Université Lumière Lyon 2
Ecole doctorale : Education, Cognition, Langages, Interactions, Psychologie
Institut des Sciences et Pratiques d'Education et Formation

Pratiques des enseignants vers l'accord interprofessionnel dans les établissements médico-éducatifs

Par Bernard PENY

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation
Dirigée par Charles GARDOU
Présentée et soutenue publiquement le 2 décembre 2003

Devant un jury composé de : Charles GARDOU, Professeur à l'Université Lyon 2 Andrea CANEVARO, Professeur à l'Université de Bologna Eric PLAISANCE, Professeur à l'Université Paris 5 Julia KRISTEVA, Professeur à l'Université Paris 7 Philippe MAZEREAU, Directeur d'un Institut Médico-Educatif, Université de Caen

Table des matières

. . 1

Introduction . . 3

Un objet d'expérience . 3

Un objet de savoir . . 6

Un objet de recherche . . 7

Première partie : des pratiques enseignantes en E.M.E. : du dévoilement d'un objet social à la construction d'un objet de recherche . 11

Chapitre 1 : un recensement des discours . 11

1.1. Déficit de littérature ou littérature du déficit. . 12

1.2. Des tensions socio-historiques . . 27

Chapitre 2 : Un univers morcelé . 34

2.1. La Babel des enseignants . 34

2. 2 Repérages statistiques . . 40

Chapitre 3 : logiques et cohérence . 44

3.1. Des pôles de cohérence . . 44

3.2. Des pôles de cohérence aux mondes de référence . . 56

3.3. La construction des Mondes . . 63

Synthèse de la première partie ; hypothèse de la recherche . 73

Deuxième partie : des enseignants entre plusieurs mondes :des pratiques pédagogiques aux ressources collectives . 77

Chapitre 1 : Présentation de l'enquête . 77

1.1. Les temps du terrain . . 78

1.2. Le questionnaire d'enquête . . 79

Chapitre 2 : Les questions. Caractéristiques institutionnelles des enseignants . 87

2.1. Caractéristiques des établissements . 87

2.2. Caractéristiques institutionnelles des enseignants . . 91

Chapitre 3 : A la recherche des mondes de référence . 97

3.1. Une volonté de rupture . . 97

3.2. Les principes supérieurs communs . 98

3.3. Principes supérieurs communs : éléments de synthèse . . 106

3.4. Les répertoires des objets . 112

3.5. Les pratiques . 125

Mondes de référence : éléments de synthèse . . 135

Chapitre 4 : L'investissement institutionnel . . 139

4.1. Les attitudes face au collectif . 139

4.2. Les collaborations . . 148

4.3. Les rencontres interprofessionnelles . 155

Les ressources collectives : éléments de synthèse . . 168

Synthèse de la deuxième partie . 169

Troisième partie : repères pour une modélisation . 173

Chapitre 1 : Les notions d'accord et de compétence professionnelle . . 173

1.1. L'accord dans la théorie des Economies de la Grandeur . . 173

1.2. Quelle compétence ? . 179

Chapitre 2 Pratiques de l'entretien . 192

2.1. La volonté de comprendre . 192

2.2. Une démarche d'explicitation . 200

2.3. Un engagement partagé . . 210

Chapitre trois : Le travail d'interprétation . 213

3.1. Une approche compréhensive et qualitative . . 213

3.2. Les moments de l'interprétation . 216

Synthèse de la troisième partie . . 228

Quatrième partie : la compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel . . 231

Chapitre 1 : Savoir mobiliser des dispositifs . 231

1.1. Les ressources scolaires . 232

1.2. Mobiliser les ressources interprofessionnelles . . 249

1.3. Des logiques de mobilisation . 268

Chapitre 2 : Savoir traduire . . 274

2.1. La difficulté initiale . 276

2.2. Pratiques de la traduction . . 282

2.3. Une logique de la communication interprofessionnelle . 296

Chapitre 3 Construire des accords . 298

3.1. Le retrait hors des mondes . . 300

3.2. Les pièges de la clarification . . 311

3.3. Voies et voix du compromis . 320

3.4. Des concrétions paradoxales . 325

Chapitre 4 : Déployer une Compétence . 331

4.1. Des parcours personnalisés . . 332

4.2. Figures de l'expertise . 340

4.3. La compétence d'un professionnel en situation . 348

Synthèse de la quatrième partie . 354

Conclusion . 357

Changer le regard . . 357

Un propos enrichi . 358

Des recherches ouvertes . 361

Des pratiques à inventer . . 363

Bibliographie . . 367

Ouvrages . . 367

Articles et Collaborations . 372

Thèses . 378

Lois et textes réglementaires . 379

Index des auteurs cités . 381

Index des sigles utilisés . 385

A ceux et celles qui m'ont supporté, dans tous les sens du terme, durant cette longue traversée : ma famille, pour son indispensable affection Laurence, Floriane, Gabriel et Augustine Jean-Marie et Annie Pény mes collègues de l'ISPEF, pour leur bienveillante attention, particulièrement : Michel Develay, Jean-Claude Régnier, Philippe Meirieu, Marie-Jo Duchêne, Denis Poizat, Emmanuelle Saucourt, Marie-Françoise Crouzier, Solveig Oudet et Raymonde Grivolat mes collègues et élèves de l'IMPro Emile Ducommun, à Fontenay sous Bois (94) et du Centre de Rééducation Psychopédagogique de Varey (01) qui m'ont (presque) tout appris du plaisir et de la difficulté d'enseigner mes étudiants de l'IUFM de Lyon et de l'ISPEF, qui ont consenti à ce que je leur apprenne ce que je ne savais pas à Charles Gardou, maître et compagnon tout au long du chemin

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Introduction

« Le poisson n'est poisson qu'une fois dans la barque. Il est faux de crier que tu l'as pris quand il vient juste de mordre et que tu sens son poids danser dans la main qui tient la ligne. Le poisson n'est poisson qu'une fois à bord. » Erri DE LUCA, Tu, mio, Paris, Rivages, 1998, p. 9

Si se former, c'est tenter de « désintriquer soi et les autres, soi et le monde (...), devenir sensible à d'autres mots (...), c'est vivre autrement l'ignorance et la connaissance » [1], il n'est pas, selon nous, de meilleure expérience de formation que le parcours d'une thèse. En effet, ce long travail d'étude, d'enquête, d'analyse et d'écriture nous a permis, des années durant, d'interroger et de renouveler nos relations à nos pratiques professionnelles et aux savoirs qui s'y rapportent.

Un objet d'expérience

Cette recherche nous a occupé pendant près d'une décennie, marquée par de brusques ruptures et de longues maturations. En effet, en 1993, notre demande d'inscription en troisième cycle universitaire à l'Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de

[1] KAËS (René), *Introduction à l'analyse transitionnelle*, in KAES (René) et coll., Crise, Rupture et dépassement, Paris, Dunod, 1987 (2ème éd.), p. 3

vertu de la loi du droit d'auteur.

Formation concluait une période de changements importants de nos repères professionnels.

Auparavant, après une formation initiale en Ecole Normale, nous avions exercé des fonctions d'instituteur, pendant dix ans, dans un Institut Médico-Professionnel de la région parisienne. Là, au sein d'une équipe passionnée, fortement impliquée dans un projet très proche de la psychothérapie institutionnelle, nous avons rapidement pu mesurer la difficulté d'imaginer, de mettre en œuvre et de maintenir une pratique « aux limites toujours problématiques de la pédagogie, de l'éducation, voire de la thérapie. » [2] Dans ce contexte, les collègues des différentes professions constituaient nos principales ressources pour essayer de surmonter les expériences répétées d'échec et l'angoissant côtoiement quotidien d'élèves en grande souffrance psychique. Nous participions avec avidité à toutes les rencontres possibles, au-delà souvent des prescriptions réglementaires et du cadre institutionnel. Cet étayage collectif, vite devenu indispensable, se révéla toutefois insuffisant.

En effet, très rapidement, nous avons entrepris une formation en Sciences de l'Education, à l'Université ParisX-Nanterre. Cherchant dans la cohérence d'un discours scientifique à articuler des expériences professionnelles morcelées par l'apparente déraison de nos élèves, nous avons pu « apprendre peu à peu à reconnaître et partager avec des professionnels très éloignés de nous (éducatrice de jeunes enfants, conseiller principal d'éducation ou infirmier psychiatrique), d'intercours informels en recherches collectives, notre même désir d'éduquer, nos semblables limites, nos enthousiasmes communs, et vivre notre métier, non plus comme l'exercice solitaire d'une compétence limitée, mais comme l'interprétation singulière de l'aventure collective d'enseigner. » [3]

Ces premières années d'expérience professionnelle ont donc été marquées par une dimension collective très affirmée. Dans l'institution où nous exercions, les heures de classe étaient scandées par de nombreuses réunions, où s'exprimaient, souvent dans un excès d'émotion, une commune difficulté d'enseigner, d'éduquer ou de soigner. A l'Université où nous passions plusieurs soirées hebdomadaires entre professionnels de différentes formations, nous partagions le plaisir de nous découvrir semblables.

Un déménagement vers la région lyonnaise nous donna l'occasion d'infléchir nos orientations professionnelles. Confiant dans nos savoir-faire précédemment acquis, nous choisissions alors de travailler, toujours comme instituteur, mais auprès d'élèves plus jeunes et, selon l'agrément de l'établissement, atteints de moins graves déficiences. Cet Institut de Rééducation n'accordait que peu d'importance au travail en équipe et à la collaboration interprofessionnelle. Nous nous demandions comment nous pourrions nous passer de repères collectifs qui nous paraissaient indispensables. Aussi, nous fûmes particulièrement attentif aux multiples formes de rencontres peu formalisées ou spontanées que l'ensemble de nos collègues enseignants pouvaient provoquer et pratiquer, avec des éducateurs, des psychologues ou des ouvriers d'entretien. Ces

[2] MAZEREAU (Philippe), *Les moments d'analyse d'une pratique, du temps perdu pour la recherche ?*, in Perspectives Documentaires en Education, n°29, 1993, pp. 55

[3] PENY (Bernard), *Les Sciences de l'Education : une irremplaçable illusion*, Le Monde de l'Education, Mai 1999, p. 29

vertu de la loi du droit d'auteur.

observations, et rapidement nos initiatives, nous ont rapidement convaincu que l'ouverture interprofessionnelle constitue une dimension importante de l'exercice de la condition d'enseignant en établissement médico-éducatif, de ce fait forcément différente d'autres conditions enseignantes. Cet élan manifeste des enseignants vers leurs collègues d'autres professions ne semblait pouvoir s'expliquer ni par les seules caractéristiques des élèves, ni par l'existence préalable de dispositifs institutionnels de réunion.

C'est essentiellement ce questionnement qui justifia notre décision de nous investir dans un troisième cycle universitaire, et de formuler un premier projet de recherche consacré aux modes de collaborations interprofessionnelles dans les établissements spécialisés. Au fur et à mesure que cette recherche se développait, nous investissions de nouveaux projets collectifs, dans lesquels nous reconnaissions régulièrement que la rencontre interprofessionnelle constituait un élément central.

- en 1995, puis en 2001, nous étions élu à des responsabilités municipales, qui nous permirent rapidement d'apprécier combien les perceptions sociales des acteurs d'un projet pouvaient varier selon leurs positions professionnelles. Nos fonctions communales ou intercommunales nous amènent constamment à repérer, dans notre conduite comme dans celles de nos interlocuteurs, les routines professionnelles et les habitus à l'œuvre, et à expérimenter la difficulté de s'entendre sur des situations « qui se tiennent » pour tous.
- en 1997, nous rejoignions le Collectif de Recherches « situations de Handicap, Education, Société » [4] dont le projet essentiel est de permettre, autour du savoir, la rencontre des différents acteurs du champ du handicap : personnes en situation de handicap, familles, professionnels de tous secteurs... Nous investissant particulièrement dans la préparation d'un premier colloque international et la direction d'un Espace de Recherche, nous y faisons l'expérience de la difficulté spécifique de « penser ensemble » le handicap ou la déficience, sans recourir à des simplifications abusives des situations ou des réifications des personnes.
- de 2001 à 2003, attaché d'enseignement et de recherche à l'I.U.F.M. de Lyon puis à l'ISPEF, c'est avec un vif intérêt que nous conduisions, à notre tour, des séminaires rassemblant, autour de problématiques d'enseignement et de formation, des professionnels d'horizons divers : professeurs, infirmiers, animateurs... Ces pratiques d'accompagnement de jeunes collègues sont l'occasion pour nous de revisiter notre propre itinéraire de professionnalisation et de vérifier qu'il ne peut y avoir de construction de repères identitaires sans expériences de l'altérité.
- enfin, en 2003, en acceptant la fonction de coordinateur du Comité Exécutif du Conseil National « Handicap : Sensibiliser, Informer, Former » [5], nous engagions le pari de réussir à briser les barrières professionnelles, psychologiques, épistémologiques, etc. qui « insularisent » le champ du handicap et marginalisent les

[4] Ce Collectif fondé et présidé à l'époque par Charles Gardou a pour objectif de développer la Recherche sur le Handicap et l'Education Spécialisée.

[5] Ce Comité, présidé par Julia Kristeva et Charles Gardou, met en œuvre les orientations du Conseil National « Handicap : Sensibiliser, Informer, Former », visant à accompagner une mutation culturelle pour désinsulariser le monde du handicap, en favorisant la participation de chacun et les interactions entre tous.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

personnes désignées comme déficientes.

Ainsi, on peut repérer que de nos premières pratiques professionnelles à notre nouvelle fonction, la question de l'ouverture interprofessionnelle des enseignants, particulièrement de ceux qui exercent en établissement médico-éducatif, est centrale. Elle redouble très certainement l'inquiétude intime du fils et petit-fils d'enseignants que nous sommes, qui cherche toujours à comprendre comment notre premier univers d'enfant s'articule au reste du monde. C'est ainsi que, peu à peu, nous avons investi l'objet particulier de la rencontre interprofessionnelle comme objet de savoir, puis de recherche.

Un objet de savoir

S'adressant à des personnes marginalisées, voire exclues du monde commun, les pratiques professionnelles du champ du handicap sont peu connues. Des discours généreux, en direction du grand public, mettent en valeur l'esprit de dévouement, voire de sacrifice, des éducateurs ou des soignants, sans mentionner leur formation, signaler leurs techniques, repérer leurs compétences. En ce qui concerne l'école, si on évoque parfois les parcours d'intégration scolaire, c'est en omettant systématiquement de rappeler quelles procédures ont écarté les élèves du modèle commun et d'évoquer les pratiques d'enseignement en établissement spécialisé.

Ces pratiques ne font l'objet de publications dans les revues spécialisées que depuis une quinzaine d'années. Alors que professeurs ou éducateurs enseignent en établissement médico-éducatif depuis au moins un demi siècle, la première thèse étudiant leur activité ne date que de 1997 [6] et le premier ouvrage entièrement consacré au sujet, de 1999 [7] . Ainsi, les pratiques des enseignants en établissement médico-éducatif constituent difficilement un objet de discours et de savoir.

Ces rares écrits privilégient le plus souvent une approche clinique de l'enseignement en établissement médico-éducatif. Dans cette perspective, la difficulté de l'enseignant à exercer sa compétence est fréquemment présentée comme le symptôme de sa difficulté personnelle à établir une relation équilibrée avec son élève. On décrit alors le professionnel en état de manque : de repère professionnel, d'identité, d'efficacité, de compétence. Les auteurs dressent des tableaux cliniques d'enseignants angoissés et d'institutions malades. Certes, nous avons pu entendre dans ces textes l'écho de nos ressentis d'expériences de classe ou de réunion. En ce sens, ces études, en nous permettant de « désingulariser » et de modéliser nos réactions affectives à notre travail, nous furent précieuses. Mais nous avons regretté que les pratiques des enseignants en

[6] SIMON (Marie-Agnès), La position enseignante dans les IMPro, Thèse de doctorat, sous la direction de Jean-Sébastien Morvan, Dépt de Sciences de l'Education, Université René Descartes, Paris, 1997

[7] SIMON (Marie Agnès), Enseigner à des élèves à la pensée troublée. analyse clinique de la relation d'enseignement, Toulouse, ERES, 1999

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

établissement médico-éducatif n'y soient considérées que comme des versions déficitaires des pratiques ordinaires, qui ne nécessitent donc pas qu'on s'arrête sur leurs procédures de mises en œuvre ou sur les situations où elles se déploient.

La motivation de cette recherche est au contraire d'établir la spécificité des pratiques enseignantes en établissement médico-éducatif. Dans ce but, nous portons une attention toute particulière à ce qui constitue un aspect très spécifique de l'activité de ces établissements : les rencontres interprofessionnelles. Nous supposons que cette particularité permet de constituer les pratiques des enseignants en établissement médico-éducatif en objet spécifique d'expérience, de savoir et de recherche.

Un objet de recherche

Nous présentons notre recherche selon les quatre temps de notre démarche : un recul, un regard, une rupture, une rencontre. Ainsi, les quatre parties de cette thèse veulent rendre compte des étapes du travail de construction d'un nouvel objet de connaissance que nous avons nommé « la compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel ». Ce parcours nous occupa, a-t-on dit, près de dix ans. La façon dont ces quatre phases s'articulent, entre syncopes ou redondances, indique le tempo de notre parcours de formation :

- le temps de recul. Notre projet nécessite d'appréhender autrement les pratiques actuelles, inspirées par une histoire faite d'antagonismes professionnels et de discours exclusifs, qui en brouillent la perception. Nous souhaitons porter notre attention sur les situations plus que sur les intentions, pour rendre compte de leur complexité. Dans cette perspective, après avoir recensé et étudié les principales publications au sujet des pratiques des enseignants en établissement médico-éducatif, nous en dévoilons les cohérences. En nous référant à la théorie sociologique des Economies de la Grandeur, nous décrivons avec précision les différents « monde de référence » qui permettent aux professeurs ou aux éducateurs de se représenter les dimensions hétérogènes des situations qui constituent leur expérience professionnelle : des objets et des sujets, des qualités et des relations, des principes supérieurs communs...
- le temps du regard. Cette possibilité de regard renouvelé nous invite à entreprendre une première enquête exploratoire par questionnaire, afin de repérer les logiques qui orientent les pratiques de classe ou d'atelier, leurs relations avec les caractéristiques des élèves, des enseignants ou de l'établissement. Nous mettons ainsi à jour des liens étonnants, qui permettent d'interroger les conceptions les mieux partagées et les prescriptions les plus courantes. Nous recensons ensuite les différentes modalités de coopération interprofessionnelle, et cherchons à établir des relations avec les dimensions préalablement repérées. A partir de l'hypothèse selon laquelle les enseignants investissent les espaces de réunion avec intérêt, en mettant en œuvre des savoir-faire précis qui leur permettent de privilégier la forme de rencontre qui

vertu de la loi du droit d'auteur.

correspond le mieux à ce qu'ils identifient des besoins de leurs élèves, nous dévoilons des modèles et des logiques de mobilisation des ressources interprofessionnelles.

- le temps de la rupture. Afin d'allier les exigences d'un ancrage conceptuel rigoureux, garant de la possibilité ultérieure de transpositions des savoir-faire observés hors du champ marginal de l'enseignement spécialisé, à une approche résolument compréhensive des pratiques enseignantes, nous élaborons des repères conceptuels et méthodologiques nouveaux. En particulier, nous précisons notre acception de la notion de « compétence professionnelle », que nous comparons à la conception de la compétence développée par la théorie des Economies de la Grandeur. Ainsi, nous dressons le modèle d'une « compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel », dont nous repérons les principales dimensions. Ce faisant, en nous inspirant de diverses méthodologies d'enquête par entretien, nous définissons les conditions d'une démarche de recherche compréhensive, respectueuse des professionnels engagés dans leurs pratiques et soucieuse d'un renouvellement des discours.
- un temps de rencontre. A la recherche de cette capacité et des savoir-faire qu'elle met en jeu, nous mettons en oeuvre la deuxième phase de notre enquête : les entretiens. Au-delà de la diversité des situations individuelles et des dispositifs locaux que nous recensons, nous isolons les principales composantes de la compétence professionnelle des enseignants en EME à l'accord interprofessionnel : savoir mobiliser les dispositifs existants ou susciter de nouvelles formes de coopération, savoir opérer des traductions en privilégiant pour chaque projet de collaboration les éléments des situations les plus propices à l'échange, et savoir construire des accords, parfois simples arrangements discrets avec un collègue, plus souvent opérations de clarification partielle, rarement constructions paradoxales de compromis. Au plus près des discours des acteurs, nous décrivons les efforts déployés et les performances atteintes et dressons des profils de débutants ou d'experts.

Notre ambition n'est en aucun cas de construire une image idéale des enseignants en établissement médico-éducatifs, en dénonçant le peu de reconnaissance dont ils font l'objet et, en modélisant une compétence professionnelle spécifique, de les présenter comme des experts de l'intégration scolaire. Vingt années de pratiques nous ont convaincu que le détour ségrégatif par les établissements spécialisés n'est pas, la plupart du temps, une voie de socialisation, mais la première étape d'un long parcours de marginalisation. Nous savons la souffrance des enfants ou des adolescents placés, séparés, à des fins illusoires de réorientation vers l'école commune, de leurs parents, de leurs fratries, de leur village, de leur quartier. Combien d'élèves avons-nous côtoyés, qui refusaient tout apprentissage pour tenter de résister à la douleur de ces séparations ?

Nous sommes convaincu que l'école de tous doit accueillir ces enfants et ces adolescents, et qu'elle le peut, sauf exception à justifier rigoureusement. Mais, pour assurer avec succès le retour de ces cohortes d'exclus dans les classes, il est une ressource indispensable, quoique fréquemment ignorée ou décriée : l'expérience de ceux

vertu de la loi du droit d'auteur.

qui les accompagnent quotidiennement depuis plus d'un demi siècle, les enseignants des Etablissements Médico-Educatifs. C'est à ce projet que nous souhaitons que cette recherche contribue.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Première partie : des pratiques enseignantes en E.M.E. : du dévoilement d'un objet social à la construction d'un objet de recherche

Chapitre 1 : un recensement des discours

Mais que font les enseignants en fonction dans les établissements médico-éducatifs ? Enseignent-ils seulement ? Et dans l'affirmative, comment s'y prennent-ils? Enseigne-t-on différemment dans ces établissement et dans les écoles "ordinaires" ? A ces questions, et à bien d'autres, sont confrontés quasi quotidiennement les instituteurs, professeurs d'école, mais aussi éducateurs (scolaires, spécialisés, techniques spécialisés), chargés d'enseignement en institut médico-éducatif ou en institut de rééducation.

Parents d'élèves, collègues enseignants en "école ordinaire", partenaires institutionnels, services sociaux, ou tout simplement proches, interrogent les pratiques pédagogiques dans ces établissements. Le questionnement parait légitime, tant parfois les Etablissements Médico-Educatifs semblent difficilement accessibles, et leur

vertu de la loi du droit d'auteur.

fonctionnement complexe, voire opaque. Les élèves le plus souvent manquent de facilités pour communiquer leurs expériences de classe ou d'école. Les parents, quand ils sont informés des enseignements dont bénéficient leurs enfants, éprouvent quelques réticences à s'exposer publiquement en tant que père ou mère d'enfant en situation de handicap pour expliquer au plus grand nombre les atouts et les limites d'une scolarité en établissement spécialisé : "c'est l'affaire de spécialistes; faisons leur confiance", semblent-ils penser.

1.1. Déficit de littérature ou littérature du déficit.

On pourrait imaginer que, conscients de la fréquence de ce questionnement et de la rareté des éléments de réponse disponibles dans le corps social, lesdits spécialistes (enseignants, mais aussi responsables d'établissement, inspecteurs et conseillers pédagogiques chargés du secteur de l'AIS - Adaptation et Intégration Scolaires -, formateurs et responsables de formation, chercheurs, etc...) s'efforcent de décrire, voire d'analyser, les réalités des pratiques professionnelles des enseignants en E.M.E. A destination du grand public, des parents d'enfant en situation de handicap, des enseignants des établissements "ordinaires" ou des travailleurs sociaux, paraissent régulièrement des ouvrages, présentés le plus souvent comme des guides [8] de l'éducation ou de l'enseignement spécialisé, visant à aider les "non-spécialistes" à se repérer dans les différentes structures administratives, en vue de l'éventuelle orientation d'un enfant ou d'un adolescent dans un établissement spécialisé. Egalement, des études traitant plus spécifiquement des pratiques d'intégration [9] des enfants handicapés en milieu scolaire ordinaire sont facilement disponibles, pour, par exemple, des enseignants ou des directeurs d'école soucieux d'ouvrir leur établissement au plus grand nombre, ou des parents souhaitant éviter à leur enfant une orientation vécue comme ségrégative.

Mais d'ouvrages, voire d'articles, accessibles à un public large sur les pratiques scolaires dans les établissements médico-éducatifs, on n'en trouve quasiment pas, comme si l'intérêt de tous s'arrêtait aux portes des instituts spécialisés, une fois prises et motivées les décisions d'orientation ou d'intégration : l'élève en situation de handicap se verrait ainsi assigner une place en retrait des discours sociaux communs. S'ouvre à lui un espace silencieux de pratiques inconnues du plus grand nombre : qui pourra l'y accompagner ?

1.1.1. Revues, ouvrages, recherches

En préambule à toute recherche, nous tenons à recenser, au-delà de cette apparente pauvreté de l'édition à ce sujet, les publications significatives [10] sur les pratiques des

[8] Nous citerons par exemple, parmi les plus complets et facilement disponibles: BALLARIN (Jean-Luc), Enfants difficiles, structures spécialisées, Paris, Nathan, 1994; ou LESAIN-DELABARRE (Jean-Marc), Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires, Paris, Nathan, 1996

[9] Parmi les plus complets et accessibles: BONJOUR (Pierre), LAPEYRE (Michèle), L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, Toulouse, ERES, 2000; ou GILLIG (Jean-Marie), Intégrer l'enfant handicapé à l'école, Paris, Dunod, 1996.

vertu de la loi du droit d'auteur.

enseignants en EME : livres, contributions, articles de revues à caractère scientifique, thèses. Dans tous ces supports, nous avons retenu tous les textes qui se proposent de décrire, en vue de les objectiver, des pratiques d'enseignement, [11] parfois très fragmentaires, et même si ce propos n'est qu'une partie mineure du texte. Ainsi nous n'avons pas tenu compte d'éventuels récits (autobiographies, entretiens) de personnes ayant été (ou ayant connu des personnes ayant été) scolarisées en EME : le corpus de référence eût été excessivement délicat à délimiter mais nous savons que nous nous privons peut-être ainsi d'informations de grande qualité [12] .

Nous avons interrogé le fichier national des thèses, principalement en Sciences Humaines et Sociales et Lettres, mais aussi dans d'autres disciplines comme le Droit ou les Sciences Médicales.

En ce qui concerne les revues, nous avons consulté les principales revues du champ pédagogique : La Revue Française de Pédagogie, Les Cahiers Pédagogiques, Les Cahiers de Beaumont, Le Courrier de Suresnes, La Nouvelle Revue de l'AIS, Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle, Les Cahiers Binet-Simon, Les perspectives documentaires en Education ; et les revues spécialisées les plus diffusées dans les champs professionnels voisins de l'Education Spécialisée et de la Santé mentale : Les Cahiers du CTNERHI : Handicap et Inadaptations , Sauvegarde de l'Enfance, Neuropsychiatrie de L'Enfance, Le Bulletin de Psychologie [13]

Le corpus ainsi recueilli apparaît assez maigre. Les revues "généralistes" du champ scolaire n'abordent qu'en deux occasions les pratiques d'enseignement spécialisé [14] . Même dans leurs publications consacrées spécialement au secteur de l'AIS, elles ne consacrent qu'exceptionnellement un article aux activités des établissements

[10] Nous excluons de notre recensement: les romans, les biographies, la presse quotidienne, les périodiques d'information générale (presse féminine, presse enfants-adolescents...), les revues internes des associations gestionnaires d'établissements, les mémoires professionnels ou universitaires.

[11] Nous retenons comme pratiques d'enseignement en EME les pratiques identifiées par les auteurs comme des pratiques scolaires, des pratiques d'enseignement, d'instruction, de formation générale, professionnelle ou pré-professionnelle, et explicitement localisées en EME. Les récits de pratiques d'enseignement en Hôpital de Jour, EREA, CLIS, ... ne sont pas prises en compte dans ce premier recensement.

[12] Un ouvrage particulièrement intéressant analyse l'expérience en EME d'enfants handicapés devenus adultes. Malheureusement pour notre recherche, les pratiques d'enseignement n'y sont décrites que de façon très marginales. Il s'agit de celui de: DIEDERICH (Nicole), Les naufragés de l'intelligence, Paris, Syros Alternatives, 1990

[13] Marie-Agnès SIMON constate dans sa thèse l'absence d'articles sur les pratiques enseignantes dans les revues publiées par les associations gestionnaires d'établissement: SIMON (Marie-Agnès), La position enseignante dans les IMPro, Thèse de doctorat, sous la direction de Jean-Sébastien Morvan, Dépt de Sciences de l'Education, Université René Descartes, Paris, 1997, p.29 Pour notre part, nous avons également constaté l'absence d'articles sur la question dans les cinq dernières années de "Déclic, la revue du handicap et de la famille".

[14] MAZEREAU (Philippe), *Un itinéraire pédagogique: penser l'école dans une institution thérapeutique*, Les Sciences de l'Education, n°4, 1989. BOIMARE (Serge), *Des enfants qui ont peur d'apprendre*, Les Cahiers pédagogiques, n°300, 1992.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

médico-éducatifs, préférant souvent traiter de façon exclusive des pratiques individuelles ou collectives d'intégration scolaire en école ordinaire. Si elle fait, elle aussi, une large place aux diverses expériences d'intégration, la revue du Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Adaptation Scolaire et l'Enseignement Spécialisé (CNEFASES) "Les Cahiers de Beaumont" (qui, depuis 1994, a fusionné avec la revue "Le Courrier de Suresnes" et porte aujourd'hui le titre de "La Nouvelle Revue de l'AIS") propose en une vingtaine d'années une dizaine d'articles rédigés par des enseignants essayant de décrire précisément quelques éléments de pratiques professionnelle en EME. Marie-Agnès Simon, institutrice en IMPro, relate une expérience d'apprentissage de la lecture avec un petit groupe d'élèves [15] . Serge Boimare, instituteur spécialisé en Institut de Rééducation, défend, en trois textes, l'intérêt de l'étude des textes mythologiques pour "des enfants qui ont peur d'apprendre" [16] . Trois articles sont signés d'enseignants chargés de direction ou de responsabilité d'équipe pédagogique : Corinne D'Aubigny-Périanez, responsable pédagogique en IMP et psycho-pédagogue, décrit les difficultés des élèves à investir un univers symbolique en mathématique ou en lecture [17] ; Serge Hallet [18] repère la spécificité de la formation professionnelle dans les IMPro et Bernard Bénéteau [19] entreprend courageusement l'analyse de l'échec de la prise en charge d'une jeune élève. Deux articles enfin sont écrits par des formateurs du CNEFASES : Michèle Pons et Jean-Louis Le Dizet font le bilan de trois années d'enseignement de la musique en IME [20] et Jacqueline Liégeois tente de dégager, en regard d'éléments théoriques issus de la psychologie cognitive, quelques axes permettant de modéliser les pratiques enseignantes dans ce type d'établissement [21] .

A ce jour, nos recherches dans les revues des champs voisins (pratiques de santé mentale ou d'éducation spécialisée) d'articles sur les pratiques enseignantes en EME ne nous ont permis que de recenser un texte, de la même Marie-Agnès Simon, sur l'importance des activités scolaires dans la dynamique de conquête d'autonomie

[15] SIMON (Marie-Agnès), *La remédiation en lecture auprès d'adolescents en IMPro*, Les Cahiers de Beaumont, n°55, janvier 1992.

[16] BOIMARE (Serge), *De l'envie de savoir à la peur d'apprendre*, Les Cahiers de Beaumont, n°32, nov. 85 ; *La lecture peut-elle avoir un effet thérapeutique? ,* Les Cahiers de Beaumont, n°27, 1984 ; *Quand la Bible vient au secours du pédagogue,* Les Cahiers de Beaumont, n°

[17] DAUBIGNY-PERIANEZ (Corinne), *Entre Cartable et Divan; les racines émotionnelles du symbole*, les Cahiers de Beaumont, n°54, 1991.

[18] HALLET (Serge), *Apprendre en IMPro*, Les Cahiers de Beaumont, n°40, Mai 1987.

[19] BENETEAU (Bernard), *Irina ou un processus d'intégration en IME*, Les Cahiers de Beaumont, n°35, 1986.

[20] PONS (Michèle), LE DIZET (Jean-Louis), *Une expérience d'activité musicale avec les enfants d'un IME* , Les Cahiers de Beaumont, n°15, 1982. et COLLOT (Edouard), *Echos des lecteurs, à propos d'une expérience d'activité musicale avec les enfants d'un IME*, Les Cahiers de Beaumont, n°19, 1982.

[21] LIEGEOIS (Jacqueline), *L'enseignant, passeur culturel auprès d'enfants "déficients intellectuels",* Les Cahiers de Beaumont, n°67

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

d'adolescents en IMPro. [22]

C'est encore Marie-Agnès Simon qui entreprend la première recherche doctorale sur le sujet [23] et publie, en 1999, un livre [24] issu de ces travaux, le premier à s'intéresser à des pratiques d'enseignement en EME comme objet spécifique d'étude et de discours. C'est aussi en 1999 que Serge Boimare rassemble et présente, en un même ouvrage, ses différents articles sur ses années d'expériences pédagogiques dans un institut de rééducation de la région parisienne. [25] Cette année fut également celle de la publication du rapport conjoint de l'Inspection Générale des Affaires Sociales et de l'Inspection Générale de l'Education Nationale [26] sur les conditions de formation générale et professionnelle offertes aux jeunes faisant l'objet d'une décision d'éducation spéciale.

1.1.2. Des identités exposées

Les pratiques d'enseignement en EME sont-elles comparables aux pratiques scolaires ordinaires ou nécessitent-elles une approche particulière, des compétences spécifiques, un remaniement des repères de l'identité, tel est le questionnement qui résulte de l'analyse de ces dix articles [27] .

De façon un peu caricaturale, les deux premiers, chronologiquement, en proposent une exposition en deux temps. D'abord un long article de deux formateurs en Ecole Normale défend les qualités d'une activité musicale en IMP avec des enfants "déficients psychiques profonds", considérée comme un dispositif de formation "d'instituteurs, spécialisés certes, mais qui doivent conserver une certaine spécificité". L'objectif est clairement identifié, il s'agit de "lever les équivoques (...): comment nous démarquions-nous vis à vis des autres spécialistes de la maison ? Pratiquions-nous une forme particulière de musicothérapie ?" [28] Une partie importante de l'article consiste à

[22] SIMON (Marie-Agnès), *La Scolarité dans les IMPro: un enjeu pour les adolescents*, Handicap et Inadaptations, les Cahiers du CTNERHI, n°47-48, 1989.

[23] SIMON (Marie-Agnès), La position enseignante dans les IMPro, Thèse de doctorat, sous la direction de Jean-Sébastien Morvan, Dépt de Sciences de l'Education, Université René Descartes, Paris, 1997. Par la suite, deux autres thèses concernant les pratiques enseignantes en EME ont été soutenues : BERGERON VIDEAU (Jacqueline), Identité professionnelle-Professionnalité-Formation. Le cas des instituteurs d'IME, Thèse de doctorat, sous la direction d'Alain Jeannel, Dépt de Sciences de l'Education, Université Victor Ségalen, Bordeaux, 1999 MILLER OLLA (Yolande), Malaises des instituteurs spécialisés en institution : une approche clinique des processus d'épuisement et de mise à distance, Thèse de doctorat, sous la direction de Jean-Sébastien Morvan, Dépt de Sciences de l'Education, Université René Descartes, Paris, 2000

[24] SIMON (Marie Agnès), Enseigner à des élèves à la pensée troublée. analyse clinique de la relation d'enseignement, Toulouse, ERES, 1999, 238 p.

[25] BOIMARE (Serge), L'enfant et la peur d'apprendre, Paris, Dunod, 1999.

[26] IGEN et IGAS: Scolariser les jeunes handicapés, CNDP, Documentation Française, Hachette Education, Paris 1999

[27] Pour plus de clarté, en ce qui concerne les écrits de Serge Boimare, nous nous référerons à son livre plutôt qu'à ses articles.

vertu de la loi du droit d'auteur.

justifier l'activité en vantant la qualité du matériel employé (magnétophone, instruments, disques,...) et l'érudition disciplinaire des intervenants. On lit là, quasiment, un argumentaire de didactique musicale, allant jusqu'à proposer de confier aux éducatrices les prolongements pédagogiques des exercices musicaux (par exemple des activités "de codage-décodage, en inventant ensemble des signes, des symboles, des diagrammes") car, disent les professeurs, "notre but à nous, c'est d'abord la musique" [29]

Dans un deuxième temps, quelques mois plus tard, le psychiatre de l'IME en question, usant d'une sorte de droit de réponse, développe un point de vue opposé, en refusant de considérer dans son établissement toute démarche spécifiquement pédagogique. "Il est facile, dit-il, de percevoir combien la position de l'enseignant est identique à celle du psychothérapeute (...): la technique éducative décrite dans l'article s'approche de certaines techniques de thérapie, par exemple corporelle, focalisée sur l'intervention dans le réel. » [30]

C'est à partir de son expérience professionnelle personnelle d'institutrice spécialisée en IMPro que Marie-Agnès Simon développe, dans deux articles, différents aspects de ses pratiques enseignantes : à partir de la relation d'une expérience de travail autour de textes littéraires avec un petit groupe d'adolescents à peine lecteurs, elle explicite l'urgente nécessité de renverser le paradigme enseignant-enseigné, pour que l'échec, "symptôme présenté par l'élève devienne à un moment ou à un autre signifiant pour l'enseignant, (qui doit pouvoir) (...) traiter cette défaillance symbolique signifiante à travers l'analyse de ce qu'elle active pour soi de fantasmes et de défenses." [31] Ainsi l'instituteur peut se mettre à l'abri peut-être de "ces délires, comme des assommoirs (qui) engendrent le vertige, donnent la nausée, le corps perdant là son ancrage aux mots (quand) naît chez l'adulte le désir de fuir cette relation à l'autre lecteur." [32]

L'émotion affleure dans ces mots : le vertige du lecteur répond à ceux de l'élève ou de l'enseignant. La menace est grande, en deçà vraisemblablement de toute professionnalité, qui nécessite un tel abandon de la position enseignante commune, un tel renoncement à l'identité ordinaire et confortable des enseignants convaincus de l'indépassable dissymétrie de la relation enseignant-enseignés.

Ce renversement rejoint la proposition paradoxale de Jacqueline Liégeois d' attribuer "une position de médiateur à l'apprenant, médiateur entre l'enseignant et ce savoir -

[28] PONS (Michèle), LE DIZET (Jean-Louis), *Une expérience d'activité musicale avec les enfants d'un IME* , Les Cahiers de Beaumont, n°15, 1982 p. 3

[29] Ibid. p. 5

[30] COLLOT E. *Echos des Lecteurs, à propos d'une expérience d'activité musicale avec les enfants d'un IME,* Les Cahiers de Beaumont, n°19, 1982, p. 32

[31] SIMON (Marie-Agnès), *La Remédiation en lecture auprès d'adolescents en IMPro*, Les Cahiers de Beaumont, n°55, janvier 1992, p. 19

[32] Ibid. p.10

vertu de la loi du droit d'auteur.

savoir que l'enseignant possède, que l'enseigné est censé désirer -, médiateur dans la mesure où la mise en œuvre du processus d'enseignement est favorisée chez l'enseignant, chez qui l'acte d'enseigner est interpellé." [33]

Mais alors, questionne Philippe Mazereau, "peut-on encore parler d'école pour rendre compte de notre pratique?" [34] quand on s'est ainsi "définitivement éloigné des conceptions classiques du travail scolaire, de l'enseignement, des apprentissages." [35] "La plupart des actions d'enseignement de connaissances systématiques conduites en huit années d'expérience, explique-t-il, se sont toujours révélées sans grands résultats" [36] , car "tous les signes de la richesse de l'école à l'extérieur (l'acquisition des connaissances, les cahiers, les devoirs...) fonctionnent comme leurres quelque peu vidés de leur sens." [37] Il faut juste "aussi bien du côté des adolescents que de celui des autres professionnels, pour satisfaire aux besoins de conformité, faire semblant (...), de réparer un échec scolaire avec les mêmes outils et méthodes..." [38] Mais très vite, raconte-t-il, "les jeunes se mirent à quitter leur position conformiste, pour enrayer la situation de classe traditionnelle qui se mettait en place. Dans un premier temps, cela ressemblait à un chahut traditionnel de classe, mais très vite les choses basculèrent vers une confrontation directe : (...) il n'y avait plus d'enseignant, plus d'élèves, mais des personnes aux prises avec leurs difficultés" [39] .

C'est à partir de ces manifestations physiques d'opposition à l'école, que les enseignants, comme Marie-Agnès Simon dans son second article tentent de reconstruire quelques pratiques, au plus près de la rupture, en cherchant à "intervenir au moment même où corps et parole se désintrèquent en signifiant à l'adolescent le débordement de son corps et en cherchant avec lui comment y faire face : parler, sortir un moment de la salle de classe... " [40] .

Attestant également que "tous (ses) repères de pédagogue étaient bouleversés" [41] , Serge Boimare prend quant à lui essentiellement en compte les manifestations verbales

[33] LIEGEOIS (Jacqueline), *L'enseignant, passeur culturel auprès d'enfants "déficients intellectuels",* Les Cahiers de Beaumont, n°67. p. 36

[34] MAZEREAU (Philippe), *Un itinéraire pédagogique: penser l'école dans une institution thérapeutique* Les Sciences de l'Education, n°4, 1989, p.49

[35] idem

[36] idem

[37] Ibid. p.32

[38] Ibid. p. 33

[39] Ibid. p.34

[40] SIMON (Marie-Agnès):, *La Scolarité dans les IMPro: un enjeu pour les adolescents*, Handicap et Inadaptations, les Cahiers du CTNERHI, n°47-48, 1989, p. 163

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

de ses élèves, "la lecture, ça sert à rien, c'est un truc pour les pédés" [42] ou "diviser, c'est partager une pute en deux" [43] qui témoignent de la volonté des enfants d'échapper au travail proposé. "Que peut-on faire, que doit-on faire, questionne-t-il, quand on est pédagogue et que l'on est confronté à cette énergie qui se perd ou se cristallise en blocage ou en refus ? Doit-on passer la main à des personnes d'une autre compétence, qui pourraient par exemple apporter une aide psychologique à ces enfants ? Doit-on abandonner toute ambition pédagogique au profit d'une aide éducative ou sociale ? Doit-on privilégier un retour à un climat favorable, restaurer la relation, quitte à en rabattre sur les exigences ?" [44]

Interprétant ces écarts de langage comme des marques du désordre intérieur qui menace ses élèves dès qu'ils s'engagent dans un mouvement d'apprentissage, Serge Boimare propose, par le biais de textes mythologiques ou de récits d'aventures, de donner un contenant à ces angoisses, permettant ainsi aux apprenants de reconquérir peu à peu leur propre espace de pensée. "Contrairement à ce qui se dit souvent, explique-t-il, ce n'est pas un travail réservé aux seuls psychologues. La médiation culturelle, qu'elle soit littéraire, scientifique ou artistique, nous situe pleinement du côté de la pédagogie." [45]

Un futur directeur d'établissement spécialisé investit son temps de formation pour tenter d'analyser ce qui a pu conduire l'équipe d'un IME à interrompre le travail avec Irina, dont il retrace le parcours d'intégration. Il ne faut pas entendre, par ce terme, l'intégration de la jeune élève à l'école ordinaire, mais sa difficile admission à l'IME. En effet, Irina montre un comportement qui interroge les enseignants sur leur fonction et leurs compétences : "Irina a vraiment joué la folle, se mettant à rire à tout moment, prononçant des insanités à l'encontre (de son institutrice). Puis elle s'est isolée dans un coin de la classe, très surexcitée à la suite de comportements masturbatoires. (...) L'institutrice se pose véritablement la question de savoir où on s'embarque avec une telle enfant. [46]

Bernard Bénéteau décrit clairement comment cette élève a révélé les limites de la prise en charge institutionnelle : limites des personnes ("une des deux institutrices concernées décline la possibilité de la recevoir") [47] , des fonctions ("la responsable pédagogique va voir Irina, toujours au lit, lui parle et la materne tout en prenant conscience dans le même moment de l'ambiguïté de son attitude par rapport à son rôle

41 BOIMARE (Serge) , L'enfant et la peur d'apprendre, Paris, Dunod, 1999, p. 2.

42 Ibid. p. 32

43 Ibid, p. 95

44 Ibid. p. 9

45 Ibid. p. 155

46 BENETEAU (Bernard), *Irina ou un processus d'intégration en IME*, Les Cahiers de Beaumont, n°35, 1986, p. 11

47 Idem

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

professionnel" [48]), et de leur articulation ("la notion de co-action médico-éducative est fortement remise en question, ce qui fait dire au directeur que l'établissement est seulement éducatif et professionnel" [49] , mais surtout la limite de l'espace possible d'une pédagogie avec Irina. "Irina finit par accepter d'aller en classe mais cela se traduit pour elle par de nouvelles difficultés : franchir des seuils, marcher dans les couloirs, passer du dedans au dehors, puis en dedans. En classe, l'attitude délirante croît en intensité lorsqu'on s'achemine vers midi, même si le lieu classe semble néanmoins la sécuriser." [50] Ce travail d'intégration, au sens premier du mot, qui permet à une élève d'entrer dans sa classe, fut-elle d'un IME, a du être rapidement interrompu avec Irina, car la mise en échec semblait trop difficile à supporter par l'équipe institutionnelle.

"*Apprendre en IMPro*" propose un éclairage précieux sur une profession spécifique, les éducateurs techniques spécialisés, qui tentent d'articuler, hors de l'école, les dimensions pédagogique, éducative et thérapeutique de l'établissement. Ainsi, l'atelier professionnel peut se constituer à la fois en "lieu d'apprentissage pour des adolescents en grande difficulté et (...) lieu de côtoiement pour ces adolescents qui ne le sont que par leur âge, ces adolescents de nécessité emprisonnés dans leur psychose" grâce à l'éducateur technique spécialisé qui "en établissant une relation de travailleur à apprenti, se pose comme modèle d'identification dans une activité qui n'est pas a priori médiation. (...) La matière, les outils renvoient à l'enfant apprenant un réel non truqué, non médiatisé en même temps qu'ils relativisent la toute-puissance de l'adulte, lui aussi soumis à l'objet et aux règles du métier." [51]

La formation professionnelle permettrait alors aux élèves d'investir leur nouveau statut d'adolescent pour "apprendre à désapprendre", d'accéder peut-être à une nouvelle dynamique de travailleurs en devenir, et de rompre avec des années de répétition d'échecs et d'exclusions sans cesse rappelées aux enseignants dès lors qu'ils souhaitent inscrire leurs pratiques dans les cadres de référence de l'école : "SR a 16 ans 1/2. (...) Son niveau scolaire est homogène (CE1)." [52] ou "Marc J. à qui on venait de situer son niveau en français s'exclame : "Je n'en suis que là! C'est la honte..." [53] reconnaissant ainsi combien pour lui "le placement dans un institution à caractère psychiatrique constitue une blessure narcissique importante, un marquage social qui va de l'échec scolaire vers la folie." [54]

[48] Ibid. p. 12

[49] Ibid. p. 13

[50] Ibid. p. 12

[51] HALLET (Serge), *Apprendre en IMPro*, Les Cahiers de Beaumont, n°40, Mai 1987, p. 41

[52] SIMON (Marie-Agnès), *La Remédiation en lecture auprès d'adolescents en IMPro*, op. cit. p. 11

[53] SIMON (Marie Agnès), *La Scolarité dans les IMPro: un enjeu pour les adolescents,* op. cit. p. 164

[54] MAZERAU (Philippe), *Un itinéraire pédagogique: penser l'école dans une institution thérapeutique*, op. cit. p. 44

vertu de la loi du droit d'auteur.

1.1.3. Des ressources mobilisées

Mais les instituteurs, tout au moins ceux qui trouvent l'énergie d'écrire de semblables propositions, investissent d'autres scènes pour essayer de surmonter ce lancinant travail de l'échec. C'est d'abord la scène des réunions avec l'équipe institutionnelle : "l'institution, grâce aux lieux de parole qu'elle offrait, me permit des échanges qui m'aidèrent à ne pas vivre ma situation comme un simple échec personnel" [55] ; ou celle des rencontres interprofessionnelles : "les échanges entre praticiens, (...) l'élaboration du travail en cours avec le psychologue de l'équipe sont autant d'outils qui permettent d'approfondir ce que la formation a dispensé" [56] .

Pour Bernard Bénéteau, une réunion de l'ensemble de l'établissement permet, en une sorte de catharsis institutionnelle, que "les positions soient précisées". Ainsi l'échec peut devenir "moteur du changement" conduisant à la mise en place de nouveaux dispositifs de coopération où les limites de chacun pourront être mieux articulées : par exemple, des "réunions de régulation, (où) dans un contexte de dynamique de groupe, il s'agit de verbaliser le vécu personnel-professionnel, de l'analyser afin de repérer les stratégies inconscientes qui supportent les attitudes, les conduites, les relations" [57] ou des formes de travail en co-présence avec "du personnel éducatif pendant les heures de classe pour pouvoir assurer, lorsque cela s'avère nécessaire, une continuité au niveau des transitions, tant au niveau spatial que temporel." [58]

C'est enfin la scène du travail de recherche de repères théoriques solides du côté de la psychologie dans l'objectif de croire à nouveau à ce que l'on fait. Ainsi, Philippe Mazereau reconnait : "sans l'apport théorico-clinique de travaux tels que ceux de M.L. Verdier-Gibello par exemple, j'aurais pu m'installer dans un cycle persécuté-persécuteur, en réagissant de façon autoritaire et en renforçant la contrainte de l'activité" [59] . Et Marie-Agnès Simon poursuit : "Ce que (Winnicott) définit du jouer en psychothérapie pourrait tout à fait s'appliquer pour le champ de la pédagogie." [60]

Ces autres scènes permettent de retrouver la force d'inventer de nouvelles pratiques, en rupture avec les pédagogies habituelles : "La psychanalyse (...) permet en outre aux rééducateurs de trouver une autre démarche que la recherche d'une super-pédagogie quand le symptôme au lieu du penser tire son sens de la dynamique globale du sujet." [61] . Alors l'enseignant semble plus prêt à accepter "d'être confronté(e) à ce qui (me) semblait

[55] Ibid. p. 34

[56] SIMON (Marie-Agnès), *La Remédiation en lecture auprès d'adolescents en IMPro*, op. cit. p. 19

[57] BENETEAU (Bernard), *Irina ou un processus d'intégration en IME*, op. cit. p.13

[58] Idem

[59] MAZERAU (Philippe), *Un itinéraire pédagogique: penser l'école dans une institution thérapeutique*, op. cit. p. 39

[60] SIMON (Marie-Agnès), *La remédiation en lecture auprès d'adolescents en IMPro*, op. cit. p. 16

vertu de la loi du droit d'auteur.

insurmontable depuis longtemps" [62] , d'anticiper les probables difficultés de l'élève, de construire les dispositifs d'aide correspondant ... Ainsi naissent des initiatives pédagogiques nouvelles, modestes le plus souvent : ici un groupe de travail en lecture pour quatre adolescents ; là, juste un geste pour rassurer un élève : "à nouveau saisie de compassion, je plaçai ma main dans son dos, derrière ses épaules, accompagnant ainsi son balancement en lui signifiant qu'il ressentait en ce moment des choses trop violentes en lui pour pouvoir se concentrer sur le texte " [63] ; enfin naît la conviction, ô combien féconde, que "la première des urgences consiste à prendre son temps." [64]

1.1.4. Des professionnels du manque

Après avoir visité (entre autres) une dizaine d'établissements médico-éducatifs et rencontré les responsables des principales associations nationales gestionnaires d'établissements spécialisés, les rapporteurs de l'IGAS et de l'IGEN constatent, au sujet des conditions d'enseignement général et professionnel dans les établissements spécialisés, "une grande diversité" entre "le pire et le meilleur" [65] . Dans le secteur qui nous intéresse plus particulièrement, celui des établissements pour enfants et adolescents atteints de déficience mentale (IMP, IMPro, IME), l'enseignement apparaît comme secondaire, assujetti à d'autres formes de prise en charge de l'élève : "la prise en charge est globale, il faut résoudre les difficultés de l'enfant avant de traiter le scolaire", explique un directeur. [66] A plusieurs reprises, des responsables d'établissement ou d'association indiquent combien il leur semble difficile de suivre des programmes et d'évaluer les progrès des élèves, quand il y en a. Le meilleur n'est pas décrit par les membres de la mission qui, en revanche, rapportent avoir observé "le pire" [67] dans un établissement: un seul enseignant pour une cinquantaine d'enfants, chaque élève n'étant scolarisé qu' une à trois heures par semaine, sans référence à aucune stratégie pédagogique.

Aucun adjectif ou commentaire positif n'accompagne la description des conditions générales d'enseignement professionnel [68] : sous-qualification des personnels, manque

61 DAUBIGNY PERIANEZ (Corinne), *Entre cartable et divan, les racines émotionnelles du symbole*, les Cahiers de Beaumont, n°54, 1991 p. 52-53

62 SIMON Marie-Agnès: *La remédiation en lecture auprès d'adolescents en IMPro,* op. cit. p. 10

63 DAUBIGNY PERIANEZ (Corinne), op. cit. p. 52

64 MAZERAU Philippe: *Un itinéraire pédagogique: penser l'école dans une institution thérapeutique*, op. cit. p. 51

65 IGEN et IGAS: Scolariser les jeunes handicapés, CNDP, Documentation Française, Hachette Education, Paris, 1999, p. 86

66 Ibid., p. 88

67 Ibid., p. 89

68 Ibid., pp. 89-91

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

d'ambition des projets, formations obsolètes, effets de filière (entre l'IMP, l'IMPro et le CAT voisin)... Si, prudemment, les rapporteurs témoignent que, en raison des grandes différences constatées, "rien n'autorise à porter un jugement négatif sur la formation générale et la formation professionnelle dont peuvent bénéficier les jeunes handicapés" [69], ils ajoutent que les niveaux et les conditions d'enseignement les plus favorables aux élèves (dont bien sûr en premier lieu l'intégration en milieu scolaire ordinaire) ne sont accessibles qu'aux élèves réputés performants: "le niveau d'enseignement est conditionné en premier lieu par la nature et le degré du handicap. La réalité s'impose: lorsque des élèves handicapés sont scolarisés, si leur handicap le leur permet, ils suivent normalement les cours dispensés à leurs pairs, avec si nécessaire les aides appropriées.(...) Lorsque certains d'entre eux n'y parviennent pas, malgré les aides prodiguées de toute nature, il faut admettre qu'ils expriment des différences de potentialités disponibles pour les apprentissages scolaires." [70]

De ces lignes émerge le constat d'un certain dévoiement de ces établissements dont la mission première était d'assurer la meilleure formation pour tous les enfants ou adolescents et non, comme le laissent entendre les membres de la mission IGAS IGEN, d'opérer une nouvelle ségrégation entre des "handicapés doués" pouvant bénéficier d'enseignements de niveau et de conditions satisfaisants, et des "sur-handicapés" condamnés à des formations médiocres, auprès d'enseignants peu formés, peu ambitieux et peu considérés. En effet, il ressort de ces quelques pages consacrées spécifiquement aux pratiques d'enseignement en EME un tableau assez critique : pour accompagner un public très spécifique, les enseignants ne disposeraient, la plupart du temps, ni d'un niveau de formation suffisant, ni d'un environnement institutionnel stimulant (direction d'établissement, mais aussi inspecteurs de l'Education Nationale), ni des aides techniques appropriées... On ne peut, en ce cas, ni confirmer, ni infirmer l'hypothèse d'un niveau de formation insuffisant. L'obscurité des pratiques semble justifier le flou des résultats.

Marie-Agnès Simon, institutrice spécialisée certes, mais aussi docteur en Sciences de l'Education et par ailleurs psychologue clinicienne, choisit l'angle de l'analyse clinique pour livrer au public la première analyse d'envergure sur la fonction d'enseignant en Etablissement Médico-Educatif, plus particulièrement en IMPro [71]. Les difficultés auxquelles les instituteurs spécialisés sont confrontés dans le réaménagement de leur identité professionnelle structurent le propos de l'auteur : difficulté à occuper une fonction sociale résultant de multiples conflits socio-historiques depuis la naissance même de l'enseignement spécial, difficulté à reconnaître des figures d'élèves parmi les adolescents déficients accueillis, difficulté à se reconnaître parmi les différents membres de l'établissement, difficulté à maintenir la cohérence de pratiques auprès des élèves... Recensant, à partir d'entretiens avec des instituteurs spécialisés, les différentes façons de pratiquer la classe en IMPro, elle relève d'importantes différences liées essentiellement au

[69] Ibid., p. 91

[70] Ibid., pp. 91-92

[71] SIMON (Marie-Agnès), Enseigner à des élèves à la pensée troublée. Analyse clinique de la relation d'enseignement, Toulouse, ERES, 1999

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

niveau des élèves (préparation des cours, rédaction de projets, apprentissage de la lecture ou des mathématiques): "Les bribes d'apprentissage présentifiées par l'élève suscitent une mise au travail de l'enseignant. A l'opposé, l'absence de tout apprentissage chez l'élève crée un vide auquel l'enseignant se conforme." [72] En ce qui concerne les activités d'apprentissages fondamentaux, les enseignants ont tendance à les décrire en les dévalorisant (par l'emploi de mots comme "petit" - des "petits exercices" - ou de termes péjoratifs, "bouquin" pour "livre" par exemple), attestant ainsi de leurs difficultés à investir, comme leurs élèves, ces apprentissages. La lecture cependant mobilise particulièrement les enseignants qui expriment volontiers leur découragement devant tant de difficultés : il ne semble pas y avoir de stratégie préalablement mise au point, on prend "ce qui vient comme cela vient" : les méthodes de lecture, des livres de contes, le journal de l'établissement, les séances d'orthophonie, les dessins... Et quand un élève réussit, "les enseignants n'ont pas théorisé le changement qu'ils ont permis. C'est le cadre qui aurait favorisé." [73]

D'autres activités, souvent liées à la vie de l'établissement ou du reste de la cité, permettent aux enseignants d'investir avec plus de facilité et de plaisir le travail avec leurs élèves : sorties, peu exploitées en classe ; activités sportives, vécues comme des temps de détente en rupture des activités d'apprentissage ; activités d'expression ou activités manuelles, conduisant à opérer une plus ou moins vive translation vers des activités d'éducateur...

Ainsi se déploient différentes figures de la grande difficulté pour les enseignants d'investir et de se maintenir dans une "position" professionnelle stable. Marie-Agnès Simon relève trois orientations essentielles de leur dynamique identitaire : une restriction-diminution frileuse et mortifère sur un noyau dur d'activités "typiquement scolaires", les apprentissages fondamentaux ; un déplacement de l'objet des pratiques avec les élèves, de l'apprentissage scolaire vers l'animation éducative, plus gratifiante immédiatement ; une ouverture vers la théorie qui permet une attitude d'innovation attentive aux demandes des élèves.

En appuyant son analyse sur de multiples fragments de récits d'enseignants et l'outillage théorique de la psychologie clinique, Marie-Agnès Simon dresse un tableau riche et vivant des multiples aspects de l'enseignement en EME qui s'organisent autour de la représentation de l'enseignant auprès d'élèves présentant des déficiences, qui devrait se caractériser, à son tour, par ses déficiences, ou plus exactement la déficience de sa professionnalité :"confrontée à l'élève dit déficient intellectuel et aux effets institutionnels, la capacité enseignante de l'enseignant spécialisé comme propriété à contenir, puissance à investir, à transmettre, devrait s'estomper, se restreindre et diminuer" [74] , telle est une des thèses de Marie-Agnès Simon.

Manque de capacité enseignante, c'est-à-dire manque de performance et d'efficacité,

[72] Ibid., p. 144

[73] Ibid., p. 161

[74] Ibid p. 28

vertu de la loi du droit d'auteur.

manque d'outils spécifiques, de savoir-faire identifiés, de stratégies repérables, de connaissances solides... Bref, manque de compétences professionnelles, et au delà manque d'identité professionnelle stabilisée: que de carences ! On entend comme en écho les conclusions plutôt critiques du rapport IGAS-IGEN : manque de formation, manque de contrôle et d'ambition de l'environnement institutionnel ...

On remarque cependant un écart très important entre ce qu'exposent d'un côté cet ouvrage et ce rapport, et, de l'autre, les descriptions plus modestes des articles précédemment présentés. Ecart quelque peu étonnant quand on réalise que l'auteur de deux de ces articles signe l'ouvrage. Comment comprendre en effet que tous les récits de pratiques individuelles fassent état de processus de renforcement de l'identité professionnelle (élaboration de savoirs, de savoir-faire, processus de reconnaissance institutionnelle ...) quand les études portant sur un grand nombre d'acteurs attestent de l'affaiblissement des compétences et de la fragilisation de l'identité ?

Nous avancerons deux hypothèses. Premièrement, la fragilité de l'identité professionnelle des enseignants en EME pousse une frange éclairée de praticiens à ne pas se satisfaire de leurs enseignements et à élaborer à l'université de nouveaux savoirs pour de nouvelles pratiques. Psychologues cliniciennes (Corinne Daubigny-Périañez, Marie-Agnès Simon) ou docteurs en Sciences de l'Education (Marie-Agnès Simon) ou en sociologie (Philippe Mazereau), ils représentent une élite très marginale d'un groupe social en très grande difficulté professionnelle. Si cette hypothèse simple s'avère rassurante, il faudrait pour l'admettre éclairer quelques points : qu'en est-il exactement de cette fragilité de la professionnalité des enseignants en EME ? A-t-il existé, jadis, une époque heureuse où cette professionnalité semblait plus solide ? Quels événements, quels facteurs sociaux, quels changements culturels ont induit cette fragilisation ? Rien dans la littérature ne semble attester, depuis la création des EME en 1948 [75] , d'un âge particulièrement serein, ni de ruptures significatives dans l'état d'esprit des enseignants. Que penser alors de professionnels qui garderaient, durant plus d'un demi siècle, les mêmes incompétences ou les mêmes problèmes identitaires, sans déserter massivement leurs établissements ou réclamer avec force des modifications notoires de leur exercice professionnel ? A-t-on vu depuis cinquante ans des manifestations d'enseignants spécialisés ? Constate-t-on un turn-over nettement plus important dans ces fonctions que dans d'autres fonctions enseignantes de statut comparable ? A moins de supposer que depuis leur création, les EME n'ont été que le repaire des plus incompétents des enseignants, il faudrait comprendre pourquoi en cinquante ans n'ont pu se développer de compétences professionnelles satisfaisantes, pourquoi les offres de formation ont toujours semblé insuffisantes ou inadaptées, pourquoi des techniques fiables d'enseignement n'ont jamais pu être modélisées et diffusées...

Pour notre part, nous comprenons autrement cet écart entre les différents discours recensés, ceux singuliers d'enseignants en recherche d'outils de compréhension et d'élaboration de leurs pratiques et ceux d'experts relevant la faible efficacité des actions entreprises et la pauvreté des représentations s'y rapportant. A cet égard, Serge

[75] Nous considérons la circulaire n°22 SS du 27 Janvier 1948, relative aux conditions d'agrément des établissements de soins comme l'acte de baptême des EME.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Moscovici affirme que "la connaissance des experts se reconnaît en général à un système de concepts et de descriptions cliniques cohérent. (...) Elle ne se rapporte qu'à une partie des phénomènes et des symptômes, ceux qu'elle juge pertinents à première vue. La théorie qui en résulte fonctionne à condition d'exclure exceptions et perturbations, qu'elle attribue à des facteurs accidentels. (...) On aboutit enfin à une morale: ceci est par convention la façon de connaître des professionnels et la façon d'agir des experts." [76] Or, poursuit-il, "si nous voulons faire la science des phénomènes mentaux dans la société, il nous faut identifier la connaissance produite en commun et reconnaître le bien-fondé de ses propriétés eu égard à la théorie. On ne doit pas la dénigrer en tant que populaire, préscientifique, car, loin d'être une pure et simple "image" dénuée de fonction, elle joue un rôle essentiel en aidant à déterminer le genre d'arguments et d'explications que nous acceptons." [77]

Ce que semblent évacuer les rapporteurs de la Mission IGAS-IGEN comme Marie-Agnès Simon, chercheur en Sciences de l'Education, c'est la simple considération que les enseignants en EME vivent au quotidien, dans la durée, la proximité d'enfants ou d'adolescents en situation de handicap. Ce qui veut dire que leur première tâche, chronologiquement et quantitativement, est d'être attentif à leurs élèves dans leurs nombreuses "perturbations", symptômes de leur inadaptation à l'école commune, stigmates de leur statut d'élève d'EME, de "handicapé": chahut, violences, actes masturbatoires, agitation, refus, bâillements... Comment les membres de la mission ministérielle ont-ils pu saisir cette dimension première sans interroger en profondeur les élèves et leurs enseignants, préférant s'entretenir avec des responsables syndicaux ou des directeurs d'association ? Et pourquoi Marie-Agnès Simon n'a-t-elle pas pris en compte ces éléments, auxquels elle attachait tant d'importance dans ses précédents articles : "ces difficultés d'accès au sens sont autant de symptômes que l'instituteur va avoir pour tâche de décrypter" [78] ; ou "la tâche première de l'enseignant est d'entendre la langue de ses élèves" [79] , d'entendre la souffrance sous l'insulte, l'effort dans l'évitement, reconnaître qu'une erreur ou "une rature est une pensée en mouvement" [80] ... Quelle restriction-diminution de la capacité enseignante pourrait-on deviner sous de tels propos, voire quel déplacement de la fonction pédagogique vers des activités plus thérapeutiques, plus narcissisantes pour l'enseignant peu capable d'assumer son statut de pédagogue, pourrait-on décrire en référence à une norme identitaire des enseignants, supposée stable et solide ?

En s'interdisant de prendre en compte tous ces "rebuts" de la vie scolaire (qui bien souvent sont les principaux motifs d'orientation en EME), les différents experts éloignent

[76] MOSCOVICI (Serge), *Préface*, in JODELET (Denise), Folie et représentations sociales, Paris, PUF, 1989 p.15

[77] Ibid., pp. 14-15

[78] SIMON Marie-Agnès: *La Remédiation en lecture auprès d'adolescents en IMPro*, op. cit., p. 10

[79] SIMON Marie Agnès: *La Scolarité dans les IMPro: un enjeu pour les adolescents* op. cit, p.162

[80] Ibid. p.163

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

le risque de devoir constituer un modèle positif de pratiques d'enseignement en rupture manifeste avec le modèle scolaire habituel. C'est pourtant cette révolution copernicienne que décrivent dans leurs articles Philippe Mazereau, Serge Boimare, Marie-Agnès Simon, Corinne Daubigny ou Jacqueline Liégeois, comme point de départ d'une élaboration de pratiques professionnellement satisfaisantes.

Vouloir exclusivement fonder les pratiques enseignantes en EME sur les normes extérieures qui induisent la mise à l'écart du champ scolaire commun des élèves orientés en EME, c'est valider cette tendance repérée et critiquée par les rapporteurs de la Mission IGAS-IGEN de constituer dans les EME des pratiques ségrégatives offrant des conditions d'enseignement proches de la normale (et donc jugées satisfaisantes) pour les plus doués, et se contenter d'activités proches de l'occupationnel pour les autres. C'est aussi, en refusant de prendre en compte la spécificité des pédagogies qui s'y déploient, valider implicitement cette représentation commune à laquelle les professionnels de l'Education Spécialisée sont fréquemment exposés : "il faut être un peu fou pour s'occuper des fous", ou "un éducateur, c'est quelqu'un qui n'a pas tout réglé de sa propre éducation" ou encore "on enseigne à des élèves en difficulté à l'école quand on a soi-même des difficultés avec l'école"... Ces discours sont encore très ancrés, moins dans l'ensemble du corps social (qui a plutôt tendance à manifester son admiration, "moi, je ne pourrais jamais faire ce que vous faîtes", ce qui est aussi une façon de ne pas reconnaître le professionnalisme) que parmi les collègues enseignants ou proches des professions d'enseignement, comme si, eux, avaient à craindre d'être confondus.

Dans un contexte proche, étudiant les représentations sociales qui organisent la vie d'une communauté thérapeutique, Denise Jodelet met à jour la croyance organisatrice de la contagion de la folie, par les eaux, les linges ou les médicaments : des personnes conviées à participer à un dispositif de soins psychiatriques s'en retirent, argumentant de leur crainte de devenir malade à soigner les malades. La figure de l'expert, ici le psychiatre, remarque-t-elle, est mobilisée pour justifier des comportements de mise à distance des malades : ainsi, le secret autour des dossiers génère-t-il une méfiance à l'égard des propos rassurants du psychiatre, créant un espace de doute que peuvent investir des croyances archaïques da contagiosité de la folie. [81]

Ici, les experts ou chercheurs, semblant attester que les enseignants auprès d'enfants ou adolescents atteints de déficience sont eux-mêmes exposés au risque d'une déficience de leurs compétences ou de leur identité professionnelle, peuvent revivifier cette croyance populaire, empreinte d'angoisse archaïque devant la différence, que la relégation de l'anormal protège la communauté. Il n'est bien sûr pas question de défendre ou d'appeler à des pratiques de travestissement des données recueillies dans ces enquêtes : les pratiques enseignantes en EME ne sont sans doute pas toutes exemplaires et comparables à celles décrites dans les articles recensés. Il est nécessaire de les évaluer, de les analyser, et de les critiquer si besoin est. Nous n'appelons pas à l'instauration d'une pensée unique de l'intégration, où tous les éléments contraires à ce mot d'ordre devraient être cachés au public. Mais nous devons nous assurer que les processus de ségrégation ne sont pas également à l'oeuvre dans les pratiques de

[81] JODELET (Denise), op. cit pp. 212-215 et 308-313

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

production de discours des experts : l'absence de référence et de valorisation d'un autre modèle de pratiques enseignantes, contrairement à ce que défendent les rares praticiens ayant cherché à modéliser quelques aspects de leurs pratiques, induit une dépréciation des pratiques observées, des compétences des enseignants, de l'identité de la profession. Si l'on ne prend pas en compte le bouleversement des représentations que nécessite l'accueil dans une classe d'enfants en rupture manifeste de statut d'élèves, l'enseignant d'élèves dits déficients risque d'apparaître comme un enseignant déficient.

Nous pensons qu'un autre regard est possible, et souhaitable, pour qui veut permettre que se développe une véritable culture de l'intégration scolaire, respectueuse des différences de chacun et de notre commune condition. Ce regard nécessite, non une constante référence à une hypothétique norme professionnelle, mais une attention, plus bienveillante sans doute, aux stratégies singulières de chaque acteur pour tenter de donner un sens au vide ou au chaos, inventer des dispositifs originaux, développer de nouveaux savoir-faire (peut-être en oublier d'anciens) et réinvestir ainsi sa fonction d'enseignant. C'est à un repérage de quelques unes d'entre elles que convie cette recherche.

1.2. Des tensions socio-historiques

La plupart des auteurs prétendant traiter de pratiques d'éducation spécialisée (intégration scolaire, adaptation professionnelle, pratiques thérapeutiques, ...) ouvrent leurs études par une présentation de l'évolution historique, qui de la notion de handicap, qui des différentes classifications et nomenclatures, qui des modes d'orientation et de prise en charge. Il s'en suit souvent des compilations de références de deuxième ou n-ième main, souvent redondantes. Il en ressort que, même après près d'un siècle de débat, de recherche et d'exégèse, certains moments de la structuration du champ des pratiques d'éducation spécialisée restent l'objet de conflits d'interprétation, constamment réengagés par des acteurs souhaitant encore aujourd'hui légitimer ainsi telle ou telle proposition institutionnelle. Il n'est pas dans notre intention d'ajouter à ce brouhaha, mais nous pensons néanmoins qu'un rapide détour par le repérage des tensions socio-historiques qui ont structuré le champ de l'enseignement spécial permettra de mieux comprendre comment les différents acteurs ont pu l'investir, quelles représentations ou quelles idéologies ils ont pu développer et véhiculer, contre lesquelles ils ont eu à lutter et sans doute luttent-ils encore, quelles formes d'alliances ou de conflits ils ont générées, etc...

Pour ce faire, en survolant les recherches sur le sujet, nous tenterons de décrire comment autour de trois événements historiques (1909 : création des classes de perfectionnement ; 1943: naissance de l'Enfance Inadaptée ; 1975 : loi d'orientation en faveur des personnes handicapées) se mobilisent différentes forces sociales en une configuration conflictuelle. Nous pensons que ces considérations socio-historiques permettent de mieux appréhender les tensions qui traversent les institutions médico-éducatives et influencent les pratiques enseignantes qui s'y déploient.

1.2.1. 1909 ou le questionnement démocratique

vertu de la loi du droit d'auteur.

Un âpre débat, dont nous entendons encore souvent les échos, s'est engagé au début des années quatre-vingt : l'enjeu était de savoir qui devait être tenu pour historiquement coupable des premières mesures ségrégatives en direction des élèves "anormaux", à savoir la création des classes et des écoles de perfectionnement en 1909.

Considérant "l'enfant débile (comme un) avatar du sujet laïc" [82] , Patrice Pinell et Markos Zafiropoulos, dans la lignée d'une critique d'inspiration marxiste de l'institution scolaire, interprètent cet événement comme un aboutissement de la logique dominante du contrôle social à travers la mise en place de l'école républicaine : l'école pour tous est surtout l'école des classes dominantes. Masquant la réalité sociale des enfants concernés sous des classifications psychologiques hasardeuses, les autorités scolaires mettraient en place à travers les premiers dispositifs de l'enseignement spécial (classes de perfectionnement, commissions médico-pédagogiques...) les bases d'une "technologie de maintien de l'ordre social". Etudiant en particulier l'émergence à ce moment d'une discipline nouvelle, la psychologie de l'enfant, qui permet de jeter un pont (plus souvent pont de singe rapidement bricolé qu'architecture de haute volée) entre les psychiatres aliénistes et l'administration de l'Instruction Publique, à travers les Bulletins de la Société Libre pour l'Etude Psychologique de l'Enfant (SLEPE, où, autour de Ferdinand Buisson, se retrouvaient Alfred Binet, Pauline Kergomard...), les auteurs montrent comment l'ouverture des classes de perfectionnement, et les procédures de classifications, de diagnostic et d'orientation qui l'accompagnent, permettent de réinterpréter par l'école, dans le cadre triomphant de la nouvelle république, l'équation du XIXème siècle : pauvreté = criminalité = anormalité.

Monique Vial et Jacqueline Gateaux-Mennecier critiquent cette façon d'énoncer une "histoire réécrite" [83] : "la création de l'enseignement spécial émane non de l'école, mais de Bourneville : la démarche est donc bien, non pas un appel de l'institution scolaire aux services du médecin, mais au contraire, un investissement actif et opiniâtre par le médecin." [84] En effet, Jacqueline Gateaux-Mennecier démontre que Désiré Magloire Bourneville, psychiatre progressiste de Bicêtre, tente dès 1880, au nom d'idéaux démocratiques incontestables, de faire reconnaître le besoin spécifique des enfants idiots de son hôpital en soins spéciaux et en assistance éducative et pédagogique. Débordé par le succès de son quartier spécial d'enfants à Bicêtre, vite surpeuplé, il bricole une distinction nosographique entre "anormaux d'asile" et "anormaux d'école", non pour isoler une partie des élèves de l'Ecole Publique, mais pour permettre à certains de ses petits malades d'y être intégrés. Ainsi, "Bourneville est un transformateur de la politique asilaire, un agent subversif du conformisme routinier et de la tradition aliénante de l'Assistance Publique ; il n'est ni acteur, ni spécialiste de l'institution scolaire, encore moins n'en est-il, comme d'aucuns pourraient le croire, un envahisseur en terme d'emprise, de monopole

[82] PINELL (Patrice), ZAFIROPOULOS (Markos), Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982), Paris, Editions Ouvrières, 1983

[83] VIAL (Monique), *La création du Perfectionnement en 1909 et les débiles des psychologues : ou comment s'écrit l'histoire,* in CRESAS Intégration ou marginalisation?, CRESAS n°2, Paris, INRP L'Harmattan, 1984

[84] GATEAUX-MENNECIER (Jacqueline), *La logique socio-historique de l'enseignement spécial*, Handicaps et Inadaptations, Les cahiers du CTNERHI, N° 50, 1990, p.58

vertu de la loi du droit d'auteur.

ou de contrôle." [85]

Mais les instituteurs n'entendent pas la demande de Bourneville, préoccupés qu'ils sont d'une population d'élèves particulièrement agités, mais non débiles. Ainsi s'expriment deux demandes différentes : "Les classes spéciales représenteront à leur création le compromis institutionnel de (ces) options" [86] , compromis boiteux qui ne satisfera pas les enseignants jusqu'en 1940, qui montrent même une certaine hostilité envers les quelques-uns d'entre eux qui se tournent vers l'enseignement spécial et développent de ce fait un esprit de corps marqué.

Mais près de vingt ans de débat n'ont pas épuisé l'intérêt des différents chercheurs. Eric Plaisance et Charles Gardou, coordonnant plus récemment un numéro de la Revue Française de Pédagogie consacré aux "Situations de Handicap et Institutions Scolaires", souscrivent à la tradition d'introduire leur propos par un rappel historique : "il n'y a pas une relation directe et linéaire entre la mise en place de l'obligation scolaire et le repérage de "l'invention de l'école anormale" [87] . En revanche, Jacqueline Gateaux-Mennecier, quelques mois plus tôt, s'interrogeait encore sur "la contradiction entre un projet d'intégration avant la lettre, émanant du champ médical, et une perspective ségrégative, formulée de façon feutrée, mais néanmoins persuasive, par les notables de l'Instruction publique" [88] et concluait que "l'idée d'une influence de la loi d'obligation sur la distanciation qui s'opère en 1909, via les classes spéciales, est vraisemblable" [89] en critiquant "fondamentalement, l'idée selon laquelle la naissance de la pédagogie spéciale obéit à une logique égalitaire et s'inscrit dans une idéologie démocratique." [90]

Car là est bien l'enjeu essentiel qui fait qu'on ne peut réduire ce débat toujours ouvert à une simple querelle d'érudits : l'acte inaugural de l'enseignement spécial s'est-il construit en continuité ou en rupture de la construction républicaine ? Le détour ségrégatif que proposent les classes et les écoles de perfectionnement est-il une voie périlleuse vers plus de citoyenneté pour les enfants en grande difficulté ou n'est-ce qu'un leurre, dissimulant le sacrifice d'une population marginale au profit du plus grand nombre? Bien sûr, il n'est ni de notre propos ni de notre compétence de trancher un tel débat. Tout le monde en tout cas s'accorde aujourd'hui à admettre que les interactions sont complexes et que toute conception manichéenne du sujet est à exclure.

Ces interrogations de chercheurs nourrissent également l'inquiétude fondamentale de nombre de praticiens de l'enseignement spécialisé, qui se demandent si l'idéal humaniste

[85] Ibid., p. 61

[86] Ibid., p. 67

[87] PLAISANCE (Eric), GARDOU (Charles), *Présentation,,* Revue Française de Pédagogie, n° 134, janvier/mars 2001, p. 6

[88] GATEAUX-MENNECIER (Jacqueline), *Loi du 15 avril 1909, loi d'exclusion,* Educations, n°17, 1999, p. 36

[89] Ibid., p.34

[90] Ibid., p. 35

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

et démocratique qui motiva leur orientation professionnelle peut s'incarner au sein d'institutions dont l'inspiration humaniste et démocratique semble si sujette à débats.

1.2.2. 1943 ou la professionnalisation

« Le contentieux entre l'école et les éducations spécialisées nait tout à la fois des contradictions de l'école dans la mise en œuvre de son projet didactique et égalitaire et de différentes stratégies de déstabilisation de cette hégémonie, conjoncturellment réunies pour la cause de l'enfance dite inadaptée, durant le régime de Vichy », montre Michel Chauvière [91] , quasiment l'unique chercheur, depuis plus de vingt-cinq ans, à mener des recherches sur ce sujet à cette époque encore trouble [92] . Il ne faut pas faire porter aux quelques années de régime collaborationniste l'entière responsabilité de toute la structuration du secteur de l'Enfance Inadaptée de 1909 à 1975, mais "l'efficace de Vichy se découvre dans la capacité de ce régime, vu ses choix et ses alliances, à précipiter des réalisations impensables ou irréalisables pour diverses raisons tant que durait la IIIème République" [93] .

La première raison est le déferlement d'une idéologie antirépublicaine qui identifie dans la figure de l'instituteur, le corrupteur de la jeunesse et le responsable de la défaite. Appuyé sur les milieux cléricaux, revanchards, inspiré par de nouveaux experts de l'enfance, les pédopsychiatres, qui voient, dans ces bouleversements sociaux et politiques, l'occasion d'asseoir leur position institutionnelle, le gouvernement de Vichy structure les milieux de l'enfance en danger en un seul cadre, celui de "l'Enfance Inadaptée", sous la responsabilité du Ministère de la Santé. Celui-ci délègue sa mission à des associations de statut privé, qui, grâce à une nouvelle classification de la jeunesse en danger (1946), développent des modes de prise en charge inspirés des mouvements de jeunesse et des pédagogies actives, et proposent des solutions thérapeutiques ou pédagogiques variées : placement familial, cures libres (rééducations), instituts d'éducation spécialisée... Ces derniers établissements, privés, agréés par la puissance publique depuis 1937, sont placés sous la responsabilité de médecins pour recevoir des enfants, avec prestation de l'assurance maladie. La prise en charge de ces enfants est assurée par des professionnels d'un nouveau statut, les cadres rééducateurs, qui deviennent, en 1967, les éducateurs spécialisés.

Les années d'après-guerre voient l'explosion du nombre des associations de parents d'enfants inadaptés et la multiplication des structures qu'elles gèrent : IMP, IMPro, puis CAT, ateliers protégés... Les pédopsychiatres occupent l'ensemble des positions stratégiques. Au sein des nouvelles écoles d'éducateurs qu'ils dirigent et animent, ils

[91] CHAUVIERE (Michel), *L'école et le secteur médico-social. Naissance d'un contentieux*, in CHAUVIERE (Michel), PLAISANCE (Eric), (dir), L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative, Paris, PUF, 2000, p. 68

[92] On notera par exemple que l'imposant ouvrage de Maurice Capul et Michel Lemay omet d'évoquer cette période. L'année 1943 n'y est citée qu'à propos d'une initiative de Deligny dans les vieux quartiers Lillois (p. 88). CAPUL (Maurice), LEMAY (Michel), De l'éducation spécialisée, Toulouse, ERES, 1996

[93] CHAUVIERE (Michel), Enfance Inadaptée: l'héritage de Vichy, 2ème édit., Paris, Les Editions Ouvrières, 1986, p. 299

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

définissent une nouvelle technicité de l'aide éducative, basée sur un travail clinique de la prise en charge individuelle et des techniques d'animation de groupe. Dans le cadre des commissions médico-pédagogiques qu'ils président, ils orientent les enfants selon leur classification. Dans les associations de parents, ils gèrent les moyens que la puissance publique octroie.

Ce dispositif médico-éducatif, encore en vigueur aujourd'hui, propose une très grande diversité de solutions thérapeutiques ou pédagogiques : hormis son contrôle lointain par le Ministère de la Santé, et l'absence par conséquent de l'Education nationale, son unité ne repose que sur celle de la nouvelle profession d'éducateur spécialisé. C'est bien sûr en cela que cette période nourrit de tensions la vie de l'Education Spécialisée en "un triple contentieux de légitimité, d'objectifs et de moyens entre l'Ecole et le monde socio-éducatif." [94] Cette configuration unique, directement héritée de Vichy, génère, dans le quotidien de la plupart des établissements médico-éducatifs, des tensions et des conflits, autour des fonctions concurrentes de l'instituteur et de l'éducateur spécialisés, autour de la position du psychiatre, garant de l'orientation et de la dimension thérapeutique de la prise en charge par les éducateurs, autour également de la possibilité ou non d'exercer sa fonction hors du paradigme de la clinique éducative. Peut-on réintroduire, et dans quelle mesure, une fonction enseignante dans des établissements structurés autrement "qu'à la condition d'une exclusion : les instituteurs, et même plus globalement les représentants de l'Education nationale" [95] ? La question d'un possible travail en équipe, d'une éventuelle culture professionnelle commune est ainsi posée.

1.2.3. 1975 ou la priorité à l'intégration

La loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées organise autour d'une notion nouvelle, le handicap, les actions en faveur des enfants déficients et oriente, comme son nom l'indique, les politiques des différents Ministères et Administrations (Affaires Sociales, Santé, Education Nationale et, à partir de 1982, leurs services décentralisés) jusqu'à aujourd'hui : une cohorte de textes législatifs et réglementaires, dont nous étudierons certains dans le détail, structure peu à peu un espace social nouveau et complexe.

La notion d'enfant handicapé rompt de façon nette avec celle antérieure d'enfance inadaptée. Premièrement, l'accent est mis sur la problématique personnelle, l'enfant, et non sur la problématique générale, l'enfance : ainsi au cœur des dispositifs en direction des enfants handicapés se trouve la notion de projet individualisé ou d'offre personnalisée de soins, instaurant une dynamique de discrimination positive en faveur des enfants affectés d'une déficience. Deuxièmement, le qualificatif de "handicapé" qui se substitue "inadapté" enrichit considérablement le champ des pratiques possibles. En effet, la situation de "handicapé" (telle que la décrit la Classification Internationale, dite de Wood, adoptée en 1989) se comprend comme l'interaction complexe de trois niveaux : l'aspect

[94] CHAUVIERE (Michel), FABLET (Dominique), *L'instituteur et l'éducateur spécialisé. D'une différenciation historique à une coopération difficile,* Revue Française de Pédagogie, n°134, janvier/mars 2001, p. 73

[95] CHAUVIERE (Michel) Enfance Inadaptée: l'héritage de Vichy, op. cit., p. 249

vertu de la loi du droit d'auteur.

lésionnel (la déficience), l'aspect fonctionnel (l'incapacité) et l'aspect situationnel (le désavantage). Ainsi, l'action en faveur des personnes handicapées relève-t-elle d'une logique et d'une compétence triples : médicale quant au diagnostic des déficiences, administrative quant à la compensation des incapacités, sociale quant à l'aménagement des conditions de vie pour réduire les désavantages, sans qu'aucune dimension n'ait de prérogative protocolaire sur les autres.

La loi de 1975 est, avant la lettre, une loi d'intégration qui "tourne autour d'une l'obligation nationale d'insertion dans l'espace social, et donc de droits, que l'on peut qualifier de sociaux, à cette participation du côté des individus." [96] Cette volonté très démocratique d'obligation d'insertion se traduit en particulier par la réintroduction dans ce champ, dont elle avait été exclue, de l'Education nationale et de ses personnels : affirmation en 1975 du droit de tous les enfants à l'éducation, nouvelle orientation du système scolaire en 1989 qui propose de placer chaque "enfant au coeur du système scolaire" (Loi d'Orientation sur l'Education du 31 Août 1989), enfin, en 1991, droit à la formation scolaire pour tous (Circulaire n° 91-303.). Ainsi, on peut considérer que le premier mouvement d'intégration induit par la loi de 1975 est l'intégration de tous les partenaires sociaux à l'action en faveur des enfants handicapés: l'installation des Commissions Départementales de l'Education Spécialisée, instances de désignation, d'orientation et de contrôle, composées de représentants en nombre égal du champ sanitaire et de l'Education nationale, en donne la preuve.

En ce qui concerne les établissements médico-éducatifs, la réforme des "annexes XXIV" en 1989 [97] insuffle cet esprit dans les équipes pluridisciplinaires où, depuis 1978, les instituteurs ont repris place : projet pédagogique, éducatif et thérapeutique individuel, rôle associé des familles, développement des pratiques d'intégration scolaire ... Les psychiatres exerçant en EME critiquent un rétrécissement de leurs compétences et de leur autorité, qui pourraient, selon eux, se réduire parfois au seul acte de prescription de prise en charge ; les psychiatres exerçant en établissement de soin (Hôpital de jour, services de psychiatrie infanto-juvénile) voient, dans cette "logique du handicap", le risque d'une démédicalisation de la prise en charge des enfants souffrant de troubles mentaux et contestent les nouvelles classifications comme les procédures d'orientation [98] . Ces mécontentements et l'évolution des conditions de travail des pédopsychiatres ("faiblesse" des salaires dans le milieu médico-social, pénurie de psychiatres hospitaliers ou en

[96] STIKER (Henri-Jacques), Pour le débat démocratique: la question du handicap, Paris, Editions du CTNERHI, 2000, p.71

[97] Décret N° 89-798 du 27 Octobre 1989. Nous nous référons également à la Circulaire n°89-17 du 30 Octobre 1989 relative à la modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements et services d'éducation spéciale (Ministère de la Solidarité, de la Santé et de la Protection Sociale, Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports) .

[98] Quelques années plus tard, un âpre débat au sujet des modes de prise en charge des enfants autistes permettra aux psychiatres d'exprimer publiquement leur position: "la notion de handicap (...) peut être nuisible si elle comporte la notion d'inamendabilité et valorise seulement éducation et adaptation, risquant ainsi de priver l'enfant atteint de toute la dynamique relationnelle que vise à tisser autour des malades la psychiatrie moderne." LEBOVICI (Serge), *La notion de handicap peut peser sur l'avenir de l'autisme et des psychoses de l'enfant,* Neuropsychiatrie de l'Enfance, 1991, Tome 39, n°4-5, p.142

vertu de la loi du droit d'auteur.

exercice libéral) conduisent à une désertion des établissements qui, pour nombre d'entre eux, doivent fonctionner des années durant sans pouvoir remplacer leur psychiatre démissionnaire. Symboliquement et pratiquement, l'architecture des organigrammes des institutions médico-éducatives se trouve ainsi horizontalisée : à la place de fonctionnements centralisés et hiérarchisés, les professionnels, les équipes, voire les établissements, peu à peu se constituent en réseaux, afin de mieux articuler les projets individualisés des enfants ou adolescents dont ils ont la charge.

En ce sens, comme ailleurs (conventions d'intégrations, projets des SESSAD, mise en place et gestion décentralisée des intersecteurs de psychiatrie infanto-juvénile, convention entre les EME et les services de secteur de psychiatrie), le mouvement d'intégration à partir des lois de 1975 a permis de transformer le secteur médico-éducatif, abandonnant une logique d'établissement pour une logique de service, "d'une logique de la pierre à une logique de réseaux." [99] .

Mais alors les questions qui se posent aux différentes acteurs dans ces configurations réticulaires souvent complexes, ne sont plus celles des "pourquoi" ou des "comment", mais bien celles du "avec qui". Avec qui puis-je m'allier ? Qui dois-je craindre ? Quelle est ma place dans ce dispositif mouvant ? Quelle peut être ma stratégie, ou celle de mon groupe professionnel ?

1.2.4. Des tensions aux tentations

Ce rapide survol, très elliptique dans ses trois étapes artificiellement isolées (1909,1943, 1975), peut aider à comprendre quelles tensions l'histoire a tissées dans les rapports entre les différentes composantes de ce secteur, entre ses représentations et ses idéologies successives, entre ses principaux acteurs.

L'alliance des premiers pédopsychiatres et de l'Instruction publique invente ce détour ségrégatif nommé enseignement spécial qui heurte les idéaux démocratiques des enseignants qui ne l'investissent pas. Une tension s'élabore autour du projet même de l'Education Spécialisée : comment concilier besoins spécifiques et commune citoyenneté ? Ce débat nourrit quotidiennement les acteurs des institutions médico-éducatives qui vivent cette position paradoxale de vouloir incarner des valeurs humanistes et universelles dans des lieux de ségrégation, voire de relégation. Et si, se prennent-ils à rêver, ces lieux à part devenaient des espaces protégés où serait possible une reprise communautaire des liens d'humanité que la compétition sociale au dehors a risqué de rompre...

La diabolisation des instituteurs, dans une période encore honteuse de notre histoire, permet autour des figures du pédopsychiatre et de l'éducateur spécialisé de développer un dispositif institutionnel de réadaptation de l'Enfance Inadaptée. Ce champ nouveau de pratiques sociales, encore vivace aujourd'hui, articule de façon complexe initiative privée et contrôle public, soin éducatif et thérapie, générant des tensions autour d'introuvables identités professionnelles : peut-on définir des compétences, des techniques, des outils

[99] LESAIN-DELABARRE (Jean-Marc), L'adaptation et l'intégration scolaires. Innovations et résistances institutionnelles, Paris, ESF, 2000, p. 11

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

propres au champ des pratiques médico-éducatives ou doit-on se contenter pour des inadaptés, d'adapter maladroitement le contre-transfert du thérapeute, les pédagogies actives de l'école dissidente et les techniques d'animation des mouvements de jeunesse ? Et si, dépossédé de techniques, que de multiples querelles institutionnelles ont fétichisées et dont chacun constate quotidiennement les limites, on regardait seulement cet enfant que l'on prétend accueillir, pour reconstruire avec lui une relation vraie, que chacun dans sa spécificité professionnelle pourrait, comme il le veut, comme il le peut, habiter...

Au prix sans doute de la marginalisation des psychiatres dans le champ médico-éducatif, un vaste mouvement en faveur de l'intégration des enfants handicapés se développe, reconnaissant peu à peu leurs besoins spécifiques dans l'école, dans la famille, dans les institutions de loisirs et culturelles. Une tension envahit les établissements médico-éducatifs : a-t-on encore besoin d'eux, représentant le détour ségrégatif, aujourd'hui vilipendé, de leurs savoir-faire ou simplement de leur bonne volonté ? Mais, rêvent certains enseignants, n'est-ce pas là, fort de la connaissance lentement acquise de ces enfants particuliers, l'occasion de réinvestir une professionnalité de l'Ecole ordinaire et d'offrir aux élèves des repères scolaires solides et authentiques qui feront d'eux de vrais écoliers, de vrais travailleurs et de vrais citoyens ...

Témoignant des tensions socio-historiques qui ont peu à peu structuré les secteurs successifs de l'enseignement spécial, de l'enfance inadaptée, puis de l'aide aux enfants handicapés, ces trois tentations, d'un repli communautaire, d'une centration sur la relation et d'une normalisation scolaire, contribuent à structurer aujourd'hui les pratiques des enseignants en EME. C'est cela que nous allons chercher à mieux cerner.

Chapitre 2 : Un univers morcelé

2.1. La Babel des enseignants

Ces ruptures dans l'histoire de l'éducation spécialisée ont régulièrement brouillé les repères qui permettent à chacun, étranger ou familier de ce monde, de situer les frontières entre les différents champs professionnels. Notre propos concerne les pratiques enseignantes en établissement médico-éducatif : nous souhaitons montrer qu'il s'agit là d'un objet de recherches particulier, proche certes, mais différencié, d'un côté de pratiques en EME qui ne seraient pas d'enseignement et, de l'autre, de pratiques enseignantes qui ne se situeraient pas en EME. Pour ce faire, nous nous proposons de décrire les limites réglementaires de ce champ, dans leurs formes actuelles, en développant les diversités et les spécificités des pratiques que ce cadre génère ou autorise.

Nous avons déjà évoqué la loi d'orientation du 30 juin 1975, et la longue liste des textes réglementaires qui l'accompagnent [100] : la loi sur les institutions sociales et médico-sociales (1975), les circulaires sur l'intégration scolaire (1982, 1983), la loi d'orientation de l'Education nationale (1989), l'adoption de la nouvelle nomenclature des

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

handicaps (1989), la réforme des annexes XXIV (1989) [101] ... Nous voudrions maintenant examiner plus précisément en quoi ces textes, et quelques autres, structurent ou orientent aujourd'hui les pratiques enseignantes en EME.

2.1.1. Les Etablissements

L'enseignement spécial regroupe sous une même appellation quatre types d'établissements dépendant d'administrations différentes : sous l'égide du ministère de l'Education Nationale, les classes d'enseignement spécial (CLIS, SEGPA) et les classes spécialisées d'établissement spécialisé (EREA) ; sous le contrôle de l'administration de la Santé, les établissements médicaux : établissements hospitaliers, maisons d'enfants à caractère sanitaire, hôpitaux de jour...) ; dépendant des Affaires Sociales, les établissements socio-éducatifs (foyers d'aide sociale, maison d'enfants à caractère social...) ; et enfin, ceux qui nous intéressent dans cette recherche, les établissements médico-éducatifs : parmi eux, les instituts médico-pédagogiques (IMP), accueillant les enfants (6/14 ans, parfois à partir de trois ans) atteints de déficience intellectuelle, les instituts médico-professionnels (IMPro), accueillant les adolescents (14/20 ans ou plus) atteints de déficience intellectuelle, les instituts de rééducation (IR), accueillant des enfants et adolescents [102] souffrant de troubles de la conduite et du comportement (TCC).

On constate une certaine confusion, compte-tenu de la profusion et de l'ambiguïté des appellations et des sigles désignant ces établissements. Eclaircissons quelques usages du secteur : si la plupart du temps le I de IMP ou IMPro signifie "institut", certains l'emploient comme abréviation d'internat pour opposer par exemple un IMP à un EMP (externat médico-pédagogique) : la généralisation de services de semi-internat dans les anciens internats limite aujourd'hui cette confusion ; le sigle IME (pour institut médico-éducatif) est employé pour désigner un établissement à la fois IMP et IMPro, c'est-à-dire accueillant des élèves de trois à vingt ans ; parfois, l'appellation IES, institut d'éducation spécialisé, est employée pour désigner un établissement agréé à la fois comme IMP (ou IMPro, ou IME) et comme IR : ce sigle risque d'entraîner des confusions avec les instituts d'éducation sensorielle, recevant les enfants et les adolescents malentendants ou malvoyants. Pour notre part, nous utilisons dans cette recherche le terme d'Etablissement Médico-Educatif (EME) pour désigner l'ensemble des établissements agréés au titre de l'annexe XXIV du code de la Sécurité Sociale (décret N° 89-789, du 27 octobre 1989) pour l'accueil des enfants ou adolescents présentant une

[100] On se référera à ce propos au travail coordonné par Evelyne Dupont-Lourdel: DUPONT-LOURDEL (Evelyne), Genèse des annexes XXIV, Paris, Editions du CTNERHI, 1990

[101] Une partie importante de ce dispositif législatif et réglementaire est depuis quelques années en cours de révision : loi sur les institutions sociales et médico-sociales, loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, classification internationale des handicaps... Nous ne tenons pas compte dans le cadre de cette recherche des modifications que les nouveaux textes ne manqueront pas d'apporter à la vie des établissements et aux pratiques professionnelles qui s'y développent. Nous nous centrons exclusivement sur les effets repérables de la législation en vigueur au moment où nous écrivons ces lignes.

[102] Certains IR, accueillant exclusivement des adolescents, se font dénommer IRPro, sans que l'on sache très bien ce que pourrait signifier une "rééducation professionnelle".

vertu de la loi du droit d'auteur.

déficience intellectuelle ou des troubles du comportement : instituts médico-pédagogiques, instituts médico-professionnels, instituts de rééducation.

Nous avons vu plus haut que cette forme d'établissement est due à l'initiative des pédopsychiatres, relayée par le gouvernement de Vichy, dans une configuration très innovante : financés par l'Assurance Maladie selon les modalités de "prix de journée", gérés par des associations privées type 1901 (associations de parents d'enfants handicapés pour la grande majorité, regroupées pour certaines dans des associations départementales -ADAPEI- fédérées dans l'UNAPEI; ou associations plus caritatives ou militantes - souvent les deux alternativement- rassemblant les notables d'une région ou les représentants de l'Education nationale ou de la Santé), contrôlés par la puissance publique (les admissions ne peuvent se faire que sur décision de CDES, la gestion du personnel est très encadrée par l'Etat par le biais de conventions collectives, les budgets sont négociés annuellement avec les directions locales des Affaires Sociales...).

Ces établissements gardent de cette naissance exceptionnelle une marque identitaire : une direction bicéphale avec, d'un côté, un directeur administratif et pédagogique (le plus souvent un ancien éducateur, parfois un enseignant) et, de l'autre, un psychiatre, garant de la qualité des soins et seul prescripteur pour chaque enfant ou adolescent accueilli de la prise en charge institutionnelle. Parfois, la présence d'un directeur pédagogique (plutôt un adjoint de direction hiérarchiquement parlant) agréé, payé et même éventuellement nommé par l'Education nationale, accroît encore un peu la complexité institutionnelle. C'est là une spécificité que ne partagent ni les établissements d'enseignement spécial dépendant de l'Education nationale, où la direction pédagogique s'exerce sans contre-pouvoir institutionnalisé [103] , ni les hôpitaux de jour où les prises en charge éducatives ou pédagogiques s'exercent sous l'autorité réglementaire du psychiatre. Cette caractéristique essentielle de ces établissements permet à notre avis de leur supposer ainsi qu'aux pratiques qui s'y développent une singularité d'objet de recherche.

C'est pourquoi nous nous étonnons que la récente recherche de Marie-Agnès Simon présente les IMPro comme un lieu d'étude au seul "croisement de deux champs, l'Education nationale et la Santé" [104] , ou que l'article de Philippe Mazereau sur ses pratiques d'enseignement en IME s'intitule "Penser l'école dans une institution thérapeutique" [105] , privilégiant ainsi la référence médicale au détriment de la "troisième voix", le champ des pratiques éducatives de socialisation, champ de la compétence de l'éducateur spécialisé, cheville ouvrière de ces établissements.

2.1.2. Statuts et qualifications

[103] Dans certains établissements, le directeur, un enseignant nommé par les instances académiques, a sous sa responsabilité par exemple des éducateurs, payés par l'association gestionnaire et dont l'exercice professionnel est organisé par des conventions collectives n'ayant jamais été visées par l'Administration de l'Education nationale.

[104] SIMON (Marie-Agnès), Enseigner aux élèves à la pensée troublée, op. cit., p. 21

[105] MAZEREAU (Philippe), *Un itinéraire pédagogique. Penser l'école dans une institution thérapeutique*, op. cit.p. 29

vertu de la loi du droit d'auteur.

La complexité des structures devient vite complication dès qu'on examine les différents statuts, fonctions et qualifications des personnels concourant aux services d'enseignement dans les EME. Nous avons déjà exprimé l'acception que nous conférons à l'expression "pratique d'enseignement" : nous considérons comme "pratique d'enseignement" toute pratique professionnelle désignée comme telle par l'EME où elle a lieu, ce qui peut référer à des enseignements de niveau préélémentaire, élémentaire ou secondaire comme à une préformation ou une formation professionnelle.

Avant la loi de 1975, les EME fonctionnaient en dehors de toute relation organique avec l'Education nationale. La loi d'orientation du 30 Juin 1975, réaffirmant, dans son article 4, l'obligation d'éducation des enfants handicapés, précise, dans son article 5, que le Ministère de l'Education prend en charge le personnel chargé de la réalisation de cette obligation, soit en accueillant les élèves dans des classes ordinaires ou des classes ou établissements spéciaux relevant de son autorité (intégration des élèves), soit en mettant du personnel qualifié à disposition des établissements (contrat d'association), soit en passant des conventions avec les établissements (contrat simple) ; en outre, l'article 4-II stipule que l'Etat participe à la formation professionnelle et à l'apprentissage des jeunes handicapés, essentiellement en assimilant l'EME à un établissement de formation permanente (collecte de la taxe d'apprentissage, par exemple, pour financer les besoins de fonctionnement des ateliers professionnels). On a vu que les EME s'étaient organisés autour d'un statut de droit privé, en contournement de l'Education Nationale : la loi de 1975 bouleverse et complexifie encore la situation.

Avant cette date, au sein des EME, des éducateurs spécialisés assuraient des fonctions d'enseignement ou des fonctions de préformation professionnelle, sous la dénomination fonctionnelle d'éducateurs scolaires. Des éducateurs techniques ou des moniteurs d'atelier prenaient en charge l'apprentissage professionnel. La loi d'orientation propose donc aux établissements les quatre possibilités que la loi Debré du 31 Décembre 1959 offrait aux établissements privés d'enseignement, différemment investies :

- l'intégration pure et simple au secteur public. Moins de 15% des établissements ont choisi cette possibilité : une école spécialisée publique est créée à l'intérieur de l'EME, dirigée de façon relativement autonome par un directeur nommé par l'Education nationale ; les enseignants y sont nommés selon les même modalités - hors qualification particulière - que tous les enseignants publics - mêmes "mouvements"-.
- la liberté totale. Très peu d'établissements ont choisi cette possibilité très coûteuse - aucun financement EN-, mais beaucoup y ont recours marginalement ; les enfants ainsi enseignés, par des éducateurs spécialisés le plus souvent, sont considérés dans les statistiques comme non-scolarisés.
- le contrat d'association où la puissance publique verse une allocation forfaitaire de fonctionnement à l'établissement appelée forfait d'externat, en plus du traitement des enseignants. Le contrat d'association a été demandé par beaucoup d'éducateurs faisant fonction d'enseignants pour pouvoir bénéficier d'un statut de fonctionnaire ; mais afin de préserver la cohésion des équipes médico-éducatives, l'initiative de recrutement est confiée aux directeurs d'EME, par un pouvoir de proposition au

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

recteur qui nomme ; le contrat d'association, lourd pour les communes qui ont la charge du forfait d'externat, a tendance peu à peu, selon des modalités assez obscures - départ en retraite, modifications d'agrément- à être remplacé par des contrats simples [106] .

- le contrat simple, où la participation de l'Etat, outre sa fonction de contrôle par l'inspection, se limite à la prise en charge du traitement des maîtres. C'est la forme la plus répandue, car elle apparait aux directeurs d'établissement comme étant celle qui garantit le mieux leur autorité et leur liberté, le contrat de travail de l'enseignant étant un contrat de droit privé [107] .

En ce qui concerne l'enseignement professionnel, le décret du 27 Octobre 1989 (nouvelle annexe XXIV) prévoit dans son article 13 que "la section de formation professionnelle comporte des professeurs d'enseignement technique ou professionnel titulaires des diplômes requis. Elle peut en outre faire appel à des éducateurs techniques spécialisés." (article 13). En près de vingt ans d'exercice professionnel, nous n'avons rencontré aucun professeur d'enseignement technique ou professionnel exerçant en EME, l'enseignement professionnel étant assuré exclusivement par des éducateurs techniques ou des éducateurs techniques spécialisés. De la même manière, l'enseignement de l'éducation physique et sportive, officiellement assuré par des professeurs d'E.P.S., certifiés ou agrégés, est plus souvent confié à des professeurs de sport, titulaires de diplômes universitaires qui ne les autorisent pas à enseigner au sein de l'Education nationale.

Mais revenons à la situation complexe des enseignants pris en charge par l'Education nationale, et donc susceptibles de relever de trois statuts : contrat simple, contrat d'association, intégré (collectivement), les deux premiers étant souvent combinés pour former des équipes "mixtes" public-privé. Depuis 1995, ces enseignants peuvent être soit instituteurs, soit professeurs d'école. Ils devraient tous être spécialisés [108], c'est à dire titulaires du Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires (CAAPSAIS), qui a remplacé, en 1987, le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Inadaptés (CAEEI) [109], et plus particulièrement dans l'option D de ce diplôme : "enseignement aux enfants et adolescents présentant des troubles importants à dominante psychologique", qui permet également d'enseigner en CLIS ou en EREA. Certains directeurs responsables pédagogiques, souhaitant diversifier les compétences dans leur équipe d'enseignants, peuvent chercher à recruter un professeur

106 On peut trouver paradoxal que l'Education nationale qui prône l'intégration scolaire des enfants handicapés souhaite au contraire distendre les liens entre les enseignants en EME et l'Etat. On rappellera à ce propos l'anecdote rapportée par la mission IGAS-IGEN : Le directeur d'un IR passe d'accueux sur les postes mis à disposition des instituteurs publics non-spécialisés, en mutant chaque année, à obtenu la mise en place de postes d'enseignement privé. IGAS-IGEN, Op.Cit., p. 88

107 Bien que jamais pu entendre, lors de mes formations, un conseiller pédagogique de l'Education nationale (Education nationale et association) mettre les enseignants sous l'autorité du chef d'établissement (ce qui est juridiquement exact), ce dernier est bien souvent considéré comme tel par les tribunaux.

108 Le rapport IGAS-IGEN fait état d'environ 20% de postes spécialisés tenus par des personnels non-spécialisés. IGAS IGEN, Op. Cit., p. 137

109 Mais qui pouvait assurer la préparation de ce diplôme pour les instituteurs sous contrat simple ? Certainement pas les Ecoles Normales (ou IUFM maintenant), incompétentes pour former des enseignants "du privé". Quelques centres de formation de travailleurs sociaux proposaient des formations, souvent lourdes qui grevaient les plans de formation des établissements. La plupart des candidats (privés) au CAEI , plus tard au CAAPSAIS, se présentaient en candidats libres. Jusqu'à ce que le Ministère de l'Education nationale sollicite l'Enseignement catholique à passer des conventions avec les Etablissements d'Education Spéciale pour préparer cet examen. On pourra s'étonner que l'esprit d'intégration, qui inspire l'ensemble de l'enseignement spécialisé, n'ait pu contourner la barrière idéologique public-privé, qui n'a, dans ce cas présent, rien à voir avec une quelconque opposition laïc-confessionnel.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

d'école titulaire d'un CAAPSAIS option E , c'est-à-dire spécialiste de "l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des enfants en difficulté" (spécialisation concernant en premier lieu les enseignants de RASED ou de CLAD, à l'intérieur des écoles élémentaires) ou même option G, à savoir réglementairement "chargés de rééducation". Ainsi, l'équipe pédagogique d'un gros EME, forte d'une quinzaine de membres pourrait être composée de professionnels de quinze statuts ou qualifications différents : au moins cinq parmi les personnels hors contrat avec l'Education nationale (moniteur-éducateur, éducateur spécialisé, éducateur technique, éducateur technique spécialisé, professeur de sport), au moins seize pour les enseignants sous contrat avec l'EN (instituteur/professeur d'école non-spécialisé/spécialisé D ou E ou G, sous contrat simple/d'association). Et nous négligeons les introuvables professeurs d'enseignement technique ou professionnel [110] . Alors, les équipes enseignantes en EME, nouvelles Babel ?...

Sans s'intéresser spécifiquement aux fonctions d'enseignement dans les établissements médico-éducatifs, Jean-Sébastien Morvan a particulièrement étudié les modes de construction de la professionnalité des instituteurs spécialisés et des éducateurs spécialisés. Il montre comment les uns et les autres élaborent des « complexes représentatifs » différenciés et complémentaires [111] , susceptibles de s'articuler de façon dynamique dans des pratiques collectives. Dominique Fablet [112] , quant à lui, note comment la réforme des annexes XXIV favorise un rapprochement fécond de ces deux professionnalités.

Ce qui peut paraître une richesse pour les différents acteurs représente souvent un problème pour l'administration : ainsi il y a quelques années, deux enseignants d'un IR avaient souhaité réunir leurs deux classes pour travailler ensemble avec un groupe d'une quinzaine d'élèves, en grande difficulté. Le projet fortement argumenté fut accepté à la fois par l'équipe pédagogique et par l'ensemble de l'établissement. Après quelques semaines de fonctionnement, les enseignants constatèrent la difficulté qu'il y avait à travailler conjointement sans risquer de brouiller les repères des élèves en mal d'individuation : ils sollicitèrent donc la visite du conseiller pédagogique chargé de l'AIS. Mais le conseiller fit savoir qu'il ne pouvait accéder à la demande, car le conseil à un des deux enseignants, sous contrat simple, ne relevait pas de sa compétence, et donc qu'il souhaiterait que la demande lui fût réadressée par l'autre enseignant exclusivement, car seul ce dernier, sous contrat d'association était donc en droit de recevoir conseil et formation de l'Education nationale. Ainsi, fallut-il concevoir un protocole particulier pour permettre à l'enseignant "privé" d'assister aux entretiens entre son collègue "public" et le conseiller.

110 Pour aider à se repérer dans ce dédale institutionnel, on peut se référer à l'excellent travail de recensement de : MATHIEU-CABOUAT (Sophie), L'éducation spéciale des handicapés. Institutions et contrats, Paris, Litec, 1987

111 MORVAN (Jean-Sébastien), Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations chez les éducateurs pécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés, en formation, Vanves, CTNERHI, 1988, Tome 2, p. 467-469

112 FABLET (Dominique), *Une comparaison des modes de professionnalisation*, in CHAUVIERE (Michel), PLAISANCE (Eric), op. cit., p. 99

vertu de la loi du droit d'auteur.

Un autre établissement fonctionnait depuis plusieurs années avec cinq enseignants spécialisés sous contrat simple, chargés de classe, et un éducateur spécialisé, ancien éducateur scolaire, chargé de la direction de l'école, et de ce fait déchargé de classe. Au départ en retraite de ce dernier, un instituteur souhaita occuper ses fonctions : une éducatrice fut donc recrutée pour pourvoir l'ancien poste d'éducateur scolaire vacant, tout en étant chargée de la classe que le nouveau directeur libérait. Personne n'eut à se plaindre de la qualité d'enseignement délivré par cette éducatrice, jusqu'au jour où on s'aperçut que, avec vingt-six heures d'enseignement, elle ne remplissait pas toutes ses obligations d'éducatrice, tenue à trente-trois heures hebdomadaires "au contact" des enfants. Il lui fut demandé un complément de service, aux heures des repas ou pour assurer des transports scolaires. Estimant que ses vingt-six heures d'enseignement constituaient, comme pour ses collègues instituteurs, un plein-temps, l'éducatrice refusa ; la situation s'envenima en un conflit entre la direction de l'établissement et l'équipe d'enseignants soutenant les arguments de l'éducatrice, qui à la fin de l'année scolaire, démissionna. L'année suivante, l'ex-directeur d'école reprit sa classe, l'ancien poste d'éducateur scolaire ne fut pas pourvu, privant l'équipe pédagogique d'un sixième de ses moyens humains.

Pour pallier ce qui apparaît souvent comme d'incompréhensibles inégalités (différences de contraintes horaires entre éducateurs et instituteurs, différences de revenus entre enseignants du public et du privé), certains EME rémunèrent aux instituteurs et professeurs des heures complémentaires (jusqu'à 6h30 hebdomadaires), ou de sujétion spéciale (pendant les vacances scolaires), occupées à des fonctions moins strictement pédagogiques : encadrement de sorties, voire de voyages, surveillance des repas, animation d'activités péri-scolaires...

2. 2 Repérages statistiques

On pourrait s'attendre que face à un telle diversité des établissements, des statuts et des qualifications, les différentes administrations aient régulièrement réalisé et publié des études statistiques, permettant, sinon de modéliser les conditions institutionnelles d'enseignement en EME, du moins d'en dégager des tendances lourdes, ou d'isoler les conditions qui pourraient être tenues pour négligeables.

2.2.1. Des données incomplètes

Mais, indique l'Observatoire de l'Enfance en France, "l'appréciation statistique de la scolarité des jeunes handicapés est rendue très difficile, voire impossible pour de multiples raisons, à commencer par l'absence d'évaluation du nombre de jeunes handicapés. La difficulté ne tient pas au manque de données, il en existe en réalité beaucoup, mais à la diversité des sources et au caractère parcellaire des informations recueillies, qui tantôt corroborent, mais le plus souvent divergent. L'image (...) du puzzle dont on aurait une quantité de morceaux sans être sûr qu'il n'en manque aucun ni que tous lui appartiennent rend bien compte de la situation. (...) Les données disponibles sur la scolarité des jeunes handicapés sont à la fois partielles et inexactes." [113]

vertu de la loi du droit d'auteur.

Essayer de saisir dans le détail, par les données statistiques, les conditions d'enseignement dans les EME tient alors de la gageure. Tentons seulement de repérer à travers les études les plus complètes disponibles sur le sujet, [114] ce que l'on peut saisir de plus signifiant qui nous permettrait d'orienter notre regard vers les éléments essentiels.

La première donnée que nous tenterons d'isoler concerne le nombre d'enfants accueillis dans ce que nous avons convenu de nommer EME (IMP, IMPro, IR). Une donnée récente (1996/97) [115] est fournie par l'Observatoire de L'Enfance, dont nous reproduisons le tableau intitulé : "Répartition des handicapés selon les établissements" [116]

Tableau n° 1-01 Répartition des enfants et adolescents en situation de handicap

	Etablissements pour		Instituts de rééducation	Etablissements pour				Total
	Déficients intellectuels	Poly-handicapés		déficients moteurs	déficients visuels	déficients auditifs	sourds-aveugles	
Effectifs	**72 559**	2 515	**15 068**	7 583	2 337	6 593	1 454	108 109
%	**67.1**	2.3	**13.9**	7.0	2.2	6.1	1.3	100

Si l'on accepte de négliger les quelques établissements à double agrément (IMP+IR), ces données apparaissent très claires : le nombre de jeunes handicapés accueillis en EME serait de 87 627 et représenterait plus de 81% d'une population totale de 108109 jeunes handicapés accueillis dans le secteur. Mais justement, ce total fait problème : un autre tableau, quinze pages avant, précisait que le nombre total de jeunes accueillis dans les établissements spécialisés est de 103 143 en 1996/97 (source Ministère de l'Education Nationale). L'écart est de près de cinq mille individus (4.8 %).

Cependant, tout le monde semble admettre qu'il s'agit essentiellement de garçons (60% en IME, 77% en IR). [117]

Tenter d'en savoir plus sur les conditions d'enseignement proposées s'avère très difficile. Tout d'abord, on peut s'étonner que les conditions de non-scolarisation des enfants et adolescents accueillis en EME ne soient pas plus explicitement détaillées : ici, la scolarisation est confondue avec les activités assurées par les enseignants sous contrat avec l'Education nationale. Aucun autre enseignement n'est pris en compte. Or les pratiques dans les établissements sont beaucoup plus complexes que cela. Si nous avons déjà évoqué le cas d'une éducatrice chargée de classe, nous pourrions développer

[113] Observatoire de l'Enfance en France, L'enfance handicapée en France, Paris, Hachette, 1999, pp. 79-81

[114] RAVAUD (Jean-François), *La scolarisation des enfants handicapés*, in TRIOMPHE (Annie) (dir.), Les personnes handicapées en France, données sociales 1995,Paris, INSERM-CTNERHI, 1995, pp. 81 à 126

[115] L'Observatoire de l'Enfance a pu avoir accès aux données encore confidentielles de l'enquête SESI 1996/97

[116] Observatoire de l'Enfance en France, Op. Cit., p. 105

[117] Idem

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

les stratégies, nombreuses, tissées entre éducateurs et instituteurs dans les IME pour conduire peu à peu à l'école des enfants en très grande difficulté : stratégies d'accompagnement progressif où une institutrice est amenée à prendre durablement en charge l'enfant dans le lieu de vie du groupe, où une éducatrice peut s'occuper seule et régulièrement de l'enfant à l'école... Nous avons visité un IMP dont les locaux scolaires, à savoir deux classes, étaient situés à près d'une centaine de mètres des autres lieux d'activités : l'école apparaissait ainsi comme un lieu à part et était très valorisée par l'ensemble de l'équipe qui accueillait des enfants en très grande difficulté. A peine un quart des enfants fréquentaient quotidiennement cette école, les autres étant pris en charge par des éducateurs spécialisés, désignés par l'établissement comme des "enseignants" (alors que les enseignants de l'école étaient dénommés "instituteurs"). Des tâches précises de préparation des enfants aux activités de l'école étaient confiées à ces éducateurs : maîtrise de la langue orale, développement de la motricité, mais aussi début d'apprentissage de la lecture ou de la numération... Et dès qu'un enfant parvenait à un niveau de performance correspondant à celui d'une des classes de l'école (fin cycle 1 ou début cycle 2), un contrat d'intégration, le plus souvent très partiel (de quelques dizaines de minutes à une journée maximum) lui était proposé afin qu'il valorise à l'école sa nouvelle compétence. Dans cet IME, chaque enfant est ainsi considéré comme un élève, dès qu'il a pu faire valider une compétence scolaire par un contrat d'intégration. Si nous avons pu constater que la plupart s'inscrivaient, par cette pratique pédagogique menée conjointement par les enseignants, instituteurs ou éducateurs, dans une dynamique d'acquisitions scolaires, les statistiques, elles, ne font mention en ce cas que de 25% d'enfants scolarisés.

Il est, également, particulièrement difficile d'apprécier, avec de tels critères, les conditions de scolarisation des adolescents en IR ou IMPro qui investissent un apprentissage professionnel : faut-il considérer qu'ils ne sont scolarisés que si leur formation professionnelle est assurée par un professeur ? Il n'y a pratiquement pas de professeur dans les ateliers des IMPro ou des IR...

Dans de telles statistiques apparaissent des clivages en rupture avec les réglementations officielles, qui incitent à la collaboration interprofessionnelle : "la prise en charge s'adresse à l'enfant dans son unité et dans l'ensemble de ses besoins à l'égard des apprentissages cognitifs et de vie sociale, de sa dynamique personnelle et de sa vie de relation. (...) Les clivages professionnels doivent préserver le caractère d'ensemble de l'action éducative" [118]

Quoi qu'il en soit, que disent les chiffres ? Il nous est difficile de tenir compte de toutes les statistiques décrivant le niveau moyen des enseignements du premier et du second degré, dans le secteur médico-éducatif sans considérer la nature du handicap des élèves. Ainsi, l'étude INSERM-CTNERHI indique qu'en 1992/93, 61,9% des élèves des établissements du secteur médico-éducatif possèdent un niveau scolaire "1er degré" [119] . Si on ne peut pas la ventiler entre les différentes formes de handicap et entre les types

[118] Circulaire du 30/10/89, titre VI: Assurer la cohérence de la prise en charge, B.O. n°45, 14 Décembre 1989

[119] RAVAUD (Jean-François), op. cit., p. 121

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

d'établissement d'accueil, cette donnée n'a que très peu d'utilité. En comparaison, à quoi pourrait servir de connaître la valeur d'une performance moyenne de tous les jeunes handicapés au 100 m, abstraction faite de la nature du handicap, intellectuel, sensoriel ou moteur ?

2.2.2. Ecarts et contrastes

Au delà de nos réserves sur l'estimation globale des jeunes accueillis en IME et IR, un tableau [120] issu des données récentes de l'enquête SESI semble intéressant :

Tableau n° 1-02 Taux de Scolarisation des élèves accueillis en EME

Type d'établissement	Scolarisation		Voie de scolarisation		
	Scolarisé	Non-scolarisé	Sans intégration	intégration partielle	intégration totale
Déficients Intellectuels	**68,3**	31,7	91,7	4,3	4,0
Instituts de Rééducation	**96,1**	3,9	77.6	2.2	20.2
Total secteur	73.6	26.4	84.8	4.9	10.4

Nous pouvons constater l'écart important entre les taux de scolarisation des jeunes accueillis en IME (désignés dans le tableau comme "déficients intellectuels") et ceux accueillis en IR : un jeune a près de 50% de chances de plus d'être scolarisé s'il est en IR plutôt qu'en IME. Autrement dit, au regard des critères de scolarisation retenus, un élève a d'autant plus de "chances" de bénéficier de l'enseignement d'un enseignant de l'Education nationale qu'il est peu déficient intellectuel.

A titre d'information, signalons que, selon de telles statistiques, seulement 8% des jeunes polyhandicapés sont dits scolarisés. Or, quotidiennement, des moniteurs éducateurs, des éducateurs spécialisés ou des ergothérapeutes, qui participent à la prise en charge des polyhandicapés, déploient des trésors de pédagogie pour faire, de ces enfants ou adolescents atteints de déficiences lourdes et multiples, des élèves curieux de découvrir le monde, capables de formuler des demandes d'apprentissage, de se réjouir de leurs acquisitions, de peiner sous l'effort de penser... Vraisemblablement, un instituteur ou un professeur d'école ne s'y prendrait pas autrement, ne réusssirait pas autre chose, avec ces élèves polyhandicapés. Pourquoi alors cliver ces pratiques pédagogiques en n'accordant d'existence statistique qu'aux unes, relégant les autres dans l'ombre de la "non-scolarisation" ?

Continuons à parcourir ce tableau. Seulement 7.65% des jeunes accueillis dans le secteur médico-éducatif sont intégrés à temps plein, et non 10.4% comme pourrait le laisser penser une lecture rapide : en effet, il s'agit de 10.4% des 73.6% de "scolarisés". De la même façon, seuls 21,5% des jeunes accueillis en IR et 5.7 % de ceux des IME sont intégrés à temps plein ou partiel, ce qui laisse à penser que l'intégration scolaire qui donne son nom à l'ensemble de la filière de l'Education nationale est un horizon encore

[120] Observatoire de l'Enfance en France, op. cit., p. 93

vertu de la loi du droit d'auteur.

bien lointain pour la plupart d'entre eux. On peut également s'étonner du commentaire de ce tableau par l'Observatoire de l'Enfance en France, fondé par la Fédération Générale des Pupilles de l'Enseignement Public et la Mutuelle Générale de l'Education Nationale : "la nature et le degré du handicap, peut-on lire, ont bien évidemment une influence sur les possibilités de scolarisation". [121]

Quelle est cette évidence ? L'article 5 de la Loi de 75 précise bien, sans restriction, que "l'Etat prend en charge les dépenses d'enseignement et de première formation professionnelle des enfants et adolescents handicapés." Cherche-t-on à faire admettre, à l'encontre de l'esprit comme de la lettre de tous les textes réglementaires depuis près d'un quart de siècle, qu'il est évident qu'il y a deux formes d'enseignement, un enseignement scolaire assuré par les instituteurs et les professeurs qui sera pris en compte officiellement et un autre, destiné aux enfants et adolescents handicapés non-scolaires, c'est à dire les élèves en situation de handicap plus sévère, laissé à du personnel "non scolaire", c'est-à-dire des éducateurs.

Encore une fois, les pratiques d'enseignement en EME semblent tenues dans l'ombre : l'intégration pour tous, initiée dans l'esprit par la loi de 1975, est peu à peu devenue une intégration des meilleurs, c'est à dire simplement une réorientation des moins handicapés : de 1982/83 à 1992/93 [122] , le nombre d'élèves atteints de déficience intellectuelle bénéficiant de mesures d'intégration individuelle diminue de moitié (49,35% exactement [123]). Il semblerait que plus on parle d'intégration pour tous, moins on la réalise pour les enfants dits déficients intellectuels, générant ainsi un silence gêné, une opacité coupable sur l'existence d'autres formes nombreuses de scolarisation, reléguées dans ces vastes instituts au seuil du monde commun. Ces pratiques dévalorisées sont désertées par les plus qualifiés : il n'y a pas de professeurs d'enseignement technique dans les IMPro ; désinvesties par les enseignants de l'école de tous : 5.7% seulement des élèves des IME bénéficient de mesures d'intégration, même partielle ; ignorées par l'administration : les élèves bénéficiant d'un enseignement hors-Education nationale sont dits non-scolarisés. Il n'est pas étonnant dans ces conditions que les experts constatent, dans ces établissements, des pratiques en écart avec la norme en vigueur et regrettent leur efficacité limitée.

Chapitre 3 : logiques et cohérence

3.1. Des pôles de cohérence

[121] Ibid., p. 92

[122] Au delà, nous ne disposons plus de données.

[123] RAVAUD (Jean-François), op. cit, p.97 Il s'agit d'intégration à temps plein ou partiel. Or, le rapport IGAS-IGEN note que dans le même temps le temps d'intégration scolaire dont bénéficient les élèves intégrés partiellement semble diminuer. op. cit., p.42

vertu de la loi du droit d'auteur.

Nourries de tensions socio-historiques vivaces, encadrées par des réglementations peu appliquées ou détournées, mises en œuvre par des professionnels de statut ou de qualification multiples, très peu décrites par ceux qui les exercent, mais critiquées par les experts, ignorées par les statistiques, les pratiques des enseignants en EME apparaissent au premier abord comme un objet de recherche difficile à cerner et à modéliser. Sans doute ce manque de visibilité immédiate, ce silence, cette confusion, contribuent-ils à expliquer la rareté des travaux sur ces pratiques, comme si les discours savants eux aussi devaient participer au mouvement de refoulement des pratiques minoritaires par les logiques institutionnelles dominantes. Il nous semble, au contraire, que l'exigence du chercheur en Sciences Humaines, a fortiori en Sciences de l'Education, doit être de dévoiler ce qui aurait tendance à ne pas devoir apparaître, à mettre en lumière ce qui reste dans l'ombre, à constituer en objet d'étude ce qui est objet d'oubli. Bref à réinscrire dans le mouvement social des échanges de savoir et d'idées, des débats voire des querelles, les éléments marginalisés et peu à peu exclus de l'expérience commune.

3.1.1. Présentation de la démarche

C'est pourquoi nous nous proposons de nous ressaisir des quelques éléments mis en lumière pour tenter une première étape de modélisation des pratiques d'enseignement en EME, en essayant de dégager les lignes essentielles qui assureraient un peu de cohérence à ces données disparates. Pour ce faire, nous partirons de l'étude de deux textes réglementaires de nature et vocation très différentes : d'une part la circulaire Affaires Sociales / Education nationale du 30 Octobre 1989 [124] , déjà évoquée ; d'autre part, le référentiel de compétences des instituteurs et professeurs d'école spécialisés (et sa spécification option D) joint à l'arrêté du 25 Avril 1997 [125] .

Ces deux textes permettent d'imaginer ce que, dans l'esprit des tutelles, devraient être les pratiques des enseignants : mais notons que ce terme ne renvoie pas dans les deux textes aux mêmes personnels. La circulaire décrivant les "apprentissages scolaires" (Titre VI-A-2) évoque des activités d'éducation psychomotrice ("l'éducation physique, les jeux éducatifs, les activités rythmiques et fabricatrices" ou "l'éveil et la consolidation du langage oral") qui ne relèvent pas exclusivement de la compétence d'instituteurs spécialisés. Le référentiel de compétences, par sa nature même, ne se réfère, lui, qu'aux pratiques des titulaires du CAAPSAIS [126] , c'est-à-dire les personnels s'occupant de la scolarité d'à peine plus de la moitié des élèves d'IME (52,45% [127]) et moins des deux tiers (61.35%) des élèves d'IR.

Ce référentiel se présente sous la forme d'un tableau de quatre colonnes, dont la première rappelle les trois missions de l'enseignant spécialisé, que les trois autres

[124] BO n°45, Modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements ou services d'éducation spéciale, 14 décembre 1989

[125] J.O du 30/04/97, BOEN., Organisation de l'examen pour l'obtention du CAPSAIS, n°3, 8 Mai 1997

[126] Etrangement, doivent être titulaires de ce diplôme les "éducateurs d'internat" des EREA qui ont exactement la même fonction que les éducateurs spécialisés en EME, mais sont payés par l'Education Nationale.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

déclinent sous forme de neuf domaines d'activités, quarante-cinq compétences "toutes options" et quarante compétences spécifiques à l'option D. Le texte de la circulaire est structuré par les huit missions des établissements et services médico-éducatifs : nous nous intéresserons plus particulièrement au titre VI "Assurer la cohérence de la prise en charge", bien que d'autres articles puissent nourrir notre réflexion, en particulier le titre III ("Développer l'éducation précoce des enfants handicapés mentaux"), le titre V ("Prévenir l'exclusion scolaire des enfants ou adolescents dont les troubles du comportement n'exigent pas l'accueil en établissement spécialisé") ou le titre VII ("L'établissement est un lieu où l'on vit").

Ainsi cette composition très différente de la circulaire et du référentiel ne nous permet pas une étude linéaire des deux documents. Nous en structurerons plutôt l'analyse autour de trois thèmes : les techniques, les attitudes, les ressources, en essayant, après avoir dégagé les convergences et les divergences, de relier les indications réglementaires aux éléments déjà consignés (récits de praticiens, critiques d'experts, tensions socio-historiques) et tenter ainsi de définir quelques pôles de cohérence.

3.1.2. Les techniques

Si le référentiel reste assez évasif sur les techniques à mettre en œuvre (il s'agit plutôt pour l'enseignant de "s'informer" sur un certain nombre d'approches techniques spécifiques que de "se former" à les utiliser), la circulaire est nettement plus précise : "les pédagogies employées sont actives et individualisées, déployées en petits groupe ; elles conjuguent apports cognitifs et apprentissage d'une vie responsable dans une société. Des pédagogies spécifiques sont employées selon les besoins : pédagogies concrètes sensorielles, pédagogies de compensation des carences d'environnement, pédagogies intriquées avec la rééducation des troubles instrumentaux, pédagogie assistée par ordinateur" (titre VI). Cet extrait exprime une conception utilitaire de la pédagogie, considérée comme un catalogue de techniques diverses, chacune adaptée à un besoin particulier. La dimension philosophique, voire éthique, de la pédagogie qui conduit chaque enseignant à faire des choix selon des valeurs essentielles, privilégier les attitudes et les techniques qu'elles inspirent et s'en interdire d'autres n'est pas évoquée. Au contraire, il est demandé, dans cette circulaire, de "prendre garde qu'aucune méthode ne fasse l'objet d'une exclusivité institutionnelle." Il peut sembler étonnant que ce texte, qui défend par ailleurs la nécessité d'une prise en charge globale des élèves, demande aux équipes de s'interdire des choix unanimes. On a du mal à imaginer comment pourrait fonctionner de façon efficace un établissement où n'existerait pas de consensus sur un ou plusieurs principes inspirant l'action pédagogique : peut-on concevoir un établissement où les psychologues adopteraient des formes de travail inspirées de la psychanalyse et les enseignants, négligeant l'hypothèse d'un inconscient, déploieraient une pédagogie très comportementaliste de la programmation ?

[127] Pour déterminer ce pourcentage, nous considérons qu'il n'y a que 68.3% d'enfants "scolarisés" en IME, que parmi ceux-là 4% sont intégrés à temps plein, donc sont enseignés par des enseignants ordinaires, et nous rappelons que 20% des postes d'enseignement spécialisé sont tenus par des enseignants non spécialisés. Nous ne tenons pas compte dans ce calcul des enseignants d'option E ou G occupant des postes "option D" .

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Si aucune méthode ne doit être privilégiée, il en est qui doivent être écartées : ce sont celles qui feraient appel de façon trop manifeste aux démarches et aux outils en cours dans l'enseignement ordinaire. Le titre VI le rappelle fréquemment :"l'éducation en établissement d'éducation spéciale (...) est motivée par rapport à l'école ordinaire. (...) On ne recherche pas la conformité au calendrier des programmes de l'Education nationale. On respecte la personnalité de l'enfant. (...) Le rythme, les méthodes sont différents de ceux des programmes de l'Education nationale." Même si, une fois rappelé ce qui semble faire fonction de principe, on développe des recommandations pratiques parfois assez proches des Instructions Officielles, quoique nettement plus sommaires: "L'expression écrite fera place aux lettres et comptes-rendus orientés vers les nécessités de la vie pratique. L'amélioration de l'orthographe fera l'objet d'exercices individualisés. Si la grammaire et le vocabulaire ne seront pas enseignés de façon systématique, la pratique de la lecture et de l'expression orale fournira les occasions d'enrichir syntaxe et lexique."

En de multiples occasions, la circulaire préconise l'ouverture sur l'extérieur et la prise en compte des particularités de chaque enfant : "on préparera des itinéraires de voyage, on commentera les productions régionales. (...) En calcul, on exploitera les occasions qu'offrent la vie pratique et la vie du groupe. Si des "problèmes" sont posés, on veillera à ce que ce soient ceux des enfants." Ce qui conduit, quoiqu' on s'en soit auparavant défendu, à privilégier certaines méthodes, comme l'exprime clairement le titre VI: "les pédagogies employées sont actives et individualisées, déployées en petits groupes." En peu de mots, sont évoquées les troits caractéristiques de l'Education nouvelle : "la prise en considération de la réalité enfantine, l' organisation d' une vie sociale au sein de la vie scolaire et la relation de l'acte à la pensée." [128] Ainsi, cette circulaire recommande, par de multiples indications, une orientation particulière, celle de l'Education nouvelle et des pédagogies actives, mais semble s' interdire de la nommer de façon explicite, refusant ainsi de s'inscrire dans le débat des méthodes et continuant à s'opposer, a priori, aux pratiques de l' école ordinaire.

Le référentiel, quant à lui, ne détaille pas ainsi les conditions de mise en œuvre des enseignements : il considère des enseignants déjà compétents, informés et respectueux des programmes de l'école ordinaire. Il ne propose pas de rupture, de requalification professionnelle, mais une sur-qualification, une spécialisation. Les orientations, en termes de pratiques, soulignent davantage des approches techniques à valoriser dans la mise en œuvre de stratégies individualisées. On retrouve certains des aspects décrits dans la circulaire : il est attendu que le professeur d'école spécialisé, pour accomplir sa mission d'enseignement (mission 1), "sache utiliser les ressources de l' informatique et de l' audiovisuel pour diversifier et différencier ses démarches pédagogiques, (...) sache utiliser des systèmes de communication alternatifs au langage (...), s'initie aux différentes pratiques pédagogiques visant la remédiation cognitive" ou, pour prévenir les difficultés d'apprentissage (mission 2), qu'il "favorise la prise de conscience par les élèves de leurs stratégies d'apprentissage et de leurs procédures intellectuelles"...

Deux volontés semblent ici s'opposer sans forcément proposer des modèles très différents: le référentiel définit l'image d'un super-pédagogue, informé de multiples

[128] MORANDI (Franc), Modèles et méthodes en pédagogie, Paris, Nathan, 1997, p. 51

vertu de la loi du droit d'auteur.

approches psychologiques, psychothérapiques, analytiques, systémiques, pharmacologiques, initié à de nombreuses techniques, qui peut articuler ces nouvelles compétences et connaissances à son expérience d'enseignant ordinaire pour élaborer des stratégies individualisées. De son côté, la circulaire construit plutôt l'image d'une contre-pédagogie, en rupture avec les usages de l'Education nationale, empruntant à l'approche de l' Education nouvelle la constante référence à l'intérêt de l'enfant comme motivation de l'action du maître et à la socialisation, ou l'intégration, comme finalité.

On peut rapprocher ces deux volontés réglementaires de deux des positions décrites par Marie-Agnès Simon : le déplacement de la position enseignante vers une position éducative, et le maintien en ouverture de la capacité à enseigner. On peut également se rappeler deux temps forts de l'histoire de l'enseignement spécial : 1909, avec la création des classes de perfectionnement et de la profession d'instituteur spécialisé, où le détour ségrégatif des élèves se justifie par des considérations psychologiques ; 1943, avec la mise en place du dispositif institutionnel de l'Enfance Inadaptée par opposition aux pratiques scolaires et au corps enseignant. Ces tensions sont encore aujourd'hui bien vivaces.

Cette opposition se marque aussi sur le terrain. Serge Boimare se pose la question en terme de "survie dans le monde de la pédagogie", risquant de "tomber malade ou de changer de métier", articulant ainsi limites personnelles et professionnelles : une première issue consiste, selon lui, à "raconter des sornettes (...) en faisant perdre leur temps à des enfants déjà en retard dans leur cursus scolaire" [129] . Pour sa part, Philippe Mazereau constate l'échec des pratiques ordinaires et réfute de devoir faire semblant "de réparer un échec scolaire avec les mêmes soucis et méthodes", [130] quand la mission IGAS-IGEN atteste que "quel que soit le moment du cursus de l'élève, les programmes nationaux demeurent la référence." [131]

3.1.3. L'attitude envers les élèves.

Les deux documents préconisent deux types d' attitudes avec les enfants nettement différenciés. Dans le référentiel de compétences, le terme de "relation" n'est employé que pour décrire les rapports de l'enseignant spécialisé avec les adultes partenaires de l'intégration : "une mission de relation : échanger et communiquer dans le respect d'une éthique professionnelle". Ce terme n'est pas employé une seule fois pour expliciter la première mission du professeur d'école spécialisé, "une mission d'enseignement spécialisé", comme si le travail pédagogique avec l'élève ne pouvait se réaliser sans une mise à distance de la relation à l'enfant. En effet, d'après ce document, l'enfant est d'abord un élève, et l'attitude de l'enseignant spécialisé doit être de nature à favoriser l'émergence et développer les compétences d'élève de chaque enfant. Sont privilégiés en conséquence des comportements d'observation de l'enfant, d'évaluation de ses

[129] BOIMARE (Serge)op. cit., p.2

[130] MAZEREAU (Philippe), op. cit., p.33

[131] IGAS IGEN, op. cit., p. 92

vertu de la loi du droit d'auteur.

potentialités, en vue de la programmation des apprentissages. Par là, le maître crée un cadre scolaire "clairement identifié" où sont mises "en place des activités favorisant la création et l'expression de l'enfant", où s'établit "une communication dynamique et fructueuse entre les élèves et avec (l'enseignant)" tout en tenant compte "du droit au secret et à la discrétion de l'enfant." Ainsi apparaît une représentation implicite de l'enseignant spécialisé, non pas acteur d'une médiation permettant l'accès de l'enfant à des apprentissages, mais bien plutôt ingénieur du cadre scolaire, mettant à disposition des élèves les multiples outils de reprise de leurs propres difficultés relationnelles (au savoir, aux autres, à l'école ...). La compétence spécialisée réside alors dans la capacité à s'extraire de la relation à l'enfant, pour valoriser, d'un côté, la relation de l'adulte à l'environnement institutionnel, et d'un autre, la relation de l'enfant à ses apprentissages et à ses difficultés.

Les pratiques de Serge Boimare en sont un exemple : le caractère injurieux de certains propos de ses élèves ne doit pas, selon lui, être considéré comme une attaque du lien entre l'enfant et l'enseignant, lien qu'il s'agirait de restaurer par un travail axé sur la relation pédagogique, mais plutôt comme le signe d'un difficile rapport au savoir et à l'apprentissage d'un élève qui demande de l'aide : "nous touchons à la qualité essentielle, primordiale, du pédagogue qui travaille avec ces enfants: (...) avoir la disponibilité psychique suffisante pour réussir à répondre à toutes ces demandes d'aides, perverties par la quête affective et la provocation." [132] Le travail de l'enseignant est alors un travail de construction de solutions d'étayage cognitif pour l'enfant (même s'il s'agit ici d'étayage intrapsychique à forte connotation affective). La position de médiateur que revendique Serge Boimare ne consiste pas à accompagner l'enfant dans ses difficultés relationnelles (peur de se montrer en difficulté, impossibilité d'abandonner une position de toute-puissance par rapport aux exigences de l'adulte...) en proposant et animant des dispositifs valorisants (métiers, projets,...) ou des espaces de réélaboration des rapports sociaux (conseil, transferts, contrats,...) mais plutôt en proposant de façon assez non-directive un environnement cognitif suffisamment contenant. Par exemple, le maître raconte une histoire et les élèves s'en imprègnent suffisamment pour des applications pédagogiques : lecture des noms compliqués des héros de l'Ancien Testament, problèmes arithmétiques à partir des récits de Jules Verne... Ainsi l'enseignant s'extrait de la relation à l'élève, et ne s'expose plus à ses attaques violentes, mais cisèle un cadre pédagogique riche et complexe pour permettre à l'élève sa propre remédiation.

Dès son préambule, la circulaire d'accompagnement des nouvelles Annexes XXIV propose une toute autre attitude de l'enseignant face à l'élève : "on respecte la personnalité de l'enfant (...) : sans acharnement douloureux (...) on recherche ce qui peut conduire (l'enfant à un) épanouissement personnel." Les articles suivants indiquent comment, selon ce principe, doivent se comporter les divers professionnels, en particulier les enseignants : ainsi, le titre V, " Prévenir l'exclusion scolaire des enfants ou adolescents" précise : "Les difficultés scolaires doivent être situées par rapport à la souffrance de l'enfant, à la dimension psycho-pathologique de celle-ci et à la place qu'il occupe dans son environnement familial et social." Et le titre VI, "Assurer la cohérence de la prise en charge", recommande : "On fera appel à l'initiative des élèves, on permettra à

[132] BOIMARE (Serge), op. cit.,p.14

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

leur spontanéité de s'exprimer. L'enseignant suscitera, animera, guidera." Ici, l'enseignant n'est pas dégagé de l'espace relationnel et remplacé ou représenté par les outils de sa pédagogie, mais bien présent dans sa reconnaissance de "l'enfant-souffrant-comme-élève". La finalité de l'action de l'enseignant n'est pas l'élaboration d'un programme d' apprentissages réussis, mais la mise à jour de ce qui peut, dans le cadre scolaire, aider l'enfant à grandir. Le chapitreVI-B "Assurer les soins" est presqu'entièrement consacré à la dynamique relationnelle qui doit conduire l'action de chaque intervenant, dans le cadre d'une prise en charge institutionnelle cohérente : "Les soins ne sauraient être isolés de l'ensemble des autres aspects de la prise charge et ne peuvent en aucune manière se réduire aux interventions isolées du psychiatre, de psychologues cliniciens ou de rééducateurs. (...) Si le travail quotidien avec des enfants déficients intellectuels suscite déjà chez chacun des intervenants des affects ou des contre-attitudes parfois inconscientes, cela est encore plus vrai pour les enfants présentant des troubles du comportement. Il importe donc que ces aspects transférentiels et contre-transférentiels soient pris en compte et dans la mesure du possible élucidés, afin d'ajuster les objectifs et les méthodes proposés aux capacités intellectuelles et affectives de l'enfant. (...) Les expériences éducatives ou pédagogiques peuvent être ainsi l'occasion - au-delà de leur finalité première - de saisir l'enfant dans ce qu'il a de singulier dans ces modes d'échanges affectifs, ce qui permettra en retour les ajustements nécessaires. C'est cette ouverture au registre du sens, qui apporte au cadre institutionnel lui-même une dimension psychothérapique."

Ainsi, ces deux documents diffèrent profondément, quant aux attitudes qu'ils prônent envers les enfants. L'écart est important entre l'image d'un enseignant ciselant le cadre de travail et des outils très spécialisés qu'il met ensuite à la disposition des élèves, et celle d'un maître animateur travaillant sur lui-même au sein de dispositifs institutionnels pour favoriser l'épanouissement de ses élèves. Il n'est pas sûr que même l'instituteur le plus expérimenté sache comment concilier ces deux représentations. Une anecdote, survenue à un de nos proches collègues, illustre cette difficulté.

Un institut de rééducation de la région lyonnaise, accueillit en cours d'année, Eddy, un élève particulièrement agité, orienté en EME après avoir agressé et blessé plusieurs adultes de sa précédente école. L'équipe institutionnelle décida de proposer à cet enfant, dans un premier temps, des activités avant tout valorisantes et sécurisantes, afin qu'il noue des relations avec les adultes dans d'autres modalités que celles du "mauvais objet" que l'on supposait qu'il avait toujours été. L' instituteur proposa donc à Eddy des activités plutôt ludiques, très en-deçà de ses capacités de lecteur, pour lui permettre d'abandonner ses comportements habituels de persécuteur persécuté. En quelques semaines, en effet, l'élève réinvestit la classe, et mit fin à ses comportements violents envers ses camarades. Mais il ne voulut pas renoncer à ses activités de jeu de lecture, pour se confronter à l'exigence de nouveaux apprentissages. Après avoir consulté ses collègues éducateurs, l'enseignant choisit d'adopter une stratégie originale : il ne contraindrait pas Eddy à des activités d'apprentissage dont il ne voulait pas, mais il refuserait désormais de s'occuper de lui tant qu'il jouerait. Ainsi, rompant avec une relation de persécution qu'Eddy, semble-t-il, voulait induire, le maître pensait pouvoir observer comment son élève, réconforté par une expérience gratifiante en classe, saurait formuler une demande d'aide,

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

et pourrait ainsi jeter les bases d'un premier contrat d'apprentissage.

A ce moment-là, notre collègue reçoit la visite d'inspecteurs pour la validation de l'épreuve pratique du CAAPSAIS. Le jury s'étonne que, durant certains temps de classe, Eddy soit laissé en classe sans travail précis. Un inspecteur de l'Education nationale s'indigne particulièrement quand l'enseignant argumente que son attitude est en accord avec une position institutionnelle qu' il se sent tenu de respecter : " sans doute vous a-t-on demandé d'agir ainsi, finit par confier l'inspecteur, peut-être votre élève fera des progrès de cette façon, mais vous oubliez que vous êtes en situation d' examen. Comment voulez-vous qu' on évalue vos compétences d' enseignant si on ne vous voit rien faire : il aurait fallu faire semblant."

Cette anecdote illustre l'écart entre deux attitudes qui apparaissent souvent comme incompatibles. Entendre un instituteur revendiquer de "s'éloigner des préoccupations didactiques de tout pédagogue" [133] (même si c' est pour mieux pouvoir y revenir), ou de "sortir des ornières et accepter de s'aventurer dans le lien à l'autre" [134] pour que ce dernier puisse "apprendre à désapprendre" [135] peut être difficilement admis par un collègue qui considère que sa mission d'enseignant spécialisé se définit ainsi : "exercer auprès des élèves handicapés ou en difficulté toutes les missions d'un enseignant, en s'appuyant sur les valeurs fondamentales du système éducatif" [136] . Entre attitudes d'adhésion et de rupture avec ces valeurs, le statut controversé de la relation à l'élève…

3.1.4. Les ressources

Nous avons vu que, valorisant la relation avec l'élève, la circulaire invite les enseignants à "élucider les aspects transférentiels et contre-transférentiels" dans leur travail avec les enfants et les adolescents. Il s'agit là, ni plus ni moins, que d'appeler à la mise en place de dispositifs individuels ou collectifs d'inspiration essentiellement psychanalytique d'analyse de la pratique. Cela peut sembler étonnant dans un texte qui appelait quelques paragraphes plus haut, sur le plan pédagogique, à "prendre garde qu'aucune méthode ne fasse l'objet d'exclusivité institutionnelle". Il y a appel, non seulement à un travail sur soi, nécessitant souvent d'importantes remises en cause d'aspects centraux de sa personnalité, mais également à l'adhésion à une théorie qui, si elle s'est souvent montrée féconde dans le champ de l'éducation, n'est pas la seule à pouvoir rendre compte des pratiques des différents acteurs.

Le référentiel ne fait pas mention de ce type de compétence : il ne s'inscrit pas dans le projet d'une communauté institutionnelle à développer, mais plus dans le souci de différenciation des rôles professionnels. Ainsi, on attend que l'enseignant spécialisé "repère et spécifie son identité professionnelle par rapport aux personnels éducatifs,

[133] MAZEREAU (Philippe), op. cit.,p.49

[134] SIMON (Marie-Agnès), *La remédiation en lecture auprès d'adolescents en IMPro*, op. cit.,P.19

[135] HALLET (Serge), Op. Cit.,p. 41

[136] Référentiel de compétences. Mission n°1

vertu de la loi du droit d'auteur.

médicaux et para-médicaux". Il lui est spécifiquement demandé de se "familiariser avec la méthodologie de recherche en éducation" et "d'actualiser ses connaissances pour être, dans le champ de sa pratique professionnelle, un interlocuteur efficace pour les familles, les équipes pédagogiques ou éducatives". Les connaissances évoquées concernent essentiellement "les théories explicatives des troubles graves du développement et de la communication", "apports des techniques, des soins ou des aides médicales", "les lois et règlements scolaires ou en faveur des personnes handicapées, les nomenclatures et classifications". Alors, le nouveau professeur des écoles spécialisé sera à même de développer la meilleure pratique auprès de ses élèves mais aussi d'accéder à une fonction de conseil auprès des équipes pédagogiques qui intègrent un enfant atteint de déficience mentale. Deux modes d'actualisation de ces connaissances sont cités : "par auto-formation ou par formation continue". Un ancien responsable de formation AIS s' interroge sur cette mention inhabituelle d'auto-formation, qui rompt avec des conceptions et des usages assez applicationnistes de la formation : la théorie, transmise en formation initiale, fonde et précède la pratique. Il est fait état d'une enquête attestant que "dans de nombreux centres d'examen du CAEI, en principe indépendants des centres de formation, aucun candidat libre n'était reçu à l'examen alors que la totalité des stagiaires obtenaient le diplôme [137] . On considérait donc comme impossible l'auto-acquisition des compétences nécessaires au métier et à l' obtention de l'examen. C'est dire qu'à un statut déductif des savoirs et des savoir-faire répondait une conception hiérarchique de la formation qui excluait de fait, ou rendait difficile à penser, l'idée d' autoformation." [138] Explicitement, la conception du métier d'enseignant spécialisé aurait donc changé, considérant désormais les pratiques d'autoformation spontanément mises en œuvre : "les enseignants spécialisés plus que les autres, constituent souvent des groupes de travail ou des groupes de recherche." [139]

Encore une fois, et malgré cette notable évolution, les deux propositions semblent très différenciées ; mais en l' occurrence, "le terrain" semble investir l'une comme l'autre : Philippe Mazereau raconte comment, à l'occasion d'une année de formation, il découvre les travaux de Roger Perron ou de Bernard Gibello, qui lui permettent "d'articuler les enseignements de la psychanalyse et ceux de la théorie piagétienne" et ainsi de toucher "à la problématique fondamentale de la pédagogie lorsqu'elle n' est pas une simple reproduction : (...) dans toute pédagogie, c'est le faire qui est le premier, mais ce faire suscite un manque, laisse ouvertes des interrogations que la théorie est chargée de combler" [140] . De la même manière, Jacqueline Liégeois propose aux enseignants de (re)lire Bruner ou Vygotsky pour interroger leur propre relation au savoir, et leurs modalités de relation aux enfants pour amener ces derniers à une véritable appropriation

[137] On se rappelle, qu'à l'époque, les enseignants sous contrat simple ou d'association avec l'Education nationale, n' étaient autorisés à présenter cet examen que comme candidats libres.

[138] MILLET (Dominique), *CAAPSAIS et auto-formation*, La nouvelle revue de l'AIS, n°13, Janv. 2001, p. 37

[139] Ibid., p. 34

[140] MAZEREAU (Philippe), op. cit., p.38

vertu de la loi du droit d'auteur.

de la connaissance ; comme Marie-Agnès Simon, quand elle repère et décrit les enseignants qui maintiennent une position d'enseignant favorisant les apprentissages, grâce à une ouverture leur permettant de théoriser leur lien avec l'élève.

Les deux documents valorisent également les différents professionnels de l'établissement comme ressources potentielles de l'enseignant spécialisé. Selon la circulaire, afin de pouvoir "aboutir à des projets coopératifs individualisés", il est demandé à chacun de participer à des réunions d'évaluation ou de synthèses, où " l'éclairage spécifique apporté par le psychiatre ou le psychologue sur le vécu et l'évolution de l'enfant représente une contribution essentielle à la prise en charge de l'enfant". Pour faciliter les échanges, voire les coopérations, avec les différents intervenants, il est indiqué que "grâce à des actions de formation continue, toutes les méthodes sont connues des instituteurs spécialisés comme de l'ensemble des équipes éducatives, rééducatives et de soins." La représentation de l'équipe comme espace de ressources décrite par la circulaire induit une image de structure dominée par le directeur qui convoque les réunions et le psychiatre qui les anime, l'instituteur et les autres intervenants interagissant dans des pratiques coopératives.

La représentation véhiculée par le référentiel de compétences renvoie davantage à l'image d'un réseau, où l'instituteur est à la fois récepteur et producteur d'informations : "en partageant avec d'autres professionnels un langage et des outils de réflexions communs", tout en respectant leur "droit au secret et à la discrétion ", il peut développer une réelle activité "d'échange et de communication (...) dans des réunions institutionnelles ou des échanges individualisés, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école ou de l'établissement", avec les familles, les équipes accueillant des élèves en intégration, les travailleurs sociaux...

On voit bien, dans ces deux conceptions, deux représentations différentes de la fonction enseignante. Porteuse de spécificités, de valeurs et de compétences propres, elle se meut de façon autonome dans l'espace social, configurant ou non, dans des projets individualisés, des alliances et des coopérations : le référentiel de compétences propose, en 1997, l'image nouvelle d'un enseignant ciseleur du cadre et des outils, ingénieur d'intégration. A l'opposé, la circulaire de 1989 décrit un enseignant assujetti à un fonctionnement et à des valeurs, théories, techniques institutionnelles, qui peut, grâce à l'assujettissement semblable des autres praticiens, fonder une communauté d'expériences, espace de communication et de ressourcement. Il y a, dans cette vision communautariste, un relent de mouvement de jeunesse, voire de refondation sociale, qui n'est pas sans rappeler des éléments de l'idéologie ancienne de l'Education Spécialisée.

C'est la représentation de la ressource institutionnelle comme réseau qui est le plus souvent évoquée par les enseignants rédacteurs d'articles. "Au fur et à mesure de ces deux années de travail autour du livre, des réseaux d'échanges entre élèves, enseignants, adultes de l'équipe, parents ont permis que ce groupe de lecture fonctionne comme un creuset, tel un outil pertinent de médiation." [141] , écrit Marie-Agnès Simon. Les réunions de synthèse sont alors évoquées, non comme des contraintes administratives vouées à la seule transmission d'informations, mais comme un espace d'associations

[141] SIMON (Marie-Agnès), *La remédiation en lecture auprès d'adolescents en IMPro,* op. cit., p.10

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

assez libres permettant à l'enseignant d'inventer de "nouveaux liens" à l'enfant: "ces liens sont le plus souvent à garder en mémoire et sont des jalons du propre travail de pensée de l'enseignant" [142] . Investi par chacun, l'enfant "ainsi parlé, devient une construction imaginaire, à laquelle chacun participe ou à laquelle on s'oppose. De ces négociations, naissent des projets, des attitudes, qui servent au jeune à construire son histoire." [143]

Serge Boimare, reconnaissant la nécessité d'un important travail sur soi, n'accepte pas de devoir en faire l'enjeu d'une psychanalyse ou d'une psychothérapie, préférant chercher aux limites de l'établissement, "un spécialiste des relations humaines qui a aussi une expérience de l'enseignement (pour animer) un groupe style Balint" [144] .

Dans le récit de l'intégration difficile d'Irina, Bernard Bénéteau fait plus explicitement référence à une équipe très structurée hiérarchiquement qui, confrontée à l'échec, montre ses limites. Les dispositifs en place sont vidés de leur sens : "en réunion hebdomadaire des institutrices, la discussion semble se limiter très vite aux difficultés scolaires" [145] sans pouvoir aborder les problèmes relationnels ; les synthèses ne sont que des réunions de transmission d'informations. Il faut par conséquent convoquer une réunion générale de l'établissement pour dépasser le sentiment d'indifférenciation communautariste : " ici, on ne sait pas qui fait quoi, on dit que c'est l'institution qui fait tout." A l'issue de ce travail, de nouvelles pratiques, où chacun peut articuler sa fonction à celle des autres dans des dispositifs souples de coopération, peuvent être imaginées.

Ainsi, à mi-chemin entre les deux positions que préconisent les textes réglementaires, les praticiens revendiquent l'investissement de l'institution non comme une structure hiérarchisée, mais plutôt comme un réseau assez informel, moins dans l'objectif d'une plus grande efficacité de la communication inter-institutionnelle, que dans l'optique d'une mobilisation de l'imaginaire de chacun qui dynamise la relation de travail entre l'enseignant et son élève.

3.1.5. Les pôles de cohérence

L'examen de ces deux documents réglementaires permet de dégager trois modèles qui contribuent à structurer les représentations des pratiques enseignantes en EME :

Considérant que l'enseignant a "pour mission d'incarner la réalité sociale de l'école (travail, contrainte d' apprentissage)" [146] à l'intérieur de l'EME, le modèle de la *normalisation scolaire* propose l'avènement d'un super-pédagogue, doté de toutes les compétences d'un enseignant ordinaire transcendées par une capacité à traiter de multiples informations d'origines diverses : de ce fait, il prend une place centrale dans les

[142] SIMON (Marie-Agnès). *La scolarité dans les I.M.Pro: un enjeu pour les adolescents*, op. cit., p.167

[143] MAZEREAU (Philippe),op. cit., p.47

[144] BOIMARE (Serge), op. cit., p.14

[145] BENETEAU (Bernard), op. cit., p.11

[146] MAZEREAU (Philippe), op. cit., p. 31

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

réseaux sociaux d'intégration de ses élèves. Le danger est celui d'une "diminution-restriction de la capacité enseignante" et le repli vers des pratiques d'imitation du modèle scolaire sans grand sens, ni pour l'enseignant ni pour ses élèves.

L'investissement de la relation à l'élève, considéré d' abord comme un enfant en souffrance qu'il s' agit de soulager, permet à l'enseignant de réinvestir sa fonction, en partageant avec d'autres professionnels cet objectif commun. Un travail sur soi, éclairé par la psychanalyse, s'avère alors nécessaire. L'enseignant peut accéder ainsi à une nouvelle professionnalité, qui consiste à réinventer chaque jour pour chaque élève, l'espace de sa pédagogie. Nous nommons ce modèle *praxis et relation* : tout y est en constante élaboration, entre transfert et contre-transfert, entre épanouissement et épuisement de l' enseignant, comme de l' élève.

A la suite du psychosociologue Claude Chabrol, Edmond-Marc Lipianski oppose deux formes de représentation plus excessives, propres aux éducateurs essentiellement en IMPro, mais qui peuvent inspirer ces deux modèles : "instructeurs et éducateurs actualisent les deux séries d'alternative opposées du projet au niveau discursif. Les uns en appellent au sanctionnement et au marquage social , à la disciplinarisation et au modelage adaptatif par le travail industriel ; les autres, à l'aide, à la réconciliation, à l'épanouissement, à la réconciliation, à la réponse aux besoins, au développement des capacités humaines et secondairement professionnelles. (...) Claude Chabrol montre comment cette double référence régule le discours des uns et des autres et sous-tend certaines stratégies." [147]

Mais s'insinue aussi entre ces deux modèles, la tentation d' une *rupture communautaire*. L'EME peut être le siège d'une communauté de vie, où enfants et adultes tentent ensemble de reconstruire des rapports plus humains, où l'école n' est plus l'espace normatif de compétition qui marginalise et exclut, mais un lieu de rencontre et d'accompagnement de l'enfant, où un nouveau paradigme de l'éducation permet de renouer des relations de symétrie, "entre des personnes aux prises avec leurs difficultés" [148] . Le danger est de passer de la dynamique communautaire à l'aliénation sectaire, avec sa pensée unique et ses petits gourous.

Dans chacun de ces modèles, fragilisés par le côtoiement d'enfants différents, à peine élèves, atteints par la répétition des expériences d'échec et la faillite de leurs techniques professionnelles, les enseignants investissent différents espaces de ressourcement. Certains semblent privilégier l'auto-formation et l'élucidation de problématiques intimes, quand d'autres préfèrent les dispositifs de formation professionnelle et l'étude d'ouvrages savants. Tous attestent de l'importance pour eux des diverses scènes institutionnelles de rencontres interprofessionnelles qui leur permettent de réaffirmer des traits identitaires menacés : dépasser un sentiment récurrent d'échec et d'inutilité, reculer d'un pas les limites de sa pédagogie, articuler sa fonction aux autres fonctions du personnel de l'établissement, inventer des dispositifs communs...

[147] LIPIANSKY (Edmond-Marc), *A propos de "Discours du travail social et pragmatique" de Claude Chabrol*, in Dire et faire au travail. Connexions n°65, Toulouse, ERES, 1995, pp. 149-150

[148] MAZEREAU (Philippe), op. cit., p. 34

vertu de la loi du droit d'auteur.

Affirmant notre volonté de rompre avec l'image commune et déficitaire des enseignants en EME, nous souhaitons chercher et comprendre dans quelle mesure ces différentes formes de rencontres interprofessionnelles permettent aux enseignants en EME d'élaborer une compétence professionnelle spécifique. C' est ce que vise la présente recherche.

3.2. Des pôles de cohérence aux mondes de référence

3.2.1. Le vrai, le juste et l' efficace.

Ces pôles de cohérence témoignent ainsi de l'histoire conflictuelle de l'enseignement spécial, des réglementations hétérogènes des différentes institutions, des multiplicités de statuts et de fonctions des éventuels intervenants et semblent conférer encore plus d'opacité aux pratiques d'enseignement en EME. Cependant, nous pensons que le dévoilement de ces pôles, des logiques qu'ils recouvrent, des attitudes qu'ils induisent, est susceptible de contribuer à l'émancipation des acteurs d'usages inhibants ou de contraintes institutionnelles intimidantes, en leur proposant des éléments de représentations de leurs propres stratégies professionnelles, en leur permettant de repérer quels outils ou quelles techniques ils peuvent mobiliser et dans quel but, bref, quelles compétences, individuellement ou collectivement, ils savent peu à peu construire. Dans ce but, nous allons tenter d'élaborer ces "pôles de cohérence", produits composites d'éléments disparates (réglementations, témoignages, modélisation d' experts, interprétations historiques...), en outils de recherche en Sciences de l'Education, ce qui nécessite en premier lieu de situer précisément notre travail dans ce champ universitaire complexe.

"Les sciences de l'éducation, affirme Michel Develay, relèvent d'un caractère de scientificité particulier, car si leur propos est d'expliquer et de comprendre, il est aussi de proposer des transformations en fonction de normes qui sont à préciser. L'exigence de scientificité qu'elles recherchent se conjugue alors au souci de faire exister l'émancipation des personnes et de rechercher l'efficacité dans l'action. Nous voyons là se conjuguer trois nécessités difficilement compatibles : une centration sur le vrai, sur le juste, et sur l'efficace." [149] C'est justement cette triple exigence qui nous motive dans cette recherche, muni de ces outils certes encore approximatifs, mais de ce fait malléables et féconds. Nous prétendons pouvoir ainsi maintenir notre travail à la rencontre de ces trois dimensions : la recherche du vrai par la confrontation rigoureuse avec des théories solides ; l'exigence du juste, dans le respect des personnes engagées, souvent au-delà de toute professionnalité, dans leurs pratiques pédagogiques ; l'ambition de l'efficace, pour contribuer, à notre mesure, au vaste mouvement de reconnaissance et d'intégration des personnes handicapées, en mettant en lumière les compétences des acteurs, et non leurs inévitables carences.

3.2.2. L'ancrage sociologique et la recherche du vrai

[149] DEVELAY (Michel), Propos sur les sciences de l' éducation, Paris, ESF , 2001, p.79

vertu de la loi du droit d'auteur.

Notre propos est certes d'isoler et de décrire les pratiques d'enseignement en EME, mais au-delà, de comprendre comment ces pratiques participent d'un projet politique et social, l'intégration des enfants handicapés. Elles en sont la face obscure, peut-être le point aveugle. Nous pensons que leur examen peut, en effet, aider à comprendre l'ensemble des pratiques intégratives, ou plutôt d'en appréhender dans certaines de leurs dimensions l'actuel échec, d'imaginer des procédures de remédiation. C'est pourquoi notre ambition est d'abord sociologique, en ce sens qu'elle propose de rendre compte de pratiques professionnelles inscrites dans un projet social, conduit par des valeurs culturelles et des principes politiques, selon des dynamiques collectives plus ou moins explicites, plus ou moins repérables.

Ainsi décrivons-nous le secteur administratif des établissements médico-éducatifs comme un champ social, c'est-à-dire comme un contenant spécifique de pratiques et de relations, résultant d'une dynamique historique de rapports de force entre des groupes sociaux. Les personnes en situation d'y enseigner en sont des agents, agis par ces tensions institutionnelles, et acteurs dans leurs modalités spécifiques, dans leur autonomie et leur responsabilité professionnelles : elles mobilisent et contribuent à structurer des identités collectives, leur permettant d'articuler leurs représentations, leurs attitudes, leurs compétences professionnelles... aux représentations, attitudes, compétences d'autres agents, d'identité différente.

Ces concepts (champ, identité, compétence, attitudes, etc...) sont modelés par l'histoire de la sociologie qui en garantit aujourd'hui la portée, c'est-à-dire qui définit les limites au delà desquelles ils ne peuvent plus servir à dire le vrai. Inscrit dans le champ de la sociologie, nous en adoptons la méthode, dont une caractéristique première est de devoir produire des données, c'est-à-dire extraire, de la réalité des pratiques sociales, des éléments qui en soient représentatifs, par des techniques fiabilisées. La collecte, le traitement, l'analyse des données, nous réservent des pièges que nous ne saurons pas tous éviter : nous nous engageons dans cette voie, investissant les outils de la science comme autant de garde-fous à notre désir, parfois trop grand, de comprendre et d' expliquer.

Inscrit dans le champ de la sociologie, nous prenons le risque de la réfutation. On ne peut prétendre marcher vers le vrai sans s'exposer à trébucher dans l'erreur, à s'engager sur de fausses pistes, à dévoyer son outil, à pervertir son regard.

3.2.3. Vers une sociologie de l'expérience ou l'exigence d'être juste

Notre recherche n'est pas solitaire. Nous nous y engageons avec, à nos côtés, des cohortes d'élèves, leurs difficultés, leurs espoirs et leurs souffrances ; nous nous y engageons avec nos collègues, compagnons d'années d'efforts et de peu de succès : ils sont les témoins du poids de ces mots, comme nous le sommes du poids de leurs actes d'enseignants. En-deçà de ces années de recherche, près de vingt ans de pratiques d'équipes, d'innovations et d'opiniâtreté : pas de richesse dans ces pages qui ne soit richesse de nos expériences pédagogiques ; pas de talent dans nos expériences pédagogiques qui ne soit talent de nos élèves.

Nous avons investi cette recherche à la recherche de nos propres pratiques,

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

convaincu que "la confrontation de (notre) expérience à des concepts solides ou à des modèles éclairants permet de surmonter les attaques répétées de la souffrance des enfants en imaginant des scénarios de plus en plus cohérents, crédibles, étais de (nos) futurs projets et de (nos) futures pratiques. Ainsi peut se remobiliser progressivement la force mystérieuse d' élaboration du désir archaïque d'enseigner et peut advenir, dans un discours intérieur arc-bouté sur les savoirs les plus solides, une rencontre renouvelée de la psychose, de l'élève, de l'enfant." [150]

Il n'y a pas de rupture franche entre l'activité de l'instituteur et celle du chercheur : la référence à un "terrain" commun témoigne, nous l'espérons, d'une même exigence d'être juste. "Seul le terrain, note dans cet esprit Luc Boltanski, nous permet de révéler, par plaques, des morceaux de la compétence ordinaire demeurés jusque là sous-estimés, réduits ou ignorés. C'est la dignité des gens d'être capables de plus de choses qu'on ne croit." [151]

Notre sociologie est donc une sociologie de l'expérience, en ce sens qu'elle cherche à rendre compte de la liberté des acteurs à habiter subjectivement leurs actions, à ne rien monnayer en échange de la reconnaissance de leur talent ou de leurs difficultés, à conserver intacte l'illusion de savoir un jour enseigner. Entre justesse et justice, entre savoir savant et souvenir de l'expérience commune, encore chargée d'affects et d'ombres, nous cherchons le juste regard permettant de construire des repères pour une meilleure intelligibilité des pratiques.

3.2.4. La rupture avec la clinique ou le souci de pouvoir être efficace.

La recherche du juste dans le vrai induit le souci de l'efficacité. Notre travail, s'il s'appuie, conceptuellement, méthodologiquement, mais avant tout institutionnellement, sur la communauté scientifique des chercheurs, ne lui est pas, en fin de compte destiné. Cette recherche prend son sens dans le projet social qui la motive : relier l'expérience de nos pairs enseignants en EME à l'espace commun des pratiques d'intégration des élèves en situation de handicap. Pour cela, il est moins besoin de discours que d'outils accessibles au plus grand nombre, suffisamment simples pour être saisis et utilisés, suffisamment complexes pour être féconds.

C'est dans ce souci que nous avons peu à peu été conduit à abandonner la plupart des références à une métapsychologie d'inspiration psychanalytique et à des outils méthodologiques de type clinique. Non que nous en contestions la validité épistémologique ou heuristique, non que nous nous défendions de reconnaître dans nos pratiques d'enseignants des inconscients en œuvre, mais parce que nous faisons depuis près de vingt ans l'expérience d'un usage souvent dévoyé de ce type de discours. Le champ qui nourrit cette recherche, de la motivation initiale à sa finalité opérationnelle, celui des pratiques d' enseignement en EME, est, nous semble-t-il, saturé de références psychanalytiques produites avec plus ou moins de bonheur par une multitude d'acteurs

[150] PENY (Bernard), *Les Sciences de l' Education : une irremplaçable illusion,* Le Monde de l'Education, n° 270, mai 1999, p. 28-29

[151] BOLTANSKI (Luc), L' Amour et la Justice comme compétences, trois essais de sociologie de l'action, Paris, Métailié, 1990, p. 134.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

interprétant, qui la relation à l'élève à la lumière de Mélanie Klein, qui le travail de la Loi dans l'institution au regard de Jacques Lacan, qui la vie de l'équipe en référence à Didier Anzieu...

Notre expérience professionnelle, et nos premières recherches universitaires, nous ont montré combien étaient nécessaires des interrogations de sa propre subjectivité en œuvre dans ses pratiques enseignantes, combien il était difficile de faire l'économie d'un vrai travail de reprise intime lorsqu'on est quotidiennement confronté à des figures d'élèves qui convoquent en soi des images de folie ou de monstruosité, de vide ou de chaos, lorsqu'on vit constamment l'échec de son désir d'enseigner ; combien alors l'éclairage psychanalytique pouvait être fécond, quand il vient rassurer en dissipant l'ombre de sa subjectivité sur ses propres pratiques. Il ne peut s'agir là que d'un retour réflexif sur son expérience personnelle d'enseignant, en retrait du quotidien : ainsi avons-nous investi l'Université, comme d'autres choisissent le parcours exigeant d'une cure analytique, ou l'accompagnement d'un dispositif groupal d'analyse de la pratique.

Mais nous avons aussi pu observer, dans de nombreux établissements, comment un savoir de type clinique, produit par les soignants, ou redoublant leur discours, pouvait peu à peu s'ériger en pseudo-culture collective, en prêt-à-penser institutionnel : chacun doit y adhérer et quiconque en conteste un élément risque de se voir banni du collectif. Jean-René Loubat met également en garde contre ce danger. "Le langage, écrit-il, est une forme symbolique de contrôle des situations : en attribuant un nom aux choses et aux événements, le locuteur s'approprie en quelque sorte la situation. Dans les institutions sanitaires et sociales, les "psy", psychiatres et psychologues représentent parfois des pouvoirs parallèles à la hiérarchie en jouant le rôle de sorciers - ceux qui connaissent le nom des choses occultées. Ils occupent une position dominante au sein d'équipes pluriprofessionnelles en produisant des énoncés censés témoigner de vérités cachées." [152]

Pascal Martin à son tour décrit "la distillation des discours constitués comme le discours psychanalytique (...) qui invitent à l'apprentissage sorcier de l'évitement du concret, faisant des établissements de vastes champs d'applications sauvages de la théorie psychanalytique, transforment le travailleur social en analyste, le sujet qui lui est confié devenant l'analysant, dans un fantasme de toute-puissance où la réponse concrète à une question concrète fait comme passage à l'acte... L'institution dès lors devient folle qui abrite comme pratique éducative la non-réponse, et comme loi la transgression des champs." [153]

C'est pourquoi nous faisons le choix d'adopter une démarche autre, tout aussi compréhensive des singularités individuelles des acteurs mais plus pragmatique, centrée sur les attitudes et les logiques d' action, attribuant par principe aux professionnels la compétence d'accéder à l'intelligence de ce qu'ils font, à moyenne portée des grands déterminismes socio-politiques et d'inconscientes économies pulsionnelles, en restituant à

[152] LOUBAT (Jean-René), Résoudre les conflits dans les établissements sanitaires et sociaux, Paris, Dunod, 1999, p. 105

[153] MARTIN (Pascal), *Prévenir la pathologie institutionnelle?,* in GOGUEL D'ALLONDANS Thierry), ADAM (Alfred) (dir), Pathologie des institutions, Réalités, prévention, alternatives, Toulouse, ERES, 1990, p.60

vertu de la loi du droit d'auteur.

chaque acteur sa responsabilité de saisir ou non un outil de compréhension des dynamiques collectives où il s'inscrit.

3.2.5. Au-delà des pôles de cohérence

Les "pôles de cohérence" que nous venons de repérer ne sont pas encore des outils de vérité, de justice et d'efficacité. Pour développer, grâce à eux, une recherche d'inspiration sociologique, nous devons préciser ce qu'ils sont, au regard des concepts qui structurent cette discipline : ces pôles doivent-ils être appréhendés comme des "cadres d'expérience", des "logiques d'acteur" ou des "logiques d'action" , "des registres et des répertoires" ? ... Pour garder la juste mesure de notre objet, nous devons isoler les dimensions de ces pôles qui permettent le mieux de comprendre les pratiques enseignantes en EME, dans leurs singularités individuelles, mais aussi en les référant au projet politique d'intégration et aux différentes stratégies institutionnelles qui en découlent : s'agit-il de valeurs, d'attitudes, de représentations, de pratiques ? Comment toutes ces composantes s'articulent et se structurent en un ensemble cohérent ? Pour pouvoir espérer rester efficace, nous devons chercher en quoi ces outils peuvent constituer pour des enseignants en EME soucieux de parfaire leurs pratiques une ressource nouvelle, facilement mobilisable par le plus grand nombre, sans propédeutique élitaire, mais sans affadissement conceptuel.

Nous avons vu que les enseignants en EME privilégient fréquemment, comme pratique de ressourcement professionnel, des démarches exigeantes de travail sur soi, à la lumière de repères théoriques issus le plus souvent de la psychanalyse. Nous venons d'expliquer combien ce travail peut être riche, mais pourquoi nous pensons devoir nous en démarquer dans le cadre de cette recherche de Sciences de l'Education : il nous semble préférable d'ouvrir de nouvelles voies à la réflexion collective, plutôt que de prendre le risque de redoubler d'un discours savant des pratiques actuelles de discours de pouvoir. C'est pourquoi nous choisissons d'investir prioritairement l'autre espace de ressourcement que revendiquent les enseignants en EME, celui des pratiques institutionnelles, des rencontres et des réunions. Nous souhaitons aider les enseignants à nourrir des liens avec leurs différents collègues, enseignants, éducateurs, psychologues, en développant des outils permettant de mieux repérer, dans le respect des différences professionnelles et des subjectivités, les scènes éventuelles de coopération, les objets des échanges possibles, les frontières et les fractures, et le cas échéant, en développant des stratégies collectives d'élaboration de nouvelles pratiques.

Dans ce but, il nous faut pouvoir prendre en compte les différents niveaux qui constituent l'expérience professionnelle des enseignants en EME : de la pratique quotidienne de la classe pour des résultats souvent décevants, aux valeurs les plus essentielles qui depuis le premier jour soutiennent leur désir d' enseigner, en passant par les choix pédagogiques qui déterminent des attitudes et des dispositifs ou la perception des collègues qui influe sur l'investissement que chacun aura des pratiques collectives. Il nous faudra recenser ces différents éléments mobilisés par les enseignants, en appréhender la distribution dans les divers moments de l'exercice professionnel, repérer comment chacun en mobilise certains, en néglige d'autres, pour constamment chercher à maintenir sa capacité d'enseigner, puis comparer ces stratégies individuelles, en établir

vertu de la loi du droit d'auteur.

les différences, dégager des points communs....

Pour cela, un modèle théorique solide nous est nécessaire, qui permette à la fois de prendre en compte la multiplicité des éléments mobilisables et de révéler la cohérence des configurations mobilisées. Il n'est pas question d'enfermer les acteurs dans une structure préfabriquée, mais au contraire d'établir leur compétence à prendre en compte toutes les ressources disponibles, et à privilégier les plus adaptées à leur situation ou à leur projet.

3.2.6. Vers les mondes de référence

Erving Goffmann recourt à la notion de cadre de référence pour décrire "les différentes formes prises par le pré-agencement de nos expériences sociales, et plus précisément les cadres cognitifs de référence de nos activités courantes. Toutefois ces cadres ne prennent pas appui seulement sur un travail cognitif, mais celui-ci s'ancre de diverses manières dans le monde extérieur, notamment dans les prémisses organisationnelles qui tendent à réactiver des formes mentales d' orientation dans la situation et des types de comportements associés." [154]

Si cette notion permet de rendre compte de la diversité des expériences possibles d'un individu, mobilisé successivement dans plusieurs cadres, elle semble induire une vision fragmentée de l'acteur, dont l'identité s'écartèle selon les prémisses des situations auxquelles il participe. Ainsi, risquant d'opposer la cohérence de la dynamique individuelle de l'acteur à la complexité des situations collectives qu'il investit, la notion de cadre de référence ne nous semble pas la plus opératoire pour étayer notre projet de compréhension des pratiques des enseignants dans des dispositifs aussi hétérogènes que les rencontres interprofessionnelles.

Cherchant à comprendre "les interdépendances possibles entre le monde des identités collectives observables dans les rapports sociaux et celui des identités individuelles qui affleurent dans l'univers des relations interpersonnelles", Renaud Sainsaulieu s'appuie sur la notion de logique d'acteur : " s'il y a identités collectives, c'est que les individus ont en commun une même logique d'acteur dans les positions sociales qu'ils occupent." [155] Ainsi, l'acteur conserve, dans ses rapports sociaux de travail, la cohérence d'une logique. Mais cette logique d'acteur semble assujettie en premier lieu à la position prédéfinie de chacun dans les rapports de travail, c'est-à-dire à des éléments de son identité professionnelle que l'action individuelle ne saurait modifier. "Cette notion (de logique d'acteur) est incontestablement féconde, analyse Henri Amblard, mais, en situant les logiques chez l'acteur et non dans l'action, elle met l'accent sur une dimension assez statique. L'acteur semble préexister à l'action. Tel n' est pas notre point de vue ; l'acteur n'existe pas en soi mais il est construit et défini comme tel par son action. C'est pourquoi il semble préférable de parler de logique d'action." [156]

François Dubet se réfère à cette notion de logique d' action pour rendre compte de

[154] CORCUFF (Philippe), Les nouvelles sociologies, constructions de la réalité sociale, Paris, Nathan, 1995, p.99

[155] SAINSAULIEU (Renaud), L' identité au travail, Paris, FNSP, 1988, p. 303

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

cette "distance subjective que les individus entretiennent avec le système. (...) Cette distance à soi procède de l'hétérogénéité des logiques de l'action qui se croisent dans l'expérience sociale, elle est alors vécue comme un problème car elle fait de chacun l'auteur de son expérience." [157] Ainsi, la responsabilité de l'acteur est au centre de cette conception qui présente quand même à nos yeux l'inconvénient de ne pas modéliser précisément la nature et la structure de ces logiques d'action : "les combinaisons des logiques d'action qui organisent l'expérience n'ont pas de "centre", elles ne reposent sur aucune logique unique ou fondamentale. (...) Mais la distance à soi, celle qui fait de l'acteur un sujet, est elle-même sociale, elle est socialement construite dans l'hétérogénéité des logiques et des rationalités de l'action " [158] Ainsi, l'acteur apparaît comme mis à distance de l'action par l'hétérogénéité des logiques : c'est cette distance qui constituerait l'espace singulier de son expérience. Il semble difficile, dans ce cadre, d'appréhender des actions collectives, comme les rencontres interprofessionnelles : les acteurs engagés dans une réunion cessent-ils d' être des acteurs individuels, porteurs de leur propre expérience, déterminée par leur distance respective aux logiques d'action qui les organisent ? Mais alors comment cette action collective peut-elle se constituer en expérience commune, induisant une distance comparable de tous les acteurs à l'action de tous ?

Luc Boltanski et Laurent Thévenot ne prétendent pas "rendre compte des conduites des acteurs dans l'ensemble des situations auxquelles ils peuvent être confrontés", mais proposent plutôt de se focaliser d'abord sur "l'analyse des opérations de justification qui sont au cœur de la dispute, tout en montrant la nécessité d' ouvrir le cadre pour accéder à des conduites moins directement affrontées à un impératif de justification." [159] Ainsi, nous semble-t-il, se présente notre recherche: nous proposons de nous focaliser d'abord sur les moments de rencontre, en retrait de l'exercice courant de la fonction d'enseignant, pour tenter de saisir les modalités de chacun pour construire avec d'autres professionnels un espace commun de pratiques sociales. On pourrait alors rendre compte de "ce que les gens savent de leurs conduites et de ce qu'ils peuvent faire valoir pour les justifier." [160] Mais, ajoutent les auteurs, "pour s'accorder sur ce qui est juste, les personnes humaines doivent connaître un bien commun et être métaphysiciennes." [161] En effet, "comment pourraient-elles viser un ordre parmi la multiplicité chaotique des rapprochements possibles, si elles n'étaient guidées par des principes de cohérence, présents non

[156] AMBLARD (Henri), BERNOUX (Philippe), HERREROS (Gilles), LIVIAN (Yves-Frédéric), Les nouvelles approches sociologiques des organisations, Paris, Seuil, 1996, pp. 200-201

[157] DUBET (François), Sociologie de l' expérience, Paris, Seuil, 1994, p. 17

[158] Ibid, p. 92

[159] BOLTANSKI (Luc), THEVENOT (Laurent), De la Justification. Les économies de la grandeur.Paris, Gallimard, 1991, p.425

[160] Ibid., p. 181

[161] Ibid. , p. 183

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

seulement en elles-mêmes sous la forme de schèmes mentaux, mais aussi dans la disposition des êtres à portée, objets, personnes, dispositifs pré-agencés, etc ?" [162] Ces principes de cohérence, au delà de logiques d'action ou de cadres de référence, structurent des "mondes de référence", que les auteurs présentent sous la forme fonctionnelle d'une grille d'analyse catégorisant des sujets, des objets, des qualités et des relations.

3.3. La construction des Mondes

3.3.1. L' architecture

"Plongeant dans l'histoire des idées du monde occidental, Laurent Thévenot et Luc Boltanski dégagent, des diverses philosophies politiques qu' ils retiennent comme essentielles, des principes sur lesquels se fondent, selon eux, les équilibres de la Cité (...). Sinon l'harmonie, du moins la possibilité des relations entre personnes repose selon eux sur des systèmes d'équivalences partagées, des grandeurs communes, permettant à chacun de retrouver les repères (objets, individus, relations) qui vont guider ses relations dans la situation, lui fournir les éléments de caractérisation de celle-ci. Ces grandeurs, ces systèmes d'équivalences, se déploient dans des "mondes" régis par la cohérence des principes qui y sont activés." [163]

Ces "mondes de cohérence" sont des "mondes de référence", en ce sens qu'ils permettent aux acteurs d'asseoir leurs argumentations dans des situations de justification de leurs conduites, lors d'épreuves de dispute destinées à dépasser des moments de crise. Les auteurs recensent dans la société moderne six mondes virtuellement purs, six cités idéales, qui coexistent et s'actualisent en une multitude de configurations : la cité industrielle, autour des valeurs de la technologie (programmation, évaluation des performances, approche scientifique); la cité marchande, organisée par la rareté des biens convoités par tous (propriété, richesse, liberté d'action, ...) ; la cité domestique, dont l'archétype est la famille (relations de dépendance et de protection) ; la cité civique, inspirée du Contrat Social de Rousseau (intérêt général, légalité, représentativité) ; la cité de l'opinion (honneur et célébrité, influence et informations) et enfin la cité inspirée, cité des saints et des artistes, des personnes qui se situent par rapport à des valeurs transcendantes. Chacun de ces mondes peut être décrit par le répertoire de tous les éléments qu'il mobilise dans les épreuves de justification et que l'on peut organiser ainsi :

- le principe supérieur commun, que les personnes n'explicitent qu'en dernier recours. "Ce principe de coordination qui caractérise chaque cité est une convention constituant l'équivalence entre les êtres" [164] qui leur assure par principe une égale

[162] Ibid. p. 182

[163] AMBLARD (Henri), BERNOUX (Philippe), HERREROS (Gilles), LIVIAN (Yves-Frédéric), op. cit., p. 78

[164] BOLTANSKI (Luc), THEVENOT (Laurent), op. cit., p. 177

vertu de la loi du droit d'auteur.

dignité.

- L'état de grandeur permet de caractériser ce qui est grand et ce qui ne l'est pas en regard du principe supérieur commun. Chacun à l'intérieur d'un monde peut accéder aux états de grand, selon des rites et des efforts préétablis par la "formule d'investissement". La figure harmonieuse d'un monde est la représentation dans ce monde de l'état de grand.
- Les répertoires de sujets (personnes humaines), d'objets (choses non humaines), de dispositifs (agencements préétablis de sujets et d'objets) recensent les différents éléments constitutifs du monde et les disposent selon une mise en scène propre à chaque monde, selon leur rapport aux différents états de grandeur.
- L'épreuve modèle, ou grand moment, est une situation dans laquelle un dispositif particulièrement consistant est engagé, dans le but d' asseoir la répartition des objets et des sujets et de (re)distribuer les états de grand.

3.3.2. Les matériaux

Ce sont ces différents éléments structurels que nous allons devoir identifier pour construire, à partir des pôles de cohérence, de véritables mondes de référence. Pour cela, nous ne pouvons nous contenter de l'analyse des quelques documents précédemment étudiés : deux ou trois articles, parfois consacrés à des pratiques extrêmement parcellaires, ne suffisent pas pour appréhender la structure complexe d' un monde de référence. Boltanski et Thévenot, pour construire les modèles de leurs "cités", ne rechignent pas à visiter les textes d'auteurs fondateurs de la philosophie politique (Rousseau, Bossuet, Hobbes, Saint-Augustin), considérations savantes fort éloignées des préoccupations quotidiennes des acteurs, qui vraisemblablement les ignorent.

Aussi, nous allons nous référer à des textes qui décrivent non pas des pratiques d'enseignants en EME (nous en avons constaté la rareté), mais des pratiques proches : enseignement dans d'autres établissements spécialisés ou pratiques éducatives en EME. Dans ce projet, nous avons dans un premier temps recensé un grand nombre d'articles ou d'ouvrages traitant de ces pratiques : sans prétendre à une totale exhaustivité, nous pensons avoir consulté les textes les plus significatifs.

Ainsi, nous avons été frappés par le nombre relativement important de textes concernant les pratiques d'enseignement dans les établissements sanitaires : hôpitaux de jour, classes intégrées d'hôpitaux psychiatriques..., alors que ces établissements n'accueillent en 1997 qu'une faible minorité (8%) des enfants en situation de handicap scolarisés hors Education nationale (les établissements du secteur médico-éducatif, tous handicaps confondus, en accueillant plus de dix fois plus, soit 87%) [165] . Les auteurs de ces articles ou de ces ouvrages sont le plus souvent des enseignants qui proposent une présentation et une réflexion au sujet de leurs propres pratiques. Ainsi, après avoir publié de nombreux articles dans les revues spécialisées, Annie Cervoni et Catherine Charbit [166] font paraître des ouvrages qui, nous l'avons constaté, inspirent nombre d'enseignants en

[165] OBSERVATOIRE de l'enfance en France , op. cit., p. 94

vertu de la loi du droit d'auteur.

EME ; de même Josette Rivière [167] entreprend de faire partager l'expérience de Villeurbanne, initiée par le Pr. Jacques Hochmann. Mais ces pratiques d'enseignement en établissement à caractère médical interrogent également psychiatres et psychologues, qui tentent, avec leurs outils conceptuels, d'appréhender ces expériences innovantes : des revues médicales (Le Renouveau Psychiatrique, Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence) ou des revues pédagogiques (Revue Française de Pédagogie, Les Cahiers de Beaumont, La nouvelle revue de l' AIS) se font régulièrement l'écho de questionnements croisés sur l'éventuelle spécificité des pratiques d'enseignement dans un environnement psychiatrique. La lecture de ce corpus permet de remarquer rapidement que l'ensemble des analyses de ces pratiques utilise les mêmes références théoriques, issues de la clinique psychanalytique individuelle ou institutionnelle. De ce fait, en ce qui concerne la mobilisation des différents pôles de référence, ces récits de pratiques ou ces réflexions d'experts montrent une grande homogénéité : par exemple, l'influence du pôle de la *rupture communautaire* semble nulle comme si l'adhésion au discours institutionnellement et socialement valorisé du psychiatre était la condition préalable autorisant la prise de parole publique des acteurs [168].

Les écrits se rapportant aux pratiques pédagogiques dans les établissements spécialisés dépendant de l'Education nationale, les EREA, sont très rares. Les quelques textes les concernant les confondent avec les pratiques de SEGPA, qui au sein des collèges accueillent aussi bien des élèves en grande difficulté scolaire ou sociale, que des enfants en situation de handicap : ainsi cette journée d'étude sur "la formation professionnelle dans les structures spécialisées" qui n'a rassemblé que des enseignants en SES [169]. Seul un livre, d'un ancien inspecteur et formateur de professeurs d'enseignement technique, tente de repérer les spécificités de l'enseignement en EREA et d'en décrire des pratiques [170].

166 CERVONI (Annie), CHARBIT (Catherine), *Pédagogie et Projet Thérapeutique*, Les cahiers de Beaumont, n°35, 1986, pp. 3-6 ; *Expression écrite avec un groupe d' enfants psychotiques*, Les sciences de l' éducation, n°4, 1989, pp. 73-91 ; *L' abord pédagogique des enfants psychotiques*, Les cahiers du CTNERHI, n°47-48, 1989, pp.141-148 ; *Adolescents psychotiques en situation d' apprentissage*, Neuropsychiatrie de l' enfance, n°41, 1993 ; La pédagogie dans les institutions thérapeutiques, Paris, PUF, 1986 ; L 'enfant psychotique et l' école, Paris, Bayard, 1993

167 RIVIERE (Josette), *La relation pédagogique dans une classe thérapeutique pour enfants atteints de troubles graves du psychisme*, in GARDOU (Charles), Handicaps, handicapés, le regard interrogé, Toulouse, ERES, 1991, pp. 171-186.

168 Nous n' avons trouvé aucun texte d'enseignant tenant un discours critique sur l' attitude d'un psychiatre, alors que de nombreux psychiatres contestent des pratiques d' enseignants. De même il est d' usage d'interroger les représentations qu'éducateurs ou enseignants peuvent avoir des "psy", mais jamais l'inverse. Par exemple dans l'article des docteurs : FERRARI P , BOUVET M., CROCHETTE A *L'intégration scolaire des jeunes enfants psychotiques en hôpital de jour*, Neuropsychiatrie de l'enfance, 1987, n°35-7, 297-302 ; ou FUSTIER (Paul), *Du porte-croyance: Dialogue entre éducateurs et psychologues,* Bulletin de Psychologie, n°409, 1993 ; et PHILIP (Christine), *Les enseignants et "leur" psychiatre ou le thérapeute "dans tous ses états",* Les Cahiers de Beaumont, n°32, 1985, pp. 24-28

169 TABLE RONDE N°2, *Problèmes spécifiques de la F.P. dans les structures spécialisées* , Les Cahiers de Beaumont, N° Spécial, Actes du Colloque national, Oct. 1982, pp. 45-46.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Au sujet des autres pratiques d'enseignement en classe spécialisée, l'inventaire est également limité : très peu d'articles sur les CLIS, et, si l'on ne retient pas des ouvrages très prescriptifs de préparation à l'examen du CAAPSAIS, un seul livre rendant compte d'une expérience pédagogique. [171]

Se renseigner sur les pratiques d'autres professionnels en EME, ou même dans des établissements socio-éducatifs, réserve quelques surprises : malgré de longues recherches, nous n'avons pu trouver aucun texte, aucun article, aucun ouvrage sur les pratiques des psychologues ou des psychiatres. Entendons-nous bien : les critiques par les "psy" des pratiques des éducateurs ou des instituteurs sont fréquentes ; les réflexions sur le fonctionnement de l'établissement, sur la vie relationnelle de l'équipe, sur l'institution soignante... sont nombreuses ; mais de parole d'un psychiatre ou d'un psychologue essayant d'expliquer comment il s' y prend pour "soigner" les enfants ou les adolescents, comment se passe une séance, presque pas de trace. [172]

En ce qui concerne le travail des éducateurs, la littérature est plus conséquente ; à tous les ouvrages sur le métier d'éducateur (un métier impossible, interroge-t-on souvent), voire spécifiquement sur la fonction d'éducateur en institutions [173] , nous privilégions les témoignages et les analyses d'éducateurs sur leurs propres pratiques. De nombreux articles, souvent sur la difficulté de penser ou d'écrire son expérience professionnelle, nettement moins d'ouvrages, dont émergent deux figures : celle d'un éducateur technicien de la relation, détenteur d'un savoir et d' un savoir-faire qu'il faut formaliser, représentée, entre autres, par Joseph Rouzel [174] ; ou celle de Jean-François Gomez [175] , éducateur militant, révolté contre le jeu que le corps social veut lui faire jouer, prêt à s'engager au plus près des enfants ou des adolescents pour reconstruire des relations plus véridiques.

Nous avons ainsi recensé et parcouru un ensemble des textes assez volumineux. Il

[170] COUSIN (Christian), Enseigner en SEGPA et EREA, Paris, Delagrave, 2000

[171] CASANOVA (Rémi) La classe spécialisée, une classe ordinaire?, Paris, ESF, 1999

[172] Il serait injuste de ne pas signaler la parole du Dr Elisabeth Zucman qui expose la résonance intime que suscite son travail de médecin accueillant des enfants polyhandicapés en IMP, dans: ZUCMAN (Elisabeth), *Réaliser des exploits terribles*, in GARDOU (Charles) et coll. Professionnels auprès des personnes handicapées, le handicap en visages-4, Toulouse, ERES, 1997, pp. 31-42 ; de même que la réflexion éthique profondément ancrée dans l'expérience médicale de : TOMKIEWICZ (Stanislas), *Humaniser la vie, refuser toute œuvre de mort,* in GARDOU (Charles), op. cit., pp. 205-218

[173] Parmi les plus riches : TREMOULINAS (Claude) Les éducateurs en institutions, professionnels de la relation d'aide spécialisée, Toulouse, ERES, 1998 ; FUSTIER (Paul), Les corridors du quotidien, la relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants, Lyon, PUL, 1993

[174] ROUZEL (Joseph), Parole d'éduc; l'éducateur spécialisé au quotidien, Toulouse, ERES, 1995 ; Le travail d'éducateur spécialisé. Ethique et pratique, Paris, Dunod, 1997 ; *Sortir du trou bleu,* in GARDOU (Charles) et coll. 1997, op. cit. pp. 109-133

[175] GOMEZ (Jean-François), Un éducateur dans les murs, témoignage sur un métier impossible, Toulouse, Privat, 1978 ; D'ailleurs... L'institution dans tous ses états (roman), Toulouse, ERES, 1996 ; *Fabriquer du sens*, in GARDOU (Charles) et coll., 1997, Op. cit., pp. 43-58

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

n'est pas question ici d'en faire l' étude approfondie : notre propos, en effet, n'est pas d'analyser les différentes pratiques professionnelles d'éducateurs, de psychologues en EME ou d'enseignants en EREA ou Hôpital de Jour, mais d'extraire de ce corpus les textes qui nous permettront d'étayer les "mondes de référence" que nous souhaitons construire. Dans ce but, nous allons isoler un article, un passage, un livre qui nous semblent particulièrement correspondre à chacun des trois pôles de cohérence des pratiques enseignantes en EME. En considérant ces textes comme des discours de justification, qui permettent à leurs auteurs de présenter leurs pratiques comme justes, nous tenterons d'isoler ce qui peut constituer les différents éléments structurant les mondes de référence : des principes supérieurs communs, des répertoires d'objets et de sujets, des états de grandeur, des formes d'épreuve...

Nous considérons, bien entendu, ces trois mondes comme "aussi justes" : il n'y en a pas un qui, à nos yeux, représenterait une plus grande justice, ou une plus grande intelligence du métier ou une professionnalité plus affirmée. Dans l'examen intime de notre propre façon d'enseigner, nous reconnaissons des pratiques inspirées par chacun de ces trois mondes et nous ne saurions en exclure deux pour décrire ce qui fait que nous croyons en notre pédagogie. C'est pour cela que nous avons voulu attribuer à ces trois structures des appellations assez neutres : nous avons ainsi préféré *normalisation scolaire* à *intégration scolaire* qui nous semblait un terme trop chargé de connotations institutionnelles positives ; de même pour *rupture communautaire* plutôt que *repli communautaire*, qui nous semblait trop péjoratif ; ou *clinique de la relation* auquel nous avons préféré *praxis et relation*.

3.3.3. Le monde de la Normalisation Scolaire

Les ouvrages de Rémi Casanova et de Christian Cousin permettent d'étoffer le pôle Normalisation Scolaire (NS) en un monde cohérent. L'essentiel de leurs discours est construit autour d'une référence à la norme des pratiques scolaires ou des compétences professionnelles, que l'enseignant auprès d'élèves en situation de handicap ou d'échec très lourd se doit d'adapter. "La classe spécialisée ressemble à s'y méprendre à de nombreuses classes ordinaires. Il s'y pose les mêmes dimensions : celles de l'hétérogénéité des compétences et des comportements, des relations avec les familles, de la question de la Loi, du sens et de la cohérence des apprentissages, pour ne prendre que les plus évidentes, se retrouvent sur tous les terrains, dans tous les cycles, certes à des degrés divers et plus ou moins crûment." [176]

L'adaptation est la démarche qui permet de réduire cet écart à la norme : "Adaptation et adaptations (sont les) mots qu'on trouve le plus fréquemment employés quand on évoque le travail devant les élèves dans les EGPA: il faut a-dap-ter". [177] Tout peut s'adapter : les programmes, les techniques, les élèves et les enseignants. "Etre adapté au monde, c' est réussir à adapter le monde à ses propres besoins" [178] .

Ainsi, le rôle premier de l'enseignant est de mettre en œuvre une pédagogie adaptée,

[176] CASANOVA (Rémi), op. cit. p. 9

[177] COUSIN (Christian), op. cit. , p.117

vertu de la loi du droit d'auteur.

c'est-à-dire pour reprendre le schéma néo-piagétien que développe Christian Cousin, assimiler les normes scolaires en les accommodant aux difficultés des élèves. Programmes, progressions, programmations, capacités, compétences, performances, objectifs, évaluations... sont les objets privilégiés de cette pédagogie ; en CLIS, selon Rémi Casanova, la pédagogie serait avant tout différenciée, jusqu' à devenir individualisée : à travers une longue comparaison avec les usages alimentaires, l'auteur, s'il reconnaît que "l'enjeu véritable se situe dans l'adaptation, encore et toujours," se méfie "néanmoins de la constitution de référentiels trop savamment gradués, dans la lignée de la pédagogie par objectifs", préférant "les repas à la carte" autour d' un "plat commun (qui) tolère un assaisonnement et une portion personnalisés. L'implication différenciée accepte en outre aussi bien une grande tablée qu'un repas pris dans la solitude." [179] Dans cette perspective, tous les objets de l'école sont éventuellement mobilisés, à condition de pouvoir être adaptés. En fin de compte, "une évaluation rigoureuse et précise apparaît comme une nécessité". [180]

"Ne jamais s'engager sur un mode affectif (...) mais toujours s'efforcer de placer la relation dans une double dimension: professionnelle (...) et citoyenne" [181] où "le maître sera entendu comme celui qui aura la maîtrise non seulement d'un savoir, mais aussi des manières d'accéder à ce savoir" [182] : la relation, dans le monde de la *Normalisation scolaire* est pensée comme une relation de maître à élève, voire de maître à disciple. L'adaptation semble devoir se réaliser dans l'espace relationnel d'une formation globale de l'enfant, une mise en forme d'élève, de travailleur, de citoyen.

On touche ici au Principe Supérieur Commun de ce monde, à sa visée idéale, qui considère qu'il n' y a qu'une Terre pour tous les hommes, comme il n' y a qu'une école pour tous les enfants : à l'enseignant d'indiquer à chacun sa place et son chemin, d'adapter l'une et l'autre à chaque élève, selon ses compétences et ses performances, finement évaluées. On peut rapprocher ce monde de la Cité Industrielle que décrit la théorie des Economoies de la Grandeur, qui organise autour des valeurs de performance et de fonctionnalité les relations de travail des professionnels, selon des mesures régulières.

Les réunions de synthèses, réglementaires, constituent la ressource collective privilégiée de ce monde de l'adaptation de chacun à un objectif commun. Dans le respect des normes établies à l'extérieur de l'établissement, en l'occurrence les Annexes XXIV, un projet individualisé est élaboré pour chaque élève, le plus souvent selon une méthodologie explicite et en fonction de dispositifs d'évaluation aisément mobilisables : la réunion de synthèse permet régulièrement l'articulation des différents intervenants à cet

[178] Ibid., p. 118

[179] CASANOVA (Rémi), op. cit., pp. 31-32

[180] Ibid. , p. 53

[181] COUSIN (Christian), op. cit., p. 133

[182] CASANOVA (Rémi), op. cit., p. 67

vertu de la loi du droit d'auteur.

objet commun par des séquences programmées "d'information ...), d'enquête (...), de résolution de problèmes (...), de régulation (...) et de conversation." [183]

Les réunions de coordination (par exemple, note Christian Cousin entre un instituteur et le professeur technique chargés d'une même classe) semblent également souhaitables pour pouvoir à tout moment adapter la démarche pédagogique : programmes, progressions, matériels... ; ou même imaginer des collaborations plus étroites comme des interventions à deux, des décloisonnements, des approches transversales. Ainsi sont investies, comme dans les autres écoles, les réunions pédagogiques dites "de la vingt-septième heure" qui rassemblent exclusivement les enseignants.

3.3.4. Le monde Praxis et relation

La Cité Inspirée pourrait plutôt éclairer le monde *praxis et relation* (PR), tel que nous pouvons le voir décrit dans les récits de pratiques de Catherine Charbit, Annie Cervoni ou Josette Rivière [184] . Dans ces discours, pour l'élève psychotique, "l'école (est un) lieu de souffrance" [185] : l'objet de l'enseignement est donc de susciter chez l'élève un "désir de maintenir la relation pédagogique, plus fort que la souffrance." [186] Dans cet objectif, l'enseignant doit être attentif à toutes les formes que peut prendre la singularité de chaque enfant, son mal-être étant souvent la principale manifestation de sa personnalité : c'est donc au plus près de l'enfant, jusque dans ses manifestations corporelles les plus simples, au plus près de son langage, ou dans la dimension la plus formelle de ses productions, que les institutrices cherchent à débusquer l'expression de la créativité de l'enfant.

La relation est considérée comme un élément du cadre pédagogique co-construit par l'enseignant et l'élève pour fournir à ce dernier un point d'appui sur le monde extérieur, départ des expériences scolaires de socialisation. Ainsi, indique Josette Rivière, "c'est en proposant à l'enfant un étayage sur mon propre fonctionnement mental que la relation pédagogique s'établissait." [187] Le risque que prend l'enfant d'abandonner peu à peu ses défenses face à l'enseignant, aux autres enfants ou aux apprentissages a ainsi son corollaire dans le risque que prend l'enseignante d'être "vampirisée", d'être "empêchée de penser": les diverses techniques pédagogiques qu'elle peut alors mobiliser sont autant de "médiations" de cette relation, de stratégies de prise de distances entre l'adulte et l'enfant, pour sauvegarder en chacun la sécurité nécessaire à un travail sur soi. Par cette dynamique d'échanges mutuels, la relation peut remplir la fonction d'espace contenant, continuellement nourri des investissements affectifs ou des projections agressives des

183 COUSIN (Christian), op. cit., p. 55

184 CERVONI (Annie), CHARBIT (Catherine), L' enfant psychotique et l' école, op. cit. ; RIVIERE (Josette), op. cit.

185 CERVONI (Annie), CHARBIT (Catherine), op. cit. p. 37

186 RIVIERE (Josette), op. cit., p. 174

187 Ibid., p. 180

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

deux partenaires, l'un et l'autre mobilisant tour à tour affects et éléments de réalité pour investir ou se dégager de cette interaction. L'enseignant alors ne peut se référer qu'à une praxis, qui ne s'épuise pas dans la réalisation d'un programme ou le déploiement d'une technique, mais demeure vivace et féconde aussi longtemps que son espace de la relation reste ouvert à la dimension du sujet en devenir qui en elle se révèle. Ces "tâtonnements" prennent, selon Roger Misès évoquant Jacques Hochmann, la forme d'un "conte" que "les intervenants tentent de partager avec le sujet, de susciter par là son intérêt pour sa propre activité psychique, à travers sa contribution personnelle à un récit qui se trouve remodelé et repris de part et d'autre, sur le modèle de la rêverie maternelle de W. Bion." [188]

La pratique enseignante s'inscrit dans un projet global de soins pour l'enfant, dont Catherine Charbit et Annie Cervoni livrent les visées essentielles : "entrer dans le cercle des proches (...) ; favoriser la découverte du plaisir qu'on éprouve en s'exprimant ; repérer et valoriser toute démarche active (...) ; accepter et encourager initiatives et manifestations qui placent l'enfant en position de sujet, libre de préférer, choisir ou refuser (...) ; (...) éveiller la curiosité (...) ; aider l enfant à se contenir (...) ; travailler la séparation. " [189]

Ainsi le modèle pédagogique implicite de ces discours n'est pas tant à chercher du côté des pédagogies non-directives, qui refusent de penser soumettre l' enfant, sujet-roi, à la moindre contrainte, que dans un retour aux origines de la pensée pédagogique, du côté de la maïeutique socratique, qui demande à l'enseignant, par le savoir partagé, d'aider l'enfant à accoucher de l'élève qui est en lui.

La référence à la rêverie maternelle, qui permet à Roger Misès de décrire la fonction de l'enseignant pour l'élève psychotique, pourrait également aider à comprendre la manière dont les enseignants investissent l'institution. En effet, dans ce monde *Praxis et relation*, ils demandent aux instances collectives, avant tout, de pouvoir recevoir et contenir ce qu'ils reçoivent de leurs élèves (agressions, projections, sentiment d'étrangeté...) et qu' ils ne se sentent pas capables d' élaborer sur le champ. Non seulement les réunions ont cette fonction de dépôt, mais, comme le soulignent Catherine Charbit et Annie Cervoni, "la psychose induit la division, le clivage ; le fait de travailler chaque jour avec les mêmes enfants engendre inévitablement rivalité et désaccords" [190] : la fonction des réunions, fussent-elles nommées synthèses, réunions institutionnelles, analyse de la pratique ou supervision, n'est pas d'articuler des compétences en un dispositif technique performant mais de permettre à chacun d' exprimer sa difficulté à tenir son rôle et d'écouter l'autre en sa semblable difficulté... C'est le monde du partage sincère et de la spontanéité : "des hypothèses de travail naissent fréquemment d' une réflexion collective où les idées s'enchaînent par association libre." [191]

[188] MISES (Roger), *Préface* in CERVONI (Annie), CHARBIT (Catherine), op. cit., p 10

[189] CERVONI (Annie), CHARBIT (Catherine), op. cit., p. 64

[190] Ibid ., p. 121

[191] Ibid ., p. 123

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

3.3.5. Le monde de la *Rupture communautaire*

"Quand tu auras passé trente ans de ta vie à mettre au point de subtiles méthodes psychopédiatriques, médico-pédagogiques, psychanalo-pédotechniques, à la veille de la retraite, tu prendras une bonne charge de dynamite et tu iras discrètement faire sauter quelques pâtés de maison dans un quartier de taudis. En une seconde, tu auras fait plus de travail qu'en trente ans." [192] La colère de Fernand Deligny résonne encore dans les établissements spécialisés. Jean-François Gomez, qui l'a longtemps côtoyé, s'en fait l'écho : "je crois, dit-il, à ce gosse qui me tend d'un seul coup la main, sans que je sache trop pourquoi. Je crois à ce qui m'émeut, mais l'émotion n'existe pas dans les livres de psychiatrie, elle est bien rare dans les livres de pédagogie." [193]

Pour ces auteurs, la fonction d'éducateur ou d'enseignant spécialisé exige de l'adulte qui s'en réclame une rupture radicale avec tous les pseudo-savoirs professionnels ou scientifiques qui assujettissent les enfants à des techniques aveugles et les enfouissent sous des jargons assourdissants, un abandon des "verroteries des négriers pour amadouer les sauvages, (...) des armes défensives ou offensives, (...) (de) l'oubli de soi, (de) la charité chrétienne, (du) sens du sacrifice" [194] . Sans cette métamorphose qui révèle l'homme sous le professionnel, jamais un instituteur ne pourra rencontrer le moindre enfant. Pour ceux qui acceptent d'accomplir cette mutation, "les choix pédagogiques (sont) des choix humains" [195] pour pouvoir "apprendre ensemble" [196] : "une école, une classe, sont en théorie des lieux où l'on enseigne et où l'on s'instruit. Pour moi, explique Serge Jaquet à propos de ses difficultés à travailler avec un élève particulièrement peu docile, ce n'est pas suffisant (...). La classe se doit d' abord d' être un lieu où l' on VIT" [197] , c' est-à-dire un espace où "l' expression directe et spontanée" dans un groupe arrivé "à maturation" permet à l'enfant de nouer des liens de "reconnaissance", de tisser des relations, de s'engager dans des contrats et ainsi "dépasser sa difficulté à trouver une identité au sein de l'école." [198] Dans ce cadre, l'enseignant s'expose, par l'éventuel échec de sa pédagogie, au risque, non de l'erreur technique, mais bien d'une "faute, parce que dans le sens moral d' une construction sociale, il y (aurait) trahison." [199] Cet engagement

[192] DELIGNY (Fernand), Graine de Crapules, Paris, Ed. du Scarabée, 1960, p. 35

[193] GOMEZ (Jean-François), Un éducateur hors les murs ; témoignage sur un métier impossible, Toulouse, Privat, 1978, p 51

[194] Ibid., p. 138

[195] JAQUET (Serge), *"Pierrot" ou "la Teigne"* Les Cahiers de Beaumont, n°55, Janvier 1992, p. 34

[196] Ibid. , p. 36

[197] Ibid. , p. 34

[198] Ibid. , p. 31

[199] Ibid. , p. 35

vertu de la loi du droit d'auteur.

moral auprès de l'élève n' empêche pas, bien au contraire, le recours à des techniques précises et codifiées : des outils élaborés sont mis en oeuvre pour permettre à chaque élève comme à l'enseignant d'accéder à un statut d'acteur du groupe-classe, autonome et responsable, un sujet social de la communauté. Ces outils, ces techniques, conseil, métiers, cabanes, monnaie... sont ceux des pédagogies coopérative et institutionnelle, dont les enseignants du monde de la *rupture communautaire* sont souvent de fervents militants, tant qu'elles peuvent être considérées comme des ferments de critique politique ou sociale, au risque de conduire l'adulte à la limite de ce qui est professionnellement acceptable, et l'engager dans le paradoxe de devoir revendiquer le "dressage" [200] , ou d' argumenter qu'un maître puisse frapper son élève [201]

C'est le risque pris d'une vraie rupture pour refonder une nouvelle Cité Civique, à construire dans un ailleurs dont Fernand Deligny a cherché tout une vie durant les traces : "pour qu' un enfant puisse avoir lieu ailleurs que dans les lieux prévus par l' Etat pour son état, il faut bien que quelques adultes se soient arrachés à la force d'attraction de l'emploi qui les attendait, ici et là, et décident de vivre à la recherche incessante d'un "nous-autres-là" qui permettent à ces enfants interdits d'oser, d' oser être, que le verbe y soit ou n'y soit pas. Leur permettre d'intervenir, à ces enfants-là qui paraissent retranchés dans un isolement quelquefois extrême, révèle les indices d'un NOUS qui nous surprend et dont on peut dire qu'il nous échappe." [202]

Ainsi l'enseignant dans le monde de la *rupture communautaire* court le risque de se retrouver souvent seul : il se méfie des groupes institués, à l'exception peut-être de groupuscules militants ou de mouvements pédagogiques radicaux. "Ce n'est pas dans les congrès qu' on élaborera la pédagogie de demain", affirme Jean-François Gomez. [203] Selon lui, les réunions d'équipe rassemblant des adultes au nom de leur professionnalité ne peuvent que desservir les intérêts de l'enfant : durant sa "première synthèse," Jean-François Gomez a "l'impression de voir l'enfant se débattre, objet morcelé, pantelant, dans les mains d'adultes qui possédaient le pouvoir exorbitant de décider de sa vie future." [204] Seules des rencontres informelles, motivées par un sentiment sincère d'estime et une affection réciproques et non par une prétendue complémentarité, peuvent permettre à l'enseignant d'échapper à cette vision d'horreur du travail institutionnel.

Synthèse de la première partie ; hypothèse de la

[200] Ibid. , p. 30

[201] GOMEZ (Jean-François) , op. cit., p 149

[202] DELIGNY (Fernand), *Ce gamin-là*, Cahiers de l'Immuable 2, n°20, Paris 1975, p. 16

[203] GOMEZ (Jean-François) , op. cit., p. 45

[204] Ibid. , p. 53

vertu de la loi du droit d'auteur.

recherche

Principe supérieur commun, Cité modèle, état de grand, répertoire d'objets et de sujets, qualité des relations, ces trois mondes peuvent être décrits selon un modèle commun, de structure comparable, investis par des acteurs semblables, pour rendre compte de pratiques dont on peut penser qu'elles pourront être partagées. Car la fonction essentielle de ces mondes de référence est bien de pouvoir être mobilisés, selon des modalités individuelles certes, mais dans des pratiques collectives de justification. Nous n'entendons pas, par ce terme, l'idée d'argumentations moralisatrices pour des professionnels culpabilisés. Nous évoquons plutôt les tentatives, autour de valeurs morales communes, de mettre en récit des expériences disparates aux marges de la professionnalité, aux limites de la pédagogie, ou les essais d'articulations en équipe de vécus singuliers, de défaillances intimes, d'engagements avortés....

"Le constat de la pluralité des mondes constitue maintenant un acquis. La question qui se pose est celle de la nature des montages qui se recomposent localement à partir de la pluralité des mondes." [205] C' est dans cette voie ouverte par Jean-Louis Derouet et le Groupe d'Etudes Sociologiques de l'INRP que nous souhaitons nous engager pour repérer et décrire les modalités de mobilisation des mondes communs, que les enseignants en EME mettent en œuvre pour renouveler constamment l'espace de leur pédagogie, et ainsi transformer ce qui pourrait apparaître comme une fragilité identitaire, en une compétence au partenariat interprofessionnel.

Car ces trois mondes que nous avons repérés (pôles de cohérence), puis reconstruits (mondes de référence) à la fois composent l'univers mental des enseignants en EME et contribuent à structurer les représentations des praticiens voisins : éducateurs et rééducateurs, psychologues et psychothérapeutes, mais aussi services généraux ou administratifs. Ainsi ils constituent des interfaces réticulaires constamment disponibles entre intime et institutionnel, singulier et collectif, privé et professionnel, que les enseignants en EME mobilisent à travers des dispositifs de rencontre interprofessionnelle (synthèses, analyse de la pratique, contacts informels), dès qu' ils sentent atteintes les limites de leur professionnalité, les frontières de leur pédagogie.

"Ce que les acteurs doivent donc apprendre, c'est à identifier ces réseaux, à comprendre leur rationalité, et à savoir changer d'argumentation en changeant de réseau. Ce n'est pas faire l'éloge de l'opportunisme que de demander de parler à chacun une langue qu'il puisse comprendre. Et cela n'exclut nullement la continuité d'une direction politique. Mais cela appelle une série d'opérations de traduction qui la fassent comprendre dans des réseaux différents. Cette compétence est nécessaire à tous." [206] Considérant qu'elles nécessitent un investissement personnel des acteurs et une remise en cause des fondements mêmes de leurs rôles prescrits, nous pensons que les pratiques

[205] DEROUET (Jean-Louis), Préface, in DEROUET (Jean-Louis) et al. , L'école dans plusieurs mondes, Bruxelles, Paris, De Boeck, INRP, 2000, p. 20

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

d'enseignement en EME permettent une acquisition de cette compétence pour faire des enseignants de véritables spécialistes de la navigation entre les mondes et des experts du partenariat interprofessionnel. C'est cela qui constitue l'hypothèse centrale de notre recherche que nous pouvons rassembler ainsi.

Fragilisés dans leurs références professionnelles, les enseignants en EME investissent avec intérêt différentes formes de rencontres interprofessionnelles.

Ainsi, ils déploient une compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel pour adapter les ressources institutionnelles aux besoins particuliers de leurs élèves.

Seule l'attention minutieuse portée à chaque acteur de ce champ marginal nous permettra de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse, d'attester de cette compétence, d'en repérer les principales modalités, les écarts locaux, les failles et les limites....

Il est donc temps maintenant pour nous, fort de ces références de mondes communs, de retourner vers le terrain des enseignants en EME, de leurs engagements ou de leurs démissions, de leurs échanges ou de leurs replis, le monde âpre de la quotidienneté routinière, de l'impuissance de chaque jour, ou de l'espoir renouvelé d'accompagner le moins élève des enfants, par l'école, vers plus d'humanité.

Tableau n° 1-03. Les trois mondes de référence : éléments de comparaison

[206] DEROUET (Jean-Louis), *Pluralité des mondes et coordination de l'action: l'exemple des établissements scolaires*, in DEROUET (Jean-Louis), et al. , op. cit., p. 142

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Monde de référence	**Normalisation Scolaire**	**Praxis et Relation**	**R**
Principe Supérieur Commun	Intégration "Il n'y a qu'une école pour tous les enfants"	Expression "Etre élève, c'est apprendre à moins souffrir"	E ré
Cité Modèle (cf Boltanski/Thévenot)	Cité Industrielle	Cité de l'Inspiration	C
Modèle Pédagogique	Pédagogies de Maîtrise Pédagogies Différenciées	Maïeutique Pédagogies Non-directives	A C
Etat de Grand	Adapté	Epanoui	E
Répertoire des Sujets	Elèves / Maîtres professeurs, instituteurs	Enfants / Adultes Sujet / Sujet	C
Répertoire des Objets	programmes, normes, capacités, performance, évaluation, objectif, ...	parole, corps, créativité, affects, intérêt, plaisir, demande, etc...	gr ch
Relation entre les Sujets	Transmission et Apprentissage	Etayage et Médiation	C
Ressource collective (épreuve commune)	Synthèse Réunion pédagogique	Analyse de la Pratique Supervision	R
Références Bibliographiques Complémentaires	COUSIN (Christian), Enseigner en SEGPA et EREA, Paris, Delagrave, 2000 ; CASANOVA (Rémi), La classe spécialisée, une classe ordinaire?, Paris, ESF, 1999.	CERVONI (Annie), CHARBIT (Catherine), L 'enfant psychotique et l' école, Paris, Bayard, 1993 ; RIVIERE (Josette), La relation pédagogique dans une classe thérapeutique pour enfants atteints de troubles graves du psychisme, in GARDOU (Charles), Handicaps, handicapés, le regard interrogé, Toulouse, ERES, 1991	G he m 19 T n°

vertu de la loi du droit d'auteur.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Deuxième partie : des enseignants entre plusieurs mondes :des pratiques pédagogiques aux ressources collectives

Chapitre 1 : Présentation de l'enquête

L'objet de cette recherche est donc, en nous appuyant sur les trois mondes de référence susceptibles d'être mobilisés, d'établir dans quelle mesure les différentes formes de rencontres interprofessionnelles permettent aux enseignants en EME d'élaborer une compétence à l'accord interprofessionnel. Mais, avant de pouvoir ainsi attester d'une caractéristique spécifique de ces professionnels souvent méconnus, nous devons chercher à comprendre selon quelles modalités, individuelles ou collectives, singulières ou communes, ils articulent les rencontres interprofessionnelles à leurs activités d'enseignement. Dans ce but, notre démarche de recherche se déploie en deux phases complémentaires de recueil et d'analyse de données.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

1.1. Les temps du terrain

1.1.1. Un inventaire des pratiques des enseignants

Nous venons de réaliser un premier repérage des trois mondes de référence que les enseignants peuvent mobiliser pour rendre compte de leurs pratiques. Fort de cet outil, nous nous proposons d'affiner notre représentation des différentes façons d'être et d'agir des enseignants en EME, en établissant de quelles manières les enseignants peuvent investir les différentes formes de rencontres interprofessionnelles. Trois dimensions essentielles seront observées particulièrement : les caractéristiques institutionnelles des enseignants, leurs représentations de leur pratiques d'enseignement, et leur manière d'investir les outils et les espaces collectifs, principalement les diverses formes de rencontres interprofessionnelles rendues possibles par l'organisation de l'établissement où ils exercent. Nous serons spécialement attentif aux éventuelles corrélations entre certains indicateurs de ces dimensions: par exemple, entre la mobilisation de tel objet, caractéristique d'un monde de référence donné, et le type d'établissement où exerce un enseignant ; ou entre le principe supérieur qui semble orienter certains enseignants et leur intérêt pour telle forme de ressource institutionnelle .

Ainsi, grâce à cet inventaire précis et raisonné des manières d'être enseignant en EME, nous voudrions confirmer le premier volet de l'hypothèse de notre recherche : les enseignants en EME investissent les rencontres interprofessionnelles avec intérêt, en en privilégiant la forme qui convient le mieux au monde de référence qu'ils sont le plus enclins à mobiliser.

Une telle perspective nécessite de prendre en compte, dans sa plus grande diversité, l'ensemble de la population concernée. Or, à notre connaissance, il n'existe pas à ce jour d'étude quantitative qui permette un abord statistique et représentatif des enseignants en EME. Par ailleurs, aucun document ne permet d'appréhender notre population, serait-ce par quelques recoupages : ni répertoire national des établissements spécialisés, ni annuaire des instituteurs ou professeurs d'école en EME, ni inventaire des différents services pédagogiques.

C'est pourquoi il nous a semblé important de débuter notre enquête par une phase de recensement grâce à l'observation d'un large échantillon, qui nous permette de déterminer les caractéristiques les plus significatives des pratiques des enseignants, que l'étape suivante de la recherche pourra caractériser plus en détail. La technique du questionnaire, appliquée à l'intégralité de la population considérée sur une région déterminée, semble la plus adaptée à ce projet.

1.1.2. Des stratégies particulières d'accord interprofessionnel

Mais cet abord et les analyses quantitatives qui en découlent ne sont pas suffisants pour mener cette recherche, qui prétend attester de savoir-faire spécifiques, adaptés aux caractéristiques les plus singulières de chaque situation pédagogique, aux démarches les plus personnelles d'enseignants aux prises avec les limites de leur fonction. Cette

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

première approche globale n'a de sens, pour nous, que comme préalable au dévoilement de pratiques, dans la complexité de leur mise en œuvre institutionnelle et la singularité des conditions individuelles. Une telle mise au jour nécessite que puissent être recueillis et étudiés des récits élaborés par les acteurs eux-mêmes, tentant de retrouver le fil des stratégies professionnelles qu'ils développent pour surmonter les difficultés auxquelles ils sont particulièrement confrontés. A cette étape de notre recherche, les techniques d'enquête par entretiens descriptifs et compréhensifs sont requises.

A cette fin, au regard des dimensions isolées et caractérisées dans de premières typologies grâce à l'étude des données recueillies grâce à l'enquête par questionnaire, nous interrogeons un échantillon illustratif de l'ensemble de la population considérée. Nous analysons, à la lumière des modalités de mise en œuvre individuelles, comment, lors des différentes rencontres interprofessionnelles, les enseignants mettent en scène précisément les différents mondes de référence à leur disposition, afin de dépasser les difficultés personnelles ou professionnelles auxquelles ils sont confrontés, et mobiliser les ressources institutionnelles. Ce questionnement permet d'inscrire les différents registres des mondes de référence, mis en mouvement individuellement, dans la dynamique complexe des stratégies interprofessionnelles et des projets d'action collective. Etudiant particulièrement la motivation initiale liée à une difficulté spécifique de la fonction d'enseignant en EME, la formulation du projet de rencontre interprofessionnelle, la nature et la forme du dispositif institutionnel investi, les arguments qui y sont développés, la qualité des effets et des résultats de cette suite d'actions, nous nous proposons de montrer que les enseignants mobilisent des stratégies explicites pour dépasser les situations difficiles auxquelles ils sont confrontés, en construisant lors des rencontres interprofessionnelles diverses formes d'accord.

Rendre compte de la diversité des formes d'accord interprofessionnel, voire de leur efficacité, n'est pas le but de notre recherche. Nous pensons pouvoir établir que ces stratégies individuelles sont autant de manières d'actualiser, dans la pratique des enseignants en EME, une commune compétence à l'accord interprofessionnel, pivot d'une professionnalité particulière, ferment d'une possible reprise identitaire.

A cette fin, après avoir isolé, parmi les multiples approches de cette notion complexe, une conception de la compétence professionnelle adaptée à notre projet, nous devrons, simultanément, dévoiler les procédures locales et individuelles de construction de l'accord et repérer les ressemblances entre ces savoir-faire partagés : des ressources cognitives identiques, des procédures pareillement mobilisables, de semblables dispositifs à investir...

Ainsi établie la structure de cette compétence à l'accord interprofessionnel, nous en évoquerons l'intérêt tout particulier aujourd'hui, eu égard aux difficultés actuelles que rencontre la dynamique d'intégration scolaire des enfants en situation de handicap : en effet, ce savoir-faire particulier constitue une ressource précieuse pour l'ensemble des acteurs qui peuvent, en la personne de l'enseignant en EME, s'appuyer sur un véritable professionnel, expert de l'intégration.

1.2. Le questionnaire d'enquête

vertu de la loi du droit d'auteur.

1.2.1. Décrire, comparer, classer

"Il est habituel de considérer qu'une enquête complète doit commencer par une phase qualitative, sous la forme d'un ensemble d'entretiens non directifs ou structurés, suivie d'une phase quantitative, l'application d'un questionnaire à un échantillon permettant une inférence statistique au cours de laquelle on vérifie les hypothèses élaborées au cours de la première phase et on les complète par des renseignements chiffrés." [207] Notre démarche semble prendre ainsi le contre-pied des usages les plus convenus. En effet, nous avons choisi de recourir à l'enquête par questionnaire, c'est-à-dire à la recherche d'indicateurs quantitatifs de régularités statistiques, avant de procéder à des entretiens, pour dévoiler les cohérences intimes et sociales.

En effet, si la construction et la mise en œuvre de ce questionnaire constituent bien la phase initiale de notre enquête proprement dite, elle ne représente que le deuxième temps de notre recherche. L'analyse bibliographique nous a permis une première modélisation de notre objet, en trois mondes de référence, qui peut structurer l'ensemble du travail d'enquête. Ainsi ce questionnaire n'a pas à assumer la fonction pré-exploratoire que doivent remplir les entretiens dans un modèle plus académique des enquêtes sociologiques : cette première représentation des pratiques enseignantes en EME étant stabilisée, grâce au recours aux mondes de référence, le rôle du questionnaire est de permettre un retour sur le terrain pour décrire plus finement la diversité des acteurs, de leurs pratiques et de leurs représentations. Pour ce faire, nous tentons d'articuler trois exigences complémentaires : décrire, comparer et classer.

Décrire, car en l'absence de tout autre regard statistique préalable sur notre objet, malgré notre expérience personnelle et l'étude de ce champ menée dans la première partie de cette recherche, nous ne disposons d'inventaire précis ni des acteurs et de leur répartition dans les différents types d'établissements, ni de leurs représentations de leurs pratiques pédagogiques, ni des formes de collaboration interprofessionnelle qu'ils peuvent investir. Un travail de description de ces trois dimensions, en un éventail étendu de variables et de modalités, est donc nécessaire. L'appui sur les mondes de référence permet de structurer cette description autour de leurs différents composants : nous pourrons ainsi recenser et observer, entre autres, des principes supérieurs, des objets et des sujets, des qualités et des relations...

Comparer est tout aussi utile pour tenter de comprendre les ressorts et les enjeux de ces pratiques. Il peut s'agir de comparer les usages ainsi décrits aux modèles des mondes de référence préalablement construits, c'est-à-dire évaluer la pertinence de ces derniers à structurer, non pas seulement les récits d'experts ou de praticiens éclairés, mais aussi les représentations des acteurs eux-mêmes. Il faut également comparer entre elles les diverses façons d'être ou d'exercer des différents acteurs, c'est-à-dire mesurer les éventuelles relations entre caractéristiques institutionnelles et représentations des pratiques pédagogiques, entre formes d'enseignement et formes de rencontre interprofessionnelle, etc.

[207] GHIGLIONE (Rodolphe), MATALON (Benjamin), Les enquêtes sociologiques, théories et pratique, Paris, Armand Colin, 1998 (1ère éd. 1977), p. 93

vertu de la loi du droit d'auteur.

L'analyse des plus significatives de ces covariances nous permet de comprendre quelles logiques influent sur les comportements collectifs des enseignants et de classer ces derniers selon de nouvelles typologies. Ainsi ces classements peuvent nous guider dans la phase suivante de l'enquête : le recueil, par la technique de l'entretien, de récits de stratégies interprofessionnelles et du déploiement d'une compétence professionnelle à l'accord.

1.2.2. Techniques de traitement des données

L'hypothèse que nous tentons de vérifier par cette première phase nécessite que les données recueillies puissent être analysées comme indicateurs des différents mondes auxquels implicitement peuvent se référer, dans leurs discours ou leurs attitudes, les enseignants interrogés. Bien entendu, il n'est pas envisageable de questionner directement les individus sur le monde de référence qu'ils auraient tendance à privilégier : "Vous sentez-vous plus proche du monde de la *Normalisation scolaire* ou de celui de la *Rupture communautaire* ?" D'abord parce que, hormis les quelques lecteurs des pages précédentes, personne n'identifie spontanément ces configurations : une question aussi abrupte que l'exemple donné ci-dessus ne recueillerait vraisemblablement que peu de réponses ; même des formulations plus habiles risqueraient de biaiser de façon importante cette collecte, les personnes interrogées s'efforçant vraisemblablement de présenter le plus de cohérence possible entre les différentes réponses. C'est un biais que l'on décrit généralement sous le nom d'"effet de halo": "l'effet de halo ou de contamination ou encore de contagion des réponses les unes par les autres a été démontré par des recherches expérimentales. (...) La contagion peut se faire par irradiation du sentiment (...) ou par organisation logique de la pensée." [208] Dans notre cas, on ne pourrait conclure à la validité de tel monde de référence pour tel acteur dans telle situation, sans s'assurer au préalable que ce que l'on découvre ainsi ne se réduit pas à ce que l'on a demandé à cet acteur de nous indiquer. Pour limiter ce risque, Roger Mucchielli suggère de "disperser les questions susceptibles de contaminer les réponses respectives" et met en garde contre une situation qui s'apparente à celle que nous mettons en œuvre : "dans l'auto-administration du questionnaire (reçu par la poste), la possibilité qu'a le client de lire toutes les questions avant de répondre risque de rendre inefficaces ces mesures et il faut alors combiner éloignement et changement de forme." [209]

Particulièrement dans le cas présent, nous suivons la recommandation de Rodolphe Ghiglione : " si toute interlocution met en jeu une co-construction référentielle, il devient évident qu'une question n'a de validité que si elle est le résultat d'une synthèse des co-constructions, de toutes les co-constructions, qu'une population donnée peut produire en situation interlocutive et que, par conséquent, la réponse s'inscrit bien comme la validation différée d'une co-construction effectuée en d'autres temps et d'autres lieux, mais qui pourrait s'effectuer, mutatis mutandis, dans l'espace interlocutoire qu'ouvre la passation du questionnaire." [210] Ainsi, pour construire ce questionnaire, nous nous

[208] MUCCHIELLI (Roger), Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale, Paris, ESF, 1985 (8ème édit.), p. 43

[209] Idem

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

sommes efforcé le plus possible de rompre les logiques des modèles implicites, qu'il s'agisse de nos propres modèles décrits en mondes de référence, ou des modèles plus diffus, véhiculés par les conventions et les usages discursifs des enseignants, lieux communs de la pédagogie derrière laquelle les acteurs aiment à se dissimuler. Nous avons été particulièrement soucieux de référencer le maximum d'objets, de relations, de qualités des trois mondes et de les présenter autant que possible comme des modalités indépendantes les unes des autres. Pour éviter tout effet de halo, nous avons volontairement choisi de varier la forme des questions, de rompre avec les formulations les plus connues, quitte sans doute parfois à risquer l'incongruité ou la complication.

Ce mode particulier de questionnement suppose que, dès le départ, soit envisagé un dépouillement adapté des données ainsi recueillies : en l'occurrence, une grande part des éléments de pratiques ou d'opinions collectés par le questionnaire sont voués à être très rapidement amalgamés en nouvelles variables, que nous qualifions en variables secondaires, indicateurs de représentations plus complexes, identifiées comme éléments structurants des mondes de référence.

La population étudiée restant somme toute assez modeste (vraisemblablement entre trois et cinq milliers d'individus), l'échantillon consulté par questionnaire étant de ce fait limité (entre 15 et 20 % des établissements, c'est-à-dire en tout cas moins de mille professionnels), nous avons envisagé lors de la construction de cet outil un traitement manuel des données et une construction empirique des différentes modalités des variables secondaires et terminales. Nous assumions ainsi d'adopter un usage assez commun dans les enquêtes sociologiques, comme en témoignent Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon : " en fait, et même si ce n'est pas conforme à une image idéale de la démarche scientifique, une bonne partie des analyses effectuées sur les résultats d'une enquête correspondent plutôt au désir encore vague de "regarder ce qu'il y a", les hypothèses précises étant suggérées par l'examen et l'interprétation des tableaux simples." [211]

Mais l'occasion nous a été donnée, durant la phase de dépouillement, de découvrir un logiciel de traitement statistique de données d'enquête : le programme SPAD du Centre International de Statistique et d'Informatique Appliquée. [212] Ce nouvel outil nous a ouvert des possibilités d'analyse, essentiellement de correspondance factorielle, que nous ne soupçonnions pas, et que nous aurions été bien incapable de mettre en œuvre manuellement. Ainsi, ce traitement informatique des données nous a conduit, selon une toute autre méthodologie de calcul, à re-coder certaines questions pour construire de nouvelles variables intermédiaires et articuler, de façon plus étroite, découverte, description et modélisation, en nourrissant d'interprétations nouvelles nos premières

[210] GHIGLIONE (Rodolphe), *Questionner*, in BLANCHET (A), GHIGLIONE (R), MASSONNAT (J), TROGNON (A), Les techniques d'enquête en sciences sociales, Paris, Dunod, 1987, p; 149

[211] GHIGLIONE (Rodolphe), MATALON (Benjamin), op. cit., p. 208

[212] SPAD version 4.5, CISIA-CERESTA, www.cisia.com Nous remercions tout particulièrement M. Jean-Claude Régnier de nous avoir permis d'acquérir ce logiciel et de nous avoir accompagné dans sa prise en main.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

propositions.

Le dépouillement et l'analyse des données du questionnaire combinent trois procédures statistiques, sur l'ensemble des variables, initiales ou intermédiaires [213] :

- Le tri simple, ou tri à plat, permet une première estimation des grandeurs, en indiquant la distribution des individus selon les différentes modalités de chaque variable. Nous en estimerons des grandeurs "relatives", indiquant la fréquence de chaque pratique, qualité, opinion ou attitude dans l'échantillon. Grâce à ce premier tri à plat, nous pouvons repérer pour chaque variable les modalités les plus fréquemment observées : un travail d'interprétation est alors nécessaire pour chercher à comprendre dans quelle mesure ces fréquences élevées peuvent témoigner de représentations consensuelles ou au contraire indiquer une différenciation significative.
- Afin de pouvoir éventuellement les vérifier, nous mobilisons particulièrement, dans un deuxième temps, des procédures d'analyse factorielle, visant à croiser plusieurs variables ou modalités de variables et repérer, ou non, des phénomènes statistiquement significatifs de covariance, qu'une analyse permettrait d'attribuer à des phénomènes de dépendance d'au moins deux variables. Nous utilisons principalement des méthodes d'analyse factorielle en composantes principales ou en correspondances multiples. Dans ces deux méthodes, la significativité des covariances est attestée par le calcul systématique d'une valeur-test [214] qui permet une appréciation rapide, sans recours et interprétation d'une table de fréquence, du caractère de dépendance de deux variables.
- Cette analyse factorielle introduit un troisième type de procédure : les classifications. Par des méthodes successives de classification par facteurs, construction d'arbres en classes, coupure de ces arbres et description des classes, le traitement informatique permet rapidement d'agréger des données en de nouvelles configurations statistiquement signifiantes que l'interprétation peut élaborer en nouvelles variables. [215] Seules ces dernières variables, constructions complexes issues du traitement de plusieurs modalités ou de plusieurs variables, permettent d'approcher ces configurations spécifiques que nous avons repérées comme mondes de référence.

1.2.3. L'échantillon et le protocole

Evaluer, fût-ce grossièrement, le nombre des enseignants en EME relève, avons-nous dit, de la gageure. Mais la démarche d'enquête par questionnaire nécessite que soit identifiée et approchée cette population. Comment faire ?

Ce n'est pas en repérant où sont les élèves que l'on peut espérer recenser les enseignants : un certains nombre d'enfants ou d'adolescents suivant les enseignements d'éducateurs techniques ou spécialisés sont considérés comme non-scolarisés et échappent à toute considération administrative. Tenter seulement d'apprécier le nombre

213 Ces variables sont toutes construites comme des variables nominales. Tous les individus sont actifs et de poids uniforme égal à 1.

214 "Le principe (de la valeur-test) en est le suivant. Pour évaluer l'ampleur des différences entre proportions ou entre moyennes, on réalise des tests statistiques dont on exprime finalement le résultat en nombre d'écarts-types d'une loi normale. La valeur-test est égale à ce nombre d'écarts-types. Ainsi lorsque la valeur-test est supérieure à deux en valeur absolue, un écart est significatif au seuil usuel. En rangeant les items dans l'ordre décroissant des valeurs-tests, on range les items dans l'ordre de leur importance pour caractériser un objet". Pour une précision détaillée de la méthode, on pourra lire : MORINEAU (Alain*), Note sur la caractérisation statistique d'une classe et les valeurs-test*, Bulletin technique du Centre Statistique Informatique Appliquées, Vol 2, n°1-2, 1984, pp. 20-27. Dans la suite de l'étude, nous considérons qu'une valeur-test supérieure à 2 permet de rejeter l'hypothèse d'indépendance de deux variables. Une valeur-test comprise entre 1 et 2 (probabilité égale au seuil de 5%) et 2 nous obligerait à examiner les conditions d'indépendance modalité par modalité. Nous ne considérons comme pouvant signifier des dépendances valides aucune valeur-test inférieure à 1.65.

215 Vu le nombre assez restreint d'individus interrogés, nous privilégierons autant que faire se peut les classifications résultant de peu de partitions en peu de classes, afin d'éviter une trop grande dispersion qui rendrait insignifiants la plupart des résultats.

vertu de la loi du droit d'auteur.

d'enseignants en rapportant le nombre d'élèves à un éventuel taux d'encadrement scolaire est de ce fait impossible.

Ce n'est pas non plus en ayant recours à des statistiques des services de gestion des personnels puisque nous avons vu que les enseignants se dispersent selon une multitude de qualifications et de statuts, relevant de tutelles publiques ou privées. Dans le seul cas des enseignants rémunérés par l'Education Nationale, certains relèvent de l'enseignement public, d'autres de l'enseignement privé, certains du premier degré, d'autres du second, etc. Et quand bien même, on ne chercherait à dénombrer qu'une catégorie d'enseignants, mais vraisemblablement la plus nombreuse, les instituteurs ou professeurs d'école spécialisés, rien ne permet de distinguer parmi eux (et même parmi les seuls "option D") qui enseigne en EME, qui en CLIS ou en EREA.

Le seul moyen que nous avons pu imaginer pour entrer en contact avec les enseignants en EME est de nous adresser à leurs établissements d'exercice. En effet, une vingtaine de centres régionaux, les CREAI, recensent à des fins d'information, de conseil, de recherche et de formation l'ensemble des établissements et services sociaux en faveur des "enfants et adolescents inadaptés". Ils publient entre autres, chacun pour le territoire de sa compétence, un annuaire des établissements médico-éducatifs qu'ils proposent au public, généralement à des prix extrêmement modiques. Certains CREAI, pour des raisons non-explicitées, monnayent ces listes à des tarifs rédhibitoires, jusqu'à plusieurs centaines d'euros. L'examen des données rapidement disponibles [216] ne laissant pas apparaître de disparité régionale significative, et soucieux de limiter autant que faire se peut la lourdeur logistique et financière de cette recherche, nous avons arrêté notre choix sur les deux régions que nous connaissions le mieux pour y avoir exercé en EME pendant une dizaine d'années, Rhône-Alpes et Ile de France. Ces régions présentent plusieurs avantages : le premier étant d'être toutes deux très peuplées et de ce fait riches en établissements spécialisés ; ensuite nous les connaissons bien, du moins dans le champ qui nous intéresse, ainsi nous pouvons, par exemple, plus aisément repérer les situations exceptionnelles et les particularités locales qui pourraient influer sur des dimensions importantes de notre recherche; enfin, et c'est très important pour la suite de l'enquête, elles nous sont facilement accessibles, l'une parce que nous y habitons, l'autre, à deux heures de train, où nous avons gardé de nombreuses attaches, capables s'il le faut de nous faciliter le recueil de données (hébergement, accompagnement).

Le fait que nous soyons connu dans quelques-uns des établissements de l'échantillon retenu ne nous semble pas pouvoir affecter la validité des réponses qui en proviendraient, étant entendu que nos plus proches collègues n'ont été consultés qu'au moment du pré-test. A ce propos, le questionnaire fut soumis à trois procédures de contrôle préalable : des personnes extérieures au champ de l'étude ont été invitées à évaluer l'accessibilité du vocabulaire et la correction de la syntaxe ; après avoir soumis les collègues de l'établissement où nous exerçons à une passation individuelle en face à face, nous les avons réunis pour évaluer collectivement cet outil ; enfin, le questionnaire a été

[216] Tous les annuaires régionaux ont été examinés, sauf ceux concernant l'Ile de la Réunion, la Corse, la région Aquitaine, et Languedoc-Roussillon, le CREAI de cette dernière région nous ayant averti que des remaniements profonds dans le secteur médico-éducatif interdisaient provisoirement toute démarche d'enquête.

vertu de la loi du droit d'auteur.

communiqué aux enseignants de deux instituts voisins où nous avions travaillé, et récupéré quelques jours après ; nous nous sommes entretenu avec la plupart des personnes ayant ainsi répondu pour apprécier la qualité des conditions de passation et leur opinion par rapport aux différentes questions. Il ressort de ces différentes consultations que les enseignants avaient beaucoup apprécié ce questionnaire, principalement les questions les plus inhabituelles (repérage des mondes de référence), qu'ils avaient tenu pour la grande majorité à le passer seul, mais qu'ils avaient été heureux, après coup, de pouvoir échanger ensemble au sujet de réponses particulières : des débats institutionnels, au-delà de l'équipe enseignante, ont été même ainsi parfois provoqués. Toutefois, quelques remarques, parfois critiques, ont été exprimées :

- Des collègues se sont inquiétés que nous ne cherchions pas à identifier le sexe ou l'âge des répondants, "comme dans les sondages". Cette absence leur apparaissait visiblement comme un manque de professionnalisme. Alors qu'à dire vrai cette spécificité n'avait pas été véritablement réfléchie, ces remarques nous ont conforté dans notre démarche initiale : premièrement, parce que nous ne cherchons qu'à identifier les caractéristiques professionnelles et institutionnelles des enseignants, les critères d'identification personnelle ne nous étant pas particulièrement utiles ; ensuite, parce que nous souhaitons que les personnes interrogées n'identifient pas ce questionnaire comme une enquête de plus, provenant d'obscurs services administratifs, à laquelle on pourrait répondre par simple routine, par des opinions convenues.
- D'autres remarques nous incitèrent à éliminer une question demandant aux enseignants d'indiquer leur proximité avec un certain nombre de pédagogues ou de courants influents de la pensée pédagogique : Fernand et Jean Oury et le mouvement institutionnel, Carl Rogers et les pédagogies non-directives, etc. De nombreux collègues se sont sentis, par ce questionnement, mis en position d'examen, et ont cherché à exprimer les positions les plus conformistes.
- Nous avons pu, en conversant avec ces échantillons initiaux, constater que les logiques qui avaient inspiré la formulation de nombreuses questions (logique de cohérence interne des mondes de référence) n'étaient pas apparues explicitement aux enseignants interrogés. En même temps, la plupart d'entre eux convenaient que les listes d'items exprimaient bien la variété des pratiques.
- Nous avons également vérifié, et parfois corrigé, la dénomination de certains objets ou usages professionnels, ou leurs qualités. Ainsi, par exemple, au sujet des réunions, avons-nous eu connaissance de la multitude d'appellations qui s'appliquaient à des pratiques très peu dissemblables.

C'est donc assez peu remaniés que les questionnaires [217] furent envoyés par les services postaux à tous les autres établissements dont les adresses figuraient sur les listes fournies par les CREAI d'Ile de France et de Rhône-Alpes, à savoir :

Tableau n°2-1 Répartition des envois de questionnaire par type d'établissement

[217] Voir en annexe 2-1, un exemplaire du questionnaire et la lettre d'accompagnement.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

	IMP	IME	IMPro	IR	Total
Ile de France	44	98	20	27	189
Rhône-Alpes	18	95	10	44	167
total	62	193	30	71	**356**

Il n'y avait pas d'autre moyen pour atteindre chaque enseignant que de passer par la hiérarchie de chaque établissement : les courriers étaient adressés à "Mme ou M. le (la) responsable pédagogique." Cette dénomination ne correspond à aucune qualification ou profession reconnue : le directeur de l'établissement, un chef de service éducatif, un directeur d'école peuvent être dans leur établissement identifiés de la sorte. En effet, nous ne voulions par la présentation de notre courrier ni exagérer le caractère hiérarchique de notre démarche, ni en risquer d'en exclure, au hasard des particularités d'organisations, certains professionnels. Nous sommes conscient que l'obligation d'utiliser la voie hiérarchique de l'EME pour diffuser le questionnaire peut induire certaines attitudes vis-à-vis de notre démarche ; nous nous sommes efforcé de réduire ce biais en proposant dans chaque pli :

- une lettre de présentation visant à motiver le (la) responsable pédagogique, en expliquant le cadre de la recherche et ses enjeux (voir annexe);
- trois exemplaires du questionnaire, afin d'en permettre une diffusion immédiate, quitte à charger des enseignants-relais de le photocopier ;
- trois enveloppes de retour, pré-libellées et affranchies, pouvant chacune contenir plusieurs questionnaires, afin que le responsable pédagogique ne soit pas obligé de centraliser les réponses avant de nous les renvoyer.

Nous ne pouvons que comptabiliser le nombre d'individus ayant répondu, les conditions de retour ayant été excessivement diverses : plusieurs enseignants ont même répondu avec leurs propres enveloppes, à leurs frais, vraisemblablement pour échapper à l'éventuel contrôle de leur établissement ; d'autres, mari et femme exerçant dans deux établissements différents, renvoient leurs questionnaires sous un seul pli ; certains établissements retournent une seule enveloppe, contenant jusqu'à six questionnaires, d'autres répartissent trois questionnaires en trois enveloppes... L'examen des cachets postaux et une estimation totalement empirique (étalement des retours, proximité de certaines formulations dans les réponses) nous laissent penser qu'entre un cinquième (71) et un quart (89) des établissements contactés ont renvoyé des questionnaires remplis.

En outre, une douzaine d'établissements ont répondu qu'ils ne pouvaient pas répondre : quatre parce qu'ils n'en avaient pas le temps, six parce qu'ils regrettaient de ne compter dans leur personnel aucun enseignant, deux parce qu'ils n'étaient pas des EME.

En tout, 224 questionnaires nous sont parvenus ; quinze n'ont pu être retenus pour les raisons suivantes :

- moins de trois questions traitées : 1 fois

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

- questionnaire rempli par deux personnes, donc intraitable : 1 fois
- questionnaire revenu hors délai (près d'un an après la date d'envoi) : 1 fois
- personne ne pratiquant pas d'enseignement (par ex. directeur déchargé de classe) : 3 fois
- établissement autre que médico-éducatif (par ex. M.E.C.S) : 3 fois
- établissement médico-éducatif accueillant des élèves aux caractéristiques hors étude (handicaps moteurs ou sensoriels) : 6 fois

Donc, notre analyse porte sur un échantillon de 209 enseignants.

Chapitre 2 : Les questions. Caractéristiques institutionnelles des enseignants

Notre questionnaire vise à évaluer et éventuellement relier trois dimensions essentielles du champ de notre étude : les caractéristiques institutionnelles des professionnels qui enseignent dans les établissements, les pratiques pédagogiques qu'ils y développent, et les dispositifs institutionnels qu'ils investissent. Quatorze questions, aux formulations variées, ont été posées, pour identifier au total près de soixante-dix variables [218] , initiales ou reconstruites. Selon les personnes ayant été sollicitées pour les pré-tests et celles que nous avons revues lors des entretiens, l'auto-passation du questionnaire demandait une attention soutenue pendant vingt à quarante minutes.

2.1. Caractéristiques des établissements

2.1.1. Le type d'établissement

Les caractéristiques de l'établissement risquent vraisemblablement d'apparaître comme déterminantes des usages pédagogiques et des pratiques interprofessionnelles : mobilise-t-on les mêmes ressources de la même manière, selon qu'on enseigne dans un IMP à des petits enfants atteints de déficiences lourdes ou en IR à de jeunes adultes souffrant de troubles du comportement? Mais aussi, travaille-t-on de la même façon dans un internat de faible taille où une équipe restreinte accueille une vingtaine d'enfants ou dans un grand semi-internat où plusieurs centaines de professionnels encadrent autant d'élèves ?

A la première question, "L'établissement où vous exercez est-il ? ", 100% des personnes ayant renvoyé leur questionnaire ont répondu. Cela est certainement dû au fait qu'il s'agit de la première question ; mais cette unanimité indique aussi que la

[218] Le document référencé en annexe 2-2 présente les données recueillies selon la procédure de tri simple ou tri à plat de chaque variable.

vertu de la loi du droit d'auteur.

dénomination administrative de l'établissement est une donnée signifiante pour tous les enseignants, qui identifie ainsi le lieu où ils exercent : voici la première caractéristique commune à tous les enseignants en EME. Leurs réponses se ventilent ainsi :

Tableau n° 2-2 Type d'établissement

Type d'établissement	effectif	% Total	% Exprimé
IMP	24	11.48	11.48
IMPro	30	14.35	14.35
IME	96	45.93	45.93
IR	43	20.57	20.57
IES	15	7.18	7.18
Autres	1	0.48	0.48
Ensemble	209	100.00	100.00

La modalité "Autres" reçoit une réponse, formulée de la façon suivante "Centre orthopédagogique de rééducation" que nous avons choisi de ne pas amalgamer, bien que les réponses à d'autres questions laissent à penser qu'il s'agit vraisemblablement d'un IR ou d'un IES.

Il peut être intéressant de rapprocher ces données des pourcentages respectifs d'établissement auxquels avaient été adressés des questionnaires :

Tableau n° 2-3 Retour des questionnaires : rapport

	Q. envoyés	réponses	rapport
IMP	62	24	**0.39**
IMPro	30	30	1.00
IME	193	96	0.50
IR	71	43	0.61
IES	-	15	-

Ce tableau peut se lire ainsi : en moyenne, pour chaque IMP auquel a été envoyé un questionnaire, 0.39 enseignant a répondu.

Ainsi, remarquant qu'il y a, dans notre échantillon de réponses, proportionnellement au nombre d'établissements, 2,5 fois plus d'enseignants d'IMPro que d'enseignants d'IMP, nous pouvons conclure : soit qu'il y a 2.5 fois plus d'enseignants en IMPro qu'en IMP, soit que les enseignants en IMPro ont plus répondu au questionnaire. Bien que nous ne puissions, a priori, écarter une hypothèse, nous pencherions plutôt pour la première proposition : en effet, il y a en IMPro à la fois de l'enseignement général et de la formation professionnelle, parfois également de la formation pré-professionnelle. Refusant de ne considérer comme seuls enseignants que les personnels rémunérés sur le budget de l'Education Nationale, nous courons en effet le risque de sur-représenter les IMPro.

On peut noter également que la catégorie IES, qui regroupe les établissements ayant un agrément à la fois d'IMP et d'IR, ou d'IME et d'IR, voire peut-être d'IMPro et d'IR, catégorie que ne prennent pas en compte les registres des CREAI, représente quand

vertu de la loi du droit d'auteur.

même 7% de notre échantillon (alors que la catégorie IMP, qui parfois donne sa qualité de médico-pédagogique à l'ensemble de la "filière", n'en représente par exemple que 11%).

2.1.2. Caractéristiques et nombre des élèves

On pourrait s'attendre à ce que la question sur les caractéristiques des élèves suscite autant de réponses que celle sur la qualité administrative de l'établissement, l'une et l'autre étant étroitement liées. Or plus de 20% des enseignants s'abstiennent de répondre. Nous pensons qu'en effet un certain nombre d'entre eux ne connaissent pas précisément la dénomination administrative de la population accueillie, sont intimidés par des formulations comme "déficients" ou "TCC", et ne souhaitent pas les reprendre à leur compte dans une réponse à une question ouverte, c'est-à-dire nécessitant un effort d'écriture et de choix des termes les plus adaptés.

Les réponses peuvent être présentées sous cette forme :

Tableau n° 2-4 : Caractéristiques des élèves

Caractéristiques des élèves	Effectif	% exprimé	% total
Déficiences sévères et moyennes	52	24.88	32.10
Déficiences légères ou non-précisé	64	30.62	39.51
TCC, Troubles psychologiques	42	20.10	25.93
Autres	4	1.91	2.47
ENSEMBLE	162	77.51	100.00

Cette répartition mérite quelques explications : en raison du flou qui entoure la notion de déficience intellectuelle, particulièrement de déficience légère, nous avons choisi d'amalgamer les indications vagues de déficience aux indications de déficience légère ; en effet, comme le montre de façon précise et argumentée Dominique Berger [219] , depuis 1967, le terme de déficience intellectuelle cache une "contradiction conceptuelle" entre une représentation structurelle et irréversible du déficit et une acception pédagogique qui insiste sur l'éducabilité du sujet déficient. La distinction débilité (puis déficience) légère / débilité moyenne ou lourde a servi depuis près d'un demi-siècle à masquer cette ambiguïté. C'est pourquoi nous retenons comme significative la seule différenciation entre, d'un côté, déficiences moyennes (ou lourdes ou sévères...) qui renvoient à une représentation d'un déficit organique, et, d'un autre, déficiences ou déficiences légères, entre arriération héréditaire et trouble réactionnel [220] , nosographies on ne peut guère plus floues : "la particularité de l'arriéré est de n'en avoir point, d'où l'extrême diversité des repères psychologiques supposés le définir, et qui traduisent l'inaccessibilité théorique

[219] BERGER (Dominique), Pour une réévaluation du concept de déficience intellectuelle, Thèse de doctorat ès Lettres et Sciences humaines, I.S.P.E.F, Université Lyon II, 1999, p. 87

[220] On pourra se reporter à l'analyse des théories sur la déficience mentale de D. Berger, in : BERGER (Dominique), Ibid., pp. 289-299

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

des signes d'une infériorité intellectuelle ou l'extrême embarras pour les mettre à nu." [221]

Cette question a donné lieu à des réponses aux formulations souvent inattendues : ainsi, la modalité "Autres" regroupe aussi bien l'indication "pathologies variées" correspondant à juste titre à l'agrément d'un IES, accueillant des enfants caractérisés dans le registre de la déficience (IMP) ou dans celui des troubles du comportement (IR), que des termes vestiges d'un autre temps, "mongoliens" (cité deux fois) ou "de type caractériels, non délinquants" (une fois). De nombreuses réponses témoignaient d'une moindre liberté vis-à-vis des nomenclatures officielles : ainsi ont été classées dans la modalité "TCC, troubles psychologiques" des formulations hybrides comme "caractériels d'intelligence normale présentant des troubles du comportement" ou "échec scolaire et troubles du comportement", ou des références au seul registre de la maladie mentale, par exemple "Psychotiques".

La mention de "troubles associés", marginale, concerne essentiellement les formulations "déficients légers" (voire "déficients légers et moyens"), le plus souvent sans que soit plus définie la nature de ces troubles ; au contraire, il est plusieurs fois précisés au sujet d'agréments TCC, "sans trouble (ou déficit) instrumental associé". Nous pensions que plus d'enseignants investiraient cette mention pour décrire de façon plus singulière des caractéristiques de leurs élèves et ainsi témoigneraient d'attitudes particulières à leur égard.

Quant aux deux premières modalités, nous avons été surpris de constater combien il était fréquent que le terme même de "déficience" ou "déficient" disparaisse, et soit remplacé par "handicap" ou "handicapé", quand il n'est pas seulement fait mention du degré : "moyens et sévères", "handicapés profonds". Comme pour la troisième modalité, nous avons dans ces catégories regroupé les formulations qui nous semblaient voisines, même si elles pouvaient témoigner de logiques représentationnelles différentes, par exemple, "Déficients mentaux sévères (psychoses, autisme)."

Une douzaine de questionnaires font état d'un agrément supplémentaire "annexe XXIV ter" ou signalent la présence au sein de l'établissement (IMP ou IME) d'un petit groupe d'enfants polyhandicapés. Il s'agit là de particularités institutionnelles que notre recherche ne peut prendre en compte, quoique nous soyons convaincu qu'il serait enrichissant d'étudier dans quelle mesure la présence d'enfants polyhandicapés dans un établissement peut modifier la prise en charge des autres élèves.

Ces données chiffrées ont été codées en quatre catégories afin de construire une variable nominale, plus facilement comparable aux autres variables. Nous avons choisi des seuils permettant une répartition en quartiles équilibrés des 173 réponses :

Tableau n° 2-5 Nombre d'élèves accueillis

[221] GATEAUX-MENNECIER (Jacqueline), La débilité légère, une construction idéologique, Paris, CNRS, 1990, p.117

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Nombre d'élèves	effectif	% exprimé	% total
de 16 à 44	44	21.05	25.43
de 45 à 59	49	23.44	28.32
de 60 à 84	39	18.66	22.54
85 et plus	41	19.62	23.70
ENSEMBLE	173	82.78	100.00

Quelques remarques au sujet des effectifs extrêmes : un des plus petits établissements (16 élèves) est un établissement à double agrément IR et centre de rééducation fonctionnelle (enfants en situation de handicap moteur) ; les établissements de moins de 20 enfants sont à part lui tous des IMP. A l'autre extrême, un IES accueille jusqu'à 220 élèves : c'est là une exception, constituée par le plus gros établissement médico-éducatif au niveau national, les plus gros effectifs ne dépassant jamais autrement 120 enfants ou adolescents

2.2. Caractéristiques institutionnelles des enseignants

2.2.1. Le choix des variables

Il est bien sûr primordial d'identifier plus précisément qui sont les personnes qui, dans les EME, se reconnaissent comme enseignants.

Nous avons vu que les conditions historiques de création et de structuration des EME ont conduit plusieurs professions à y assurer des fonctions d'enseignement préélémentaire, élémentaire ou secondaire et de formation pré-professionnelle ou professionnelle. L'évolution et la diversification des qualifications et des spécialisations permettent aujourd'hui à chaque établissement de répartir, comme il le souhaite, les tâches d'enseignement entre au moins deux catégories de personnel : les professeurs et les éducateurs. Les professeurs sont répartis en trois modalités, sans que soit opérée la distinction entre instituteur et professeur d'école, qui ne pourrait indiquer qu'un facteur d'ancienneté assez difficilement interprétable [222] : les "professeurs d'atelier", issus des voies de qualification de l'enseignement technique (CAPET) ou de l'enseignement professionnel (CAPEEP), dont la présence est obligatoire dans les sections de formation professionnelle des établissements ; les professeurs d'école non-spécialisés et les professeurs d'école spécialisés. L'option de spécialisation, vraisemblablement très majoritairement l'option "D: action pédagogique auprès d'enfants et/ou d'adolescents atteints de troubles graves à dominante psychologique", ne fait pas l'objet d'une attention particulière.

Les éducateurs sont également spécifiés par trois modalités. "Educateur Technique Spécialisé" correspond à une qualification certifiée par un diplôme national, le CAFETS, auquel on peut accéder par une formation ouverte aux personnes pouvant justifier d'une expérience professionnelle minimale de cinq années, généralement dans l'industrie, le

[222] Les professeurs d'école sont soit des jeunes enseignants sortis d'IUFM, soit d'anciens instituteurs promus au titre du mérite ou de l'ancienneté, soit d'anciens instituteurs ayant passé un concours d'accès.

vertu de la loi du droit d'auteur.

commerce ou l'artisanat. Des éducateurs techniques qui ne sont pas titulaires de ce certificat exercent encore dans les IR ou les IMPro et sont assimilés aux éducateurs techniques spécialisés. La fonction d'éducateur scolaire aurait dû disparaître après la loi d'orientation de 1975 qui impliquait la prise en charge par l'Education Nationale des dépenses d'enseignement des enfants handicapés. Elle permet encore à des éducateurs spécialisés (voire à des moniteurs-éducateurs, bien que les conventions collectives ne l'autorisent pas) de participer à des activités d'enseignement. "Professeur d'E.P.S." est une formulation abusive mais pratique qui permet de rassembler les professeurs de sport, les moniteurs et les éducateurs sportifs. A notre connaissance, les EME n'emploient pas de professeur d'EPS proprement dit, c'est-à-dire titulaire d'un CAPES ou d'une agrégation en éducation physique et sportive.

Il est important de pouvoir différencier les statuts des enseignants, principalement des professeurs, vis-à-vis de l'Education Nationale : intégré, sous contrat, simple ou d'association, hors contrat. La multiplicité, parfois la confusion des situations locales nous a incité à vouloir caractériser certaines modalités particulières, principalement celle d'établissements dirigés par un directeur d'école, professeur spécialisé, formé spécifiquement par le CNEFASE de Suresnes, et complètement intégrés en ce qui concerne la gestion des personnels (recrutement, mouvements, remplacements) à l'Education Nationale ; ces établissements diffèrent d'EME dirigés par le plus souvent d'anciens éducateurs spécialisés, formés à l'Ecole des Cadres de la Santé (dite traditionnellement "école de Rennes" aujourd'hui déconcentrée), qui passent des conventions avec l'Education Nationale pour bénéficier des services de professeurs d'école, parfois sous contrat d'association, le plus souvent sous contrat simple. Ce souci nous a conduit à une formulation maladroite, confuse même, qui n'a pas permis à la plupart des personnes enquêtées de s'identifier à une des modalités proposées : à peine plus de 40 % de réponses à la question, parmi les questionnaires retournés. Cette erreur nous contraint donc à ne pouvoir tenir compte de cette variable du statut des enseignants : nous pourrons certes différencier par la fonction, les éducateurs (hors contrat avec l'Education Nationale) des professeurs, mais nous n'avons plus d'outil pour distinguer les enseignants "du public" de ceux "du privé".

Plus que l'âge, l'ancienneté dans l'établissement peut constituer une variable significative : l'enseignant nouvellement nommé ou embauché investit-il des représentations plus proches du modèle "*Normalisation scolaire*", tel qu'il est développé dans le référentiel de compétences du CAAPSAIS, ou prend-il plus appui sur l'équipe enseignante ou éducative afin de s'adapter aux spécificités de l'établissement ? Le professeur, au long de son expérience du poste, tisse-t-il un réseau de collaborations interprofessionnelles ou se centre-t-il au contraire de plus en plus sur sa fonction, sa classe, ses élèves ?

2.2.2. Qualification des enseignants

Plus de 95% des personnes ayant renvoyé le questionnaire ont indiqué leur qualification, répartie comme suit :

Tableau n° 2-6 Qualification des enseignants

vertu de la loi du droit d'auteur.

Qualification	Effectif	% / total	% / exprimé
Instituteur ou PE spécialisé	111	53.11	55.78
Instituteur ou PE non spécial.	48	22.97	24.12
Autres Education Nationale	3	1.44	1.51
Educateur Technique	15	7.18	7.54
Educateur Spécial. et Scolaire	17	8.13	8.54
Professeur d'EPS	3	1.44	1.51
Autres	2	0.96	1.01
ENSEMBLE	199	95.22	100.00

Deux professeurs certifiés et un maître-auxiliaire constituent la catégorie "Autres EN". La modalité "Autres" regroupe un chef de service éducatif et une monitrice d'enseignement ménager, qualification qui n'est plus reconnue depuis une quinzaine d'années, parfois assimilée à "professeur d'enseignement technique", donc "autres EN", parfois à "éducatrice technique spécialisée".

On remarque que, selon cet échantillon, 17,6% des personnes se reconnaissant comme enseignants dans les EME ne dépendent pas du ministère de l'Education Nationale : plus d'un enseignant sur six enseigne sans être professeur. Les instituteurs ou professeurs d'école spécialisés, qui réglementairement sont les seuls à pouvoir assurer la scolarisation des enfants et des adolescents pris en charge dans les EME représentent à peine plus de la moitié des personnels à qui sont confiées des tâches d'enseignement.

Il est également étonnant de constater que moins d'éducateurs techniques que d'éducateurs spécialisés ont répondu à notre questionnaire. Certes cela peut s'expliquer par des considérations purement arithmétiques : les ETS interviennent essentiellement en IMPro, établissements peu nombreux ; mais nous avons constaté que justement, les IMPro sont dans notre échantillon les établissements les mieux représentés (30 réponses individuelles pour 30 établissements sollicités). De ces données, il ressort que, au minimum, la moitié des réponses provenant d'IMPro ont été le fait d'enseignants autres qu'ETS : ainsi, l'atelier professionnel, qui apparaît souvent comme l'espace pédagogique privilégié des IMPro n'en constituerait qu'une modalité secondaire.

La dernière modalité permettant de caractériser institutionnellement les répondants concerne leur ancienneté dans le poste. Les réponses, exprimées sous forme d'une variable continue, ont été réparties en quatre quantiles d'effectif comparable afin de constituer une variable nominale interprétable selon les mêmes procédures que les autres. Les résultats se présentent ainsi:

Tableau n° 2-7 Ancienneté dans le poste

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Modalité	Effectif	% /exprimé	% / total
moins de 4ans	25	11.96	22.14
de 4 à 9 ans	35	16.75	32.11
de 10 à 20 ans	25	11.96	22.94
+ de 20 ans	24	11.48	22.02
ENSEMBLE	109	52.15	100.00

On peut attribuer le faible taux de réponse vraisemblablement à une difficulté de compréhension de la consigne, les enseignants pouvant avoir du mal à identifier l'information demandée entre ancienneté dans le poste, dans la fonction ou dans l'établissement.

La construction des modalités laisse croire à une égale répartition : il n'en est rien car chaque modalité ne correspond pas à la même durée, mais respectivement à 4, 6, 10 ou 15 ans. Ainsi, il est plus parlant peut-être de constater que 54.25 % des enseignants ont entre 0 et 9 ans d'ancienneté quand moins d'un quart en ont entre 10 et 20. Sachant que les limitations des dépenses de santé et la politique d'intégration scolaire ont eu tendance depuis une dizaine d'années à réduire les effectifs en personnel des établissements spécialisés, on ne peut attribuer le surnombre d'enseignants sans ancienneté à un mouvement massif de création de postes, mais bien seulement à un taux de mutation important : la pratique d'enseignement dans un poste donné en EME se déploie sur une période courte à très courte (moins de dix ans dans 55% des cas). Il serait à ce propos particulièrement intéressant de développer cette étude en questionnant les enseignants pour savoir sur quoi débouche ce turn-over : des permutations de postes dans le même établissement, des modifications de services, des départs vers d'autres établissements, ou d'autres activités... Mais il s'agirait là d'une nouvelle recherche.

2.2.3. Des relations significatives

Le relevé des valeurs tests, issues de la procédure "tableaux croisés" entre les variables constitutives de la dimension "caractéristiques institutionnelles des enseignants" [223] , permet de repérer quelles sont les relations de dépendance statistiquement les plus significatives:

Tableau n° 2-8. Caractéristiques institutionnelles des enseignants : relevé des v-tests

[223] Voir annexe n° 2-3

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

	Type d'établissement	Caractéristiques des élèves	Nombre d'élèves	Quali- fication	Ancienneté dans le poste
Type d'établissement	//////////	**9.08**	**3.93**	**2.60**	0.74
Caractéristiques des élèves	**9.08**	//////////	1.20	**2.72**	0.47
Nombre d'élèves	**3.93**	1.20	//////////	**3.13**	-0.18
Quali- fication	**2.60**	**2.72**	**3.13**	//////////	0.48
Ancienneté dans le poste	0.94	0.47	-0.18	0.48	//////////

L'ancienneté dans le poste apparaît comme un élément vraisemblablement indépendant des autres variables. Cela constitue, nous semble-t-il, un élément significatif : ni la qualification des enseignants, ni les caractéristiques ou le nombre de leurs élèves ne semblent avoir d'influence sur leur turn-over. Des opinions, selon lesquelles, par exemple, l'enseignement d'une telle catégorie d'enfants serait plus "usant" que celui de telle autre, ou qu'une petite équipe rend le travail plus gratifiant, voire qu'une catégorie professionnelle spécifique à ce secteur (les ETS particulièrement) aurait tendance à s'enkyster sur le même poste... sont donc plutôt infirmées par ces résultats.

Il n'est pas très étonnant de constater que la plus forte dépendance relie le type d'établissement et les caractéristiques des élèves accueillis : en effet, il y a une prescription administrative envers les différents instituts de prendre en charge les populations correspondant à leur statut. On peut certes s'étonner de certains écarts : le type "IMPro" est associée dans plus de 82% des réponses à la caractéristique "Déficient léger", contre 40% environ pour les types IMP ou IME. Mais en déduire que les enfants ou adolescents considérés comme déficients légers sont deux fois plus nombreux en IMPro qu'en IME serait un abus : on omettrait de tenir compte que, proportionnellement au nombre d'établissements, nous disposons de deux fois plus de réponses d'enseignants d'IMPro que d'enseignants d'IME...

C'est pourquoi il sera toujours hasardeux d'utiliser notre questionnaire pour tenter de décrire les établissements : notre projet est de comprendre les pratiques enseignantes. L'examen de la variable "qualification" en permet une première appréciation, si l'on observe avec attention sa dépendance avec les variables "type d'établissement" ou "nombre d'élèves" et surtout "caractéristiques des élèves". On relève par exemple les valeurs suivantes [224] :

Tableau n° 2-9. Qualification des enseignants vs caractéristiques des élèves accueillis

[224] Ces données sont issues du tableau n°17 (cf. annexes). On les lira de la façon suivante : 50% des ETS de notre échantillon répondent enseigner à des élèves "Déficients sévères ou moyens".

vertu de la loi du droit d'auteur.

	Déficients sévères et moyens	Déficients et déficients légers
Instituteur ou PE spécialisé	28.41	45.45
Instit ou PE non-spécial.	34.29	31.43
Educateur technique spécial.	50.00	40.00
Educateur scolaire ou spé.	64.29	31.43

La symétrie est frappante : plus le niveau de qualification ou de spécialisation de l'enseignant est élevé, moins la déficience caractérisant ses élèves est lourde. Cette information suscite deux formes d'interprétations :

- cette relation entre qualification des enseignants et caractéristiques des élèves rapproche le secteur particulier des EME de l'ensemble du champ scolaire où il est d'usage de confier aux professeurs les plus qualifiés les élèves les plus doués : à l'agrégé les classes préparatoires du lycée de centre-ville, au maître-auxiliaire la cinquième du collège de banlieue. Pour une fois, le champ de l'AIS n'échappe pas aux règles communes.
- en corollaire, cette relation laisse penser que le modèle de formation et de spécialisation des enseignants de l'Education Nationale est élaboré en fonction d'une représentation "légère" de la déficience, ce qui conduirait à ce que toute formation spécifique à l'enseignement spécialisé éloigne des publics les plus déficients... On peut dans ses conditions se demander ce que signifie le I du sigle CAAPSAIS, lorsqu'on constate que les titulaires de ce diplôme s'éloignent des élèves les moins performants, en un nouveau mouvement de ségrégation, au lieu de partir à leur rencontre, forts de leurs nouvelles compétences spécialisées.

Cette dépendance nette de la qualification des enseignants aux caractéristiques de leurs élèves explique les relations significatives entre cette variable et le type de l'établissement où ils travaillent :

Tableau n° 2-10. Qualification des enseignants vs caractéristique de l'établissement

	IME	*IMPro*	*IMP*	*IR*
Instituteur ou PE spécialisé	**39.64**	**17.12**	**17.12**	15.32
Instit ou PE non-spécial.	**60.42**	2.08	**8.33**	22.92
Educateur technique spécial.	**66.67**	**20.00**	00	13.33
Educateur scolaire ou spé.	**58.82**	**23.53**	00	17.65

La spécialisation éloigne environ 35% des instituteurs ou professeurs d'école des IME, établissements qui accueillent de façon privilégiée les élèves dits "déficients sévères ou moyens".

2.2.4. Une typologie simple

Ces trois critères, qualification des enseignants, type d'établissement et caractéristiques des élèves, permettent, grâce à la procédure informatisée "Identification des classes" [225], de répartir les enseignants de notre échantillon en huit classes à l'homogénéité

vertu de la loi du droit d'auteur.

significative. Ces classes peuvent être caractérisées par leur effectif (exprimé ici en pourcentage de l'échantillon) et les modalités qui les structurent:

Tableau n° 2-11 Caractérisation des enseignants : description des classes

Intitulé	Descriptif (profil-type)	Eff.	%
Professeur en IES	Spécialisés ou non, des instituteurs ou des professeurs d'école exercent en Institut d'Education Spécialisée.	16	7.7
PE Spécialisé en IMPro	Au sein d'IMPro de taille moyenne, des instituteurs et PE spécialisés enseignent à des élèves repérés comme déficients moyens ou sévères.	21	10.0
Sans spécialisation en IME	Dans de gros IME auprès d'élèves désignés comme déficients sévères ou moyens, interviennent des instituteurs ou PE non-spécialisés .	65	31.1
PE spécialisé en IMP	Au sein de petits IMP, des instituteurs ou professeurs d'école spécialisés enseignent à des élèves dits déficients moyens ou sévères.	31	14.8
Enseignant en IR	Enseignants auprès d'élèves désignés comme atteints de troubles de la conduite, des instituteurs non-spécialisés exercent en institut de rééducation.	30	14.3
ETS	Educateurs techniques et éducateurs techniques spécialisés	16	7.7
Educateur scolaire	Educateurs scolaires ou éducateurs spécialisés	20	9.6
Indécis	Sans qualification déterminée	10	4.8

Chapitre 3 : A la recherche des mondes de référence

3.1. Une volonté de rupture

Le choix de briser les modes les plus convenus d'exposé des pratiques ou des motivations pédagogiques a guidé la construction de l'ensemble du questionnaire, principalement lorsqu'il s'agit d'apprécier dans quelles configurations privilégiées les mondes de référence peuvent être mobilisés. En effet, choisir de répondre à un tel questionnaire peut être assimilé par les personnes enquêtées à une épreuve de justification de leur professionnalité : cherchant à communiquer avec le plus de justesse possible ce qu'elles estiment constituer la singularité de leurs pratiques ou de leurs opinions, elles tentent en même temps d'en construire la cohérence afin d'en établir la justice. Si les questions que nous posons indiquent avec trop d'évidence des mondes déjà structurés, les enseignants pourront être tentés de se soumettre à l'ordre proposé. Cependant, si le questionnaire apparaît trop déroutant, trop éloigné des préoccupations

[225] Voir annexe n° 2-4

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

professionnelles de chacun, si chaque acteur doit faire à chaque question un effort nouveau de compréhension, de réflexion et de reconstruction de modèles de référence, les réponses risquent d'être rares.

La stratégie que nous avons adoptée est de proposer la plupart du temps un inventaire assez vaste (souvent plus d'une dizaine d'items) des éléments des mondes que nous avons préalablement dévoilés, éléments que nous présentons dispersés, selon aucun ordre identifiable, parmi lesquels les enseignants sont amenés à choisir, selon des consignes variées, ceux qu'ils mobilisent pour rendre compte de leur exercice professionnel. A nous alors de décrire les mondes ainsi convoqués et d'évaluer la cohérence et la complexité des configurations les plus souvent évoquées. L'intérêt de cette démarche, nous semble-t-il, est de permettre de ne pas se limiter au repérage des éventuels écarts de chaque enseignant par rapport à la norme d'un monde constitué préalablement comme modèle, mais plus de déterminer, pour chacun, les différents éléments réellement investis qui pourraient caractériser des logiques professionnelles de représentation, d'en apprécier la fréquence, et de faire apparaître les articulations que chacun tente de mettre en œuvre.

3.2. Les principes supérieurs communs

3.2.1. Les objectifs de l'établissement : présentation

Ce questionnaire permet de caractériser ces mondes de référence, selon deux de leurs dimensions principales, les principes supérieurs communs [226] et les répertoires d'objets et de sujets. Nous avons, dans la première partie de cette recherche, isolé pour chacun des trois mondes de référence, à travers la littérature spécialisée, une idée-force, une valeur essentielle, qui permet, en dernier recours de justifier toute pratique aux yeux d'un tiers. C'est le principe supérieur commun, clé de voûte du monde considéré, qui scelle l'accord entre les différentes parties et légitime l'épreuve de justification. Sans partage d'un PSC, ou le cas échéant négociation à son sujet, pas d'accord envisageable ; les acteurs, en cas de crise, risquent de sombrer dans la violence ou la dépression. Les PSC sont ici repérés à travers trois variables : l'objectif de l'établissement, la représentation du métier et la fonction de la pédagogie.

Les projets d'établissement ont pour fonction de traduire les exigences administratives en PSC que les équipes et les usagers pourront facilement investir : une lecture des plaquettes que les établissements diffusent ou les rencontres avec leurs responsables nous permettent de recenser les formulations les plus courantes de ces objectifs [227] . Nous avons isolé la dizaine de propositions qui nous semblaient les plus caractéristiques des trois mondes, tels que nous les avons présentés:

[226] Par commodité, nous utilisons désormais le sigle PSC

[227] Dans un chapitre entier consacré à ce sujet, un psychosociologue, expert de ces établissements, présente plus d'une cinquantaine d'objectifs d'établissements : LOUBAT (Jean-René), Elaborer son projet d'établissement social ou médico-social. Contexte, méthodes, outils, Paris, Dunod, 2000, pp. 105-121

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Tableau n° 2-12 Présentation des objectifs des établissements

Fonctions / Objectifs	Mondes de référence		
	Normalisation scolaire	Praxis et Relation	Rupture communautaire
Rendre autonomes des enfants (adolescents)	+	-	=
Aider et soutenir les familles	=	+	=
Accueillir des élèves qui n'ont pas de place à l'école ordinaire	=	-	+
Adapter l'enfant (ado) à la société actuelle	+	=	-
Observer les troubles et en comprendre les causes	=	+	-
Réduire les souffrances d'enfants ou adolescents	-	+	=
Inventer et promouvoir de nouvelles façons de vivre ensemble	-	=	+
Permettre aux enfants ou adolescents de s'épanouir	-	+	=
Apporter des compétences spécifiques au disp. d'action sociale	+	-	-
Décharger les écoles voisines d'élèves perturbateurs	=	-	+
Total	0	0	0

3.2.2. Au plus près de l'élève

Une première lecture, même rapide, des réponses à la question " Diriez-vous que ces fonctions sont des objectifs privilégiés de votre établissement?" fait apparaître certains déséquilibres : certains individus ont approuvé toutes les propositions quand d'autres, plus rares, n'en ont conservé qu'une ou deux... Mais une tendance majoritaire, presque unanime, se dessine : l'adhésion à la première proposition et le rejet de la dernière. En effet, les réponses se répartissent ainsi (en pourcentages):

Tableau n° 2-13 Objectifs des établissements : tri à plat

	tout à fait	*Un peu*	*Pas du tout*	*Non rép.*
Rendre autonome des enfants (adolescents)	**84.3**	13.2	00.4	02.3
Aider et soutenir les familles	39.6	52.7	04.5	03.2
Accueillir des élèves qui n'ont pas de place à l'école...	58.0	25.0	12.3	04.7
Adapter l'enfant (ado) à la société actuelle	43.8	42.1	06.6	07.5
Observer les troubles et en comprendre les causes	54.7	37.7	04.2	03.4
Réduire les souffrances d'enfants ou d'adolescents	60.4	34.0	01.4	04.2
Inventer et promouvoir de nouvelles façons de vivre...	29.4	43.6	15.6	11.4
Permettre aux enfants et aux adolescents de s'épanouir	79.7	17.9	00.9	01.5
Apporter des compétences spéc. au dispositif d'A. S.	21.2	39.6	28.8	10.4
Décharger les écoles voisines d'élèves perturbateurs	06.6	16.5	**68.4**	08.5

vertu de la loi du droit d'auteur.

On remarque également le fort accord, accompagné de refus très faible, avec les objectifs "Permettre aux enfants de s'épanouir" et "Réduire les souffrances", tous deux indicateurs du monde *Praxis et relation*. Ce monde de référence apparaît ici comme très majoritaire : on pourrait même dire que les enseignants identifient de façon quasi-unanime les objectifs des EME où ils exercent comme devant favoriser l'autonomie et l'épanouissement et réduire les souffrances de leurs élèves.

Une dizaine de réponses "autres" ont été amalgamées à la proposition "Adapter l'enfant (l'ado) à la société actuelle" : elles proposaient toutes de favoriser "l'adaptation", "l'insertion" ou "l'intégration" des élèves aux structures spécialisées environnantes, C.A.T., IMPro, ateliers protégés... Malgré cela, on peut être surpris par le score assez faible de cette proposition : moins d'un enseignant sur deux considère que son établissement a pour fonction d'adapter ses élèves au monde extérieur. Les discours d'experts ou de praticiens, explicitant le monde de la *Normalisation scolaire*, nous laissaient imaginer un accord plus net.

Mais toute représentation majoritaire fait apparaître sur ses marges des configurations dissidentes. Ainsi des douze enseignants qui affirment qu'un des objectifs privilégiés de leur établissement est de "décharger les écoles voisines d'élèves perturbateurs" : maître-auxiliaire , éducateur scolaire ou instituteurs spécialisés, dix sur douze enseignent en IR ou IES! On voit là combien, dans l'opinion des acteurs eux-mêmes [228] , la fonction des EME comme instance régulatrice de l'ordre scolaire, autrefois dévolue aux classes de perfectionnement, est maintenant déléguée à ce type d'établissements chargés d'accueillir une population répondant à une désignation nosographique vague, "trouble de la conduite et du comportement", mais facilement identifiée par les perturbations qu'elle cause aux écoles ordinaires.

Les individus qui déclarent, en opposition avec l'écrasante majorité de leurs collègues, que les objectifs prioritaires de leur établissement ne sont pas du tout de "réduire les souffrances" de leurs élèves, ni même de les "adapter au monde actuel" (tout comme l'unique enseignant répondant "pas du tout" à l'objectif d'autonomie), ne se sont jamais fait identifier comme instituteur ou professeur d'école spécialisé ; mais on retrouve, parmi cette maigre frange, près du tiers des éducateurs scolaires et plus du quart des éducateurs techniques.

Ainsi, la forte proportion d'enseignants spécialisés permet que se dégage un modèle quasi-consensuel d'objectifs institutionnels autour des valeurs d'autonomie et d'épanouissement. La forme de la question ne nous permet pas d'évaluer plus précisément la plus ou moins grande cohérence des mondes de référence à ce sujet mobilisés. C'est pourquoi nous proposons de reconstruire une nouvelle variable plus opératoire pour la suite de notre recherche, car permettant de mieux distinguer les différentes modalités : l'objet central des objectifs privilégiés de l'établissement en constitue l'indicateur. Les items "Autonomie-épanouissement-réduction des souffrances", constituant le modèle ultra-dominant, centrent les fonctions de l'établissement sur l'enfant comme individu : les enseignants répondant "tout à fait" à une, deux ou trois de ces

[228] En aucun cas, nous ne pouvons assimiler ces désignations de fonctions comme objectifs d'un établissement à des justifications de ces objectifs par les enseignants répondant à notre questionnaire.

vertu de la loi du droit d'auteur.

propositions seront qualifiés de "centrés sur l'enfant". Les autres modalités expriment l'ouverture des fonctions de l'établissement sur l'enfant comme élément d'une communauté réduite ou de la communauté sociale large, et permettent d'appréhender notre échantillon selon la répartition suivante :

Tableau n° 2-14 : Objectifs de l'établissement : variable secondaire

centré sur l'enfant	+ l'enfant dans son milieu	+ l'enfant dans le monde	Toutes dimensions enfant	pas centré sur l'enfant
rendre autonome réduire la souffrance favoriser l'épanou-issement	accueillir un enfant aider les familles	adapter l'enfant vivre ensemble		Compléter le dispositif Observer le trouble décharger les écoles
65	44	27	33	15
35.3%	23.9%	14.7%	17.9%	8.2%

L'analyse des résultats de la procédure de caractérisation de la variable "Objectifs de l'établissement" ainsi recomposée par les différentes variables d'identification des répondants révèle une seule relation significative, celle, forte, [229] entre la classe "pas centré sur l'enfant" et la modalité IR de la variable "type d'établissement", ce qui corrobore nos précédentes observations sur l'adhésion des enseignants d'IR à la proposition "décharger les écoles voisines" fortement rejetée par les autres catégories de répondants.

3.2.3. La représentation du métier

Selon une méthode proche, nous avons cherché à repérer quelle figure métaphorique de métier permettait le mieux aux enseignants de se représenter leur fonction. Deux critères ont conduit à dresser cette liste pour caractériser la représentation de son métier que construit chaque enseignant : son objet privilégié et la nature de sa démarche professionnelle. Nous entendons par "nature de la démarche professionnelle", le positionnement de chacun sur un axe "praxis-poïesis", dont, par exemple, Francis Imbert définit ainsi les termes : "la poïesis se réalise dans une production, un ergon extérieur à l'artiste. Action transitive et fabricatrice, elle cesse aussitôt que son but est atteint. Sa fin ne lui est pas immanente à la différence de la praxis, qui n'a d'autre fin qu'elle-même et ne tend pas à la réalisation d'une œuvre extérieure." [230] Dans ce sens, l'image de l'inventeur renvoie à la représentation d'une praxis : par définition, il n'existe pas de modèle préalable de l'invention que l'inventeur se doit de découvrir ; l'attitude de recherche nécessaire à l'inventeur suppose un savoir-être qui ne s'épuise pas une fois l'invention effectuée, mais

[229] V-test = 3.24

[230] IMBERT (Francis), Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en sciences de l'éducation, Paris, Matrice -PI, 1992, p. 109. Nous nous référons également à : FABRE (Michel), "*Faire" la classe, entre praxis et poïesis,* Educations, Janvier-Février 1996, pp. 53-55

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

structure l'ensemble des conduites antérieures et ultérieures de l'inventeur en différentes façons d'appréhender le monde ; à l'opposé, l'image du réparateur mobilise une représentation de poïesis, mise en œuvre parfois experte, d'un savoir et d'un modèle extérieur à l'acteur : le schéma de montage de l'appareil, les principes de fonctionnement de la machine, etc. ; la fonction du réparateur s'achève à la fin de l'acte de réparation, il n'est pas de réparateur sans objet à réparer; à mi-chemin, l'ingénieur travaille sur un objet indépendant de sa personne, mais son "génie" est convoqué pour inventer les conditions particulières de réalisation du projet.

Inventeur, réparateur et ingénieur partagent un objet privilégié : le savoir technique, la connaissance des objets sans laquelle aucun ne pourrait développer son art. En référence à plusieurs textes [231] interrogeant les procédés métaphoriques qui nourrissent les discours des champs de l'enseignement et de la formation professionnelle, trois autres objets ont été identifiés et retenus [232] : la mise en forme d'une figure humaine, le projet de changement social, la réalisation d'un voyage. Chaque métier proposé aux enseignants questionnés est ainsi repéré selon ces deux critères :

Tableau n° 2-15 Construction de la variable "Comparaison du métier"

	Praxis	/	*Poïesis*
Savoir	Inventeur	Artisan/ Ingénieur	Réparateur
Fabrication	Sculpteur	Accoucheur	Chirurgien
Changement social	Révolutionnaire	Militant	Stratège
Voyage	Explorateur	Guide	Pilote

L'hypothèse qui justifiait cette question supposait que devraient se dégager des modèles en cohérence avec les mondes de référence : au monde de la *Normalisation scolaire* correspondrait la figure du réparateur, privilégiant la représentation d'un travail de poïesis sur l'objet « savoir », quand le monde de la *Rupture communautaire* privilégierait les figures convoquant un projet social.

3.2.4. Des artisans ou des inventeurs

Les réponses à la question "pour décrire votre fonction d'enseignant, pourriez-vous vous inspirer de l'activité d'... " se répartissent en pourcentage ainsi :

Tableau n° 2-16 Comparaison du métier : présentation des données

[231] BEILLEROT (Jacky), Voies et voix de le formation, Paris, Editions universitaires, 1988 ENRIQUEZ (Eugène), *Petite galerie de formateurs en mal de modèle*, Connexions n°33, 1981, pp. 93-110 HAMELINE (Daniel), L'éducation, ses images, son propos, Paris, ESF, 1986 KAES (René) et coll., Fantasme et formation, Paris, Bordas, 1975

[232] Nous aurions pu également retenir des métaphores alimentaires (nourrir, gaver,...) ou agricoles (labourer, cultiver, arroser...).

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

	Tout à fait	Parfois	Pas du tout	Non réponse	différence
un inventeur	45.9	39.7	04.3	10.1	+41.6
un artisan	44.0	38.3	04.3	13.4	+39.7
un explorateur	30.6	45.9	11.5	12.0	+19.1
un stratège	31.1	43.1	13.9	12.0	+17.2
un guide de montagne	33.5	36.8	18.2	11.5	+15.3
un réparateur	25.8	45.9	17.2	11.0	+08.6
un pilote	23.9	42.6	20.1	13.4	+03.8
un militant	16.2	34.5	35.4	13.9	-19.2
un accoucheur	10.0	37.3	38.3	14.4	-28.3
un sculpteur	07.2	38.3	37.3	17.2	-30.1
un ingénieur	09.6	31.1	42.1	17.2	-32.5
un révolutionnaire	02.9	33.0	44.0	20.1	-41.1
un chirurgien	01.0	25.8	56.5	16.7	-55.5

Indiquer la différence entre les pourcentages de réponses "Tout à fait" et "Pas du tout" à chaque proposition permet d'observer aisément la légère tendance des enseignants à représenter par la négative ("pas du tout") leur activité professionnelle : la somme des différences est très en effet négative (-61%), tout comme la plus forte différence (-55.5). Nous pouvons interpréter cela comme un indice de la fragilité identitaire souvent supposée des enseignants en EME : méconnus des collègues ou du grand public, sans performances remarquables capables de caractériser leurs compétences, ils se définissent par la négative, et identifient plus facilement ce qu'ils ne sont pas que ce qu'ils pourraient être.

L'analyse de ces résultats selon le double critère de la nature de l'activité (axe praxis-poiesis) et de l'objet privilégié permet d'affiner ce premier constat :

Tableau n° 2-17 Comparaison des métiers : analyse

	Praxis	/		Poïesis	Total
Savoir	Inventeur +41.6	Artisan +39.7	Ingénieur -32.5	Réparateur +08.6	+57.4
Fabrication	Sculpteur -30.1	Accoucheur -28.3		Chirurgien -55.5	-113.9
Changement social	Révolutionnaire -41.1	Militant -19.2		Stratège +17.2	-43.1
Voyage		Guide +15.3		Pilote +3.8	+38.5
Total	-10.5	-25		-25.9	

L'orientation Praxis/Poïesis n'apparaît pas significative pour décrire les représentations collectives de l'activité des enseignants ; par contre la distinction des objets privilégiés mérite plus d'attention : les enseignants en EME se reconnaissent principalement comme des professionnels du savoir engageant leurs élèves dans un voyage. On retrouve dans cette double centration l'image antique du pédagogue qui conduit le jeune citoyen vers la connaissance.

La procédure statistique informatisée de description des modalités de cette variable

vertu de la loi du droit d'auteur.

[233] permet d'observer comment au niveau des individus s'organise cette représentation, selon quelle cohérence se structure cette figure. Pour cela, nous examinons systématiquement les relations de dépendance entre les réponses "tout à fait" d'abord, puis "jamais" de chaque questionnaire : il apparaît alors, contrairement à ce que pouvait laisser penser la première opération de tri à plat, que les réponses s'organisent fréquemment autour de l'axe praxis-poïesis : ainsi, par exemple, la variable "explorateur" est associée de façon significative dans la modalité "tout à fait" à "inventeur" (v-test=2.74) et dans la modalité "jamais" à "révolutionnaire" (v-test=2.60). De même, la relation de dépendance des variables réparateur et chirurgien ("Jamais" : v-test=4.38) laisse croire à la pertinence du facteur "poïesis" dans la représentation que les enseignants en EME se font de leur activité.

En ce qui concerne l'objet privilégié des pratiques, il est surprenant de ne constater qu'une relation de dépendance significative entre les réponses indiquant un objet de savoir : ingénieur est associé à inventeur dans la modalité "tout à fait" (3.02) comme dans "Jamais" (2.59). Nous pouvons en déduire que la représentation de l'enseignement comme activité de savoir est très majoritairement investie mais de façon diffuse, sans que cet aspect soit central dans chaque représentation. Ainsi, l'image consensuelle de l'artisan n'est liée de façon significative à aucune autre figure du savoir, ingénieur, inventeur ou réparateur.

Cependant, on remarque la fréquence de relations significatives d'articulation entre les champs du savoir et du voyage : artisan-pilote, guide-ingéneur, inventeur-explorateur...

C'est pourquoi, pour pouvoir tenir compte de la complexité de ces représentations dans la suite de notre étude, nous proposons de construire une nouvelle variable qui rendra mieux compte de leurs véritables éléments structurants. La procédure de description des correspondances multiples permet de distinguer cinq classes, organisées essentiellement autour des figures consensuelles de l'artisan et de l'inventeur (adhésion) ou du sculpteur (refus). Outre les "réponses manquantes", on distingue les modalités suivantes :

- dix individus rejettent l'image de l'artisan et constituent à eux seuls la classe de la modalité "anti-artisan", très proche des indicateurs du monde *Praxis et relation*
- soixante-cinq se reconnaissent essentiellement par leur refus de la comparaison à un sculpteur : ils composent la modalité "anti-sculpteur", qui caractérise le monde de la *Normalisation scolaire*
- dix-sept au contraire revendiquent ou acceptent cette comparaison, en l'associant à l'image également très minoritaire du révolutionnaire: ce sont donc les "sculpteurs-révolutionnaires", militants de la *Rupture communautaire*
- enfin, soixante-dix-huit "inventeurs" constituent la classe de la cinquième modalité.

3.2.5. L'art de la médiation

[233] voir annexe n°2-5

vertu de la loi du droit d'auteur.

L'étude des textes nous a permis de repérer que le monde de la *Normalisation scolaire* représente la pédagogie comme une connaissance objective (science, technologie, art peut-être, mais alors "art de faire") qui structure les compétences professionnelles clairement identifiées en savoirs complémentaires (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ; dans le monde "*Praxis et relation*", avons-nous vu, la pédagogie est une médiation, qui permet à l'enseignant de se maintenir à la bonne distance de l'enfant, garde-fou contre des dérives fusionnelles ; souvent, elle n'est qu'un luxe, accessible après un long travail de reconnaissance de l'enfant ; dans le monde de la *Rupture communautaire* enfin, la pédagogie est, au mieux, une convention sociale, un code plus ou moins arbitraire et jargonnant, au pire un leurre, un piège dans lequel élèves et enseignants risquent de perdre leur liberté et leur personnalité.

Nous avons ainsi tenté de repérer quelle représentation les enseignants se faisaient de la pédagogie, pour caractériser d'une troisième variable les PSC. A cette question, "Pour vous la pédagogie, ce serait plutôt :", les enseignants ont répondu :

Tableau n° 2-18 "Pédagogie": présentation des réponses

Modalité	Tout à fait	Parfois	Pas du tout
une médiation	**57.1**	26.9	07.1
un art	41.5	42.0	11.8
une science	32.0	41.5	16.5
une technologie	21.2	39.6	24.5
un garde-fou	09.0	37.7	38.2
une convention	08.0	33.5	39.2
un jargon	06.1	34.9	45.8
un piège	02.4	24.5	**62.3**
un luxe	01.4	15.6	**68.4**

Seuls, trois items rassemblent plus de la moitié des suffrages : "tout à fait une médiation", "pas du tout un piège" et "pas du tout un luxe". Le terme "art" semble également pouvoir faire l'objet d'un accord large, si l'on considère comme des marques d'adhésion possible les réponses "parfois". Ainsi, il ne se dégage pas de monde majoritairement investi, le monde *Praxis et relation* étant caractérisé par les modalités "médiation" ou "luxe", *Normalisation scolaire* par "art"... seul, le monde de la *Rupture communautaire* semble particulièrement peu mobilisé.

La procédure de description des modalités de cette variable nominale [234] permet, en évaluant la significativité des relations entre les réponses aux différentes modalités, d'apprécier la cohérence des mondes de référence dans les représentations des enseignants interrogés. De cette manière, on ne peut que relever deux relations significatives entre des réponses "tout à fait" : celle liant les propositions "médiation" et "garde-fou" attestant de la présence du monde *Praxis et relation* ; et celle liant "science" et "technologie", caractéristiques de la *Normalisation scolaire*. Hormis ces deux relations, presque tous les liens significatifs s'opèrent sur des modalités "pas du tout", constituant

[234] voir annexe 2-6

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

des noyaux de refus particulièrement homogènes : ainsi d'un noyau "anti-*Normalisation scolaire*" liant le refus de la science, à celui de l'art et celui de la technologie; ou d'un noyau "anti-*Rupture communautaire*" assimilant dans la modalité "Pas du tout" piège à convention ou jargon.

On peut donc confirmer que les mondes de référence structurent les représentations des enseignants en EME, mais vraisemblablement, dans cette dimension de la représentation de la pédagogie tout au moins, en agissant plus comme mondes de contre-référence. C'est pourquoi, en ce qui concerne cette variable, nous proposons d'affiner notre regard en définissant de nouvelles modalités, permettant de repérer chaque individu selon sa proximité avec le modèle majoritaire de la médiation ou celui minoritaire des critiques de la pédagogie. Les réponses des enseignants sont alors réparties ainsi :

Tableau n° 2-19 Pédagogie : présentation de la variable secondaire

Critiques (piège, luxe, jargon, garde-fou, convention)	*Médiation seule*	*Médiation +Art*	*médiation + Science*	*Médiation +art +science*	*Sans dominante + non réponses*
47	32	38	39	30	23
22.5%	15.3%	18.2%	18.6%	14.4%	11.0%

En référence aux trois mondes, on peut considérer que la modalité Critiques rassemble les enseignants qui ne se reconnaissent pas dans le refus du monde de la *Rupture communautaire*; la modalité "Médiation seule" réunit les enseignants les plus proches d'un monde *Praxis et relation* homogène; les trois modalités suivantes décrivant diverses combinaisons des mondes *Praxis et relation* et *Normalisation scolaire*.

3.3. Principes supérieurs communs : éléments de synthèse

3.3.1. Inventer pour l'élève une médiation pédagogique

L'image d'un Principe Supérieur Commun qui caractériserait l'ensemble des enseignants en EME apparaît au fil des analyses des tris à plat des réponses du questionnaire : chacune des trois questions indicatrices des diverses dimensions des PSC révèle un élément fortement majoritaire, voire, à quelques individus près parfois, consensuel. Les enseignants, ainsi, perçoivent leur activité d'enseignant, comparée à celle d'un inventeur, inspirée par une pédagogie assimilée à une médiation, comme finalisée institutionnellement vers l'épanouissement et l'autonomie de l'enfant. Nous rassemblons ces différentes dimensions en une formule que l'on pourrait convenir d'appeler un PSC consensuel : inventer pour l'élève une médiation pédagogique.

Mais ces éléments massivement partagés ne permettent pas une distribution simple par mondes de référence : globalement cependant, on peut attester d'un fort investissement dans ces trois dimensions du monde *Praxis et relation* et une mobilisation

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

très marginale, mais récurrente, de celui de la *Rupture communautaire*, les éléments caractéristiques du monde de la *Normalisation scolaire* semblant plus indifféremment dispersés.

C'est pourquoi nous avons été amené à construire trois nouvelles variables, dont les modalités correspondent aux classes statistiquement repérées par le traitement quantitatif. Pour étudier en quoi ces variables nous renseignent sur les enseignants en EME, nous avons appliqué la procédure de "caractérisation des variables multiples" aux trois variables indicatrices des PSC et à la variable intermédiaire d'identification des répondants [235] .

La première information que nous relevons dans les résultats d'une telle opération est l'absence de dépendance significative entre les réponses à la question sur la pédagogie et les autres réponses. Cette indépendance probable témoigne très certainement de l'imperfection de nos outils de recueil ou d'analyse, à laquelle des recherches ultérieures, quand la population considérée sera mieux connue, permettront de remédier. Toutefois, on peut avancer l'ébauche d'une interprétation : la qualité de la pédagogie apparaît de cette façon "détachée" des autres traits caractéristiques des enseignants en EME, car elle ne constituerait pas un signe de reconnaissance fort ; cette variable témoignerait d'une relative fragilité identitaire des pédagogues en EME. Cette conclusion corrobore l'interprétation que nous avons donnée de la nette tendance des enseignants à comparer par la négative leur activité à d'autres métiers.

Les relations entre les trois autres variables sont statistiquement plus significatives et permettent des interprétations plus affirmées. La représentation de l'activité de l'enseignant comme celle d'un sculpteur, majoritairement refusée, constitue cependant l'axe selon lequel se distribuent deux populations nettement différenciées. Dans le refus de cette comparaison, se retrouvent plus de la majorité des "instituteurs et professeurs d'école spécialisés en IMP", qui représentent ainsi près du quart des individus ayant exprimé cette opinion. On peut ainsi prétendre, de façon quantitativement justifiée, qu'être titulaire du CAAPSAIS éloigne l'enseignant de son identification professionnelle à un sculpteur. Nous voyons dans ce mouvement une professionnalité qui s'affirme : l'enseignant prend de la distance avec l'enfant, il s'en interdit le contact et investit plus l'espace relationnel ; au modelage de la forme succède la transmission du savoir.

Constater ceci n'est pas, en soi, particulièrement fécond, si on ne rapproche pas cette première observation de l'étude des relations que la population minoritaire des "sculpteurs-révolutionnaires" entretient avec les autres variables. Ainsi se constitue un noyau très compact, liant les deux variables indicatrices des PSC par les modalités "sculpteur-révolutionnaire", donc, pour la variable "métiers" et "l'enfant dans le monde" pour la variable "objectifs". Nous avons précédemment repéré que ces deux modalités sont, pour chaque variable, celles qui se rapprochent le plus du monde de la "*Rupture communautaire*". Il est donc particulièrement intéressant de constater que cette modalité "sculpteur révolutionnaire" apparaît comme statistiquement liée à la population des "éducateurs techniques spécialisés».

Ainsi, la comparaison de l'activité de l'enseignant à celle d'un sculpteur permet

[235] voir annexe 2-7

vertu de la loi du droit d'auteur.

d'isoler deux populations nettement différenciées : d'un côté, principalement des instituteurs ou professeurs d'école spécialisés, rejetant cette métaphore ; de l'autre, la plupart des éducateurs techniques, associant à cette figure du sculpteur celle du révolutionnaire, et identifiant clairement pour leur établissement des objectifs d'ouverture sur le monde. Proches du monde de la *Rupture communautaire*, ils se démarquent du modèle dominant en exprimant un autre PSC que nous proposons de formuler ainsi : "former l'enfant pour le monde".

Cette opposition nous semble révélatrice de trois modèles que nous présentons ainsi :

- issus du monde de l'entreprise (qu'ils ont, un jour, choisi de quitter), préparant leurs élèves si possible, à s'y investir, les éducateurs techniques considèrent devoir développer une pratique de formation professionnelle, c'est-à-dire de transmission de savoirs techniques, mais aussi de gestes, de routines et d'habitus professionnels ; ainsi peuvent-ils s'identifier à l'image du sculpteur, qui donne figure humaine à la matière : comme lui, ils ont pour projet de modeler l'apprenti, allant souvent jusqu'à montrer le bon geste en tenant la main.
- inventant continuellement l'art du pédagogue qui consiste à accompagner l'enfant vers le savoir, la plupart des enseignants en EME cherchent au contraire à opérer des médiations, des mises à distance de l'enfant et du monde.
- à l'extrême, les plus qualifiés des enseignants, les plus institutionnellement adaptés, les instituteurs ou professeurs d'école spécialisés, investissent comme un principe cette mise à distance de l'enfant, en refusant l'image du sculpteur qui s'autorise le rapport avec la "matière" de l'élève, sans particulièrement le considérer comme un sujet social, pour finalement valoriser un enfant-pour-lui-même, élève idéal, avatar du sujet épistémique.

3.3.2. « Puérologues » ou « convilutionnaires », quels principes?

Peut-on ressaisir en un seul regard l'ensemble des données recueillies permettant l'identification des principes supérieurs communs qui guideraient les enseignants en EME : objectifs, représentations de la pédagogie, éléments de comparaison des métiers ? En d'autres termes, est-il possible, à partir de ces trois variables, telles qu'elles ont été reconstruites, d'élaborer une nouvelle variable, dont les modalités décriraient l'ensemble des configurations possibles de PSC ?

Nous avons besoin, pour la suite de notre recherche, d'un tel outil, qui permette de positionner, même grossièrement, chaque acteur, parmi la diversité des enseignants, et qui facilite le repérage de possibles relations entre les principales dimensions de l'enquête : caractéristiques institutionnelles des enseignants, mondes de référence, pratiques collectives... L'outil informatique nous ouvre la possibilité de construire cette variable, en décrivant les classes statistiquement les plus significatives : quels que soient les indicateurs retenus, la procédure pourra opérer une classification. Mais la validité statistique ne fonde pas seule l'opportunité d'une variable : ses modalités doivent être aptes à décrire la réalité, dans ses qualités les plus caractéristiques. Or, une éventuelle

vertu de la loi du droit d'auteur.

variable "principes supérieurs communs" serait élaborée à la suite d'une classification agrégeant les modalités de plusieurs variables, pour certaines elles-mêmes élaborées à partir d'une classification : il serait illusoire de prétendre décrire ainsi, par des classes de classes, autre chose que des tendances à la relation, des inclinaisons différenciatrices, que mettent en évidence des modalités partielles, écho affaibli des données de l'enquête.

Une telle procédure statistique de classification [236] propose, comme significative, une coupure de l'arbre en neuf classes. Afin de rendre plus opératoire cette nouvelle variable, en évitant une trop grande dispersion de notre échantillon limité, nous choisissons d'agréger certaines de ces classes, selon leur proximité avec les trois mondes de référence. Nous identifions ainsi cinq modalités, décrivant les différents PSC évoqués par les enseignants interrogés :

Tableau n° 2-20 . Construction de la variable secondaire Principes Supérieurs Communs

N° Classe	Eff %	Désignation de la modalité	Composante "Objectifs"	Composante "Métiers"	Composante "Pédagogie"	Monde de référence le plus proche
1	18.2	**Puérologues**	centré sur l'enfant		Science	**Normalisation Scolaire**
	12.4				Art et science	
	30.6					
2	13.2	**Convilu-tionnaires**	Enfant et milieu			**Rupture** Communautaire
	11.7		Enfant et monde	Sculpteur révolut.	Avis critiques	
	24.9					
3	13.4	**Clinico-médiateurs**	Réponse manq.	jamais sculpteur	Médiation seule	**Praxis et relation**
	10.0		Toutes dim. enfant	Stratège inventeur		
	23.4					
4	04.8	**Dissidents**		jamais artisan		hors mondes
	06.7		Pas centré enfant			
	11.5					
5	09.6	Réponses manq.		Réponse manq.	Autres	

On remarque facilement que seules deux modalités sur quatre peuvent être caractérisées par leurs trois composantes : c'est le signe de la fragilité de cette nouvelle variable, issue d'une classification opérée à partir de variables statistiquement faiblement dépendantes. De plus chaque nouvelle modalité est constituée de deux classes statistiquement indépendantes, décrites sur le tableau ci-dessus par deux lignes

[236] voir annexe n° 2-7

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

différentes.

Afin d'identifier plus aisément ces classes, nous choisissons de les dénommer de néologismes, composés par l'articulation des qualités principales des enseignants qu'elles rassemblent :

- Le terme de "Puérologues" permet de désigner la classe la plus nombreuse, rassemblant les enseignants qui, investissant la pédagogie comme une technologie, une science ou un art se soucient de réduire les souffrances et de permettre l'épanouissement de l'enfant : "Savoirs et techniques au service de l'enfant" pourrait être la devise de ces "puérologues", plutôt proches du monde de la *Normalisation scolaire*, tel que l'exprime particulièrement le référentiel de compétences du CAAPSAIS.
- "Recommencer ensemble" : telle pourrait être la devise des "Convilutionnaires" (conviviaux et révolutionnaires) qui articulent en une configuration cohérente, assez proche du monde de la *Rupture communautaire*, trois modalités complémentaires. Récusant la pédagogie, considérée comme un leurre ou un piège, au mieux une simple convention, se comparant facilement à un sculpteur qui façonne la matière pour lui donner forme humaine, ils se proposent d'adapter l'enfant à son environnement, par la vie communautaire.
- On a, à plusieurs reprises, constaté que des éléments caractéristiques du monde *Praxis et relation* inspiraient de larges majorités d'enseignants. Aussi a-t-on paradoxalement plus de mal à identifier ce monde parmi ces classes, les modalités mettant en évidence les composants différenciateurs et non les éléments consensuels. Cependant, on peut décrire des "Clinico-médiateurs", pédagogues de la médiation, de la mise à distance, récusant la contact du sculpteur pour valoriser un espace de relation qui permet d'appréhender chaque enfant dans toutes ses dimensions, ils inventent des stratégies complexes pour le conduire vers le savoir.
- Une classe de « Dissidents » rassemble les enseignants ayant pu être caractérisés par un refus des modalités les plus consensuelles caractérisant les trois dimensions des PSC. Les procédures ultérieures de recherche de covariance nous révèlent que ces vingt-quatre individus se caractérisent également souvent par des non-réponses aux questions les plus investies. C'est donc vraisemblablement un faible investissement de l'enquête, plus qu'une logique propre, qui les a conduits à quelques réponses aléatoires, auxquelles nous ne chercherons pas plus avant à attribuer une signification.

Avant de poursuivre l'analyse des réponses à notre questionnaire dans de nouvelles dimensions, il peut être intéressant d'observer ce que cette nouvelle variable peut nous apprendre sur la précédente dimension étudiée, celle des caractéristiques institutionnelles des enseignants. La procédure de tableaux croisés [237] permet d'attester ou non de relations significatives entre ces variables : entre les deux variables "Identification du répondant" et "Principes supérieurs communs", il n'existe pas de relation de dépendance

[237] voir annexe 2-8

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

significative, en partie à cause des effectifs assez faibles d'un certain nombre de modalités. Mais l'examen attentif de ce tableau permet de distinguer certains traits significatifs :

- tendances des enseignants spécialisés en IMP à moins investir le principe de Puérologue que celui de Convilutionnaire, proches respectivement des mondes de la Normalisation et de la Rupture
- à l'opposé, tendance forte des éducateurs techniques et, dans une moindre mesure, des éducateurs scolaires à se rapprocher du modèle des Puérologues, plus caractéristique du monde de la *Normalisation scolaire*.

Cette apparente opposition justifie que l'on applique cette même méthode, non plus à la variable d'identification des répondants, mais aux différentes variables qui l'ont composée : il apparait alors que ces tendances ne sont dues qu'à une seule relation de dépendance véritablement significative, qui articule ces principes supérieurs communs aux caractéristiques des élèves. La faiblesse de certains effectifs ne permet de décrire que peu de ces corrélations :

- les enseignants ayant des élèves décrits comme déficients sévères ou moyens investissent nettement plus que les autres des principes de puérologue , et nettement moins ceux des convilutionnaires [238] ; on voit ainsi apparaître la proximité de ces enseignants avec le monde de la *Normalisation scolaire*, et, en conséquence, leur éloignement des repères du monde de la *Rupture communautaire*
- au contraire, les enseignants s'adressant à des élèves dits déficients ou déficients légers négligent les principes de puérologues en privilégiant cette fois-ci ceux des clinico-médiateurs, proches du monde *Praxis et relation* [239] .

Nous avons précédemment attesté de relations de dépendance entre la qualification des enseignants et les caractéristiques de leurs élèves : plus la déficience caractérisant un élève est "lourde", moins son enseignant risque d'être "qualifié". Nos toutes dernières observations nous incitent à examiner alors les possibles relations entre certaines modalités des variables "Identification des PSC" et "Qualification des enseignants". Malgré un seuil nettement trop faible de significativité des résultats dans leur globalité, nous notons quelques écarts qui corroborent nos précédentes constatations : plus la qualification d'un enseignant s'écarte du modèle du professeur d'école spécialisé, plus il investit des principes de Puérologues, proche du monde de la *Normalisation scolaire* ; ainsi, paradoxalement, les éducateurs scolaires ou les éducateurs techniques spécialisés, qui n'ont jamais eu à fréquenter les centres de formation AIS des IUFM, évoquent plus souvent les principes et les valeurs censés inspirer les pratiques formatives de ces instituts, que les instituteurs spécialisés qui en sont issus! La variable intermédiaire permettant de caractériser les élèves aide à mieux comprendre cette apparente contradiction et nous autorise à avancer un élément d'explication : plus ils sont qualifiés, plus les enseignants en EME s'éloignent de publics décrits comme lourdement déficitaires, aux potentialités de succès scolaire faible, laissant aux collègues réputés les moins formés à la pédagogie spécialisée la tâche vraisemblablement la plus ardue ; ces derniers, fort démunis, tentent alors de se conformer, avec peu de distance, à la figure

[238] Parmi les enseignants identifiés par la modalité "Déficients moyens et sévères", le pourcentage de "puérologues" est de 52% supérieur à la moyenne des modalités de la variable "PSC", et le "pourcentage de Convilutionnaires" en est 28% inférieur.

[239] Ecarts à la moyenne respectivement de -64 et +15%

vertu de la loi du droit d'auteur.

professionnelle la plus valorisée, celle du professeur spécialisé, dans ce qu'elle a de plus normatif, c'est à dire de plus socialement rassurant.

3.4. Les répertoires des objets

3.4.1. En deux questions

Nous entendons par "objets" les différents éléments qui sont mobilisés et agis de façon caractéristique par chacun des mondes. Il peut parfois s'agir d'objets concrets, comme du matériel informatique ou un cahier-journal, mais le plus souvent d'entités moins matérielles : le climat de la classe, le désir d'apprendre, la relation de confiance, des objectifs ou des compétences... Ces objets structurent les discours d'enseignants, et sont qualifiés de diverses manières et organisés par des systèmes de relations mutuelles qui donnent cohérence et stabilité au monde de référence. Nous proposons de recueillir ces différents éléments de deux façons différentes.

Une question ouverte, à la formulation assez peu contraignante ("En une phrase, comment caractériseriez-vous votre pratique pédagogique actuelle"), permet aux enseignants de décrire de façon libre mais concise (seules quatre lignes en pointillé sont prévues pour les réponses) leurs usages professionnels. On suppose qu'ils tenteront d'évoquer les aspects les plus centraux de leur expérience, en veillant à exprimer la qualité et la cohérence de leur pratique : ainsi, les dispositifs, techniques ou notions, questionnements, etc., pourront être considérés comme les objets caractéristiques des mondes de référence des enseignants. Le recensement méthodique de ces objets, de leurs qualités, des relations qu'ils génèrent, conduira à l'élaboration d'un répertoire général des mondes des enseignants que l'on comparera aux modèles des mondes de référence. Une procédure simple, sans outillage particulier, d'analyse thématique de contenu, évaluant chaque réponse par rapport à ces répertoires, permet alors d'apprécier la position de chaque enseignant, dans un ou entre plusieurs mondes, et de classer ces représentations selon une variable nouvelle, les objets de référence. Au-delà de cette modélisation sommaire, nous attendons que la liberté laissée aux personnes interrogées par l'ouverture de la question laisse apparaître des opinions originales ou des formulations excentriques, en rupture avec les discours d'experts et de praticiens institutionnellement valorisés.

Il semble difficile de lister toutes les techniques et tous les outils utilisés, régulièrement ou occasionnellement, qui permettent à chacun de développer ses enseignements : le souci d'adapter ses pratiques, ses élèves ou de s'adapter soi-même conduit vraisemblablement la plupart des enseignants à se sentir prêts, s'il le fallait un jour, à investir n'importe quel dispositif pédagogique, pour peu qu'il ne nécessite pas de compétence exceptionnelle, ou qu'il ne heurte pas leurs valeurs fondamentales. Alors, plutôt que de demander aux professionnels interrogés d'énumérer leurs outils, nous choisissons de les inviter à une procédure plus complexe, leur demandant d'identifier dans une liste les besoins prioritaires de leurs élèves.

Pour construire ce questionnement, nous avons repéré quels pouvaient être, dans

vertu de la loi du droit d'auteur.

chacun des mondes de référence, les éléments caractéristiques des dispositifs pédagogiques privilégiés, ou au contraire particulièrement peu investis. Nous avons d'abord procédé à l'examen de la littérature précédemment rassemblée, avant de soumettre une première liste à nos collègues enseignants, de différentes qualifications et exerçant dans les divers types d'établissement spécialisés ou non. Nous sommes ainsi parvenus à isoler onze objets, également représentatifs des trois mondes, permettant d'identifier chaque monde par autant d'éléments fortement investis que d'éléments pas du tout investis [240] :

Tableau n° 2-21. Présentation des objets caractéristiques de chaque monde

	Normalisation scolaire	Praxis et Relation	Rupture communautaire
Objets fortement mobilisés	□ Activités régulières et ritualisées □ Programmes d'acquisitions précis □ Parcours individualisés □ Rééducations appropriées	□ Espaces de parole et d'expression □ Aide et soutien psychologiques □ Relation de confiance avec l'enseignant	□ Projets ambitieux □ Activités variées et innovantes □ Ouverture sur l'extérieur □ Climat stimulant dans la classe
Objets moyen-nement mobilisés	□ Aide et soutien psychologiques □ Relation de confiance avec l'enseignant □ Climat stimulant dans la classe	□ Activités régulières et ritualisées □ Parcours individualisés □ Activités variées et innovantes □ Rééducations appropriées □ Ouverture sur l'extérieur	□ Programmes d'acquisitions précis □ Espaces de parole et d'expression
Objets pas du tout mobilisés	□ Espaces de parole et d'expression □ Projets ambitieux □ Activités variées et innovantes □ Ouverture sur l'extérieur	□ Programmes d'acquisitions précis □ Projets ambitieux □ Climat stimulant dans la classe	□ Activités régulières et ritualisées □ Aide et soutien psychologiques □ Parcours individualisés □ Rééducations appropriées

Ainsi, ces deux questions, leur traitement et les analyses qui en découlent, permettent non seulement de collecter et de décrire avec minutie de nombreux nouveaux éléments de la représentation que les enseignants se font de leurs pratiques pédagogiques, mais également, en comparaison avec les modèles des mondes de référence isolés précédemment, de dresser grâce à de nouvelles variables une typologie simple des enseignants en EME selon les critères de la nature et de la complexité des mondes qu'ils mobilisent. Cette typologie constitue un nouvel outil pour distinguer et analyser les différentes attentes et pratiques des enseignants dans les dispositifs de rencontres interprofessionnelles.

3.4.2. Un besoin de confiance

Une première procédure de tri à plat permet d'agréger et de présenter les réponses de la façon suivante :

[240] La question demande aux enseignants d'ordonner, dans cette liste dont les facteurs sont présentés dans un ordre aléatoire afin bien entendu de ne pas induire d'effet de halo, les cinq items qu'ils reconnaissent comme les besoins prioritaires de leurs élèves

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Tableau n° 2-22 Besoins des élèves : présentation des données

A votre avis, vos élèves ont en priorité besoin pour apprendre en classe :	1er choix (%)	2ème choix (%)	3ème choix (%)	4ème choix (%)	5ème choix (%)	Non choix (%)
D'une relation de confiance avec l'enseignant	34.5	18.2	11.0	11.0	04.3	**21.0**
De parcours individualisés	21.5	22.0	13.4	10.1	08.1	24.9
D'aide et de soutien psychologiques	11.0	11.5	14.8	08.1	06.2	48.4
D'espaces de parole et d'expression	06.2	09.1	12.4	11.5	14.4	46.4
D'un climat stimulant dans la classe	06.2	08.1	10.5	09.6	13.4	52.2
D'activités régulières et ritualisées	05.3	12.9	10.1	12.9	13.9	44.9
De programmes d'acquisitions précis	03.8	01.9	06.2	04.3	02.4	81.3
D'ouverture sur l'extérieur	03.3	02.4	07.7	09.6	19.6	57.4
De rééducations appropriées	02.9	05.3	02.9	09.1	06.2	74.7
D'activités variées et innovantes	02.4	06.7	07.7	10.0	06.2	67.0
De projets ambitieux	01.9	01.0	02.9	02.9	03.3	**88.0**

L'échantillon interrogé exprime de façon massive (79%) le besoin des enfants ou des adolescents d'une relation de confiance avec leur enseignant. A l'opposé, près de neuf enseignants sur dix ne mentionnent pas les "projets ambitieux" comme un des cinq facteurs nécessaires à la réussite des élèves. Une fois de plus, nous observons ainsi la mobilisation massive d'un élément du monde *Praxis et relation* et un refus presque unanime du monde de la *Rupture communautaire*. Le troisième monde, celui de la *Normalisation scolaire*, que nous repérions particulièrement dans le référentiel de compétences des CAAPSAIS, apparaît également très en retrait dans ces réponses d'enseignants : il se caractériserait en effet par la mise à distance de la relation à l'enfant, facteur ici plébiscité, et par le souci de proposer aux élèves des programmes d'acquisition précis et personnalisés, proposition très peu investie par notre échantillon qui ne le retient que dans moins de 20% des cas, ne le plaçant en premier rang qu'à peine une fois sur vingt-cinq.

L'examen plus attentif des données de ce tri à plat permet d'observer, selon les variables, différentes dynamiques de choix. En effet, la représentation sous forme de courbes de l'évolution des pourcentages de choix de chaque item selon les différents rangs de classement révèle trois modèles distincts :

- des besoins principaux, qu'illustre une courbe décroissante: meilleur est le rang de classement, plus élevés sont les pourcentages de choix. Les items Relation de confiance et Parcours individualisés correspondent à ce modèle.
- un besoin secondaire, qu'illustre une courbe "en cloche" (type courbe de Gauss) : le plus grand nombre de choix (14.8%) s'effectue sur un rang moyen. Il est particulièrement intéressant de noter que seule la modalité "Aide et soutien psychologique" correspond à ce modèle: la formulation même de la question, demandant de choisir les besoins des enfants "en classe", incitait sans doute les

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

enseignants à moins retenir cette proposition ; qu'ils l'aient cependant particulièrement retenue dans les rangs moyens indique, à notre avis, leur intention d'exprimer le besoin qu'ont leurs élèves d'un accompagnement psychologique en dehors de la classe.

- des besoins marginaux : le climat stimulant dans la classe en est un exemple, caractérisé par une courbe croissante, affectant les moins faibles scores aux moins bons rangs. Caractérisés par une forte majorité de non-choix, ces besoins ne sont caractéristiques que d'une proportion faible des réponses des enseignants.

Mais la formulation de la question, demandant aux enseignants de nous communiquer une représentation complexe en ordonnant un choix de cinq facteurs parmi onze propositions, permet d'analyser les réponses bien au-delà de ce premier constat. Les procédures informatisées de factorisation, principalement la caractérisation des variables [241] les plus significatives par leurs modalités et leur marquage sémantique, l'analyse des correspondances multiples particulièrement par la construction et la description d'axes factoriels et de classes, nous renseignent sur les cohérences les plus statistiquement remarquables dans les réponses de notre échantillon.

Il n'est pas très instructif de tenter de caractériser les différentes modalités des besoins marginaux: en effet, le faible nombre de choix effectués dans les premiers rangs ne rend pas le traitement statistique très significatif. Par contre, une telle étude des deux besoins principaux et du besoin secondaire s'avère plus justifiée.

Cette procédure nous apprend ainsi que les enseignants qui privilégient le besoin d'aide et soutien psychologique de leurs élèves, l'associent au besoin de parcours individualisés et, au contraire, semblent l'opposer à la nécessité d'un climat de classe stimulant [242] . Si, comme nous l'avons supposé précédemment, l'attention portée au besoin de soutien psychologique témoigne d'une ouverture des enseignants sur l'environnement institutionnel, nous devons considérer que cette attention a tendance à s'accompagner d'un relatif désinvestissement de la classe comme espace collectif et d'une individualisation du regard sur l'élève.

L'étude similaire du besoin principal "parcours individualisé" corrobore ces remarques en établissant à nouveau bien entendu les liens entre les choix de cette variable et de "aide et soutien psychologique". De plus, on voit logiquement apparaître une opposition

[241] Voir annexe n° 2-09 Nous avons choisi de saisir les données en considérant chacune des onze propositions de besoins comme une variable, caractérisée par six modalités correspondant aux cinq rangs de choix possibles et à la possibilité de non choix. Dans le cas où la consigne, complexe, n'est pas respectée (plusieurs fois, le répondant coche cinq propositions sans les ordonner), le rang moyen est affecté à chacune des propositions retenues. Une autre procédure de codage aurait été envisageable, considérant les cinq variables de choix déclinées en onze modalités. L'effectif relativement réduit de notre échantillon nous a conduit à privilégier le mode de codage proposant pour chaque variable un nombre restreint de modalités.

[242] Quand "Aide et soutien psychologique" est classé en quatrième rang, "Parcours individualisé" est classé cinquième à une fréquence significative (v-test=2.55) ; de même, pour le deuxième choix d'Aide et le premier de Parcours (v-test=2.64). Par contre, le non-choix du besoin d'aide et de soutien psychologiques correspond au choix en deuxième ou troisième position de "climat stimulant"

vertu de la loi du droit d'auteur.

entre les estimations de besoins de parcours individualisé et les choix de privilégier le climat de la classe ou l'ouverture sur l'extérieur. Il est plus étonnant de voir statistiquement opposés les choix de "parcours individualisés" et de "relation de confiance avec l'enseignant". [243]

C'est pourquoi nous choisissons d'examiner avec plus d'attention la variable "relation de confiance" en analysant les résultats du marquage sémantique de ses différentes modalités : pour chacun des rangs selon lesquels cette proposition a été choisie, le programme informatique indique les modalités des dix autres variables les plus significativement liées, et les agrège en séquences de choix statistiquement représentatives. Pour les deux modalités les plus fréquemment retenues (premier rang et non-choix), nous proposons les deux séquences les plus probables :

Tableau n° 2-23 Caractérisation du choix du besoin de relation de confiance

Rang	Besoin des élèves	Besoins des élèves
1er choix	**relation de confiance**	parcours individualisés
2ème choix	parcours individualisés	rééducations appropriées
3ème choix	espaces de parole	ouverture sur l'extérieur
Réponse manquante	rééducations appropriées aide et soutien psychologique	**relation de confiance** activités ritualisées

Ce qui nous parait le plus notoire, à ce moment de l'étude, est la cohérence limitée des réponses par rapport aux mondes de référence que nous avons décrits. Le besoin de relation de confiance avec l'enseignant, selon nous caractéristique du monde "*Praxis et relation*", est moins articulé à des besoins liés à ce monde, comme le besoin d'espaces de parole, qu'à des besoins représentatifs du monde de la *Normalisation scolaire*, comme celui de parcours individualisés ou d'activités régulières. De même, le besoin de relation de confiance semble s'opposer à celui d'aide et soutien psychologiques, pourtant élément structurant du même monde.

Ces apparentes contradictions montrent que les trois mondes sont bien simultanément disponibles pour chacun des enseignants : seule une logique discursive de justification (ou de dénonciation) permet, le cas échéant, d'en agréger des éléments en des configurations cohérentes. Ainsi sans doute peut-on en partie comprendre l'incessant travail d'adaptation des enseignants en EME, qui tentent, dans leurs pratiques quotidiennes, d'habiter des fragments de monde disparates, parfois même contradictoires.

3.4.3. Des mondes recomposés

Ces constats nous laissent présager que les trois mondes de référence qui, selon nous, structurent les récits et les analyses des pratiques d'enseignement en EME des chercheurs ou des praticiens-experts, ne correspondent pas aux logiques qui permettent

[243] Au premier choix de "parcours individualisés" est associé dans des proportions significatives (v-test=2.79) le non-choix de "relation de confiance ».

vertu de la loi du droit d'auteur.

aux enseignants d'évaluer les principaux besoins de leurs élèves. Aussi un travail statistique de classification s'avère-t-il justifié et nécessaire, afin de saisir quels modèles, s'il y en a, guident les enseignants dans de tels choix.

Présentant l'ensemble des réponses à la question sous forme d'un arbre, le programme SPAD repère les coupures de cet arbre les plus structurantes, déterminant autant de classes qu'il y a de branches au niveau de ces coupures : en l'occurrence, la procédure de classification propose trois coupures significatives de l'arbre en respectivement huit, six et quatre classes.

Nous nous intéresserons particulièrement à deux de ces partitions [244] : celle en huit classes nous renseignera précisément sur les liens entre les différentes modalités de chaque variable, mais celle en quatre classes, évitant un trop grand éparpillement des données, nous permettra de tenter d'établir d'éventuelles corrélations entre les besoins des élèves et d'autres variables.

Nous présentons de façon sommaire les huit classes proposées par la première coupure, en ne mentionnant pour chacune de ces classes que les modalités significatives des trois premiers choix et le plus caractéristique des non-choix ; chaque modalité ainsi retenue est affectée de la valeur-test correspondante, afin de permettre d'apprécier le poids particulier de chaque modalité dans la classe :

Tableau n° 2-24 Besoins des élèves : présentation des huit classes

[244] *voir* annexe n° 2-10

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Classe n°	**1**	**2**	**3**	**4**
Poids (%)	21.5	14.4	12.9	18.7
1er choix	relation de con-fiance (5.2)	relation de con-fiance (4.9)	parcours individu-alisés (2.7)	parcours individu-alisés (3.3)
2ème choix	parcours individu-alisés (5.6)	climat de classe (5.4)	activités ritualisées (3.8)	
3ème choix	espaces de parole (4.6)	projets ambitieux (4.4)	relation de confiance (3.2)	activités ritualisées (3.0)
non-choix	climat de classe (3.1)	soutien psycholo-gique (3.2)	espaces de parole (4.7)	relation de confiance (4.2)
Classe n°	**5**	**6**	**7**	**8**
Poids (%)	6.2	7.6	7.2	11.5
1er choix	activités inno-vantes (2.4)		climat de classe (5.2)	espaces de parole (4.9)
2ème choix		rééducations ap-propriées (6.9)	relation de confiance (5.2)	relation de confiance (4.6)
3ème choix	programmes d'ac-quisitions (3.3)	ouverture sur l'extérieur (5.3)	parcours individu-alisés (5.4)	activités inno-vantes (6.2)
non-choix	parcours individu-alisés (4.4)	relation de confiance (3.5)		activités ritualisées (3.4)

Un premier regard sur ces données corrobore nos interprétations précédentes, les besoins principaux structurant nettement la plupart de ces classes : "relation de confiance" dans les quatre modalités retenues permet d'identifier sept des huit classes, "parcours individualisés" cinq.

De plus, nous constatons qu'aucune classe n'articule que des objets d'un seul monde de référence : tout au plus peut-on rapprocher certaines classes de mondes établis par deux des trois modalités de choix. Ainsi pour les cinq classes quantitativement les plus importantes : les classes 1 et 8 associent deux besoins caractéristiques du monde *Praxis et relation*, celui d'une relation de confiance avec l'enseignant et celui d'espaces de paroles et d'expression, en les opposant, par la modalité de non-choix, à un besoin caractéristique du monde de la *Rupture communautaire* (climat de classe stimulant, classe 1) ou de la *Normalisation scolaire* (activités régulières et ritualisées, classe 8) ; de même, les classes 3 et 4 articulent, de deux manières différentes mais proches, les besoins de parcours individualisés et d'activités ritualisées, caractéristiques du monde de la *Normalisation scolaire*, au non-choix d'éléments de *Praxis et relation*, "espaces de parole et d'expression" (classe 3) ou "relation de confiance avec l'enseignant" (classe 4) ; enfin, la classe 2 combine deux éléments caractéristiques du monde de la *Rupture communautaire*, le besoin d'un climat de classe stimulant et celui de projets ambitieux, en

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

les opposant à celui d'un soutien et d'une aide psychologiques, représentatif du monde *Praxis et relation*. Nous notons à cette occasion que cette modalité de non-choix de ce besoin que nous avons qualifié de secondaire est la seule qui soit mobilisée pour caractériser ces huit classes : ce besoin d'aide et de soutien psychologiques est ainsi reconnu de façon comparable dans toutes les classes, c'est à dire par la plupart des enseignants, qui témoignent ainsi, à notre avis, de leur préoccupation collective de reconnaissance et d'ouverture vers d'autres professionnels, les psychologues.

De cette première partition, nous voudrions retenir ceci : la grande majorité des enseignants interrogés (79%) peuvent être décrits comme identifiant les besoins essentiels de leurs élèves selon des configurations proches des trois modèles de monde de référence que nous avons proposés. Cependant, il existe un écart entre les séquences de choix caractéristiques de chacune des classes et les listes des besoins-prototypes de chaque monde : les acteurs articulent des éléments que nous jugions incompatibles au regard des avis des praticiens-experts ou des chercheurs. Les enseignants répondant à ce questionnaire témoignent ainsi de leurs irréductibles liberté et responsabilité de pédagogue, et peut-être aussi de la vanité à vouloir décrire en un seul modèle cohérent les modalités d'accompagnement d'élèves caractérisés par l'anormalité de leurs comportements scolaires.

3.4.4. Des "contre-références"

Cette partition propose six classes sur huit comprenant moins de trente individus, faibles effectifs rendant difficilement significatives des procédures de croisement avec d'autres variables de notre questionnaire, comprenant pour la plupart plus de quatre modalités. C'est pourquoi nous choisissons de privilégier pour le reste de l'étude une répartition en quatre classes, moins fine certes, mais plus opératoire. Nous présentons cette partition sous forme d'un tableau recomposant la séquence de cinq choix caractéristique de chaque classe, complétée par les non-choix les plus fréquents.

On note particulièrement que le fait de mentionner dans ce tableau, non plus les trois premiers, mais tous les choix caractéristiques des classes rend encore moins apparentes les éventuelles similitudes entre ces séquences de choix et les listes de besoins afférents à chaque monde. Une analyse de la composition de chaque classe s'impose.

Tableau n° 2-24 Besoins des élèves : présentation de la variable secondaire

vertu de la loi du droit d'auteur.

Classe	1	2	3	4
Poids	39.7 %	34.4 %	7.7 %	18.2 %
Intitulé de la classe	**Relation et Expression**	**Aide individualisée aux Acquisitions**	**Ouverture et socialisation**	**Stimulation Collective**
1er choix	relation de confiance (10.8)	parcours individu-alisés (4.5)		espaces de parole (5.2) climat de classe (2.8)
2ème choix	parcours individu-alisés (6.2) espaces de parole (3.9)	soutien psycholo-gique (5.2)	rééducations appro-priées (6.9)	relation de confiance (8.2)
3ème choix	espaces de parole (3.0) projets ambitieux (2.7)	climat de classe (3.2) programmes d'ac-quisitions (2.9)	ouverture sur l'extérieur (5.3)	activités innovantes (3.9) parcours individua-lisés (3.1)
4ème choix		relation de confiance (3.9)	climat de classe (3.0)	parcours individu-alisés (2.6)
5ème choix	climat de classe (2.6)	rééducations appro-priées (4.2) relation de confiance (3.9)	espaces de parole (3.9)	soutien psycholo-gique (5.2)
non choix	programmes d'ac-quisitions (3.0) rééducations appro-priées (2.7)	espaces de parole (3.5)	relation de confiance (3.5)	activités ritualisées (2.7) rééducations appro-priées 2.4)

- La classe 1 regroupe près de 40% des individus, autour du besoin de relation de confiance avec l'enseignant considéré comme essentiel. En deuxième et troisième choix, est mentionné le besoin d'espaces de parole et d'expression, également caractéristique du monde *Praxis et relation*, qui inspire donc particulièrement cette classe, bien que le besoin d'aide et soutien psychologiques en soit absent. En troisième et cinquième choix, deux besoins identifiant le monde de la *Rupture communautaire*, celui de projets ambitieux et celui d'un climat de classe stimulant, sont mentionnés. Le monde de la *Normalisation scolaire* motive essentiellement les non-choix des besoins de programmes d'acquisitions précis et des rééducations appropriées ; le choix en deuxième rang du besoin de parcours individualisés conduit à nuancer cette représentation. Nous proposons de dénommer cette classe, en référence aux deux besoins les plus caractéristiques : "relation et expression".
- La deuxième classe rassemble des individus ayant exprimé des choix concordant nettement plus avec le monde de la *Normalisation scolaire* : les besoins de parcours individualisés, de programmes d'acquisitions précis et de rééducations appropriées sont mentionnés respectivement en premier, troisième et cinquième rangs. Le monde *Praxis et relation* semble plus en retrait : certes le besoin d'aide et de soutien psychologiques est reconnu (deuxième rang) ; mais celui, essentiel dans l'ensemble

vertu de la loi du droit d'auteur.

de l'échantillon, d'une relation de confiance, n'arrive qu'en quatrième ou cinquième rang ; enfin, le besoin d'espaces de parole et d'expression caractérise les non-choix de cette classe. En référence aux trois premiers besoins identifiés, nous proposons d'intituler cette classe : "Aide individualisée aux acquisitions".

- La troisième classe ne regroupe que seize enseignants, sans caractériser leur premier choix. Ce qui semble les rapprocher, c'est, de façon quelque peu paradoxale, leur non-choix du besoin principal d'une relation de confiance avec l'enseignant ; de même, ni l'autre besoin principal de parcours individualisés, ni le besoin secondaire d'aide et soutien psychologiques ne caractérisent ces quelques marginaux. Il est intéressant de noter comment sont articulés les besoins, a priori proposés comme antagonistes, d'ouverture sur l'extérieur et de rééducations appropriées. Par "ouverture sur l'extérieur", nous entendions, en référence aux pédagogies actives prônant des apprentissages ancrés dans la vie de la cité, extérieur à la classe, à l'école ou l'établissement. Ici, il semble davantage être question d'ouverture vers d'autres acteurs institutionnels, les rééducateurs. Ceci dit, cette sollicitude est caractéristique de cette classe que nous désignons comme la classe "Ouverture et socialisation".
- Enfin, la quatrième classe sera celle de la "Stimulation collective". Se démarquant fortement du monde de la *Normalisation scolaire* en caractérisant comme non-choix tant le besoin d'activités ritualisées que celui de rééducations et ne classant qu'en troisième ou quatrième rang le besoin principal de parcours individualisés, près de 20% des enseignants articulent les besoins d'espaces d'expression et d'un climat de classe stimulant (1er choix) ou ceux d'activités innovantes et d'une relation de confiance avec l'enseignant (2ème et 3ème choix), en une configuration métissée des mondes de la *Rupture communautaire* et *Praxis et relation*.

Loin d'invalider notre proposition de trois mondes de référence, l'analyse des réponses des enseignants à la question leur demandant d'ordonner les besoins prioritaires de leurs élèves permet de repérer de nouvelles configurations d'objets parfois hétéroclites, que la confrontation aux mondes de référence peut éclairer. Nous proposons une représentation schématique de la façon dont ces quatre classes s'éloignent ou se rapprochent des modèles de besoins caractéristiques des trois mondes :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

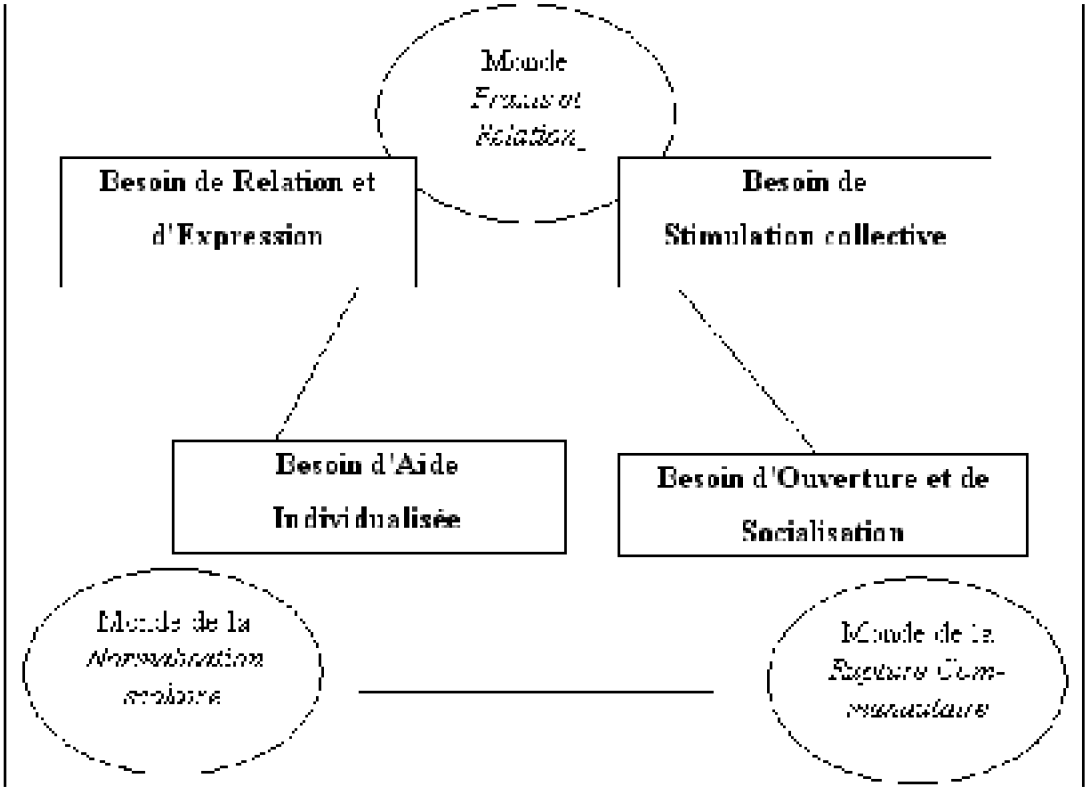


Tableau n° 2-25 Mondes de référence et besoins des élèves

3.4.5. Indépendance des besoins

C'est avec une certaine surprise que nous avons ainsi dû constater [245] qu'il n'existait pas de relation de dépendance significative entre la représentation que les enseignants se font des besoins de leurs élèves et la variable d'identification des répondants. Nous nous permettons d'en déduire qu'il est autorisé de considérer les deux variables comme indépendantes. Ceci a de quoi nous surprendre : il est étonnant en effet d'apprendre que ni la qualification des enseignants ni surtout les caractéristiques de leurs élèves ou le type d'établissement où ils exercent n'influence de façon statistiquement significative l'appréciation des besoins. Par exemple, les besoins de Relation et d'expression sont évoqués de façon à peu de choses près identique [246] par les instituteurs spécialisés exerçant en IMP et par les éducateurs techniques ; de même, les enseignants

[245] Voir annexe n° 2-11

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

non-spécialisés intervenant en IMP considèrent comme aussi nécessaire l'aide individualisée aux acquisitions que leurs collègues également non-spécialisés, mais travaillant en IR. Lorsque l'on se rappelle que ces deux types d'établissements doivent accueillir deux populations d'élèves nettement différenciées, au regard de leurs performances à des examens psychométriques entre autres, on se doit d'admettre que ces critères différenciateurs n'impliquent pas, pour les enseignants, des besoins différents. Autrement dit, les enseignants en EME n'évaluent pas la nature des besoins de leurs élèves au regard de leur "niveau" d'intelligence ou de déficience, ni du niveau de perturbation de leur comportement. Ce constat d'indépendance entre les caractéristiques supposées des élèves et les représentations par les enseignants de leurs besoins corrobore à notre avis certaines des conclusions de recherches précédentes, qui montraient que la référence des enseignants à la notion de déficience ne s'accompagnait pas d'un changement de pédagogie : Dominique Berger en particulier a montré la similitude entre les pratiques pédagogiques ordinaires et les pratiques auprès des enfants dits déficients légers. Il en conclut que "cette imprécision notionnelle [247] met les acteurs institutionnels en difficulté et laisse les enseignants et les psychologues déterminer leurs pratiques professionnelles." [248] Nous pouvons compléter ce propos en constatant qu'il n'y a vraisemblablement pas plus de différence entre les besoins que les enseignants identifient comme prioritaires pour des élèves dits déficients moyens ou sévères et ceux supposés des élèves caractérisés comme déficients légers, qu'il n'y en a entre les besoins des élèves dits déficients légers et ceux des élèves ordinaires. La mesure de la supposée déficience intellectuelle des enfants, considérée comme suffisamment pertinente par l'institution scolaire pour justifier, parfois à elle seule, l'orientation d'un enfant dans un établissement correspondant à son handicap, ne permet à l'enseignant à qui sera confié cet élève d'identifier ou de mobiliser aucun objet spécifique d'accompagnement pédagogique.

Au-delà de ce constat d'indépendance, nous proposons de chercher quand même plus finement s'il n'existe pas quelques liens plus significatifs entre certaines des composantes de ces deux variables reconstruites. Pour cela, nous appliquons la même procédure de "tableaux croisés" à l'ensemble des variables ayant été prises en compte pour la construction des variables secondaires "Identification des répondants" et "Besoins des élèves": nous disposons alors de plus d'une cinquantaine de tableaux présentant chacun les relations entre les différentes modalités de deux variables. Seuls deux d'entre eux peuvent laisser supposer une relation de dépendance, assez faible entre la variable "Activités variées et innovantes" et les variables "type d'établissement" et "identification des répondants".

Les enseignants non-spécialisés exerçant en IR sont ceux qui expriment le plus

[246] La faiblesse des effectifs de certaines modalités font apparaître des écarts, certes importants en pourcentage, mais qui ne peuvent être considérés comme significatifs.

[247] Les travaux de D. Berger s'intéressent aux notions de déficience intellectuelle et de déficience intellectuelle légère. La notion de TCC ne semble pas moins imprécise.

[248] BERGER (Dominique), Op. Cit., p. 331

vertu de la loi du droit d'auteur.

souvent, et en le classant au meilleur rang, le besoin de leurs élèves d'activités variées et innovantes. Cette tendance semble moins déterminée par la qualification de l'enseignant que par le type d'établissement où il exerce : en effet, 60% des enseignants classant en premier le besoin d'activités innovantes exercent en IR. Nous pouvons interpréter cette corrélation unique entre besoins des élèves et caractéristiques des établissements comme une tentative de réponse des instituteurs à l'instabilité supposée de leurs élèves : une grande variété d'activités nourrit l'intérêt et la motivation de l'élève agité pour son travail.

Une opération semblable permet de croiser les besoins des élèves avec les variables indicatrices des PSC des enseignants : nous pouvons ainsi observer les relations entre les différents éléments des représentations des enseignants jusqu'ici isolés. Seuls trois tableaux sur une cinquantaine peuvent attester de dépendances : entre la représentation de la pédagogie et le besoin d'aide et de soutien psychologique ; entre la comparaison du métier et les besoins d'espaces de parole et de parcours individualisés.

Cette procédure nous renseigne sur la population marginale mais de forte cohésion des enseignants ayant une représentation très critique de la pédagogie, proches du monde de la *Rupture communautaire*, qui identifient de manière très significative le besoin d'aide psychologique comme très prioritaire : près de la moitié des réponses classant ce besoin en premier et plus du quart de celles le classant deuxième proviennent de ces enseignants critiques, qui, rappelons-le, ne représentent que 22.5% des répondants. Or, jusqu'à présent, nous avions présenté le besoin de soutien psychologique comme caractéristique du monde *Praxis et relation*. Nous voyons là une nouvelle articulation, qui semble indiquer que l'attitude de défiance vis-à-vis de la pédagogie s'accompagne d'une relative bienveillance vis-à-vis du champ de la psychologie.

Le croisement des variables "besoins" avec la variable "métiers", dans les deux modalités particulièrement considérées, permet d'opposer deux populations déjà caractérisées par leurs différences : les "anti-sculpteurs" et les "sculpteurs-révolutionnaires". Les premiers, le plus souvent des instituteurs ou des professeurs d'école spécialisés, insistent sur le besoin d'espace de parole et d'expression en mentionnant peu celui de parcours individualisé : ce besoin principal pour l'ensemble de la population considérée se présente pour cette catégorie comme un besoin marginal. Les sculpteurs-révolutionnaires, éducateurs techniques spécialisés pour la plupart, n'identifient comme besoin de premier ou deuxième rang de leurs élèves les espaces de parole et d'expression ; en revanche, plus des trois-quarts d'entre eux citent, dans les trois premiers rangs, la nécessité de parcours individualisés.

Ces remarques marginales de possibles dépendances ne doivent pas nous faire mésestimer l'enseignement essentiel de l'application de la procédure de tableaux croisés aux différentes variables relatives aux besoins des élèves : l'estimation par les enseignants des besoins essentiels de leurs élèves ne dépend ni des caractéristiques des enseignants ni de celles des élèves ; cette estimation contribue à révéler les représentations complexes que les enseignants se font de leur fonction et de leurs pratiques, combinant en des configurations parfois inattendues, voire paradoxales, divers éléments issus de plusieurs mondes de référence.

vertu de la loi du droit d'auteur.

3.5. Les pratiques

3.5.1. Des répertoires

La dixième question est la seule question ouverte du questionnaire. Cent-soixante-quatre enseignants, soit près des quatre cinquièmes de la population ayant participé à cette phase de l'enquête, y ont répondu, parfois de deux ou trois mots, plus souvent en dépassant largement des quatre lignes prévues, fréquemment en plus de cinquante mots [249] : c'est selon nous le signe d'un fort souci des enseignants de faire connaître leurs pratiques, voire de les justifier.

On aurait pu craindre que les réponses à cette question, posée aux deux tiers du questionnaire, ne soient influencées par les questions précédentes : par exemple, marquant une tendance au conformisme, les enseignants auraient cherché systématiquement à reprendre des formulations proposées dans de précédentes questions. Au contraire, même si de rares réponses témoignent de ce biais, plus nombreux ont été les enseignants qui manifestement ont cherché à se démarquer du registre du reste de l'enquête, en recourant à des types d'énoncés variés : proverbe, "patience et longueur de temps font mieux que force et que rage", comptine en forme de recette de cuisine, "un zeste de transmission, un peu de Pygmalion, une spécialité de coordination..."; ou des expressions familières, "trucs et bouts d'ficelle", "le ... [250] entre deux chaises" à des interrogations anxieuses, "mais quelles sont les finalités de l'AIS?", sans oublier des lapsus forcément révélateurs, "un acteur, mais pas un acteur de l'Académie française, un acteur d'improvisation"...

Mais quelles que soient les formes de l'énonciation, ce sont souvent les mêmes thèmes qui sont mobilisés et des termes très voisins employés :

- En ce qui concerne ce que nous pourrions nommer, en référence à la théorie des économies de grandeur, le répertoire des sujets, on remarque par une simple lecture la fréquence des appellations "enfants" ou "jeunes" [251] , comparée à celle du mot "élève(s)", quatre fois moins fréquemment employé. Nous voyons là le signe d'une forte influence dans le discours des enseignants de l'habitude propre au champ socio-éducatif de désigner ses usagers, en référence au modèle familial qui l'a inspiré, sous le terme ambigu d'enfant ou le substantif générique "jeune". Le modèle scolaire est très en retrait : pas une fois n'est mentionné un statut scolaire précis (écolier, collégien, apprenti).
- On ne peut pas ne pas remarquer dans plus du tiers des réponses exprimées un terme exprimant l'idée d'une modification des pratiques ou de l'environnement pour répondre aux caractéristiques particulières, institutionnelles, groupales ou individuelles de l'enseignement. La racine "adapt-" est utilisée dans près d'une

[249] L'annexe n°2-02 présente l'intégralité des réponses

[250] Les points de suspensions sont de l'enseignant lui-même

[251] "Adolescents" et "individus" sont utilisés de façon très marginale (moins de 3%)

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

réponse sur cinq. On relève également dix-neuf emplois de termes indiquant une individualisation, cinq une personnalisation, quatre une différenciation, et un aménagement des pratiques. Par contre, l'idée d'intégration (scolaire, professionnelle ou sociale) n'est exprimée que trois fois.

- Cette adaptation de l'enseignement semble favoriser des pédagogies plutôt peu directives (quinze enseignants disent vouloir "donner" à leurs élèves, douze "permettent", deux "proposent" et deux autres "mettent à disposition"...) cherchant à rencontrer l'accord de l'élève : le désir (dix mentions), l'envie (sept) et dans une moindre mesure, la motivation, l'intérêt et le goût.
- Le souci partagé de s'adapter au désir, au besoin ou aux capacités des élèves conduit un grand nombre d'enseignants à ne pouvoir réellement stabiliser leurs pratiques, décrites vingt-deux fois comme une "recherche perpétuelle", un "questionnement toujours recommencé", une "invention quotidienne", une "remise en cause de tous les instants"...
- En contrepoint, on notera que les dimensions qui auraient pu être induites par la proximité d'autres questions ne sont pas excessivement évoquées : les projets, sur lesquels porte la question précédente, ne sont mentionnés, dans tous leurs aspects (personnel, institutionnel, professionnel, etc.), que dix-huit fois, la "relation" et la "classe" à peine plus de dix.

La grande richesse des formulations, et la diversité des thèmes abordés, nous contraignent à recomposer, à partir des termes employés par nos interlocuteurs, les différents répertoires des trois mondes de référence. Pour cela, dans chaque réponse, nous avons repéré les termes les plus importants, essentiellement les substantifs, les formes verbales et les adjectifs qualificatifs ou les locutions qualifiantes, et nous les avons classés selon leur proximité avec les champs sémantiques définis comme caractéristiques respectivement des objets, des relations et des qualités de chaque monde, en précisant le nombre d'occurrences de ces termes dans le corpus.

Tableau n° 2-26 Répertoire des principaux objets et dispositifs

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Normalisation scolaire	Praxis et relation	Rupture communautaire	Autres (exemples)
apprentissages (14) réussite(s) (10) connaissances (8) capacités (7) niveau(x) (7) outils (6) objectifs (5) compétences (4) disciplines (4) notions (3) acquis (3) handicap(s) (3) méthodes (3) progrès (2) erreurs (2) évaluation(2) activités (2) savoir (1) savoir-faire (1) autorité (1) stratégies (1) programmes (1) pré-requis (1) bases (1) l'informatique (1) CAPSAIS D (1) Cahier journal (1) techniques (1) diagnostic (1)	confiance (19) relation (12) désir (10) envie (8) écoute (7) plaisir (7) (la) personne (6) cadre (5) psy- (4) échange (3) (le) vécu (3) éveil (3) espace (2) thérapie (2) savoir-être (1) globalité (1) Pygmalion (1) bien-être (1) histoire de l'enfant (1) le regard (1) l'Autre (1) la loi (1)	projet (20) vie (18) groupe (14) climat (11) classe (7) institution (6) équipe (6) éducatif (6) socia- (5) collectif- (3) expériences (3) extérieur (3) partenariat (1) interactions (1) terrain (1) réseau (1)	intelligence patience longueur de temps questionnement urgence formation ajustement patience persévérance travail humeur trucs doigté culture difficulté ...

Tableau n° 2-27 <u>Répertoire des principales qualités : états de grand et de petit</u> (les états de petit sont indiqués entre parenthèses et tous d'une seule occurrence)

Normalisation scolaire	Praxis et relation	Rupture communautaire	Autres (exemples)
adapté (36) normal (4) intégré (3) actif (2) en réussite (2) en progrès (1) intéressé (1) compétent (1) concret (1) (en échec) (en difficulté scolaire) (dysharmonique) (de bas potentiel)	épanoui (6) ouvert (4) qui s'exprime (1) qui se trouve (1) qui évolue (1) sujet en devenir (1) restauré (1) rassuré (1) confiant (1) en construction (1) remis en question (1) disponible (1) (douloureux)	autonome (15) ensemble (5) adulte (4) engagé (1) juste (1) en projet (1) déconcertant (1) renonçant (1) ouvert (1) qui construit son monde (1) (en conflit) (ligoté)	souple difficile permanent paisible ...

Tableau n° 2-28 Répertoire des principales relations entre les êtres

vertu de la loi du droit d'auteur.

Normalisation scolaire	Praxis et relation	Rupture communautaire	Autres (exemples)
adapter différencier (4) individualiser (4) intégrer (3) expérimenter (2) analyser (2) transmettre (2) préparer (2) observer (1) évaluer (1) assister (1) valoriser (1)	permettre (12) personnaliser (5) rencontrer (2) (re)médier (2) rassurer (1) accueillir (1) proposer (1) mettre en confiance (1) restaurer (1) emmener (1)	inventer (6) créer (4) accompagner (3) vivre ensemble (2) dynamiser (2) souder (1) échanger (1) improviser (1) oublier (1)	prendre recommencer ...

3.5.2. Propositions de modélisation

A partir de ces répertoires, nous évaluons pour chaque réponse le ou les mondes de référence dominants. Cette opération suscite un certain nombre d'interprétations :

- interprétation de la valeur, positive ou négative, des termes caractéristiques de chaque monde ; par exemple, l'évocation d'un outil commun à la plupart des instituteurs, le cahier-journal, ne sera pas considérée comme un indicateur du monde de la *Normalisation scolaire*, mais plus de celui de la *Rupture communautaire*, si son absence est valorisée : "savoir oublier le cahier journal."
- interprétation des relations entre les mondes ; certains énoncés expriment une hiérarchisation des mondes, valorisant certains objets au détriment d'autres : par exemple, "faire passer d'abord un savoir-être avant d'aborder les savoir-faire." Un monde ne pourra être caractérisé que par des objets, qualités ou relations valorisés.
- interprétation du rapport entre les mondes, au sens arithmétique du terme : les réponses les plus longues, caractérisées parfois par une vingtaine de termes, réfèrent souvent aux trois mondes ; mais l'un d'eux sera évoqué de façon très majoritaire et les autres de façon plus marginale : on ne considère une réponse comme relevant de plusieurs mondes que si la fréquence des références à chacun des mondes est à peu près égale.

Ainsi, nous sommes conscient que cette pratique de codage est quelque peu subjective : la valeur attribuée à certaines réponses peut certainement prêter à discussion. [252]

Le monde de la *Normalisation scolaire* décrit par les enseignants s'appuie le plus souvent sur des éléments institutionnels, extérieurs à leur propre pratique de classe. Ainsi un professeur d'école spécialisé exerçant en IME ne définit sa pédagogie que par rapport à ses compétences attestées à l'extérieur du champ précis où il exerce : "Pratique d'enseignant maternelle et primaire avec le soutien d'une bonne formation psychologique (cognitive) (formateur PEI) licence sciences de l'Education Caapsais D". Mais la référence

[252] Une opération de recodage ultérieure, consistant à agréger entre elles certaines classes, réduit l'ambiguïté de ces attributions.

vertu de la loi du droit d'auteur.

à la norme scolaire évoque plus fréquemment l'idée d'un retour, d'un réinvestissement du cadre "ordinaire" d'apprentissage, d'une "réhabilitation avec l'école", pour "coller avec le cycle normal" et ainsi pouvoir mobiliser les techniques et poursuivre les objectifs qui attestent d'un professionnalisme facilement identifiable. Par exemple, un éducateur scolaire depuis vingt-cinq ans en IMP "caractérise sa pratique pédagogique" en exposant sommairement quelques aspects d'une pédagogie socio-constructiviste des plus habituelles : "travailler en groupe, s'ouvrir à des connaissances générales, en observant, analysant, expérimentant, comparant, acquérir les outils de base que sont la lecture, l'écriture, le calcul, avec des supports variés." Rester réaliste demande d'adapter cette pédagogie ordinaire, qui devient vite réificatrice, objectivant les élèves qu'il faut "prendre tels qu'ils sont, (s') efforcer d'augmenter leurs compétences, et viser le maximum pour eux", explique une institutrice spécialisée, qui déclare vingt ans d'expérience en IMP. Peu de place dans une telle conception pour une relation entre deux sujets ou le partage d'une expérience collective, même dans une classe obéissant "à l'autorité du savoir et non à celle de l'adulte"!

Les individus qui développent des réponses proches du monde *Praxis et relation* peuvent se passer d'objets pour décrire leurs pratiques : "Regarder. Ecouter. Canaliser. Apprivoiser. Construire" énumère un instituteur spécialisé en IR. Abandonnant parfois les objets, ils relèguent souvent ce qu'ils nomment "pédagogie" ou "pratique pédagogique" au second plan : "ma pratique se base sur le relationnel : faire passer un savoir-être avant d'aborder le savoir-faire." ; ou ils l'assujettissent, en l'incluant dans d'autres cadres de prise en charge : "je suis convaincue que la pédagogie en institution spécialisée fait partie intégrante de la thérapie de l'enfant", déclare une institutrice spécialisée en IME. Des éducatrices étayent ce point de vue en noyant l'objectif cognitif, dans un inventaire psychoaffectif: "notre pratique est axée sur l'éveil, l'épanouissement, le développement des capacités intellectuelles, affectives, corporelles, l'aspect relationnel, le bien-être des enfants."

Le discours des enseignants plus proches du troisième monde s'appuient sur deux registres. D'abord, l'expression d'une rupture, souvent en convoquant des objets de la *Normalisation scolaire* pour en signifier le refus : "savoir renoncer au cahier-journal" propose avec humour une professeure d'école spécialisée en IES, quand une collègue d'IME parle d'une "pratique loin de l'école normale", sans que l'on sache dans quel sens doit être compris ce dernier terme. Cette méfiance vis à vis des objets connus explique le peu d'énoncés référés à ce monde caractérisés par les objets des pratiques : les relations et les qualités sont plus significatifs. Le second registre est celui de la communauté, le plus souvent le groupe-classe ou l'établissement: "savoir adapter son enseignement au sein d'une équipe pluridisciplinaire dans une dynamique de classe" ; mais aussi toutes autres formes de regroupement basées sur des ressemblances parfois inattendues : "institution, équipe, famille, pathologie des uns... et des autres!". Refus et souci du collectif conduisent les enseignants proches du monde de la *Rupture communautaire* à innover, créer leurs propres repères pédagogiques : "surtout inventer un enseignement vif et ludique... une remise en cause de soi et de sa pratique" souhaite une institutrice après trente-quatre ans de métier.

La répartition des réponses à cette dixième question, selon les trois mondes de

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

référence et leurs multiples combinaisons, peut se présenter ainsi :

Tableau n° 2-29. Objets des pratiques : présentation des données, par monde de référence

Monde(s) de référence	effectif	% total	% exprimés
Normalisation scolaire	**55**	26.3	**33.3**
Praxis et relation	24	11.5	14.6
Rupture communautaire	19	9.1	11.5
Normalisation et Praxis	15	7.2	9.1
Normalisation et Rupture	13	6.2	7.9
Praxis et Rupture	05	2.4	3.0
Normalisation, Praxis et Rupture	07	3.4	4.2
Non identifié	27	12.9	16.4
Total	**165**	**79.0**	100.0

On a remarqué tout d'abord que légèrement plus de 20% des personnes ayant renvoyé le questionnaire n'ont pas répondu à cette question ouverte. Si on y ajoute les réponses n'ayant pu être identifiées comme se référant à un ou plusieurs mondes, cela fait plus du tiers des individus qui ne peuvent être caractérisés par cette variable. La première modalité, *Normalisation scolaire*, rassemble un autre tiers des individus : elle exprime la forte prégnance de ce monde sur les représentations de leurs pratiques par les enseignants. Cette domination induit également un éparpillement du dernier tiers d'individus parmi les six modalités restantes.

Afin de garantir l'utilité de cette variable en limitant le plus possible le nombre d'effectifs trop faibles pour être vraiment significatifs, nous proposons d'agréger les réponses des modalités proches, c'est-à-dire d'assimiler les réponses caractéristiques d'un et deux mondes, comme le montre ce tableau :

Tableau N° 2-30. Objets des pratiques : présentations de la variable secondaire

Modalité initiale	% Exprimés	Modalité définitive	% Exprimés
Normalisation scolaire	33.3	Normalisation scolaire	33.3
Praxis et relation	14.6	Praxis et relation	23.6
Normalisation et Praxis	9.1		
Rupture communautaire	11.5	Rupture communautaire	19.4
Normalisation et Rupture	7.9		
Praxis et Rupture	3.0	Normalisation scolaire ; Praxis et relation, Rupture communaut.	7.3
Normal. , Praxis et Rupture	4.2		
Non identifié	16.4	Non identifié	16.4

Ainsi, lorsqu'une réponse associe le monde de la *Normalisation scolaire*, présent dans plus des deux tiers des réponses, à l'un des deux autres mondes, nous considérons ce deuxième monde comme caractéristique de la tendance significative de l'enseignant. Mais nous ne devons pas oublier que de ces quatre modalités, seule "*Normalisation*

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

scolaire" ne caractérise que des réponses faisant référence à un seul monde.

3.5.3. Quelles pratiques pour quels besoins ?

Cette nouvelle variable a comme fonction de permettre de caractériser des représentations des enseignants par croisement avec d'autres variables. En premier lieu, nous voulons connaître les éventuelles relations entre ces conceptions des enseignants de leurs pratiques pédagogiques et les besoins qu'ils identifient pour leurs élèves : y a-t-il cohérence entre les deux dimensions ?

Les effectifs réduits de certaines modalités (165 réponses se dispersent en une vingtaine de modalités croisées) ne permettent pas d'attester d'une dépendance globale entre ces deux variables. Mais l'observation minutieuse des répartitions les plus en écart avec la fréquence moyenne des réponses révèle quelques tendances, entre l'identification des besoins et la description des pratiques :

Tableau N° 2-31 Quelques relations entre besoins des élèves et pratiques pédagogiques

	Normalisation scolaire	*Praxis et Relation*	*Rupture communautaire*	*Norma + Praxis + Rupture*
Relation et expression	- 15 % (19)	+ 7% (17)	+31% (17)	+44% (7)
Aide individualisée aux acquisitions	+11% (20)	**-30% (9)**	-4.5% (10)	*-24% (3)*
Ouverture et socialisation	+31% (7)	+32% (5)	*-100 % (0)*	*-24% (2)*
Stimulation collective.	-3.5% (9)	+21% (8)	*-45% (3)*	*-2% (2)*

On peut lire ainsi ce tableau : par exemple, sur les 54 enseignants considérant comme prioritaires les besoins d'aide individualisée, 9 déclarent privilégier des pratiques proches du monde *Praxis et relation*, ce qui représente un pourcentage inférieur de 30% au pourcentage moyen. Les données inscrites en italique correspondent à des effectifs inférieur à 5, dont la significativité de trouve réduite. Un tel tableau qui étudierait deux variables composées uniquement de modalités totalement indépendantes présenterait des pourcentages de variation à la moyenne tendant vers zéro : on constate ici des valeurs nettement éloignées de cet idéal d'indépendance, qui, en aucun cas, ne permettent de supposer une quelconque dépendance entre les variables, mais peuvent attester cependant de relations significatives entre des modalités.

Par exemple, il est assez inattendu de constater que les enseignants qui identifient comme besoin principal de leurs élèves les besoins de relation et d'expression ne développent pas plus que les autres des pratiques proches du monde *Praxis et relation*, mais au contraire se réfèrent davantage, de façon exclusive ou non, au monde de la *Rupture communautaire*. On s'étonnera moins que les enseignants identifiant un besoin d'aide individualisée négligent les pratiques connotées *Praxis et relation* : nous avions en effet nettement situé cette classe de besoins à proximité du monde de la *Normalisation scolaire*, à l'opposé du monde *Praxis et relation*. On pourra enfin être surpris de constater que ceux qui pensent que leurs élèves ont besoin d'ouverture et de socialisation ont moins tendance que les autres à se rapprocher dans leurs pratiques de la rupture, mais

vertu de la loi du droit d'auteur.

au contraire investissent particulièrement des objets, qualités ou relations caractérisant les mondes *Praxis et relation* et *Normalisation scolaire*.

Outre la faiblesse de notre corpus, nous proposons une explication à ces écarts aux cohérences attendues : si, entre ces deux questions, les enseignants ne développent de représentations de leur exercice très stabilisées, autour de modèles de mondes extérieurs à l'espace de leur expérience, c'est qu'ils ne fonctionnent pas sur un modèle défensif et fermé, articulant sans défaut possible valeurs, besoins des élèves, techniques, pratiques... Au contraire, leurs pratiques restent ouvertes et tentent d'articuler ce qu'ils perçoivent au sein de l'équipe institutionnelle des besoins de leurs élèves, représentations inspirées par les mondes de référence des champs éducatif et thérapeutique, valorisant vraisemblablement les aspects relationnels ou les critiques envers l'institution scolaire, aux objets disponibles dans leur espace propre d'exercice, matériels, techniques, usages plus proches du monde de la *Normalisation scolaire*. Ce n'est pas là forcément une contradiction, plutôt une tension, qui génère des attitudes, avons-nous vu, de constante adaptation, de perpétuelle recherche, d'invention continue... et d'insatisfaction permanente.

3.5.4. Quelles pratiques pour quels enseignants?

Selon la même procédure [253] , n'ayant pu constater de relation de dépendance significative entre les caractéristiques institutionnelles des enseignants et leurs pratiques pédagogiques, nous pouvons dresser des tableaux afin de mettre en évidence les plus forts écarts à la moyenne des relations entre les différentes modalités. Ecartant les croisements éparpillant les réponses, nous présentons les valeurs les plus remarquables de deux tableaux particulièrement instructifs :

Tableau N° 2-32 Quelques relations entre caractéristiques des élèves et pratiques pédagogiques

	Normalisation scolaire	Praxis et Relation	Rupture communautaire	Norm + Praxis + Rupt
Déficients sévères (41)	+0.2% (15)	-2% (9)	+6.9% (8)	-8% (3)
Déficients légers (48)	-15% (15)	**+22%** (13)	+8% (9)	+5% (4)
T.C.C. (34)	**+21%** (15)	**-19%** (6)	-3% (6)	-26% (2)

On lira ainsi ce tableau : le facteur "Déficients légers" de la variable "Caractéristiques des élèves" favorise de 22% l'occurrence de la modalité "*Praxis et relation*" de la variable "Pratiques pédagogiques. Autrement dit, 13 enseignants sur 48 s'adressant à des élèves considérés comme déficients ou déficients légers déclarent privilégier des pratiques proches du monde *Praxis et relation*, ce qui représente un pourcentage de 22% supérieur au pourcentage indiquant la fréquence moyenne des pratiques.

Cet écart est d'autant plus significatif qu'on peut le rapprocher des données de la ligne suivante, montrant qu'avec des enfants dits "atteints de troubles de la conduite et du

[253] voir annexe n° 2-13

vertu de la loi du droit d'auteur.

comportement", ce même monde a plutôt tendance à être délaissé, au profit du monde de la *Normalisation scolaire*. Entre ces deux mondes, la caractéristique des enfants accueillis semble différenciatrice : l'évocation d'un handicap intellectuel, même léger ou flou, conduit une proportion significative d'enseignants à délaisser les pratiques pédagogiques les plus proches de l'école ordinaire, et à valoriser les aspects relationnels du travail avec leurs élèves ; a contrario, lorsqu'aucune minoration de l'intelligence n'est considérée, les pratiques les plus centrées sur la relation sont moins investies, au profit d'activités programmées d'acquisitions cognitives. Enfin, on remarque qu'enseigner à des élèves considérés comme des "déficients sévères" n'induit pas des pratiques particulièrement différentes de celles conduites avec d'autres classes d'élèves.

Un second tableau, construit sur le même principe, mais présentant les liens avec la variable "Qualification des enseignants" permet d'affiner ces premiers constats :

Tableau N° 2-33. Quelques relations entre qualification des enseignants et pratiques pédagogiques

	Normalisation scolaire	Praxis et Relation	Rupture communautaire	Norm + Praxis + Rupture
Instituteur ou PE spécialisé (83)	-8% (26)	+0.5% (19)	+13% (19)	**+27%** (8)
Instituteur ou PE non-spécialisé (41)	-7% (13)	+7% (10)	-16% (7)	-36% (2)
Educateur technique (12)	**+71%** (7)	+10% (3)	-59% (1)	-100% (0)
Educateur scolaire (14)	**+25%** (6)	-6% (3)	-30% (2)	-53% (1)

Ces données sont surprenantes : l'instituteur spécialisé, dont le modèle, défini par le référentiel de compétences du CAAPSAIS, a largement inspiré la construction initiale du monde de la *Normalisation scolaire*, ne semble pas plus le valoriser que ses collègues ; au contraire, c'est parmi ces instituteurs ou professeurs d'école spécialisés qu'on a le plus de chance de trouver des enseignants qui cherchent à développer des pratiques de rupture, ou articulant de façon complexe des objets, qualités ou relations des trois mondes.

Nous nous souvenons nous être également beaucoup appuyé sur une modélisation de l'enseignement technique en établissement spécialisé pour mettre à jour le modèle du monde de la *Normalisation scolaire*. [254] Nous vérifions ici que l'éducateur technique développe, en effet, nettement plus que la moyenne, des pratiques proches de la norme scolaire. Mais nous avions précédemment constaté que ces mêmes éducateurs techniques adhéraient aux principes supérieurs communs les plus proches du monde de la *Rupture communautaire*. Ce paradoxe nous interroge : ce sont les enseignants qui semblent pouvoir être les plus contestataires dans leurs représentations du métier ou des besoins des élèves, qui manifestent le plus nettement la tendance à privilégier les

[254] COUSIN (Christian), Enseigner en SEGPA et EREA, Paris, Delagrave, 2000

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

modèles les plus conformistes au niveau des pratiques. Il est difficile d'interpréter cette apparente contradiction. Peut être peut-on y voir l'indice de la difficile mission de ces enseignants chargés de la première formation professionnelle : articuler l'institution scolaire (que les anciens ouvriers qu'ils sont souvent pourraient avoir tendance à critiquer) et le monde "du travail", "monde réel" selon certains par opposition au monde protégé, sanctuarisé, de l'école. Comment réussir à promouvoir l'un sans dévaloriser l'autre ? La rupture avec ce qui est identifié comme le monde scolaire serait alors un préalable, permettant d'ouvrir un espace nouveau, où les objets les plus caractéristiques du monde de la *Normalisation scolaire*, pré-requis, objectifs, performances, évaluations... comme aseptisés, pourraient être réinvestis sans danger.

Mais l'enseignement le plus important de l'étude des tendances révélées par l'examen des relations entre caractéristiques institutionnelles des enseignants et pratiques pédagogiques, est l'opposition, au niveau des représentations comme des pratiques, entre les instituteurs ou professeurs spécialisés et les éducateurs techniques ou éducateurs techniques spécialisés. Les apparentes incohérences entre PSC et pratiques, loin d'atténuer cette opposition, la confirment. Sans doute pouvons-nous approcher ici ce qui rend impossible la fonction de professeur d'enseignement technique en IMPro, exigé dans les textes, introuvable dans les établissements.

3.5.5. Quelles pratiques pour quels principes?

Ces considérations nous invitent à observer plus en détail, par la procédure "tableaux croisés" [255] , les éventuelles relations entre la variable "Pratiques pédagogiques" et les variables indicatrices des différentes dimensions structurant les principes supérieurs communs. Seule une valeur-test laisse présager de relations de dépendance, entre pratiques pédagogiques donc, et représentation de la pédagogie. Pour plus de clarté, nous proposons de présenter les résultats du croisement de ces deux variables par un tableau construit sur le même principe que les précédents :

Tableau N° 2-34 Quelques relations entre représentation de la pédagogie et pratiques pédagogiques

	Normalisation scolaire	Praxis et Relation	Rupture communautaire	Norm + Praxis + Rupture
Avis critiques	-11% (11)	-7% (8)	**+38%** (10)	**+221%** (6)
Une médiation	**-31%** (6)	**+66%** (10)	-1% (5)	(1)
Un art	**-32%** (7)	**25%** (9)	(2)	(3)
Une science	**+67%** (17)	(4)	(3)	(1)
Un art ou une science	**+43%** (11)	(3)	**+56%** (7)	(0)

La représentation de la pédagogie influe nettement sur les pratiques : par exemple, les enseignants qui la voient comme une médiation privilégient plus que leurs collègues des pratiques permettant, par l'échange et la confiance réciproque, l'épanouissement de

[255] *voir* annexe 2-14

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

l'élève, caractéristique du monde *Praxis et relation*, et mobilisent moins que l'ensemble les objets caractéristiques de la *Normalisation scolaire*.

Mais il est surtout significatif de noter que ce sont bien les enseignants qui considèrent la pédagogie comme un leurre, un piège, au mieux un luxe, qui déclarent développer, très nettement plus que la moyenne, des pratiques de rupture avec les recommandations officielles: une fois de plus, les différents indicateurs du monde de la *Rupture communautaire* nous permettent de repérer une population minoritaire, mais fortement caractérisée.

Il n'est pas aisé d'interpréter les faibles liens entre quelques modalités de la variable "métiers" et les pratiques pédagogiques. Aussi, ne présentons-nous que quelques relations entre cette dernière variable et les différentes classes de principes supérieurs communs :

Tableau N°2-35 Quelques relations entre les principes supérieurs communs et les pratiques pédagogiques

	Normalisation scolaire	*Praxis et Relation*	*Rupture communautaire*	*Norm + Praxis + Rupt*
Puéro-Logues	+18 % (120)	-3% (11)	-3% (9)	(3)
Convilu-tionnaires	-14% (13)	-6% (10)	-20% (7)	**+114%** (7)
Clinico-médiateurs	-4% (13)	**+**16% (11)	+16% (9)	(1)

On peut s'étonner, compte-tenu de ce que nous avons précédemment constaté, de l'absence de liens particuliers entre la modalité "Convilutionnaire" des PSC et la modalité *Rupture communautaire* des pratiques pédagogiques : le noyau minoritaire autour du monde de la rupture ici ne se reconstituerait pas. Mais tel n'est pas le cas si l'on considère que la modalité Normalisation+Praxis+Rupture permet d'exprimer également le monde de la *Rupture communautaire*. En agrégeant les deux modalités, on remarque un écart à la moyenne de plus de 47% qu'il n'est guère possible d'attribuer au seul hasard.

Mondes de référence : éléments de synthèse

En cinq questions, nous avons tenté de découvrir les représentations de leurs pratiques que les enseignants en EME peuvent communiquer, en en décrivant deux dimensions principales au regard de la théorie sociologique des économies de la grandeur, les principes supérieurs communs et les répertoires, d'objets, de qualités ou de relations. Chacune des variables ainsi construites ou reconstruites révèle des montages composites, des figures métissées, souvent inattendues, parfois paradoxales, qui brouillent la perception initiale des mondes de référence supposés inspirer les pratiques d'enseignement. Il est donc nécessaire de ressaisir sommairement ces données en mettant en évidence les éléments consensuels, générant un fort accord d'une forte proportion des acteurs interrogés, et les modalités statistiquement les plus caractéristiques de chaque monde :

Tableau n° 2-36 Modalités caractéristiques des Mondes de Référence

vertu de la loi du droit d'auteur.

	Elément consensuel	*Elément caracté-ristique du monde Normalisation scolaire*	*Elément caracté-ristique du monde Praxis et Relation*	*Elément caracté-ristique du monde Rupture communautaire*
Objectifs	centré sur l'enfant (autonomie, épa-nouissement)	l'enfant dans le monde (adapter l'enfant...°	centré sur l'enfant (autonomie, épa-nouissement)	
Métiers	artisan inventeur			Sculpteur Révolutionnaire
Pédagogie	médiation	médiation + science	médiation	critiques (piège, luxe...)
Principe Supérieur Commun	"Inventer une médiation pédagogique"	"Savoirs et techniques au service de l'enfant" (puérologues)	"Pour chaque enfant, la bonne distance" (clinicomédiateurs)	"Recommencer ensemble" (convilutionnaires)
Besoins	confiance et individualisation	aide individualisée aux acquisitions	relation et expression	ouverture et socialisation
Pratiques	Adaptation quotidienne	Normalisation exclusive	*Praxis et relation* +Norm et Praxis	Rupture comm. + Norm et Rupture

Le recours aux mondes de référence permet, dans la plupart des cas, d'agréger les données en de nouvelles modalités, statistiquement représentatives et sémantiquement cohérentes. Ainsi les réponses à la question demandant de qualifier la pédagogie peuvent être présentées selon les modalités d'une nouvelle variable, qui permet non seulement de distinguer des systèmes de cohérence, inspirés des mondes de référence, mais aussi de repérer leurs possibles modes d'articulation : les logiques représentatives des mondes *Praxis et relation*, très majoritaire, et *Rupture communautaire*, presque marginal, s'opposent, sans compromis possible, alors que la référence au monde de la *Normalisation scolaire* permet d'isoler une configuration hybride de deux mondes, entre science et médiation.

Chaque variable (excepté "métiers") permet d'isoler une modalité partagée, souvent consensuelle, qu'il est aisé d'identifier par rapport aux mondes de référence. En effet, on constate qu'en ce qui concerne les représentations des objectifs de l'établissement ou de la pédagogie, indicateurs des principes supérieurs communs, les modalités proches du monde *Praxis et relation* suscitent un large accord ; au contraire, en ce qui concerne les variables permettant de qualifier les répertoires d'objets, les modalités dominantes sont nettement plus liées au monde de la *Normalisation scolaire*. A ce propos, la variable "besoins", décrivant peut-être plus les objets pédagogiques prescrits que ceux effectivement mobilisés, pourrait être considérée en quelque sorte comme intermédiaire entre les dimensions des PSC et des répertoires ; on remarquera que les modalités les plus consensuelles de cette variable articulent les mondes *Praxis et relation* ("Relation de confiance") et *Normalisation scolaire* ("Parcours individualisés").

vertu de la loi du droit d'auteur.

De même, chaque variable (excepté "Objectifs") permet d'isoler une modalité proche du monde *Rupture communautaire*. Jamais consensuelles, parfois très marginales, ces configurations se caractérisent par une cohérence sémantique évidente et par des relations de dépendance entre leurs composantes statistiquement fortes.

Ces différentes constatations pourraient nous conduire à valider sans réserve l'hypothèse de l'existence de trois mondes de référence qui permettraient aux enseignants de décrire leurs pratiques professionnelles. Mais si ces mondes peuvent en effet nous éclairer sur des représentations partielles de l'ensemble des personnes interrogées, ils ne nous apprennent en revanche pas grand chose sur les logiques globales de représentation de chaque acteur. En effet, à de rares exceptions près, les procédures de recherche de correspondances factorielles entre ces variables ne permettent pas d'établir de relations significatives : ainsi, en particulier, de l'étonnante indépendance statistique entre besoins et pratiques, ou entre ces deux variables et les principes supérieurs communs, laissant imaginer qu'il n'y aurait pas de lien significatif entre les principes présentés par chaque enseignant comme guidant son action et les objets qu'il déclare mobiliser dans son activité professionnelle.

Certes, la maniabilité de l'outil logiciel permet de multiplier les procédures : en cherchant à croiser toutes les variables, à caractériser chacune des modalités par l'ensemble des autres, on peut observer quelques corrélations. La plupart permet d'articuler ponctuellement les réponses à la question des besoins à celles concernant les pratiques : par exemple, il y a en effet une nette concordance entre les enseignants identifiant comme premier besoin les activités régulières et ritualisées et ceux déclarant privilégier dans leurs pratiques des objets, qualités ou relations, que l'on réfère au monde de la *Normalisation scolaire* ; cela n'est pas excessivement instructif. D'autres corrélations, moins attendues, attestent de la forte cohésion des modèles inspirés du monde de la *Rupture communautaire*, principalement par les variables "Comparaison des métiers", "Représentation de la pédagogie" et "Qualité des pratiques pédagogiques": se dessine ainsi la figure d'enseignants se reconnaissant comme sculpteurs révolutionnaires, très critiques envers la pédagogie, cherchant à inventer, créer les conditions d'un accompagnement de l'élève, dans les différents espaces sociaux qu'il peut occuper. Il est alors étonnant de constater un fort lien de la modalité de besoin des élèves "aide et soutien psychologiques" à cette configuration. Ainsi, il semblerait que pour ces enseignants minoritaires la méfiance à l'égard de la pédagogie se double d'une empathie envers la psychologie. Pouvons-nous en déduire que ces enseignants défendent l'idée que leurs élèves ne devraient avoir accès à la pédagogie, luxe ou leurre, qu'après en être passés par la psychologie, pré-requise pour "aller suffisamment bien pour apprendre"? C'est là une interprétation que rien, à cette étape de la recherche, ne nous permet d'étayer, mais nous y distinguons une configuration d'un monde proche de la *Rupture communautaire*, fort éloignée de celle que suggérait, par exemple, Fernand Deligny.

La rareté et la fragilité des liens explicites entre ces différentes variables peuvent être expliquées en partie par les limites de notre outil de collecte des données :

- compte tenu du nombre relativement faible d'enseignants interrogés, à peine plus de deux cents, plusieurs variables sont composées d'un nombre élevé de modalités, qui

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

génère trop fréquemment des effectifs non significatifs, altérant la validité statistique d'éventuelles relations. Ainsi, par exemple, il n'est pas possible d'évaluer quelles dépendances existeraient entre les besoins marginaux des élèves et les modalités d'autres variables, particulièrement les pratiques des enseignants : étudier la répartition de la petite douzaine d'enseignants qui pensent que leurs élèves ont principalement besoin d'activités régulières, entre les huit modalités de la variable "Pratiques pédagogiques", n'aurait, statistiquement aucune justification.

- Il aurait été plus aisé de croiser des données comparables : même si toutes les variables considérées sont nominales, chaque modalité ne rassemble pas des données de même nature. Certaines questions demandent d'exprimer des adhésions, d'autres des ordonnancements, une autre est franchement ouverte... Nous avons ainsi voulu éviter l'effet de halo entre les questions, conduisant l'enquêté à chercher à se conformer à ce qui lui paraît être la cohérence de la représentation de l'enquêteur. Sans doute y sommes-nous parfois trop bien parvenu : contraint à recomposer de nouvelles variables, nous nous sommes éloigné des mondes de référence initiaux. L'accord d'un individu avec un élément clairement identifié d'un monde devenait, au terme de cette procédure de classification, l'indicateur de l'appartenance de cet individu à une classe d'enseignants plus ou moins proches de ce monde. Cette opération, parfois répétée, aide certainement à agréger des réponses en indiquant des tendances, mais ne permet pas de cerner les noyaux des représentations et les relations fines entre elles.
- Nous pouvons également supposer que la construction des mondes de référence, telle que nous l'avons menée, ne nous a pas permis d'inventorier tous les éléments les plus significatifs de ces mondes : ainsi, comme nous venons de le noter, certaines dimensions du monde de la *Rupture communautaire* apparaissent très ambiguës. De même, nous n'avons vraisemblablement pas été assez attentif aux différentes acceptions de termes très souvent employés, tant dans la littérature étudiée que dans les réponses au questionnaire, comme "adapter" (que nous avons attribué au monde de la *Normalisation scolaire*) ou "projet" (que nous situons du côté de la *Rupture communautaire*) : de cette confusion s'originent vraisemblablement des frontières floues entre plusieurs modalités ou classes, qui ne permettent pas d'atteindre des seuils significatifs de corrélation.
- Enfin, nous pouvons aussi supposer une part d'incohérence des acteurs. Par exemple, constatant les relations de dépendance entre la variable d'identification des répondants et celle décrivant les principes supérieurs communs, ou celle indicatrice des pratiques pédagogiques, on peut s'étonner que les mêmes éducateurs techniques privilégient le monde de la *Rupture communautaire*, quand il s'agit de principes, et celui exclusivement de la *Normalisation scolaire*, au sujet des pratiques. Un outil de recherche exploratoire et quantitative comme ce questionnaire, forcément, perd de sa pertinence face à des configurations d'une telle complexité.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Chapitre 4 : L'investissement institutionnel

Les enseignants investissent les rencontres professionnelles avec intérêt, en en privilégiant la forme qui convient le mieux au monde de référence qu'ils sont le plus enclins à mobiliser : tel est le volet de notre hypothèse, rappelons-le, que cette étape de la recherche, l'enquête par questionnaire, est censée pouvoir valider. Nous venons d'établir quelles étaient les plus caractéristiques des configurations des mondes que les pédagogues d'EME décrivaient dans leurs réponses ; nous devons maintenant décrire de quelle façon ces professionnels s'emparent, ou non, des espaces et des dispositifs que l'environnement institutionnel met à leur disposition, avant d'en évaluer les éventuelles corrélations.

Nous proposons d'identifier cet investissement institutionnel des enseignants selon trois modalités : les attitudes face au collectif, les pratiques de collaboration et les rencontres interprofessionnelles. Ainsi, nous nous efforçons de dévoiler progressivement les diverses conduites d'enseignants dans leurs établissements, pour comprendre selon quelles logiques particulières ils mènent, hors de leur classe ou de leur atelier, leur travail de pédagogue.

4.1. Les attitudes face au collectif

Pour tenter de caractériser l'attitude de l'enseignant face au collectif, c'est-à-dire de repérer quelques éléments des représentations qui guideraient son action vis-à-vis d'autres professionnels de son établissement, nous choisissons de caractériser deux variables : la centration sur la fonction pédagogique et la représentation du collectif.

4.1.1. Les ressources

Nous pouvons imaginer qu'un enseignant est d'autant plus enclin à rencontrer ou travailler avec des personnels non-enseignants qu'il considère que sa compétence professionnelle n'est pas exclusivement pédagogique, mais peut être également éducative, ou même thérapeutique. Ainsi, il reconnaîtrait d'emblée des zones de chevauchement des compétences de plusieurs acteurs institutionnels qui favoriseraient les échanges d'opinion et les partages de pratiques.

Les ressources que l'individu identifie comme les plus utiles pour exercer son métier et les types de projets qu'il investit en priorité dans son activité nous permettent d'apprécier le degré de "centration pédagogique" des enseignants, entre l'intérêt exclusif pour son métier et la prise en compte prioritaire des particularités de l'établissement. Nous évoquons là deux dérives de la fonction enseignante dans les EME, telles que les a longuement décrites Marie-Agnès Simon : la restriction-diminution isolant les pratiques pédagogiques par un effet "de cassure, de brisure, (...) de discontinuité" [256] entre le

[256] SIMON (Marie-Agnès), Enseigner à des élèves à la pensée troublée, Toulouse, ERES, 1999, p. 217

vertu de la loi du droit d'auteur.

"scolaire" et le reste de l'institutionnel; et le déplacement-dilution du pédagogique dans l'éducatif par l'investissement exagéré des problématiques institutionnelles. [257]

Comme précédemment, nous varions la forme des questions et intercalons entre elles deux la question déjà examinée sur la représentation de la pédagogie, ceci pour limiter tout effet de contagion logique des réponses. D'abord il est demandé aux enseignants d'ordonner parmi une liste de huit propositions les trois principaux facteurs qui inspirent leurs pratiques d'enseignement. Parmi ces huit indicateurs, nous en identifions quatre comme particulièrement caractéristiques d'une attitude "pédago-centrée », c'est à dire focalisée sur les caractéristiques du métier particulier et peu ouverte à la rencontre avec d'autres pro-fessionnels :

- l'ancienneté dans le métier, qui permet de confondre les expériences successives dans plusieurs établissements, de type parfois différents, voire des expériences d'enseignement "ordinaire" et spécialisé, en une seule ressource, qui ne valorise pas les particularités de chaque équipe institutionnelle ;
- la formation initiale (et pour les instituteurs et professeurs d'école, la formation CAAPSAIS), temps de transmission des savoirs et savoir-faire propres à chaque métier : à notre connaissance, l'initiation au travail interprofessionnel ne fait partie d'aucun programme de formation d'éducateur spécialisé [258] ou technique spécialisé, ou de professeur d'école spécialisé ou non ;
- enfin, les échanges entre enseignants, exclusivement, d'où semblerait presque exclu tout autre collègue.

A l'opposé, nous proposons aussi quatre items plus "pédago-décentrés", c'est-à-dire permettant à l'enseignant de témoigner explicitement d'un souci d'interprofessionnalité en lui faisant davantage prendre en compte des dimensions de son travail liées aux caractéristiques de l'établissement où il exerce :

- l'expérience dans le poste, c'est-à-dire la familiarisation avec tous les paramètres locaux de la fonction ;
- les formations complémentaires, très fréquemment proposées par l'établissement lui-même en raison d'orientations souvent discutées collectivement; [259]
- les réunions avec l'équipe institutionnelle, par définition ouvertes à l'interdisciplinarité;
- enfin, la connaissance de soi, qui conduit à une plus grande ouverture aux autres en centrant l'expérience professionnelle sur la commune et périlleuse expérience intime d'accompagner des enfants ou adolescents en grande difficulté.

On peut présenter les réponses à cette question, ainsi formulée :

Qu'est-ce qui vous semble le plus utile pour enseigner dans votre établissement (Choisir 3 réponses et les classer de 1 à 3 selon le degré de nécessité: 1 pour le plus nécessaire, etc..),

[257] Ibid, p. 220

[258] Les éducateurs spécialisés sont, dès leur formation, familiarisés avec les outils techniques ou théoriques des psychologues. Mais ils ne sont jamais, à notre connaissance, formé au travail en co-présence avec des psychologues ou des psychiatres.

[259] Il est à noter que, même si l'enseignant est intégré à l'Education Nationale (contrat d'association), le directeur d'établissement peut lui interdire toute formation proposée par l'Education Nationale et l'obliger aux actions de formations prioritaires du plan de formation de l'établissement

vertu de la loi du droit d'auteur.

Tableau n° 2-37 Ressources utiles : présentation des données

	1er choix	2ème choix	3ème choix	total
L'ancienneté dans le métier	14 6.7%	18 8.6%	19 9.1%	51 24.4%
L'expérience dans le poste	29 13.9%	36 17.2%	48 **22.9%**	113 **54.1%**
La formation initiale	11 5.3%	8 3.8%	19 9.1%	38 18.2%
La formation CAPSAIS (ou CAEI)	22 9.6%	17 8.1%	16 7.6%	55 25.3%
Les formations complémentaires	19 9.1%	21 10%	8 3.8%	48 22.9%
Les réunions avec l'équipe institutionnelle	48 **22.9%**	43 20.6%	23 11.0%	114 **54.6%**
Les échanges entre enseignants	28 13.4%	50 23.9%	16 7.6%	94 45.0%
La connaissance de soi	33 15.8%	27 12.9%	**50** 23.9%	110 **52.6%%**
Autres [260] (préciser)				

On remarque avec intérêt que les trois critères les plus sollicités, les seuls à l'être par la majorité des répondants, caractérisent une attitude plutôt centrée sur l'établissement : plus de 54% des enseignants considèrent l'expérience de leur poste comme un facteur essentiel de la qualité de leur travail, quand moins d'un quart citent l'ancienneté dans le métier. Mieux, près du quart d'entre eux ordonnent en premier choix les réunions avec l'équipe institutionnelle, alors qu'ils sont presque deux fois moins nombreux à privilégier les échanges entre enseignants exclusivement. [261]

L'indicateur le plus fréquent est "la connaissance de soi" en troisième choix, montrant que cette disposition personnelle au décentrement pédagogique est une condition déterminante pour dispenser un enseignement de qualité.

Cependant, nous devons nuancer ce propos en remarquant que les formations complémentaires, caractérisant l'attitude de centration sur l'établissement, sont nettement moins évoquées que les échanges entre enseignants ou même la formation CAAPSAIS, indicateurs de centration sur le métier. Ceci révèle que, vraisemblablement, un nombre significatif d'enseignants expriment des séquences de choix combinant les deux modèles. C'est pourquoi dans le projet qui est le nôtre, nous avons ressaisi ces données en cherchant pour chaque questionnaire à repérer quel était le degré d'adhésion à chacun de ces modèles de centration pédagogique, sur le métier ou sur l'établissement [262] . Ainsi, nous pouvons agréger ces réponses en quatre modalités d'effectifs comparables :

[260] Les réponses "autres" ont toutes été assimilées à "la connaissance de soi": il s'agissait de l'évocation de qualités particulières, la persévérance, la patience, etc

[261] La formulation des propositions semblait moins restrictive pour les rencontres pédagogiques que pour les rencontres interprofessionnelles : on aurait opposé "les échanges avec l'équipe" aux "réunions entre enseignants", l'écart entre les deux pourcentages de réponses aurait vraisemblablement été légèrement supérieur.

[262] A chaque séquence de choix est attribué un score dans chacun des modèles, cumulant les numéros d'ordre des choix des indicateurs de ce modèle. A une réponse qui indique le choix de trois indicateurs du modèle "centré sur l'établissement" est affecté le score de 6 (3+2+1) dans ce modèle (et 0 dans l'autre), indicateur de la nouvelle modalité "Dominante établissement forte".

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Tableau n° 2-38 Centration sur le métier / centration sur l'établissement

Modalité	effectif	% total	% exprimés
Dominante métier [263]	38	18.2	18.2
Egalité / indécision [264]	53	25.4	**25.4**
Dominante établissement modérée [265]	50	23.9	23.9
Dominante établissement forte	68	32.5	**32.5**
total	209	100	100

En premier lieu, la relative proximité des effectifs de ces quatre classes ne doit pas abuser l'observateur : la centration sur l'établissement est très largement majoritaire (56.4%) mais exprimée par deux modalités. Même ainsi, ce sont les enseignants qui privilégient exclusivement ou presque les ressources de leur établissement qui sont les plus nombreux : à peine moins d'un sur trois.

Nous pouvons en déduire que, pour la très grande majorité des enseignants, l'opposition métier/établissement ne s'exprime pas selon le mode du clivage, mais plus selon celui plus dialectique de l'articulation : près des deux tiers des enseignants indiquent des choix combinant les deux modèles ; ils sont plus du quart à être caractérisés par la modalité Egalité/Indécision, rassemblant les configurations les plus hybrides.

4.1.2. L'investissement des projets

Marie-Agnès Simon signale l'articulation qu'il peut y avoir entre la centration sur le métier ou l'établissement d'un enseignant et l'usage qu'il a des différents projets : "une diminution de la fonction enseignante se joue dans l'articulation du projet pédagogique et du projet institutionnel : le projet pédagogique peut se trouver alors peu différencié du projet institutionnel ou à l'inverse, l'absence de projet institutionnel déstabilise l'enseignant qui réagit par une passivité ou une hyperactivité. Il est aussi possible que le projet institutionnel soit le seul projet reconnu par l'enseignant au détriment de sa tâche." [266]

Afin de mettre ce propos à l'épreuve, nous proposons d'évaluer quelles préférences les enseignants peuvent manifester entre les quatre formes de projets, qui, sauf exception, tentent de s'articuler dans la plupart des établissements :

· le projet institutionnel, qui implique l'ensemble du personnel de l'établissement. Il est

[263] Score de 4 à 6 au modèle Métier

[264] Les séquences d'indicateurs non-ordonnés (cases cochées et non numérotées) sont classées dans cette catégorie si les trois indicateurs ne se réfèrent pas au même modèle.

[265] Score de 4 au modèle Etablissement

[266] SIMON (Marie-Agnès), Enseigner à des élèves à la pensée troublée, op. cit,, p. 218

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

généralement demandé aux enseignants de l'approuver avant l'embauche ou l'installation ; il a valeur réglementaire et un comportement d'un enseignant contraire à ce projet peut l'exposer à des sanctions disciplinaires. Ce projet institutionnel n'est parfois qu'une somme de lieux communs généreux et de descriptions plates des dispositifs de prise en charge ; mais il peut être aussi un élément identitaire très fort, résultant d'un travail collectif, pour affirmer des principes exigeants et favoriser l'engagement de tous.

- La réforme des annexes XXIV contraint chaque équipe institutionnelle à élaborer et évaluer régulièrement, dans le cadre des réunions de synthèse principalement, un projet individualisé déterminant pour chaque enfant ou adolescent accueilli les objectifs poursuivis, les moyens mis en œuvre et les progrès accomplis. Ces projets individualisés engagent les enseignants, non seulement sur certains objectifs d'ordre spécifiquement pédagogique, mais aussi en leur demandant de tenir compte des autres dimensions de la prise en charge, parfois considérées comme prioritaires : par exemple, un projet individualisé peut défendre une proposition de déscolarisation partielle d'un enfant, ou demander à l'équipe de ne proposer à un adolescent que des modes de prise en charge en tout petit groupe, ce qui obligera l'enseignant à modifier de façon importante l'organisation de sa classe ou de son atelier...

Nous considérons ces deux formes de projet comme favorisant une centration de l'enseignant sur l'établissement. L'investissement de deux autres types de projet caractériserait plus une attitude de centration pédagogique :

- le projet d'école, ou projet pédagogique, parfois intégré au projet institutionnel qui lui juxtapose les projets éducatif et thérapeutique, plus souvent document autonome, ayant par exemple son propre rythme de réécriture : le projet d'école cadre l'action des différents enseignants, en décrivant les dispositifs disponibles, les priorités, les modalités d'enseignement privilégiées... Par exemple, le projet d'école détermine les conditions et procédures d'intégration d'un élève de l'EME dans une classe d'une école "ordinaire". Dans le cas d'enseignants sous contrat avec l'Education Nationale, le projet d'école doit être validé par l'Inspecteur de l'Education Nationale localement chargé du secteur de l'AIS;
- le projet de classe ou d'atelier enfin, qui ne peut engager que l'enseignant qui l'élabore, et qui décrit dans le détail les objectifs de l'enseignant, les modes d'organisation et les techniques pédagogiques qu'il souhaite mettre en œuvre : le projet de classe ou d'atelier articule autant que faire se peut les contraintes des programmes et instructions officielles relatifs à un cycle d'enseignement ou un type de formation professionnelle ou pré-professionnelle, aux potentialités des élèves et aux ressources mises à disposition par l'établissement.

Les réponses à la question : "Diriez-vous de ces outils qu'ils vous sont utiles pour enseigner?" peuvent être présentées ainsi :

Tableau n° 2-39 Utilité des projets : présentation des données

vertu de la loi du droit d'auteur.

	Très utile	**Peu Utile**	**Inutile**	**N'existe pas ou indisponible**
Le Projet institutionnel (ou d'établissement)	99 48.8%	80 39.4%	6 3%	18 8.8%
Le Projet pédagogique (ou d'école)	105 53.3%	61 31.0%	5 2.5%	26 13.2%
Le Projet de Classe (ou d'atelier)	167 **83.5%**	21 10.5%	3 1.5%	9 4.5%
Le Projet Individualisé de l'enfant ou de l'adolescent	191 **91.4%**	13 6.2%	0 **0%**	5 2.4%

Il apparaît ainsi flagrant que les enseignants investissent tous les projets qui leur sont soumis : le plus fort taux de rejet n'est que de 3%, et paradoxalement concerne le projet auquel administrativement l'enseignant doit le plus explicitement souscrire, le projet institutionnel. On s'aperçoit également que l'opposition constituée par la centration de l'enseignant sur l'établissement ou sur le métier n'est sans doute pas la seule à structurer cette variable. Une opposition apparaît plus nettement : d'un côté, les deux projets les plus plébiscités, projet de classe et projet individualisé, que nous pourrions caractériser comme des projets de proximité, car concernant exclusivement, individuellement ou collectivement, les seuls élèves de l'enseignant ; de l'autre côté, deux projets relativement moins évoqués (autour d'une fois sur deux quand même) que nous qualifierions d'universels, car concernant l'ensemble des élèves de l'établissement. Cette constatation nous incite à opérer une nouvelle saisie des données en identifiant les quatre principales logiques d'investissement des projets :

- les unanimistes considèrent comme très utiles tous les projets : ils représentent 25.6% des enseignants ayant répondu à cette question ;
- 27.5 % des enseignants investissent surtout les deux projets que nous venons de qualifier de proximité ;
- ils sont moins de 20% (19.84 exactement) à privilégier la centration sur le métier, en considérant comme très utiles les seuls projets de classe et d'école ;
- à peine un quart (24.6%) préfèrent une logique d'établissement en revendiquant leur attachement aux projets institutionnel et personnalisé ;
- enfin, sept individus (soit 3.3%) adoptent d'autres configurations, restées obscures, ou ne répondent pas.

Ainsi nous constatons que les logiques de centration sur l'établissement ou sur le métier que Marie-Agnès Simon nous convie à repérer, ne caractérisent que moins de la moitié des enseignants de notre échantillon. L'élaboration des projets individualisés, depuis maintenant plus de dix ans, conduit les enseignants à privilégier plutôt une logique de proximité qui tente visiblement d'articuler les recommandations collectives au sujet de chaque élève au projet particulier de chaque classe ou atelier.

vertu de la loi du droit d'auteur.

4.1.3. Attitude vis-à-vis de l'établissement

A partir de ces données, on peut évaluer la pertinence de notre démarche, qui visait à caractériser en deux questions l'attitude des enseignants. Vis-à-vis des ressources collectives, en isolant les éléments d'une dynamique de centration sur le métier des éléments d'une dynamique de centration sur l'établissement. Les résultats de la procédure de tableaux croisés entre les deux variables permettent de valider l'hypothèse d'une dépendance entre ces deux dimensions :

Tableau n° 2-40 Relations entre les variables "Ressources utiles" et "Projets utiles" (en ligne, les formes de ressources privilégiées; en colonne, les types de projets mobilisés, en pourcentages)

% colonne % ligne	Unani-mistes	Proximité	Scolaire	Etablis-sement	Autres	Ensemble
Dominante Métier	**24.53** **34.21**	21.05 31.58	24.39 26.32	*3.92 5.26*	*20.00 2.63*	18.36 100.00
Indécision Egalité	15.09 15.38	33.33 **36.54**	36.59 **28.85**	19.31 19.23	*0 0*	25.12 100.00
Dominante Etablis-sement modérée	28.30 30.61	15.79 **18.37**	26.83 22.45	23.53 24.49	*40.00 4.08*	23.67 100.00
Dominante Etablis-sement forte	32.08 25.00	29.82 25.00	12.20 **7.35**	**52.94** **39.71**	*40.00 2.94*	32.85 100;00
Ensemble	100.00 25.60	100.00 27.54	100.00 19.81	100.00 24.64	*100.00 2.42*	100.00 100.00

On remarque des relations très nettes de dépendance entre plusieurs modalités, que nous pouvons lire et interpréter ainsi, afin de différencier trois formes principales d'attitudes :

- Les enseignants les plus enclins à s'inspirer des ressources de l'établissement (expérience dans le poste, réunions avec l'équipe...) investissent nettement plus que la moyenne (écart de plus de 60%) les projets dits d'établissement, projets individualisé et institutionnel : se dessine ainsi une attitude cohérente vis-à-vis de l'équipe interprofessionnelle, qui permet à ces acteurs d'articuler à des outils formels partagés par tous, les dimensions essentielles de l'exercice quotidien.

Un peu plus surprenante est la relation légèrement plus forte de la modalité "Dominante métier" qui exprime l'attachement des enseignants aux réunions pédagogiques, à la formation initiale, à l'ancienneté professionnelle, avec la modalité "Unanimistes" (+33.6%) qu'avec la modalité "Projets scolaires" (+32.8%). Deux attitudes se révèlent ainsi :

- une attitude de focalisation sur les ressources et projets les plus proches de l'école
- et une attitude d'ouverture où la mobilisation des ressources du métier s'articule aux outils de tous.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

4.1.4. Représentation du collectif

L'équipe interprofessionnelle ne peut se réduire à un ensemble de dispositifs, de ressources ou d'outils disponibles et mobilisables ou non par les enseignants. En effet, si travailler ensemble nécessite le partage d'un certain nombre d'outils, les projets par exemple, dans certains dispositifs, comme les réunions, cela implique aussi évidemment la mise en relation de chaque individu avec d'autres professionnels. La représentation préalable que l'enseignant se fait de ses différents partenaires potentiels peut ainsi être considérée comme un facteur important conditionnant sa participation aux formes collectives de travail. Mais bien sûr, cette représentation dépend en grande partie des qualités et des défauts, du caractère et de la personnalité de chaque acteur institutionnel, que notre recherche aurait beaucoup de mal à repérer. Selon des méthodologies très différentes, en général plus cliniques, plusieurs recherches ont porté sur les représentations mutuelles de certaines catégories professionnelles dans les équipes pluridisciplinaires : nous-même, dans une précédente étude, avions proposé de montrer comment se structurent en réseau les relations affectives d'alliance ou d'opposition entre des professionnels de champ différent dans les EME [267] .

Tel n'est plus l'objet de notre questionnement. Nous cherchons à identifier la forme que le collectif prend aux yeux des enseignants. Dans ce but, nous distinguons trois modèles :

- la collection est constituée d'individus indépendants les uns des autres, dotés de qualités ou de défauts particuliers, et dont le collectif n'est que la somme ; les qualités caractéristiques des membres de la collection seraient ainsi l'authenticité, la créativité, ou la disponibilité ;
- le groupe rassemble par un principe de similitude et d'indifférenciation des individus unis dans une image communautaire, sans affectation particulière de place à chacun, tous étant interchangeables ; des membres solidaires, conviviaux forment des groupes homogènes;
- l'équipe au contraire repose sur le principe de spécialisation des fonctions et de complémentarité des rôles en réunissant des individus autour d'un travail complexe, divisé et coordonné; les équipiers se doivent d'être divers et compétents, pour se rendre complémentaires.

Nous proposons aux enseignants interrogés d'attribuer à leurs collègues autant de qualités qu'ils souhaitent, choisies dans cette liste de neuf. Ainsi, nous voulons apprécier l'homogénéité des représentations du collectif auquel ils sont appelés à participer. Nous présentons ci-dessous les items proposés aux enseignants, avec le pourcentage de choix dont chacun a été l'objet :

Tableau n° 2-41 Représentation du collectif : présentation des données

[267] PENY (Bernard), Les uns contre les autres. Contribution à l'étude des relations de travail dans les établissements médico-éducatifs, Mémoire de DEA de sciences de l'éducation, ISPEF, Université Lumière-Lyon2, 1995

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Collection		Groupe		Equipe	
Authenticité	15.1%	solidarité	24.5%	Compétence	**65.6%**
Créativité	24.1%	convivialité	30.1%	Diversité	**67.9%**
Disponibilité	32.5%	homogénéité	05.7%	Complémentarité	**67.0%**

Il est particulièrement manifeste que ce sont les qualités d' "équipier" qui sont le plus souvent citées : sur l'ensemble de l'échantillon, il n'y a qu'un enseignant qui n'ait cité aucun de ces trois indicateurs. Afin de construire une variable plus opératoire pouvant mieux rendre compte des différentes configurations, nous ressaisissons ces données, en appréciant, dans chaque liste de qualités choisies par les enseignants, quels modèles sont mobilisés, et dans quels rapports :

Tableau n° 2-42 Représentation du collectif : présentation de la variable secondaire

Représentation du collectif	Effectif	% total	% exprimés
Equipe exclusive	53	25.4	26.5
Equipe modérée	33	15.8	16.5
Groupe (dont équipe+groupe)	27	12.9	13.5
Collection (dont collection + groupe)	50	23.9	25.0
Indécis	36	17.2	18.0
Pas d'équipe	1	0.5	00.5
Total	200	95.7	100.0

Comme on le voit aisément, les qualités d'équipe inspirent presque toutes les modalités de cette variable. 40% des enseignants expriment des représentations majoritairement inspirées par le modèle de l'équipe ; plus du quart ne citent aucune autre qualité.

Cette tendance consensuelle nous conduit à chercher à préciser quelles relations significatives ces représentations du collectif pouvaient entretenir avec les autres variables secondaires précédemment élaborées : après étude des résultats de la procédure "tableaux croisés" [268] , on ne peut retenir d'hypothèse de dépendance entre cette variable et les variables synthétisant les caractéristiques des répondants ou les mondes de référence mobilisés. On ne peut non plus attester de relation significative entre ces représentations des collègues et les deux autres variables caractérisant la centration pédagogique.

Cependant, il n'est pas sans intérêt de remarquer le lien fort entre les représentations que se font les enseignants du collectif, les objectifs prioritaires de l'établissement, et les besoins principaux de leurs élèves :

Tableau n° 2-43 Quelques relations significatives entre les représentations du collectif et les autres variables

[268] *voir* annexe n° 2-15

vertu de la loi du droit d'auteur.

	Objectifs de l'établissement	*Besoins des élèves*
Equipe exclusive	Centré sur l'enfant : rendre autonome réduire les souffrances favoriser l'épanouissement (+55.2%)	Stimulation collective: espaces de parole et d'expression, climat de classe stimulant relation de confiance avec l'enseignant (+50.9%)
Equipe modérée	Toutes dimensions enfant (+75.3%)	Stimulation collective : (+55.8%)
Groupe	L'enfant dans le monde adapter l'enfant à l'environnement inventer des façons de vivre ensemble (+99.7)	Aide individualisée aux acquisitions parcours individualisés d'apprentissage aide et soutien psychologiques (+39.4%)

Les relations ainsi mises en évidence nous semblent tout à fait significatives, car elles permettent de caractériser deux modèles bien différenciés :

- à la représentation du collectif comme un groupe sont associées des modalités proches du monde de la *Normalisation scolaire* ;
- aux représentations majoritaires du collectif comme une équipe sont associées prioritairement les deux modalités les plus proches du monde *Praxis et relation* : objectifs de réduire les souffrances des enfants et de favoriser leur épanouissement, besoins d'espaces de parole et de relation de confiance...

Ces modèles ne peuvent être confondus, certes, mais on peut remarquer qu'une même logique les compose : aux formes de "collectif adulte", ils font correspondre des représentations de "collectif enfant" opposées. En effet, les besoins de convivialité des élèves (climat de classe, relation de confiance, espaces de parole) ne sont pas associés au modèle convivial du groupe, mais à celui de l'équipe ; de même, le besoin d'individualiser les parcours des élèves ne va pas de pair avec une conception d'équipe où chaque spécialiste se différencie de l'autre, mais au contraire il s'articule à l'image du groupe indifférencié. Ainsi, il apparaît que la perception des qualités des collègues, ou des besoins des élèves, ne répond pas (pas exclusivement tout au moins) à une simple prédisposition globale, un trait de caractère, de l'enseignant, mais qu'elle peut aussi résulter d'une articulation fine entre deux modèles apparemment opposés.

Nous ne pouvons pas affirmer qu'il y a des relations de dépendance entre les mondes de référence mobilisés par les enseignants pour décrire leurs pratiques et les représentations qu'ils se font du collectif institutionnel. Cependant, par certaines de leurs modalités, ces deux variables s'articulent avec une grande cohérence et de façon statistiquement significative. C'est là un premier indice qui corrobore l'hypothèse qui guide cette enquête : nous pouvons déjà avancer que les enseignants en EME investissent les ressources collectives en articulant de façon complexe et cohérente divers éléments de leur représentation de leur métier.

4.2. Les collaborations

vertu de la loi du droit d'auteur.

4.2.1. De multiples pratiques

Avant de chercher à décrire les différents dispositifs de rencontre, il est utile de repérer les éventuelles collaborations, c'est-à-dire les occasions que les enseignants ont de travailler auprès des enfants ou des adolescents avec des professionnels d'autres secteurs. Vingt années de pratiques pédagogiques, et la visite de plusieurs dizaines d'établissements nous ont appris qu'il y a autant de possibilités de collaborations que d'équipes institutionnelles.

Dans bon nombre d'établissements, les enseignants participent traditionnellement, plusieurs fois par an, à des activités festives rassemblant l'ensemble des personnels : Noël, Mardi-Gras et l'approche des vacances d'été, parfois de simples anniversaires, sont les meilleures occasions d'organiser régulièrement des après-midis ou des soirées "exceptionnelles". Les éducateurs responsables des groupes de vie passent de longues semaines à préparer ainsi une saynète pour le spectacle, un stand pour la kermesse, une épreuve pour le grand tournoi, un gâteau pour le dessert. Les enseignants peuvent être mis à contribution, et nettement plus rarement, les soignants. En revanche, comme l'explique Paul Fustier, personne ne peut s'autoriser à être absent le jour de la fête, investie par l'équipe entière d'une symbolique particulière : "on cherche à se débarrasser d'un imaginaire leurrant, des rôles obligés, des attitudes professionnelles, de tout ce qui distingue et sépare, et notamment des privilèges. Il s'agit de vivre un moment de fusion et d'indifférenciation, moment régressif bienheureux où l'on est soi-même et les autres." [269] Moment d'illusion groupale où tout comportement ostensiblement différenciateur est interprété comme une agression : ainsi de ces instituteurs qui, ayant longuement préparé avec les éducateurs la venue d'un orchestre à l'Institut, ne supportaient pas le regard amusé des psychologues, confortablement assis, les observant, à la fin du concert, en train d'esquisser avec leurs élèves quelques mouvements de danse. La moitié des enseignants ayant répondu [270] à notre questionnaire déclarent participer ainsi à des fêtes ou des manifestations exceptionnelles : un tiers d'entre eux avec l'ensemble de l'équipe institutionnelle, un autre tiers avec les seuls éducateurs spécialisés ou moniteurs-éducateurs.

"De nombreux enseignants font des sorties. Elles ont des fondements théoriques divers et expriment des rapports particuliers de ces enseignants à l'établissement, à la culture, à leur fonction. De plus, ce terme de sortie relève d'un langage institutionnel et précisément éducatif (...) Parfois, ces sorties font partie systématiquement de l'emploi du temps de l'enseignant et se font avec un(e) collègue éducateur(trice). (...) Elles ont une tonalité dramatique en ce sens qu'elles éclairent le sentiment d'être enfermé dans l'IMPro : la répétition en litanie du mot "sortie" a une valeur incantatoire." [271] Ainsi Marie-Agnès

[269] FUSTIER (Paul), Le travail d'équipe en institution, clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique, Paris, Dunod, 1999, p. 168

[270] Il était demandé à l'enseignant d'indiquer s'il participait parfois ou souvent avec d'autres professionnels et des élèves à des activités de ces différents types ; seules les réponses "souvent" ont été conservées. Il était demandé également d'indiquer la fonction du ou des collègues concernés.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Simon présente-t-elle une des occasions également les plus fréquentes de collaboration des enseignants de notre échantillon avec d'autres professionnels : plus de 60% des enseignants s'évadent de cette manière, en compagnie très majoritairement aussi (61%) d'éducateurs spécialisés pour des sorties de quelques heures mais aussi souvent des voyages de quelques jours. Ces "transferts", qualifiés fréquemment d'éducatifs ou thérapeutiques, sont une habitude qui tend à diminuer et ne subsiste plus que dans ses formes les moins lourdes dans de nombreux EME: les enseignants qui y participent alternent les rôles d'animateur, d'enseignant, de chauffeur, voire de cuisinier. La récente modification des réglementations au sujet des sorties scolaires, des accréditations des accompagnateurs et de la normalisation des locaux d'hébergement conduit depuis peu de nombreux enseignants à préférer laisser la responsabilité de leurs éventuels déplacements à des collègues du champ éducatif. Situation paradoxale où la collaboration interprofessionnelle renaît de l'excès de précautions administratives.

Des activités, dites d'éveil ou d'E.P.S., sont l'occasion de collaborations régulières, à l'intérieur de la classe ou de l'atelier, ou au contraire dans un local spécifique : près de la moitié des enseignants questionnés pratiquent cette ouverture [272] , pour un tiers d'entre eux vers les éducateurs spécialisés encore une fois. Ainsi des fréquents "clubs-théâtre", ou "ateliers-sports collectifs" qui associent un enseignant et un éducateur ou un rééducateur particulièrement compétent dans le domaine considéré. Parfois, ces activités se déroulent en même temps lors d'après-midis ou de journées entières de décloisonnement : Marie-Agnès Simon y décèle un marché de dupes, où "l'objet troqué est la fonction enseignante". [273] Formule très réductrice pour qualifier des pratiques aussi diverses et nombreuses. Souvent, cette rencontre de deux adultes réunis par un centre d'intérêt commun permet à l'enseignant de renouer le contact avec ses élèves, car, dans ces collaborations, "ce que donne à voir chez l'adulte sa passion, c'est bien l'enfant qu'il porte en lui. C'est à ce non-raisonnable que le jeune est confronté. Là où il attendait une différence, il peut saisir une similitude." [274]

Les leçons et éventuels devoirs du soir, parfois des temps de soutien scolaire, plus exceptionnellement les séances de préparation d'un examen ou d'un projet d'apprentissage professionnel particulier en dehors des temps d'école ou d'atelier, constituent un sujet récurrent de conflits entre enseignants et éducateurs d'internat. Nombre d'équipes ont imaginé des formes de travail intermédiaires, où, soit dans les lieux de vie, soit dans les lieux d'apprentissage, élèves, enseignants et éducateurs peuvent se rencontrer et régler ensemble les difficultés passagères des enfants ou des adolescents. Ces temps de régulation deviennent vite des espaces de communication indispensables où, dans des dispositifs fréquemment très peu formalisés, adultes et enfants ou

[271] SIMON (Marie-Agnès), Enseigner à des élèves à la pensée troublée, op. cit. , pp. 184-185

[272] Un bon nombre de ces collaborations se font avec les éducateurs sportifs, que nous considérons aussi comme des enseignants. Ce ne sont donc pas, selon nous, des collaborations interprofessionnelles.

[273] Ibid. p.199.

[274] FUSTIER (Paul), L'enfance inadaptée. Repères pour des pratiques, Lyon, PUL, 1983, p. 25

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

adolescents se découvrent peu à peu. Un enseignant sur cinq, selon notre enquête, participe à ce genre de travail, dans près de 60% des cas avec des éducateurs. Nous découvrons aussi que cette aide aux devoirs mobilise particulièrement les stagiaires (un tiers des citations les concernant), probablement stagiaires-éducateurs pour la plupart.

Paul Fustier note, au sujet des éducateurs, que l' « on observe un glissement des tâches les plus exposées vers celles qui sont le moins exposées ; généralement, le contact au quotidien, le partage de vie sont considérés comme des activités dangereuses, en raison des explosions de violence qui peuvent s'y manifester. D'où l'intérêt pour des espaces-temps protégés, des entretiens d'aide ou d'orientation en bureau qui paraissent mieux cadrés ou mieux maîtrisés." [275] Peut-être des raisons similaires poussent-elles une forte proportion d'enseignants (43% de notre échantillon) à participer aux côtés de psychologues (un gros tiers), d'éducateurs (un tiers), ou de rééducateurs (7%) à diverses formes d'entretien ou de groupes de parole.

Enfin, les activités d'enseignement proprement dit, des disciplines considérées comme fondamentales, ou de formation professionnelle sont l'occasion de collaborations. Collaborations entre enseignants très fréquemment : l'instituteur chargé de classe et l'éducateur responsable d'atelier co-animent, occasionnellement ou régulièrement, des séances d'étude d'articles du droit du travail, enseignent conjointement mathématique, physique et technologie, entraînent ensemble leurs élèves aux situations d'oral, d'entretien d'embauche ou de demande de stage... Ces collaborations croisées concernent à peu près un quart des enseignants interrogés, l'instituteur semblant se rendre près de six fois plus souvent dans l'atelier de l'éducateur technique que le contraire.

Mais aussi collaborations interprofessionnelles : nous avons personnellement pratiqué avec beaucoup d'intérêt des cycles de jeux mathématiques avec une psychologue cognitiviste, une approche de la lecture par les contes avec une orthophoniste, alors qu'élèves et enseignant de l'atelier professionnel d'agents techniques de collectivité rencontraient l'économe pour apprendre à lire un tableau prévisionnel de gestion des stocks... Notre échantillon mobilise en effet prioritairement les rééducateurs [276] , puis les éducateurs spécialisés, mais pour un total proportionnellement faible, de moins de 15% du total des collaborations régulières.

4.2.2. Collaborations avec les éducateurs et les psychologues

Dans l'ensemble, les collaborations sont nombreuses : près de six cents sont évoquées par les 209 enseignants, soit une moyenne, si cela a un sens, de 2.8 par enseignant. Mais nous avons décrit les fêtes et les voyages comme des formes de collaboration, parmi les plus fréquentes. Si nous nous intéressons exclusivement aux activités spécifiquement pédagogiques, enseignement des mathématiques et de la langue française, formation professionnelle, E.P.S. et activités d'éveil, le total n'est plus que 233 collaborations

[275] FUSTIER (Paul), Le travail en équipe en institution, op. cit., p. 104

[276] Par contre, nous n'avons eu connaissance d'aucun autre enseignant qui aurait eu, comme nous, l'occasion de pratiquer les enseignements fondamentaux en compagnie de psychologues.

vertu de la loi du droit d'auteur.

évoquées, soit à peine plus d'une par enseignant, en moyenne.

Mais ces collaborations ne sont pas majoritairement interprofessionnelles : prioritairement, dans 54% des configurations possibles, les enseignants, instituteurs et professeurs d'école, "professeurs de sport", éducateurs techniques, s'épaulent mutuellement dans leurs enseignements respectifs ; les éducateurs d'internat ou d'externat, partenaires privilégiés des collaborations interprofessionnelles, ne sont quant à eux sollicités que dans 30% des partenariats évoqués.

Nous choisissons de privilégier cette dernière donnée pour la suite de notre étude, en construisant une nouvelle variable, décrivant en trois modalités le degré de collaboration des enseignants avec les éducateurs. Nous procédons d'une façon comparable pour isoler le degré de collaboration avec les psychologues et psychiatres :

Collaborations avec les éducateurs				Collaborations avec les "psy"		
[illegible]	[illegible]	%		[illegible]	[illegible]	%
Apprentissages et +	67	32.06		Entretiens et +	20	9.57
Hors apprentissage	71	33.97		Entretiens seuls	35	16.75
Pas de collaboration	71	33.97		Pas de collaboration	154	73.68
Ensemble	209	100		Ensemble	209	100

Tableau n° 2-47 "Collaborations avec les éducateurs" et "Collaborations avec les "psys". Présentation des données

4.2.3. Mondes de référence et collaborations

Ces nouveaux outils nous permettent, par la procédure de tableaux croisés [277] , de repérer quelles relations de dépendance avec d'autres variables peuvent être postulées, particulièrement concernant les caractéristiques institutionnelles des enseignants ou les mondes de référence qu'ils peuvent mobiliser.

Mais préalablement, nous pouvons constater une forte relation entre ces deux variables : plus les enseignants collaborent à des pratiques pédagogiques avec des éducateurs, plus les activités qu'ils partagent avec des psychologues sont nombreuses. A contrario, les enseignants qui ne collaborent pas avec les éducateurs sont sur-représentés dans la population de ceux qui ne travaillent pas avec les psychologues. Une relation de dépendance opposée aurait pu indiquer que tous les enseignants ont une prédisposition comparable à la collaboration interdisciplinaire qu'ils mettent en œuvre selon les disponibilités institutionnelles, les affinités personnelles ou les orientations pédagogiques, soit avec les éducateurs soit avec les psychologues. Une absence de relation aurait infirmé l'hypothèse même d'une telle prédisposition. Mais cette relation de redondance ou de renforcement signifie que l'on peut supposer une attitude prédisposant dans une certaine mesure à la collaboration interprofessionnelle, attitude inégalement

[277] voir annexe 2-16

vertu de la loi du droit d'auteur.

répartie entre les enseignants.

Les autres relations de ces deux nouvelles variables avec les variables indicatrices des caractéristiques institutionnelles des enseignants ou des mondes de référence qu'ils mobilisent permettent d'éclairer ce propos. Tout d'abord, nous devons prendre en compte la faible proportion de relations ainsi statistiquement significatives : à peine une sur sept. C'est dire que la logique de mobilisation des enseignants vers les pratiques de collaboration interprofessionnelle, s'il y en a une, est complexe.

Une articulation complexe de cette possible logique est dévoilée par les rapports de dépendance très différenciés entre les deux formes de collaboration interprofessionnelle : le type de pratiques pédagogiques influe sur les probabilités de collaboration avec les éducateurs, mais pas avec les psychologues ; la qualification influe sur la probabilité de collaboration avec les psychologues, mais pas avec les éducateurs. Or, il y a une dépendance tout à fait significative entre les deux types de collaboration. Cette situation paradoxale nous semble une fois encore révélatrice de l'opposition que nous avons notée, à l'instar de nombreux experts ou professionnels du champ médico-social, entre une logique du métier et une logique de l'établissement, opposition qui fragiliserait les enseignants. Nous avons vu comment cette logique intervenait dans les formes de mobilisation par les enseignants des ressources institutionnelles : projets, formations, rencontres... La pratique de collaboration interprofessionnelle apparaît capable d'articuler ces deux dimensions apparemment contradictoires : selon une logique du métier, dont l'indicateur ici serait la qualification, les enseignants investissent ou non les collaborations avec les psychologues ; selon une logique des pratiques quotidiennes dans l'établissement, ces mêmes enseignants développent plus ou moins de collaborations avec les éducateurs. Mais il y a renforcement : collaborer avec une catégorie professionnelle développerait une « capacité à collaborer », qui peut être réinvestie dans d'autres situations. Ainsi deux logiques que tout semblait devoir opposer peuvent s'articuler, et une tension considérée souvent comme inhibante pour les individus et sclérosante pour les établissements peut être dépassée.

Aussi il est particulièrement instructif d'observer plus en détail les relations entre ces dimensions. Le lien entre les pratiques de collaboration avec les éducateurs et les pratiques d'enseignement renseigne sur les premiers rapports entre mondes de référence mobilisés dans l'exercice auprès des enfants et ressources institutionnelles. Nous pouvons présenter ainsi ces données de façon simplifiée :

Tableau n° 2-48 Collaborations avec les éducateurs et Pratiques pédagogiques : relations significatives entre les modalités [278]

[278] On lira ainsi ce tableau : s'inspirer dans ses pratiques du monde de la *Normalisation scolaire* exclusivement augmente de 72% les chances de collaborer avec des éducateurs dans des pratiques d'apprentissage et plus ; ou réciproquement, travailler aux apprentissages avec des éducateurs augmente de 72% la probabilité de reconnaître dans ses pratiques le monde de la *Normalisation scolaire*.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

	Normalisation scolaire Excl.	Rupture Commu-nautaire Excl.	Ouverture à la relation	Rupture possible
apprentissage et +	**+ 72%**	-13%	-26%	-27%
Hors apprentissages	**-50%**	-06%	+17%	**+77%**
Pas de collaboration	-19%	+18%	+08%	**-51%**

Nous constatons que ce sont les enseignants les plus proches du monde de la *Normalisation scolaire* qui ouvrent le plus leurs enseignements des disciplines fondamentales aux éducateurs d'internat ou d'externat. En revanche, ils investissent moins que la moyenne des enseignants les autres collaborations. A l'opposé, les enseignants intégrant dans leurs pratiques des éléments de rupture avec les normes scolaires recherchent la collaboration avec les éducateurs nettement plus souvent que les autres, mais privilégient alors des activités d'éveil, de sport, des sorties... Deux logiques de la collaboration différentes s'expriment, dont on pourrait ainsi présenter des archétypes vraisemblablement caricaturaux :

- Soucieux de s'éloigner le moins possible des repères scolaires ou professionnels ordinaires, un enseignant, souvent un éducateur technique avons-nous précédemment observé, sollicite l'aide d'éducateurs spécialisés ou de moniteurs éducateurs, et leur demande par exemple d'assister certains élèves dans leurs difficultés d'acquisitions ; ou il met en place des dispositifs de travail en petits groupes d'apprentissage, qui nécessitent des animateurs supplémentaires...
- Convaincu au contraire qu'un abord trop scolaire des apprentissages démotive les élèves, un autre enseignant, instituteur non-spécialisé par exemple, s'appuie sur les techniques de conduite de groupe et les savoir-faire pratiques de ses collègues éducateurs, pour relancer la dynamique de la classe autour de projets ambitieux, et ainsi pouvoir aborder, seul, les apprentissages fondamentaux dans de meilleures conditions.

Une même démarche permet d'apprécier les conditions de collaboration avec les psychologues, cette fois en fonction de la qualification :

Tableau n° 2-49 Collaborations avec les psychologues et qualification des enseignants : relations significatives entre les modalités

	Instituteur ou PE spécialisé	Instituteur ou PE non-spécialisé	Educateur Technique	Educateur scolaire
entretiens et +	+07%	eff<5	eff<5	eff<5
entretiens seulement	**+ 33%**	-25%	eff=0	**+192%**
Pas de collaboration	-07%	+16%	+18%	-12%

Ces données semblent moins riches que les précédentes : seules les pratiques exclusivement d'entretiens en collaboration avec les psychologues peuvent être interprétées. Deux qualifications semblent, dans une mesure inégale, conditionner les pratiques.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

- Les instituteurs spécialisés, particulièrement soucieux d'assurer un climat relationnel de qualité dans leurs classes, sollicitent (ou acceptent d'être sollicités par) les psychologues plus souvent que leurs collègues. On peut imaginer qu'ils demandent au thérapeute d'essayer de remédier aux difficultés de comportement ou d'apprentissage de tel ou tel élève, avec lequel il a de plus en plus de mal à travailler. Le psychologue, sollicité au cœur de sa compétence, l'entretien thérapeutique, apparaît comme une ressource fiable et mobilisable certes, mais dans les faits rarement mobilisée (par à peine plus d'un instituteur ou PE spécialisé sur cinq).
- Par contre, près d'un éducateur scolaire sur trois travaille régulièrement avec un psychologue en présence d'élèves : ce taux est presque trois fois supérieur à la moyenne. Nous observons ainsi une caractéristique nette de cette population marginale que nous pouvons tenter d'expliquer ainsi : psychiatres et psychologues interviennent de façon importante dans la formation des éducateurs spécialisés. Nous avons rappelé, au début de cette recherche, comment les pédopsychiatres ont été à l'origine de cette profession, induisant des rapports d'autorité symbolique entre "psy" et "éduc", que viennent redoubler les rapports hiérarchiques entre cadres et employés. Par la collaboration avec les psychologues, c'est le statut d'éducateur qui ressurgit sous la fonction d'enseignant de l'éducateur scolaire.

4.3. Les rencontres interprofessionnelles

4.3.1. Les réunions réglementaires

La multiplicité des intervenants est une des caractéristiques des modes d'accompagnement des enfants et des adolescents dans les établissements médico-sociaux : une enquête [279] a déjà signalé, il y a un quart de siècle, combien ce mode d'organisation risquait de porter préjudice à la qualité des prises en charge. Les professionnels constatent de possibles dysfonctionnements, se préoccupent des difficultés d'articulations, mais ne modifient que rarement leurs dispositifs thérapeutiques ou pédagogiques. Les principaux aménagements consistent en un développement, parfois effréné, des pratiques de concertation : une littérature assez abondante permet de mieux connaître ces différentes formes de rencontre interprofessionnelle. Certaines, tout d'abord, parce qu'elles sont obligatoires : ainsi des réunions de synthèse, instituées par l'Annexe XXIV, afin de rassembler au moins une fois par an l'ensemble des intervenants auprès d'un élève. Pratiques souvent considérées comme emblématiques du secteur médico-social, l'analyse des "synthèses" renseigne toujours sur l'état d'une institution. C'est pourquoi une psychologue au CNEFASES y consacre exclusivement une étude : "l'articulation des approches ou des actions, affirme-t-elle, est ainsi au cœur de la synthèse, c'est sa seule raison d'être." [280] La plupart du temps, le fonctionnement de la synthèse est très ritualisé [281] : "l'animateur, responsable institutionnel, donne la parole

[279] BAUER (Monique) : *De la multiplicité des intervenants dans la pratique médico-sociale*, Les Cahiers du CTNERHI, n°4, octobre 1978

vertu de la loi du droit d'auteur.

successivement à chaque participant, selon un ordre institué qui ne suit pas celui du tour de table (mais...) tient compte des catégories professionnelles, par exemple l'enseignant d'abord, puis les éducateurs ; (...) Des rôles sont fixés : présentation de l'anamnèse par le responsable médical, ou par l'assistante sociale, intervention synthétique finale par un responsable institutionnel... " [282] Jean-François Gomez décrit comment il a ressenti ce protocole, quand, jeune éducateur, il participa pour la première fois à une réunion de synthèse : "j'avais l'impression de voir l'enfant se débattre, objet morcelé entre les mains d'adultes [283] ". Discours cannibalique où "chacun prend un morceau de l'enfant : l'un la motricité, l'autre le langage, le troisième les activités artistiques, le quatrième la classe (...), monologues juxtaposés qui ne servent qu'à masquer l'indigence des communications réciproques." [284] Emilia Marty explique qu'on "s'accommode facilement de l'échec des réunions de synthèse à rendre compte de la réalité, car c'est aussi un moyen pour chacun d'échapper à un contrôle des autres sur ce qu'on fait" [285] La plupart des auteurs ayant proposé des analyses de ces réunions formulent ainsi des diagnostics très sévères sur cette pratique très répandue. Seule, Michèle Dupuy arrive à défendre cette ritualisation qui, tout en facilitant les échanges en permettant une préparation et une anticipation, présente "l'avantage identitaire d'offrir à l'équipe une image constituante d'elle-même." [286]

Malgré cette lourdeur protocolaire, les fonctionnements sont diversifiés. Paul Durning et Dominique Fablet [287] ont décrit dans le détail trois réunions de synthèses dans des internats d'enfants : ils citent entre autres le cas d'un Institut de Rééducation où les instituteurs n'étaient pas conviés aux synthèses, alors que tous les éducateurs avaient une obligation de présence. La question de l'implication des élèves dans ce dispositif est souvent évoquée : il n'est pas rare que les adolescents d'IMPro soient conviés à tout ou partie de "leur" synthèse. Des partenaires extérieurs à l'établissement peuvent y être invités : éducateur de P.J.J. ou d'A.E.M.O., psychiatre de l'intersecteur infanto-juvénile,

[280] DUPUY (Michèle), *La réunion de synthèse en institution pluridisciplinaire : sa fonction d'articulation*, Les Cahiers de Beaumont, n°68, juin 1995, p. 19

[281] J.R. Loubat s'est particulièrement intéressé aux conditions écologiques des réunions, c'est-à-dire essentiellement les règles implicites d'occupation des locaux de réunion ; LOUBAT (Jean-René), *Les réunions comme mises en scène de l'institution*, Résoudre les conflits dans les établissements sanitaires et sociaux, Paris, Dunod, 1999, pp. 126-154

[282] DUPUY (Michèle), op. cit., p. 22 On pourra lire des propos comparables dans : DESMOULINS (J-P), *Réflexions sur les réunions de synthèse en établissement spécialisé*, Les Cahiers de Beaumont, n° 22,1983

[283] GOMEZ (Jean-François), Un éducateur dans les murs, témoignage sur un métier impossible, Toulouse, Privat, 1978, p. 53

[284] CAPUL (Maurice), LEMAY (Michel), De l'éducation spécialisée, Toulouse, ERES, 1996, p. 295

[285] MARTY (Emilia M-O), Les enfants de l'oubli, Paris, Dunod, 1996, p. 163

[286] DUPUY (Michèle), op. cit., p. 23

[287] DURNING (Paul), FABLET (Dominique), *La réunion de synthèse dans trois internats d'enfants* , Handicaps et inadaptations, Les cahiers du CTNERHI, n° 20, octobre-décembre 1982

vertu de la loi du droit d'auteur.

maître de stage, etc. Certaines synthèses sont précédées de pré-synthèses, ou de "mini-synthèses" [288] qui permettent le plus souvent aux enseignants et aux éducateurs d'échanger leurs observations et parfois de rédiger un document préparatoire. Fréquemment, le professeur de sport est exclu de ces réunions, car c'est à lui qu'est confié le groupe ou la classe libéré par l'absence de son enseignant ou de son éducateur, qui eux assistent à la réunion : pour lever cette difficulté, certains établissements organisent à la sauvette des synthèses pendant les temps de repas ou, dans le cas de semi-internats, en fin de journée, quand les élèves ont quitté l'établissement.

Ainsi, les observations et les recherches sont nombreuses, au sujet des réunions de synthèse, contrairement au second type de réunions obligatoires, les réunions pédagogiques, rassemblant les enseignants, qui ne sont évoquées, à notre connaissance, que par Marie-Agnès Simon : ces "conseils des maîtres", ou "réunions professionnelles", sont, selon elle, principalement consacrées à l'évaluation des élèves ou des pratiques d'enseignement, signe de distinction de la fonction enseignante. [289] Notre expérience diffère de ce point de vue : les réunions pédagogiques peuvent aussi être des espaces d'élaboration de dispositifs d'enseignement innovants et performants, où chacun apprécie de partager avec un pair les mêmes habiletés professionnelles. Mais quel que soit l'intérêt de ces réunions, nous devons considérer qu'elles représentent une situation-limite de notre recherche, n'étant pas, par définition, des réunions interprofessionnelles : parfois même dans les IMPro, les éducateurs techniques en sont exclus, au prétexte de leurs exigences de service, qui diffèrent de celles des personnels rémunérés par l'Education Nationale.

4.3.2. Les réunions à l'initiative de l'établissement

Les établissements, selon leurs projets et leurs traditions, ont la possibilité d'étoffer leur dispositif de travail institutionnel de multiples formes de rencontres interprofessionnelles, aux dénominations innombrables. Nous proposons une présentation de trois formes particulières qui n'épuisent pas la diversité des pratiques ; même une seule réunion peut hésiter entre plusieurs modèles, comme le montre Jean-René Loubat en exposant le cas d'une "réunion clinique" : "Dès le début, la réunion oscille entre la réunion de synthèse et la réunion de projet." [290]

Mais tout d'abord, laissons un futur directeur d'établissement présenter la réunion institutionnelle : "cette instance, qui offre l'unique possibilité à presque tous les adultes d'un établissement de se retrouver régulièrement, qui devrait donc aller dans le sens de toutes les attentes, (...) réussit ce tour de force improbable de faire l'unanimité contre elle, tant les participants la jugent inefficace, inutile, voire déprimante !" Citant Bion, il explique : " dans cette forme de regroupement, le langage n'apparaît pas développé comme une forme de pensée, mais utilisé comme une forme d'action." [291] En ethnologue, Emilia Marty

[288] DUPUY (Michèle), op. cit., p. 23

[289] SIMON (Marie-Agnès), Enseigner aux élèves à la pensée troublée, op. cit. pp. 96-97

[290] LOUBAT (Jean-René), Elaborer son projet d'établissement social et médico-social, op. cit. p. 177

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

analyse ces dysfonctionnements comme des pratiques de troc, qui font que "la symbolisation est directement le résultat de la hiérarchie sociale interne" : par exemple, enseignants et éducateurs, occupant une position intermédiaire entre "le personnel d'entretien et d'administration (qui) est hors d'activité de symbolisation" et " le sommet, psychiatre, éventuellement psychologue, éventuellement directeur (qui) a seul la légitimité à un discours de synthèse, à l'interprétation et à la décision", cherchent à "faire des coups" pour être valorisés dans cette structure de pouvoir. [292]

Ces réunions institutionnelles mobilisent quoi qu'il en soit beaucoup d'énergie. Rassemblant l'ensemble des membres du personnel de l'établissement, elles nécessitent l'absence des élèves. Généralement assez rares (annuelles ou trimestrielles), elles peuvent être hebdomadaires dans des établissements qui revendiquent des pratiques de pédagogie ou de psychothérapie institutionnelles. Nous avons ainsi vécu, plusieurs années durant, l'expérience éprouvante de plus de deux heures de réunion institutionnelle par semaine, où dominait un pesant silence, toute prise de parole étant immédiatement interprétée comme un passage à l'acte.

Inspirées à l'origine par les pratiques de "groupes-Balint" et par les théories psychanalytiques, maintenant de plus en plus référées à des théories de la communication (analyse systémique, analyse transactionnelle, programmation neuro-linguistique...), les réunions d'analyse de la pratique ou de supervision, ou réunions cliniques, rassemblent généralement des praticiens, travaillant quotidiennement auprès des enfants ou des adolescents, autour d'un expert, personnel d'encadrement ou psychologue, extérieur ou non à l'établissement, afin de permettre aux acteurs eux-mêmes d'analyser dans le détail de leurs propres procédures techniques ou des affects qu'ils mobilisent tel ou tel aspect de leur pratique professionnelle considérée comme particulièrement problématique ou significative. Les participants peuvent être réunis par qualification, en regroupant tous les professionnels d'un même groupe d'élèves, ou sur la base du volontariat (parfois aussi du bénévolat) ou de façon aléatoire ou arbitraire.

Un responsable d'équipe en M.A.S. analyse ainsi cette forme de travail : "les réunions cliniques ont une fonction essentielle pour éviter que se fixent, voire s'enkystent, les difficultés inhérentes à (la) prise en charge, et elles contribuent à forger un "Moi-équipe éducative et soignante" dont nous savons qu'il est un des facteurs de possible travail auprès des résidents." [293] Il conclut : "la réunion clinique protège l'équipe éducative et soignante d'une trop grande intrusion des résidents dans son univers physique et surtout psychique." [294]

[291] JAULIN (Michel*), Une approche de la communication et de ses difficultés en établissement spécialisé* , Les Cahiers de Beaumont, n°34, mai 1986, p. 15

[292] MARTY (Emilia M-O), op. cit, p. 192

[293] CHAVAROCHE (Philippe), Equipes éducatives et soignantes en maison d'accueil spécialisée, Vigneux, Matrice, 1996, p. 41

[294] Ibid., p. 46

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

D'autres réunions pluridisciplinaires sont connues dans chaque établissement sous de multiples appellations : coordinations, concertations, réunion d'intersecteur ou de projet… Certaines ont été érigées en pratiques régulières depuis de longues années et semblent aussi réglementaires que les synthèses ou les réunions pédagogiques. D'autres se mettent en place en fonction des difficultés plus ou moins passagères qui surviennent, pour quelques semaines seulement parfois : on entend ainsi parler de réunion-violence, de groupe de travail "projet d'établissement"... Ces réunions ont, à n'en pas douter, une fonction organisationnelle spécifique : réunissant peu de personnes, sans protocole interdisant toute absence, elles permettent de partager la quotidienneté du travail d'accompagnement et d'élaborer au jour le jour les outils communs. En ce sens, elles ont aussi comme fonction, selon Paul Fustier, "de faire augmenter les rémunérations de l'ordre du processus. Lorsque ces réunions sont perçues comme intéressantes, et lorsqu'elles deviennent des pivots de la vie institutionnelle, c'est généralement parce qu'elles se comportent comme des agents de rémunération, valorisant et donnant un sens à la pratique quotidienne..." [295]

4.3.3. Les autres rencontres

Il existe bien entendu d'autres réunions qui organisent la vie de l'établissement et auxquelles les différentes catégories d'enseignants peuvent être amenées à participer, mais dans des statuts particuliers d'élus ou de représentants. Ce sont, par exemple, les rencontres à caractère syndical, et les différentes assemblées instaurées par le Code du Travail, sous la responsabilité ou sur l'initiative des représentants du personnel, des comités d'établissement ou des comités d'hygiène et de sécurité… Depuis une dizaine d'années, se mettent également en place des Conseils d'Etablissement, qui réunissent, sur l'initiative du directeur d'établissement et autour de représentants des usagers (parents d'élèves le plus souvent), les représentants de chaque catégorie d'acteurs : les enfants, les personnels, les collectivités territoriales ... Ces réunions n'ont pas compétence pédagogique, c'est pourquoi aucune d'entre elles n'est prise en compte dans cette recherche.

En revanche, nous souhaitons accorder une attention toute particulière à ces inévitables rencontres aléatoires ou parfois provoquées, ou induites par certaines dispositions institutionnelles, architecturales ou organisationnelles ; les rendez-vous informels dont deux professionnels conviennent afin de régler rapidement une difficulté passagère peuvent rentrer dans cette catégorie. Ces rencontres informelles ont certes l'avantage de pouvoir s'improviser à tout moment, sans lourdeurs organisationnelles ou hiérarchiques. Mais elles ont l'inconvénient majeur de ne pas être prévues : des deux personnes qui se rencontrent ainsi, une, au minimum, a autre chose à faire. Ainsi, au moment de rentrer en classe, de l'éducateur d'internat qui peut informer son collègue instituteur de l'énurésie de l'un, de la visite des parents de l'autre : difficile à l'enseignant de prêter toute son attention à de tels propos, quand douze autres enfants commencent à se battre dans le couloir. Il s'agit là d'un cas extrême : a contrario, bien des établissements disposent d'un lieu accueillant, où, autour d'une cafetière, les enseignants

[295] FUSTIER (Paul), L'enfance inadaptée ; repères pour des pratiques, Lyon, PUL, 1988 (2ème édit.), p. 76

vertu de la loi du droit d'auteur.

peuvent rencontrer le reste de l'équipe, en surveillant peu ou prou la récréation. Les rencontres spontanées deviennent alors bavardages réguliers, qui permettent à chacun de dire ce qu'on ne peut entendre dans aucune autre réunion : "le bavardage, dans nos groupes de soin, devient souvent une fuite, mais par ses randonnées vagabondes, il peut aussi bien faciliter alors la formulation de doutes précis sur place. On ne rencontre pas les autres pour convaincre les autres de ce qu'on fait, on doute simplement. Un "je ne sais pas" qui espère quelque lumière des autres est plus fécond que l'affirmation de ce que l'on sait" [296] , affirme François Tosquelles, avant de réfuter l'idée même d'une possibilité d'autre forme de réunion que ces agglomérats bavards: "Se perdre! Bien sûr! (...) C'est pourquoi il faut s'entraîner à l'écoute des polyphonies plutôt que de concevoir a priori qu'il y a des rencontres pluridisciplinaires" [297]

4.3.4. L'investissement des réunions

Nous faisons l'hypothèse que l'enseignant investit ces différentes formes de réunion avec un intérêt qui peut être de trois ordres :

- l'enseignant pense que les réunions sont utiles, c'est-à-dire qu'elles concourent, de façon particulièrement efficace, à atteindre les objectifs de l'établissement, de la classe ou de l'atelier, tels qu'ils sont définis dans les différents projets
- l'enseignant considère les réunions comme un espace de convivialité, où il peut se restaurer affectivement après des temps d'enseignement particulièrement éprouvants. Ainsi, une chercheure raconte son expérience des réunions dans un établissement médico-social : "parler, analyser, essayer de saisir par des mots le flux des événements, toute cette activité réflexive fondait aussi l'institution. (...) Mais les mots se sont accumulés (...) Ils ont fini par faire un coussin confortable, une épaisseur par rapport à l'extérieur, une connivence par rapport à l'intérieur. On en avait bien besoin pour penser les blessures d'un face à face trop abrupt. Je ne sais si on se communiquait de la connaissance, mais on se communiquait des clins d'œil, le sentiment d'être ensemble, celui d'appartenir." [298]
- l'enseignant peut apprécier les réunions, même si c'est moins avouable, parce qu'il les trouve reposantes : quelques temps dans la semaine où on peut laisser les autres parler à sa place permettent de rythmer le travail quotidien, de reprendre des forces pour mieux enseigner ensuite. Sans doute cette motivation formulée ainsi est assez marginale ; mais vraisemblablement, bon nombre d'enseignants reconnaîtraient sans difficulté qu'une réunion de synthèse, ou d'analyse de la pratique ne peut pas être appréciée en fin d'après-midi par exemple, si elle ajoute ses contraintes propres à la fatigue de la journée.

Bien entendu, ces trois formes d'intérêt ne sont pas exclusives les unes des autres. Aussi, nous avons demandé aux enseignants destinataires du questionnaire s'ils les trouvaient

[296] TOSQUELLES (François), De la personne au groupe, à propos des équipes de soins, Toulouse, ERES, 1995, p. 62

[297] Ibid., p. 79

[298] MARTY (Emilia M-O), op. cit, p. 42

vertu de la loi du droit d'auteur.

"utiles, conviviales et fatigantes". Leurs réponses méritent attention :

Tableau n°2-49 Qualités des réunions (en % des réponses exprimées [299])

	réunions ins-titutionnelles	Réunions de synthèse	analyse de la pratique	pluridisciplinaires	réunions pé-dagogiques	rencontres spontanées
très utiles	42	79	68	52	62	**76**
très conviviales	10	15	16	23	**41**	**71**
très fatigantes	**28**	12	20	09	04	01

Comme nous l'avons constaté au sujet de l'investissement des différents projets, les enseignants sont plutôt enclins à investir toutes les formes de rencontre qui leur sont proposées: la réunion institutionnelle ne fait pas, comme prévu, l'unanimité contre elle, mais est au contraire considérée par quatre enseignants sur dix comme très utile. Par contre, le sentiment de convivialité, qui permet à la plupart des analystes de défendre telle ou telle forme de regroupement (fonction contenante, "Moi-équipe", plaisir d'être ensemble...) ne caractérise que très marginalement les réunions interprofessionnelles : même, on peut se demander si la forme "réunion interprofessionnelle" n'est pas antinomique de la convivialité, les deux seules formes de travail qui rassemblent une proportion importante sont celles qui ne sont soit pas des réunions (rencontres spontanées), soit pas interprofessionnelles (les réunions pédagogiques).

Le sentiment de fatigue est peu exprimé : à peine plus du quart des réponses font état de réunions institutionnelles "très fatigantes". Cette qualité, associée à l'utilité des réunions, nous permet d'approcher, par une mesure simple, le sentiment d'efficacité en calculant le rapport entre ces deux modalités : ce "taux d'efficacité des réunions" varie de 1.5 (réunions institutionnelles) à 76 (rencontres spontanées). On pourrait ainsi graduer par proportionnalité une échelle des réunions efficaces :

Tableau n° 2-50. Echelle d'efficacité des formes de réunion [300]

[299] Les effectifs de référence varient de 201 (96% du total de l'échantillon) pour l'utilité des synthèses, à 69 (33%) pour la convivialité des réunions d'analyse de la pratique.

[300] On lira ainsi ces données : les rencontres spontanées sont considérées approximativement comme 5 fois plus efficaces les que les réunions pédagogiques, elles-mêmes 2.5 fois plus efficaces que les synthèses, etc.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

forme de réunions	taux d'effi-cacité	rapport indicatif d'échelle
réunions institutionnelles	1.5	
analyses de la pratique	3.4	**x 2**
réunions pluridisciplinaires synthèses	5.8 6.6	**x 2**
réunions pédagogiques	15.5	**x 2.5**
rencontres spontanées	76	**x 5**

En terme d'efficacité, l'écart est encore plus grand qu'en terme d'utilité, entre les réunions interprofessionnelles, jugées nettement moins efficaces que les autres formes de concertation.

Une semblable analyse des rapports entre convivialité et utilité ou fatigue semble moins justifiée, les notions de rentabilité ou d'efficacité affectives nous paraissant assez peu pertinentes. Par contre, la procédure statistique de caractérisation par les modalités nous permet de mieux cerner les relations entre ces trois qualités [301] .

Les deux logiques qui organisent principalement l'ensemble de ces réponses sont, comme on pouvait s'y attendre, la logique qui consiste à attribuer toutes les qualités (ou aucune) à un type de réunion, et celle qui associe à toutes les formes de réunion la même qualité : par exemple, les enseignants qui déclarent trouver les réunions institutionnelles très fatigantes, les trouvent également très inutiles et pas du tout conviviales. Et ceux qui pensent qu'elles sont très utiles qualifient majoritairement de « très utile » les réunions de synthèse ou les autres réunions pluridisciplinaires. Seules deux relations transversales associent statistiquement une qualité d'une réunion à une autre qualité d'une autre réunion : quand les réunions institutionnelles sont considérées comme « pas fatigantes », les réunions pédagogiques sont appréciées pour leur convivialité ; les réunions d'analyse de la pratique sont jugées d'autant plus utiles que les réunions pluridisciplinaires sont vécues comme fatigantes. Se dessinent là, timidement certes, de premières relations qui permettent de penser que les enseignants sont capables de mobiliser les différentes ressources collectives de l'établissement selon des configurations cohérentes et tournées vers l'action : nous y voyons un étayage de notre première hypothèse, selon laquelle les enseignants investissent avec intérêt diverses formes de rencontres interprofessionnelles afin de surmonter leurs difficultés professionnelles, qu'il reste à confirmer.

4.3.5. Les fonctions des réunions

Afin de préciser notre représentation des modalités d'investissement des différentes formes de rencontres et réunions interprofessionnelles, nous proposons maintenant de tenter de repérer quelles fonctions les enseignants associent à chacun de ces dispositifs. La littérature que nous avons recensée sur ce sujet, notre expérience professionnelle et des entretiens préalables avec des responsables d'établissement, nous ont permis d'isoler parmi les multiples formulations, trois dimensions essentielles, outre le besoin de

[301] *voir* annexe n°2-17

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

répondre à des contraintes réglementaires :

- une dimension d'information : les réunions sont l'occasion pour l'enseignant de recueillir des renseignements sur ses élèves, mais aussi d'en transmettre aux autres intervenants. Ainsi peut se mettre en actes la "fonction de relation" des professeurs d'école spécialisés, dont le référentiel de compétence du CAAPSAIS fait état ;
- une dimension de respiration : les enseignants investissent les espaces collectifs, car ils leur permettent de prendre du recul par rapport à la classe ou l'atelier, et, en faisant mieux connaissance avec les différents collègues, de décharger les tensions ;
- une dimension d'articulation : de l'évaluation des pratiques de chaque intervenant à l'invention de dispositifs collectifs, les réunions permettent aux enseignants de coordonner leurs interventions à celles des autres acteurs de l'établissement.

La question, formulée dans le questionnaire, demandait d'ordonner les trois fonctions principales de chaque type de réunion, en les choisissant parmi une liste de huit [302] . Nous proposons de présenter les réponses après les avoir soumises à une procédure de caractérisation croisée des modalités [303] , qui permet de faire apparaître les choix en séquences statistiquement homogènes ; par souci de clarté, nous traitons successivement de chaque type de réunion en isolant les séquences les plus significatives et en les rapprochant des dimensions les plus caractéristiques :

Tableau n° 2-51 Fonctions des différents types de réunions et rencontres

Fonctions des réunions institutionnelles		
dimension	*rang*	*séquence de choix*
réglementaire	1	répondre à une contrainte réglementaire
	1	*transmettre et recueillir des informations*
	2	*mieux connaître les collègues...*

Fonctions des réunions de synthèse		
dimension	*rang*	*séquence de choix*
information et articulation	1	transmettre et recueillir des informations
	2	articuler les différentes interventions
	3	évaluer les actions de chaque intervenant

[302] Ce qui permettrait dans l'absolu en croisant les différentes dimensions (rang de choix, type de réunion, fonction) de construire 144 modalités différentes. Une telle quantité nous dissuade de présenter ces données ici sous forme de tri à plat.

[303] *voir* annexe n° 2-18

vertu de la loi du droit d'auteur.

Fonctions des réunions d'analyse de la pratique		
dimension	*rang*	*séquence de choix*
respiration	1	prendre du recul par rapport à la classe
	2	libérer la parole dans l'équipe, décharger les tensions
	3	mieux connaître ses collègues...
respiration et articulation	1	prendre du recul par rapport à la classe
	2	libérer la parole dans l'équipe, décharger les tensions
	3	imaginer et inventer des pratiques collectives

Fonctions des autres réunions pluridisciplinaires		
dimension	*rang*	*séquence de choix*
articulation et respiration	1	libérer la parole dans l'équipe, décharger les tensions
	2	imaginer et inventer des pratiques collectives
	3	articuler les différentes interventions
articulation et respiration	1	évaluer les actions de chaque intervenant
	1	libérer la parole dans l'équipe, décharger les tensions
	2	imaginer et inventer des pratiques collectives

Fonctions des rencontres spontanées		
dimension	*rang*	*séquence de choix*
information, respiration, articulation	1	transmettre et recueillir des informations sur les élèves
	2	mieux connaître ses collègues...
	2	articuler les différentes interventions
information, respiration, articulation	1	libérer la parole dans l'équipe, décharger les tensions
	2	transmettre et recueillir des informations sur les élèves
	2	imaginer et inventer des pratiques collectives

vertu de la loi du droit d'auteur.

Fonctions des réunions pédagogiques		
dimension	*rang*	*séquence de choix*
respiration	1	prendre du recul par rapport à la classe
	2	imaginer et inventer des pratiques collectives
	2	libérer la parole dans l'équipe, décharger les tensions
articulation et respiration	1	imaginer et inventer des pratiques collectives
	2	articuler les différentes interventions
	3	prendre du recul par rapport à la classe

Il apparaît nettement que les enseignants sont capables d'identifier précisément les fonctions qu'ils associent à chaque type de réunion. Ne s'agit-il là que de réponses conformistes, reproduisant les discours attendus ? On peut en douter : nous avons observé que la littérature sur le sujet n'aborde que très rarement la question de l'utilité organisationnelle des réunions, préférant soit en étudier les motivations implicites, soit en critiquer les dysfonctionnements. Par ailleurs, il nous semble très peu probable que les établissements aient élaboré des dispositifs d'évaluation des réunions qui permettent de construire, en interne, de telles représentations.

L'observation attentive de ces données permet de bien différencier chaque type de réunions.

Les réunions institutionnelles apparaissent comme très spécifiques, vécues principalement sur le mode de la contrainte, ce qui rejoint le faible sentiment d'efficacité que nous notions précédemment. Les fonctions, que le tableau présenté à la page précédente permet d'associer à chaque type de réunions, ne sont significatives qu'en terme de fréquence : il n'y a pas d'autre relation statistique entre ces modalités. Cela signifie que les enseignants, tout au moins collectivement, ne peuvent penser cette contrainte réglementaire comme outil de travail, en y articulant d'autres fonctions. On peut alors s'étonner que tout de même 42% d'entre eux aient précédemment déclaré qu'ils trouvaient ces réunions "très utiles". Nous attribuons cette apparente contradiction essentiellement à la forme de notre questionnaire, particulièrement aux différences de formulation des deux questions : vraisemblablement, la plupart des exemplaires ayant probablement été adressés, puis collectés, par la voie hiérarchique, des enseignants ont craint d'exprimer des opinions explicitement critiques envers le fonctionnement institutionnel, et ont rechigné à cocher bien visiblement la case "Pas utile". Au contraire, la question suivante, par la complexité de sa consigne, ne permettait pas une lecture immédiate : les enseignants s'en sont vraisemblablement trouvés rassurés. Quelques questionnaires révèlent que cette consigne a été mal comprise : des personnes ont cru devoir répartir les huit fonctions entre les six formes de réunions. Nous pouvons supposer que plusieurs attributions de la fonction "contrainte réglementaire" aux réunions institutionnelles ont été favorisées par cette formulation.

Les fonctions attribuées aux réunions pédagogiques et aux réunions d'analyse de la pratique sont assez semblables, les réunions pédagogiques permettant un peu plus souvent d'articuler les pratiques des intervenants. Pourtant, tout pourrait opposer ces

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

deux formes de réunion : l'une est obligatoire, l'autre non ; l'une est le plus souvent interprofessionnelle, l'autre ne rassemble que les enseignants... Nous pensons que ce qui les rapproche, c'est qu'elles insistent toutes les deux sur la similitude, l'identité des participants : ce qui réunit les personnels en analyse de la pratique, c'est la même condition de personne, d'adulte, face à des enfants souffrants, comme la fonction commune rassemble les enseignants en réunion pédagogique. On comprend alors pourquoi ces formes de travail sont investies comme espaces de respiration, tant la confrontation aux différences, inquiétante étrangeté des figures du handicap, ou différenciations entre adultes par les statuts, fonctions et qualifications, peut devenir pesante, angoissante, étouffante...

Les "autres réunions pluridisciplinaires" sont identifiées comme les plus favorables à la dimension de l'articulation : évaluer les actions, articuler les interventions, inventer des pratiques... Cependant, ce qui rend cette articulation possible, c'est, selon les enseignants, la possibilité, préalable dans les choix, dans la chronologie du travail institutionnel peut-être aussi, d'une respiration : la forme plus libre de ces réunions, le faible nombre des participants permettent ainsi de se sécuriser quand la focalisation sur des compétences techniques reconnues favorise une réassurance identitaire, du côté de la professionnalité, qui à son tour libère la parole. Les enseignants laissent ainsi entrevoir dans ces choix successifs statistiquement significatifs plus qu'une simple juxtaposition, une interaction entre les deux dimensions complémentaires d'une même réunion.

Au sujet des réunions de synthèse, les enseignants indiquent avec une grande cohérence des séquences de choix très homogènes. On pourrait lire, dans les trois fonctions privilégiées, les trois temps de la synthèse elle-même : le responsable institutionnel en distribuant la parole articule les différents discours des intervenants qui transmettent des informations sur les élèves avant d'être évalués par le responsable. En ce sens, la ritualisation, avons-nous vu, qui caractérise ces réunions, joue véritablement un rôle d'étayage des fonctions sur le dispositif.

La procédure des tableaux croisés, appliquée aux variables indiquant les seuls premiers choix, [304] confirme cette différenciation des fonctions entre réunions de synthèse et d'analyse de la pratique : les enseignants qui identifient comme fonction principale de la synthèse la transmission d'information attendent surtout de l'analyse de la pratique qu'elle libère la parole; comme ceux qui privilégient la fonction d'articulation des intervenants de la réunion de synthèse tendent à attendre des réunions cliniques qu'elles leur permettent de prendre du recul par rapport à la classe. Comme nous l'avons entrevu au sujet des qualités des réunions, nous distinguons des configurations fines de mobilisation des ressources institutionnelles, articulant entre eux les différents espaces de réunion par différenciation des fonctions de chacun.

Les rencontres spontanées en sont un autre exemple. Ces coopérations informelles, considérées par les enseignants comme, de très loin, les plus efficaces, ont comme fonction essentielle celle de transmettre et recueillir des informations : le choix de cette fonction est très significativement lié à celui de la fonction principale des réunions pédagogiques, celle de prise de recul par rapport à la classe. Ainsi également, des

[304] *voir* annexe n° 2-19

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

rencontres spontanées dont les enseignants attendent qu'elles apaisent les tensions et libèrent la parole, alors qu'ils demandent aux réunions pédagogiques d'être des lieux d'échange d'information et d'évaluation des actions.

Ces relations de dépendance statistiques entre différentes fonctions de différentes réunions, au-delà de leur simple valeur informative, nous invitent à modifier notre regard sur les dispositifs institutionnels. Si, comme nous en révélons quelques exemples, l'intérêt ou l'efficacité que l'on s'accorde à reconnaître pour telle forme de réunion dépend de l'intérêt ou de l'efficacité des autres formes de réunion, alors il n'est plus guère fécond d'étudier séparément le fonctionnement des réunions de synthèse, la structure des réseaux informels de rencontres, ou les conditions de prise de parole en analyse de la pratique... Il s'avère maintenant nécessaire d'observer, dans le détail de sa stratégie individuelle, comment chaque enseignant mobilise, en leur permettant d'interagir, les différents espaces de ressources institutionnelles, principalement les rencontres et les réunions interprofessionnelles, afin d'assouvir ses besoins de respiration, d'information et d'articulation, pour surmonter ses difficultés professionnelles.

Nous avons repéré quelles étaient, selon les enseignants, les principales fonctions de chaque forme de réunion, et comment ces fonctions pouvaient s'articuler pour faire d'entités apparemment séparées les éléments d'un dispositif plus cohérent. Nous pouvons de la même manière observer en quoi ces choix dépendent des caractéristiques institutionnelles de ceux qui les formulent. Principalement, les premiers choix de fonction des réunions institutionnelles, des synthèses et des réunions pédagogiques sont susceptibles de permettre d'identifier l'enseignant.

Tableau n° 2-52 Relations particulièrement significatives entre "fonctions des réunions(1ers choix)" et "identification des répondants"

	Réunions institutionnelles	Réunions de synthèse	Réunions pédagogiques
Enseignants en IES	répondre à une contrainte réglementaire	Evaluer les actions de chaque intervenant	répondre à une contrainte réglementaire
Instituteurs ou P.E spécialisés en IMP	libérer la parole, décharger les tensions	Prendre du recul par rapport à la classe	
Instituteurs ou P.E. non-spécialisés en IR	libérer la parole, décharger les tensions	Prendre du recul par rapport à la classe	libérer la parole, décharger les tensions
Educateurs scolaires ou spécialisés	imaginer et inventer des pratiques collectives	Transmettre et recueillir des informations	transmettre et recueillir des informations

Comme nous pouvons l'observer, les enseignants, selon leurs caractéristiques institutionnelles, ne privilégient pas tout à fait les mêmes fonctions pour chaque type de réunion. "Participer aux réunions institutionnelles ne sert qu'à obéir à une contrainte réglementaire", ou "les synthèses servent d'abord à échanger des informations" restent des opinions que l'on peut considérer comme consensuelles, mais ce tableau enseigne que, pour certaines catégories d'enseignants, la qualification peut infléchir ces

vertu de la loi du droit d'auteur.

représentations majoritaires selon des logiques aisément identifiables. Les instituteurs et les professeurs d'école, particulièrement ceux qui ne sont pas spécialisés, s'accordent pour valoriser dans les réunions la fonction de respiration. Au contraire les éducateurs spécialisés privilégient la fonction d'information et dans une moindre mesure d'articulation. Avant d'interpréter ces tendances, notons à nouveau que ce sont les personnels sous contrat avec l'Education Nationale qui investissent le moins les fonctions préconisées par les recommandations officielles : "établir, en concertation avec les autres personnels de l'établissement, le projet pédagogique", "Elaborer, actualiser, évaluer ces projets pédagogiques individualisés", "Mettre en place au bénéfice des enfants le partenariat actif entre les différents responsables" [305]

Comment pouvons-nous expliquer cette tendance paradoxale ? L'hypothèse d'une adhésion des instituteurs à une logique d'établissement plutôt qu'à une logique du métier pourrait être défendue si, justement, les "enseignants d'établissement", c'est à dire ceux qui ne sont pas, par statut, liés à l'Education Nationale, les éducateurs techniques et les éducateurs scolaires, privilégiaient eux aussi cette dimension de respiration. Or, les éducateurs scolaires se distinguent en adoptant une logique de choix proche de ce que l'Education Nationale préconise. Cette interversion des modèles est particulièrement étonnante. Nous y voyons le signe de la difficulté pour chaque catégorie d'enseignants de se conformer aux rôles qui lui sont prescrits et de la nécessité pour chacun d'ouvrir l'horizon de sa professionnalité vers d'autres mondes. C'est cette ouverture réciproque qui permet de faire des dispositifs institutionnels des espaces possibles de rencontres interprofessionnelles.

Les ressources collectives : éléments de synthèse

L'opposition entre les deux logiques de centration sur le métier ou sur l'établissement, souvent décrites dans les analyses du champ médico-éducatif, permet en effet de rendre compte de la plupart des attitudes des enseignants que nous avons relevées.

Mais d'autres cohérences aussi se font jour : la mobilisation privilégiée des projets de proximité, de petit périmètre, projet individualisé ou projet de classe, plutôt que des projets aux prérogatives plus élargies, projet institutionnel ou projet d'école, indique le souci des enseignants de centrer leurs pratiques au plus près de l'élève.

Dans le même esprit, le modèle du collectif consensuellement privilégié est celui de l'équipe, qui permet l'articulation des compétences de chaque adulte pour l'accompagnement individualisé de chaque enfant. Dans plusieurs dimensions, ce sentiment d'appartenir à une équipe différenciée accompagne des références qui éloignent les enseignants du monde de la *Normalisation scolaire*. Ainsi l'identification comme besoins prioritaires des élèves du besoin d'espaces de parole ou d'une relation de confiance avec leur enseignant, représentatif du monde *Praxis et relation*, coïncide souvent avec la reconnaissance des qualités d'équipier des collègues : compétence, diversité, complémentarité. De même, autour de l'image du collectif institutionnel comme

[305] Circulaire n°91-303 du 18/11/1991, E.N., Etablissements à caractère médical, sanitaire et social, citée par : KHEOPS (groupe), *Du référentiel de compétences du pédagogue D aux choix de formation*, Les cahiers de Beaumont, n° 68, juin 1995, pp.36-37

vertu de la loi du droit d'auteur.

un groupe, et des besoins de convivialité des élèves apparaît une cohérence des représentations de l'adulte et de l'enfant, plus proches du monde de la *Rupture communautaire*, comme partenaires d'une expérience à partager.

Malgré ce contexte, il serait abusif de prétendre que les enseignants coopèrent fréquemment avec d'autres professionnels. Les collaborations entre instituteurs, professeurs, éducateurs techniques, sportifs ou scolaires, sont proportionnellement nettement plus nombreuses que les collaborations interprofessionnelles, surtout lorsque l'on écarte les formes de travail moins centrées sur les apprentissages : sorties, fêtes... Ces collaborations permettent d'entrevoir comment peut être dépassée cette opposition, souvent considérée comme stérile, entre logiques de métier et d'établissement. Alors que dans une logique du métier, la qualification des enseignants influerait sur leur capacité à travailler avec des psychologues, l'aptitude à la collaboration avec les éducateurs serait plutôt liée aux pratiques individuelles, plus dépendantes, avons-nous constaté, d'une logique locale de l'établissement. Mais ces deux types de collaboration se nourrissent mutuellement : plus un enseignant collabore avec des éducateurs, plus il travaille aussi avec des psychologues, comme si l'ouverture à certains des partenaires permettait de développer une compétence qui peut se déployer avec d'autres. Souvent, la ressemblance est aussi ce que les enseignants, principalement les instituteurs et les professeurs d'école, semblent rechercher dans les diverses formes de réunion : ainsi, ils apprécient les réunions pédagogiques et d'analyse de la pratique, qu'ils investissent comme espaces de respiration, où ils peuvent échapper, semble-t-il, à la constante confrontation à la différence, angoissante figure du handicap ou étouffant morcellement des professionnalités.

Cependant, la plupart des réunions sont surtout appréciées pour leur fonction d'articulation des particularités : évaluation commune des pratiques individuelles, invention de dispositifs collectifs... Les réunions donnent forme à l'équipe.

Mais ce que les enseignants revendiquent le plus, et de très loin, comme forme efficace de travail interprofessionnel, ce sont les rencontres spontanées avec les collègues. Supposées combiner les fonctions d'information, d'articulation et de respiration des autres réunions, ces rencontres informelles nécessitent des enseignants qui s'y engagent des savoir-faire précis, des stratégies avérées et des repères communs. C'est au dévoilement de ces éléments d'une compétence partagée que convie la suite de notre enquête.

Synthèse de la deuxième partie

Afin d'approcher une éventuelle compétence professionnelle des enseignants en EME à l'accord interprofessionnel, après avoir repéré à partir des écrits disponibles les trois mondes de référence susceptibles d'inspirer les discours de dénonciation ou de justification dans ce champ, nous avons souhaité vérifier l'hypothèse suivante : les enseignants investissent les rencontres interprofessionnelles avec intérêt en en privilégiant la forme qui correspond le mieux aux mondes de référence qu'ils sont les plus

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

enclins à mobiliser.

Pour cela, à l'aide d'un questionnaire diffusé dans tous les établissements médico-éducatifs des régions Rhône-Alpes et Ile-de-France, nous avons tenté de cerner les principales caractéristiques institutionnelles des enseignants, les dimensions essentielles de leurs pratiques d'enseignement, et leurs modalités privilégiées d'investissement des différentes ressources institutionnelles.

Après avoir constaté la grande diversité des figures d'enseignants, professeurs d'école spécialisés, éducateurs techniques ou éducateurs scolaires etc., après avoir repéré leur étrange répartition qui éloigne les enseignants les plus qualifiés des élèves réputés les plus déficients, nous avons confirmé que les trois mondes de référence que nous avions précédemment identifiés et décrits, les mondes de la *Normalisation scolaire*, de la *Rupture communautaire* et *Praxis et relation*, permettent en effet aux enseignants en EME de rendre compte de leurs pratiques pédagogiques. Non qu'ils adoptent l'un ou l'autre de ces mondes de façon intégrale et exclusive. Mais la connaissance préalable de ces mondes nous permet de mieux appréhender les logiques qui semblent structurer leurs représentations. En effet, que l'on cherche à identifier les objets que les enseignants peuvent mobiliser le plus souvent dans leurs pratiques ou les principes supérieurs communs qui les inspirent, l'analyse des réponses fait apparaître le plus souvent des éléments très majoritairement cités, presque consensuels : les objectifs centrés sur l'enfant, la comparaison du métier à l'artisan, la conception de la pédagogie comme une médiation... Mais au-delà de ces tendances communes, on peut distinguer des configurations hybrides, parfois plus construites sur le rejet d'un monde constitué que sur l'adhésion à un autre. Ainsi, les éléments représentatifs du monde *Praxis et relation* apparaissent le plus souvent comme très majoritaires ; la façon dont ils s'articulent aux constituants du monde de la *Normalisation scolaire* permet de différencier les représentations les plus homogènes ou les plus métissées. Par ailleurs, une faible minorité d'enseignants adhèrent, avec une très forte cohésion, au monde de la *Rupture communautaire*.

Mais il n'y a pas de distribution bijective des mondes de référence selon les caractéristiques institutionnelles des enseignants : grâce à son ancienneté ou l'agrément de l'établissement où il exerce, on ne peut pas identifier le monde auquel un enseignant aurait principalement tendance à se référer. Au contraire, il apparaît souvent, selon ces grilles d'analyse, que les principes qui guident les pratiques, ou les objets que ces dernières mettent en œuvre ne varient que peu, que l'enseignant s'adresse à de jeunes adultes considérés comme déficients en IMPro, ou à des enfants présentant des troubles du comportement en IR.

Cependant l'examen attentif des procédures statistiques nous a permis de repérer d'étonnantes relations : les configurations les plus proches du monde *Praxis et relation*, qui inspire fortement la circulaire d'accompagnement des nouvelles Annexes XXIV, caractéristiques du champ médico-social, sont surtout investies par les instituteurs et professeurs d'école, souvent spécialisés ; au contraire, les éducateurs, techniques et, dans une moindre mesure, scolaires, privilégient dans leurs pratiques le monde de référence *Normalisation scolaire*, qui fonde en grande partie le référentiel de compétences du CAAPSAIS.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Cette situation paradoxale nous permet de remettre en cause l'idée, souvent défendue, d'une déprofessionnalisation des instituteurs en EME, abdiquant leur identité professionnelle aux éducateurs spécialisés. Au contraire, ce que nous pouvons imaginer, au-delà de cette apparente contradiction, ce sont deux professions, éducateurs et professeurs, techniques ou spécialisés, engagés ensemble dans la même fonction d'enseignement, qui tentent conjointement, simultanément de borner un espace pour que des enfants ou des adolescents exclus de l'école commune puissent quand même apprendre. Parce qu'il est paradoxal de demander à des professeurs, fussent-ils spécialisés, d'enseigner à des enfants symptômes de l'échec de l'école, parce qu'il est paradoxal de demander à des éducateurs, fussent-ils techniques, de devenir enseignants, professeurs et éducateurs adoptent ce mouvement paradoxal, cherchant dans les repères professionnels des autres, les limites de leur propre professionalité.

Ce même mouvement nourrit l'espace des pratiques interprofessionnelles. Mais là, à de rares exceptions, les mondes de référence ne font pas explicitement repère, car ce qui est privilégié, massivement, c'est le spontané, l'informel. Les enseignants cherchent d'abord, dans les collaborations interprofessionnelles, l'occasion de rompre avec l'ordonnancement des temps et des lieux, et investissent en grand nombre, sorties, voyages, fêtes… Et plus que les réunions, pourtant très appréciées, les rencontres, à l'improviste ou à peine convenues, sont presque unanimement investies. Et si l'intérêt des enseignants pour les réunions interprofessionnelles est nettement avéré, il serait abusif de considérer comme confirmée notre hypothèse selon laquelle les enseignants en investissent prioritairement la forme qui convient le mieux au monde de référence qu'ils sont les plus enclins à mobiliser : ce sont des représentations complexes qui prennent forme, desquelles les mondes de référence ne sont pas absents, mais qui semblent plus structurées par une grammaire binaire : métier/établissement, proximité/globalité, similitude/différence. Ces couples génèrent moins de simples oppositions qu'une véritable dialectique qui permet aux enseignants de différencier finement leurs attentes de chaque type de réunion, et d'investir les rencontres spontanées d'une mission ambitieuse : respirer, informer, articuler.

Il nous appartient maintenant de découvrir, d'expliquer et de comprendre comment les enseignants "s'y prennent" dans ces espaces d'interprofessionalité pour tenter de venir à bout de leurs innombrables et récurrentes difficultés. Nous pensons qu'il ne s'agit ni de bricolage occasionnel, ni de stratégies solitaires, mais de connaissances, de routines, de savoir-faire etc. consciemment articulés et collectivement partagés.

Aussi en venons-nous maintenant au second volet de notre hypothèse de recherche, à savoir que les enseignants en EME déploient, lors des rencontres et des réunions, une compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel, pour adapter les ressources institutionnelles aux besoins particuliers de leurs élèves.

vertu de la loi du droit d'auteur.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Troisième partie : repères pour une modélisation

Chapitre 1 : Les notions d'accord et de compétence professionnelle

Notre projet de repérer comment les enseignants en EME déploient une compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel nécessite que soient stabilisées les notions d'accord et de compétence, en particulier dans le champ des sciences de l'éducation.

1.1. L'accord dans la théorie des Economies de la Grandeur

Plus qu'une entreprise de dévoilement des mondes de référence, la théorie des Economies de la Grandeur exposée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot se présente comme un essai de « sociologie de l'action » [306] , dont l'objet privilégié est l'accord, dans la diversité de ses formes et des modalités de sa construction.

[306] Nous empruntons cette expression au sous-titre de l'ouvrage de BOLTANSKI (Luc), L'Amour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action, Paris, Métailié, 1990

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

1.1.1. De la dénonciation à la justification

"Notre approche de la coordination des conduites humaines nous conduit à porter attention à la capacité cognitive à faire des rapprochements sur ce qui importe, à identifier des êtres détachés des circonstances, à s'accorder sur des formes de généralité." [307] En préalable à leur entreprise de dévoilement des mondes de référence, Luc Boltanski et Laurent Thévenot s'attachent à préciser quels comportements spécifiques ils étudient comme procédés de "justification" : "Parmi l'infinité des rapprochements possibles, nous ne nous intéresserons qu'à ceux qui sont non seulement communs et donc communicables, mais qui soutiennent des justifications." [308]

L'idée même qu'un acteur social puisse s'inscrire dans une démarche de rapprochement suppose un état initial d'éloignement, ou de manque de proximité, perçu comme insatisfaisant: il ne peut y avoir de justification sans expérience préalable de la crise d'un agencement des objets ou des êtres, sans critique de l'ordre des choses. S'engager à faire le juste, c'est d'abord se rendre compte de l'imperfection des ajustements en cours et en formuler la dénonciation.

A partir d'un corpus de plusieurs centaines de lettres de lecteurs reçues par le Service des informations générales du Journal Le Monde, Luc Boltanski s'intéresse à cette forme particulière de protestation qu'est la "dénonciation publique", en tentant d'en esquisser "une grammaire, permettant de rendre compte des variations qui affectent les actes de protestation et la perception que les autres en ont selon le degré auquel ils sont présentés et reçus comme des actes individuels ou des actes collectifs." [309] En effet, ces dénonciations publiques visent l'approbation du plus grand nombre, en proposant des situations individuelles, parfois excessivement singulières, quoique prétendument exemplaires. Ce qui fait que la dénonciation est considérée par le public comme non-privée, et peut alors être prise en compte, est la capacité du dénonciateur à se distancier de l'objet de sa dénonciation : "le dédoublement de la victime et de celui qui porte pour elle l'accusation publique (et qui joue souvent par rapport à une victime silencieuse le rôle de montreur ou de bateleur) garantit que les intérêts engagés ne sont pas purement individuels." [310] Ainsi, cet exemple particulier de la dénonciation publique montre comment l'entreprise de justification s'inscrit dans une dynamique de rapprochements et de mise à distance. Justification et dénonciation sont les deux termes d'une même dialectique: "l'exigence de justification est en effet indissociablement liée à la possibilité de la critique. Elle est nécessaire pour appuyer la critique ou pour répondre à la critique." [311] C'est cet espace d'articulation des justifications et des dénonciations des

[307] BOLTANSKI (Luc), THEVENOT (Laurent), De la justification. Les économies de la grandeur, Paris, Gallimard, 1991, p. 48

[308] Idem

[309] BOLTANSKI (Luc), *La dénonciation publique*, in L'Amour et la Justice comme compétences, trois essais de sociologie de l'action, Paris, Métailié, 1990, p. 255

[310] Ibid., p. 284

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

différents acteurs à propos d'un même objet ou d'une même "affaire" que nous considérons comme l'espace de construction des accords. Sur la scène commune de la dispute, chaque partenaire mobilise, en justifications et dénonciations, ses différents objets de référence, en "des montages composites relevant de plusieurs mondes" [312] . Car ce qui fonde l'intérêt d'une dispute et la possibilité d'un accord, c'est le sentiment des acteurs de pouvoir s'entendre dans leurs mondes. Il n'y a pas de dispute sans supposition préalable d'un bien commun. La justification, pour pouvoir être entendue, ne saurait être la justification d'une personne, mais celle d'un monde: il s'agit de la place des objets dans les dispositifs, des qualités des sujets et de leurs relations réciproques, de la validité des épreuves… et en dernier lieu, s'il le faut, des principes supérieurs communs. Ainsi, "les acteurs doivent continuellement passer d'un monde à l'autre, et, sauf à perdre toute identité, opérer des traductions qui leur permette de maintenir une certaine permanence tout en changeant de système de référence. Traductions de leurs objectifs, de leurs arguments, de leurs systèmes de preuve; construction aussi de dispositifs qui peuvent être ajustés dans plusieurs mondes." [313]

Dans cette perspective, les moments de dispute ne peuvent plus être appréhendés comme des moments de conflits, où peu à peu deux visions du monde s'opposent, mais au contraire comme des moments de progressive concorde, où les acteurs tentent d'élaborer une langue commune, universel espéranto ou local cockney, pour ensemble construire un accord.

1.1.2. Ce qu'est l'accord

Les partenaires de cette construction se rencontrent dans des moments de retrait de l'espace des pratiques et de dramatisation des discours, que Boltanski et Thévenot nomment les moments de "crise": "la crise est donc un moment paradoxal, où à la différence du moment de l'action la question de l'accord sur la réalité occupe tous les esprits, mais où en l'absence de réalisation dans un présent rempli par des engagements et des attentes, le sens de la réalité fait défaut. En effet, dans l'accord, la réalité prend la forme d'un tableau d'objets dotés de capacités générales , tandis que dans la réalisation, elle consiste à faire face à des choses présentes. En situation de crise, ces deux modalités sont suspendues. Les personnes ne sont plus affrontées à la présence des choses à faire sans délai, sans pouvoir encore prendre appui sur la réalité d'un jugement commun. " [314]

Ce temps de suspension délimite un champ de possibles, un espace potentiel, diraient les psychanalystes à la suite de D. W. Winnicott, où les acteurs peuvent se saisir de l'occasion de jouer ensemble. Espace en retrait de l'action et de l'accord, il est espace

311 BOLTANSKI (Luc), *Ce dont les gens sont capables*, in L'Amour et la Justice comme compétences, Op. Cit., p.66

312 BOLTANSKI (Luc), THEVENOT (Laurent), op. cit. p. 32

313 DEROUET (Jean-Louis), L'école dans plusieurs mondes, Paris, INRP, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, p.7

314 BOLTANSKI (Luc), THEVENOT (Laurent), op. cit. p., pp. 429-430

vertu de la loi du droit d'auteur.

avant tout de travail sur le langage, dans la perspective d'une symbolisation. L'éventuel accord, qu'un procès-verbal est susceptible d'attester, inscrit ce travail dans les registres de la réalité, sans rendre compte de la richesse des perpétuels ajustements l'ayant précédé. Seul l'examen des conduites des acteurs dans cet entre-deux, dans leurs stratégies abouties ou non de justification et de dénonciation, permet d'entrevoir ce qu'est l'accord.

Espérer y parvenir, avons-nous vu, suppose d'accepter le régime de la dispute en justice, confrontation des mondes à la recherche du bien commun. Mais ce n'est bien évidemment pas là le seul régime accessible aux acteurs : "les régimes de dispute et de paix, explique Luc Boltanski, doivent être distingués selon qu'ils placent les relations sous équivalence ou hors équivalence. A la dispute en justice, rapportée à ce qui fait équivalence, correspond ainsi un régime de paix, également sous équivalence, que nous appellerons la justesse. C'est l'impossibilité de converger vers un régime d'équivalence qui différencie la dispute en violence de la dispute en justice. La dispute en violence se mène hors équivalence , même si à l'issue de la dispute apparaît une équivalence résiduelle, inconnue avant l'épreuve, en l'espèce d'un rapport de force. Mais la violence n'est pas le seul mode qui ignore l'équivalence : nous envisageons un autre mode (…) celui de l'amour comme agapè." [315] Selon cette typologie, la dispute en justice, dont l'accord est l'issue exemplaire, n'est qu'un des quatre régimes possibles.

Aussi nous semble-t-il utile pour tenter de cerner cet objet "accord" de recenser tout ce qu'il n'est pas, en mettant en évidence les qualités qu'il requiert:

- l'accord dont nous parlons n'est pas cette forme de plénitude et d'épanouissement qui relie la "personne" au cosmos. Cet "agapè", comme le nomme Boltanski, écarte l'acteur du champ des interactions sociales, en déplaçant les objets communs, s'il y en a, vers la métaphysique, dans des dimensions souvent mystiques : selon nous, l'accord nécessite le partage de dispositifs, la rencontre des partenaires, tant symboliquement que dans la réalité ;
- se soumettre à un accord, imposé arbitrairement, ou même issu du jeu complexe des pressions et des abandons des différents acteurs, n'est pas en construire un, au sens où l'entend la théorie des Economies de la Grandeur. L'accord suppose le libre arbitre de chacun, le renoncement de tous à la force ou à la dissimulation. Et si l'on ne peut exclure le recours à des stratégies de justification, elles ne visent qu'à la mise en cohérence des conduites individuelles en s'interdisant toute manœuvre de manipulation ;
- l'accord tacite, résultant d'un agencement des êtres et des objets suffisamment adéquat pour ne provoquer aucune "affaire", aucun "litige", n'est pas un accord en justice : ce dernier est une mise en actes, une mise en mots, que les partenaires agissent dans des conduites volontaires de dénonciation ou de justification.

1.1.3. Les formes de l'accord

[315] BOLTANSKI (Luc), *Ce dont les gens sont capables*, in L'Amour et la Justice comme compétences, Op. Cit., pp. 110-111

vertu de la loi du droit d'auteur.

Commune réalisation volontaire d'acteurs libres, l'accord peut prendre plusieurs formes, de l'entente discrète pour éviter le différend à la mise au point de protocoles coopératifs ou de dispositifs collectifs, souvent trop complexes pour s'inscrire dans la réalité comme des outils efficaces de coordination de l'action. Chacune de ces formes se caractérise par l'usage qu'il est fait des principes supérieurs afin de légitimer des modifications de la réalité : "s'il est vrai que la dispute en justice porte fondamentalement sur l'équivalence, elle a bien pour objet principal une mauvaise affectation des objets. Critiquer, c'est-à-dire contester l'état des grandeurs en place, c'est en effet réclamer que les objets changent de main." [316]

- La première forme d'échange que nous pouvons ainsi présenter est l'arrangement au bénéfice des présents, où les partenaires, sans remettre en cause les principes de grandeur, en contestent l'opportunité d'une critique dans une situation qu'ils présentent comme relevant d'un caractère exceptionnel ou marginal : "l'arrangement est un accord contingent aux deux parties ("tu fais ça, ça m'arrange; je fais ça, ça t'arrange") rapporté à leur convenance réciproque et non en vue d'un bien général." [317] Les objets échangés dans cet arrangement sont repérés comme peu représentatifs des mondes auxquels les dispositifs les affectent: la logique de l'arrangement conduit ainsi à déqualifier les objets en les réduisant à "de simples machins, sans pertinence, dont la présence est purement circonstancielle. Ils sont donc sans conséquence sur l'ordre des grandeurs entre les êtres en présence." [318]
- La figure extrême de l'arrangement pourrait être la relativisation : là où l'arrangement reconnaît la priorité sur le local (les objets réduits en machins) du général (les principes et les équivalences), qu'il n'est pas utile de critiquer dans l'instant, la relativisation vise à disqualifier momentanément le général "au profit d'un retour aux circonstances (…) A quoi bon le désaccord si rien n'importe." [319] La relativisation n'est pas le relativisme qui poserait comme principe qu'il n'y a pas de principe, position systématique qui rapproche l'individu du régime d'agapè. "La relativisation constitue un moment de la dispute particulièrement instable qui suspend le différend, mais pour ménager un passage vers une autre nature une fois le danger écarté." [320]
- Si le différend naît de la confrontation, en une situation donnée, de plusieurs mondes, si l'enjeu de la dispute est une redistribution plus adéquate des objets mis en cause, une façon simple de réduire le désaccord est d'aller vers la clarification dans un seul monde : il suffit de considérer, pour les besoins que la situation révèle, la prévalence d'un monde sur un autre et d'écarter, ou de reléguer à des rangs inférieurs, les objets référents des mondes non-privilégiés. Il n'est pas question que cette préséance puisse prétendre à l'universalité : on s'éloignerait alors d'un espace de dispute et de construction d'accord en construisant les pré-requis d'un régime de justesse, où la reconnaissance d'un seul monde interdit tout litige. La clarification est un moment de l'accord tant qu'elle se sait provisoire.
- Arrangements entre les présents, relativisation et clarification dans un seul monde sont trois modalités de justification qui permettent de suspendre le différend dans une

316 Ibid., p. 113

317 BOLTANSKI (Luc), THEVENOT (Laurent), op. cit., p. 408

318 Ibid., p. 268

319 Ibid., p. 412

320 Ibid., p. 414

> démarche de construction d'un accord. Elles supposent toutes trois un retrait provisoire des mondes communs : retrait hors du collectif pour l'arrangement, retrait hors du principe de grandeur pour la relativisation, retrait de certains mondes pour la clarification. Or, nous ne pouvons envisager le travail de l'accord comme un simple mouvement de désengagement ou de laisser-faire : le différend ne peut se résoudre, et justifier ainsi l'investissement par les partenaires de dispositifs souvent coûteux, que par la construction collective et volontaire de nouvelles figures d'équilibre, composées d'objets des différents mondes en des configurations complexes mais stables susceptibles d'être partagées par le plus grand nombre le plus longtemps possible. Cette élaboration, entre bricolage empirique et sophistication technologique, conduit à la formation de compromis, validés si nécessaire par des procès-verbaux susceptibles de recueillir l'assentiment de tous.

Ainsi, le compromis est la pierre angulaire de l'accord : il en est le nécessaire aboutissement même s'il n'en est qu'une modalité. Visée de tous, il est aussi, tant qu'il n'est pas stabilisé, l'objet des critiques de chacun. Le travail de l'accord peut ainsi débuter par la dénonciation d'un compromis antérieur, considéré par une des parties comme un arrangement entre les autres partenaires, comme une relativisation incompatible avec des principes nécessaires à l'action ou comme une clarification illégitime. Parce qu'il est ce qui fait tenir le mieux ensemble des mondes que les situations opposent, sans chercher à subordonner les uns aux autres les différents principes de grandeur, en mobilisant côte à côte des objets de qualités différentes dans des dispositifs souvent complexes, le compromis est la forme d'accord la plus aux prises aux attaques de la réalité. Il nécessite de la part des partenaires qui y sont engagés, le souci de le vivifier sans cesse, fût-ce par la critique, en mobilisant dans des formes d'échange renouvelées les objets qu'il ordonne.

1.1.4. Des accords à l'école

Le Groupe d'Etudes Sociologiques de l'I.N.R.P. s'applique, depuis une quinzaine d'années, à comprendre, en fonction des définitions à la disposition des acteurs, comment s'opèrent, en continuité du local de la classe ou de l'établissement au général du fait social, les mutations du système scolaire. En référence explicite à la théorie des Economies de la Grandeur, il décrit et analyse l'univers de l'Ecole au carrefour de plusieurs mondes et présente, dans un esprit de renouvellement méthodologique, comment il est possible d' "étudier (les établissements) comme lieu de débat, d'observer les arguments qui y étaient développés par les acteurs, les enrôlements des gens et des choses qu'ils réalisaient, les mises en forme qui en résultaient…" [321] Particulièrement, dans *Ecole et Justice* [322] , après avoir mis en évidence les différents registres de justification à l'œuvre principalement dans les collèges depuis une trentaine d'années, et les procédures de dénonciation qui les mettent en œuvre, Jean-Louis Derouet tente de repérer, dans "le monde tel qu'il va", au plus près des situations vécues dans les

[321] DEROUET (Jean-Louis), *Le Groupe d'Etudes Sociologiques : une sociologie rapprochée de l'éducation*, in DEROUET (Jean-Louis) (dir.), L'école dans plusieurs mondes, op. cit., p. 279

[322] DEROUET (Jean-Louis), Ecole et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux, Paris, Métailié, 1992

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

établissements, les formes (rarissimes) de compromis, ou (plus courantes) de relativisations et d'arrangements. Prétendre permettre à l'enseignant d'enseigner et aux élèves d'apprendre, c'est au préalable avoir été capable de convenir de situations (établissement, classe, heure de cours) "qui se tiennent, c'est (à dire) agencer des personnes et des objets, éventuellement assez hétéroclites, mais en les référant à une définition d'un bien commun qui justifie qu'ils aillent ensemble, et qui définit des règles qui vont gouverner leurs rapports : définir ce qui est licite ou ce qui ne l'est pas, donner des références pour évaluer l'importance des personnes et la pertinence des objets, prévoir des sanctions pour le manquement aux règles." [323] Dans une même perspective, Christiane Valentin, près avoir isolé une dizaine de mondes de référence mobilisés par des enseignants de collège, dresse la liste de leurs désaccords afin d'argumenter en faveur d'une formation à l'accord, avant d'en proposer les éléments opérationnels d'un dispositif précis. [324]

L'ensemble de ces recherches conduit à la fois à valider la portée heuristique du modèle théorique de la justification et des économies de grandeur dans le champ scolaire, et à considérer l'accord, dans sa forme repérable de compromis, comme quasiment exceptionnel : "nos travaux empiriques constatent bien peu d'accords véritables. (…) En revanche, ils attirent l'attention sur les nombreux cas où des établissements fonctionnent de façon satisfaisante, et produisent un effet positif sur la scolarité de leurs élèves, sans accord entre les personnes. Ce qui (nous) a amené à situer l'accord au sein d'un ensemble plus large qui est la coordination de l'action et à montrer que l'accord n'est pas la forme la plus fréquente de coordination de l'action." [325]

Pour notre part, nous pensons que les établissements médico-éducatifs sont, en ce point, comparables au reste du champ scolaire, en ce que plusieurs mondes de référence peuvent également y entrer en conflit. Mais leur situation particulière au carrefour des pratiques scolaires, sociales, sanitaires rend plus nécessaire qu'ailleurs le recours à des formes d'accord : le confinement social, la marginalisation institutionnelle de ces établissements et de leurs acteurs, en premier lieu des enseignants, la difficulté particulière de leur tâche, sanctionnée par la répétition des échecs individuels et les insuccès de la politique nationale d'intégration, interdisent le plus souvent aux différents professionnels la jouissance de l'agapè ou l'expérience de la justesse. La multiplicité des dispositifs de réunions proposées, l'intérêt que les enseignants portent aux diverses formes de rencontre témoignent au contraire d'une orientation préalable des établissements vers l'accord. Ce sont ces éventuels compromis entre les enseignants et d'autres professionnels, leurs nécessaires arrangements, leurs probables relativisations ou clarifications que nous tentons de repérer.

1.2. Quelle compétence ?

[323] Ibid., p. 177

[324] VALENTIN (Christiane), Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir, Paris, ESF, 1997

[325] DEROUET (Jean-Louis) (dir.), L'école dans plusieurs mondes, op. cit., p. 279

vertu de la loi du droit d'auteur.

"Le concept de compétence, note Guy Le Boterf, est un attracteur étrange : la difficulté à le définir croît avec le besoin de l'utiliser…" [326] ; "auberge espagnole " [327] ou "Joker (que l'on utilise) pour désigner des objets d'enseignement ou d'apprentissage, dans une perspective que l'on veut résolument rénovée" [328] , lui répondent Philippe Perrenoud et Daniel Bain. Entre, d'un côté, le champ de la gestion des ressources humaines dans les entreprises industrielles, où, dit-on, une logique des compétences des agents aurait supplanté l'ancienne attention aux postes de travail, et, de l'autre, l'univers scolaire, où ce terme de compétence rend compte à la fois de ce que les élèves mettent en œuvre et de ce que les enseignants savent faire, en passant par cette anthropologie des compétences que le sociologue Boltanski se propose d'élaborer, parle-t-on du même objet ? Notre souci est de chercher à en isoler quelques points communs, ou à en repérer les plus nettes dissemblances, dans un souci affirmé de transversalité. En effet, nous voulons croire, avant d'attester éventuellement d'une compétence à l'accord interprofessionnel des enseignants en EME, qu'il est possible de faire de la notion même de compétence l'objet d'un accord (modeste arrangement ou habile compromis) entre sociologues, dirigeants d'entreprise ou chercheurs en Sciences de l'Education. C'est pourquoi nous proposons d'articuler à la notion de compétence, développée par Luc Boltanski, des éléments que Guy Le Boterf présente comme caractéristiques de la compétence professionnelle, et les perspectives ouvertes par les recherches de Philippe Perrenoud, Marguerite Altet ou Pierre Gillet.

1.2.1. L'accord comme compétence

"Pour s'accorder sur ce qui est juste, les personnes humaines doivent (…) connaître un bien commun et être métaphysiciennes." [329] En effet, l'ensemble de la théorie des Economies de la Grandeur suppose établie comme préalable "la compétence que mettent en œuvre les personnes elles-mêmes pour asseoir leur concorde ou mener leurs disputes." [330] Mais, bien sûr, cette compétence reste toujours marginale dans le discours du sociologue et de l'économiste : "nous nous limiterons, disent-ils, à une construction hypothétique de cette compétence, adaptée aux exigences minimales de l'accord dans une cité." [331] Leur projet n'est pas, en effet, de décrire "comment les personnes (sont) guidées par des principes de cohérence, présents (…) en elles-mêmes, sous la forme de schèmes mentaux" [332] , mais plus de dévoiler ces mêmes principes de cohérence "dans la

[326] LE BOTERF (Guy) : De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Editions d'Organisation, 1994, p. 9

[327] PERRENOUD (Philippe), Enseigner ; agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Paris, ESF, 1996, p. 15

[328] BAIN (Daniel), *De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes*, in DOLZ (Joaquim), OLLAGNIER (Edmée) (et al), L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 129

[329] BOLTANSKI (Luc), THEVENOT (Laurent), op. cit., p. 183

[330] Ibid., p. 420

[331] Ibid. p. 182

vertu de la loi du droit d'auteur.

disposition des êtres à portée, objets, personnes, dispositifs pré-agencés, etc. [333] Certes, il est précisé que "pour juger juste, il faut aussi être capable de reconnaître la nature de la situation et de mettre en œuvre le principe de justice qui lui correspond" [334] : ainsi, sens moral ou "sens du naturel", capacités à changer de situations ou à faire des rapprochements… tel est "l'équipement nécessaire" dont l'absence ou la défaillance permet de qualifier des personnes de "psychiquement anormales."

Luc Boltanski argumente et développe cette conception de la compétence : "pour saisir les personnes dans leurs opérations de justification et pour clarifier la compétence qu'elles mettent en œuvre quand elles mènent leurs disputes sur le mode de la justice, il est (…) inutile de les doter d'une personnalité au sens de la psychologie, que l'on situe des traits de personnalité dans les premières expériences familiales et sexuelles (comme dans les interprétations analytiques) ou dans les premières expériences sociales. Pour s'orienter dans les mondes où leurs actions sont justifiables, les personnes doivent posséder des capacités de type cognitif (capacité à faire des rapprochements et à reconnaître des équivalences par exemple)" [335] Et plus loin de préciser : "dans notre modèle, les personnes disposent d'une liberté de principe, elles ne sont pas soumises à des déterminismes internalisés, mais à des contraintes externes qui dépendent du répertoire des ressources disponibles dans la situation." [336] C'est donc grâce à la notion de compétence, ainsi posée, que la théorie des Economies de la Grandeur s'ancre dans la sociologie, voire l'anthropologie, en réfutant tout recours à des considérations d'ordre psychologique ou psychosociologique.

"Cette compétence n'est pas uniquement une compétence langagière. (…) Elle doit permettre aussi bien de former des arguments acceptables en justice, que de construire des assemblages d'objets, de dispositifs qui se tiennent, et dont on puisse relever la justesse." [337] En ce sens, la compétence n'est pas seulement un pré-requis essentiel à la théorie des Economies de la Grandeur, elle est aussi l'outil notionnel qui permet de faire le lien entre l'univers métaphysique des mondes de référence, et les terrains de la quotidienneté des acteurs, engagés dans des dispositifs observables : "le recours à la notion de compétence porte en soi la garantie d'un lien fort entre le particulier et le général. » [338] En effet, et c'est ainsi que Luc Boltanski conclut son essai, "seul le terrain nous permet de révéler, par plaques, des morceaux de la compétence ordinaire

[332] Idem

[333] Idem

[334] Ibid., p. 183

[335] BOLTANSKI (Luc), *Ce dont les gens sont capables*, L'Amour et la Justice comme compétences, op. cit., p. 90

[336] Ibid., p. 91

[337] Ibid., pp. 67-68

[338] DEROUET (Jean-Louis), L'école dans plusieurs mondes, op. cit., p. 284

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

demeurés jusque là sous-estimés, réduits ou ignorés. [339]

Ainsi, cette conception sociologique de la compétence permet d'articuler directement les pratiques sociales dans la plus grande simplicité des objets qu'elles mobilisent, à ces univers idéaux de représentation du bien commun appelés mondes de référence. Cette articulation est rendue possible par la "dépsychologisation" du modèle de la compétence, qui ne permet plus alors de considérer l'expérience intime de chaque acteur en situation de compétence, de prendre en compte les histoires individuelles dans la formation de l'accord collectif et d'admettre que l'on ne puise parfois justifier de ce que l'on fait que par ce que l'on est. Cette compétence, nous semble-t-il, est plus une compétence à disposition des acteurs qu'une compétence des acteurs. La question se pose encore de son élaboration : doit-on l'envisager au seul "niveau socio-historique, qui porte sur la fabrication des compétences actuellement partagées par les acteurs" [340] ? Ou peut-on quand même en faire l'enjeu d'une réflexion plus pédagogique, visant à permettre aux acteurs eux-mêmes de se saisir de cette compétence dans une dynamique, personnellement investie, de professionnalisation?

1.2.2. La compétence professionnelle : une modélisation dans l'entreprise

Il n'est pas question pour nous ici de faire le tour de la notion de compétence professionnelle, encore moins d'en proposer une définition stabilisée : nous tentons simplement d'en isoler quelques éléments de représentation, parmi les plus opérationnels et les plus diffusés dans les entreprises. Dans cette perspective, nous nous appuierons particulièrement sur les modélisations de Guy Le Boterf, qui, à partir de sa fonction de consultant en management, s'intéresse à cette notion depuis plus de vingt-cinq ans, en croisant récits d'expériences, explorations théoriques et "fiches techniques", directement exploitables dans des pratiques de formation professionnelle ou de gestion des ressources humaines.

Convaincu qu' "il n'y a de compétence que mise en acte" et que "la compétence ne peut être que compétence en situation" [341] , il veut extraire la compétence du modèle taylorien du travail et l'inscrire dans une logique de service et de réseau :

Tableau n° 3-01. Les deux modèles de la compétence professionnelle selon Guy Le Boterf [342]

[339] BOLTANSKI (Luc), *Ce dont les gens sont capables*, L'Amour et la Justice comme compétences, op. cit., p.134

[340] DEROUET (Jean-Louis), L'école dans plusieurs mondes, op. cit., p. 278

[341] LE BOTERF (Guy), De la compétence à la navigation professionnelle, Paris, Editions d'Organisation, 1997, p. 54

[342] Ibid. p. 91

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

MODELE A (Conception taylorienne et fordienne)		MODELE B (Perspective de l'économie du savoir)
Opérateur	□	Acteur
Exécuter le prescrit	□	Aller au-delà du prescrit
Exécuter des opérations	□	Mettre en œuvre des actions et réagir à des événements
Savoir-faire	□	Savoir agir
Adopter un comportement	□	Choisir une conduite
Maille étroite pour identifier la compétence	□	Maille large pour identifier la compétence
Management par le contrôle	□	Management par le pilotage
Finalisation sur l'emploi	□	Finalisation sur l'employabilité

Le second modèle, la compétence de l'acteur, semble compatible avec la notion de compétence, telle qu'elle apparaît dans la théorie des Economies de la Grandeur : "le professionnel compétent est celui qui sait aller au-delà du prescrit, qui sait agir et donc prendre des initiatives. Face à des actions requises, il est considéré qu'il y a plusieurs façons d'être compétent et que plusieurs conduites peuvent être pertinentes." [343] Mieux, cette représentation managériale de la compétence nous semble pouvoir enrichir, selon quatre aspects, le modèle sociologique de la compétence à la justification .

- Finalisée, non plus sur le poste et l'emploi, mais sur l'employabilité, elle concourt à qualifier l'acteur, dans le double sens du terme : dans une stratégie de la qualification professionnelle, elle participe à une dynamique de professionnalisation, entre professionnisme et professionnalité, entre reconnaissance sociale et intériorisation subjective ; dans une perspective plus psychologique, elle suppose l'acteur susceptible d'être caractérisé par ses qualités propres, irréductibles aux qualités du dispositif et de la situation professionnelle, adaptable par sa personnalité évolutive, qui ne se réduit pas à de simples pré-requis de libre arbitre ou d'équipement mental.
- La métaphore halieutique qui propose de différencier les "mailles" qui identifient la compétence nous semble particulièrement opérationnelle : "une maille trop faible (…) réduit (la compétence) à des capacités opérationnelles qui servent à construire de la compétence mais qui ne sont pas de la compétence. La figure du tango ou le geste du grimpeur n'est pas le savoir enchaîner. Un découpage excessif fait courir le risque de gérer des "compétences en miettes", d'une taylorisation des compétences. Opter pour une maille trop large (…), c'est quitter le niveau des pratiques pour dériver vers des abstractions ingérables." [344] Il nous semble qu'une attention plus constante à trouver la "bonne maille" permettrait dans la conception sociologique de la compétence de réduire progressivement l'écart entre les pré-requis cognitifs décrits sous forme de schèmes élémentaires et le modèle général d'une anthropologie des compétences.
- La modélisation d'une "économie des compétences" permet d'apprécier ses dernières

[343] Idem

[344] Ibid., p. 63

vertu de la loi du droit d'auteur.

dans leurs dimensions les plus dynamiques : la compétence n'est pas une ressource mise à disposition des acteurs, un déjà-là à mobiliser, mais un savoir-agir que chacun peut développer. La gestion par l'entreprise d'un capital de compétences s'appuie sur leurs possibilités d'accroissement, tant quantitatif que qualitatif : augmentation des compétences par la formation ou le recrutement, optimisation des compétences par l'amélioration des conditions de travail, mise en commun des compétences par le travail en équipe, valorisation des compétences par la promotion des experts. En effet, dans ce contexte, on peut distinguer plusieurs niveaux de compétence :

Tableau [345] n° 3-02 : Trois niveaux de compétence

	Intelligibilité des situations	Autonomie	Mode d'intervention	Méta-connaissance	Image de soi
Expertise	vision synthétique, saisie rapide des signaux faibles, économie des in-formations…	totale : peut en fixer les limites ; capacité à régler ses propres règles..	capacité à court-cicuiter les étapes d'une procédure, sait faire des impasses.	Difficulté à expli-citer et à verbaliser pratiques incorpo-rées	confiance en soi, aisance, aplomb. connaît points forts et limites de l'expertise
Maîtrise professionnelle	vision globale et cohérente des situ-ations	interprétation, sim-plification et aban-don progressif des règles d'entraîne-ment	stratégie d'étude et de résolution de problème, prise de décision raisonnée en fonction d'un objectif	explicitation des pratiques en cours d'incorporation	confiance en ses capacités et con-naissances acqui-ses
Débutant	vision partielle, difficulté à distin-guer l'essentiel de l'accessoire	Application des règles formelles, forte utilisation des règles d'entraîne-ment	tâtonnements, essais et erreurs, progression pas à pas.	règles et méthodes faciles à expliciter	incertitudes

· Enfin ce modèle de la compétence permet d'apprécier, tout au moins dans ses principales caractéristiques, ce qu'il pourrait en être d'une compétence collective, en équipe ou en réseau. Guy Le Boterf en repère quatre composantes essentielles [346] : une image opérative commune, référentiel collectif construit au fur et à mesure de

[345] Ce tableau reprend quelques points essentiels de cinq des neuf dimensions présentées dans : LE BOTERF (Guy), De la compétence, essai sur un attracteur étrange, op. cit., p. 154

[346] Ibid., pp. 130-135

vertu de la loi du droit d'auteur.

l'expérience de l'équipe ; un code et un langage communs, qui tissent une complicité entre les acteurs, à partir de l'élaboration d'un "dialecte" issu des situations de travail ; un savoir-coopérer, savoir de l'agir communicationnel qui suppose la collaboration des membres de l'équipe de statut et de culture différents ; enfin un savoir apprendre de l'expérience, qui nécessite que l'équipe fonctionne continuellement en "double piste", agissant et se regardant agir, pour formaliser les conditions de son efficacité.

Ainsi, il nous semble profitable de nous inspirer de cette modélisation managériale, pour permettre l'adaptation du concept sociologique de compétence tel qu'il est défini, entre autres, par Luc Boltanski, au champ particulier des pratiques professionnelles et dans le projet qui est le nôtre des pratiques d'enseignement. Sans perversion du concept, qui rendrait inopérante la référence globale de notre recherche à la théorie des Economies de la Grandeur, la prise en compte, au-delà du simple libre arbitre individuel, d'une psychologie [347] des acteurs, individuelle ou sociale, permet d'inscrire cette compétence dans l'espace de la professionnalisation, dynamique des personnes et de l'organisation.

1.2.3. La compétence en éducation

Les Sciences de l'Education problématisent la compétence d'une manière spécifique, afin d'approcher, dans un même regard, la capacité de l'élève à apprendre et celle du maître à enseigner. Nous ne souhaitons pas évoquer l'ensemble de la littérature du champ sur le sujet, mais seulement en retenir quelques apports.

"On peut aborder cette question de façon très abstraite à partir des débats de la psychologie cognitive, de la didactique, de la linguistique, de l'anthropologie. Le risque est alors de se mouvoir dans un univers de concepts, sans jamais expliciter les représentations des pratiques et du monde social dont les compétences analysées sont solidaires. J'ai choisi la démarche inverse : donner à voir la pratique pédagogique aux prises avec la complexité, sous différentes facettes, et ne reprendre qu'en conclusion la question laissée en suspens la question laissée ici en suspens : qu'est-ce au juste qu'une compétence ?" [348] Décrivant différents aspects des pratiques d'enseignement, qu'il interroge comme un "métier impossible", Philippe Perrenoud tente, au moyen de la notion de compétence, de "penser la synergie, l'orchestration de ressources cognitives et affectives diverses pour affronter un ensemble de situations présentant des analogies de structure." [349] Cette rapide définition rompt avec la conception de Luc Boltanski, qui choisit d'ignorer la dimension affective de la compétence, mais elle n'implique pas non plus un abord essentiellement psychologique de la notion : se référant au concept sociologique d'habitus, professionnel ou personnel, Philippe Perrenoud explique que "l'action pédagogique est orientée par des finalités explicites et des valeurs, mais aussi par des investissements affectifs et des goûts, (qui) se rapportent à des savoirs, (ou) concernent

[347] Nous nous souvenons que Luc Boltanski qualifie cette "personnalité au sens de la psychologie" d'inutile pour l'élaboration de la théorie et non d'incompatible avec cette dernière. BOLTANSKI (Luc), L'Amour et la Justice comme compétences, op. cit. p. 90

[348] PERRENOUD (Philippe), op. cit., p. 17

[349] Ibid. p. 16

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

les espaces, l'environnement matériel, le cadre de vie. (…) Pour l'essentiel, (…) les investissements affectifs et les goûts portent sur les personnes et les groupes et participent des relations intersubjectives." [350] Ces ressources affectives sont, le plus souvent, mobilisées spontanément par l'enseignant, sous forme de schèmes inconscients ou de routines. Mais elles peuvent également être sollicitées pour opérer d'importants changements dans sa pratique professionnelle, dans des dispositifs spécifiques de formation continue ou de supervision : "observation mutuelle, écriture clinique, vidéoformation, entretien d'explicitation, simulation et jeux de rôle…" [351] Car la question que pose la notion de compétence ne se limite pas, pour Philippe Perrenoud, à celle de la nature des ressources qui la composent, mais aussi doit aborder le problème des conditions de mise en œuvre de ces dernières : qu'entend-on par cette expression courante "mobiliser des compétences"? "La mobilisation, répond le chercheur, n'a rien de magique : c'est un travail de l'esprit, qui passe par des observations, des hypothèses, des inférences, des analogies, des comparaisons…" [352] Rien de très différent ici de ce que Luc Boltanski décrit comme "équipement mental". Mais Philippe Perrenoud ne se contente pas de cette conception que les cognitivistes inspirés par les modèles de l'intelligence artificielle illustraient par l'image de l'esprit comme un *General Problem Solver* : la compétence de l'expert répond moins au modèle du circuit d'éléments préordonnés qu'à celui du réseau. Dans le même ouvrage, Linda Allal développe cette proposition : "une compétence est formée de ressources cognitives et métacognitives, ainsi que de composantes affectives, sociales et sensori-motrices qui jouent un rôle parfois déterminant dans l'activation des connaissances. La notion de réseau implique que ces composantes sont reliées de manière fonctionnelle en schèmes organisateurs de l'activité du sujet. En parlant d'un réseau "susceptible" d'être mobilisé, on préserve la distinction (…) entre compétence et performance. Même si le sujet possède une compétence affirmée, il existe toujours des circonstances dans lesquelles il ne parviendra pas à la manifester. (…) L'enseignant hautement compétent en animation pédagogique peut parfois "bâcler" la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage." [353] Ainsi Linda Allal introduit la notion de "situation" pour conclure en s'appuyant sur les théorisations que nous avons évoquées : "le (…) problème est le risque de traiter la compétence comme une disposition mentale supra-ordonnée qui convoque et met en scène des éléments subalternes (connaissances, attitudes…) Perrenoud est sensible à ce problème lorsqu'il met en doute "un savoir mobiliser" indépendant des ressources à mobiliser, tel qu'envisagé par Le Boterf. Mais il n'intègre pas, à mon avis, le message essentiel des

[350] PERRENOUD (Philippe), *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience*, in PAQUAY (Léopold), ALTET (Marguerite), CHARLIER (Eveline), PERRENOUD (Philippe), Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences, Bruxelles-Paris, De Boeck et Larcier, 1996, pp. 188-189

[351] Ibid., p. 196

[352] PERRENOUD (Philippe), *D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances*, in DOLZ (Joaquim), OLLAGNIER (Edmée) (et al), L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 57

[353] ALLAL (Linda), *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*, in DOLZ (Joaquim), OLLAGNIER (Edmée) (et al), op. cit. p. 81

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

travaux sur la cognition située : à savoir que c'est l'organisation des connaissances [354] en réseau, telle qu'établie au cours du processus d'acquisition, qui rend plus ou moins probable leur mobilisation dans des situations ultérieures." [355]

Cette nouvelle conception de la compétence nécessite que soit plus finement explicité le terme de "situation". En effet, s'il n'y a de compétence qu'en situation et si la situation conditionne la mise en œuvre des compétences, pourra-t-on jamais se représenter la compétence autrement qu'en une multitude de formes, chacune adaptée à sa situation ? Autrement dit, comment penser des "familles de situations" qui n'interdisent pas toute tentative d'opérationalisation de la notion générale de compétence ?

Pierre Gillet propose d'investir la notion pédagogique de "situation-problème" pour modéliser les conditions de mise en œuvre des compétences : "une situation est ni plus ni moins qu'une rencontre de circonstances. On peut dire qu'il y a une situation quand, en fonction d'un enjeu qu'il y introduit, un sujet actif peut, dans un réseau d'événements, saisir des données qu'il organisera en représentation cohérente, lui permettant de développer la représentation d'une tâche. Une situation pose problème quand elle met le sujet devant une tâche à accomplir, dont il ne maîtrise pas toutes les procédures. Un apprentissage se présente comme une tâche qui propose un défi cognitif à l'apprenant. Les capacités et les connaissances nécessaires à la résolution d'une situation-problème constituent la compétence." [356] Ainsi, évaluer une compétence revient à observer et mesurer les procédures mises en œuvre par un sujet pour résoudre une situation-problème exemplaire d'une classe de difficultés. Cette définition de la situation suppose que les difficultés, comme les compétences, soient connues et listées, préalablement à l'activité du sujet qu'il est question de former ou d'évaluer. Philippe Perrenoud ne souscrit pas à une telle conception : "il n'appartient pas à l'observateur de dire si deux situations sont parentes ou non. Certes, il est en droit de repérer des indices objectivables ou de se dire : " Si j'étais à la place du sujet, telle et telle situation me paraîtraient faire partie de la même famille. "L'observateur *n'est pas* à la place du sujet et c'est à ce dernier qu'il convient de grouper ou dissocier des situations. (…) Cela amènerait à supposer l'existence d'une typologie des situations propres à chaque sujet. Rien n'exige qu'elle soit originale. La culture d'une communauté fournit évidemment des catégories qui aident les individus à structurer leurs représentations. (…) En fin de compte, cependant, c'est la façon dont un sujet *particulier* relie les situations pour constituer une famille logique - à ses yeux - qui constituerait en dernier instance le *champ d'application* d'une de *ses* compétences." [357]

Cette personnalisation de la compétence conduit à se demander s'il peut être justifié de parler de compétences collectives. S'il n'y a de compétence que personnalisée, est-il

[354] Linda Allal se réfère là particulièrement à une théorie de psychologie cognitive ; elle ne mentionne donc que des "connaissances". Mais elle a précédemment décrit la compétence comme mise en réseau d'éléments cognitifs et affectifs.

[355] ALLAL (Linda), op. cit., p. 84

[356] CEPEC, GILLET (Pierre) (dir.), Construire la formation ; outils pour les enseignants et les formateurs, Paris, ESF, 1994, p. 69

[357] PERRENOUD (Philippe), Enseigner , agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, op. cit., p. 165

vertu de la loi du droit d'auteur.

permis de parler d'un savoir-coopérer ? Comment peut-on postuler même l'existence d'une compétence à l'accord ? Philippe Perrenoud reconnaît là les limites de sa conception, en tentant de formaliser les premiers éléments de ce qui pourrait être une compétence des enseignants à la coopération : des connaissances minimales en psychosociologie à partager, des routines à reconstruire, un habitus à apprendre à interroger, des *deuils* à assumer [358] … Car si "travailler en équipe, c'est partager sa part de folie" [359] , alors on ne peut fonder raisonnablement de coopération que sur l'affirmation que "la lucidité est une compétence professionnelle." [360] A ce prix-là, le savoir-coopérer pourrait être autre chose qu'une injonction normative : une compétence à interroger l'habitus, ferment de professionnalités en constants renouvellements.

1.2.4. Vers l'interprofessionnalité

L'examen de la notion de compétence, a fortiori de compétence professionnelle, conduit à interroger celles de profession, professionnalisation et professionnalité. Dans quelle mesure doit-on parler du métier ou de la profession d'enseignant est la première question à éclaircir. Philippe Perrenoud propose de caractériser les professions selon six dimensions :

- "l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité intellectuelle de celui qui l'exerce ;
- c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
- elle est pourtant pratique puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art, plutôt que purement théorique et spéculative ;
- sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
- le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une forte cohésion interne ;
- il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société." [361]

Dans ce cadre, l'enseignant devient professionnel au terme d'un processus, individuel et collectif, que l'on nomme professionnalisation : "c'est le passage du métier artisanal où l'on applique des techniques et des règles vers la profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son expertise de l'action en situation professionnelle ainsi que son autonomie." [362] Cette opposition traditionnelle "qui voit dans le premier une occupation manuelle et utilitaire (les arts et

[358] Ibid., p. 204

[359] PERRENOUD (Philippe), *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants*, op. cit., p. 199

[360] Ibid. p. 206

[361] PERRENOUD (Philippe), Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, op. cit., p. 131

[362] ALTET (Marguerite), *Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*, in PAQUAY (Léopold), ALTET (Marguerite) et alii, op. cit., p.29

vertu de la loi du droit d'auteur.

métiers, les métiers du bois, etc.) ; le second désignant au contraire une occupation dotée d'un certain prestige social (profession libérale)" [363] rappelle l'opposition entre habiletés (ou skills) et compétences : parler de compétence professionnelle expose alors fortement au risque de pléonasme.

Se référant à Jürgen Habermas, Vincent Lang considère moins l'actuel mouvement de professionnalisation des enseignants comme le passage d'une culture du métier à l'émergence de compétences professionnelles, que comme un changement de professionnalité et de professionnisme, autour de "la figure de l'expert-professionnel", née de "la conjonction de (la) fragmentation de l'espace social en sous-secteurs spécialisés et de (la) rationalisation de la légitimation." [364] Autrement dit, "c'est dans la mesure où, dans le champ des interactions sociales, le modèle d'une rationalité instrumentale est privilégié que la figure de l'expert peut dominer" [365] , et que chaque métier ou profession doit opérer sa "reprofessionnalisation". C'est en ce sens que nous souhaitons entendre la qualification de « professionnelles » des compétences étudiées ici : une dynamique individuelle et collective s'inscrivant dans un vaste mouvement de réordonnancement du champ social, une prédisposition à l'articulation des différents champs professionnels grâce à la simultanéité de leurs recompositions.

C'est pourquoi l'accord dont cette recherche prétend dévoiler les modalités est interprofessionnel, et non, comme l'usage dans les établissements spécialisés pourrait l'induire, pluridisciplinaire, trans-sectoriel, méta-institutionnel, etc.

Cherchant à promouvoir la notion de transdisciplinarité contre celle de pluridisciplinarité, Jean-Pierre Chartier, psychanalyste en IMP, montre comment les logiques disciplinaires, référées à des savoirs universitaires clos et mises en représentation dans des dispositifs de formation professionnalisante, conduisent à "des relations qui ne peuvent osciller qu'entre le dialogue de sourds et l'épreuve de force" [366] , quand "les éducateurs (veulent) faire l'éducation de ceux avec qui ils collaborent, et les psys (entreprennent) d'interpréter le comportement des non-psy." [367]

Nous réfutons également le recours pour notre recherche, à des différenciations catégorielles ou sectorielles pour décrire de façon privilégiée les conditions favorisant ou empêchant la construction d'accord : "les clivages bien connus entre éducateurs, instituteurs, psychologues, psychiatres, services généraux illustrent bien la difficulté de l'établissement à intégrer dans une unité cohérente cette myriade d'intervenants, qui gravitent avec plus ou moins de bonheur autour de l'usager, avec leurs différents angles

[363] BARLOW (Michel), Le Métier d'Enseignant, essai de définition, Paris, Economica - Anthrpos, 1999, p. 6

[364] LANG (Vincent), La professionnalisation des enseignants, Paris, PUF, 1999, p. 34

[365] Idem

[366] CHARTIER (Jean-Pierre), *De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité, l'analyste et le psychopathe n°2,* in Topique n°33, Paris, EPI, 1984, p. 100

[367] Ibid., p. 106

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

d'attaque et leurs différents discours." [368] S'il est éclairant de considérer, comme nous l'avons fait dans la première partie, les logiques socio-historiques qui isolent les différentes catégories d'acteurs, nous devons rompre avec cette approche sectorielle, ne serait-ce qu'au regard des apports de notre première phase d'enquête, où nous avons repéré cette tendance paradoxale des enseignants à ne pas tenir compte de leur catégorie d'origine, éducateurs ou professeurs, et à échanger les représentations de leurs rôles prescrits. Le recours à l'interprofessionnel [369] permet de prendre en compte d'éventuelles logiques différentes mais à condition d'aborder celles-ci comme autant de composantes complémentaires d'un même mouvement général de professionnalisation.

La référence à l'institution permet fréquemment de décrire les organisations en articulant leurs "deux fonctions contradictoires bien que proches, qui sont l'une de cohésion, l'autre de cohérence." [370] Depuis une vingtaine d'années, à partir de pratiques inspirées de modèles "institutionnalistes" (pédagogie institutionnelle, psychothérapie institutionnelle, analyse institutionnelle…), se sont développées de nombreuses études [371] sur les pratiques pédagogiques, éducatives ou thérapeutiques et particulièrement sur leurs modalités d'articulation. On y présente le plus souvent l'institution comme un espace psychique collectif et individuel : "ce qui en chacun de nous est institution - la partie de notre psyché la plus indifférenciée, aussi bien que les structures de la symbolisation - est engagé dans la vie institutionnelle, pour le double bénéfice des sujets singuliers et de l'ensemble concret qu'ils forment et dont ils sont partie prenante, pour leur bénéfice et leur perte, ou leur aliénation." [372] Dans cette acception, l'institution, dans sa dimension inconsciente, représente un espace de transcendance des pratiques individuelles, qui ne nous semble pas compatible avec nos représentations actuelles de l'accord ou de la compétence, supposant un sujet doté de libre arbitre, acteur privilégié de ses propres conduites.

1.2.5. La compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel : éléments d'une modélisation

[368] LOUBAT (Jean-René), Résoudre les conflits dans les établissements sanitaires et sociaux : théories, cas, réponses, op. cit. p. 23

[369] Le pluriprofessionnel, simple juxtaposition de différentes professionnalités, constitue l'en-deçà de l'interprofessionnel, qui suppose au minimum l'articulation de deux dynamiques professionnelles. Transprofessionnalité ou métaprofessionnalité mériteraient des éclaircissements qui n'ont pas place dans cette présente recherche.

[370] BEILLEROT (Jacky), L'institution, textes français contemporains de base, université Paris X Nanterre, Centre de Recherches Education et Formation, 1990, p. 248

[371] Citons parmi les plus proches des objets de notre recherche : KAËS (René) et alii, Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels, Paris, Dunod, 1996; ou GOGUEL D'ALLONDAS (Thierry), ADAM (Alfred) (dir), Pathologie des institutions, Toulouse, ERES, 1990

[372] KAËS (René), *Psychanalyse, institution*, in KAËS (René) et alii, L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques, Paris, Dunod, 1987, p. VI

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Au terme de cet examen des principales notions permettant d'isoler notre objet, à savoir la compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel, nous pouvons nous ressaisir des éléments de conclusion de la précédente partie de notre étude.

Nous nous inspirons essentiellement de l'approche sociologique de l'accord et de la compétence, dans la théorie des Economies de la Grandeur, afin de construire un modèle de la compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel des enseignants en EME ; Dans cette optique, nous considérons notamment que :

- la coordination des conduites humaines peut être décrite selon le modèle de la dispute en justice, dont dénonciations et justifications sont les arguments et dont l'accord est l'aboutissement. Les figures de l'arrangement ou de la clarification en sont les modalités les plus courantes, le compromis la forme la plus aboutie ;
- ces disputes et ces accords mobilisent des ressources cognitives organisées en mondes de référence, que la première partie de notre enquête nous a permis de faire émerger. Ces mondes inspirent des dispositifs professionnels collectivement investis, mise en scène de sujets, d'objets et de leurs qualités et leurs relations, selon un ordre de grandeur ou d'équivalence. Chaque acteur, par des opérations de traduction d'un monde à l'autre, peut justifier ou dénoncer l'ordonnancement de ces dispositifs; les rencontres et les réunions interprofessionnelles sont la scène privilégiée de cette mise à l'épreuve des mondes.

Les recherches en Sciences de l'Education sur la notion de compétence, principalement de compétence professionnelle, nous permettent de compléter ce modèle, en considérant que :

- "l'équipement mental" de l'acteur compétent ne se réduit pas forcément à des ressources cognitives, mais peut intégrer des données affectives. Sans toutefois devoir recourir à un déterminisme psychologique, nous sommes amené à considérer comme déterminants de la compétence le sentiment de confiance en soi, le rapport au travail, à la règle ou à l'organisation. La compétence professionnelle ne réside pas dans la mobilisation d'affects au travail. Mais elle ne se déploie que si l'acteur peut, dans des modalités singulières, prendre en compte les dimensions essentielles de sa personnalité. Ainsi, la compétence professionnelle situe l'acteur dans une dynamique personnelle de reprise progressive de sa professionnalité : débutant ou expert, il agit sa compétence au mieux de ses ressources et de la situation.
- Car il n'y a de compétence qu'en situation : décrire un professionnel compétent revient à rendre explicites les procédures qu'il emploie pour identifier et résoudre une situation-problème, exemplaire des rôles qui lui sont prescrits. Seul, un "bon maillage", isolant, sous forme de verbes d'action, l'activité en cours, permet à l'acteur ou son observateur de rendre compte de sa compétence à l'œuvre.
- Enfin, le mouvement actuel de reprofessionnalisation des activités sociales permet de penser que la compétence des enseignants à l'accord interprofessionnel peut être considérée comme la forme particulière d'une compétence collective, le prémisse d'une compétence interprofessionnelle à l'accord.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Chapitre 2 Pratiques de l'entretien

La mise en œuvre d'une recherche demande au chercheur qu'il explicite son équation intellectuelle [373] , lui permettant de lier intimement son objet à son terrain. La méthodologie de recueil des données en est un élément essentiel. Elle permet de repérer la portée du modèle théorique et la capacité du chercheur à partager un champ de pratiques sociales. Dans cette perspective de complexité, les techniques de l'entretien révèlent l'ambiguïté d'un projet de recherche.

2.1. La volonté de comprendre

« L'enquête par entretien est largement pratiquée et pourtant mal connue. Sa légitimité était, jusqu'à il y a peu, incertaine. Au mieux, elle relevait de l'art. Au pire, elle n'était qu'un adjuvant de la science ». [374] Nous faisons toutefois de cette technique l'axe central de la dernière phase de notre recherche : notre approche résolument compréhensive privilégie l'expérience de la rencontre entre le chercheur et ses informateurs. Cette posture exige que soient clairement explicitées les principales étapes de la démarche.

2.1.1. Principe de l'entretien

La quête d'un objet, la compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel des enseignants en EME, guide notre recherche. Ses caractéristiques principales commandent notre démarche :

- désireux de décrire une compétence professionnelle, nous devons porter notre attention très spécifiquement sur les situations concrètes de travail et les pratiques qui s'y déploient, dans leurs singularités institutionnelles le plus souvent ;
- prétendant comprendre les procédures de construction des accords, il convient d'observer, dans le détail, les conduites de dénonciation et de justification, coordonnées selon la logique propre à chaque acteur.

Cette double exigence appelle à collecter auprès des enseignants eux-mêmes les données sur leurs pratiques, dans leurs propres registres langagiers : la technique d'enquête par entretien de recherche semble alors tout à fait requise et adaptée. Mais cette technique, quoique souvent utilisée, est l'objet de nombreuses critiques. Il est en effet évident qu'on ne peut jamais éviter que « l'interviewer influence l'interviewé. On a pu penser que cette influence fabriquait entièrement un discours dès lors sans portée ». [375]

[373] PAILLE (Pierre), MUCCHIELLI (Alex), *L'équation intellectuelle du chercheur*, i,n L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, Paris, Armand Colin, 2003, pp. 37-50

[374] BLANCHET (Alain), GOTMAN (Anne), L'enquête et ses méthodes : l'entretien, Paris, Nathan, 1994, p. 7

vertu de la loi du droit d'auteur.

C'est en revanche la vigilante attention portée à cette influence, et à son corollaire, l'action de l'interviewé sur l'interviewer, qui fonde l'entretien comme outil de recherche, en le distinguant des autres formes sociales d'échange langagier : ce biais fondamental de l'entretien, qui apparaît ainsi plus comme une co-construction de discours que comme un recueil de données, ne disqualifie que les recherches qui prétendent l'ignorer.

Le recours au modèle de l'entretien thérapeutique, tel qu'il est pratiqué dans les dispositifs de soin d'inspiration psychanalytique, peut être mobilisé pour atténuer les effets de cette influence. L'attitude de neutralité bienveillante du chercheur, intervenant le moins possible ou selon des modalités linguistiques parfaitement repérées, favoriserait l'accès de l'interviewé à sa propre vérité, dont la production langagière serait la trace. La connaissance préalable par l'interviewer d'un modèle du fonctionnement psychique du sujet lui permet d'interpréter cette trace comme le symptôme de la singularité de la personne interrogée : attendu que « la structure du substrat psychique est coextensive à celle du discours » [376] , le chercheur se propose, en reconstruisant la linéarité (et les accidents) de la production langagière de son informateur, « en deçà de la structure de surface » [377] , de révéler ce qu'il pense, ou même ce qu'il ne peut penser.

Nous avons souhaité inscrire notre recherche en Sciences de l'Education sous la triple exigence du vrai, de l'efficace et du juste [378] . Si nous ne contestons pas la fiabilité épistémologique de la technique de l'entretien clinique, il nous semble, au regard des deux autres dimensions, difficile de la mobiliser dans le cas particulier de cette enquête.

Nous avons précédemment montré comment les établissements médico-éducatifs se situent au carrefour conflictuel des logiques pédagogique, éducative et thérapeutique. Le recours à une technique directement inspirée des pratiques de soin ne saurait ainsi spontanément prétendre à une quelconque neutralité : le principe d'empathie caractérisant l'attitude de l'interviewer, ses comportements de relance, essentiellement en reflet ou en écho, suscitent immédiatement son identification à un psychologue ou un psychiatre, que l'interviewé côtoie quotidiennement. Cette représentation induit forcément une attitude particulière de méfiance, d'hostilité ou de séduction de la part de l'interviewé, qui tente constamment de s'ajuster à l'intention qu'il prête au chercheur. Dans ce cas, l'entretien clinique donne lieu, tout autant que d'autres méthodes, moins contraignantes, à une co-construction du discours : son efficacité est limitée.

Mais également, dans la situation de recherche qui est la nôtre, ses implications, en termes d'éthique, nous interrogent. En effet, l'entretien clinique de recherche s'inspire de l'entretien thérapeutique qui fonde sa légitimité sur la demande d'un patient envers un psychanalyste « supposé-savoir ». Cette connaissance peut structurer la relation de soin

375 Ibid., p. 117

376 BLANCHET (Alain), *L'entretien : la co-construction du sens*, in REVAULT D'ALLONNNES (Claude) et al., La démarche clinique en sciences humaines, Paris, Dunod, 1989, p. 91

377 Idem

378 DEVELAY (Michel), Propos sur les sciences de l'éducation, Paris, ESF, 2001

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

tant qu'elle est fantasmée ; souvent, l'élucidation par l'analysé du savoir de l'analyste clôt la cure. La situation d'entretien clinique repose donc sur un pacte imaginaire dont l'objet d'échange est le savoir, considéré comme un leurre. Ainsi, concourant à modéliser la technique de l'entretien non-directif de recherche d'inspiration clinique, Anne Gotman propose de considérer qu' « à l'interviewé qui nous fabrique son histoire, nous prêtons un certain type de compétence et attendons de lui, non pas qu'il s'y connaisse, mais qu'il s'y entende. Attentif à ce qu'il nous apprend, nous sommes tenus de ne pas nous en satisfaire, de ne pas se faire prendre comme objet de désir, mais de lui retourner une fin de non-recevoir sous forme d'interrogation implicite. » [379] En ce qui nous concerne, nous ne pouvons souscrire à ce modèle, convaincu que si un savoir peut s'échanger dans la situation d'entretien, il s'agit d'une véritable connaissance : connaissance de l'interviewé de ses propres conduites, connaissance de l'interviewer des connaissances peu à peu rassemblées, compilées, ordonnées, présentées… Nous refusons, par principe, de considérer qu'une connaissance des pratiques sociales peut être acquise en privant, par principe, les acteurs interviewés de toute prétention à la connaissance de ce qu'ils font.

Cette position rompt sans doute avec des usages de recherche fréquents tant en psychologie, qu'en psychologie sociale ou en sociologie, en ce qu'elle implique « que nous renoncions à avoir le dernier mot sur les acteurs en produisant et en leur imposant un rapport plus fort que ceux qu'ils sont à même de produire. Cela suppose, poursuit Luc Boltanski, de renoncer à la façon dont la sociologie classique concevait l'asymétrie entre le chercheur et les acteurs. » [380]

2.1.2. Un contrat de communication

Ainsi, soucieux tant de la prétention éthique que de l'efficacité pratique ou de la validité épistémologique de cette technique de production de données, nous considérons que la situation d'enquête par entretien requiert « un contrat de communication particulier, posé initialement, (qui) constitue la référence des croyances communes mutuelles des interlocuteurs et que ceux-ci, au cours de l'échange conversationnel, valident ou renforcent (…) par des discours spécifiques. » [381]

Luc Boltanski, en comparant l'activité du chercheur à celle d'un magistrat, propose les premiers repères pour établir ce contrat : « comme le juge, le sociologue de la critique met en scène le procès en recueillant et en enregistrant le rapport des acteurs, et son rapport de recherche est d'abord un procès-verbal de ces enregistrements, un rapport des rapports. Il s'astreint, en effet, à suivre les acteurs au plus près de leur travail interprétatif, frayant son chemin au travers des rapports qu'ils ont constitués. Il prend au sérieux leurs arguments et les preuves qu'ils apportent, sans chercher à les réduire ou à les disqualifier en leur opposant une interprétation plus forte. Il est attentif à la façon dont les acteurs

[379] GOTMAN (Anne), *La neutralité vue sous l'angle de l'entretien non-directif de recherche*, in BLANCHET (Alain) et al, L'entretien dans les sciences sociales ; l'écoute, la parole, le sens, Paris, Dunod, 1985, p. 161

[380] BOLTANSKI (Luc), L'Amour et la Justice comme compétences, op. cit., p. 55

[381] BLANCHET (Alain), Dire et faire dire. L'entretien, Paris, Armand Colin, 1997 (2ème édition), p. 14

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

eux-mêmes construisent des rapports qui se tiennent et qui visent à l'objectivité et à la généralité en opérant un travail de sélection entre ce qui, dans le contexte de l'affaire, peut être dit nécessaire et ce qui peut être laissé à la contingence. Ce travail de simplification accompli par les acteurs vise, en effet, comme celui du sociologue, à constituer une réalité qui se tienne. » [382]

Nous avons tenté, au long de cette enquête, d'expliciter et de tenir un tel « contrat de communication » : aucun de nos interlocuteurs n'a ignoré l'objet de notre recherche, ni la motivation initiale de notre engagement. Quelques mois après la réception des questionnaires, nous avons pris contact avec les enseignants qui nous avaient laissé leurs coordonnées, le plus souvent personnelles, pour être associés à la suite de la recherche : privilégiant les établissements les plus accessibles, nous sommes ainsi rentré en relation avec une dizaine [383] de responsables pédagogiques ou directeurs d'établissement auxquels nous avons présenté notre démarche. Comme indiqué dans la lettre d'introduction à notre questionnaire, nous nous présentions comme semblable et différent, à la fois chercheur en Sciences de l'Education et enseignant en EME, et motivé par le désir de faire reconnaître des pratiques de qualité. La qualité de l'accueil que nous avons reçu des enseignants contactés ou de leurs responsables hiérarchiques, et au-delà de l'ensemble des équipes qui les entouraient, semble beaucoup devoir à l'intérêt porté par tous au questionnaire, qui, dans plusieurs établissements, a nourri de nombreux échanges. Aussi, la plupart des interviewés ont commencé par nous questionner afin de connaître les premiers enseignements de la phase précédente de l'enquête. Notre intention explicite fut alors de n'éluder aucune interrogation, soucieux de montrer la richesse des opinions exprimées dans les questionnaires. Le plus souvent, nous étions amené à signifier plus précisément l'objet de la recherche, les relations interprofessionnelles, justifiant alors pour des raisons méthodologiques de ne pouvoir répondre à toutes les demandes de précision.

Nous avons été surpris de constater l'extrême disponibilité de nos interlocuteurs, vraisemblablement reconnaissants que l'on s'intéresse à eux, mais aussi leur vive inquiétude à l'égard de l'enquête : les renseignements fournis ne risqueraient-ils pas de nuire aux élèves ? Une fois rassurés, en particulier sur les conditions de confidentialité, il nous ont confié leurs attentes à l'égard de notre recherche, leur désir en y participant de favoriser des changements nécessaires… L'un d'entre eux, Jean, nous posa même un ultimatum : impossible de compter sur son aide si le seul objectif était la validation d'un diplôme universitaire. Nous avons accepté le marché.

Mais le contrat de communication ne se limite pas à ce protocole formel, où chacune des parties tente de négocier son statut et son rôle. Il s'agit aussi de déterminer ensemble quel est le socle de connaissances commun qui autorise les protagonistes à supposer possible une communication. Les contacts téléphoniques préalables, les temps de visite des établissements, des ateliers ou des classes, les premiers moments de la rencontre

[382] BOLTANSKI (Luc), L'Amour et la Justice comme compétences, op. cit., p. 57

[383] Eglantine, la première enseignante interviewée, ne souhaitait pas que son établissement soit associé à sa démarche ; aussi l'avons-nous rencontrée à son domicile, sans prévenir ses responsables hiérarchiques.

vertu de la loi du droit d'auteur.

avec les enseignants y ont contribué : tester dans un premier jeu de questions et de réponses la capacité du chercheur à interroger, de l'interviewé à informer, des informations à circuler et à nourrir une expérience relationnelle satisfaisante pour chacun… Notre choix, maintenu tout au long de cette recherche, est de tenter d'occuper une position de distance affective et de proximité cognitive avec nos interlocuteurs : écartant poliment les propositions chaleureuses de convivialité (partage des repas dans l'établissement avec les collègues, du goûter dans une classe avec les élèves, ou, à plusieurs reprises, invitation au domicile des enseignants…), volontairement en retrait des sollicitations à l'humour ou à la compassion, nous ne souhaitons éviter aucune demande concernant notre propre expérience d'enseignant. Parfois même, nous l'évoquons spontanément. Par exemple à l'arrivée dans une classe, en remarquant l'affichage mural ou un manuel laissé sur un bureau, nous pouvons commenter, au regard de nos propres choix pédagogiques, ce que l'enseignant laisse apparaître de ses pratiques. Ces échanges informels permettent, le plus souvent, d'établir la conviction commune que la vérité d'une situation d'enseignement en EME ne s'approche que par tâtonnements et approximations successives… C'est lorsque nous sentons que chacun des protagonistes est convaincu que l'autre ne cherche pas à lui imposer sa représentation préfabriquée de l'exercice professionnel, quand chacun semble prêt à convenir que le discours qui va se tenir sera co-construit, que nous introduisons les règles du jeu de l'entretien.

2.1.3. Une situation-problème

Une nouvelle fois rappelées les conditions d'enregistrement, d'anonymat et de confidentialité [384] , nous nous adressons ainsi à l'interviewé : « Je vous soumets un document sur lequel j'ai rassemblé plusieurs situations que vous avez éventuellement rencontrées. » La lecture par l'enseignant interrogé de sept courts scénarii et d'une première consigne inaugure la situation d'entretien.

[384] Les personnes interviewées sont informées de leur droit de regard et d'éventuelle censure sur la retranscription de leurs discours ; à cet effet, un exemplaire de son entretien retranscrit a été envoyé à chaque interviewé. Aucun n'a demandé de coupe de ses paroles.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Quel est parmi ces cas celui qui vous semble le plus proche de situations difficiles auxquelles vous avez déjà été confronté(e) ?

1. Depuis quelques jours, un élève vous semble particulièrement démotivé ou souffrant, incapable pour les diverses activités que vous lui proposez. Rien dans la vie de la classe ne semble pouvoir expliquer ce changement d'attitude, que vous attribuez alors à un événement extérieur à l'école, mais que vous ignorez. Vous vous demandez que faire pour aider cet élève.

2. La méthode pédagogique que vous utilisez en classe ne donne aucun résultat avec un élève. Vous avez déjà essayé avec lui de multiples adaptations, mais il semble ne rien apprendre. Vous êtes à court d'idées, vous ne savez pas s'il faut poursuivre dans ce sens ou passer la main..

3. Depuis quelques temps, vous vous sentez en fin de journée ou en fin de semaine comme complètement vidé(e), épuisé(e) par votre travail. On vous fait le reproche d'être facilement irritable et parfois, vous vous sentez gagné(e) par la déprime ou la maladie. Vous vous demandez que faire pour aller mieux.

4. Un élève a depuis quelques temps une attitude particulièrement rebelle à l'école : il se montre provocant envers les adultes, menaçant envers ses camarades, en permanence transgressif des règlements, vous sentez la classe très perturbée par son comportement. Il faut faire quelque chose pour aider cet élève et protéger le travail des autres ; il vous semble pourtant avoir déjà tout essayé.

5. A plusieurs reprises, vous avez été informé(e) de réflexions critiques à votre égard dans l'établissement. Vos méthodes ne semblent pas convenir à tout le monde, pire, certains propos remettent votre travail auprès de parents d'élèves. Vous vous sentez ciblé(e) et vous traîne)

6. Un de vos élèves se montre depuis déjà quelques temps particulièrement perturbateur, bien dans ses peaux, curieux de tout apprendre. Une telle attitude est très inhabituelle. Vous vous demandez si vous êtes toujours la personne qui convient le mieux à cet élève et si vous saurez longtemps répondre à ses multiples demandes.

7. Au fur et à mesure que l'année scolaire s'écoule, vous constatez que vous avez beaucoup de mal à investir un certain élève : il vous est même arrivé d'oublier sa présence dans votre classe. Il semble parfois demandeur d'une relation plus proche mais vous ne vous sentez pas capable de lui donner ce qu'il attend.

3-04 Document présenté au commencement de l'entretien

L'entretien se présente donc initialement sous la forme d'une invitation à la résolution d'une situation-problème. Notre intention est en effet de sécuriser nos interlocuteurs en leur permettant de se référer à un modèle de pratique pédagogique. Nous nous autorisons également, par ce dispositif, à nous inspirer de techniques utilisées dans d'autres contextes : dialogues pédagogiques que nous menons avec nos propres élèves, ou analyse des situations d'enseignement que nous pratiquons depuis quelques années en collège.

Mais ce dispositif est aussi justifié par l'objet même de notre recherche : rappelons qu'il n'est de compétence professionnelle qu'en situation. Il ne peut donc y avoir d'éventuelle compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel qu'en situation-limite de la professionnalité. L'objectif de l'enquête, collecter les savoir-faire collectifs ou les habiletés interprofessionnelles mises en œuvre par les enseignants, nécessite donc l'évocation de situations critiques, d'épreuves dans lesquels les repères professionnels méritent d'être interrogés. La consigne de départ, demandant à l'interviewé

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

d'identifier [385] dans la liste une situation dont il se sent proche, détermine un espace de référence commun, entre l'archétype proposé et l'expérience de l'interviewé.

Nous avons été particulièrement attentif à veiller à ne pas induire, par les situations-types que nous proposions, une représentation trop partielle, voire partiale, des difficultés de la pratique d'enseignement en EME. Bien entendu, notre propre expérience nous a largement inspiré pour déterminer une première typologie sommaire soumise à nos propres collègues, au cours de réunions spécifiques. Les enseignants de deux établissements proches ont été également sollicités pour des entretiens-tests non-enregistrés, suivis d'une analyse critique de l'ensemble du dispositif. C'est ainsi qu'une liste de sept situations a été arrêtée : l'élève démotivé, la méthode inadaptée, l'épuisement professionnel, l'élève rebelle, les collègues critiques, le trop bon élève et l'élève oublié. Toutes les difficultés que pouvaient évoquer nos collègues correspondaient au moins à l'une de ses catégories.

Malgré toutes ces précautions, certains des enseignants interviewés ont émis des critiques sur ces propositions :

- Pour plusieurs d'entre eux, les exemples évoqués se ressemblent trop et ne permettent pas une identification rapide : « il y a beaucoup de situations qui sont du même ordre », dit Eglantine (1/8) [386] , quand Jean constate que « beaucoup de situations sont intéressantes (mais) se croisent » (3/1-3), en évoquant principalement de possibles confusions entre « la méthode inadaptée » et « l'élève démotivé », ou «entre « l'élève démotivé » et « l'élève rebelle ».
- D'autres, comme Nadine (4/1), notent qu'il y a des situations qu'ils n'ont pas connues ; parfois la proposition leur semble même incongrue : «un de vos élèves se montre particulièrement performant ; ça, c'est quand même assez rare », commente Xavier en riant (9/4). On constate effectivement que, sur les sept propositions, deux n'ont été retenues par aucun des enseignants interrogés : la situation des « collègues critiques » n'évoque aucune expérience difficile à notre échantillon ; seul Gaspard, au cours d'un très long entretien, s'arrête rapidement sur « l'épuisement professionnel ». Nous limiter aux seules propositions concernant les difficultés de relation des enseignants à leurs élèves aurait allégé le dispositif sans nuire à sa validité.

Mais la plupart des personnes interrogées ont tenu à exprimer, d'une façon ou d'une autre, leur adhésion spontanée à ces propositions :

- En notant l'adéquation parfaite entre une situation évoquée et un élément de leur expérience, comme Christiane qui déclare : « il y en a un qui tombe pile poil » (7/4) ; ou Nadine : « effectivement, en ce moment, je suis en plein dedans » (4/6) ; Gaspard égrène ses souvenirs : « Ah ça je connais, ça, oui… Ca aussi, ça m'est arrivé plusieurs fois… Très curieusement, ça m'est aussi arrivé » (2/2-6) ; quand Jean affirme qu'il aurait « pu mettre un visage sur chacune des situations » (3/464)

[385] Afin d'éviter tout biais dû à l'ordre de présentation des situations, la feuille fournie à l'interviewé était tirée au hasard parmi sept listes permutant les numéros d'ordre.

[386] Chaque citation est caractérisée par deux nombres : le numéro d'ordre de l'entretien dans le corpus référencé en annexe, et le numéro des propositions considérées dans l'entretien. Ainsi, (1/8) renvoie à la huitième proposition du premier entretien, celui mené avec Eglantine.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

- Ou en reconnaissant dans cette liste l'expérience d'un collègue. Ainsi Aubin : « Elles ont l'air de coller à la réalité (…) toutes sont assez adéquates, on sent que ça a été vécu. » (8/1-10) ; ou Elie : « Moi je me sens concerné par pas mal (de situations) : je pense que c'est bien formulé parce qu'on est en situation réelle : c'est relativement honnête par rapport à la présentation. » (19/256-59)

Un guide sommaire d'entretien prévoit quelques relances, au cas où l'interviewé n'aborde pas de lui-même les étapes prévisibles de sa démarche de recherche de solution. Dans les cas où le moindre indice laisse présager que l'enseignant n'a pas investi un dispositif ou envisagé une solution, nous nous interdisons bien sûr toute intervention susceptible d'être perçue comme normative, et d'engendrer des réponses de convenance. Nous prévoyons les éventuelles relances suivantes :

Tableau n°3-05 Guide d'entretien : relances initiales

1. Pourriez-vous décrire la situation réelle à laquelle cet exemple vous fait penser ?
2. Avez-vous imaginé des solutions à cette difficulté dans le cadre de la classe (de l'atelier) ?
3. D'autres adultes de l'établissement sont-ils confrontés à cette difficulté ?
4. Avez-vous eu l'occasion de les rencontrer ?

A la suite des premiers entretiens, nous avons complété notre guide initialement prévu d'une nouvelle relance, nous permettant, vers la fin de la rencontre, de donner à l'interviewé l'occasion de ressaisir les principaux éléments de son discours en une formulation brève et éventuellement simplificatrice. Nous énonçons ainsi cette reprise de modélisation :

On va rêver un petit peu : si jamais à la rentrée prochaine la situation se reproduit, et vous vous êtes doué(e) d'un pouvoir spécial qui peut changer une chose dans le fonctionnement général, de la classe, de l'école, de l'institution etc., quel est le bouton sur lequel il faudrait appuyer pour que vous ne soyez pas confronté(e) de la même manière aux mêmes difficultés ?

Ces premiers éléments nous permettent de dresser sommairement le cadre des dix-neuf entretiens que nous avons menés [387] . Il s'agit de construire, pour nous comme pour nos informateurs, « une réalité qui se tienne ». Nous étant préalablement assuré de la validité du « contrat de communication » qui nous lie aux personnes interrogées autour de la reconnaissance d'un même savoir à échanger, nous leur proposons de nous exposer leur façon de s'y prendre pour résoudre une situation-problème caractéristique de leur exercice professionnel. Mais il ne s'agit là que du contexte commun à chacun des

[387] Nous avons en fait procédé à un nombre supérieur d'entretiens. A partir des réponses aux questionnaires, nous avons déterminé un échantillon illustratif des principales typologies construites constitué d'une trentaine d'enseignants relativement accessibles et ayant exprimé leur souhait d'être associés à la suite de la recherche. Sur cet échantillon, quelques enseignants n'ont pu être contactés ; trois entretiens ont été conduits mais la déficience du matériel d'enregistrement n'en a pas permis l'exploitation ; un entretien enfin a révélé que l'enseignant concerné était depuis plusieurs années déchargé de classe et ne correspondait donc plus à nos critères de représentativité.

vertu de la loi du droit d'auteur.

entretiens : selon les caractéristiques de l'enseignant et de ses difficultés, selon également l'évolution de notre regard sur notre recherche, chaque rencontre est l'occasion d'ajustements du cadre, d'applications particulières de ces principes généraux, à examiner plus précisément.

2.2. Une démarche d'explicitation

Afin de permettre à nos interlocuteurs d'évoquer des situations vécues de difficulté professionnelle et d'exposer les procédures qu'ils ont mises en œuvre afin de les surmonter, nous nous inspirons de la méthodologie de l'entretien d'explicitation tel qu'élaborée par Pierre Vermersch [388] et dont nous rappelons les points essentiels :

2.2.1. Caractéristiques de l'entretien d'explicitation

Inspiré par les techniques de thérapie cognitive et la modélisation des situations de communication par la PNL , Pierre Vermersch a développé une technique d'entretien qu'il propose d'appliquer à différents champs de pratiques sociales : la formation, l'enseignement, la recherche. L'objectif principal de cette forme d'entretien est de permettre la verbalisation de l'action, a posteriori. Afin de favoriser l'expression de la part de l'interviewé du vécu de son action, Pierre Vermersch propose à l'interviewer de mettre en œuvre une technique de guidage de l'entretien vers une « position de parole incarnée », qui caractérise « le fait que le sujet soit vraiment en relation vivante avec ce dont il parle, au moment où il en parle. » [389] Parmi ces techniques de guidage, la formulation des relances visant à favoriser l'accès de l'interviewé à sa mémoire concrète, telle qu'elle peut être mobilisée, par exemple, par Marcel Proust lorsqu'il évoque Combray à partir de la sensation de miettes de madeleine sur son palais. « Cherchez la madeleine », exhorte Pierre Vermersch avant de présenter les règles du « questionnement sensoriel » :

- « Guider le rappel vers une situation spécifiée (…)
- Guider vers l'évocation sensorielle (…)
- Eviter toute recherche volontaire directe de contenu à rappeler (…)
- Assurer un guidage avec un fractionnement assez fin pour ne pas solliciter la mémoire habituelle par l'organisation du récit. » [390]

Il importe que l'interviewer soit particulièrement attentif à la valorisation des informations procédurales, par la marginalisation des « informations satellites de l'action vécue » :

Tableau 03-06 Le système des informations satellites de l'action vécue [391]

[388] VERMERSCH (Pierre), L'entretien d'explicitation, Paris, ESF, 1996, et VERMERSCH (Pierre), MAUREL (Maryse) (dir), Pratiques de l'entretien d'explicitation, Paris, ESF, 1997

[389] VERMERSCH (Pierre), *Glossaire de l'explicitation*, in VERMERSCH (Pierre), MAUREL (Maryse), op. cit., p. 234

[390] VERMERSCH (Pierre), L'entretien d'explicitation, op. cit., p. 96-97

[391] **D'après VERMERSCH (Pierre), L'entretien d'explicitation, op. cit., p. 45**

vertu de la loi du droit d'auteur.

			Externe			
			CONTEXTES Circonstances Environnement			
			Identité			
Le savoir	DECLARATIF Savoirs théoriques Savoirs procéduraux formalisés Consignes…	*Le faire*	**PROCEDURAL** **Savoirs pratiques** **Déroulement des actions élémentaires** **Actions mentales…**	*Le faire*	INTENTIONNEL Buts et sous-buts Finalités Intentions Motifs…	*Le but*
			Identité			
			JUGEMENTS Evaluations subjectives Opinions et commentaires Croyances…			
			Métaposition			

On ne peut contraindre l'interviewé à transmettre seulement des informations dans le registre procédural. Pas plus que le chercheur, il n'aurait alors conscience de l'intelligence de ses pratiques, qui ne se révèle qu'en référence aux contextes, aux contenus mobilisés, aux intentions poursuivies. Mais il convient que l'interviewer se méfie de ces procédés de généralisation, qui mobilisent essentiellement la mémoire déclarative, et permettent à l'interviewé de s'échapper de son vécu.

Pour s'assurer que ce dernier occupe cette position de parole incarnée, le guide est particulièrement attentif aux références à une action singulière, réelle et spécifiée, c'est-à-dire qui s'est déjà déroulée, dans des circonstances précises et uniques : les indications de temps, de lieu, le nom des personnes, mais aussi les différentes sensations et impressions subjectives sont autant de données qui témoignent que la personne interviewée évoque une situation vécue, dans le détail de ses procédures.

Ainsi, très clairement, ce modèle d'entretien ne cherche pas à se conformer à une quelconque exigence de non-directivité : « opérer un guidage, c'est intervenir, c'est opérer des relances qui cherchent à influencer l'intention de verbalisation de l'interviewé. » [392] Cette directivité est revendiquée par l'informateur qui demande à être aidé, encouragé, sécurisé… La conviction que le chercheur participe à son effort en maintenant activement une contrainte constitue un étayage nécessaire pour que l'interviewé accède à des informations jusqu'alors même de lui inconnues.

Néanmoins cette directivité ne s'applique qu'aux contenants. En ce qui concerne les contenus verbalisés, Pierre Vermersch propose « d'accompagner l'interviewé vers une expression libre de ce qu'il peut dire, (de) l'aider à le faire avec ses propres mots. (…) Les

[392] Ibid., p. 156

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

contenus sont donc accueillis de manière non-directive pour autant qu'ils appartiennent à un des contenants visés par l'explicitation. » [393]

Cette directivité circonstanciée, cette contrainte parfois imposée, nécessitent un contrat de communication spécifique : « dans l'entretien d'explicitation, le contrat de communication repose sur une question posée en passant, de façon non formelle, pour demander à l'autre son accord personnel sur le fait d'être questionné, de continuer à l'être, de reprendre un point d'une manière plus détaillée. » [394]

2.2.2. Mises en œuvre

Gaspard raconte (2/485-514):

Et à cette époque là, avec André, on faisait du débroussaillage près de St-Tropez et un jour ce jeune, ah ce jeune!, il vient me voir avec sa débroussailleuse, et il me dit "Ca a coincé, ça marche plus, etc…" Je ne suis pas mécanicien, je lui ai dit: "Qu'est ce qu'on fait? On n'avait plus de débroussailleuse, il y en avait une en panne ; il ne pouvait plus bosser. Je lui ai dit: "Tu te sens?" "Tu te sens de quoi?" "Eh bien on démonte hein?" Il me dit: "Tu sais faire?" "Autant que toi. C'est à dire moi manier le tournevis et les clés, je sais faire Mais après on a intérêt à bosser bien" Alors je suis allé chercher à la lingerie un vieux drap, on s'est installé à un endroit plat, tranquille, personne… et on a démonté. On a tout rangé dans l'ordre, en vérifiant bien, la vis là, la vis là… C'était les segments qui avaient cassé autour du piston, le hasard faisait qu'on avait des segments, les mêmes, on a remis les segments, on a tout remonté, on a tout bien nettoyé, on a refait le plein, on a pompé, il a tiré…. c'est encore une émotion (…) parce que ça a marché.

Lorsqu'il évoque cette anecdote qui date de plus de dix ans, l'enseignant expérimenté ne retient ni ses larmes, ni ses sanglots. Il revit la situation : le drap déployé sur l'herbe constitue le champ opératoire, l'écran où Gaspard se projette en parlant. Les gestes appuient le discours : en deux mouvements de bras, le tissu est déplié ; minutieusement, de la main, les pièces sont réparties sur la surface imaginée… Les énoncés sont de plus en plus courts, entrecoupés de brefs silences : le regard se perd, se brouille.

Nous touchons là aux limites de la situation d'entretien : l'incarnation de la parole interdit au bout du compte la parole, quand la reviviscence de l'événement convoque trop d'affects. D'ailleurs, comme en témoignent pudiquement les points de suspension, la conversation doit s'interrompre ; l'enregistrement est suspendu le temps de sortir un mouchoir et d'aller à la fenêtre reprendre souffle. Quelques mots embarrassés de chaque partenaire tentent de restaurer un espace de travail, et l'entretien reprend, mais faussé : durant de longues minutes, l'un comme l'autre ne cherchent qu'à reprendre pied, retrouver le fil, tout en se protégeant contre de nouvelles bouffées d'émotion.

Notre intention ne peut donc être, lorsque nous conduisons ces entretiens, d'atteindre cette proximité du sujet interviewé avec son vécu. Nos interventions visent plutôt à guider

[393] Ibid., p. 157

[394] VERMERSCH (Pierre), *Glossaire de l'explicitation*, op. cit., p. 224

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

l'enseignant à l'intérieur d'un espace de parole borné d'un côté par ce registre émotionnel de la réminiscence et de l'autre par les énoncés très généraux, contextuels ou intentionnels, tels qu'ils peuvent être induits par l'aspect formel, archétypal, des situations de départ que nous présentons. Le dixième entretien, conduit avec Danielle, une directrice d'Institut de Rééducation expérimentée, partiellement déchargée de classe, fournit une bonne illustration de ce double mouvement :

Danielle montre, dès le départ, une certaine réticence à s'engager, nous redemandant des garanties sur l'anonymat de l'interview. Malgré nos précisions, elle cherche à dissimuler l'identité de l'élève rebelle qu'elle nous décrit pendant un long moment, avant de s'excuser d'avoir laissé échapper son prénom (10/67). De même, ce qu'elle nous livre des procédures qu'elle met en oeuvre est aussitôt repris, traduit dans les registres déclaratif ou intentionnel : « je la laisse un peu dessiner, c'est un besoin de dessiner » (76-77). Déjà, nous avons spontanément interprété un léger lapsus (l'intelligence de l'élève est qualifiée de « subnormale » pour indiquer qu'elle est vraisemblablement supérieure à la moyenne –10/17) comme un signe d'une difficulté de notre interlocutrice à contrôler son propos. Il n'est pas dans notre intention de la mettre en difficulté ; au contraire, nous souhaitons la sécuriser pour qu'elle puisse, en confiance, nous faire partager ses pratiques dans ce qu'elles ont de plus authentique. C'est pourquoi nos premières relances ne cherchent pas à la contraindre en exigeant qu'elle se focalise sur le moindre de ses actes, mais à la rassurer sur notre capacité d'écoute par la reprise valorisante des informations contextuelles qu'elle nous communique : « vous disiez que cette année, une classe avec des enfants peut-être moins perturbés vous permet plus de souplesse… » (87)

Peu à peu, Danielle montre qu'elle investit cette situation d'entretien : aux formulations normatives («c'est vrai que… ») ou prescriptives (« il faut dire… »), succèdent des énoncés plus performatifs : « je pense… » ou « je crois que… ». Nous nous autorisons alors à rompre avec le rythme plus détendu de la conversation pour nous montrer directif, en énonçant une des relances préalablement convenues : « est-ce que vous avez souhaité au cours des trois années de travail avec cette adolescente parler des difficultés que vous avez avec cette élève à d'autres personnes ? » (149). Par un petit rire, Danielle nous montre qu'elle est soulagée, qu'elle nous fait désormais suffisamment confiance pour s'engager plus dans la situation d'enquête. Notre intervention suivante tient compte de ce changement d'attitude en reformulant des énoncés plus anciens afin de centrer l'entretien sur les procédures exactes employées par l'enseignante : « pratiquement de façon très précise… Vous évoquiez des situations de crise et vous disiez que vous demandez de l'aide à un psychologue. Pratiquement, ça se passe comment ? » (173-175). Quitte à insister quand nous estimons que notre interlocutrice n'est pas assez précise : « Je repose la question (…) Comment ça se passait pratiquement par rapport à ça, cette situation difficile. » (226-233)

Après cette nouvelle sollicitation, l'enseignante tente en quelques phrases de recontextualiser son propos, avant de reprendre à son compte la consigne : « alors, comment ça se passe ? » (242) pour y répondre en se remémorant ses multiples questionnements du moment. Accompagnant cette litanie d'interrogations de mouvements circulaires des mains, comme si elle voulait régurgiter les paroles

vertu de la loi du droit d'auteur.

échangées avec le psychologue, Danielle ne tente plus de contrôler la situation de communication présente mais cherche à incarner le plus possible son propos. Et quand elle affirme que « ça fait du bien d'en parler », nous ne pouvons nous empêcher de penser qu'elle évoque peut-être aussi sa sensation du moment.

Ce dernier énoncé nous avertit donc aussi du danger que l'affect n'envahisse l'espace de notre conversation, entre connivence et compassion : l'expérience avec Gaspard nous a marqué et nous ne voyons pas beaucoup d'intérêt à revivre une telle proximité émotionnelle avec l'interviewée. Nous choisissons de rompre avec ce registre d'évocation, en invitant Danielle à l'analyse ; nous formulons de nouveaux énoncés normatifs et nous permettons même un « pourquoi ? » que tous les protocoles d'entretien d'explicitation réprouvent : « Pourquoi ? Qu'est-ce qui rendait (l'entretien avec le psychologue) satisfaisant ? On se plaint souvent que les réunions, ça ne sert pas à grand chose… » (295-96) Et notre interlocutrice reprend son propos, certes sans l'investissement précédent, mais en revanche en se positionnant plus fréquemment comme sujet de sa propre action : les « je » remplacent les « on ».

Nous pourrions reprendre ainsi la plupart des entretiens pour montrer comment nous investissons des éléments du modèle de l'entretien d'explicitation pour permettre aux personnes que nous interrogeons d'atteindre « la vérité originelle » de certaines de leurs pratiques, et comment également nous prenons nos distances avec ces techniques, afin de ne pas saturer d'émotion l'espace relationnel.

Certainement, ce que cette recherche d'une « parole incarnée » a le plus apporté à nos différents entretiens, ce n'est pas tant la possibilité offerte aux enseignants d'évoquer, à l'instar de Gaspard, leurs procédures professionnelles auprès des élèves ou avec leurs collègues, que la capacité qu'ils pouvaient ainsi mobiliser pour revivre et communiquer les états de perplexité dans lesquels leurs difficultés professionnelles les plongent. Ainsi, Danielle et l'excès d'interrogations qui l'assaillent ; mais plus encore Carla (12/48-62) aux prises avec « son » élève rebelle :

Bon, alors le cours débute, il arrive, donc il faut recommencer quoi ? Il faut quand même le recadrer: "Va t'asseoir, ne te ballade pas, prends tes affaires…" Enfin il manque toujours un stylo, il manque toujours une règle ; enfin bon, on arrive à se mettre en route mais visiblement l'élève n'est pas du tout intéressé par ce qui se passe, en particulier à ce moment-là, je faisais mathématique, on était quand même dans la phase de l'apprentissage donc en route pour le CAP, ce que je pouvais raconter sur Thalès ou Pythagore, ou sur les fonctions, ça ne passait pas. Et à ce moment-là, ce qui est très perturbant aussi pour l'adulte, moi, je me revois bien, c'est : "Comment la classe fonctionne?". C'est à dire que les autres sont toujours dans l'attente que cet élève fasse quelque chose et que ça casse le rythme.

Carla n'évoque pas à proprement parler une « situation circonstanciée », comme l'entend Pierre Vermersch : les ruptures dans le fil du discours procédural sont nombreuses, et montrent l'ingérence constante de la généralisation sous forme de croyances, de jugements… Mais justement, l'irruption de ces éléments cognitifs dans l'agi de l'enseignante exprime le trouble qui est le sien, et témoigne du conflit intérieur qui l'anime, entre vécu persécutant et rationalisation surmoïque.

vertu de la loi du droit d'auteur.

A l'opposé, nous avons parfois suggéré aux personnes interrogées, non plus d'évoquer la réalité vécue, mais d'imaginer ce qui pourrait advenir, mieux, de rêver à voix haute :

Quand vous imaginez comme ça, une structure plus maternante dans l'établissement, vous pourriez essayer d'en donner quelques éléments, même si ce n'est pas un projet, même si c'est plus un rêve qu'un projet…

Ainsi, Nadine (4/320-48) s'anime peu à peu en évoquant des souvenirs d'enfance, avant de décrire précisément un épisode de la vie de sa classe, marquant chaque propos d'un geste précis, dans un jeu de regards qui ne nous est aucunement destiné : repasser, ne pas regarder, manipuler, baisser les yeux…

Il faudrait que ce soit un lieu où les enfants se sentent bien avec quelqu'un qui les écoute sans toutefois les…(…) Ca pourrait être comme une maison, un lieu de vie avec peut-être une cuisine, avec une vie qui se fait… Enfin je vois comme on fait soi avec ses propres enfants, quand ça ne va pas, on ne dit pas: "Tiens on va s'asseoir tous les deux dans le canapé, on va parler…" On continue sa vie, on bricole, on… Enfin moi, même avec eux souvent, je trouve que c'est plus facile quand on est en train de faire quelque chose. Moi quand j'étais gamine, j'ai l'image de ma mère quand elle faisait du repassage, elle regardait son linge, moi je la regardais repasser et c'était vraiment là qu'on communiquait ou quand elle faisait la cuisine, quand mon père faisait du jardinage. Moi j'ai besoin de… Avec eux quand on est autour de cette table rouge, là c'est très… géographiquement, c'est très important, c'est très symbolique, c'est qu'on fait quelque chose où on brasse un peu du papier, de la matière, et c'est toujours là, jamais là, que les choses viennent… Je ne les regarde pas. Ils me parlent, je continue à faire mon truc, donc ça passe comme ça

2.2.3. Les limites de l'explicitation

Comme ces quelques exemples l'illustrent, nous n'avons pas cherché à appliquer l'ensemble des techniques de l'entretien d'explicitation, mais plus à nous inspirer de ce modèle pour mieux cerner notre objet dans ses caractéristiques propres : en effet, nous avons noté au moins trois facteurs limitant l'intérêt de la démarche d'explicitation dans notre enquête.

EVOQUER DES SITUATIONS DIFFICILES

L'entretien d'explicitation est, comme l'entretien clinique de recherche, un entretien centré sur la personne : par l'évocation d'une action vécue, l'interviewé prend conscience des procédures qu'il agit, et, de ce fait, modifie le regard qu'il peut porter sur lui-même. Pour cette raison, cette technique est de plus en plus fréquemment mobilisée dans des dispositifs d'enseignement ou de formation, où les personnes interviewées se soumettent, par obéissance institutionnelle ou à leur propre demande, au questionnement de l'interviewer. La situation de recherche est tout autre : certes, les enseignants interrogés nous ont fait la courtoisie d'accepter la situation d'entretien, mais sans intention d'apprentissage ou de formation. On peut même supposer que la plupart s'imaginent avoir plus à nous apprendre qu'ils n'auraient à apprendre de nous. On ne saurait donc

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

parler d'une quelconque relation de contrainte qu'ils auraient pu accepter en prévision d'un bénéfice ultérieur. Le moment de l'entretien lui-même doit être suffisamment stimulant pour soutenir l'effort de la personne interrogée.

Or, ce que nous lui proposons n'est pas particulièrement gratifiant au premier abord : notre consigne de départ l'invite d'emblée à évoquer, non ce qu'elle sait faire, les situations où elle se sait briller, mais ses propres difficultés professionnelles. La verbalisation de l'action vécue, que vise l'entretien d'explicitation, est d'autant plus aisée à atteindre que le sujet a envie de partager ce qu'il identifie comme une performance valorisante. Cette difficulté spécifique d'évocation d'une situation vécue comme un échec a été illustrée et analysée par Nadine Faingold, dans le cadre de stages de formation de formateurs pédagogiques. Elle constate, comme nous l'avons fait nous-même, l'obstacle à la verbalisation des procédures que constitue « le vécu émotionnel auquel correspondent un certain nombre de verbalisations portant à la fois sur ce ressenti (c'était violent), et sur les représentations et les valeurs sous-jacentes (ce n'est pas mon rôle) » [395] . Pour remédier à cette difficulté, elle propose de permettre à l'interviewé d'évoquer, par comparaison, une situation de réussite professionnelle, afin de mettre en évidence les différences de modalités d'action et d'évocation. On situe aisément tout l'intérêt formatif de cette modalité, qui n'a toutefois aucune justification dans notre dispositif de recherche.

Un de nos entretiens illustre particulièrement les limites de cette technique : un nombre important d'enseignants d'un même établissement très accessible souhaitaient être recontactés. Nous prenions donc rendez-vous avec leur responsable pédagogique qui nous promet d'organiser notre rencontre avec son personnel. Le jour dit, il nous informe que de toutes les personnes qui avaient répondu à la première phase de l'enquête, un seul, Xavier, n'a pas quitté l'établissement, exception d'ailleurs, nous fit-il comprendre à demi-mot, qu'il regrette ; aussi, afin d'éviter un déplacement inutile, a-t-il sommé cet éducateur de nous recevoir, en dehors de ses horaires de travail. Autrement dit, avant même de démarrer, l'entretien avec Xavier se présente dans les pires conditions. Et dès le départ, l'éducateur nous montre la distance qu'il prend avec le dispositif proposé : « il y a des trucs, je n'ai pas tout lu » (9/2) ; de plus, il ne décrit pas la situation choisie comme une difficulté personnelle (« il accrochait avec moi, ça se passait bien ; moi, je n'ai pas eu de gros problème avec ce gamin, (…) mais il perturbait tout le temps les autres » 13-18), mais plus comme la mise en échec de l'établissement, cet échec justifiant les rapports avec sa hiérarchie qu'il décrit comme difficiles, allant jusqu'à laisser échapper : « mais bon, je ne suis pas le directeur, et c'est dommage… » (150-51). L'ensemble du discours de Xavier consiste à éviter d'évoquer ses propres difficultés en opposant ses pratiques, dont il n'y a rien à dire puisqu'il « marche à l'instinctif, c'est l'instinct qui fonctionne » aux pratiques des autres, forcément critiquables.

Dans ce contexte, toute tentative de contraindre l'éducateur ne peut que renforcer ses défenses. A la première relance, laborieuse, qui tente de le guider vers ses pratiques, il répond en se dissimulant derrière des suspensions, des « nous » ou des « on », et en s'interrogeant sur le sens des mots :

[395] FAINGOLD (Nadine), *Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques*, in et VERMERSCH (Pierre), MAUREL (Maryse), op. cit., p. 205

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Et ça a été évoqué, vous avez évoqué le problème … Bien moi, je l'ai dit plusieurs fois mais… Ca se passe comment quand vous voyez comme çaque votre rôle d'éducateur s'arrête et que vous pensez que ce serait au psychologue peut-être de faire quelque chose, soit pour vous informer, soit pour prendre en charge le gamin… Ca se passe comment? Ben si nous, on ne fait pas le nécessaire pour que le gamin aille suivre une thérapie, je ne sais pas si on peut appeler ça une thérapie, si le gamin ne va pas suivre des rendez-vous avec un psychologue ou un psychiatre, parce qu'on a un psychiatre aussi, ici… Si nous, on ne fait pas le nécessaire, ça ne se fait pas… Et c'est comment le nécessaire, ça se passe comment? Il faut qu'on prévienne, il faut qu'on prévienne le psy quoi, alors on l'appelle, ou on le fait venir, ou on va le voir, et puis on convient d'un rendez-vous avec l'élève, s'il est d'accord : lui, il n'était pas d'accord en plus. (108-129)

Plus tard, nous tentons, malgré tout, de suivre la suggestion de Nadine Faingold en proposant à Xavier d'évoquer une situation antérieure, où avec un autre élève, il aurait trouvé une solution peut-être transposable à ce cas présent. Mais l'éducateur met en place une stratégie d'évitement plutôt efficace :

Dans votre panoplie technique, dans vos savoir-faire, il n'y a pas des trucs où vous vous dîtes : "Tiens j'avais essayé ça, il y a quatre ou cinq ans avec un gamin, ça avait bien marché, pourquoi je n'y ai pas pensé?" On ne se le dit pas. Moi, je ferai le bilan dans un an ou dans deux ans, quand j'aurai des nouvelles, parce que j'ai toujours des nouvelles de mes anciens élèves, et c'est là qu'on fait le bilan et qu'on se dit : "Mais si j'avais agi différemment avec ce gamin là, peut-être que ça aurait été différent" Mais c'est vrai qu'avec des si, on mettrait Paris en bouteilles : pour moi, je pense, il ne faut pas trop aller dans ce système-là, parce qu'après, on n'a que des regrets. Et puis on culpabilise aussi, et chaque fois qu'on va faire quelque chose d'important, on va se poser la question : est-ce que c'est bon ou est-ce que ce n'est pas bon? (9/199-223)

DÉCRIRE DES PRATIQUES EN TRAIN DE S'ÉLABORER

La deuxième spécificité de notre recherche, qui rend les techniques de l'entretien d'explicitation moins opérantes, tient à ce que les personnes interviewées ne sont pas forcément amenées à évoquer des actions révolues, mais souvent se réfèrent à des difficultés en train de se produire. Suffisamment représentatives de l'exercice quotidien des enseignants en EME, les situations-problèmes proposées évoquent spontanément des anecdotes présentes, plus qu'elles n'obligent à rechercher au fond de sa mémoire une lointaine expérience. Certes, il en résulte que nombre de personnes interrogées peuvent accéder à des registres de verbalisation de l'action vécue pour communiquer leurs difficultés de relation avec un élève et, comme nous l'avons vu avec Danielle ou Carla, la confusion actuelle de leur réflexion. Cependant, les procédures de mobilisation des ressources interprofessionnelles, objets centraux de notre recherche, ne peuvent être exposées qu'en termes d'intentions, d'attentes, de projets … Ceux-ci sont, bien entendu, suscités par des pratiques antérieures, qui n'ont pas lieu d'être développées dans le cadre de l'entretien, mais auxquelles l'enseignant forcément se réfère, peu ou prou, pour situer sa pratique du moment. Il est alors difficile de ne pas s'égarer en exposés contextuels ou en généralités prescriptives, qui amènent la personne interrogée à se désengager de la situation de production du discours. Dans de telles conditions, guider

vertu de la loi du droit d'auteur.

l'enseignant vers la verbalisation de son vécu, fut-il en projet, demande fréquemment de rompre le fil du discours dérivant, et de redéfinir le contrat initial de communication. L'entretien avec Laszlo illustre notre propos : il s'agit d'un éducateur technique qui vient d'évoquer le cas d'un apprenti, sorti récemment de l'établissement, que le CAT qui l'accueille semble négliger. Laszlo exprime sa colère contre la logique de placement en stage de l'IMPro et le mode de fonctionnement des établissements pour adultes, plus guidés, à son avis, par les critères de productivité que par le souci d'aider de jeunes adultes à conquérir leur autonomie. Peu à peu, l'affect se perd dans des considérations des plus générales :

C'est toujours pareil, c'est l'européanisation, la nationalisation, l'industrialisation, la mondialisation ; c'est le rendement, le fric et voilà (13/110-111). (…) On parle de l'insertion, hein, du handicapé, on parle d'intégration, d'information… Je pense que c'est la société qu'on devrait informer, et pour beaucoup de choses, le tabac, l'alcoolisme, le machin, c'est la société qu'on devrait informer pour que ces jeunes s'intègrent, mais ça, il y a longtemps qu'on en parle…(166-70)

Nous choisissons ce moment précis pour recentrer l'entretien sur ce que Laszlo a laissé entendre d'une modification possible des pratiques de l'établissement. Quatorze relances seront nécessaires pour que l'éducateur abandonne ses conduites d'évitement par les métaphores creuses et les expressions préfabriquées (« on remue des montagnes, là oui… » 217), pour laisser entrevoir le stratagème institutionnel qu'il est en train de mettre en place : en lien avec une psychologue, il compte profiter de l'instauration des trente-cinq heures dans l'établissement pour modifier les usages d'orientation dans les ateliers professionnels. Plusieurs fois, nous devons rassurer Laszlo (« On pourra effacer si vous en dites trop » 220), ou insister, à la limite de la bienséance, pour qu'il explicite les arguments qu'il compte employer : « quels arguments » (251), « vous échangez des arguments pédagogiques avec la psy ? » (258), « c'est des arguments qui peuvent passer ? » (354), etc.

RENDRE COMPTE DU COLLECTIF

Dès le début de l'entretien, Mylène, professeur d'école spécialisée en IES, montre qu'elle cherche à communiquer l'authenticité de ses pratiques. Nos premières relances l'invitent ainsi à évoquer avec précision les dispositifs qu'elle investit : « ces appels, c'était quoi ? » (5/28), « ça se passe comment quand on demande à en parler en réunion de synthèse » (5/49), « alors, comment s'est passée cette synthèse » (5/82)… Mais nous notons que, malgré toute sa bonne volonté, Mylène éprouve une certaine difficulté à « verbaliser son vécu » ou « incarner sa parole », notamment lorsqu'elle décrit ses rencontres avec des partenaires institutionnels :

Non, j'ai exposé les cas : j'avais fait en plus une feuille d'observations au jour le jour, je pouvais relativement bien noter, bien révéler tout ce qui s'était passé. On a fait le point aussi avec l'éducateur qui les avait en atelier, où ça se passait effectivement nettement mieux, mais bon, ils sont cinq garçons dans l'atelier, c'est plus facile à gérer, et donc le directeur qui avait reçu ces deux jeunes hommes avait lui aussi des choses à dire : parce qu' il les avait reçus individuellement, il les avait reçus à deux, il était intervenu dans les moments de crise, etc.…Et bon en discutant les uns et les autres, on est arrivé à des solutions

vertu de la loi du droit d'auteur.

satisfaisantes pour tout le monde. (5/87-99)

L'écart est flagrant, entre l'intention initiale d'être au plus près de la situation vécue (Mylène fait le geste de poser devant elle la feuille d'observations) et le dernier énoncé qui clôt l'exposé de façon assez expéditive. En fait, peu après, l'enseignante admet que la solution n'a pas été élaborée collectivement et ne lui semblait pas du tout satisfaisante… L'examen attentif de ses précédents propos permet de comprendre cette réaction de retrait : c'est la nature même de la situation évoquée qui fait obstacle à l'implication de notre interlocutrice. En effet, souhaitant poser le contexte de la synthèse avec précision, Mylène élabore un discours complexe, mêlant données factuelles (« j'ai exposé les cas », « on a fait le point »), événements antérieurs («j'avais fait une feuille d'observations», « le directeur avait reçu ces deux jeunes ») et arguments développés par les différentes parties (« ils sont cinq garçons dans l'atelier, c'est plus facile à gérer »)… En fin de compte, elle échoue à rendre compte de son vécu de la situation de communication collective, c'est-à-dire de cette concomitance entre écoute, prise de parole, interrogations, ressentis affectifs...

L'entretien d'explicitation permet de verbaliser, selon Pierre Vermersch, le vécu de l'action effective. Dans ce modèle, l'action est considérée comme « autonome », c'est-à-dire qu'« il n'y a pas de nécessité intrinsèque à ce qu'elle soit conscientisée » et, le cas échéant, cette « conscientisation n'est pas le produit d'un automatisme mais d'un véritable travail cognitif » [396] . Ce qui amène le chercheur à opposer deux démarches, réfléchir le vécu et réfléchir sur le vécu : « dans le premier cas, il s'agit du passage au plan de la représentation d'un contenu qui n'était qu'agi. Dans le second cas, c'est prendre pour objet de réflexion le contenu de la représentation, lui-même produit d'un réfléchissement de l'agi. C'est la distinction, pour nous, essentielle entre abstraction réfléchissante et abstraction réfléchie. » [397] Cette conception de l'action autonome semble assez peu opératoire pour rendre compte des « agirs communicationnels » de moments de discussion, caractérisée par le fait que « le sens de la prétention problématisée à la validité astreint conceptuellement les parties prenantes à supposer que, principiellement, un accord rationnellement motivé pourrait être atteint. » [398] Ainsi, la discussion interprofessionnelle, objet central de notre recherche, ne pourrait être que réfléchie et non réfléchissante, supposant un travail cognitif préalable de modélisation, assujettissant l'agi au pensé. L'action ainsi considérée ne peut être vécue, sans être d'abord représentée, ni parlée avant d'être connue.

Tout au long de ces entretiens, il nous a ainsi semblé opportun de demander aux personnes interviewées de tenter de rapporter le plus précisément possible un de leurs propos, mais dès les tests préalables à l'enquête, nous avons ressenti comme très artificiel le fait de les inciter à répéter les paroles d'autrui. On ne peut, au mieux, « s'incarner » que dans sa propre parole. Et même, le simple fait de reformuler un

396 VERMERSCH (Pierre), L'entretien d'explicitation, op. cit., p. 73

397 Ibid., p. 79

398 HABERMAS (Jürgen), Théorie de l'agir communicationnel. 1 Rationalité de l'agir et rationalisation de la société, Paris, Fayard, 1987, p. 58

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

argument ou une question conduisait inévitablement nos interlocuteurs à se remémorer les différents éléments de leur réflexion validant cet énoncé : valeurs partagées, expérience antérieure, but commun poursuivi… toutes références qui « dé-spécifient » la situation évoquée. Le modèle de l'entretien d'explicitation devait être dépassé.

2.3. Un engagement partagé

2.3.1. Des entretiens compréhensifs

Les dix-neuf collègues interviewés ne sont pas, par définition, représentatifs de la population de référence des enseignants en EME. Souvenons-nous : de tous les établissements ayant reçu nos questionnaires, seuls, vraisemblablement, un petit quart nous en ont renvoyé ; dans chacun de ces EME, seuls les personnels les plus motivés ont répondu ; parmi ces derniers, un tiers à peine nous ont indiqué qu'ils souhaitaient être associés aux phases ultérieures de la recherche. Bref, nos interlocuteurs constituent la marge la plus intéressée de l'échantillon de départ. A plusieurs reprises, ils ont dû marquer leur volonté de participer à notre enquête . Avant même le début de l'entretien, ils nous ont consacré du temps et de l'énergie. Autour du questionnaire, ou après les premiers contacts téléphoniques préalables à notre rencontre, ils se sont mobilisés, individuellement et parfois collectivement. Tout laisse à penser que chacun, à plusieurs reprises, a particulièrement réfléchi à sa pratique professionnelle, dans les dimensions les plus immédiatement identifiables par notre dispositif, la dynamique institutionnelle, l'articulation de l'enseignement et des autres modes de prise en charge, les formes de collaborations… Pour des raisons diverses et obscures (militantisme pédagogique, tendance narcissique, demande de reconnaissance professionnelle...), les personnes interviewées sont des acteurs engagés.

Nous-même avons sollicité cet engagement : nous ne nous sommes jamais présenté comme un enquêteur neutre, chargé par une administration anonyme d'étudier un sujet défini de façon aléatoire. Dès le début, nous avons souhaité être identifié comme un praticien de l'enseignement en EME, suffisamment passionné par son travail pour y consacrer quelques années de recherche. Revendiquer auprès d'enseignants nos vingt années de pratiques pédagogiques, c'est invoquer des représentations communes, des expériences partagées, une proximité professionnelle : c'est inviter à la confiance. Mentionner notre investissement universitaire, notre statut de doctorant, l'objet de notre recherche, c'est garantir le sérieux de la démarche, la qualité du dispositif, l'étayage conceptuel du propos : c'est encore inviter à la confiance.

Ainsi, au fil des mois, du questionnaire à l'entretien, s'est construit, plus ou moins implicitement selon les personnes, ce contrat de communication : le simple fait d'engager l'enregistrement de la conversation peut-il abolir cette relation de confiance et d'engagement, au profit d'une pseudo-neutralité scientifique ? Bien au contraire, selon nous, le cérémonial protocolaire (s'asseoir en face à face, disposer le matériel, rappeler les règles, lire les consignes, etc.) intimide et fragilise l'interviewé, qui demande à être rassuré sur la confiance qu'il peut nous faire. Notre rôle de chercheur n'est pas alors de chercher à nous dégager du discours de l'interviewé, mais au contraire d'étayer sa prise

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

de parole : pour éviter que, progressivement, « à la non-personnalisation des questions, (fasse) écho la non-personnalisation des réponses, (…) l'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté. » [399]

Cet engagement, revendiqué par Jean-Claude Kaufmann, ne se limite pas à des techniques de guidage, déjà évoquées, mais induit au contraire une spontanéité de la part du chercheur : « tout est bon pour faire parler et bien faire parler » [400], affirme le sociologue, ajoutant même qu' « il ne faut pas avoir peur de laisser agir une part sauvage (…) une volonté de transgression et d'invention sans laquelle il n'y a que tautologie ». [401] Kaufmann décrit des postures et des tactiques fréquemment adoptées en recherche, mais moins souvent défendues : « parfois, (un) style conversationnel prend réellement corps, le cadre de l'entretien est comme oublié : on bavarde autour du sujet. De tels moments indiquent que l'on a atteint un bon niveau de profondeur. (…) L'idéal est de rompre la hiérarchie sans tomber dans une équivalence des positions : chacun des deux partenaires garde un rôle différent. L'enquêteur est maître du jeu, il définit les règles et pose les questions ; l'informateur au début se contente de répondre. C'est ensuite que tout se joue : il doit sentir que ce qu'il dit est parole en or pour l'enquêteur, que ce dernier le suit avec sincérité, n'hésitant pas à abandonner sa grille pour lui faire commenter l'information majeure qu'il vient de livrer trop brièvement. L'informateur est surpris de se sentir écouté en profondeur, et il se sent glisser, non sans plaisir, vers un rôle central : il n'est pas interrogé sur son opinion, mais parce qu'il possède un savoir, précieux, que l'enquêteur n'a pas, tout maître du jeu qu'il soit. » [402]

2.3.2. Accompagner l'informateur

Un de nos derniers entretiens illustre ce propos. Octave présente plutôt confusément un exemple d' « élève oublié », cherchant à exprimer l'opinion qu'on ne peut « investir un jeune» sans prendre des distances avec l'image préétablie que l'institution en a construit, quitte à prendre le risque de se tromper à son sujet :

A un moment, par sécurité, je prenais un dossier et puis je le regardais pour dire: "Bon, bien, je vais essayer de ne pas me planter" et puis je me fiais au dossier qui justement était incomplet, il n'y avait pas de choses fausses, mais il manquait des éléments d'importance, donc ça faussait les données au départ : au lieu de prendre le jeune tel qu'il était, peut-être que ce n'était pas possible hein, je ne sais pas si j'ai raison, ou pas raison, ou quoi que ce soit, mais au lieu de le prendre tel qu'il était, j'ai peut-être trop écouté ce qui se disait en réunion ou en synthèse et la présentation qu'on en faisait, et du coup les choses étaient faussées aussi au départ comme ça… Alors on prend un dossier pour essayer de mieux comprendre, et si le dossier n'est pas complet non plus, ça montre toute la

399 KAUFMANN (Jean-Claude), L'entretien compréhensif, Paris, Nathan, 1996, p. 16

400 Ibid., p. 55

401 Idem

402 Ibid., pp. 47-48

vertu de la loi du droit d'auteur.

complexité de la prise en charge de ces enfants-là en apprentissage et dans une échelle de progression, c'est-à-dire qu'il faut, tout le temps, tout le temps, tout le temps, se remettre en question et reprendre les choses à la base…(16/108-123)

L'expression est hésitante, comme si Octave attendait que nous l'autorisions à avancer chaque élément nouveau de sa réflexion. Après avoir précisé le cadre de l'entretien, par nos deux premières relances, et constaté toujours le même retrait de notre interlocuteur, nous prenons le risque d'interpréter directement ses propos, en lui révélant leur apparente incohérence. Nous introduisons le terme de « paradoxe », en exprimant le souhait que l'entretien porte précisément sur celui-ci :

Je note un petit peu, si j'entends bien ce que vous dites, un peu comme un paradoxe, qui est peut-être un paradoxe juste comme ça, dans ce que vous dites, mais si on étire le temps, sur les sept ans, ça ne doit pas l'être, entre d'un côté: "Peut-être qu'au début, j'ai du donner trop d'importance au dossier, à ce qu'on disait en synthèse, etc." Et de l'autre côté: "Mais finalement pour comprendre, il a fallu que je voie le service social, un éducateur, le psy, etc." C'est à dire d'un côté : j'ai donné trop d'importance à des éléments de l'environnement institutionnel, mais en tout cas, d'autres éléments, peut-être les mêmes, je ne sais pas, m'ont été bien utiles à une autre étape… Ah tout à fait… Alors j'aimerai qu'on cadre l'entretien sur ce que j'appelle ce paradoxe, qui n'est peut-être pas un paradoxe mais que je ressens comme tel, cette apparente contradiction, mais je pense que c'est juste une contradiction hors chronologie…(16/140-150)

Nous ne cherchons pas à affirmer une position de maîtrise sur l'entretien, mais à partager avec notre interlocuteur la difficulté d'un questionnement « sincère ». Et, à son effort de rassembler les différents éléments de sa pratique (ce pour quoi nous le convoquons), nous répondons en proposant une modélisation plus savante (ce qu'il identifie comme la compétence du chercheur). A partir de ce moment, semble s'établir un nouveau contrat d'étayage mutuel, qui rend la conversation nettement plus riche et vivante. A plusieurs reprises, nous mettons en œuvre de façon très explicite ce rôle de « modélisateur » :

- Quand Octave tente d'expliquer l'analogie entre les fonctions de soutien de l'enseignant et de l'équipe institutionnelle (« on n'est pas là pour penser à leur place, mais pour penser autour d'eux, dans un rôle d'entourer, comme quand je pratique en atelier » 212), nous lui proposons d'élargir la comparaison (« il y avait, avec vos collègues, une réflexion qui vous soutenait, qui vous enveloppait, on peut dire ça ? » 224) : il nous répond sans reprendre notre propos tel quel à son compte, mais en y appuyant sa pensée, pour développer l'idée que ce qui est utile dans l'équipe, c'est la richesse de ses configurations, qui permet toujours de trouver « la bonne distance » à sa pratique…
- Peu après, cherchant à expliciter cette notion de bonne distance, dans la situation pédagogique de transmission d'un geste professionnel, il s'engage sur une métaphore avec la programmation d'un robot. Mais il ne se satisfait pas de la représentation très directive de sa pédagogie qu'une telle comparaison peut induire : il se reprend, il s'embrouille… Nous venons à son secours et, pour résoudre le conflit cognitif qui l'agite, lui soumettons la formule « assisté par éducateur » (256), comme on dit « assisté par ordinateur ». Ce jeu de mots le soulage, et il s'autorise, à partir de

vertu de la loi du droit d'auteur.

là, des propos très intimes, sur la difficulté à trouver « la bonne distance » avec des jeunes filles, dans cette relation de grande proximité…

- Plus tard, Octave évoque, à son arrivée dans l'établissement, des conflits institutionnels. Peu à peu, il égrène des généralités sur les structures IMPro, l'évolution des élèves accueillis... Nous proposons un recadrage en formulant l'hypothèse d'une « reconstruction de (ses) pratiques professionnelles » (420). Tentant, maladroitement, d'apprécier comment l'institution participait de cette évolution individuelle d'Octave, nous convenons que « ce n'est pas très clair comme question ». Octave nous répond alors : « Non, non.. justement ça va éclaircir » (460) et entame un récit circonstancié de sa professionnalisation.

Ainsi, au cours de ces entretiens, nous sommes-nous progressivement convaincu que « l'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche l'informateur de se livrer : ce n'est que dans la mesure où il s'engagera que l'autre à son tour pourra s'engager et exprimer son savoir le plus profond. » [403] Nous appuyant sur des éléments de méthodologie de l'entretien d'explicitation pour permettre à l'interviewé d'inscrire son discours dans son vécu, ou nous référant aux arguments défendant des entretiens compréhensifs, pour que se mettent en place les conditions d'un partage de la connaissance entre chercheur et informateur, nous avons constamment veillé à faire de l'enquête un temps plus de production de sens que de recueil de données. Cet effort ne prend tout son sens que dans la phase suivante de la recherche, par le choix d'outils ou de techniques adaptés

Chapitre trois : Le travail d'interprétation

« Le vrai départ de l'enquête, se situe au moment où le chercheur, après avoir contemplé son tas de cassettes, se décide à traiter ce qu'elles contiennent, pour aboutir enfin à un texte sociologique élaboré ; phase généralement définie par le terme consacré d'analyse de contenu ». [404] Par cette définition provocatrice, Jean-Claude Kaufmann signale l'interdépendance des deux phases de la recherche : le recueil et l'analyse des données. Elles sont toutes deux marquées par la prégnance d'un travail d'interprétation, intuitif ou outillé, dont la continuité garantit la pertinence.

3.1. Une approche compréhensive et qualitative

Le souci de cohérence avec les étapes antérieures de l'étude (définitions des objets, passation des entretiens) guide notre méthode d'analyse de notre corpus : ainsi l'approche privilégiée est essentiellement compréhensive et qualitative.

[403] Ibid., p. 52

[404] Ibid., p. 76

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

3.1.1. Comprendre

L'approche compréhensive réfute que l'on puisse saisir un objet social sans tenir compte des relations que le chercheur entretient avec lui. Ainsi, comprendre, c'est d'abord partager une expérience commune avec le terrain. Suscitant la rencontre de nos interlocuteurs, définissant avec eux un contrat de communication, nous participons ensemble, avons-nous vu, à la co-construction d'un discours, dont les aspects linguistiques les plus explicites constituent notre corpus.

« L'approche compréhensive, prévient Alex Mucchielli, comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux sont porteurs ». [405] Ainsi, dans un premier temps, comprendre, c'est, lors des entretiens, savoir être attentif aux interviewés, à leurs affects comme à leurs propos, dans la recherche d'une intuition immédiate de ce qui se passe. Gautier trahit en transpirant excessivement l'anxiété que provoque en lui la situation d'entretien : cherchant à éviter une tension lors de la suite de l'interview, nous le laissons évoquer longuement des situations déjà décrites, avant qu'il ne nous livre des ressentis très personnels (6/417-419). Au contraire, Mylène (5) nous semble très solide, malgré l'implication qu'elle manifeste dès le début de son propos : nous la pressons de relances en écho ou reformulations, attentif au moindre signe qui indiquerait un affect mal maîtrisé. Confiants dans notre compétence commune à maintenir un espace de parole riche, nous réalisons un des entretiens les plus longs et les plus riches. Ces deux exemples montrent que le travail d'interprétation débute, au moins, dès le moment du recueil. Chaque entretien est la résultante de multiples interprétations : chaque partenaire tente de comprendre où l'autre veut le mener. En particulier, le chercheur s'efforce de repérer les moments où l'interviewé s'écarte du sujet, c'est-à-dire désinvestit les objets que le chercheur a préalablement définis comme constitutifs de son sujet.

Car comprendre, c'est aussi assimiler, dans un même geste de préhension intellectuelle, plusieurs éléments a priori disparates. L'analyse compréhensive procède, et ce dès le moment du recueil des données, par synthèses successives qui assimilent des fragments de discours à des catégories conceptuelles, des énoncés à des conduites sociales, des propos à d'autres propos. Comprendre, c'est opérer des rapprochements entre divers objets. Au cœur de toute recherche compréhensive, se pose la question de ce qui fonde la qualité de ces rapprochements. Matthew B. Miles met en garde contre des méthodes d'analyse trop peu explicites : « la difficulté la plus sérieuse et la plus centrale de l'utilisation de données qualitatives vient du fait que les méthodes d'analyse ne sont pas clairement formulées. Pour les données quantitatives, il existe des conventions précises que le chercheur peut utiliser. Mais l'analyste confronté à une banque de données qualitatives dispose de très peu de garde-fous pour éviter les interprétations hasardeuses (...) Comment pouvons-nous être sûrs qu'une découverte « heureuse », « indéniable », « solide », n'est pas en fait erronée ? » [406]

[405] PAILLE (Pierre), MUCCHIELLI (Alex), op. cit., p. 13

[406] MILES (Matthew B.), in HUBERMAN (A. Michael) et MILES (Matthew B.), Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes, Bruxelles, De Boeck Université, 1991, p. 23

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Alex Mucchielli et Pierre Paillé considèrent que la cohérence du chercheur garantit la validité d'une recherche compréhensive : « traversant tout ce travail, se trouve le sens, qui se constitue au sein de la rencontre entre un événement du monde phénoménal et un projet de compréhension ». [407] Considérant qu'« un chercheur se doit d'indiquer clairement ses préférences » [408], Michael Huberman et Matthew Miles demandent cependant de « démonter et remonter les procédures proprement dites et l'heuristique sous-jacente qu'un chercheur qualitatif utilise effectivement. Ce que nous entendons par analyse qualitative « cohérente » ou « plausible » ou « crédible » ou « concluante » peut devenir alors beaucoup plus clair ». [409] En ce qui concerne notre recherche, nous proposons d'expliciter quelques unes des techniques élaborées ou mobilisées dans les différentes opérations de synthèse et de rapprochement constitutives de notre méthode d'analyse de contenu.

3.1.2. Qualifier

En effet, l'analyse qualitative d'un contenu de corpus d'enquête articule de multiples opérations cognitives. « Analyser qualitativement un matériau de recherche, c'est observer, percevoir, ressentir, comparer, nommer, juger, étiqueter, contraster, relier, ordonner, intégrer, vérifier, ; c'est tout à la fois découvrir et montrer que ceci est avant/après/avec cela, que ceci est plus important/évident/marqué que cela, que ceci est le contexte/l'explication/la conséquence de cela ; c'est replacer le détail dans un ensemble, lier un sentiment à un objet, rapporter un événement à un contexte ; c'est rassembler et articuler les éléments d'un portrait éclairant, juger une situation, dégager une interprétation, révéler une structure, construire ou valider une théorisation ». [410]

Plusieurs critères permettent de valider la démarche d'attribution d'une qualité commune à un ensemble de données. Alex Mucchielli en décrit cinq [411] :

- l'acceptation interne, qui « désigne le degré de concordance et d'assentiment qui s'établit entre le sens que le chercheur attribue aux données recueillies et sa plausibilité telle que perçue par les participants à l'étude ». [412] Notre propre situation d'enseignant en EME durant les premiers temps de cette enquête, la fréquentation quasi-quotidienne de nos pairs, nous protège d'un risque de discordance. Toutefois, nous avons pu noter, au moment du recueil de données, que certains instituteurs

[407] PAILLE (Pierre), MUCCHIELLI (Alex), op. cit., p. 24

[408] HUBERMAN (A. Michael) et MILES (Matthew B.), op. cit., p. 31

[409] Ibid., p. 33

[410] PAILLE (Pierre), MUCCHIELLI (Alex), op. cit., p. 24

[411] *Critères de validation des méthodes qualitatives*, in MUCCHIELLI (Alex) et al., Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, Paris, Armand Colin, 1996, pp. 264-265

[412] *Critère d'acceptation interne*, ibid., p. 9

vertu de la loi du droit d'auteur.

interviewés pouvaient être surpris par notre mode de catégorisation des enseignants incluant professeurs et éducateurs. Après l'entretien, nous avons réussi, le plus souvent, à dissiper leur incompréhension.

- la cohérence interne, qui « réfère à l'argumentation logique et fondée que le chercheur communiquera dans sa recherche. Les résultats, les interprétations, les hypothèses de travail sont plausibles compte tenu des données recueillies et de l'analyse effectuée ». [413] Nous ne pouvons, seul, juger de la cohérence interne de cette recherche. Cependant, le fait que notre analyse s'appuie, en dehors des données recueillies lors des entretiens, sur l'étude de la littérature disponible et l'analyse des réponses au questionnaire, permet de réduire les principaux risques d'incohérence
- la complétude, critère qui s'applique « à la qualité de l'interprétation des résultats d'une recherche. Le critère de complétude est atteint lorsque l'interprétation des résultats optimise la plus grande variation possible entre les catégories d'analyse retenues ». [414] Le recours à des schémas simples, aux différentes étapes de notre analyse, contribue à attester de sa complétude.
- la saturation, qui « désigne le moment lors duquel le chercheur réalise que l'ajout de données nouvelles dans sa recherche n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié ». [415] Le dernier entretien mené montre bien, par sa brièveté, le faible apport d'Elie à la description du phénomène. Malgré une position institutionnelle particulière et une situation évoquée très originale, il ne nous renseigne que sur peu de modalités nouvelles d'accord interprofessionnel. De même, les successifs examens du corpus génèrent progressivement des effets de redondance qui nous interdisent de multiplier les grilles d'analyse.
- la confirmation externe qui « correspond à la capacité du chercheur d'objectiver les données recueillies ». [416] Nous allons particulièrement développer les techniques mises en œuvre pour répondre à cette exigence, dans les différentes étapes de notre démarche d'analyse de contenu.

3.2. Les moments de l'interprétation

L'interprétation est souvent intuitive, mais les nécessités de sauvegarde des données et de communication de la recherche conduisent le chercheur à l'expliciter dans un travail d'écriture, dont on isole trois moments :

- « un travail de transcription, par lequel on passe du témoignage livré à son inscription sous une forme discursive écrite ;
- un travail de transposition, alors que les notes de terrain ou les verbatims sont annotés, catégorisés, commentés ou réécrits (...)
- un travail de reconstitution (...) qui prend le plus souvent la forme d'un récit argumenté autour des principales catégories d'analyse. » [417]

413 *Critère de cohérence interne*, ibid, p. 25

414 *Complétude*, ibid., p. 28

415 *Saturation*, ibid., p. 28

416 *Critère de confirmation externe*, ibid., p. 35

417 PAILLE (Pierre), MUCCHIELLI (Alex), op. cit., p. 30

vertu de la loi du droit d'auteur.

3.2.1. Le choix de transcrire

Le travail de transcription est un acte de traduction dans la mesure où il s'agit pour le chercheur de quitter l'espace de communication avec ses informateurs pour initier un nouveau discours destiné à d'autres interlocuteurs. Si, auparavant le contrat de communication ne prévient de la destination des propos échangés lors des entretiens, transcrire pourrait signifier trahir. En effet, le chercheur, quand il écoute ses bandes, procède à de nombreux choix rédactionnels. Il élimine les éléments que son projet de recherche ne peut prendre en compte ; il veille à rendre compte de la continuité du discours de l'interviewé ; il cherche à rendre les discours de chacun comparables entre eux.

Notre projet de recherche considère que les enseignants interviewés ont les capacités d'accéder à l'intelligence de leurs propres pratiques. Les informations pertinentes pour notre étude sont donc celles qu'ils consentent volontairement à nous communiquer. Ainsi, il n'est nullement dans notre intention, ni au moment de l'entretien, ni dans les phases d'analyse, de chercher à débusquer, dans les composantes les plus marginales de leur locution, quelque aspect implicite de leur personnalité ou de leurs conduites, d'eux-mêmes inconnu. Cette attitude leur est d'ailleurs clairement signifiée. Aussi, au moment de la transcription, nous cherchons à ne retenir, de la situation de communication dont les enregistrements témoignent, que les fragments de verbalisation explicites. Nous ne tentons pas de décrire le timbre ou l'intensité de la voix ou la vitesse du débit. Ce souci de cohérence conduit à quelques ambiguïtés.

La gestuelle des personnes interrogées oriente, avons-nous vu, notre conduite de l'entretien. Nous référant au modèle de l'entretien d'explicitation, nous sommes très attentif aux mouvements des bras de Gaspard qui fait mine de déplier un drap, de Nadine qui mime une activité de repassage, d'Ernest qui imite les gestes saccadés d'un robot. Parfois, comme Laszlo (13/33-37), l'enseignant se déplace, nous tourne le dos, ouvre un tiroir et saisit un objet imaginaire :

Ce jour-là, je cherchais son dossier, et je fais : « C'est comment que tu t'appelles toi, déjà ? » Et il m'a dit son nom. Ce jour-là, je vous assure, sur la feuille que j'ai là, j'ai marqué « Miracle »

Mais aucune de ces actions n'est consignée dans les retranscriptions. Ce n'est pas seulement par un souci d'objectivité, qui nous invite à ne tenir compte que des informations enregistrées. Un souci de cohérence interne guide notre pratique. Si l'on excepte l'étayage méthodologique sur le modèle de l'entretien d'explicitation, nous ne nous référons à aucune théorie de la communication, qui attribue une signification aux conduites non-verbales comme aux unités d'énonciation. Ainsi, nous ne disposons pas de grille de lecture complète des comportements de nos interlocuteurs, qui permette de les interpréter systématiquement. En l'absence d'un tel outil, les seules analyses que nous pourrions faire résulteraient de la proximité d'une conduite avec notre propre façon d'être, et ne pourraient servir aucune exigence d'objectivité.

Il en est de même des silences, qui, eux, sont enregistrés. Nous ne procédons pourtant à aucune mesure, qui permettrait de distinguer la simple respiration dans la conversation d'une marque d'anxiété. A notre connaissance, il n'existe pas d' « échelle

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

des silences » qui permette d'apprécier leur intensité ou leur qualité, et d'en dresser une typologie. De plus, si l'on peut attribuer à la seule personne interviewée la responsabilité de ses paroles ou de ses actes, il est difficile de ne pas considérer un silence comme une production commune des deux protagonistes qui choisissent de ne pas le rompre. Dans la situation de recueil des données, nous sommes très sensible aux moments de silence, que nous considérons comme des temps privilégiés où se tissent à nouveau les liens d'empathie entre le chercheur et son informateur, permettant souvent une conduite plus juste. Toutefois, considérant par principe que les informations pertinentes pour l'analyse sont celles que nos informateurs nous transmettent, nous ne pouvons attribuer de signification aux différents silences. C'est pourquoi il n'y en a pas trace dans nos retranscriptions.

D'autres événements viennent interrompre le fil des conversations. Le plus souvent, il s'agit de portes qui d'élèves qui entrouvrent la porte [418] . Deux entretiens, ceux d'Aubin et Laszlo, ont été ainsi perturbés à trois reprises : les deux enseignants montrent une difficulté significative à s'impliquer dans leurs propos et une tendance à s'évader dans des considérations très générales. Gaspard, Jean et Elie sont également victimes d'une ou deux interruptions, sans que l'on puisse affecter à ces dernières de modification sensible de s propos. Par contre, Danielle ne retrouve pas le fil de son discours, après qu'un élève ait frappé à la porte de son bureau, provoquant ainsi la fin de l'entretien. Conscient de l'importance que peuvent avoir ainsi ces perturbations, nous les avons mentionnées dans nos retranscriptions, sans toutefois les circonstancier plus précisément.

Les interruptions sont aussi dues à un excès d'émotion de la personne interviewée. Le cas s'est présenté à deux reprises. Danielle (10/148) réagit par un rire franc à une de nos relances. Spontanément, nous interprétons cette conduite comme une réaction de surprise, suite à notre intervention assez maladroite. Il ne semble pas qu'elle ait particulièrement affecté la suite de l'entretien. Aussi transcrivons-nous simplement *(rires)* sans tenir plus compte de cet événement dans notre analyse. Par contre, nous n'avons mentionné que par *(interruption)* le long moment où Gaspard s'étrangle de sanglots, se lève pour ouvrir une fenêtre avant de s'excuser d'un tel comportement. Durant plusieurs minutes, aucun de nous ne maîtrise son émotion : Gaspard s'appuie par la suite sur cette expérience partagée avec nous pour relater des anecdotes très personnelles. Implicitement, nous avons convenu au moment de l'entretien que cette empathie réciproque, et les mots qu'elle nous avait à chacun inspirés, ne feraient l'objet d'aucune retranscription.

Enfin, nous ne pouvons retranscrire le ton, avec lequel nos interlocuteurs avancent leurs propos. Combien de fois doit-on écouter une bande, pour déterminer avec certitude si telle opinion est formulée avec conviction, ou au contraire ironie ? De notre interprétation du ton d'un seul terme dépend parfois la compréhension d'un pan entier de l'entretien. Ainsi, par exemple, Yvonne déclare à propos du psychiatre de son établissement que « ce monsieur n'avait pas dans son emploi du temps de temps prévu pour une rencontre avec les enseignants » (11/213). Nous avons été fort perplexe pour

[418] Ahmed interrompt l'entretien avec Laszlo, contribuant vraisemblablement à déstabiliser son collègue. Egalement, il choisit également d'interrompre son propre entretien peu après son début, en se levant pour nous proposer de partager son café.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

attribuer une valeur au terme de « monsieur » : s'agit-il là d'une marque de déférence volontairement exagérée, par laquelle Yvonne exprime une critique du fonctionnement institutionnel, ou au contraire une reconnaissance explicite de la différence de statut entre psychiatre et enseignant qui justifie l'absence de temps de rencontre ? Le ton semble indiquer une position médiane, d'un regret teinté d'incompréhension et de résignation.

De même, Xavier qui avance, péremptoire : « je ne suis pas le directeur, et c'est bien dommage » (9/ 150-151). Nous nous souvenons avoir été amusé lors de l'entretien, interprétant ce regret comme une marque de provocation volontaire. Mais, lors de la transcription, nous constatons que rien n'indique la moindre distance de l'éducateur avec cette critique. Comment alors comprendre ces quelques mots : humour ou violente attaque ? La compréhension de l'ensemble de l'entretien peut dépendre de cette interprétation.

L'expérience des entretiens, l'écoute répétée et attentive des cassettes, le travail minutieux de retranscription, les multiples lectures, permettent au chercheur de s'imprégner de son corpus, au point de se remémorer à la simple évocation d'un passage l'ensemble d'une conversation, son contexte, et le ton employé par les interlocuteurs. Mais personne ne peut attester de la fidélité de ce travail de mémoire. Aucun chercheur n'est à ce point lucide qu'il peut se garantir de toute activité de reconstruction après coup de son vécu lors du recueil des données. Aucune technique de retranscription ne permet de tout consigner, pour tout interpréter.

3.2.2 L'unité d'enregistrement

« C'est l'unité de signification à coder. Elle correspond au segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de la catégorisation (...) L'unité d'enregistrement peut être de nature et de taille très variables », prévient Laurence Bardin. [419] Dès le début de l'entreprise de transcription, nous devons définir l'unité adoptée répondant au double critère de pertinence : vis-à-vis des caractéristiques du matériel et des visées de l'analyse. Les chercheurs en sciences humaines privilégient différentes unités :

- le document est souvent considéré comme l'unité de référence dans les méthodologies de recueil de récits de vie, où le chercheur étudie les perspectives biographiques en comparant des récits individuels longs et complexes, modélisés selon leur architecture singulière. L'entretien, voire un ensemble d'entretiens d'une même personne, constitue alors l'unité d'enregistrement.
- la dimension communicationnelle de l'entretien amène à privilégier, comme unité d'enregistrement, l'intervention, dont les frontières sont repérées par les prises de parole des interlocuteurs
- Privilégiant l'aspect sémantique de son corpus, le chercheur peut procéder à un découpage de chacune des interventions en passages thématisés (présentés le plus souvent en paragraphes distincts), selon ce qu'il perçoit spontanément du propos de la personne interviewée. Le choix du thème comme unité implique une catégorisation

[419] BARDIN (Laurence), L'analyse de contenu, Paris, PUF, 1986 (4ème éd.), p. 103

vertu de la loi du droit d'auteur.

très précoce.

- Une approche plus linguistique du matériel justifie que l'on réduise l'entretien à une suite de phrases. La difficulté est alors de définir ce qu'est, au delà du sens commun, une phrase : une unité de sens, une suite logique, un ensemble phonétique...
- L'utilisation de logiciels d'analyse de contenu conduit les chercheurs à considérer, comme unité d'enregistrement, chaque mot ou plutôt chaque algorithme de signes typographiques statistiquement évalué.

Nous choisissons une autre unité, moins fréquemment retenue par les méthodologies d'analyse de contenu [420] : selon nous, ce format de présentation et d'étude est le plus adapté à notre recherche. En effet, le modèle de la compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel que nous avons précédemment stabilisé reposant sur la capacité des enseignants à mobiliser des éléments cognitifs organisés en mondes de référence, il nous semble particulièrement opportun de repérer le plus précisément possible les objets caractéristiques de ces mondes. La connaissance préalable que nous avons acquise de ces mondes, et de leurs configurations spécifiques à la population que nous étudions, nous autorise une catégorisation fine des objets, qualités, relations, etc., évoqués. C'est pourquoi nous avons choisi de découper les entretiens en unités d'enregistrement très restreintes, les propositions, agrégeant peu de mots, et référant, le cas échéant, à un seul monde. Ainsi, chaque interview est présentée en plusieurs centaines d'unités, toutes numérotées, comme le montre l'exemple suivant :

Tableau n° 3-07 Exemple de découpage des entretiens.(Entretien n°3 : Jean. Propositions 552/563)

n°	Proposition
552	*je n'avais pas beaucoup à insister pour que*
553	*elle se mette à pleurer*
554	*c'était vraiment une grande tristesse,*
555	*c'était une grande souffrance et pour elle et pour moi*
556	*Et … il ne faut pas insister*
557	*parce que c'est vraiment le mauvais chemin*
558	*et à ce moment-là, je préfère en parler avec Marcel,*
559	*et qu'on prenne une heure ensemble à en parler*
560	*et puis ça permet de prendre du recul par rapport à une situation pour dire:*
561	*"je n'ai pas le droit non plus d'insister autant"*
562	*même si ma responsabilité elle est que*
563	*au bout de quatre ans ensemble, elle sache mieux lire, écrire*

Le plus possible, chaque proposition est constituée autour d'une forme verbale,

[420] Une méthode privilégie l'unité d'enregistrement que nous avons retenue: l'analyse propositionnelle du discours, décrite dans : GHIGLIONE (Rodolphe), MATALON (Benjamin), BACRI (Nicole) Les dires analysés, St Denis, PUV-CNRS, 1985. Nous ne nous référons aucunement à cette méthodologie, que ses auteurs présentent comme un juste compromis entre les approches textuelle et les approches discursive de l'analyse des entretiens. Pour notre part, nous souhaitons privilégier dans l'étude le contenu explicite de notre corpus.

vertu de la loi du droit d'auteur.

permettant d'isoler une action ou un état, un ou plusieurs actants (le locuteur, des personnages...), des objets et des circonstances. Toutefois, Rodolphe Ghiglione signale [421] , dans le découpage du texte, des difficultés que nous rencontrons:

- les propositions ne sont pas toujours complètes. Elles peuvent parfois se réduire à un seul mot. « Psy » répond juste Yvonne (11/388), quand on la questionne sur les améliorations à apporter au fonctionnement institutionnel. Dans l'exemple suivant, le découpage en propositions courtes et elliptiques résulte d'un choix volontaire :

Tableau n°3-08 Exemple de propositions incomplètes(Entretien n°2 :Gaspard)

348	*Au début d'année, un jeune qui était là, difficile;*
349	*il arrivait,*
350	*c'est la première année qu'il est là,*
351	*il vient d'un établissement,*
352	*coups de pieds, insultes, bagarres, un truc pénible…*
353	*et alors en classe insupportable, insupportable.*

Les deux dernières lignes ne comportent ni verbe ni sujet. Pourtant, nous les isolons comme des propositions. En effet, nous rapportant à la structure des mondes de référence, nous repérons dans ces fragments des éléments particulièrement intéressants : objets, qualités... C'est donc dans la perspective des codifications ultérieures que nous procédons à un tel découpage : il s'agit, en quelque sorte, d'un pré-codage, dicté par l'intuition de l'intérêt sémantique particulier de ces extraits.

- Au contraire, les propositions peuvent sembler excessivement longues, saturées d'éléments disparates ou redondants, comme le montre cet extrait :

Tableau n°3-09 Exemple de propositions saturées(Entretien n°12 : Carla)

77.	*par exemple dans la famille, la punition, c'est "le départ du samedi est retardé dans l'après-midi avec le travail à rattraper, travail supplémentaire à faire"*
78.	*ça ne portait pas, ça n'apportait rien. Et que faire?*
79.	*Parce qu'il y avait aussi des gestes d'agression, enfin d'agressivité envers les autres,*
80.	*ce n'était pas des bagarres,*
81.	*c'était "Je passe, paf, je fous une claque"*
82.	*"Je passe, paf, je tire un coup de pied"*
83.	*"Un camarade est à côté de moi, toc, un petit coup de crayon."*
84.	*Enfin bon, c'était sans arrêt comme ça,*
85.	*et finalement les rencontres avec le chef de service, les discussions en commun avec cet élève, les rencontres même plus hiérarchiques je dirais avec le directeur, ne semblaient pas le toucher*

La plupart des propositions comportent plusieurs formes verbales (quatre en 77, trois

[421] GHIGLIONE (Rodolphe), MATALON (Benjamin), BACRI (Nicole) , op. cit, pp. 26-29

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

en 81). Nous jugeons dans ce cas que les locutions rapportées entre guillemets constituent des objets de chaque proposition et ne nécessitent pas d'en être disjointes. C'est une interprétation que l'écoute des bandes permet de justifier : chaque comportement de l'élève est décrit dans un débit accéléré et d'un ton monocorde. La longueur de la dernière proposition est due à d'autres facteurs : l'énumération des types d'événements, l'incise phatique « je dirais », génèrent un effet d'accumulation et de redondance qu'il ne convient pas de briser.

Ce découpage en propositions permet de traiter de la même façon les discours du chercheur et de l'informateur. Ainsi, afin d'apprécier d'éventuelles évolutions des modes de conduite, on peut comparer les entretiens (sans rompre avec la perspective qualitative), en comptabilisant les propositions émises par chaque interlocuteur.

Tableau n° 3-10 Quantité de propositions-réponses

Entretien : Numéro + pseudonyme	nombre total de propositions	nombre de propositions-réponses	pourcentage de propositions-réponses
Eglantine	732	686	94
Gaspard	835	813	97
Jean	589	567	96
Nadine	376	346	92
Mylène	451	404	90
Gautier	474	440	93
Christiane	381	353	93
Aubin	484	437	90
Xavier	308	275	89
Danielle	369	324	88
Yvonne	460	437	95
Carla	496	468	94
Laszlo	450	376	84
Ahmed	220	200	91
Pervenche	398	329	83
Octave	560	465	83
Bérénice	284	205	72
Ernest	511	437	86
Elie	261	231	89

Sans nier les différences de personnalité des interviewés (Gaspard est d'un naturel plus bavard qu'Ahmed), on note l'homogénéité de cette série de pourcentages.[422] Cependant, cette quantification permet de nourrir notre réflexion qualitative de deux remarques :

· L'entretien avec Bérénice apparaît singulier. Le pourcentage élevé de

[422] Moyenne : 89.4 ; écart-type : 5.37

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

propositions-questions reflète la marginalité du statut d'enseignant de cette éducatrice au sein d'un groupe d'enfants en situation de polyhandicap. Nos interventions sont particulièrement nombreuses et longues, car nous ressentons le besoin de recadrer fréquemment et précisément le discours de Bérénice dans notre projet.

- Nos interventions augmentent au long de l'enquête. Les huit premiers entretiens sont caractérisés par des pourcentages de propositions-réponses supérieurs à la moyenne, et les cinq derniers, par des pourcentages inférieurs à la moyenne. Nous voyons là un effet progressif de la saturation des entretiens, qui nous conduit à devoir de plus en plus presser nos interlocuteurs pour obtenir des informations nouvelles.

3.2.3. Catégorisations et codages

Découper les entretiens en propositions mobilise des procédures implicites de codage, justifiées par la perspective d'analyse selon des dimensions précédemment isolées : mondes de référence, dispositifs de rencontre, formes d'accord... Le deuxième temps du travail d'analyse, la phase de transposition, explicite et systématise l'activité de catégorisation. « Il existe lors de cette étape un travail constant de déconstruction-reconstruction, décontextualisation-recontextualisation à travers lequel s'opère un brassage profond d'idées, de perspectives, de points de vue, qui débouche sur un réarrangement ou une nouvelle mise en valeur des données de départ ». [423]

Les entretiens font l'objet de trois opérations successives de codage, chacune générant quelques remises en causes des affectations précédentes. Dans un premier temps, nous repérons quel monde de référence évoque chaque proposition, en isolant un terme se rapportant à un objet, une qualité ou une relation, précédemment listé dans les répertoires de nos trois mondes [424] . Nous procédons ensuite à un second codage, selon le type de dispositif institutionnel mobilisé par l'enseignant. Nous différencions ainsi des fragments de discours regroupant généralement plusieurs propositions, et permettant une contextualisation des premiers codages. Les premières étapes de notre recherche permettent de disposer de grilles de codage :

Tableau n°3-11 Grilles de codage des entretiens (1)

[423] PAILLE (Pierre), MUCCHIELLI (Alex), op. cit., pp. 30-31

[424] Infra., pp. 146-147

vertu de la loi du droit d'auteur.

Mondes de référence évoqués (MR)		Ressources mobilisées (Res)	
NS	Normalisation Scolaire	Adaptation en classe	1
PR	Praxis et Relation	Rencontre entre enseignants	2
RC	Rupture Communautaire	Rencontre avec les éducateurs	3
		Rencontre pluridisciplinaire	4
		Réunion entre enseignants	5
		Réunion pluridisciplinaire	6
AQ	*Cette cotation signale les relances*	Ressource extra-institutionnelle	7
		Modification de l'organisation pédagogique	8
		Modification de l'orga. institutionnelle	9

Ces opérations de codage nous confrontent aux mêmes difficultés d'interprétation que lors du dépouillement du questionnaire : selon quels critères peut-on assimiler tel objet marginal à tel monde ? Comment qualifier telle pratique locale de rencontre, à peine évoquée par un enseignant ? Nous faisons alors à nouveau l'expérience de la nécessaire proximité du chercheur et de l'informateur : « on s'intéresse particulièrement aux moments, qui interrompent le cours normal de la chaîne statistique, où les codeurs ont l'impression que les consignes distribuées ne suffisent plus à soutenir leur travail. Ces moments de doute apparaissent particulièrement lorsqu'ils doivent affecter à l'une ou l'autre des catégories de la nomenclature des cas qui leur paraissent incertains ou qui éveillent leurs soupçons». C'est de cette manière que Luc Boltanski et Laurent Thévenot [425] expliquent que « l'un des enseignements principaux de ces recherches est de mettre en lumière la similarité entre la façon dont une personne, pour rendre compréhensible sa conduite, s'identifie en se rapprochant d'autres personnes sous un rapport qui lui semble pertinent et la façon dont le chercheur place dans une même catégorie les êtres disparates pour pouvoir expliquer leurs conduites par une même loi ».

Ainsi, l'activité systématique de codage ne rompt pas l'approche compréhensive : éclairé par des concepts, le chercheur réinvestit le corpus et tente, d'hésitation en interprétation, de réajuster sa lecture au discours de l'interviewé.

3.2.4. Construction des séquences « Accords »

Ces deux premières codifications stabilisées, nous procédons à une nouvelle lecture des entretiens afin d'établir quelles sont les formes d'accord recherchées ou mises en œuvre par les enseignants, selon la grille suivante :

Tableau n°3-12 Grille de codage des entretiens (2)

[425] BOLTANSKI (Luc), THEVENOT (Laurent) , De la justification. Les économies de la grandeur, op. cit., p. 15

vertu de la loi du droit d'auteur.

Forme d'accord recherchée (Acc)	Cote
Refus d'accord (déni, fuite)	1
Arrangement privé	2
Retrait hors des mondes	3
Clarification dans un monde	4
Compromis entre plusieurs mondes	5

Mais la démarche de rapprochement entre les discours des interviewés et les différentes modalités d'accord est plus complexe que celles précédemment mises en œuvre. Une lecture attentive permet, la plupart du temps, d'assimiler une proposition à un monde de référence. Une expérience des fonctionnements institutionnels aide à identifier les pratiques de réunion, même les plus confusément mentionnés. Mais différencier une conduite de retrait hors des mondes d'un processus de clarification nécessite un examen approfondi de chaque proposition des séquences considérées. Dans ce but, l'examen des deux codages antérieurs est très instructif. En effet, c'est essentiellement en considérant les fragments d'entretiens consacrés à la pratique de rencontres ou à la mobilisation de dispositifs de réunion que nous pouvons repérer des récits de construction d'accord : sauf exception, nous ne considérons pas qu'il peut y avoir accord en dehors des instances collectives. C'est en observant quels mondes sont évoqués dans ces passages que nous distinguons la figure du compromis de celle de la clarification : quand cette dernière exige un seul monde de référence, le compromis en articule au moins deux.

C'est donc par une nouvelle lecture du corpus, assistée de l'examen des deux autres codages, que nous parvenons à déterminer quelles propositions peuvent être rapprochées des formes théoriques de l'accord. Cette triple cotation s'effectue sur des colonnes contiguës, comme l'indique à nouveau l'exemple de l'entretien de Jean :

Tableau n° 3-13 Exemple de codage des entretiens.(Entretien n°3 : Jean. Propositions 552/566)

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

N°	**MR**	**Res**	**Acc**	Proposition
552			5	*je n'avais pas beaucoup à insister pour que*
553	PR		5	*elle se mette à pleurer*
554	PR		5	*c'était vraiment une grande tristesse,*
555	PR		5	*c'était une grande souffrance et pour elle et pour moi*
556			5	*Et … il ne faut pas insister*
557			5	*parce que c'est vraiment le mauvais chemin*
558		2	5	*et à ce moment-là, je préfère en parler avec Marcel,*
559		2	5	*et qu'on prenne une heure ensemble à en parler*
560		2	5	*et puis ça permet de prendre du recul par rapport à une situation pour dire:*
561		2	5	*"je n'ai pas le droit non plus d'insister autant"*
562		2	5	*même si ma responsabilité elle est que*
563	NS	2	5	*au bout de quatre ans ensemble, elle sache mieux lire, écrire*
564	NS		5	*ce qu'on attend aussi de moi dans l'école, par rapport aux enfants qui me sont confiés*
565	NS	1	5	*mais changement de pratique, …c'est pas… c'est pas si simple non plus de changer ses pratiques quoi.*
566				*C'est une vaste question.*

A la vue de ce tableau, nous constatons que, d'une part, Jean déclare solliciter une rencontre (« rencontre spontanée avec un enseignant », cotée 2 dans la colonne *Ressources*), et d'autre part, il articule l'évocation des mondes *Normalisation Scolaire* et *Praxis et Relation*. Aussi analysons-nous avec soin, avant de procéder à la dernière catégorisation, dans quelle mesure on peut identifier une recherche de compromis. En l'occurrence, Jean exprime bien la tension entre les exigences des deux mondes, le changement de perspective (« prendre du recul ») qui permet de concilier la priorité donnée à un principe (« l'école pour moins souffrir ») et des pratiques scolaires inchangées.

On observe que la plupart des propositions ne sont pas cotées dans chacune des colonnes : même, la dernière de l'extrait n'est reconnue dans aucun des grilles de lecture. Un rapide comptage permet de repérer qu'en effet, ces modes de catégorisation ne permettent de coder qu'une minorité de propositions :

Tableau 3-14 Quantité de propositions cotées (en pourcentage des propositions-réponses)

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Entretien : Numéro + pseudonyme	Propositions cotées « MR »	Propositions cotées « Ressources »	Propositions cotées « Accords »
Eglantine	30	54	52
Gaspard	38	35	28
Jean	44	38	34
Nadine	37	32	31
Mylène	35	61	54
Gautier	36	31	25
Christiane	43	30	41
Aubin	43	23	22
Xavier	35	14	21
Danielle	43	44	27
Yvonne	47	28	09
Carla	44	46	24
Laszlo	28	31	23
Ahmed	27	33	14
Pervenche	39	57	38
Octave	36	17	19
Bérénice	36	62	34
Ernest	37	50	36
Elie	58	28	29
(moyenne)	39	38	30
(écart-type)	7	14	11

Autour d'un tiers des propos sont cotés, dans chacune des catégories. Mais, si les moyennes sont comparables (un petit ou un bon tiers des propositions), il n'en va pas de même des écarts-types qui varient du simple au double. Ce qui permet d'entrevoir que les enseignants investissent les mondes de référence de façon comparable, alors qu'ils mobilisent des dispositifs, ou cherchent à construire des accords, selon des modalités nettement plus différenciées selon les contextes singuliers.

Ces catégorisations effectuées, les propositions codées dans la catégorie « formes d'accords recherchées » sont agrégées selon leur cote [426] . On isole ainsi des suites de propositions caractérisant chaque forme d'accord pour chaque enseignant interviewé, dénommées séquences « Accords ». L'examen attentif de ces séquences constitue l'étape terminale de l'analyse des données.

3.2.5 La reconstitution-narration

Ces entreprises successives de déconstruction ne se justifient que par notre projet de dévoiler et décrire, grâce à elles, une compétence professionnelle des enseignants en EME à l'accord interprofessionnel. Dans cette perspective, nous nous permettons de briser l'ordre systématique des opérations de codage pour composer un récit que nous

[426] Par une simple opération de tri dans la colonne considérée, sous Word.

vertu de la loi du droit d'auteur.

souhaitons vivant :

- Nous présentons dans un premier temps la façon dont les ressources sont mobilisées par les enseignants confrontés à une difficulté exemplaire. Nous en listons les différentes modalités avant d'en extraire les modèles les plus significatifs.
- Alors, nous pouvons considérer comment, dans ces contextes organisationnels, les enseignants naviguent d'un monde à l'autre. Tentant de comprendre les logiques de ces traductions successives, nous en isolons les procédures les plus remarquables.
- Les éléments sont rassemblés pour apprécier comment chaque forme d'accord est recherchée et, le cas échéant, construite. Au delà des particularité institutionnelles, les dynamiques exemplaires sont mises en évidence.
- Enfin, nous pouvons ressaisir ces différentes approches pour comprendre dans quelle mesure les enseignants interrogés décrivent une compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel. Nous en construisons un modèle et en repérons ses limites.

Synthèse de la troisième partie

Résolument inscrit, dès le commencement de la recherche, dans une perspective compréhensive de dévoilement des pratiques des enseignants, nous avons entrepris de résoudre « l'équation personnelle » qui nous relie à notre objet de recherche. Souhaitant accompagner les acteurs au plus près de ce qu'ils connaissent de leurs savoir-faire, nous mettons en œuvre un dispositif d'enquête par entretien. Afin d'ancrer le discours des enseignants dans leur expérience, nous nous référons à la méthodologie de l'entretien d'explicitation, introduit par l'évocation d'une situation-problème. Mais l'objet particulier de la recherche, la compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel, révèle des limites de cette technique : réticences à revivre des moments désagréables, incapacité de rendre compte de séquences collectives, difficulté d'évoquer des actions passées, présentes ou à venir...

Les étapes ultérieures de transcription, de codage, d'interprétation et d'analyse doivent alors considérer le nécessaire étayage de l'informateur sur le chercheur. Pour tenir compte ainsi de la singularité de chaque entretien, tout en permettant des rapprochements et des comparaisons, nous choisissons comme unités d'enregistrement les propositions, éventuellement agrégées en courtes séquences de quelques phrases.

L'analyse qualitative de ce corpus doit nous permettre de décrire une compétence professionnelle, c'est-à-dire une procédure articulée de savoir-faire spécialisés adaptée au projet de résolution d'une situation-problème. Ainsi, pour repérer les caractéristiques de la compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel, doit-on s'attacher à isoler, selon le modèle sociologique de l'accord retenu :

- les éléments significatifs des mondes de référence évoqués par les enseignants

vertu de la loi du droit d'auteur.

- les ressources interprofessionnelles qu'ils mobilisent
- les formes d'accord qu'ils cherchent à réaliser

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Quatrième partie : la compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel

Chapitre 1 : Savoir mobiliser des dispositifs

Devant une difficulté professionnelle, les enseignants en EME développent des modalités d'actions très diversifiées. C'est ce que révèle l'analyse des entretiens selon la catégorie *« Ressources mobilisées »*. Nous pouvons en proposer une présentation schématisée :

Tableau n° 4-01 Inventaire des ressources mobilisables

vertu de la loi du droit d'auteur.

RESSOURCES	**Adaptation**	Exclusion de l'élève
SCOLAIRES	**en classe**	Changement de méthode
		Individualisation de la relation
		Appui sur le groupe
	Rencontres entre	avec un enseignant professeur
	enseignants	avec un enseignant éducateur
		avec un responsable hiérarchique
		Autre
		Avec l'équipe (indifférencié)
	Réunions	avec des collègues de même qualification
	pédagogiques	avec des collègues de qualification différentes
RESSOURCES	**Rencontre avec un**	sous forme de collaboration régulière
INTER-PROFESSION-NELLES	**éducateur**	sous forme occasionnelle
	Autre rencontre	avec un psychiatre, psychologue, etc.
	interprofessionnelle	avec une infirmière, un kiné, etc.
		avec un responsable hiérarchique
		avec un autre professionnel spécifié
		avec d'autres personnes
	Réunion	Synthèse
	interprofessionnelle	Analyse de la pratique, réunion clinique
		Réunion de coordination, de projet, etc.
		Réunion de direction
		Autre
RESSOURCES		parents d'élèves, familles d'élèves
EXTERIEURES		Formation
		Autres établissements
		Environnement personnel de l'enseignant
MODIFICATIONS DU FONCTION-NEMENT	**Pédagogique**	Organisation générale des enseignements
	Institutionnel	Exclusion de l'élève
		de l'organisation du travail des élèves
		de l'organisation du travail des adultes

1.1. Les ressources scolaires

Par l'adaptation de ses pratiques, par la rencontre spontanée de ses collègues professeurs ou éducateurs et la participation aux réunions pédagogiques, l'enseignant

vertu de la loi du droit d'auteur.

réagit aux problèmes qu'il rencontre en mobilisant les ressources de l'espace scolaire. Le recensement et l'analyse des propos repérés par la catégorisation « Ressources Mobilisées » indiquent la répartition suivante :

Tableau n°4-02 Mobilisation des ressources scolaires : inventaire [427]

Adaptation	**Exclusion de l'élève :** *Eglantine (3), Carla (1)*
en classe	**Changement de méthode :** *Gaspard (2), Jean (3), Nadine (2), Mylène (1), Gautier (5), Christiane (4), Aubin (1), Xavier (1), Yvonne (2), Octave (2), Bérénice (1)*
	Individualisation de la relation : *Eglantine (3), Gaspard (2), Jean (1), Nadine (3), Gautier (2), Aubin (5), Danielle (5), Carla (4), Ahmed (1), Octave (2),*
	Appui sur le groupe : *Gaspard (2), Jean (2), Nadine (1), Gautier (3), Aubin (4)*
Rencontres entre	**avec un enseignant professeur :** *Gaspard (1), Jean (5), Christiane (1), Pervenche (7), Elie (1)*
enseignants	**avec un enseignant éducateur :** *Eglantine (1), Nadine (1), Mylène (2), Gautier (3), Yvonne (1), Carla (4), Laszlo (2), Pervenche (1), Octave (1)*
	avec un responsable hiérarchique : *Eglantine (1), Mylène (2), Yvonne (2)*
	Autre : *Eglantine (1), Aubin (1), Danielle (1), Pervenche (1)*
	Avec l'équipe (indifférencié) : *Jean (1), Nadine (1), Mylène (6), Aubin (1), Yvonne (3)*
Réunions	**avec des collègues de même qualification :** *Gaspard (1), Laszlo (1),*
pédagogiques	**avec des collègues de qualification différentes :** *Eglantine (11), Carla (1), Ernest (1), Elie (1),*

Dans les discours recueillis, l'école apparaît comme un emboîtement de contenants : la classe ou l'atelier, le cycle ou le module, le secteur scolaire, l'établissement. Résoudre la difficulté que pose un élève, c'est d'abord trouver le bon espace de résolution. Sinon, la seule solution envisageable est l'exclusion de l'élève.

1.1.1. Entre deux portes

Salle de classe, atelier, couloirs, récréation : l'expérience professionnelle se vit dans des lieux et répond aussi à des contraintes architecturales. On peut dresser une topologie des espaces scolaires, qui permet de contextualiser les propos des enseignants.

- Dans la classe

[427] Le nombre entre parenthèses indique la quantité de passages évoquant cette ressource dans l'entretien considéré. En effet, après avoir rassemblé (par tri sous Word) les propositions selon leur cotation dans cette catégorie, nous sectionnons en unités thématiques les fragments de corpus ainsi repérés. Chaque « passage » est ensuite caractérisé par un mot-clé, ici un verbe d'action, qui fait l'objet d'inventaire et de classification.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

571	RC			*quand la porte d'une classe est fermée,*
572				*il faut faire et c'est fini,*
573	PR			*on a un rapport avec les enfants,*
574	RC			*on a un temps à passer ensemble,*
575	RC			*il faut que ce temps se passe le mieux possible, et pour les uns, et pour les autres et pour soi aussi*

Pour Jean (3), comme pour tous les enseignants interrogés, la salle de classe ou l'atelier représente l'espace premier des épreuves, et la scène souvent privilégiée de leur résolution. Le contrat, qui semble les lier à l'établissement, les attache à leur lieu et à leur groupe, comme le laisse entendre Nadine (4), en un bref énoncé montrant cette qualité d'interface du groupe-classe, défini à la fois comme objet de l'enseignant (« mon groupe ») et objet de l'établissement («un groupe de maturation ») :

31	RC			*mon groupe, c'est un groupe qui répond à une certaine attente de l'établissement, un groupe de maturation*

Tous, ou presque, considèrent que leur compétence doit, en premier lieu, s'exercer entre leurs quatre murs et qu'ils ne peuvent faire appel à d'autres ressources institutionnelles que dans un second temps : d'abord, « il faut faire ». D'une façon ou d'une autre, le recours au conseil, à l'intervention ou à la collaboration avec une autre personne de l'établissement, elle aussi chargée le plus souvent de sa classe, de son groupe, de ses rendez-vous... est vécu comme la reconnaissance d'une impossibilité à mener à bien sa tâche. C'est même, pour certains, le symptôme d'une incapacité, pour d'autres, le signe d'un échec. Ainsi, Gautier (6) témoigne de cette représentation partagée par tous, élèves et adultes :

40				*donc tout de suite, elle me disait:*
41				*"Oui, je sais bien, vous allez appeler l'éducatrice*
42	NS			*parce que vous n'êtes pas capable,*
43	NS			*et puis moi, avec elle, je vais faire du travail manuel,*
44	NS			*et puis je n'apprendrai pas en classe"*
45				*Elle sentait bien, elle savait comment ça se passait dans l'école.*
46		1		*Alors je lui disais: "Non, on peut faire autrement…"*

Ce sentiment que le recours à l'interprofessionnel signe l'échec du pédagogique ne favorise pas l'ouverture des classes et des ateliers, parfois considérés comme des lieux marqués par la contrainte des esprits qu'on souhaite attentifs, des corps qu'on veut assis. Yvonne (11) emploie à ce propos des mots très durs :

274.	NS	2		*c'est un peu moins concentrationnaire qu'une classe…*
275.		2		*Donc dans une classe, tout est à cru:*
276.	NS	2		*la porte est fermée,*
277.	NS	2		*c'était les mois d'hiver, porte fermée, fenêtres fermées, on est là*

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Quand la porte est fermée, la classe devient une boîte aveugle, disent Jean et Yvonne. Cette image permet de décrire dans un premier temps les modalités de recours extérieurs comme des processus d'emboîtements successifs. Ouvrir une porte, ce n'est que changer de boîte, à moins que l'on n'imagine des protocoles de passage, des dispositifs de liminalité, qui articulent les espaces-gigognes (classe, école, établissement) en permettant leur évolution.

· La récréation

Il y a un moment rituel où les portes des classes et des ateliers s'ouvrent : la récréation.

265.		2		*Parfois de façon assez sporadique, toujours à la récréation,*
266.		2		*c'est toujours un moment où chacun sort de sa classe ou de son atelier,*
267.		2		*il est encore un petit peu sous le coup de certains événements,*
268.		2		*alors il y a ceux qui ne veulent plus en parler*
269.		2		*ou ceux qui en profitent.*

Ainsi, pour Yvonne (11) paradoxalement, l'école semble plus exister comme contenant commun lorsque les enseignements sont suspendus : tous se parlent, peu ou prou, appréciant la commune appartenance scolaire et les différences de fonction ou de tâche. Mylène profite de la récréation pour se rendre chez le directeur de l'école (5 / 70-75), quand Christiane (7 / 94-101) préfère échanger avec sa collègue de mathématiques.

La récréation est aussi le lieu et le moment de reprendre avec les élèves eux-mêmes les difficultés rencontrées en classe. Nadine (4) oppose même ces deux espaces:

93	NS	1		*là, c'est le lieu où on travaille,*
94	PR	1		*ce n'est pas le lieu où on écoute;*
95	PR	1		*donc j'essayais de jouer là-dessus,*
97	NS	1		*"Ecoute on se parlera plutôt à la récré que pendant une leçon"*

· L'inter-classe

Dans certains établissements, une organisation particulière permet un autre jeu d'ouverture de portes, entre deux lieux d'enseignement. Ainsi, dans certains IMPro, la disposition des locaux permet aux élèves, durant les heures de classe, de visiter ponctuellement l'atelier, ou vice-versa. Gautier (6) apprécie particulièrement cette ouverture :

vertu de la loi du droit d'auteur.

412			3	*c'est vrai que ce que moi j'aime,*
413		2	3	*c'est la liaison entre les classes et les ateliers:*
414	NS	2	3	*un problème de maths qu'il n'arrive pas à résoudre,*
415	NS	2	3	*on le résout ensemble,*
416		2	3	*l'atelier vient dans la classe pendant un quart d'heure,*
417		2	3	*donc cette facilité d'accès, moi je sais que c'est ce qui me plaît dans un établissement comme ça*

Dans d'autres établissements, comme celui où exerce Jean (3) , l'organisation en cycles d'études (souvent proches des cycles de l'école primaire « ordinaire ») favorise ces contacts :

467	NS	2	4	*on s'appelle dans les classes pour venir voir une réussite pour un enfant,*
468	NS	2	4	*quand il est capable de faire quelque chose,*
469	RC	2	4	*quand il se passe un truc un peu particulier, un moment particulier de classe,*
470		2	4	*on va communiquer l'un avec l'autre,*
471		2	4	*on va aller voir l'autre,*
472		2	4	*on a deux portes qui communiquent, c'est facile pour nous de le faire*

· Le couloir

Entre les classes et la cour, un autre lieu est fréquemment évoqué par les professeurs et les éducateurs, mais comme à demi-mot, sans que son nom ne soit quasiment prononcé : le couloir. C'est un interstice, un corridor, un sas entre deux contenants normalement clos, par exemple la classe et un bureau, ou un atelier et la cour de récréation. Par un jeu de portes, comme un mouvement d'écluse, la difficulté (c'est-à-dire le plus souvent l'élève) est évacuée du lieu d'enseignement et introduite dans un autre lieu, susceptible de la traiter : le bureau du directeur, le local d'un éducateur, l'infirmerie... Le couloir est parfois le siège du téléphone, dont l'enseignant s'empare pour appeler de l'aide. Le temps que la personne sollicitée intervienne, l'élève difficile est « entreposé » dans le couloir, l'enseignant partageant ainsi son attention entre l'extérieur et l'intérieur proprement dit de sa classe. Ce vestibule est alors le lieu d'échange de paroles, entre l'adulte et l'enfant, d'abord, puis entre les adultes. A plusieurs reprises, Eglantine (1) expose ce moment de négociation, précédant dans ce cas, l'entrée de l'élève dans sa classe :

vertu de la loi du droit d'auteur.

50				*quand elle arrive elle*
53				*elle ne parle pas, elle crie*
54	PR			*et elle exprime plein de choses*
55	PR			*au niveau de son vécu familial*
57	RC			*donc le lieu de la classe,*
59				*c'est pas forcément le meilleur lieu pour dire tout ça*
60	PR			*donc, je lui dis que j'entends bien qu'il y a un problème*
62				*mais qu'il faut qu'elle aille en parler ailleurs*
63		3	2	*en général, ou je prends le téléphone*
64		3	2	*et j'appelle quelqu'un donc qui prend le relais*
65		3	2	*on se met d'accord sur le temps*

1.1.2. Méthodes et techniques

« Il faut a-dap-ter », prescrit Christian Cousin [428] . En effet, quelle que soit la difficulté à laquelle ils se trouvent confrontés, les enseignants rencontrés tentent en premier lieu d'adapter leurs techniques et leurs méthodes, leur mode de relation aux élèves ou l'organisation de la classe. Parfois, frénétiquement, tant l'angoisse de manquer d'outil semble menaçante. Au sujet de l'apprentissage de la lecture, Christiane (7) avoue :

81		1		*et je suis à court d'idées*
82	NS	1		*et c'est diabolique d'être à court d'idées en pédagogie!*
83	NS	1		*non mais c'est vrai: les méthodes, d'abord les sorcières, ça m'ennuie,*
84		1		*parce que j'ai horreur de ça,*
85	NS	1		*la méthode naturelle, ils ont un vécu tellement pauvre,*
86		1		*il n'y a rien qui sort…*

Son diagnostic est sévère :

21	NS	1		*mais c'est nul,*
22	NS	1		*ma pédagogie, enfin moi, je la trouve particulièrement nulle*
23	NS	1		*parce que je n'arrive pas à m'adapter, c'est ça*

Elle s'épuise à imaginer des solutions :

[428] COUSIN (Christian), op. cit., p. 117

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

47	NS	1		*J'essaie de la motiver avec son expérience:*
48		1		*on fait du théâtre,*
49		1		*alors elle me dessine ce qu'elle fait au théâtre,*
50		1		*elle écrit et puis elle lit…*
51		1		*mais ça dure une séance,*
52		1		*après il faut changer*
53	NS	1		*et je n'ai pas de support qui la motive,*
54	NS	1		*et là, c'est l'échec total*

Le plus souvent les enseignants cherchent à motiver leurs élèves en multipliant les sources d'intérêt, organisant des sorties, des manifestations. Ainsi, Jean (3/ 65-86) explique, avec force détails, comment il décline, pour un enfant particulièrement peu motivé, à la fois les propositions d'activités stimulantes et des formes d'exercice variées. Mais toute son ingéniosité pédagogique ne parvient pas à faire participer son élève.

Pour la plupart des enseignants, l'adaptation consiste en une quête de petits « trucs » pour contourner une difficulté. Ainsi, face à son élève qui n'arrive pas à écrire droit, Gaspard (2) invente un tour de passe-passe :

666	NS	1		*Je prends son cahier,*
667	NS	1		*je me rends à la page d'avant,*
672		1		*elle écrivait en miroir, en inversé, de droite à gauche.*
677		1		*Alors je lui dis:*
678	NS	1		*"Ecoute, on va plier le cahier,*
679		1		*comme ça il n'y aura plus ni de gauche, ni de droite"*
680		1		*"Ah!, elle dit, oui c'est bien, j'y arrive"*

D'adaptation en invention, d'essais en erreurs, certains, comme l'éducateur technique Laszlo (13), en arrivent à construire un outil nouveau, vraisemblablement d'autant plus prometteur qu'il n'est encore que partiellement mis en œuvre :

285	NS	8		*Dans l'atelier, de quatorze à dix-sept ans, les jeunes ne sont pas confrontés à ce genre de travail, mais uniquement à des exercices d'apprentissage,*
286	NS	8		*des exercices qu'on a créés, qui n'existent pas,*
287	NS	8		*on a créé ça, en disant: "Tiens, ça, ça serait bien; ça ça serait pas mal"*

Ces extraits, comme le reste des entretiens, corroborent ce que remarque Marie-Agnès Simon [429] au sujet de la pédagogie des enseignants en IMPro. Les activités sont centrées sur les apprentissages fondamentaux, et le vocabulaire employé pour en parler ne renvoie à aucun discours d'expertise pédagogique. En effet, les professeurs que nous avons interrogés, comme les éducateurs, ne citent aucun auteur (excepté Philippe Perrenoud, évoqué par Ernest au sujet de sa formation CAEI) et ne se réfèrent

[429] SIMON (Marie-Agnès), Enseigner aux élèves à la pensée troublée, op. cit.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

explicitement à aucune théorie, école ou mouvement susceptibles d'inspirer leur constant travail d'élaboration de nouvelles manières de faire. L'adaptation pédagogique se réalise plus au coup par coup. Il ne s'agit pas de construire, même progressivement, un modèle global et cohérent, mais seulement de répondre à ce que l'enseignant croit déceler d'une demande de l'élève, à un moment donné. A ce propos, Jean (3) explique comment une technique pédagogique, en l'occurrence la méthode de lecture Borel-Maisonny, peut être mobilisée, non pour son efficacité a priori, mais pour la valorisation des compétences de l'élève qu'elle permet :

104	NS	1		*Quand j'ai su*
105	NS	1		*qu'elle savait plus de choses*
106	RC	1		*que ce qu'elle en montrait au niveau de la classe,*
107	PR	1		*je lui ai montré par exemple,*
108	NS	1		*que dans mon bureau j'avais la méthode gestuelle,*
109	NS	1		*que je savais aussi faire certains gestes*
110	PR	1		*et qu'on pouvait communiquer comme ça;*
111		1		*et je lui ai demandé systématiquement,*
112	NS	1		*quand elle avait quelque chose à lire au tableau*
113	NS	1		*de passer par cette méthode pour se rassurer*
114	NS	1		*pour essayer de montrer qu'elle pouvait lire*

1.1.3. Des relations individualisées

C'est pourquoi on ne peut considérer les enseignants en EME comme des experts de la pédagogie différenciée. En ce sens, les entretiens ne corroborent pas les conclusions de Rémi Casanova [430] , qui défend l'idée que les pédagogies mises en œuvre dans les classes spécialisées sont des prototypes des pédagogies différenciées, dont pourraient s'inspirer les autres enseignants. La différenciation pédagogique, telle qu'on l'entend habituellement, suppose une analyse didactique poussée et l'imbrication experte de formes de travail individuel, collectif ou en petit groupe. Ce n'est pas ce modèle qui inspire l'enseignant en EME mais plus celui d'une personnalisation des apprentissages selon les caractéristiques propres de chaque élève. Les pratiques de classe sont alors souvent atomisées. Yvonne (11), enseignant en institut de rééducation, exprime simplement cet écart:

102.	NS			*alors la méthode pédagogique que j'utilise en classe,*
103.				*je ne sais pas bien comment vous la décrire,*
104.	NS			*elle est à la fois soumise aux contraintes d'un programme de CAP*
108.	RC			*et en même temps, on est en institution spécialisée*
109.	NS			*donc, il faut adapter au cas par cas:*
110.	NS			*chacun de mes élèves a un dossier, un projet personnel.*

[430] « Si nous avions quelque ambition, nous aurions aimé montrer que cette classe représente un laboratoire d'idées, qui met en jeu les dimensions qu'on rencontre ailleurs, dans les classes ordinaires » CASANOVA (Rémi), op. cit, p. 124

vertu de la loi du droit d'auteur.

Ce qu'Octave (16) reprend, allant jusqu'à contester l'intérêt même d'un modèle pédagogique préétabli :

166.	PR			*Chacun est différent,*
167.				*donc en tant qu'éducateur et dans la pratique quotidienne, on est obligé de tenir compte de ça,*
168.	NS			*et on n'a pas le droit, on ne peut pas se donner le droit de faire un canevas*
169.				*et c'est comme ça pour ce type de personnes:*
170.				*il faut arriver toujours à moduler et essayer toujours de fouiller*

Le propos peut sembler excessif, mais il exprime la tension que décrivent, dans leur immense majorité, les enseignants en EME. Tout en étant chargés de classe ou d'atelier, ils doivent individualiser leurs pratiques d'enseignement pour pouvoir tenir des problématiques singulières sans toutefois compromettre la dynamique collective. Nadine (4), professeur d'école, expose cette difficulté avant d'ajouter :

55				*et alors ce qui est difficile,*
56	PR			*c'est quand on dit à un gamin qu'on est ouvert,*
57				*c'est d'arriver à un moment à dire:*
58	PR			*"Je suis ouvert, mais… jusqu'à un certain point.*
65	NS			*c'est plus simple quand on est pédago et que pédago, c'est plus facile…*

Adapter ses pratiques revient, pour chaque enseignant, à essayer de trouver le point d'équilibre entre prise en charge collective de la classe ou de l'atelier et moments d'attention exclusive envers certains élèves. Nous avons vu que la récréation servait à certains de temps de reprise individuelle des comportements jugés difficiles en classe. Danielle, professeur d'école spécialisée, semble adopter cette façon de faire :

40.	PR	1		*et donc je minimise les choses,*
41.	PR	1		*quitte après à récupérer cette attitude en dehors et en individualité*
42.	PR	1		*ce qui permet d'en parler aussi.*
222.	NS	1		*et sur laquelle je ne focalise pas forcément sur le temps de classe;*
223.	PR	1		*je préfère reprendre avec elle…*

Ernest (18) préfère exploiter les moments les plus anodins :

40.	PR	3	5	*et puis on s'aperçoit que souvent, dans une relation duelle, à un moment, avant de sortir en récré, avant d'aller au repas,*
41.	PR	3	5	*on arrive en fait à savoir ce qui se passe chez le jeune ou chez la jeune,*

Au contraire, Carla a choisi de formaliser ces temps de reprise individuelle, en inversant les repères habituels :

vertu de la loi du droit d'auteur.

183.				*Je me rappelle, j'ai une image:*
184.	PR	1		*j'étais assise à côté de lui,*
185	PR	1		*parce que je ne le faisais pas venir à mon bureau, c'est moi qui allais vers lui,*
186.	PR	1		*donc, je faisais ça, c'était ma solution à moi,*
187.	PR	1		*donc j'allais vers lui, lui, il était là, moi, je me mettais à côté avec ma chaise*
188.	NS	1		*et je lui réexpliquais les leçons en retard,*
189.	NS	1		*en plus il comprenait très vite, alors c'était très facile…*
190.	NS	1		*Je reprenais des cours, je lui faisais des explications, des exercices*

Mais fréquemment de tels aménagements ne sont pas matériellement envisageables : Aubin (8) regrette que la forme adminiostrative « Institut de Rééducation » contraigne à un accompagnement collectif des adolescents, qui auraient davantage besoin de relations privilégiées avec un adulte. Il est intéressant de rapprocher cette opinion du propos de Pervenche (15), éducatrice spécialisée préparant des enfants atteints de déficiences sévères à l'intégration scolaire, qui craint que celle-ci ne leur fasse perdre ce qu'ils ont acquis en prise en charge individuelle :

111.	RC	2	4	*(un éducateur) pousse pour que cet enfant sorte de ce groupe protégé,*
112.	NS	2	4	*et fasse des acquisitions nouvelles;*
113.	NS	2	4	*il pense qu'il fera des acquisitions nouvelles dans un autre groupe,*
114.	RC	2	4	*si il suit par exemple le groupe scolaire où il va de temps en temps,*
115.		2	5	*et moi qui suis éducatrice et qui…*
116.			5	*bon, je suis assez ancienne et j'ai vu beaucoup de cas,*
117.	PR	2	5	*je sais qu'un enfant fragile peut tout à fait perdre beaucoup si on le…*
118.	RC	2	5	*enfin je ne veux pas dire qu'on le balance,*
119.	NS	2	5	*mais enfin, si on le met dans du normatif trop trop vite,*

Eglantine (1/ 40-41), Jean (3/ 28), Gautier (6/ 25-30), Bérénice (17/ 27-36) ou Elie (19) disent également la nécessité de rompre à un moment avec l'organisation collective des apprentissages pour aménager des espaces individualisés. C'est là que, dans la singularité des histoires brisées de ces élèves particuliers, peuvent s'inventer les termes d'un contrat pédagogique renouvelé. Avec fougue et émotion, Octave (16) évoque le moment où l'éducateur parvient, dans le rapport intime à son élève, à mettre en mouvement sa pensée, à l'engager dans l'apprentissage :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

261.	PR			*et là, on se rend compte quand on fait les gestes ensemble,*
262.	PR			*il y a des émotions, il y a plein de choses qui ressortent,*
269	PR			*il y a l'échange physique du travail qui se fait,*
270	PR			*mais en même temps qu'il y a cet échange physique,*
271.	PR			*il y a toute cette relation qui se met en place,*
272.	PR			*et là, là on bosse, là…*
278.	PR			*parce que quand on sent qu'on est enfin entré en relation,*
279.				*et bien, là, on avance vite quoi!*
281.				*et en plus on avance très vite,*
282.	NS			*parce que c'est là où on franchit les étapes*
283.	NS			*et où on peut arriver à une progression, et toujours plus,*
284.	NS			*progression, professionnel, apprentissage, oui, on est dans l'apprentissage,*

1.1.4. Des moments de retrait

Pour éviter ces risques de clivage, entre collectif et individuel, certains enseignants adoptent une attitude de retrait par rapport à l'élève qui pose problème, autant, semble-t-il, pour désamorcer les conflits que la demande d'exclusivité pourrait engendrer [431] que pour favoriser les médiations d'autres enfants. Gautier (6) délègue son rôle d'instructeur à des enfants afin de canaliser l'agressivité de son élève :

47	PR	1		*Petit à petit j'ai vu qu'il y avait une ou deux élèves, très peu sur la douzaine, une ou deux qui s'entendaient très bien avec elle*
48	NS	1		*et j'ai réussi (c'est un grand mot) à faire passer l'exercice ou la notion à apprendre par ces élèves là (...)*
51	NS	1		*elles essayaient de lui expliquer, souvent avec des mots à eux,*
52	NS	1		*trouver la solution, essayer de trouver une solution pour l'exercice,*
53		1		*et quelquefois, ça passait mieux,*
54		1		*en tout cas, ça passait mieux qu'avec moi.*

Jean (3) adopte une stratégie plus élaborée quand il constate que sa jeune élève reproduit avec lui toujours les mêmes comportements, sans chercher à apprendre :

[431] Carla, dont on a déjà décrit les efforts pour mettre en place un dispositif de travail individualisé, note, malgré tout, la volonté de son élève de la « mettre hors-jeu » (12 / 14)

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

126	RC	1		*on compte beaucoup sur l'aide des uns avec les autres*
127	RC	1		*et souvent c'est quelque chose qui fonctionne bien donc les autres le savent, notamment deux enfants du groupe,*
128	NS	1		*qui finissent leur travail beaucoup plus tôt*
129	NS	1		*et quand ils ont fini leur boulot, ils vont l'aider:*
130	NS	1		*alors lui montrer des mots, l'aider à écrire.*
131	PR	1		*A ce moment-là, je me retire, si vous voulez, de cette relation avec elle,*
132	PR	1		*c'est à dire que je ne privilégie pas un contact direct ou indirect avec elle,*
133	RC	1		*pour laisser, à ce moment-là, des enfants du groupe, l'aider.*

Ce désengagement de son instituteur permet à l'élève d'investir de nouveaux objets, et d'amorcer un nouvel apprentissage, ici en mathématique :

163	PR	1		*une copine lui avait apporté un boulier*
164		1		*qu'elle avait chez elle*
165	PR	1		*et le fait d'investir cet objet de manière personnelle l'a beaucoup aidée.*
166	NS	1		*On lui a expliqué comment le boulier fonctionnait*
167	NS	1		*et là elle a réussi parfaitement à faire sa vingtaine d'opérations sans reproduire ce même type d'erreurs*

D'une façon comparable, Nadine (4) s'appuie sur le petit groupe pour tenter de reconstruire des relations de confiance et de proximité, autour de « la table rouge ». Contrairement à Jean ou à Gautier, elle ne se désengage pas physiquement de la communication, mais préfère, en restant présente au milieu de ses élèves, mettre en retrait son rôle d'animation, pour développer des activités anodines :

340	RC	1		*Avec eux quand on est autour de cette table rouge,*
341		1		*géographiquement, c'est très important, c'est très symbolique,*
342	RC	1		*c'est qu'on fait quelque chose où on brasse un peu du papier, de la matière,*
343		1		*et c'est toujours là, jamais là,*
344		1		*que les choses viennent…*
345	PR	1		*Je ne les regarde pas.*
346	PR	1		*Ils me parlent,*
347		1		*je continue à faire mon truc*
348		1		*donc ça passe comme ça*

Elie (19) décrit la limite de ce retrait de l'enseignant ou de sa fonction. Il évoque son élève qui, pendant le temps scolaire, est autorisé à « presque » échapper au regard de tous pour reprendre des activités très archaïques, dans un plaisir retrouvé qui semble satisfaire l'enfant autant que son instituteur :

vertu de la loi du droit d'auteur.

106		8	4	*alors on lui avait préservé des moments,*
107	PR	8	4	*des moments où il était relativement seul,*
108	PR	8	4	*où il était avec des choses qu'il aimait bien, jouer aux petites voitures,*
109		8	4	*même si c'est un grand garçon,*
110	PR	8	4	*il n'y avait pas le regard des autres,*
111	PR	8	4	*il se régalait..*
112		8	4	*avec des petits sujets, à tripoter de la terre, du sable, cet été à gadouiller dans l'eau, à faire des châteaux…*
113		8	4	*c'était un régal.*
114	PR	8	4	*Donc, voilà, on lui a permis de vivre des choses comme ça*

A l'opposé, son collègue Ernest (18) se réfère explicitement aux techniques des pédagogies coopérative ou institutionnelle, pour instaurer des temps de rupture dans le déroulement des apprentissages pour que le groupe-classe puisse travailler sur ses propres tensions. Dans ces moments, ce sont les oppositions de rôle adulte/enfant, plus qu'instituteur/élève, qui structurent les relations :

45.	RC	3	5	*on a instauré un moment de réunion hebdomadaire le lundi,*
46.	RC	3	5	*qui est à la fois un lieu de parole pour les enfants,*
53.	RC	3	5	*et puis c'est aussi un lieu de parole pour les adultes, pour ajuster un certain nombre de choses,*
59.	RC	3	5	*et faire en sorte que le groupe, le lieu-classe, le groupe-classe soit aussi un lieu où on peut parler de ce qui ne va pas, voilà.*

Ainsi, que ce soit en laissant des élèves occuper leur place, ou en abandonnant momentanément leur rôle d'instructeur pour des fonctions d'animateur, s'appuyant sur le groupe ou privilégiant les dynamiques individuelles, les enseignants en EME, confrontés à des difficultés de tous ordres, occupent, par moments, des positions de retrait. Faut-il y voir, comme le propose Marie-Agnès Simon [432], les signes inquiétants d'une restriction-diminution ou d'un déplacement vers des pratiques éducatives ? Nous pensons plutôt qu'il s'agit, au même titre que la multiplication des outils et des techniques, ou l'individualisation des procédés pédagogiques, d'éléments d'une stratégie complexe pour maintenir, jusque dans des postures paradoxales, un espace où l'enfant peut exister en tant qu'élève dans l'établissement.

1.1.5. Les collègues

La diversité des statuts et des rôles des protagonistes de la fonction enseignante permet à chacun de trouver aide et soutien parmi ses collègues de l'espace scolaire. Jouant sur le sentiment de commune identité ou de complémentarité, éducateurs ou professeurs, directeurs ou adjoints, s'épaulent mutuellement, dans des moments d'urgence, ou de

[432] On se référera particulièrement à : SIMON (Marie-Agnès), Enseigner aux élèves à la pensée troublée, op. cit., pp. 217-221

vertu de la loi du droit d'auteur.

manière plus régulière, selon des stratégies élaborées.

Seules, deux des personnes interrogées formulent une opinion critique sur leurs collègues enseignants. Nadine (4) se dit déçue de l'attitude très individualiste de certains des membres de son équipe, qu'elle ne désigne même pas par leur qualité professionnelle :

179		2	1	*Alors dans l'établissement oui, il y a deux autres personnes*
180		2	1	*mais qui préfèrent: "C'est comme ça…*
182		2	1	*Moi, ça ne me regarde pas*
183	PR	2	1	*si ça ne va pas, c'est dehors*
184		2	1	*et je n'en parle plus"*
208				*Voilà, ça c'est clair au moins, j'ai fait le tour…*
209	PR	2	1	*On n'est que trois à s'occuper d'elle,*
210		2	1	*bon les deux autres ont refusé de, d'entrer dans le débat*

Ce ressentiment est certes dû au comportement des collègues, mais ne s'explique que par l'attente contrariée de Nadine à leur égard. Elle espérait une attitude de collaboration, caractéristique, selon elle, des enseignants. Gaspard (2/ 142-163) ne partage pas cette représentation. Il conteste, au contraire, la tendance de l'école à ne pas savoir « passer la main » et celle des enseignants à toujours chercher entre eux des solutions à des problèmes qui dépassent leur compétence. Chaque professionnel (psychologue scolaire, instituteur de CLAD, de CLIS, d'IME...) rechigne, dit Gaspard, à orienter son élève vers un dispositif plus spécialisé. La victime de ces incessantes controverses est l'élève, qui se voit entraîné dans une « cascade de désespoirs ». La critique s'adresse à l'école « ordinaire », mais sert d'argument pour justifier qu'on court-circuite, dans les EME, l'étape de la coopération pédagogique, et qu'on engage directement des pratiques de concertation interprofessionnelle.

Plus souvent, la nécessité commande la collaboration entre enseignants. Jouant sur l'interchangeabilité des personnes ou des cadres scolaires, ils se demandent mutuellement de se rassurer. Ainsi, Christiane (7 / 96-100) consulte sa collègue enseignant en mathématique pour confirmer que l'attitude difficile de son élève n'est pas liée à sa seule personne. De même, partager sa classe avec un éducateur technique permet à Carla (12) de rompre son isolement :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

273.		2		*et généralement, nous sommes par couple,*
274.		2		*c'est à dire qu'il y a un technique et un scolaire, (...)*
275.		2	3	*Alors nous avons donc des classes en commun, comme ça,*
278.		2	3	*nous sommes référents des mêmes classes,*
279.		2	3	*donc c'est vrai que nous pouvons discuter facilement*
286.	PR	2	4	*On se sentait moins isolés*
287.	PR	2	4	*dans le sens où on se disait "Bon, il ne fait pas ça que chez moi non plus"*
288.	PR	2	4	*c'est un petit peu… hein? Mais quelquefois c'est rassurant, parce qu'on se dit…*

Dans le même esprit d'équilibration mutuelle, Jean (3/ 220-227) consulte son collègue Marcel afin de répartir les élèves entre leurs deux classes ou Gautier (6/ 440-460) navigue entre classe et atelier selon les performances de ses élèves.

Mais les enseignants se sollicitent mutuellement, au nom de la différenciation des rôles. Un exemple est fourni par les appels, fréquemment évoqués, des enseignants chargés de classe ou d'atelier au responsable pédagogique sommé d'écarter un élève perturbateur. C'est, dit Eglantine (1/ 43), « un tiers, quelqu'un en dehors », intervenant dans une situation de crise et restaurant un espace de médiation, où une règle peut se faire entendre. Danielle, chargée de direction d'école, met en scène cette fonction en insistant sur la spécificité de sa place :

326.		2		*Après chaque séance de gymnastique, on faisait un point:*
336.		2	3	*je vais voir comment ça s'est passé, qu'est-ce qui s'est fait*
337.		2	3	*et après, s'il y a eu des complications*
338.	PR	1	3	*souvent avec cette jeune on se revoyait individuellement, on en parlait,*
339.	PR	1	3	*donc j'étais neutre sans l'être*

L'exposé de Mylène est particulièrement intéressant pour saisir comment peuvent s'articuler, entre similitudes et différences, les pratiques des différents enseignants, réunis au sein du « module 1 ». Mylène et Céline, institutrices, se partagent les tâches d'enseignement, deux éducateurs techniques se chargent de l'apprentissage professionnel, et un directeur de cycle assure la coordination. La proximité des deux premières est telle que Mylène (5) ne nomme Céline que rarement, s'englobant plus fréquemment dans un « on » indéfini. Et lorsqu'elle fait référence à leur commune expérience de classe, l'espace entre elles semble si restreint qu'aucune parole ne s'échange. Il s'agit plus d'une co-présence, rassurante, que d'une communication :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

167	PR	2	3	*Avec ma collègue, on vivait les mêmes choses*
168	PR	2	3	*mais quand on était deux, c'était plus facile à gérer:*
171	RC	2	3	*elle avait assisté aux mêmes choses que moi,*
172	RC	2	3	*elle avait entendu les mêmes choses que moi,*
173	RC	2	3	*donc heureusement il y avait ce soutien là, du module interne...*

Le directeur de cycle ne partage pas l'expérience de la conduite du groupe d'élèves avec les quatre autres enseignants. Son apport est plus précisément évoqué en relation avec des événements précis. L'interaction entre les deux enseignants est décrite sans émotion particulière, alors qu'il s'agit d'une situation d'urgence :

29		2	2	*Alors les appels, de ma part, d'abord des appels réels, hein, des appels par téléphone de notre directeur donc de cycle*
30		2	2	*à qui je demandais d'intervenir de plus en plus souvent pour ces deux élèves*
33		2	2	*(...)donc là, j'appelais réellement;*
34		2	2	*donc il montait,*

En revanche, les relations avec les éducateurs techniques, telles qu'elles sont évoquées, semblent plus marquées par l'affectivité. Souvent, avant même les premières paroles, les rires disent l'émotion (158-164). Cet espace de communication très spécifique avec les éducateurs techniques permet à Mylène de se ressourcer. Elle expérimente dans ces relations la « bonne distance » à sa pratique, entre la co-présence avec Céline en classe, où la parole n'a que peu de place et le fonctionnement trop distancié avec le directeur de cycle.

180	PR	2	4	*Déjà, ils m'ont dit une chose, c'est que…*
181	PR	2	4	*ils m'ont déculpabilisée:*
182		2	4	*c'était très important,*
183		2	4	*parce qu'ils les voient fonctionner aussi….*
186	PR	2	4	*Ils compatissaient donc*
188			4	*c'était parfois rien*
189			4	*mais pour moi, c'était beaucoup,*
190			4	*donc je savais que je n'étais pas la seule à penser ce que je pensais*
192	PR		4	*ça, ça m'a confortée à tenir*

Ainsi, se mettent en place des dispositifs complexes de concertation entre enseignants, où dissemblances et similitudes composent des réseaux de soutien. Elie, responsable pédagogique animant des groupes de lecture, laisse entendre, dans un propos où pointe une note d'ironie, que, dans ces réseaux, les différences méritent d'être cultivées : « *mais bien sûr tout n'est pas rapporté à son instituteur... »* (19/ 199).

Pervenche (15), une éducatrice qui accompagne un enfant dans son projet d'intégration scolaire décrit un dispositif où les rôles de chacun sont clairement spécifiés. Dans l'expérience qu'elle relate, comme dans le projet qu'elle propose, on observe

vertu de la loi du droit d'auteur.

comment la distinction de son rôle et de celui de l'institutrice est dans un premier temps affirmée, dans le registre professionnel de la pédagogie. Ainsi, peuvent se construire par la suite des pratiques communes :

262.		2	4	*donc on en a parlé avec l'institutrice*
263.	NS	2	4	*qui a fait un bilan en fin de première année de prise en charge à l'IME, enfin avec nous:*
264.	NS	2	4	*elle l'a pris, afin de voir un petit peu ses acquis,*
265.	NS	2	4	*enfin faire le bilan de ce qu'il pouvait, de ce qu'il en était,*
266.		2	4	*et puis elle a dit, oui, effectivement, il faudrait qu'on essaye,*
308.	PR	8	4	*et ça c'est certain qu'il faudrait que je sois aidée par l'institutrice:*
309.		8	4	*je ne peux pas faire ça comme ça.*
311.	NS	8	4	*il faudrait absolument que moi, je travaille plus avec l'institutrice,*
312.	NS	8	4	*que j'ai un petit programme disons, pour l'aider plus*

1.1.6. La clôture scolaire

Nous proposons de rassembler ces diverses dimensions sous la forme schématisée suivante :

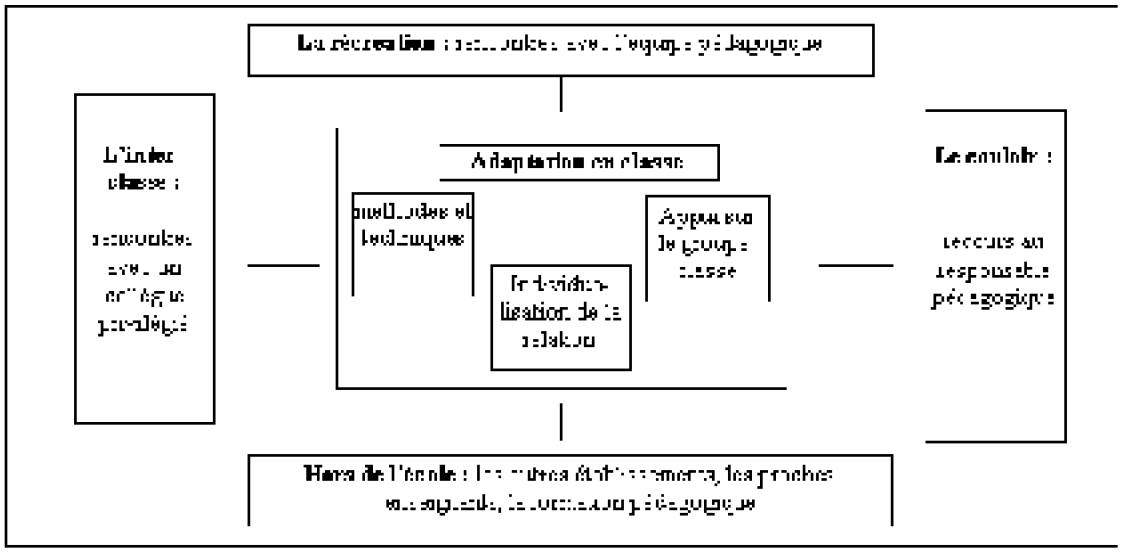


Tableau n°4- 03 Ressources scolaires : présentation schématique

Ainsi, on constate que les enseignants investissent l'espace scolaire comme espace de ressources selon deux demandes nettement distinctes, selon qu'ils se trouvent à l'intérieur ou à l'extérieur de leur classe ou de leur atelier. Durant leurs temps d'enseignement, ils cherchent à diversifier les dispositifs pédagogiques, en multipliant les approches méthodologiques, variant leur distance à l'élève pour susciter sa motivation. Dès que la porte s'ouvre, ils peuvent entrer en communication les uns avec les autres. Mais loin de débattre des conditions d'enseignement qu'ils ne cessent de mettre en œuvre isolément, ils investissent des formes d'échange où ils demandent avant tout à être

vertu de la loi du droit d'auteur.

rassurés. Ce n'est que très ponctuellement que la conversation est technique : composition des groupes de travail entre Jean et son collègue Marcel, élaboration d'un programme pour Pervenche ... Elie tient même à préciser qu'on se doit, « bien sûr », entre enseignants, de « se cacher des choses ».

Cette discrétion tranche avec l'insistance que, tant dans la bibliographie rassemblée que dans les réponses au questionnaire recueillies, professeurs et éducateurs mettent à évoquer leur constant souci d'adaptation. Dans cette perspective, nous nous attendions à davantage de demandes d'information. Or, le registre privilégié des enseignants lorsqu'ils communiquent entre eux semble être le besoin de respiration. Mettant en évidence leurs similitudes d'expérience, ils construisent une représentation commune de l'élève, avant tout déculpabilisante : « avec cet élève là, semblent-ils se répéter mutuellement, personne n'y arrive mieux que toi ». Lorsqu'ils insistent au contraire sur leurs différences de statuts ou de rôles (par exemple quand des adjoints font intervenir le responsable pédagogique pour écarter un élève de la classe), c'est dans des situations d'urgence qui ne permettent pas d'argumenter, en vue d'une élaboration commune.

Cependant, certains enseignants s'efforcent d'articuler leurs pratiques scolaires en une stratégie cohérente. C'est le cas d'Ernest, professeur d'école, par l'organisation coopérative de sa classe, ou de l'éducatrice Pervenche, qui cherche à construire un parcours d'intégration. pour un élève souffrant de lourdes déficiences. Mais l'un comme l'autre témoignent de la nécessité d'un regard extérieur, pour mener à bien leurs entreprises. Ernest partage une grande partie de ses activités avec une éducatrice spécialisée. Pervenche fait valider par l'institution les différentes étapes des négociations qu'elle mène avec l'institutrice. Ainsi, l'exploitation des ressources scolaires permet de rendre l'école moins « concentrationnaire » que ne peuvent la vivre certains enseignants, mais en la constituant comme un petit monde à part, un « module » chaleureux et convivial peut-être, mais clos sur lui-même. Seule la perspective interprofessionnelle semble à même de rompre cet inquiétant isolement.

1.2. Mobiliser les ressources interprofessionnelles

Par la rencontre spontanée ou la participation aux diverses formes de réunion, l'enseignant poursuit sur la scène institutionnelle la recherche des solutions aux problèmes qu'il rencontre. Le recensement et l'analyse des propos repérés par la catégorisation « *Ressources Mobilisées* » [433] indiquent la répartition suivante :

Tableau 4-04 Mobilisation des ressources interprofessionnelles : inventaire

[433] Essentiellement dans les modalités « 3 : Rencontre spontanée avec les éducateurs », « 4 : Autres rencontres spontanées », « 6 : Réunions pluridisciplinaires » et « 8 : Modification de l'organisation institutionnelle ».

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Rencontre avec un éducateur	**sous forme de collaboration régulière :** *Gaspard (7),Jean (1),Carla (1), Bérénice (2), Ernest (12)*
	sous forme occasionnelle : *Gautier (5), Danielle (1), Yvonne (1), Laszlo (1), Ahmed (2),*
Autre rencontre interpro fessionnelle	**avec un psychiatre, psychologue, etc. :** *Eglantine (1), Nadine (3), Aubin (2), Xavier (2), Danielle (7), Yvonne (7), Carla (2), Ahmed (2), Pervenche (1), Octave (1), Bérénice (1), Ernest (2)*
	avec une infirmière, un kiné, etc. : *Eglantine (1), Gautier (1), Pervenche (3), Bérénice (4), Ernest (1),*
	avec un responsable hiérarchique : *Eglantine (1), Gaspard (1), Mylène (3), Gautier (1), Aubin (1), Yvonne (2), Carla (1), Laszlo (1), Octave (2),*
	avec un autre professionnel spécifié : *Eglantine (1), Aubin (1), Danielle (1), Ernest (1), Elie (1)*
	avec d'autres personnes : *Eglantine (4), Gaspard (2), Mylène (4), Gautier (1), Carla (3), Pervenche (1), Octave (2), Bérénice (1),Ernest (1), Elie (1)*
Réunion interpro fessionnelle	**Synthèse :** *Jean (1), Nadine (4), Mylène (5), Gautier (3), Christiane (1), Yvonne (3), Carla (7), Laszlo (2), Pervenche (6), Bérénice (5), Ernest (2)*
	Analyse de la pratique, réunion clinique : *Gaspard (3), Jean (8), Laszlo (3), Ahmed (1),*
	Réunion de coordination, de projet, etc. : *Eglantine (1), Gaspard (4), Jean (3), Aubin (2), Carla (3), Laszlo (1), Ahmed (1), Pervenche (1), Octave (4), Bérénice (1)*
	Réunion de direction : *Eglantine (5)*
	Autre : *Yvonne (2), Octave (2), Bérénice (2), Elie (1),*
Modification de l'organisation Institutionnelle	**Exclusion de l'élève :** *Eglantine (2), Gaspard (1), Mylène (1), Xavier (2)*
	de l'organisation du travail des élèves : *Eglantine (7), Nadine (2), Aubin (2)*
	de l'organisation du travail des adultes : *Mylène (5), Gautier (1), Aubin (1), Octave (2)*

L'espace des rencontres interprofessionnelles est mobilisé selon trois motivations essentielles : respirer, informer, articuler. C'est ce que l'étude des questionnaires a permis d'établir. L'analyse des entretiens permet d'affiner ce constat.

1.2.1. Respirer

Mobiliser les autres champs professionnels n'est pas chose aisée. N'avons-nous pas vu combien les logiques médico-sociales avaient traditionnellement tendance à exclure les instances scolaires ? Ne venons-nous pas d'observer comment les enseignants tendaient spontanément à se replier sur leurs propres sociabilités ? La collaboration interprofessionnelle demande aux pédagogues de mobiliser une énergie considérable pour surmonter les inclinaisons des uns comme des autres. Car « travailler ensemble » n'est pas acquis, même dans des établissements s'appuyant sur une longue tradition de réunions pluridisciplinaires. Ces entretiens montrent que rien, en ce domaine n'est jamais immédiatement disponible pour un enseignant.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Il est vrai que plusieurs, comme Gaspard (2), décrivent les dispositifs de rencontre interprofessionnelle comme un déjà-là, à disposition de l'instituteur qui l'investit ou non :

310		3		*Donc au départ, Nelly et moi, on va en parler,*
311		6		*on va se retrouver en réunion clinique*
318		6	4	*Et là, psychologues et parfois aussi le neuropsychiatre vont essayer de donner une orientation*
319	PR	6	4	*et puis vont aussi avoir une oreille,*
322		6	3	*Après on va se retrouver en bilan, en bilan de fin d'année (...)*
324		6	3	*on va poser le problème devant tout le monde,*

Dans le cas présent, Gaspard peut décrire ce dispositif avec un ton si détaché, parce que, quotidiennement et depuis de longues années, Nelly, l'éducatrice, et lui ont construit un espace d'interprofessionnalité de qualité : la participation routinière aux synthèses et aux réunions cliniques peut être reléguée au rang d'accessoire. Tous les enseignants, et tous les établissements, n'en sont pas là. Dans certains cas, la concertation est tellement peu favorisée que d'aucuns abandonnent, comme Aubin qui se voit régulièrement opposer des arguments budgétaires à ses demandes de concertation (8/150). Carla (12), cependant, reste motivée :

302.		6		*Oui. C'est vrai qu'on demande des synthèses,*
304.		6	3	*et le problème, c'est que déjà, pour réunir tout le monde, il faut trouver un moment précis,*
305.		6	3	*parce qu'il y a toujours le problème de prise en charge des élèves que l'on laisse, patati patata,*

Sans toutefois s'y résigner, Eglantine constate la difficulté. Elle reconnaît : « mais quelque part, c'est tellement lourd que… » (1/620) ; alors que Xavier paraît déjà découragé : « Ben si nous, on ne fait pas le nécessaire... » (9/115). Certes, dit Octave avec philosophie, « tout ça, ça se fait tout doucement, et tout ça, ça ne se fait pas tout seul, non plus » (16/130-131).

Cela se fait à coups d'écrits accumulés, poursuivent Laszlo (« *je note... je garde...* »13/401-402) et Yvonne *(« On a fait des rapports* »11/259), mais surtout grâce à des rencontres et des réunions, répétées, redoublées, tant qu'il le faut, dit Mylène (5), avec une pointe d'amertume :

274		9		*le temps pour que les personnes que vous essayez d'alerter prennent vraiment conscience du problème,*
275		9		*j'ai l'impression qu'il faut tout le temps le même temps;*
276		9		*ça n' a pas changé*

Eglantine reste plus optimiste, car elle sait que la permanence du cadre permet, en

vertu de la loi du droit d'auteur.

fin de compte à son message, d'être entendu :

395				*on doit trouver une solution,*
396	RC			*on est quand même un établissement spécialisé*
402		5	1	*ça ne s'est pas fait à la première réunion*
403		5	1	*il y a quand même un engagement de l'enseignant*
404		5	1	*qui est, qui doit être fort, quelque part*
405		5	1	*c'est à dire il faut aller au bout*
406		5	1	*il faut insister,*
407			1	*ça demande beaucoup d'énergie*

Auparavant, cette institutrice spécialisée décrit les différentes étapes de son travail de lobbying interprofessionnel : il a fallu mobiliser les collègues éducateurs pour susciter un échange (117), mais aussi contacter tous les cadres pour que, à chaque réunion qui se tient dans l'institution, un responsable soit au courant de sa requête (436-438). Sans se satisfaire de simples réponses de courtoisie (173), Eglantine sait rester humble :

309		5	3	*moi, je n'ai fait que demander,*
310		5	3	*expliquer la situation,*
311	PR	5	3	*parler de mes difficultés,*
312	PR	5	3	*de celle des jeunes,*
313	RC	5	3	*de ce que vivait le groupe classe,*
314				*et bon, ça a suivi*

D'autres, comme Yvonne (11), profitent d'un seul moment de liberté pour tenter d'engager un travail avec le psychiatre, malgré l'emploi du temps qui ne prévoit pas ce besoin :

213.		4		*ce monsieur n'avait pas dans son emploi du temps de temps prévu pour une rencontre avec les enseignants,*
214		4		*il rencontrait les éducateurs de vie sociale,*
215.				*il venait là le lundi matin,*
219.		4		*donc moi je savais qu'il était là,*
221.		4		*donc je suis allée frapper à se porte pendant le temps d'une récréation,*
222.		4		*ce qui est extrêmement bref, hein, dix minutes, un quart d'heure,*
223.		4		*et ça a été la seule opportunité pour le rencontrer….*

Seuls, trois enseignants n'évoquent pas la difficulté d'investir l'espace interprofessionnel en exposant ainsi leur lassitude de devoir toujours renouveler les mêmes efforts. Ils expriment plutôt combien il est éprouvant de devoir gérer les diversités de fonctionnement dans l'institution. Ernest (18/299-332) énumère les multiples rencontres qu'il doit solliciter. Pervenche, seule responsable du prochain emploi du temps de l'élève dont elle se soucie, doit concilier les spécificités de chacun ; Bérénice, en prévision de la prochaine synthèse de l'enfant qui l'occupe, doit faire coïncider la réunion mensuelle des cadres, la concertation régulière avec l'infirmière et la visite annuelle du

vertu de la loi du droit d'auteur.

médecin spécialiste...

D'où ces enseignants tiennent-ils cette énergie, pour ainsi tenter à maintes reprises et de multiples façons de rallier à eux le reste de leurs collègues ? Sans étudier en détail les motivations des instituteurs envers le travail interprofessionnel, Yolande Miller-Olla propose de considérer la classe, l'école et l'institution comme « autant d'enveloppes possédant des qualités de contenance » [434] et d'observer « les effets de résonance qui se produisent lorsqu'un des cadres ne remplit plus sa fonction ». [435] Dans cette perspective, nous pouvons avancer ici que le désir des enseignants de mobiliser les autres champs institutionnels répond, dans l'urgence, aux difficultés vécues en classe. Il ne s'agit pas, comme le laisse entendre Marie-Agnès Simon, d'une stratégie de troc d'heures d'enseignement contre des heures de réunion [436] . Par l'échange avec d'autres professionnels, professeurs et éducateurs tentent seulement de reprendre pied, dans leur professionnalité, en se projetant sur une autre scène que celles de la classe ou de l'école.

L'enquête par questionnaires a montré que toutes les formes de rencontre (à l'exception de la réunion institutionnelle et, dans une moindre mesure, de la synthèse) remplissent des fonctions de respiration : prendre du recul par rapport à la classe, libérer la parole, décharger les tensions... Les entretiens confirment cette analyse : faire appel à ses collègues, c'est se reconnaître en danger ; c'est aussi demander à changer de milieu, d'environnement, de démarche.

· Un appel

Comme nous l'avons noté à propos des collaborations entre enseignants, le recours aux autres professionnels peut répondre à un simple souci de maintien de l'ordre. Mais peut-on vraiment parler d'interprofessionalité quand la qualification de l'intervenant n'est même pas considérée, comme l'indiquent Gautier et Danielle ?

134		4		*On a le téléphone chacun dans une classe,*
135		4		*on peut appeler donc le standard au bureau*
136		4		*et on nous … la personne descend,*
137		4		*elle vient chercher l'élève…*
235.		3		*Mis à part, où il y a vraiment débordement*
236.		3		*et alors à ce moment-là, on va éventuellement chercher quelqu'un*
237.	RC	3		*pour éviter que ça amène à une classe qui soit sens dessus dessous*

L'urgence ne se limite pas aux seules interventions d'une tierce personne dans la

[434] MILLER-OLLA (Yolande), Malaises des instituteurs spécialisés en institution : une approche clinique des processus d'épuisement et de distanciation, Thèse de doctorat de l'Université Paris V, sous la direction de Jean-Sébastien MORVAN, 12 octobre 2000, p. 199

[435] Ibid., p. 283

[436] SIMON (Marie-Agnès), Enseigner aux élèves à la pensée troublée, op. cit., p. 98

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

classe ou dans l'atelier. *« Pour moi, c'était vraiment un appel au secours »,* commente Eglantine (1) qui raconte comment elle s'est mobilisée pour tenter d'aider une élève, assimilant la souffrance de la jeune fille à sa propre détresse :

176	PR	5	4	*la jeune, elle est mal*
177	PR	5	4	*elle souffre*
178	PR	5	4	*là elle exprime quelque chose"*

Un jour, Mylène (5) quitte sa classe, désespérée, et interpelle l'administration de l'établissement :

64		4	5	*Et là, je pense qu'on a mesuré*
65	PR	4	5	*combien c'était difficile,*
66	PR	4	5	*mais combien c'était difficile pour moi,*
67	RC	4	5	*mais aussi combien c'était difficile pour le groupe,*
68				*parce que ça devenait complètement délirant, abracadabrant,*
69	RC			*on était un peu dans l'irréel*

Yvonne (11) identifie avec clairvoyance la nature de sa demande de coopération au psychiatre :

225.	PR	4	3	*Ce que j'attendais, …. Qu'il me rassure…*
226.		4	3	*là, j'en étais vraiment arrivée à me dire: "Mais ce n'est pas possible!"*

Mais peu d'enseignants semblent convaincus que les collègues entendent leur appel au secours. Ainsi, Carla (12) accuse :

474.		6	3	*moi, j'aimerais que quand on demande une synthèse avec déjà des points de répertoriés en disant:*
475.		6	3	*"Il y a un danger, il y a un danger…"*
476.		6	3	*J'aimerais que ça fasse tilt chez tout le monde*
479.		6	3	*et puis (qu'ils) comprennent qu'une synthèse, quand on en demande une,*
480		6	3	*c'est pas pour perdre du temps ou balancer nos gamins aux autres,*
481		6	3	*c'est parce que il y a quelqu'un qui arrive,*
482		6	3	*qui est en danger,*
483.		6	3	*qui est jeune et puis il y a peut-être encore quelque chose à faire*
484.		6	3	*avant qu'il y ait une catastrophe*

· **Un nouvel espace**

Au delà de ces demandes de secours, les rencontres interprofessionnelles répondent au besoin de respiration des enseignants en leur offrant un espace de dépôt et de repos.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Repos, comme l'exprime Eglantine en grande simplicité : « *ça m'a permis de dire ouf !* » (1/714) ou comme le dit Gaspard (2), évoquant ses moments de discussion avec Nelly, avec laquelle il a tissé des relations de confiance, qui le sauvent du chaos que représente parfois son travail :

243	RC	3	4	*Dans notre incohérence professionnelle, nous sommes cohérents.*
244	RC	3	4	*Tous les deux, nous sommes cohérents,*
245	RC	3	4	*même si c'est incohérent le reste, tant pis.*
246	RC	3	4	*Nous, on est cohérent, au moins, voilà.*
247	PR	3	4	*Alors ça nous permet d'aborder (la classe) de façon très sereine*

Ainsi l'interprofessionnel constitue un domaine privé, intermédiaire entre l'intime et le public. Nadine explique qu'elle a pu y déposer ce qu'une élève lui avait confié en classe, sous le sceau du secret, sans avoir le sentiment de trahir la confiance de l'enfant (4/ 145-152). Jean l'évoque comme « *une sorte de confessionnal (qui) permet de décharger certaines choses qu'on (ne) dit pas ailleurs »* (3/269-271), un espace où parfois on peut *« se mettre à nu »* (3/365), lorsqu'on est débarrassé de son habituel costume de professionnel.

Cette fonction de respiration permet au grand corps institutionnel de s'animer. Entendu, reconnu, reposé, chacun se sent entouré du souffle de l'autre : l'équipe prend forme, et une nouvelle dynamique institutionnelle s'instaure, tant au niveau des adultes que des enfants. Eglantine (1) décrit ainsi une sensation souvent évoquée : un enfant dont on parle ensemble est déjà un enfant qui va mieux.

557	PR		4	*et donc, moi j'ai senti très vite*
558	RC	5	4	*dès qu'on s'est mobilisé, les adultes*
560	PR	5	4	*qu'il y avait quelque chose qui tombait complètement*
561	PR			*elle arrivait déjà plus souriante*
565	PR			*qu'elle regarde aussi l'adulte autrement*
566	PR			*peut-être aussi que l'adulte la regarde autrement*
567				*certainement d'ailleurs, je crois qu'il y a de ça*
568		5		*parce que c'est vrai, faut être honnête,*
569	PR	5	5	*l'enseignant est rassuré aussi de savoir*
570	RC	5	5	*que d'autres aussi collaborent,*
571	RC	5	5	*sont aussi solidaires pour essayer d'améliorer les choses*
573		5	5	*c'est pas uniquement dans un sens*
574	PR	5	5	*à partir du moment où l'enseignant est rassuré aussi,*
575	PR	5	5	*ça rassure le jeune aussi.*

Des dispositifs d' « assistance respiratoire »

Nous pouvons ainsi proposer cette représentation schématique de la fonction de respiration attribuée aux ressources interprofessionnelles :

vertu de la loi du droit d'auteur.

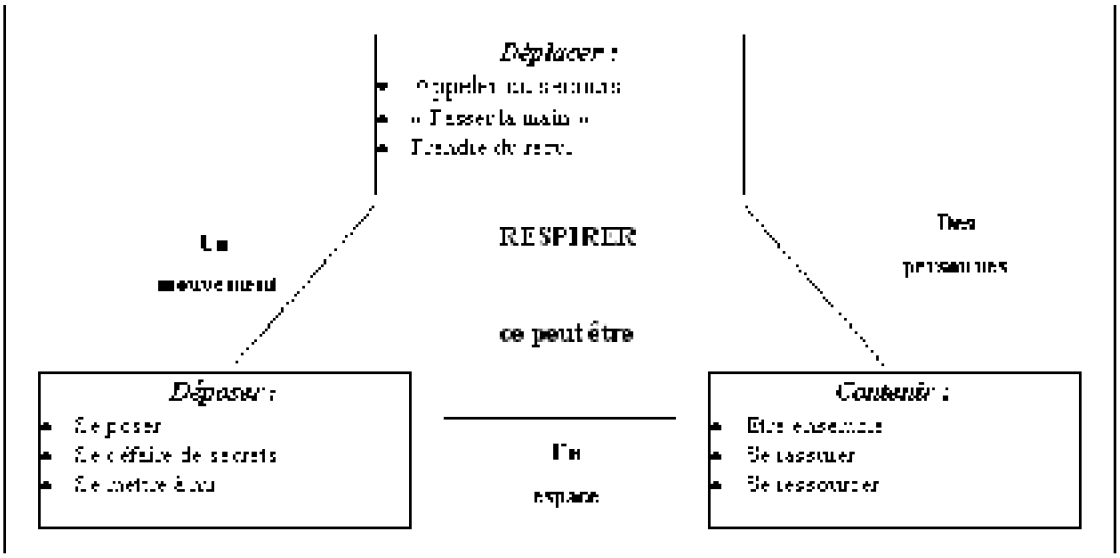


Tableau n° 4-05 Respirer : représentation schématique

Ces extraits d'entretien évoquent plusieurs types de rencontres interprofessionnelles. Eglantine y parle des effets de la réunion de coordination ; Jean décrit le travail en réunion d'analyse de la pratique ; Ernest ou Gaspard témoignent des moments de rencontres informels avec leur proche collègue éducatrice. En revanche, aucun ne se rappelle avoir investi une réunion institutionnelle comme espace de respiration. Seule, Carla expose une expérience de synthèse, mais pour en déplorer la lourdeur.

Ainsi, leurs discours corroborent les données issues de l'analyse des questionnaires : les réunions d'analyse de la pratique, reposant sur la similitude ou l'identité des participants, permettent, mieux que toute autre forme de travail interprofessionnel organisé, des moments de respiration. Il en est de même des rencontres spontanées, reconnues comme espaces de libération de la parole, garantes de sérénité (Gaspard) ou de réassurance (Yvonne).

La fonction de respiration des réunions est particulièrement valorisée par les instituteurs et professeurs d'école. Egalement, Pervenche et Bérénice, éducatrices spécialisées, expriment ce besoin. En revanche, aucun éducateur technique spécialisé (Ahmed, Xavier ou Octave) n'évoque cette nécessité. C'est parce que les ateliers seraient moins « concentrationnaires » que les classes, suggère Yvonne. De ce fait, les éducateurs techniques auraient moins besoin de compenser des expériences douloureuses. Admettre cette hypothèse, c'est reconnaître implicitement que rencontres interprofessionnelles et pratiques d'enseignement sont les deux faces d'une même professionnalité, et que, échanger avec d'autres, respirer ensemble, collaborer, ne constitue pas une restriction ou une diminution de la capacité à enseigner, mais, dialectiquement, permet de la maintenir, ou de l'enrichir.

On comprend plus difficilement pourquoi, dans ce contexte, les réponses au questionnaire [437] indiquent que les réunions d'analyse de la pratique sont peu conviviales.

[437] Moins d'un tiers des questionnaires comportaient une réponse à cette question, indiquant que les réunions d'analyse de la pratique constituent un dispositif minoritaire.

vertu de la loi du droit d'auteur.

N'est-ce pas agréable de se libérer ensemble de ses tensions ? Jean décrit longuement le travail dans ces « réunions cliniques » et propose un élément de réponse. A ses yeux, la relation de confiance que le cadre permet d'instaurer est investie pour que chacun puisse « se mettre à nu », dans une position d'introspection, vraisemblablement souvent inconfortable vis-à-vis des autres participants. Ce qui explique que le sentiment de convivialité n'est pas celui qui domine, chacun privilégiant sa propre dynamique intime.

Du questionnaire aux entretiens, la fonction de respiration est absente des réunions de synthèse. A l'instar des réunions institutionnelles, leur lourdeur protocolaire (calendrier préprogrammé, ritualisation des prises de parole, etc.) convient particulièrement peu au caractère d'urgence de l'appel au secours. Par contre, les autres réunions pluridisciplinaires, par leur plus grande fréquence et leur aspect moins formel, permettent d'espérer être entendu. Eglantine le rappelle : on peut bouleverser l'ordre du jour d'une réunion de coordination, on peut consacrer une réunion de projet à entendre la plainte d'un collègue, sans que l'institution ne soit irrémédiablement désorganisée.

L'analyse des questionnaires indique que les espaces privilégiés de respiration sont les rencontres interprofessionnelles informelles. L'étude des entretiens permet d'en distinguer deux formes particulières. Par exemple, de longues années de travail en commun ont permis à Gaspard ou Ernest de nouer des relations exceptionnelles avec une partenaire : la classe est à tout moment espace de collaboration. Pour d'autres enseignants, c'est à l'extérieur de la classe ou de l'atelier, dans ce « brouhaha de la vie ordinaire, dans les corridors ou les couloirs du quotidien, quand d'autres choses se passent » [438], que se constitue l'espace de respiration et s'initient les premiers échanges.

1.2.2. Informer

« Transmettre et partager l'information » est une fonction essentielle attribuée, par les enseignants, à plusieurs formes de travail interprofessionnel. Selon les réponses des questionnaires, les réunions institutionnelles en sont une, mais aucun des professeurs ou éducateurs interrogés n'évoque ce type de concertation. En revanche, rencontres spontanées, réunions de coordination et synthèses sont fréquemment citées comme des lieux et des temps permettant particulièrement aux différents professionnels d'analyser, argumenter, comprendre, constater, définir, évaluer, expliquer, mesurer, rapporter, transmettre... En effet, l'analyse du corpus révèle de nombreuses acceptions du terme large d'informer. Nous isolons quatre dimensions principales.

[438] FUSTIER (Paul), Les Corridors du Quotidien, op. cit., p. 63

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

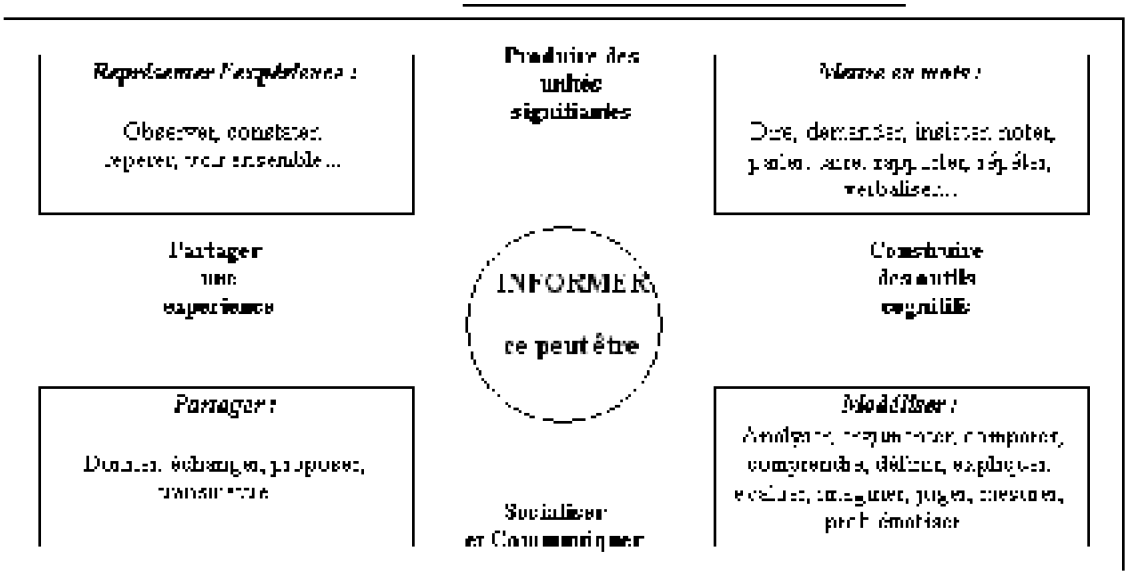


Tableau n° 4-06 Informer : représentation schématisée

· Représenter

La situation d'enseignement est reconnue comme difficile, lorsque le comportement d'un élève rend, aux yeux de l'enseignant, l'expérience scolaire chaotique et insensée. De là viennent l'angoisse et le besoin de respirer : rencontres informelles et analyse de la pratique répondent à cette nécessité. Le souffle repris, le professeur ou l'éducateur cherchent à communiquer, à formuler une demande, à exprimer une plainte. Mais les mots manquent, pour décrire ce qui reste, à leurs propres yeux, incompréhensible. Leurs tentatives se soldent souvent par un vif sentiment d'incompréhension. Alors, renonçant un temps à dire, des enseignants cherchent à montrer. Ainsi, Mylène (5/285-292) évoque sa difficulté à représenter son travail et propose aux soignants de l'observer en classe.

Selon elle, le travail de concertation interprofessionnelle pourrait alors s'engager :

300		6		*J'espère que quand on parlera en réunion de synthèse*
301		6	4	*et qu'on dira: "voilà, c'est comme ça dans la classe;*
302		6	4	*c'est difficile,*
303	PR	6	4	*c'est douloureux pour les autres*
304	PR	6	4	*c'est douloureux pour nous*
305	PR	6	4	*et c'est douloureux aussi pour les jeunes qui sont dans cette situation"*
306		6	4	*j'espère qu'on aura les mêmes images, en tout cas, des situations,*
307		6	4	*c'est ce qui manque...*

Mais paradoxalement, elle recommande aux psychiatre et de se taire et se rendre invisibles psychologues, pour mieux voir et mieux communiquer. Il est peu probable qu'une telle demande conduise à un meilleur discernement :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

315	RC	9	4	*Nous on s'en fiche qu'on nous regarde faire la classe ou pas,*
316		9	4	*ce n'est pas un problème,*
317		9	4	*mais qu'ils les voient,*
318		9	3	*qu'ils ne nous posent pas de question,*
319	RC	9	3	*qu'ils soient là, qu'ils essaient de se fondre dans le paysage*

Malgré ces injonctions excessives, Mylène souligne que le premier enjeu des rencontres interprofessionnelles est de construire, à partir du vécu de chacun, des représentations communes. Dans ce but, les équipes institutionnelles ont fréquemment recours à des « outils d'observation ». Dans de nombreux établissements, l'observation est la première unité reconnue d'échange interprofessionnel, qui justifie les rencontres et les réunions. En effet, dit Mylène avec naîveté (5/88-89),« les observations, c'est ce qui permet de révéler tout ce qui s'est passé ». Bérénice (17) en donne quelques exemples :

163.	NS	6	5	*« Cet enfant-là, tel type d'activités ne l'intéresse pas du tout,*
164.	PR	6	5	*par contre on a pu observer que là, dans ces moments-là, on peut rentrer en relation avec lui*
165.		6	5	*et donc à partir de là, on va privilégier…."*
166.		6	5	*C'est surtout ça les observations…*
171.		6		*il y a les observations du comportement,*
172.		6		*mais il y a aussi les observations médicales qui entrent en compte….*
148.		6	4	*donc là, je pense, on a fait beaucoup d'observations,*
149.	PR	6	4	*c'est vrai que cet enfant il est assez mystérieux,*
150.		6	4	*donc je pense que jusque là on avait beaucoup d'observations*
151.	PR	6	4	*et on ne savait pas quoi faire avec lui, et comment s'y prendre….*
152.		6	4	*Je crois que maintenant, on commence à trouver les solutions…*

Ainsi, pour l'éducatrice, la seule accumulation d'observations semble conduire à la solution. Nadine (4/243-248) note cependant qu'il est nécessaire que les constatations des différents intervenants soient cohérentes. Elle dénonce alors la tendance de certains collègues à ne pas communiquer des observations, par crainte des jugements d'autrui. Contre cette dérive, Pervenche (15/ 207-208) se réjouit d'être accompagnée, lors d'une réunion de synthèse, d'une collègue qui a partagé des temps de pratique, et peut ainsi témoigner de l'authenticité des observations.

· Mettre en mots

Pour Ernest, s'appuyant sur la présence quotidienne d'une éducatrice à ses côtés, la question du partage des représentations ne se pose pas. Il organise sa classe pour que chaque émotion puisse être verbalisée, « sur le tas » (18/20), ou plus spécifiquement à « un moment où on puisse parler de ce qui nous est tombé dessus » (18/32) :

vertu de la loi du droit d'auteur.

30.	RC	3		*on va essayer de faire en sorte qu'on va pouvoir en parler, être à même d'en parler, parler tous ensemble,*
31.		3		*que ce soit formulé quoi*

Comme l'observation, la verbalisation peut être parée de vertus magiques : il suffirait « d'en parler » pour que la difficulté disparaisse. Mylène critique à demi-mot ce présupposé qui inspire les synthèses auxquelles elle participe :

83		6	3	*Nous, on a des synthèses qui sont très respectueuses des uns et des autres…*
84	PR	6	3	*On s'écoute parler,*
85		6	3	*je veux dire, il n'y a jamais de mot plus haut que les autres, enfin, bon*
86		6	3	*ce sont des synthèses très, comment dire? Très clean…*

La mise en mots suppose une sélection. Mylène proposait à ses collègues de tout voir, mais personne ne prétend pouvoir tout dire. Même, pour Elie, par exemple, choisir de dire, c'est choisir de taire :

199	NS	2	4	*mais bien sûr tout n'est pas rapporté à son instituteur ou à ses éducateurs de son comportement, ou de ce qu'il a appris:*
200	NS	2	4	*bon, en général, je rapporte les excès de comportement ou d'inattention,*
201	NS	2	4	*et je peux rapporter surtout tout ce qui est positif, dans l'acquis.*

Ici, la discrétion s'explique par un usage institutionnel : ne pas tout dire aux adultes permet de mieux communiquer avec les enfants :

168	PR	6	5	*Il y a des choses pour lesquelles on ne cache rien aux enfants,*
169		6	5	*on fait des bilans, on fait des synthèses pour chaque enfant régulièrement,*
170	PR	6	5	*et l'enfant, il est invité à la fin de cette réunion,*
171	PR	6	5	*et on lui dit ce qui s'est dit*

Car parler, c'est s'inscrire dans un réseau de communication. Dire expose à la réponse, prépare l'autre à la question. Pour Pervenche (15), parler est une stratégie : les observations se donnent pour susciter les échanges :

200.		6		*Donc, je compte en parler en synthèse:*
201.		6		*après avoir donné mes observations, je pense questionner, questionner le directeur,*

Ainsi, l'information (observation, puis formulation, rapport, compte-rendu, etc.) peu à peu se constitue en objet institutionnel. Elle s'écrit, sous forme de notes, et devient l'enjeu de trocs dans l'établissement. Ainsi, Laszlo évoque comment, en endossant le rôle de secrétaire, il instrumentalise peu à peu les mots au profit de ses projets personnels :

vertu de la loi du droit d'auteur.

369		6		*Souvent ici, je fais un peu le secrétaire de l'équipe*
370		6		*je prends toujours des notes,*
398				*je note plein de choses:*
399				*"tiens lui, il a été comme ceci, il a fait cela."*
400	NS			*Et je garde, et je mets dans le dossier,*
402		6	2	*je note, je garde,*
405		6	2	*quand un collègue, il a un gamin qui passe en synthèse,*
406		6	2	*il me dit: "tiens j'arrive, tu pourrais me faire un… »*
407		6	2	*on a fait des trucs, on a fait nos petits topos, on a mis un camembert*

Parfois, en effet, les mots sont réduits à leur seule forme. Jean décrit des réunions, où tout le monde parle, certes, mais en évitant de transmettre les observations essentielles, que chacun pourrait partager. Les discours sont prévisibles, les mots de chacun empruntés au répertoire convenu de chaque profession. C'est à ce prix que l'observation devient information. :

340		6	4	*Oui on en parle, en suivi de projet, on en parle bien sur…*
341		6	4	*On en parle plus en comparaison avec le groupe,*
342	NS	6	4	*en se livrant uniquement à des analyses qui sont plus scolaires si vous voulez, c'est à dire en terme de résultats,*
343	NS	6	4	*ce qu'elle sait, ce qu'elle ne sait pas...*

Quand l'usage est, en réunion, de parler pour ne pas dire, il devient difficile de se faire entendre. A ce propos, Eglantine (1/ 454-458) témoigne de la nécessité de multiplier les rencontres informelles pour sans cesse répéter à chacun ce qu'elle a dit à l'autre, de redoubler de contacts personnels les temps de coordination, de chercher tous les moyens pour laisser trace de son message.

· Modéliser

Les observations rassemblées, les mots accumulés sont autant de matériaux pour construire des modèles communs. La juxtaposition des témoignages, des observations et des notes permet dans un premier temps la simple comparaison des pratiques. Ainsi, Ahmed (14/ 107-114) multiplie les visites à chacun des membres de l'équipe institutionnelle pour repérer quels comportements de son élève se reproduisent dans d'autres lieux : il s'agit, dit-il, de « cibler » le problème.

En effet, l'enjeu des rencontres interprofessionnelles est de transformer la difficulté individuelle en problème institutionnel : il faut problématiser. A plusieurs reprises, Octave (16) insiste sur la nécessité d'un constant travail de concertation :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

130.			5	*mais tout ça, ça se fait tout doucement*
131.		4	5	*et tout ça, ça ne se fait pas tout seul non plus,*
132		4	5	*parce que pour arriver justement à comprendre tout ça, il a fallu faire intervenir petit à petit différentes personnes*
226		6	5	*Ah oui, et il n'y a que quand il y a eu cette réflexion en commun….*
227.		6	5	*Effectivement, j'ai fait une recherche aussi personnelle, par moments seul,*
228.		6	5	*mais il y a toujours eu une mise en commun,*
229.		6	5	*et il y a toujours eu une confrontation d'idées*
230.		6	5	*qui fait qu'on a toujours pu réajuster aussi.*

Pour de nombreux enseignants, cette fonction semble être, de façon privilégiée, celle des réunions de coordination ou de projet. Jean (3/284-290), comme Eglantine (1/278-285) ou Gaspard (2/322-330), expose la façon dont, dans ce cadre, sa difficulté personnelle et conjoncturelle à motiver une élève devient le problème commun et permanent de « travailler trop longtemps avec un enfant ».

Cette entreprise de construction d'une problématique nécessite de chacun qu'il rompe avec les usages de l'observation. Il ne s'agit plus d'être le spectateur ou le commentateur de sa propre pratique, mais de se montrer capable de changer de point de vue, de se mettre à la place de l'autre. Pervenche (15) explique que la compréhension commune exige que chacun dépasse les contingences de sa situation, considère le problème au delà de ce qu'il voit ou ressent :

238.		6	3	*Je pense que dans le descriptif de l'enfant lui même, dans ce que l'on en voit,*
239.	RC	6	3	*selon où l'on est, si l'on est avec lui dans le groupe ou un peu plus extérieur,*
240.		6	3	*on le voit déjà certainement différemment.*
241.		6	3	*Et je pense qu'on ressent le travail avec lui certainement très différemment,*
242.		6	3	*donc, c'est vrai que la personne qui a déjà un groupe important,*
243.		6	3	*ne voit pas très bien comment elle va faire avec cet enfant, certainement;*
244.		6	3	*alors que nous qui l'avons dans un groupe restreint, à deux,*
245.		6	3	*on voit le côté positif certainement plus important*

C'est pour cela, selon Jean (3/ 365-384), qu'il est important que l'objet des réunions soit clairement établi. Dans les instances collectives à vocation décisionnelle, par exemple, où la présence de la direction est trop prégnante, l'instituteur dit ne pas oser « se mettre à nu », abandonner son attirail de professionnel (observations et notes, « petits topos et camemberts ») pour endosser un habit commun. De ce fait, il apprécie la présence dans certaines réunions du directeur et dans d'autres du psychiatre. Pour Carla (12) également, les « psy » préviennent de la possible confusion des espaces de réunion : on ne peut, dit-elle, trouver une solution à un problème qu'on n'a pas pris le temps de poser.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

427.			3	*parce que il n'y a pas de psy, il manque…*
428.	PR	6	3	*il manque ça, il manque tout cet échange là.*
430.		6	3	*ce n'est pas que je voudrais qu'on sorte de cette réunion en disant:*
431.		6	3	*"La solution, c'est celle ci"*
432.	NS	6	5	*je voudrais qu'ensemble on puisse réfléchir à des moments précis, à des propositions de travail, à des chemins à suivre…*

Cette distinction explique que les synthèses sont rarement citées comme espaces de modélisation. Selon les réponses au questionnaire, elles sont plus chargées des rôles d'orientation et d'évaluation des pratiques. Ces réunions semblent ainsi très peu adaptées à la construction de problématiques de travail institutionnel. En effet, ce travail exige que chacun puisse s'exprimer plus librement, sans pression hiérarchique manifeste. Mais il nécessite aussi que soit garanti à tous le nécessaire temps de l'élaboration intellectuelle, composé de moments d'élucidations fulgurantes, d'hésitations répétées, de retours en arrière fréquents. Le calendrier pré-programmé des synthèses, où chacun prend la parole selon un protocole déterminé, semble peu compatible avec cette temporalité.

· Partager

Ainsi, la construction de la problématique institutionnelle est, comme l'observation, une expérience commune. De « l'échange simple » de renseignements anodins qu'évoque Gautier (6/169-172) à la collaboration permanente que pratiquent Gaspard ou Ernest, le travail d'information est, dans toutes ses modalités, un moment de partage. Et on ne partage rien sans affect. Ainsi, les rencontres interprofessionnelles sont chargées d'affectivité. Danielle parle de la sérénité d'une relation de confiance peu à peu tissée avec une psychologue, dans le cadre de visites informelles. Quant à lui, Octave évoque les conflits inhérents aux réunions.

513.		9	3	*ça n'a pas été sans heurt avec l'équipe,*
514.		9	3	*parce que ce n'est pas toujours facile de comprendre ce que veut faire l'autre,*
515.		9	3	*ce n'est pas toujours facile de comprendre ce que veut l'équipe...*

Ces témoignages corroborent l'analyse des réponses au questionnaire : rencontres spontanées et réunions pluridisciplinaires sont reconnues comme très utiles, mais seules les premières sont qualifiées de « conviviales ». On peut en déduire qu'une bonne partie du travail d'élaboration institutionnelle expose les participants au risque de conflit. Les stratégies d'évitement sont alors nombreuses. Avant les réunions, Mylène (5/ 432-445) et ses collègues enseignantes fourbissent leurs arguments, rédigent leurs conclusions et distribuent à chaque collègue une photocopie du document ainsi préparé. Cette conception limitée du partage, qui interdit l'échange leur est reprochée.

Eglantine critique un fonctionnement institutionnel, cherchant vraisemblablement à réduire les occasions de heurts et favoriser le contrôle hiérarchique. La collaboration interprofessionnelle est réservée aux seuls membres de l'équipe de direction. Chaque

vertu de la loi du droit d'auteur.

secteur de l'établissement, convoqué en « réunion de concertation », exprime plaintes et demandes aux directeurs. La « réunion de direction » est chargée de répondre à ces sollicitations par les décisions appropriées, communiquées au reste de l'équipe lors de « réunions de projet ». Ainsi sont complètement dissociées les fonctions de respiration, confiées aux réunions pédagogiques, et d'articulation, objet des deux autres formes évoquées. Il n'existe aucun espace interprofessionnel d'échange et de partage : l'information est successivement « retransmise » (1/279), « retranscrite » (1/320), « gérée » (1/289), « rapportée » (400)... Dans ce contexte, malgré une volonté forte d'engagement, lassée d'insister au cours de multiples rencontres, Eglantine renonce à une initiative d'ouverture :

611		4	3	*Faut en référer à …*
612		4	3	*faut pas court-circuiter le travail qui a été fait avec le psychologue*
613		4	3	*faut pas court-circuiter le travail avec l'éducateur,*
615		4	3	*Donc, c'est vrai qu'il aurait fallu mettre en place une collaboration,*
616		4	3	*c'est à dire voir tous les secteurs,*
619		4	3	*informer tout le monde,*
620		4	3	*mais quelque part, c'est tellement lourd que…*

1.2.3. Articuler

La plupart des enseignants interrogés [439] attribuent aux réunions et rencontres interprofessionnelles un rôle assimilable aux fonctions d'articulations : articuler les différentes interventions, évaluer les actions de chaque intervenant, imaginer et inventer des pratiques collectives. Mais chacun privilégie un aspect de cette dimension. On peut rassembler ces différentes acceptions sous la forme d'une dynamique complexe, double et paradoxale, de rapprochement et de séparation.

[439] On note cependant dans les exemples suivants comme dans le tableau ci-dessous l'absence remarquable de Christiane, Aubin, Xavier et Ahmed

vertu de la loi du droit d'auteur.

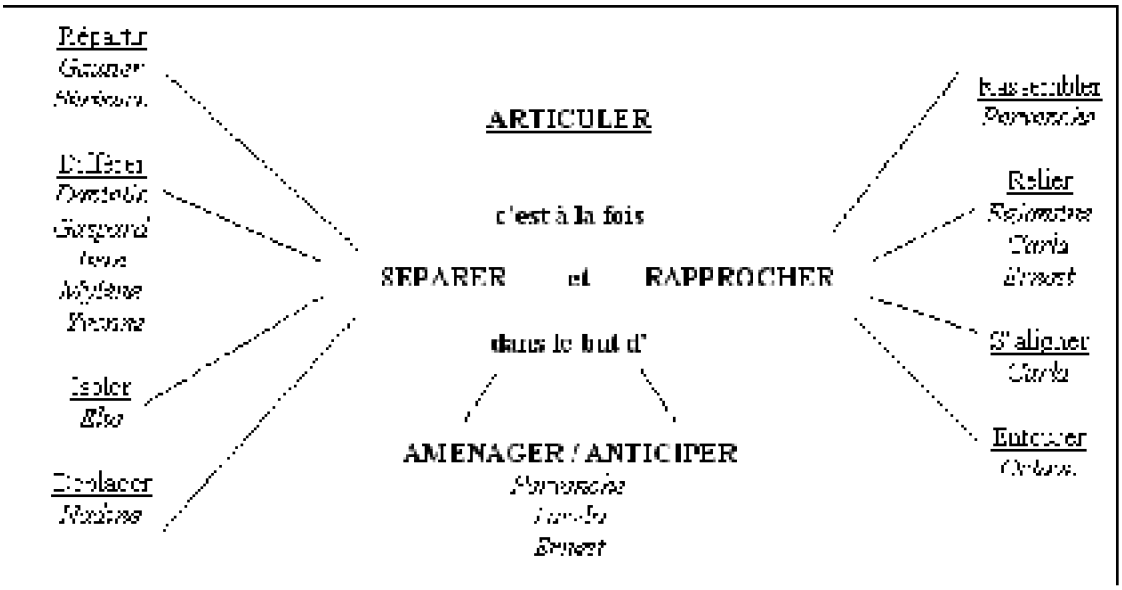


Tableau n° 4-07 Articuler : représentation schématique

· Aménager / anticiper

La fonction d'articulation des rencontres et réunions interprofessionnelles n'a d'autre objet que les pratiques. Des espaces de respiration ayant été restaurés, les informations étant recueillies et agrégées selon des modèles cohérents, il s'agit d'adapter les dispositifs ou de modifier les usages pour résoudre les problèmes ou limiter les difficultés. Une fois de plus, les enseignants collaborant quotidiennement avec une éducatrice fournissent un exemple éloquent de cette articulation. Ainsi, avec précision, Ernest (18/68-90) explique la répartition des rôles entre lui et sa collègue. Il indique la différenciation des tâches (à lui les apprentissages fondamentaux, à elle les sorties de socialisation) et les éventuels moments de présence simultanée, autour d'activités de régulation ou de travaux fortement chargés symboliquement (le sport ou la fabrication et la vente du pain). Il signale également les temps communs de préparation et de concertation. Ici, le rapport interprofessionnel inspire des aménagements précis.

Mais pour la plupart des professeurs ou des éducateurs interrogés, l'interprofessionnalité constitue un moment de détour dans le fil des pratiques. Une difficulté particulière justifie cet écart. Un changement de l'enseignant, de ses manières de faire, des dispositifs auxquels il participe ou de leur environnement doit permettre de renouer avec un fonctionnement ordinaire. Au moment où nous les interviewons, les rencontres interprofessionnelles leur permettent seulement d'anticiper de possibles aménagements. Ainsi, Laszlo (13), confiant dans son travail avec une psychologue, rêve de tout changer, avant de convenir d'une stratégie plus prudente :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

217		6		*Et à partir de là… on remue des montagnes là, oui….*
219		6		*On remet en cause plein de choses…*
253		6	4	*En plus, la psy est OK avec nous…*
255		6		*Ouais, on en parle un petit peu encore,*
256		6		*on en est à une petite approche..*

Plus réaliste, Ernest (18/ 219-250 et 444-457) indique les quatre étapes nécessaires, selon lui, à un travail interprofessionnel : convenir d'objectifs communs, rassembler des moyens et des ressources, définir des repères, enfin garder le cap.

444.		3	3	*que ce soit enseignant ou éduc, je crois qu'on a un travail d'anticipation qui me paraît essentiel.*
445		3	3	*Alors, ça peut être d'anticipation dans ce qu'on va faire, et comment,*
447.		3	3	*mais aussi dans l'ordre du matériel, parce que pour réussir dans un projet, il y a des tas de choses à mettre en place,*
449.		3	3	*pas tout prévoir, parce qu'on ne peut pas tout prévoir,*
450.		3	3	*mais anticiper au maximum,*
451.		3	3	*et je veux dire que ce n'est pas évident pour un certain nombre de personnes d'arriver à anticiper, à prévoir,*
453.		3	3	*et après tenir, parce qu'aussi, il faut tenir dans la durée…*
455.		3	3	*ce n'est pas facile de tenir, dans cette durée, dans ces efforts là,*
456.		3	3	*parce que ça demande quelquefois des efforts, je pense, de la constance.*

Personne, dit-il, ne réunit toutes les qualités requises pour l'ensemble de cette démarche. C'est ce qui justifie le recours au collectif et à l'interprofessionnel, espace d'anticipation entre le cap à maintenir et les aménagements à réaliser, instance d'articulation entre les séparations à opérer pour éviter la confusion et les rapprochements qui combattent l'éparpillement.

· Séparer

La réunion interprofessionnelle rompt la solitude de l'enseignant, comme de ses collègues. C'est l'occasion pour chacun de demander qu'on allège sa charge :

243		9		*C'était une demande forte de tout le monde:*
245		9	4	*c'est à dire, décharger aussi bien le groupe, la classe que l'atelier*
247		9	4	*Ca, ça avait été une demande unanime…*

Gautier (6) attend ainsi des rencontres interprofessionnelles qu'elles permettent de « *multiplier les intervenants (...) pour démultiplier la fatigue de chacun* » (213). Nadine (4/70-73) opère d'une façon similaire, en synthèse, lorsqu'elle demande, en vain, à être déchargée des multiples rôles qu'elle a endossés. Cette arithmétique rend compte d'un premier travail de séparation : profiter de la division du travail pour fractionner la difficulté

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

et répartir les soucis entre les différents moments de la journée.

Permettre à l'enseignant de différer sa difficulté est en effet une fonction importante des rencontres. En séparant le temps du problème (la classe ou l'atelier) de celui de sa résolution (la réunion), elles permettent au professionnel de ne plus ressentir l'angoissant sentiment d'urgence. Ainsi, toute insatisfaisante qu'elle soit, la rencontre d'Yvonne (11/ 259-263) avec le psychiatre lui permet de continuer, jusqu'à la synthèse suivante, à travailler avec son élève difficile. De même, Jean reconnaît que son agressivité vis à vis d'un enfant tombe lorsqu'il sent que des collègues partagent sa difficulté. Danielle analyse (10/279-289) ce phénomène en témoignant que ses rencontres fréquentes avec un psychologue lui permettent de dédramatiser les moments de crise, en les recontextualisant dans l'ordinaire du travail d'enseignant.

· Rapprocher

Etymologiquement, il ne peut y avoir de réunion sans rapprochement. Toute rencontre est un rassemblement. Ainsi, la concertation interprofessionnelle consiste forcément en un moment de rupture avec l'exercice solitaire de son activité. Pour Octave, le sens du travail d'éducateur technique tient à cette alternance :

131.		4	5	*et tout ça, ça ne se fait pas tout seul non plus,*
132.		4	5	*parce que pour arriver justement à comprendre tout ça, il a fallu faire intervenir petit à petit différentes personnes,*
138.		4	5	*tout seul, on ne peut pas.*
139.	NS		5	*Même si à l'atelier, je tiens à être seul et faire mon boulot dans son identité*
239.		4		*mais c'est vrai qu'il y a eu beaucoup de moments informels,*
240.		4		*où peut-être effectivement on a eu une réflexion à deux ou à trois, souvent à deux, mais deux, une fois avec une personne, une fois avec l'autre*
241.		4		*qui a fait qu'on a vachement avancé aussi.*
242.		4		*Alors par moments, on pourrait dire qu'il n'y a pas besoin de tout cet étalage de personnes pour penser;*
243.		6		*par contre par moments, il y en a besoin,*
244.		6		*parce qu'ils ont besoin, ces gens-là, de ne pas être le nez dans le guidon*
245.		6		*et d'avoir un retour de ces pensées qu'on a pu avoir des fois tout seul ...*
212.	RC	6	5	*On n'est pas là pour penser à leur place,*
213.	RC	6	5	*mais pour penser autour d'eux, dans un rôle d'entourer...*

En effet, la réunion interprofessionnelle, parce qu'elle réunit des adultes, permet d'entourer les enfants. Elle est lien et frontière. Ainsi, pour Eglantine (1/ 369-375), l'ensemble des pratiques interprofessionnelles protège les adultes des jeux troubles de son élève : ce n'est plus la personne qui est attaquée à travers l'enseignant, mais l'institution. Les rapports entre les personnes sont transformés : les différences de rôle

vertu de la loi du droit d'auteur.

s'élaborent en complémentarité. Dans l'entre-deux des fonctions d'éducateur et d'enseignant, Gaspard et sa collègue sentent qu'il se passe quelque chose :

86		3	3	*J'ai envisagé très sérieusement l'année dernière, en fin d'année,*
89		3	3	*"de passer la main" en disant:*
90		3	3	*"Est-ce qu'elle ne serait pas mieux ailleurs,*
91	NS	3	3	*dans un établissement plus adapté à son niveau?"*
92		3	4	*Et puis on a fait le choix de, non,*
93		3	4	*parce qu'il y avait quelque chose qui nous faisait dire non,*
94		3	4	*mais quelque chose d'assez indéfini,*
95	PR	3	4	*pas quelque chose d'affectif, parce que ça pourrait être affectif, non,*
96		3	4	*quelque chose qui nous faisait penser*
97	PR	3	4	*qu'elle s'accrochait.*

Pour conclure, nous relevons ce paradoxe exprimé par Octave (16/207-209) : détour des pratiques, les rencontres interprofessionnelles constituent une réalité de référence. « *Est-ce qu'on est bien dans la réalité ?* »demande-t-il à ses collègues, signifiant sans doute que l'entendement commun est le meilleur garde-fou contre les imaginaires individuels. Il répond ainsi à son inquiétude initiale qui lui faisait considérer avec prudence le dossier d'un élève :

108.	NS			*Par sécurité, je prenais un dossier et puis je le regardais*
110.	NS			*et puis je me fiais au dossier qui justement était incomplet,*
111.	NS			*il n'y avait pas de choses fausses,*
112.				*mais il manquait des éléments d'importance,*
113.	NS			*donc ça faussait les données au départ,*
114.	PR	6	4	*au lieu de prendre le jeune tel qu'il était,*
118.		6	4	*j'ai peut-être trop écouté ce qui se disait en réunion ou en synthèse et la présentation qu'on en faisait*

Octave borne ainsi les limites de la concertation interprofessionnelle : sans elle, comment se préserver de ses propres démons ? Mais peut-elle seule garantir l'accès à la réalité ?

1.3. Des logiques de mobilisation

Respirer, informer, articuler : on entrevoit maintenant toute la richesse des ressources scolaires ou interprofessionnelles, que les enseignants mobilisent. Rencontres spontanées, synthèses ou réunions de coordination, on sait la diversité des formes de concertation dont professeurs et éducateurs disposent. La comparaison des entretiens permet de repérer, dans cette multitude de modalités, plusieurs modèles de collaboration interprofessionnelle.

- Des enseignants faiblement mobilisés

vertu de la loi du droit d'auteur.

Plusieurs entretiens sont caractérisés par la faible quantité de propositions évoquant les ressources mobilisées : Xavier consacre moins de 15% de son discours à ce sujet, alors que, par exemple, Mylène, Pervenche ou Bérénice s'y intéressent quatre fois plus. Par conséquent, le matériau est rare, pour caractériser ces enseignants qui déclarent faire peu appel aux dispositifs de coopération.

Pour deux d'entre eux, un faible investissement de la situation d'enquête explique vraisemblablement la pauvreté de leur discours à ce propos. Ainsi, Aubin s'exprime volontiers sur les différentes adaptations pédagogiques qu'il met en place, mais refuse d'évoquer les possibles concertations interprofessionnelles. Il préfère, dès que la possibilité se présente, évoquer des questions très générales sur l'évolution des problèmes sociaux et l'inadaptation croissante des instituts de rééducation : il tient visiblement à nous faire partager ses expériences de professeur à l'étranger et de représentant de parent d'élève. Seule, la proposition de comparaison du travail d'équipe dans son établissement avec les pratiques des enseignants en collège lui permet parfois de revenir au sujet. Au contraire, Ahmed ne s'écarte jamais des consignes et des relances. Aux questions posées sur les possibilités de réunion et de rencontre, il répond très brièvement. Evoquant une situation, par certains aspects complexe, mais peu impliquante, il se borne à rappeler la norme du fonctionnement institutionnel et ne témoigne d'aucune démarche particulière, d'aucun investissement spécifique. Ainsi, nous explique-t-il, n'étant pas référent de l'élève qui lui cause souci, son rôle se limite à un simple signalement auprès des instances compétentes.

Christiane évoque également peu de mobilisations interprofessionnelles : la plupart des 30% des propositions caractérisant des ressources concernent ses rencontres avec les parents de son élève. Mais elle dénonce cette carence institutionnelle. Elle explique qu'un secret, le diagnostic de psychose porté sur cette enfant, inhibe tous ses collègues, en particulier le psychiatre et bloque tout processus de collaboration. Elle reste donc seule au prise avec son angoisse face à la folie, sa compassion envers les parents et son découragement de pédagogue. Certainement, d'autres enseignants réagiraient autrement à une telle problématique. Gautier, par exemple, exerce dans le même établissement et arrive à mobiliser plus de ressources. Aussi est-il délicat de déterminer qui, de l'enseignant ou du contexte, peut être considéré comme déterminant d'un tel dysfonctionnement.

En revanche, la tendance de Xavier (9) à éviter le travail interprofessionnel fait peu de doute. Il refuse même toute forme de questionnement pédagogique, et s'interdit ainsi de profiter d'une quelconque ressource scolaire :

214	PR	1		*On fait le bilan et on se dit:*
215	PR	1		*"Mais si j'avais agi différemment avec ce gamin là;*
216	PR	1		*peut-être que ça aurait été différent"*
217		1		*Mais c'est vrai qu'avec des si, on mettrait Paris en bouteilles:*
218		1		*pour moi, je pense, il ne faut pas trop aller dans ce système-là,*
219		1		*parce qu'après, on n'a que des regrets*
220	PR	1		*et puis on culpabilise aussi,*

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Il n'attend rien de plus des réunions interprofessionnelles : tout débat lui semble être une perte de temps. Pourquoi ne pas agir directement ? Il sollicite ses collègues dans des rencontres moins formalisées, mais ce n'est pas pour, ensemble, chercher des solutions : il préfère leur confier directement l'élève qui pose problème (120-127).

Quand, malgré tout, une initiative institutionnelle est arrêtée, Xavier en montre l'insignifiance :

162	PR	9		*à part "je te vire pendant trois jours ou pendant huit jours",*
163		9		*il n'y a pas eu grand chose;*
164		9	2	*bon après il y a le rendez-vous avec le directeur,*
165		9	2	*la mère ou les parents viennent,*
166		9	2	*et puis: "on promet que ça se passera mieux"*
167		9	2	*le truc classique quoi!, et puis le lendemain ça recommence.*

· Des collaborateurs au quotidien

Ernest et Gaspard ont en commun de partager leur exercice quotidien d'enseignant avec une éducatrice. Mais là semble, au premier abord, s'arrêter leur ressemblance. Multipliant les anecdotes de classe, Gaspard sature l'entretien d'émotions. Au contraire, Ernest tente constamment de contrôler les propos, nous reprenant lorsqu'il juge un terme incorrect. Alors que l'un présente l'approche interprofessionnelle comme facteur de conflit en dramatisant peut-être la situation, l'autre présente froidement l'alternance des activités et la complémentarité des rôles.

Mais l'examen plus attentif de leurs discours permet de repérer plusieurs similitudes dans leurs fonctionnements :

· La proximité de l'éducatrice réduit les rencontres avec les autres membres de l'équipe. Gaspard ne signale aucun contact spontané avec des psychologues, la psychiatre, des rééducateurs ou même d'autres éducateurs. Ernest évoque rapidement la possibilité de visites à l'infirmière ou à la psychologue.

· Particulièrement, on note l'absence totale de référence aux personnel de direction, qui pourrait, en dehors des réunions, exercer une fonction disciplinaire. Le fonctionnement en binôme semble écarter les recours à l'autorité extérieure, au moins dans les exemples évoqués.

· Les réunions interprofessionnelles sont évoquées de façon très distanciée. L'emploi systématique du pronom indéfini et du futur proche (« on va aborder le problème » 2/323, « on va se rencontrer » 18/336) permet aux deux instituteurs d'évacuer de leur discours une grande part de leur subjectivité. Ainsi, les exposés sont très normatifs, semblant indiquer que, pour résoudre les difficultés de leurs élèves, synthèses ou séances d'analyse de la pratique ne sont pas essentielles.

· On aurait tort d'en conclure que ces enseignants collaborateurs n'investissent pas l'institution. Au contraire, ils lui attribuent une fonction très spécifique : garantir les valeurs indispensables au travail collectif. Les deux instituteurs reconnaissent la

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

nécessité d'instances capables de leur « bousculer la tronche » (18/468). Longuement, Gaspard explique comment une réunion clinique le remet sur la voie de la sagesse bouddhique (2/365-369). Tous les deux confient ainsi à l'interprofessionnel un rôle de « veille éthique » qui inspire l'ensemble de leurs pratiques, en premier lieu, leurs collaborations en classe, comme l'atteste Ernest :

195.	RC	3	4	*alors, on a un projet de classe,*
196.	NS	3	4	*qui fait référence bien sûr à des références de l'Education Nationale,*
197.	RC	3	4	*mais aussi entre guillemets à un projet philosophique,*
198.	RC	3	4	*oui, de valeurs humaines, qui sont assez proches, les siennes et les miennes,*
199.	RC	3	4	*et ce qui fait que dans le travail du quotidien, à l'intérieur de l'établissement et aussi sur l'extérieur, bon, on a de nombreux points communs*

· **La réflexion pédagogique prépare aux réunions interprofessionnelles**

Plusieurs enseignants privilégient la réflexion pédagogique (adaptation en classe, rencontres entre enseignants, voire réunion pédagogique) et les réunions interprofessionnelles (synthèses, coordination et projet, analyse de la pratique...), sans investir autant les rencontres spontanées.

Mylène représente l'archétype de cette catégorie. Au sein du « module 1 » qui réunit autour d'elle quatre enseignants, elle multiplie les formes de collaboration : interventions hiérarchiques, collaborations en classe, préparations communes, discussions faciles, rires et humour, etc. Mais ce module « fait bloc », et semble très hermétique . Ce qui en sort est très contrôlé : les synthèses sont préparées collectivement, comme les notes que l'on rédige, corrige et duplique ensemble. Sûres d'elles, les cinq enseignantes investissent ainsi les réunions cliniques ou les synthèses, prêtes à engager un rapport de force. Mylène se rend compte que cette façon de faire leur est reprochée. Aussi, elle craint les rencontres moins formalisées, spontanées ou particulières, qui ne concerneraient pas l'ensemble du module. Moins armée, elle risque de s'exposer au ressentiment de l'équipe institutionnelle.

Dans un environnement très différent, Eglantine correspond à ce modèle. Une organisation très particulière limite les contacts interprofessionnels. Aussi, cette institutrice investit fortement les réunions pédagogiques, et multiplie, avec succès, les adaptations en classe. La demande de collaboration interprofessionnelle ne peut se faire que par l'intermédiaire de l'équipe de direction, qui informe les autres intervenants des projets d'Eglantine. Une seule occasion, la réunion « suivi de projets » est offerte à l'ensemble des intervenants auprès de l'élève considéré, d'échanger leurs points de vue. Bien entendu, Eglantine attache beaucoup d'importance à cette instance interprofessionnelle.

Grande proximité avec des collègues instituteurs (Jean) ou éducateurs techniques (Gautier), ou au contraire forte demande contrariée et considérable déception (Nadine), ce modèle inspire plus du quart des enseignants interrogés.

vertu de la loi du droit d'auteur.

- La pratique des rencontres interprofessionnelle précède l'investissement des synthèses

D'autres, éducateurs ou professeurs, mobilisent moins les ressources scolaires, mais portent leur intérêt sur les rencontres interprofessionnelles et les réunions de synthèse. Bérénice représente cette population. Soucieuse de l'orientation d'un enfant souffrant de déficiences importantes, elle multiplie les contacts interprofessionnels (éducateurs, médecin, kinésithérapeute, ergothérapeute, etc.) pour élaborer un projet très construit. Aussi, attend-elle beaucoup de la prochaine réunion de synthèse, qui engagera, ou non, l'établissement dans d'importantes modifications de ses usages. Le fonctionnement de Laszlo semble très proche, même si l'éducateur technique développe plus une stratégie de dissimulation. S'appuyant sur la complicité d'une psychologue, il trame avec les éducateurs de vie sociale un projet de nouvel emploi du temps qu'une synthèse ne pourra que valider. Dans l'établissement que dirige et où enseigne Elie, les synthèses sont des moments très valorisés : tout ce qui y est dit peut être rapporté aux enfants. Elles sont donc précédées de nombreux contacts informels, au cours desquels les différents intervenants évaluent ce qu'ils doivent dire ou taire.

Rassemblant, outre les discours des enseignants déjà cités, ceux de Danielle, Carla, Yvonne et Octave, cette catégorie représente plus du tiers des entretiens réalisés. On peut y joindre les propos de Pervenche. L'éducatrice associe une forte collaboration scolaire à d'importants contacts interprofessionnels pour convoquer une synthèse, promesse d'aménagements importants qu'elle se chargera vraisemblablement de piloter.

Nous pouvons maintenant apprécier dans quelle mesure, sur l'échantillon présenté, la mobilisation des ressources professionnelles dépend de la qualification de l'enseignant, de l'établissement où il exerce, ou de la difficulté qu'il évoque :

Tableau n° 4- 08 Mobilisation des ressources interprofessionnelles : influences

vertu de la loi du droit d'auteur.

typologie « Ressources »	pseudonyme	Etablissement	Qualification	Difficulté évoquée
	Aubin	IR Cigognes	Prof. non spécial.	l'élève rebelle
faible	Ahmed	IME Gangas	Educ. Tech. Spé.	l'élève démotivé
mobilisation	Christiane	IME des Alpages	Prof. non spécial.	la mauvaise méthode
	Xavier	IR Colombe	Educ. Tech. Spé.	l'élève rebelle
Collabo	Ernest	IME Brunnich	Prof. Spécialisé	l'élève démotivé
quotidien	Gaspard	IME Circaëte	Prof. Spécialisé	la mauvaise méthode
	Mylène	IES Cardinal	Prof. Spécialisé	l'élève rebelle
Pédago	Eglantine	IR Crécerelles	Prof. Spécialisé.	l'élève rebelle
	Jean	IME Circaète	Prof. Spécialisé	l'élève oublié
+	Nadine	IES Cardinal	Prof. non spécial.	l'élève démotivé
réu. inter.	*Gautier*	IME des Alpages	Prof. non spécial.	l'élève rebelle
	Pervenche	IME Balbuzard	Educateur scolaire	le bon élève
Contact	Bérénice	IME Balbuzard	Educateur scolaire	l'élève oublié
Interpro	Laszlo	IME Gangas	Educ. Tech. Spé.	le bon élève
+	Yvonne	IR Spinoza	Prof. non spécial.	la mauvaise méthode
Synthèses	Octave	IME Balbuzard	Educ. Tech. Spé.	l'élève oublié
	Elie	IME Brunnich	Prof. Spécialisé	l'élève rebelle
	Danielle	IR Hirondelles	Prof. Spécialisé	l'élève rebelle
	Carla	IR Spinoza	Prof. non spécial.	l'élève rebelle

On ne peut négliger l'influence de l'établissement. Les contraintes d'organisation institutionnelle pèsent sur les pratiques de collaboration interprofessionnelle. Les trois enseignants issus de l'IME Balbuzard privilégient les rencontres interprofessionnelles et les réunions de synthèse, quand les deux institutrices de l'IES Cardinal préfèrent les ressources scolaires et les réunions interprofessionnelles. Mais on ne peut pas considérer cette variable comme déterminante : les enseignants issus d'autres établissements semblent se répartir dans les différentes catégories de façon plus aléatoire.

En revanche, il est important de noter les relations entre la qualification des

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

enseignants et leur manière de mobiliser les ressources à leur disposition. Seuls, les professeurs et instituteurs, spécialisés ou non, privilégient les ressources scolaires, alors que les rencontres interprofessionnelles sont prioritairement sollicitées par les deux éducatrices et la moitié des éducateurs techniques spécialisés. Ces constats corroborent les conclusions de l'analyse des réponses au questionnaire : instituteurs et professeurs cherchent dans les ressources du « petit périmètre » (classe, école) des éléments de ressemblance, quand les éducateurs, techniques ou scolaires, semblent plus à même d'élargir leur champ d'inspiration et investissent plus spontanément les diversités institutionnelles.

Chapitre 2 : Savoir traduire

Ainsi éducateurs et professeurs, selon des trajectoires particulières, parcourent plusieurs espaces de ressources, scolaires ou interprofessionnelles. Nous faisons l'hypothèse qu'en franchissant les frontières d'un espace à l'autre, de la rencontre spontanée entre enseignants à la réunion de synthèse, ou de l'adaptation en classe à la visite au psychologue, chaque enseignant est capable d'adapter à la situation ses références aux mondes communs. Nous proposons de repérer quels procédés sont mobilisés dans ces successives opérations de traduction. Dans ce but, nous analysons les propositions cotées dans la catégorie « *Mondes de Référence* », plus particulièrement dans les passages concernant les différentes modalités de mobilisation des ressources.

Un relevé systématique de ces propositions permet de présenter les données suivantes :

Tableau N°4-09 Relevé des propositions *Mondes de Référence* et *Ressources Mobilisées*

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Profil de mobilisation des ressources interprofessionnelles	**Pseudonyme**	**%Propositions *Mondes de Référence***		
		NS	**PR**	**RC**
	Xavier	19	**50**	31
Faible mobilisation	Aubin	34	**36**	30
	Christiane	**68**	32	0
	Ahmed	31	**63**	6
Collaboration quotidienne	Ernest	26	**37**	**37**
	Gaspard	**43**	35	22
	Mylène	**79**	54	26
Ressources scolaires	Jean	**46**	35	19
et réunions interprofessionnelles	Gautier	**58**	34	8
	Nadine	9	**71**	20
	Eglantine	22	**58**	20
Rencontres interprofessionnelles	Danielle	14	**72**	14
et réunions de synthèses	Yvonne	44	**48**	8
	Carla	36	**40**	24
	Octave	29	**58**	13
	Bérénice	12	**82**	6
	Elie	41	**44**	16
	Laszlo	**54**	27	19
	Pervenche	**38**	29	33

Comme le révèle l'analyse des questionnaires, chaque enseignant (à l'exception de Christiane) investit les trois mondes. Mais les objets du monde de la *Rupture Communautaire* sont, sauf pour Ernest, les moins mobilisés. On constate également qu'il n'y a pas de dépendance stricte entre le profil de l'enseignant quant aux ressources qu'il met en œuvre et les mondes auxquels il se réfère. Toutefois, des relations paraissent significatives :

Les enseignants qui s'intéressent particulièrement aux rencontres interprofessionnelles et aux réunions de synthèse se réfèrent majoritairement au monde *Praxis et Relation*. Seul Laszlo [440] , dont nous avons déjà noté les stratégies de dissimulation, échappe à cette tendance.

Par contre, privilégier la modalité « Ressources scolaires et réunions interprofessionnelles » conduit le plus souvent à surinvestir dans l'entretien le monde de la *Normalisation Scolaire*. Cela ne se vérifie cependant pas pour Nadine et Eglantine.

En revanche, nous ne pouvons remarquer aucune nouvelle caractéristique commune à Gaspard et Ernest qui collaborent quotidiennement avec une éducatrice, ou, à l'opposé,

[440] Nous avons vu que Pervenche combine les caractéristiques de deux catégories

vertu de la loi du droit d'auteur.

aux enseignants peu adeptes des ressources interprofessionnelles.

Afin d'éclairer ces différentes relations, nous proposons d'examiner attentivement les extraits les plus significatifs des entretiens.

2.1. La difficulté initiale

2.1.1. Les énoncés-problèmes

Les enseignants se saisissent de la feuille que nous leur tendons, parcourent du regard les situations proposées. Le magnétophone se met en marche, quand ils signifient leur choix. Une première relance les invite à décrire l'expérience vécue qu'ils associent à l'exemple présenté. En quelques phrases, chacun essaye de rassembler ses souvenirs pour dresser un tableau crédible du problème auquel il a été confronté. Les réminiscences peu à peu se précisent. Alors, malgré les différences de projet ou de registre, chacun propose une formulation simple et resserrée de sa difficulté, en articulant seulement trois ou quatre propositions. Nous nommons ces courts fragments des énoncés-problèmes. Dans chaque début d'entretien, il est possible d'isoler, parmi les toutes premières dizaines de propositions, un ou plusieurs énoncés-problèmes. Nous nous intéressons particulièrement aux versions qui articulent objets, sujets, qualités ou relations de plusieurs mondes de référence en un minimum d'espace. Nous avons ainsi pu, pour chaque enseignant (à l'exception d'Ahmed, Gautier et Christiane), extraire des premières minutes de l'enregistrement, un tel énoncé combinant des éléments des trois mondes.

Tableau n°4-10 Présentation des Enoncés-Problèmes

vertu de la loi du droit d'auteur.

Pseudonyme N° des propos.	Proposition *« Normalisation Scolaire »*	Proposition *« Praxis et Relation »*	Proposition *« Rupture Communautaire »*
Eglantine 39-42	Au niveau du travail scolaire, c'est pas évident	cet enfant, il faut le prendre en individuel	il faut quelquefois l'exclure de la classe
Gaspard 59-63	qu'elle garde sa concentration cinq minutes	que la classe soit un endroit souriant, avec peu de larmes	qu'elle soit avec nous dans des activités orales
Jean 34-36	elle est compétente dans certains domaines	mais je peux facilement arriver à l'oublier	dans le cadre du groupe ou de la classe
Nadine 31-33	c'est des jeunes qui passent du cycle 1 au cycle 2	mais qui sont encore renfermés	un groupe de maturation, une attente de l'établissement
Mylène 18-20	il s'agit de faire avancer le travail avec ces élèves	sans me sentir découragée, me sentir responsable	et puis essayer d'en alerter quand même l'équipe
Gautier 25-26	elle avait commencé la soustraction	mais il lui fallait une relation duelle	
Christiane 73-74	on ne fait passer aucun message pédagogique	à un élève qui n'est pas bien dans sa peau	
Aubin 40-43	il n'a même plus d'obligation scolaire	il utilise cette provocation pour exister	il a un accrochage fort avec l'établissement
Xavier 17-19	dans le travail	un gamin qui ne s'investissait pas	il perturbait tout le temps les autres
Danielle 20-22	elle était dans un registre d'apprentissage	elle n'était plus dans des rapports agressifs	elle se sentait beaucoup mieux dans la classe
Yvonne 54-56	On n'arrivait pas à travailler	De la gentillesse, il est passé à l'agressivité	la classe était complètement déstabilisée
Carla 55-58	ce que je pouvais raconter sur Thalès ou Pythagore...	Ce qui est très perturbant pour l'adulte	c'est : « Comment la classe fonctionne ? »
Laszlo 94-97	il était très performant, bon niveau	l'employeur était content de lui	mais l'entourage proche, c'était le bistrot
Ahmed 29-30	il n'avait pas besoin de gabarit	et il venait sans cesse me rechercher	
Pervenche 29-32	il sait faire un certain nombre de choses	c'est un enfant par ailleurs très attachant	mais dans le contexte du groupe, c'est difficile
Octave 54-62	Il avait des compétences	c'est un jeune qui avait besoin d' être investi	pas extérieurement dans ce qu'on voulait qu'il soit
Bérénice 18-21	On a beaucoup de mal à l'intéresser à des activités	il reste passif et on l'oublie	il était très peu sur les photos du groupe
Ernest 18-21	c'est dans le travail de classe, un certain désintérêt	dans de la non-commu-nication, dans la relation	on peu essayer de la parler, sur le tas

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Elie 10-14	il possède des aptitudes, un blocage pour lire	sans arrêt, il faut le rassurer	et bon, il se trouve marginalisé

Dans la grande majorité des cas, ces énoncés-problèmes décrivent la difficulté provoquée par l'élève au centre de l'entretien. On peut noter quelques exceptions :

- Gaspard n'expose pas les difficultés rencontrées, mais le projet qu'il formulait pour son élève
- Danielle évoque la situation antérieure à la difficulté, l'état d'équilibre entre les trois mondes que l'évolution de la jeune fille a rompu
- L'énoncé extrait de l'entretien de Laszlo ne décrit pas l'élève central du propos de l'éducateur, mais un autre adolescent, dont la difficulté est prise en exemple.
- L'énoncé-problème d'Octave rassemble des propositions assez distantes les unes des autres. L'entretien témoigne en effet de difficultés de l'enseignant à exprimer ses opinions : au cours de la conversation, nous lui proposons diverses possibilités d'étayage. Mais au tout début de son discours, il use de fréquentes reprises ou ruptures, qui ne servent pas la clarté de ses propos.
- Enfin, nous notons l'absence de référence au monde de la *Rupture Communautaire* dans les énoncés-problèmes de Christiane (dont aucune proposition ne réfère à ce monde), de Gautier (qui enseigne dans le même établissement que Christiane) et d'Ahmed (dont on a déjà remarqué la pauvreté du propos).

2.1.2. La confrontation des mondes

Malgré ces quelques remarques restrictives, on peut considérer que chaque enseignant identifie sa difficulté comme la conjonction d'éléments de plusieurs mondes. Ce n'est jamais la seule défaillance d'un monde qui pose problème, mais leur impossible cohabitation. Les énoncés-problèmes mettent en évidence les objets ou les qualités caractéristiques de chaque monde, les plus susceptibles d'entrer en conflit avec les autres mondes. A partir de ces formulations concises et de leur contexte [441], nous pouvons dresser des modèles de leurs répertoires.

- Le monde de la *Normalisation Scolaire* mobilisé dans la présentation de la difficulté initiale

Selon ces références, l'espace scolaire apparaît comme un terrain de contraintes et de production, constitué autour d'activités précises donnant lieu à des pratiques d'évaluation et de mesure. Il est presqu'exclusivement évoqué par ses objets, distribués entre trois registres : le cadre scolaire, les capacités et les performances, les activités.

On peut présenter ces éléments [442] sous une forme schématisée :

[441] Nous examinons exclusivement les propositions décrivant la situation initiale. Nous ne listons que les objets les plus caractéristiques, sans prétendre à l'exhaustivité.

[442] Les éléments extraits des énoncés-problèmes sont indiqués en caractères gras.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Le cadre scolaire	*Capacités et performances*	*Les activités*
Le travail scolaire	le niveau, les résultats, les notes	les savoirs
		lire, compter, l'oral
le rythme, la pression,	l'aptitude, la **compétence**,	la division, la **soustraction**,
l'obligation scolaire	**le savoir faire**	**Pythagore**, l'ordinateur
la normalité, l'ordinaire	le dossier, les bilans	les affaires la technique
la pédagogie,	les progrès, la progression	
le registre d'apprentissage, **le message pédagogique**	les critères de passage	le programme, les méthodes, les exercices, la leçon, le cours
	l'échec, l'erreur,	
l'élève, l'instituteur, l'enseignant	le blocage, les difficultés	l'intérêt, la motivation,
		la concentration
	être efficace, être adapté	

En comparant cette configuration avec les répertoires issus de l'analyse des questionnaires, [443] on remarque, dans ce tableau, l'importance accordée aux activités. Cela est dû essentiellement à la particularité de la consigne, qui propose aux enseignants de décrire une situation précise. La référence aux disciplines scolaires, aux notions, aux exercices est fortement induite. En revanche, la lecture des entretiens révèle que les enseignants présentent souvent ces activités en les dévalorisant. Christiane parle des méthodes qu'elle a en « horreur ». Gaspard admet que son élève « fait semblant ». Jusque dans la formulation de l'énoncé-problème, Carla s'amuse de l'incongruité de Thalès ou Pythagore dans le contexte de sa classe. Par contre, on ne peut noter de tendance comparable concernant le cadre scolaire ou le registre des capacités et des performances. Nous interprétons cette différence d'appréciation comme une manière pour l'enseignant de se dévaloriser à travers les objets scolaires sur lesquels il exerce le plus de maîtrise. C'est lui qui décide des méthodes et choisit les exercices. Alors que le registre du cadre scolaire rassemble les objets caractéristiques du rôle social qui lui est assigné et celui des capacités et des performances, ceux qu'il peut partager avec ses collègues, les activités réunissent les objets qui le relie aux élèves.

· Le monde *Praxis et relation* dans la présentation de la difficulté initiale

Les éléments caractéristiques de ce monde sont les plus nombreux, tant dans ces moments de présentation de la difficulté que dans l'ensemble des entretiens. La notion de crise parcourt les trois dimensions de ce monde, tel qu'il se révèle à ce stade des propos : l'adulte, la relation, l'enfant. Adulte et enfant sont essentiellement présentés par leurs qualités, que le regroupement des entretiens permet de présenter par couples d'opposés : responsable ou culpabilisé, impliqué ou découragé, violent ou gentil, etc. Le registre de la

[443] Tableaux n° 2-26, 2-27 et 2-28

vertu de la loi du droit d'auteur.

relation articule qualités et objets, souvent idéalisés : respect, amour...

L'adulte	*La relation*	*L'enfant*
content	**la communication**	**souriant, en larmes**
ouvert, attentif, à l'écoute,	**individuelle, duelle**	**investi, oublié,** s'exprimant
respect, disponible, impliqué	privilégiée	protégé, rassuré
responsable, culpabilisé	conflictuelle, douloureuse,	en crise
	en crise	
perturbé, dupé, **découragé**		**agressif, attachant**
en crise	tiers, éloigner	**violent, gentil**
	respect, conférer, entre	**passif, provocant**
	reconnaissance, partage,	renfermé
	échange	
		la problématique, les limites
	intime, contact, distance, recul,	
	accueil, objet, rejet	
	problème	

La comparaison avec les répertoires issus de l'analyse des questionnaires permet plusieurs remarques :

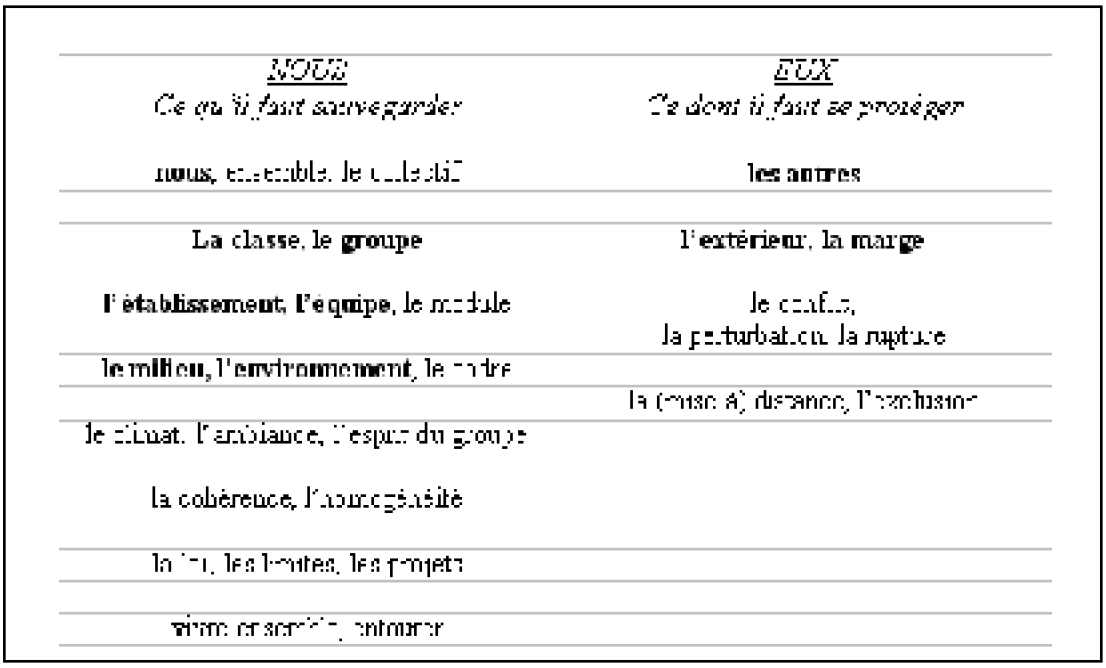
- La spécificité du dispositif de recueil favorise l'évocation des qualités singulières de chaque enfant
- Les éléments connotés très positivement ne sont plus présents dans les descriptions : plaisir, envie
- Par contre, une nouvelle dimension est particulièrement développée. Plusieurs propositions expriment la nécessité d'établir la bonne distance. Ainsi, la communication entre les deux sujets de la relation, l'adulte et l'enfant, est située dans un espace à explorer entre le contact, l'intime et le recul, le rejet

La confrontation des deux listes permet de noter la migration d'un monde à l'autre de certains objets : l'évocation de l'individualisation des pratiques d'enseignement justifiait la référence de « l'individuel » au monde de la *Normalisation Scolaire.* Dans les entretiens, ce terme qualifie plus le rapport personnalisé entre l'adulte et l'enfant ; nous l'attribuons donc au monde *Praxis et Relation* .

- Le monde de la *Rupture Communautaire* dans la présentation de la difficulté initiale

Ce dernier monde organise les descriptions des situations problématiques selon une logique simple d'opposition binaire et d'exclusion réciproque : d'un côté, la collectivité à laquelle « nous » appartenons ; de l'autre, le danger, le chaos. La difficulté consiste à inscrire l'enfant qui pose problème dans l'une ou dans l'autre.

vertu de la loi du droit d'auteur.



NOUS Ce qu'il faut sauvegarder	EUX Ce dont il faut se protéger
nous, ensemble, le collectif	les autres
La classe, le groupe	l'extérieur, la marge
l'établissement, l'équipe, le module	le conflit, la perturbation, la rupture
le milieu, l'environnement, le cadre	
	la (mise à) distance, l'exclusion
le climat, l'ambiance, l'esprit du groupe	
la cohérence, l'homogénéité	
la loi, les limites, les projets	
gérer, organiser, entourer	

Ce monde est le moins mobilisé par les enseignants, bien que notre mode de codage y associe toutes les propositions évoquant « la classe », « le groupe » ou l'atelier ». Or, on peut supposer que, fréquemment, des enseignants emploient de tels termes pour désigner des lieux ou des unités organisationnelles, plus que des collectifs voués à un communautarisme de rupture.

Plus que dans ses configurations révélées précédemment, le monde de la *Rupture Communautaire*, tel qu'il est présenté ici, suppose une ressemblance entre les collectifs d'enfants et d'adultes. D'une proposition à l'autre, sont évoqués la classe ou l'atelier (dont on ne sait jamais vraiment si l'enseignant fait partie), l'établissement ou l'institution (assemblant adultes et enfants), enfin l'équipe ou le module (réunion exclusive de professionnels). Rien ne permet d'identifier précisément qui désigne le « nous », voire le « on », fréquemment employés pour désigner le collectif de référence. Cette confusion est entretenue par l'usage de termes proches se rapportant à des objets de natures très différentes. Ainsi, Mylène explique souvent que le « module 1 » au sein duquel elle exerce est un « bloc », qui se mobilise quand, en classe ou dans l'établissement, la situation est « bloquée », parce qu'un élève « débloque ».

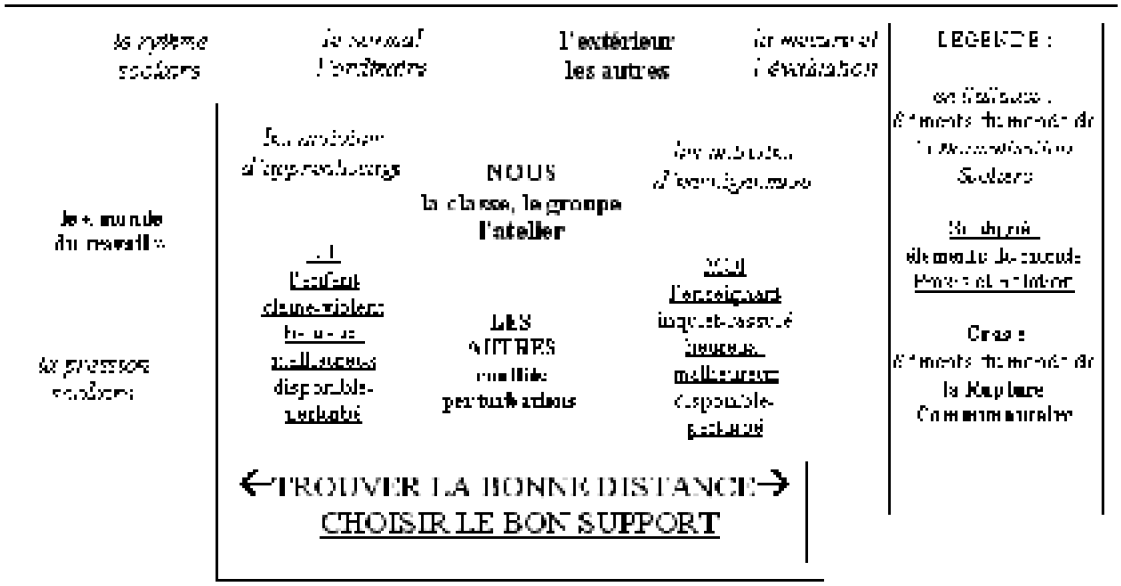
La difficulté d'évoluer dans ce monde est particulièrement repérable par l'emploi de la locution « les autres ». Parfois ce pronom signifie « le reste du monde » et désigne l'extérieur de la communauté scolaire : l'école ordinaire, le monde du travail, l'opinion. Mais le plus souvent, il désigne « les autres élèves » dont l'enfant qui pose problème se distingue, s'isole, s'exclut.

2.1.3. Un modèle commun ?

On peut rassembler ces figures des trois mondes en une seule représentation susceptible de disposer de façon cohérente les différents objets, qualités, relations. Nous en

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

proposons la forme suivante :



Ce schéma propose de considérer que, pour résoudre la difficulté rencontrée, l'enseignant se pose une des questions centrales : « quelle est la bonne distance que je dois établir avec l'enfant ? » Quelle que soit la situation évoquée, enfant rebelle, méthode inappropriée ou élève démotivé, les professeurs et les éducateurs s'interrogent ainsi, dans les registres du monde *Praxis et Relation*, qui permet de décrire, souvent en parallèle, les ressentis des élèves et ceux des adultes.

Le monde de la *Rupture Communautaire* permet de repérer les frontières, souvent paradoxales, entre « nous » et « les autres » et de définir l'espace de résolution du problème. Dans ce contexte, les objets de la *Normalisation Scolaire* définissent précisément la situation dramatique. A l'extérieur de la classe ou de l'atelier, ils exercent une pression sur les acteurs. A l'intérieur, ils les relient dans des dispositifs d'apprentissage et d'enseignement.

2.2. Pratiques de la traduction

Les enseignants ont recours aux trois mondes de référence pour décrire les événements difficiles auxquels ils se trouvent confrontés. Pour les résoudre, ils mobilisent différentes ressources scolaires et interprofessionnelles, afin de construire, avec leurs différents partenaires, des situations d'accord. Il s'agit maintenant pour nous de les accompagner dans leurs stratégies langagières et d'examiner quels sont, dans chaque contexte institutionnel, les objets, les qualités, les relations qu'ils privilégient.

Dans ce but, nous présentons les données de chaque entretien sous la forme de tableaux indiquant, selon chacune des « Ressources Mobilisées », les éléments les plus significatifs de chaque monde de référence. Les variations d'un tableau à l'autre issus du même entretien permettent d'apprécier les cohérences individuelles. Les similitudes entre les tableaux provenant de plusieurs entretiens indiquent les logiques partagées.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

2.2.1. Les ressources scolaires

A quelques exceptions près déjà évoquées, les enseignants mobilisent l'ensemble des mondes disponibles pour présenter la difficulté qu'ils rencontrent. Logiquement, ils présentent, selon les mêmes registres, les modalités d'adaptation en classe qu'ils mettent en œuvre.

Notre regard porte particulièrement sur la comparaison des mondes mobilisés dans les propositions cotées dans cette catégorie et dans celles des autres catégories de ressources scolaires : les rencontres entre enseignants essentiellement, mais aussi les réunions pédagogiques et les modifications de l'organisation des enseignements.

Une douzaine d'entretiens se révèlent significativement riches dans ces catégories. [444] Parmi eux, bien sûr, figurent ceux des enseignants repérés comme privilégiant les ressources scolaires. Mais, nous examinons également d'autres discours, valorisant les rencontres entre enseignants, même si ce n'est pas la forme de coopération préférée de leurs auteurs. Ainsi, un modèle général apparaît rapidement. Nous en présentons les deux modalités principales, avant d'interroger les figures plus singulières.

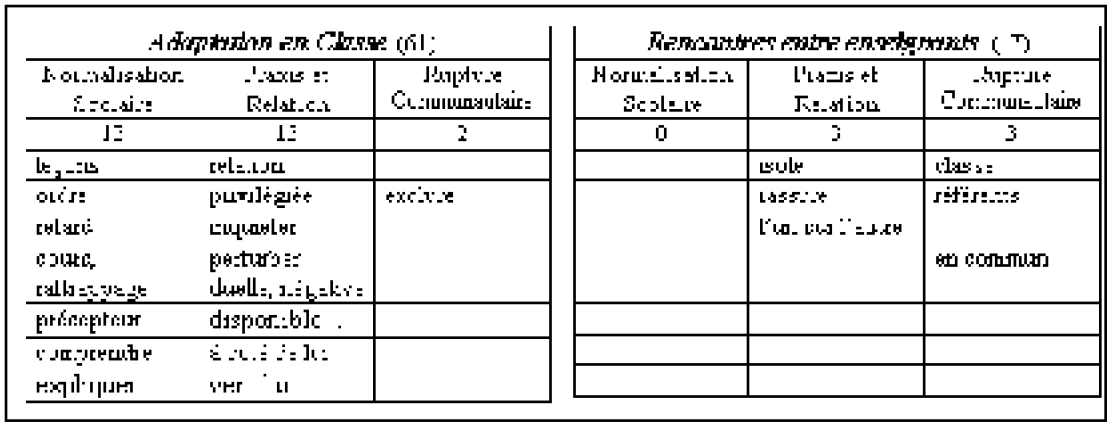
· Le retrait de la Normalisation Scolaire

La similitude de structure des différentes entretiens est évidente. Dès que le professeur ou l'éducateur n'évoque plus ses stratégies d'adaptation pour aborder les interactions avec ses collègues, son discours, de notre point de vue, s'appauvrit : moins de propositions, et, parmi ces propositions, proportionnellement moins de références aux trois mondes. Mais l'appauvrissement est aussi qualitatif. En quittant sa classe ou son atelier, l'enseignant abandonne un monde. On peut ainsi caractériser neuf entretiens.

Il est étonnant de constater que, souvent, le monde négligé par les pédagogues entre eux est celui de la *Normalisation Scolaire*. Danielle, Eglantine, Nadine et Elie témoignent, avec Carla, de cette tendance :

[444] Xavier, Aubin et Ahmed sont déjà repérés pour leur faible mobilisation de ressources, en général ; Bérénice, Laszlo, Ernest et Octave, eux, négigent les ressources scolaires en particulier. On remarque qu'ainsi, sont écartés de cette phase de l'étude la quasi-totalité des éducateurs, techniques ou scolaires. Nous avons d'ailleurs remarqué par l'étude des questionnaires leur très faible investissement des rencontre et réunions pédagogiques.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Adaptation en Classe (61)			*Rencontres entre enseignants* (7)		
Normalisation Scolaire	Praxis et Relation	Rupture Communautaire	Normalisation Scolaire	Praxis et Relation	Rupture Communautaire
13	13	2	0	3	3
le cadre	relation			isolé	classe
ordre relancé écouter, rattrapage	privilégiée expliquer percevoir diverses, intéressé	exclusif		classe l'individu classe	référents en commun
précepteur	disponible				
compréhensible explicitement	écouter, parler vers lui				

Dans cet entretien, l'institutrice expose dans un premier temps comment les activités de rattrapage scolaire lui permettent, en endossant le rôle de préceptrice, de nouer une relation privilégiée avec son élève rebelle. Les registres *Praxis et relation* et *Normalisation scolaire* s'étayent mutuellement, en déployant de nombreux objets et qualités, pour marginaliser le seul élément *Rupture Communautaire* évoqué, l'exclusion.

En revanche, lorsqu'elle évoque les rencontres avec ses collègues enseignants, Carla semble s'interdire toute référence aux objets scolaires. En effet, l'ensemble de son propos consiste à repérer les éléments susceptibles de rompre son isolement et de la rapprocher de la communauté de ses collègues (jusqu'à un point de contact extrême, « l'un sur l'autre »). Le but de l'enseignante n'est plus de décrire ce qui la relie à son élève, à savoir les activités scolaires, mais ce qui l'unit à ses pairs, ce même statut de « référent » qui la rassure.

De même, Danielle ou Nadine désinvestissent totalement cadre ou activités scolaires lorsqu'elles abordent leurs rencontres avec les autres enseignants. Sans référence à aucun monde (ou presque), Danielle rapporte une expérience minimale de collaboration avec le professeur de sport, où elle « n'intervient pas ». Nadine n'évoque plus le travail ou les leçons. Et lorsqu'elle parle de sa relation avec ses élèves, ce n'est plus en évoquant leurs actions communes (jouer, regarder, écouter) mais en se situant dans un registre plus affectif (investir, confier, souffrir).

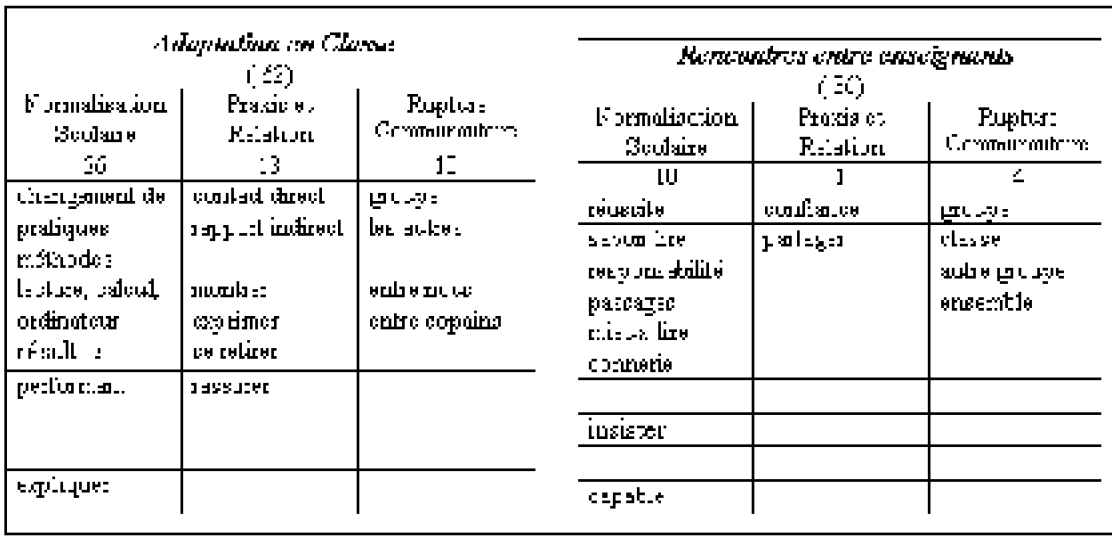
Eglantine et Elie exposent les pratiques en réunion pédagogique. Selon l'institutrice (1/123), « les activités, le concret » ne peuvent faire l'objet d'échanges, tant les différences se remarquent entre les travaux de classe ou d'atelier. Elle décrit donc, dans le registre *Praxis et Relation*, les qualités de l'enfant et ses relations à son environnement, et dans celui de la *Rupture Communautaire*, son propre travail de réassurance au sein de l'équipe pédagogique.

· Le retrait du monde *Praxis et Relation*

Pour Jean et Gaspard, ou Gautier et Christiane, également, les activités avec les élèves ne sont pas évoquées avec les collègues. Certes, ils continuent à échanger autour de pédagogie, mais en se centrant plus particulièrement sur les dimensions du cadre scolaire et des objets de mesure des performances. Le discours de Jean en fournit un parfait

vertu de la loi du droit d'auteur.

exemple.



Adaptations en Classe (22)		
Formalisation Scolaire 10	Praxis et Relation 13	Rupture Communautaire 12
changement de pratiques méthodes : lecture, calcul, ordinateur résultat :	contact direct rapport indirect montrer se retirer	groupe les autres entre copains
permettre	rassurer	
expliquer		

Rencontres entre enseignants (30)		
Formalisation Scolaire	Praxis et Relation	Rupture Communautaire
10 réussite	1 confiance	4 groupe
savoir être responsabilité partager mieux lire connaître	partager	classe autre groupe ensemble
insister		
capable		

Au cours de cet entretien, à d'autres propos, l'instituteur livre les raisons d'une telle modification :

371		6	2	*Avouer que les choses ne se passent pas bien avec un enfant,*
372		6	2	*ce n'est pas toujours si facile que ça,*
373		6	4	*bon quand c'est des histoires de comportement*
374	RC	6	4	*que les gamins dépassent les limites qui sont le cadre de la loi que nous fixons ici*
375		6	4	*c'est facile d'en parler avec tout le monde*
376	PR	6	2	*quand c'est quelque chose de strictement… qu'on ressent à titre tout à fait personnel*
377		6	2	*c'est parfois un peu plus compliqué d'en parler*

Cette argumentation permet de comprendre pourquoi la plupart des enseignants interrogés montrent des réticences à aborder avec leurs collègues la réalité de leurs pratiques scolaires. Elle explique également le retrait important des éléments du monde *Praxis et Relation.*

Exposant ses modalités d'adaptation en classe, Jean montre son souci de s'impliquer personnellement en cherchant la bonne distance avec son élève. Faut-il qu'il se retire et privilégie le rapport indirect au contact direct ? Comme Gaspard qu'il rassure l'enfant d'une « main sur l'épaule » ? Ou, tel Gautier, qu'il prenne le risque d'une « relation duelle », juste « à côté » de lui ?

Parce qu'ils sont particulièrement investis dans ce travail d'adaptation en classe, de peur d'être fragilisés devant leurs collègues, les enseignants ont tendance à privilégier, lors des rencontres pédagogiques, des objets plus lointains : l'organisation institutionnelle connue de tous, ses modes de groupements (classe, atelier, groupe...) et ses outils communs (lois, règles...), ou les mesures prétendument objectives des compétences des élèves.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

On pourrait voir dans ces tendances le signe d'un clivage visant à écarter résolument de leurs préoccupations le souvenir de leurs élèves difficiles. Nous les interprétons davantage comme les éléments d'une stratégie des enseignants visant à se ménager, dès la sortie de leurs classes, des espaces de respiration. En effet, il est urgent de prendre du recul par rapport à une réalité difficilement vivable.

Christiane (12) exprime ce besoin. Après avoir décliné les différentes méthodes et techniques employées avec une élève, l'enseignante porte, sur ses pratiques, des appréciations particulièrement négatives :

21	NS	1		*mais c'est nul,*
22	NS	1		*ma pédagogie, enfin moi, je la trouve particulièrement nulle*
23	NS	1		*parce que je n'arrive pas à m'adapter, c'est ça;*

Dévalorisant ainsi les objets scolaires, Christiane développe un nouveau projet, centré sur le plaisir et l'épanouissement de son élève, que les parents de ce dernier entravent. Lorsqu'elle évoque ses rencontres avec les autres enseignants, elle ne cite, dans le monde de la *Normalisation Scolaire*, que des objets relatifs à la mesure des compétences (évaluation, performance) ou au cadre (pression). Elle ne fait aucune référence aux aspects relationnels de son travail, dont l'échec, sur ce plan là, apparaît tout au long de l'entretien comme impensable.

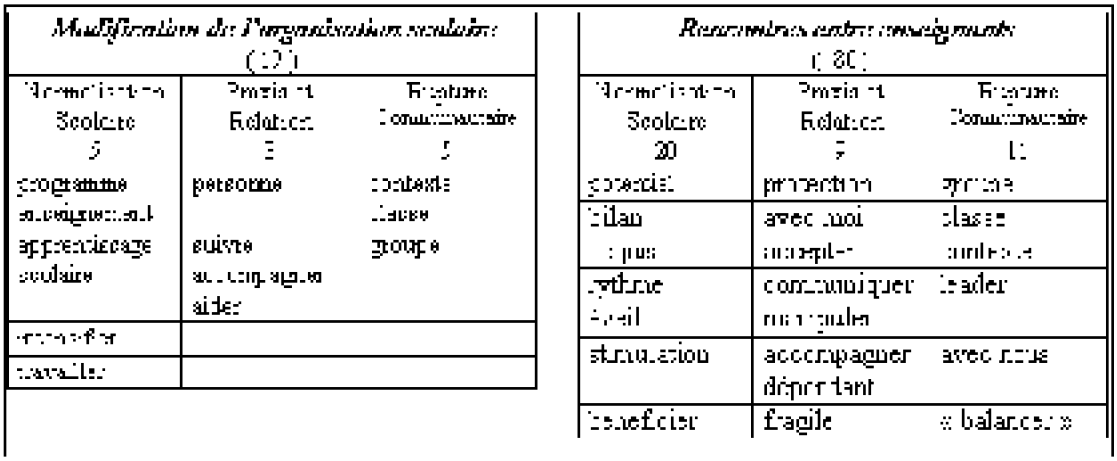
Mais ce retrait n'est qu'un détour. Rasséréné par ses pairs, l'enseignant articule son moment de respiration à son rôle auprès de l'élève. Ce qui lui fait du bien ne peut faire de tort à l'enfant, disent Carla et Eglantine :

441.	PR	2	2	*alors on essaie de s'aligner l'un sur l'autre,*
442.	RC	2	2	*que ce soit cohérent pour le gamin*
573		5	5	*c'est pas uniquement dans un sens*
574	PR	5	5	*à partir du moment où l'enseignant est rassuré aussi,*
575	PR	5	5	*ça rassure le jeune aussi.*

· Des figures singulières

L'analyse des entretiens de Pervenche, Mylène et Yvonne semblent révéler des profils singuliers. Ils ne sont marqués ni par l'effacement des éléments de la Normalisation Scolaire, ni par le retrait de ceux du monde Praxis et Relation. Pervenche, qu'elle décrive les souhaitables modifications de l'organisation ou les rencontres qu'elle projette, propose des représentations qui semblent très complètes :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en



Modification de l'organisation scolaire
(12)

Dimension Scolaire 5	Pronoms Relationnels 3	Registre Communautaire 5
programme enseignement apprentissage scolaire	personne suivre accompagner aider	contenu classe groupe
intensifier		
travailler		

Rencontres entre enseignants
(20)

Dimension Scolaire 20	Pronoms Relationnels 7	Registre Communautaire 11
spécialité	présentation	spécialité
bilan plus	avec quoi accepter	classe confiance
rythme éveil	communiquer individuelle	leader
stimulation	accompagner déprimant	avec nous
bénéficier	fragile	« balancer »

Mais une plus grande attention portée aux différents éléments mobilisés atteste que, comme ses collègues, Pervenche n'accorde que peu de place, lors de ses éventuelles rencontres avec les autres enseignants, aux activités qu'elle mène avec l'élève ou au travail de distanciation relationnelle. En effet, elle privilégie les objets du registre de l'objectivation comptable des pratiques pédagogiques (bilan, programme, acquis, potentiel, intensifier, bénéficier). Seules, les idées de protection et d'accompagnement peuvent évoquer la proximité entre l'éducatrice et l'enfant : dans le reste de ses propos relevant du registre *Praxis et Relation,* Pervenche ne se considère pas comme un des objets principaux de son discours.

C'est aussi le cas de Mylène qui décrit, avec force détail empruntés aux trois mondes, le fonctionnement de son module. Il n'y est question que d'adultes qui se rassurent mutuellement, jamais d'enfants.

En revanche, les propos d'Yvonne permettent d'entrevoir ce que pourrait être une pratique de traduction. Au sujet des adaptations qu'elle entreprend dans sa classe, elle décrit avec précision des pratiques, et n'aborde pas les aspects relationnels. L'espace des rencontres entre enseignants lui permet de s'interroger avec ses collègues sur le « contact physique » avec l'élève considéré, alors qu'elle n'évoque plus un seul objet de pratiques. Mais les propositions ainsi repérées ne sont pas assez nombreuses pour que l'on puisse systématiser ces observations.

2.2.2. Les ressources interprofessionnelles

L'examen des mondes de référence particulièrement mobilisés par les enseignants quand ils évoquent leur participation aux différentes formes de collaboration interprofessionnelle permet d'affiner notre représentation des fonctions et des usages des rencontres et des réunions. La lecture attentive des multiples propositions et l'étude en particulier des tableaux synthétiques conduisent à formuler les observations suivantes :

- Lors de chaque rencontre spontanée, les enseignants cherchent à rassembler des éléments d'un seul monde. Collectant ainsi des informations de plusieurs sources, ils comblent les lacunes de leurs représentations issues de leurs seules expériences scolaires.

vertu de la loi du droit d'auteur.

- Les réunions cliniques [445] et de coordination assurent la diffusion de ces informations partielles, en offrant à chacun l'occasion d'une dernière négociation pour distribuer les éléments de chaque monde.

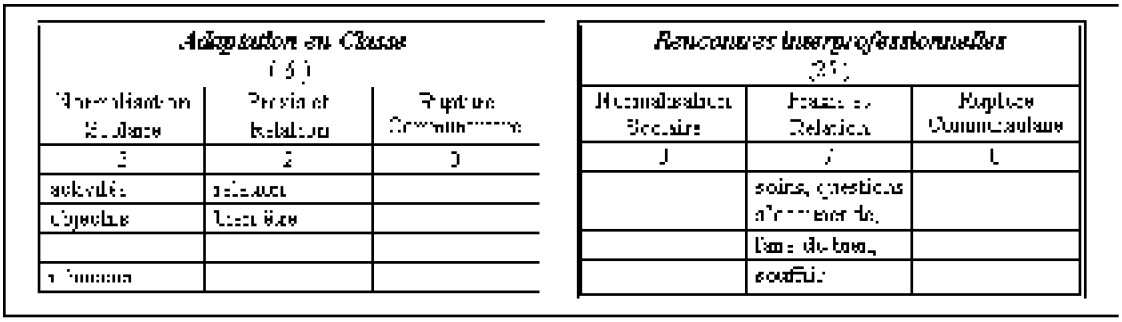
- Les collaborations régulières avec un éducateur permettent à l'instituteur de disposer de représentations riches et complexes. L'enseignant a alors tendance à court-circuiter les autres ressources.

- Les réunions de synthèse prennent acte de la constitution des mondes et en sanctionnent les principaux déséquilibres. L'insatisfaction qu'elles suscitent fréquemment s'explique par les défauts de mobilisation des autres ressources qu'elles révèlent.

· Les rencontres spontanées

Les tableaux présentant les principaux éléments de chaque monde mobilisé lors des évocations des rencontres interprofessionnelles semblent riches et équilibrés. Il est souvent nécessaire de reprendre le texte des entretiens pour identifier combien de rencontres différentes l'enseignant relate et décomposer alors les apports de chacune. Ce travail permet de se rendre compte que les contacts spontanés, au delà de leurs diverses formes et de leurs multiples protagonistes, se ressemblent tous : à leur propos, instituteurs ou éducateurs n'évoquent, chaque fois, qu'un seul monde.

L'éducatrice Bérénice s'informe auprès de l'infirmière, du médecin ou même du kinésithérapeute, en quête d'un nouvel emploi du temps pour son « élève oublié ».



Adaptation en Classe (15)		
Connaissance Scolaire	Praxis et Relation	Rupture Communicationnelle
3	2	0
activités	relations	
objectifs		

Rencontres interprofessionnelles (21)		
Reconnaissance Scolaire	Praxis et Relation	Rupture Communicationnelle
0	7	0
	soins, questions d'hygiène de vie,	

Ces deux tableaux permettent de noter trois caractéristiques des extraits abordant le sujet des rencontres spontanées. D'abord, les objets, qualités ou relations citées ne se réfèrent qu'à un seul monde, ici *Praxis et relation*. Ensuite, ce monde n'est pas le monde privilégié dans le récit de la mobilisation des ressources scolaires. Enfin, les rencontres interprofessionnelles permettent d'approcher ou d'aborder les thèmes importants de chaque monde, le choix des activités ou la distance relationnelle. Ainsi, Bérénice, qui n'exprime avec ses collègues qu'un vague souci du confort de l'enfant (157-158), cherche avec les soignants des repères fiables pour ancrer une vraie relation :

[445] Cette appellation est préférée par les enseignants interviewés à « analyse de la pratique » ou « supervision »

vertu de la loi du droit d'auteur.

157.	PR	1	4	*mais par contre, oui, on sait qu'on pourra lui proposer peut-être un meilleur confort de bien-être, dans son corps, quoi,*
158.	PR	1	4	*parce que je crois que c'est surtout ça, c'est surtout avec ça, qu'on rentre en relation avec lui, donc…*
49.		4		*mais également l'infirmière me faisait ce constat,*
51.	PR	4		*qu'elle avait beaucoup de mal à s'occuper de lui et à lui faire des soins….*
273.	PR	4	4	*Mais c'est vrai que c'est un jeune, on a beaucoup de mal à voir de quoi il soufre:*
274.	PR	4	4	*c'est très difficile, on voit qu'il souffre parfois,*
275.	PR	4	4	*mais ce n'est pas toujours facile de savoir s'il a mal au ventre,*
276.	PR	4	4	*ou s'il n'est pas bien*

Yvonne, aux compétences de traductrice déjà remarquées, confirme cette appréciation. En effet, nous avons vu, qu'alors qu'elle ne mobilise, pour décrire ses adaptations de classe, que des objets du monde de la *Normalisation Scolaire*, elle échange avec ses collègues enseignants des éléments *Praxis et Relation*. A la suite d'une crise de son élève, elle se rend chez le psychiatre, non seulement avec une demande de soutien affectif, d'aide ou de réassurance, mais aussi avec une interrogation précise, posant explicitement la question de la distance à son élève : « Comment avoir un autre contact avec ce garçon ? » (11/228)

Eglantine montre comment, lors de trois épisodes de rencontres avec des interlocuteurs de qualités différentes, elle est capable de mobiliser chacun des mondes. En cas d'agitation excessive de son élève, elle appelle un « tiers » (1/95;364-369) pour faire « lien », « de personne à personne », dans le meilleur registre *Praxis et Relation*. Par contre, lorsqu'elle rencontre l'infirmière, il n'est question que de « devoirs » et de « dictées » (717-723). Enfin, une avalanche d'objets du monde de la *Rupture Communautaire* (605-621 : classe, institution, tout le monde...) la dissuade de contacter les parents.

Mais l'institutrice relate une autre pratique de collaboration interprofessionnelle, l'animation d'un groupe de remédiation cognitive avec une psychologue cognitiviste. Dans ce contexte, l'élève s'exprime par des discours qui semblent confus à Eglantine parce qu'ils combinent des éléments de mondes différents :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

650		4	5	*et sans arrêt, elle me disait:*
651	PR	4	5	*"Mais je suis pas folle"*
652	PR	4	5	*ou " je suis folle"*
653	NS	4	5	*quand elle ne savait pas,*
654	NS	4	5	*quand elle était en difficulté*
656	NS	4	5	*au lieu de dire "je ne sais pas"*
657	PR	4	5	*"Oh mais je ne suis pas folle quand même"*
658	PR	4	5	*elle parlait sans arrêt de la folie*
659	RC	4	5	*"Vivement que je parte d'ici…"*
660		4	5	*Fallait l'entendre, ça aussi, mais bon…*
661		4	5	*je ne pouvais pas l'entendre, je crois*
662		4	5	*au moment où ça se passait*

Cette dernière réflexion nous éclaire : selon cette enseignante, le temps de la rencontre interprofessionnelle n'est pas le temps de toutes les élucidations.

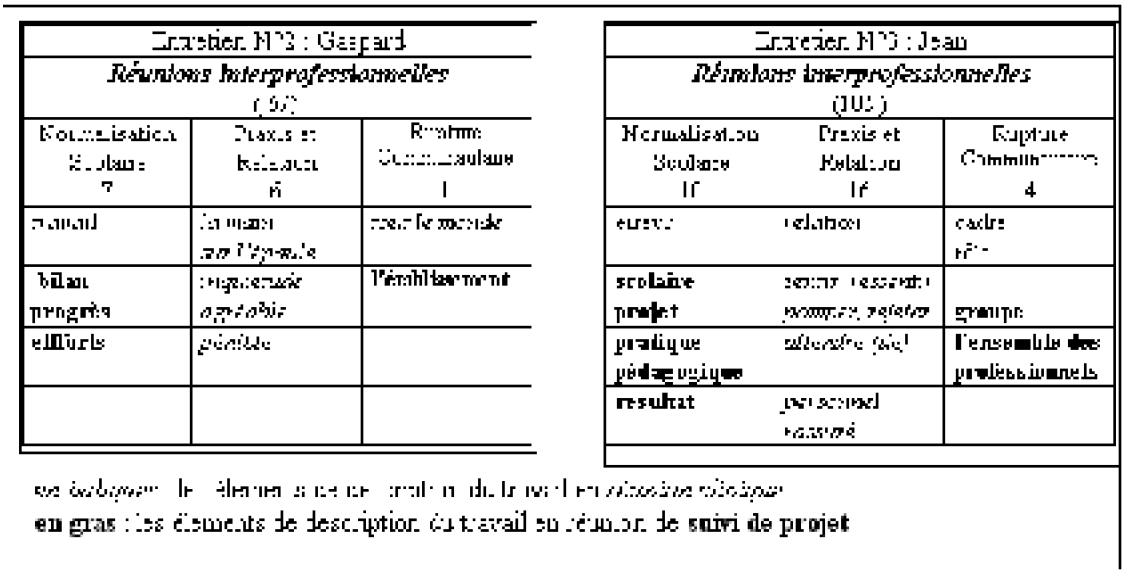
Ainsi, Elie, qui, dit-il, « s'investit plus dans le développement général de la personnalité de son élève que pour la lecture » (19/235) ne s'entretient avec l'orthophoniste justement que de lecture, réunissant ainsi toutes les informations qui lui permettent de décider de mettre un terme à son travail avec cet enfant.

Car ce que les enseignants recherchent dans ces multiples rencontres, ce sont avant tout des informations. Bien sûr, il n'est pas interdit de les considérer aussi comme des espaces de respiration ou d'articulation : les enseignants, dans les questionnaires, témoignent de la richesse de ces contacts spontanés. Mais dans ces entretiens, où ils cherchent à exposer, avec précision et clarté, leurs stratégies de résolution de difficultés particulières, éducateurs et instituteurs laissent ces deux autres fonctions à d'autres formes de coopération interprofessionnelle.

· Les réunions cliniques et les réunions de projets

Gaspard et Jean enseignent dans le même établissement, qui propose ces deux types de réunions. Les deux instituteurs en expliquent parfaitement la complémentarité.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en



Entretien N°3 : Gaspard		
Réunions interprofessionnelles (3/7)		
Normalisation Scolaire 7	Praxis et Relation 6	Rupture Communautaire 1
manuel	la maison avec l'équipe	cadre de la maison
bilan progrès	organisation agréable	l'établissement
difficulté	pénible	

Entretien N°3 : Jean		
Réunions interprofessionnelles (3/5)		
Normalisation Scolaire 11	Praxis et Relation 11	Rupture Communautaire 4
enfant	relation	cadre réf…
scolaire projet	savoir ressenti nouveau relation	groupe
pratique pédagogique	attitude (…)	l'ensemble des professionnels
résultat	personnel vécu	

se balancer : le vécu et le ressenti du travail en réunion relationnelle
en gras : les éléments de description du travail en réunion de suivi de projet

« C'est agréable d'avoir un endroit où on peut parler de son travail ou de ses inquiétudes, sans le jugement de l'autre, ou du reste de l'équipe. » Gaspard (338-341) explique ainsi qu'une différence de cadre des réunions conduise les enseignants à changer de langage. Jean argumente ce constat.

279		6	2	*Il y a forcément des enjeux derrière chacune de ces réunions,*
280		6	2	*les psys ne participent pas forcément aux réunions "suivi de projet", pas en tout cas le médecin psychiatre*
281		6	2	*et comment dire, la direction ne participe pas aux réunions cliniques,*
282		6	2	*donc il y a un enjeu derrière qui n'est pas le même.*

L'évaluation est l'enjeu des réunions de projet, auxquelles la direction participe. Les instituteurs, soucieux que ne puisse être mesuré que ce qu'ils font et non ce qu'ils sont, ont ainsi tendance à transmettre des informations prétendues objectives. Non seulement, la présence du directeur, porteur de l'autorité et de la responsabilité organisationnelles, induit des références fréquentes au monde de la *Normalisation Scolaire*, mais, de plus, elle conduit les enseignants à privilégier les thèmes les moins impliquants, par exemple les aptitudes de leurs élèves et leur mesure. Parfois même, avoue Jean, les professionnels auraient tendance à maquiller la réalité, afin d'échapper aux critiques :

366	RC	6	2	*Vous avez l'ensemble des professionnels qui sont là*
367		6	2	*et qui forcément jugent une partie de votre travail*
368		6	2	*à partir de ce que vous allez dire sur un enfant plus que par…*
369		6	2	*parce qu'il y a un jeu quand même toujours un peu pervers de dire*
370		6	2	*"ben les choses se passent plutôt bien"*

Dans un autre établissement, deux éducateurs techniques Laszlo et Ahmed témoignent de cette distanciation excessive des propos tenus en réunion de coordination ou de projet. Pour l'un, Laszlo (13), il ne s'agit que de « faire le point » sur « le

vertu de la loi du droit d'auteur.

programme », alors que pour son collègue Ahmed (14), cette « procédure normale » ne justifie l'évocation d'aucun monde.

En revanche, la présence du psychiatre garantit la rupture du cadre des réunions cliniques avec l'ordinaire du fonctionnement institutionnel. Souvent, en référence aux principes thérapeutiques, la confidentialité des propos tenus en clinique est exigée des participants. Ainsi Jean expose que cette frontière explicite autorise les professionnels à changer de monde, et à se découvrir mutuellement en tant que personnes :

350	PR	6	4	*Après la remise en question personnelle qui est sous-jacente à ça, c'est à dire:*
351	PR	6	4	*"est ce que je rejette cet enfant…*
353		6	4	*est-ce qu'elle est comme ça*
354	PR	6	4	*parce que je n'attends plus rien d'elle*
355	PR	6	4	*et que après tout ça me convient bien*
356	PR	6	4	*qu'elle soit posée dans un coin*
358		6	4	*Si vous voulez, ça, ça me paraît plus relever de la réunion clinique*
359		6	4	*parce que les gens avec qui j'en discute ont des éléments de réponse*
360	PR	6	4	*qui vont répondre plus à mon attente, au besoin d'être rassuré*

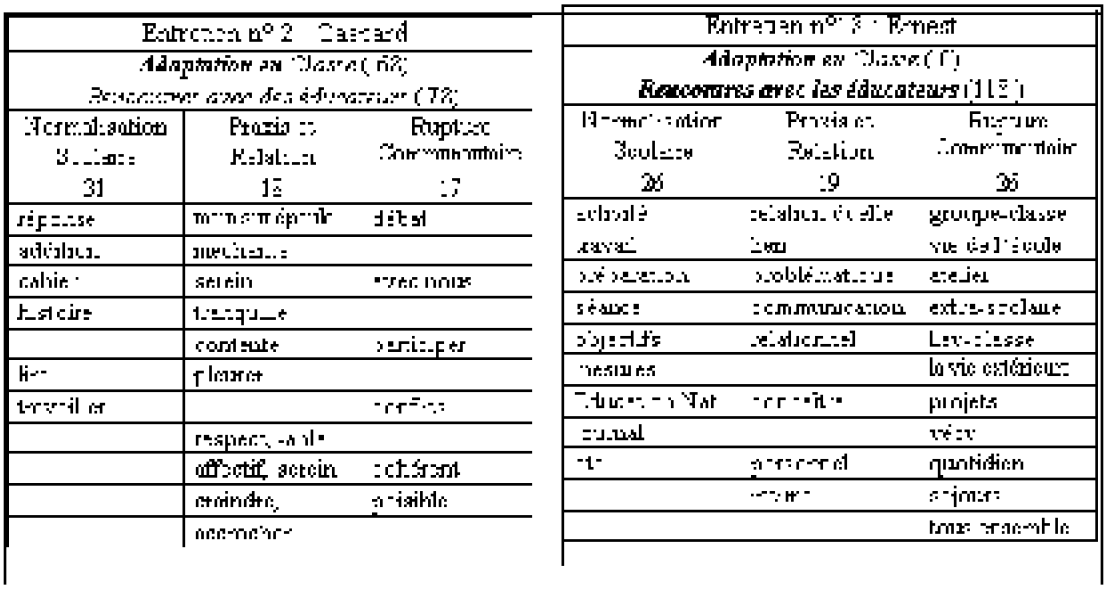
Dans un tel projet, seul le monde *Praxis et Relation* est susceptible d'être majoritairement mobilisé et partagé, dans son thème central, la recherche de la bonne distance à l'enfant. C'est ainsi que Gaspard (389), nettement moins investi que son collègue Jean dans ces pratiques cliniques, peut quand même y entendre, de la part de sa collègue éducatrice qu'il côtoie pourtant chaque jour, le conseil d'un peu de « main sur l'épaule.»

Paradoxalement, c'est cette clôture des réunions « pluridisciplinaires » qui permet à Octave (16/209) et à ses collègues de se demander si dans leur travail, ils sont « bien dans la réalité ». Avec ses collègues, décrits comme des personnes, cet éducateur entreprend, avons-nous vu, d' « entourer » les élèves d'une pensée contenante, fondant entre *Praxis et Relation* et *Rupture Communautaire*, un espace « commun » d'« interpellations » mutuelles.

Les collaborations avec les éducateurs

Le fonctionnement particulier d'Ernest et Gaspard en classe les conduit-il à privilégier ou négliger tel ou tel monde dans les différentes formes de coopération interprofessionnelle ? La structure de ces deux entretiens diffère. Pour les rendre comparables, nous devons assimiler ce qui pour chacun relève de l'adaptation en classe et de la concertation avec leur collègue.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Entretien n° 2 : Gaspard		
Adaptation en Classe (62)		
Rencontres avec les éducateurs (72)		
Normalisation Scolaire 31	Proximité Relation 13	Rupture Communautaire 17
réponse	normes/règles	débat
adéquat	matériaux	
cahier	serein	avec nous
histoire	technique	
	contenu	participer
lire	planning	
travailler		confiance
	respect, calme	
	objectif, besoin	échéance
	moindre,	possible
	apprendre	

Entretien n° 3 : Ernest		
Adaptation en Classe (7)		
Rencontres avec les éducateurs (113)		
Normalisation Scolaire 26	Proximité Relation 19	Rupture Communautaire 26
scolarité	relation d'aide	groupe-classe
travail	lieu	vie de l'école
préparation	problématique	ateliers
séance	communication	extra-scolaire
objectifs	relationnel	Les-classe
mesures		la vie extérieure
Education Nat	confidentiel	projets
journal		vécu
lire	personnel	quotidien
	secret	enfants
		tous ensemble

Ces deux tableaux sont parmi les plus riches et les plus équilibrés dont nous puissions disposer. Les éléments caractéristiques de chaque monde sont nombreux. De plus, les thématiques centrales de chaque monde sont abordées. Mais si cette richesse surprend par rapport aux autres entretiens, elle est encore plus étonnante lorsque l'on compare, sous cet angle, les propos tenus par ces deux instituteurs au sujet des autres formes de coopération. Quelle pauvreté : Ernest ne mentionne aucun objet remarquable d'un quelconque monde lors de rencontres entre enseignants ou de réunions interprofessionnelles. Gaspard n'évoque que par une dizaine de propositions (sur 875) vides d'éléments significatifs les rencontres interprofessionnelles, si souvent surinvesties par les autres enseignants.

Ainsi, cette forme riche de travail en classe peut conduire les instituteurs qui la pratiquent à désinvestir les réunions. Retrait radical ou simple raccourci, seul l'examen des résultats de ces procédés, à savoir la production d'accords, nous permettra de trancher.

· Les synthèses

Que les enseignants privilégient, dans un premier temps, les ressources scolaires ou les rencontres interprofessionnelles, les réunions de synthèse sont des instances très investies. Une fonction spécifique d'articulation leur est attribuée. Mais également, les enseignants attendent qu'elles compensent les défauts des autres formes de coopération. C'est pourquoi ils sont souvent déçus. C'est ce qu'expriment fréquemment les entretiens. De nombreux enseignants, comme Nadine, Christiane ou Gautier, exposent leur ressentiment à l'égard des synthèses, en dénonçant l'écart entre un fonctionnement étriqué et une image idéalisée. Ainsi, Carla (12) demande à ces réunions d'être aussi plus des espaces de respiration ou d'information que des outils d'articulation :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

409.		6	5	*Parce que ça, ça n'existe pas*
410.		6	5	*et c'est un manque,*
411	RC	6	5	*c'est à dire un lien entre tous.*
412.		6	5	*Ca, c'est au niveau de l'institution…*
428.	PR	6	3	*il manque ça, il manque tout cet échange là.*
430.		6	3	*la chose, ce n'est pas que je voudrais qu'on sorte de cette réunion en disant:*
431.		6	3	*"La solution, c'est celle ci"*
432.	NS	6	5	*je voudrais qu'ensemble on puisse réfléchir à des moments précis, à des propositions de travail, à des chemins à suivre…*
433.	PR	6	5	*Mais qu'on soit et entendus,*
434.	PR	6	5	*et qu'on puisse échanger vraiment*

Elle semble en vouloir à son directeur qui n'envisage qu'un intérêt strictement organisationnel aux synthèses : valider collectivement une proposition particulière.

314.		6	3	*et on a demandé une synthèse, vraiment réunissant tout le monde*
315.		6	3	*pour faire le point après maintes réflexions et maints écrits,*
316.		6	3	*et on nous a dit: "Mais il faut déjà nous proposer une solution…."*
317.		6	3	*des solutions on en a,*
318.		6	3	*mais on ne va pas dire: "Nous on souhaite ça, dans notre coin."*
319.		6	3	*Ca ne rime à rien…*
320.		6	3	*donc on demande une synthèse générale pour confronter nos propositions*

Bérénice (17) perçoit différemment la fonction de la synthèse et se satisfait plus de son fonctionnement :

95.		6		*Les réunions de synthèse elles permettent de poser les grandes orientations:*
96.		6		*donc, on fait le bilan de l'année,*
97.		6		*on dit ce qu'on a pu observer,*
98.		6		*et puis on projette des choses pour l'année d'après….*
102.		6		*Voilà… Elle va avoir lieu au mois de juin , justement*
103.		6		*et je pense qu'il va être question de se dire:*
104.		6		*"pour l'an prochain, il faut qu'on lui réserve des plages plus spécifiques pour lui…."*

Ainsi, pour l'éducatrice, les synthèses sont l'occasion de rassembler les différentes informations disponibles. Elles permettent de récapituler les précédentes étapes du travail interprofessionnel. Mais, forte de ses rencontres préalables, elle connaît déjà les données du problème, et elle en anticipe une solution. On peut remarquer que Bérénice, capable par ailleurs de parler d'activités à sélectionner et d'objectifs à rabaisser, ou qui mobilise exclusivement des objets du monde *Praxis et Relation* lors des rencontres interprofessionnelles, n'imagine pas demander à ses collègues de justifier leurs choix des

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

supports qu'ils privilégieraient avec cet enfant ou d'exposer les modalités relationnelles qu'ils sont prêts personnellement à investir. Elle n'évoque que des plages horaires à déterminer et des contraintes à répartir : l'enjeu n'est plus de rassembler les objets des différents mondes pour constituer des situations qui se tiennent, mais de prendre acte de ces représentations afin d' engager le collectif dans une nouvelle orientation.

Ainsi se révèlent, à travers les réunions de synthèse, les dysfonctionnements des autres dispositifs de concertation. Lorsque des représentations valables n'ont pu être élaborées, les synthèses ne peuvent fonctionner de façon satisfaisante. Par exemple, Yvonne, dont nous notions les questionnements très différenciés en classe (exclusivement *Normalisation Scolaire*) et avec le psychiatre à la récréation (uniquement *Praxis et Relation*), ne trouve pas, dans les espaces de rencontre et de réunion, les ressources pour imaginer une issue à sa difficulté. En synthèse, elle ne peut que parler d'une voix qui n'est pas la sienne mais celle du psychiatre et entériner la décision du directeur. Mais la dureté des mots employés fait plus penser à une scène de vengeance de personnes malmenées qu'à une élaboration de professionnels responsables. On peut ainsi imaginer quel ressentiment l'institutrice nourrit vis à vis d'une institution aussi muette :

182.		6	3	*le directeur a pris la décision de se débarrasser de cet individu jugé dangereux pour les autres,*
183.		6	3	*nous avons fait une réunion de synthèse auparavant,*
184.		6	3	*puisque la décision est toujours prise après consultation de l'ensemble de l'équipe,*
185.	NS	6	4	*donc… ce garçon est parti avec un lourd dossier,*
186.	NS	6	4	*puisque moi, j'avais fait un rapport également sur lui,*
187.		6	4	*disant, reportant, rapportant ce que le psychiatre avait dit:*
188.	NS	6	4	*ce garçon aura du mal à s'intégrer dans un cycle scolaire….*

Parfois, les difficultés du travail interprofessionnel se sont tellement accumulées que l'espace de la synthèse est investi comme un lieu de décharge des tensions. Christiane (7/194-198), dont tous les efforts d'échange se sont heurtés au poids du secret institutionnel sur la pathologie de son élève, explose en réunion et dénonce la vacuité des mots dans l'institution. De même, Mylène compte profiter de la prochaine synthèse pour rompre avec ses pratiques d'isolement au sein protecteur de son module pédagogique, en un « coming-out » *Praxis et Relation*. Dans ce but, elle s'appuie sur les usages protocolaires de ces réunions, qui semblent constituer une « autre scène » propice à l'émergence des représentations :

vertu de la loi du droit d'auteur.

83		6	3	*On a des synthèses qui sont très respectueuses, quoi, des uns et des autres…*
84	PR	6	3	*On s'écoute parler,*
85		6	3	*je veux dire, il n'y a jamais de mot plus haut que les autres, enfin, bon*
86		6	3	*ce sont des synthèses très, comment dire? Très clean…*
300		6		*j'espère que quand on parlera en réunion de synthèse*
301		6	4	*et qu'on dira: "voilà, c'est comme ça dans la classe;*
303	PR	6	4	*c'est douloureux pour les autres*
304	PR	6	4	*c'est douloureux pour nous*
305	PR	6	4	*et c'est douloureux aussi pour les jeunes qui sont dans cette situation"*

Ainsi, le plus souvent, les synthèses sont vécues comme décevantes parce qu'au cours des précédents moments de coopération interprofessionnelle, certains mondes n'ont pu être mobilisés ou rapprochés. Elie décrit une expérience inverse où le travail préparatoire a constitué à écarter les objets d'un monde afin de proposer en synthèse une approche novatrice.

2.3. Une logique de la communication interprofessionnelle

Les enseignants investissent les différentes ressources selon des procédures complexes. Nous en avons successivement mis à jour trois dimensions qui permettent de mieux saisir la logique de mobilisation.

- Nous avons d'abord découvert la richesse et la variété des dispositifs de concertation. D'un établissement à l'autre, les possibilités de rencontre et les pratiques de réunion diffèrent. Mais au sein d'une même institution, chaque professionnel se saisit des ressources à sa façon, selon ses besoins.
- Car nous avons aussi révélé une cohérence fonctionnelle des stratégies individuelles. Respirer, informer, articuler : ces trois besoins essentiels conduisent chaque enseignant à mobiliser tel ou tel élément d'un dispositif, selon une temporalité, des manières et des affects singuliers.
- Enfin, nous avons repéré comment une logique représentationnelle conduit les enseignants dans chaque espace à privilégier les éléments qui les rendent capables de penser et décrire des situations cohérentes. Objets, qualités, relations, caractéristiques des trois mondes de référence nourrissent les échanges et permettent les accords.

Nous pouvons présenter sous forme d'un schéma très simplifié les enchevêtrements de ces trois dimensions :

vertu de la loi du droit d'auteur.

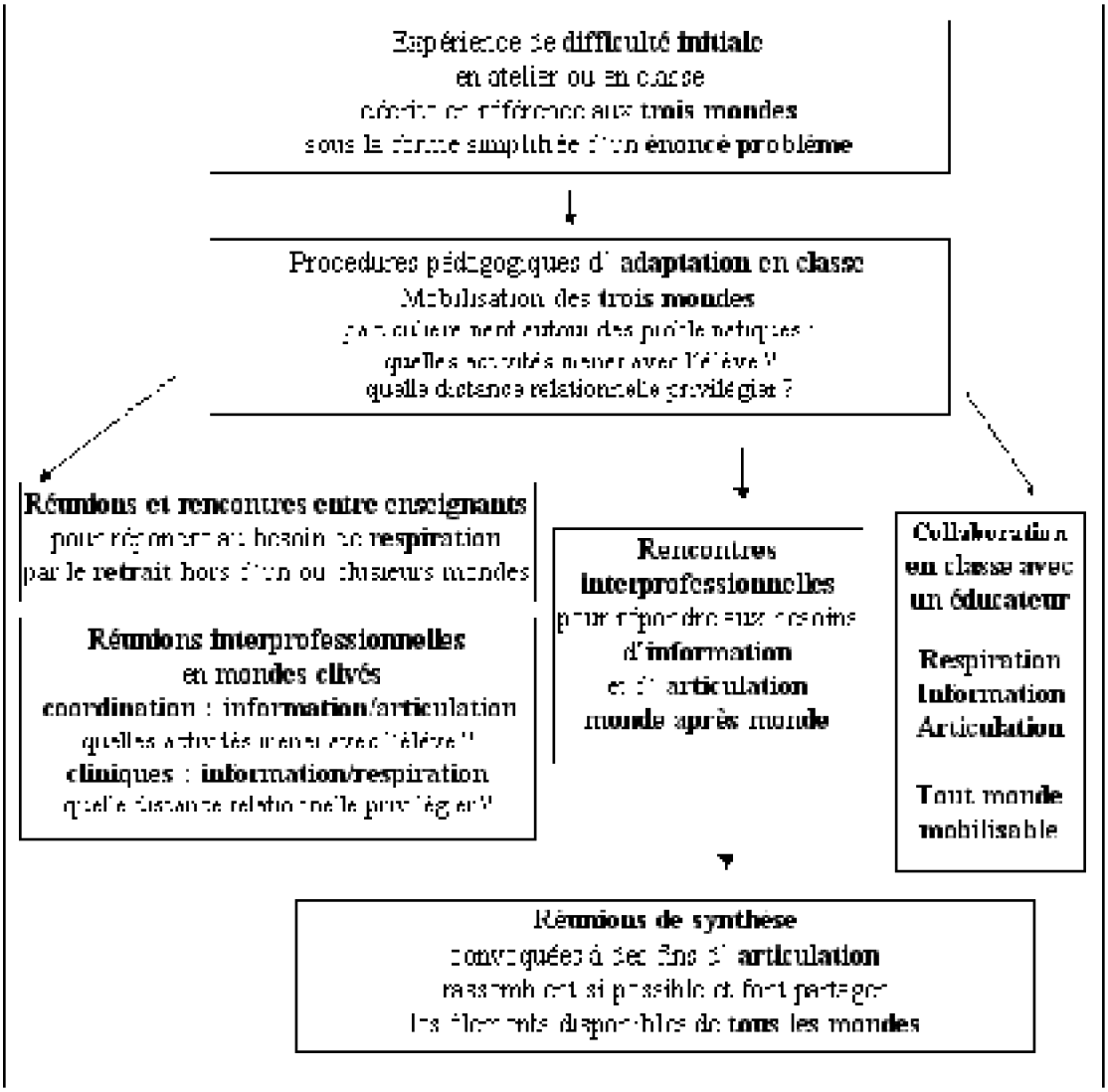


Tableau n° 4-21 Mobiliser des ressources, opérer des traductions Proposition de synthèse

Nous pouvons constater la complémentarité des dispositifs et la diversité des procédures. Certains enseignants, souvent des professeurs, choisissent de privilégier les ressources scolaires avant d'investir réunions cliniques et coordinations. D'autres, plutôt des éducateurs, préfèrent rencontrer leurs collègues d'autres secteurs, afin d'anticiper les synthèses. Quelques uns profitent de la collaboration quotidienne avec un éducateur pour court-circuiter les autres instances de coopération. Enfin, des enseignants, par incapacité ou découragement, restent en retrait de tous ces dispositifs.

Mais quelle que soit leur manière d'agir avec leurs collègues, tous savent identifier leurs difficultés en articulant en une représentation complexe des éléments caractéristiques de plusieurs mondes. La plupart même développent une stratégie, entre réunions et rencontres de différents types, afin de mobiliser successivement les objets de chaque système de référence. Nous notons à ce propos le rôle irremplaçable que tiennent les contacts interprofessionnels spontanés. La proximité des psychologues, la facilité d'accès des directeurs, la richesse fréquente des équipes paramédicales permettent aux

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

enseignants de trouver des interlocuteurs capables d'enrichir leurs conceptions de leur propre fonction, et d'imaginer plus facilement des situations qui se tiennent.

Car ce qui s'avère important n'est pas d'accumuler au cours des concertations le plus possible d'informations dans des configurations de plus en plus complexes, ni de multiplier les espaces de respiration et de réassurance, mais de rassembler les ressources pour s'entendre sur des représentations de situations crédibles pour tous, afin d'orienter les nouvelles pratiques, individuelles ou collectives. Ce sont ces procédures de construction des accords interprofessionnels qu'il nous reste à dévoiler.

Chapitre 3 Construire des accords

La procédure systématique de codage des entretiens proposition par proposition et l'agrégation de ces dernières en séquences permettent de repérer que la recherche d'accord est une activité commune à (presque) tous les enseignants interrogés. Mais l'aboutissement de leur démarche en élaboration collective d'un compromis ne représente qu'une modalité minoritaire de ce travail. Les procédures de relativisation et retrait hors des mondes, mais surtout de clarification dans un seul monde paraissent les plus employées. mais, au delà de ces tendances, on ne peut dégager de profils-types par ec seul regard quantitatif.

En effet, il est nécessaire d'observer plus en détail la logique de chaque entretien, reflet de la cohérence de chaque démarche. Ainsi, on peut évoquer un arrangement en dénonçant les pratiques d'un collègue ou en justifiant sa propre action ; on peut décrire un compromis réellement mis en œuvre, ou en présenter un hypothétique projet... Après avoir étudié attentivement chaque discours, nous pouvons donc présenter notre corpus de façon ordonnée :

Tableau n° 4-22 Construire des accords Présentation des entretiens

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

		Refus d'accord		**Arrange-ment privé**		**Retrait des mondes et Relativisation**		**Clarification dans un monde**		**Compromis entre les mondes**	
		proposition	*séquence*	*proposition*	*séquence*	*proposition*	*séquence*	*proposition*	*séquence*	*proposition*	*séquence*
en	**Laszlo**	*18*	2	*28*	6	*17*	1	*22*	5	*00*	0
deça	**Ahmed**	*00*	0	*00*	0	*15*	2	*10*	1	*00*	0
de	**Gautier**	*21*	3	*21*	5	*31*	5	*22*	4	*10*	1
l'	**Christiane**	*45*	7	*15*	2	*27*	2	*10*	1	*06*	1
ac	**Xavier**	*19*	3	*05*	1	*22*	2	*13*	2	*00*	0
cord	**Carla**	*14*	2	*40*	5	*42*	5	*03*	1	*11*	2
piè	**Bérénice**	*00*	0	*00*	0	*20*	5	*49*	6	*00*	0
ges	**Nadine**	*46*	7	*08*	1	*31*	2	*23*	3	*00*	0
des	**Danielle**	*00*	0	*00*	0	*29*	4	*59*	4	*00*	0
clari	**Elie**	*00*	0	*00*	0	*04*	1	*43*	4	*12*	1
fica	**Yvonne**	*00*	0	*00*	0	*08*	3	*28*	4	*00*	0
tions	**Mylène**	*05*	1	*52*	5	*61*	8	*92*	8	*04*	1
vers	**Aubin**	*05*	1	*06*	1	*27*	5	*21*	3	*33*	3
le	**Jean**	*07*	1	*18*	3	*39*	4	*109*	10	*15*	1
com	**Ernest**	*00*	0	*00*	0	*50*	5	*96*	9	*10*	1
pro	**Pervenche**	*00*	0	*03*	1	*28*	4	*51*	4	*35*	3
comp	**Octave**	*07*	1	*00*	0	*23*	2	*24*	2	*33*	1
romis	**Eglantine**	*30*	5	*53*	7	*65*	9	*135*	12	*54*	6
	Gaspard	*18*	3	*36*	3	*44*	3	*93*	10	*35*	3

Nous pouvons repérer quatre classes.

- Six enseignants décrivent des pratiques que nous situons « en deçà des accords ». Il s'agit essentiellement de stratégies de refus ou d'arrangements. Victimes de fonctionnements institutionnels peu propices à la concertation (Laszlo et Ahmed, Gautier et Christiane), ou découragés suite à des expériences malheureuses (Xavier, Carla), ils témoignent de la difficulté de s'ouvrir aux autres.
- L'investissement des espaces de concertation interprofessionnelle permet à cinq professeurs de multiplier les pratiques de clarification, qui les éloignent d'un véritable processus d'accord en compromis. En situation limite de l'action pédagogique, l'éducatrice Bérénice tente au contraire d'inscrire peu à peu son élève en situation de très lourd handicap dans l'espace commun de l'accord.
- Malgré les difficultés, quatre enseignants parviennent à maintenir une voie ouverte vers des pratiques proches du compromis interprofessionnel. Pervenche perçoit les risques de clarifications et s'acharne à ne pas s'en contenter. Faute de mieux, Aubin, Jean ou Ernest valorisent des pratiques d'accords aux limites de l'espace interprofessionnel

vertu de la loi du droit d'auteur.

- Enfin, deux instituteurs et un éducateur disent la richesse et la fragilité des accords en compromis, en mettant en valeur leur dimension paradoxale, qui exige de l'enseignant un fort engagement.

Afin de rendre compte de la richesse des démarches individuelles, nous présentons successivement les dix-neuf acteurs, en repérant dans leurs récits d'expérience les éléments partagés. Dans ce but, nous isolons pour chacun la ou les séquences d'accord les plus significatives, afin d'en extraire les arguments de justification ou de dénonciation.

3.1. Le retrait hors des mondes

Les stratégies [446] sont multiples pour permettre aux acteurs d'éviter la dispute en justice. Rendre l'institution responsable de la difficulté de parvenir à un accord en est une très fréquemment employée. Certes, les modalités organisationnelles ne peuvent être exemptées de toute critique. Mais certains prennent pour prétexte les dysfonctionnements manifestes pour s'extraire du collectif.

3.1.1. Ahmed ou la défausse sur l'organisation

L'IME Les Gangas, où Ahmed exerce l'activité d'éducateur technique spécialisé, a adopté un fonctionnement qui confie à chaque enseignant la responsabilité particulière de quelques élèves. C'est le système des référents ou des tuteurs, pratiqué dans de nombreux établissements. On en attend généralement une facilitation des communications, au sein de l'équipe, le tuteur étant identifié comme la personne-ressource compétente pour rassembler et diffuser les informations relatives à son pupille, et pour mobiliser les différents professionnels le cas échéant. Dérive locale ou interprétation personnelle, Ahmed considère que l'instauration de cette fonction le dispense, en cas de difficulté avec un élève, de toute négociation interprofessionnelle.

Dans la situation présentée, il n'est pas référent de l'élève qui refuse d'aller en stage. Selon lui, son rôle se borne alors à prévenir le collègue concerné :

129.			3	*moi, je suis référent de quatre jeunes sur le groupe,*
130.			3	*donc je suis là pour centraliser les informations, tout ce qui se passe…*
131.		4	3	*Donc, la sonnette d'alarme a été tirée,*
132.		4	3	*le référent est allé voir la psy en disant:*
133.		4	3	*"tiens il y a Ahmed qui m'a averti qu'en ce moment à la serre,*
134.		4	3	*ça ne marchait pas bien avec Untel*
135.		4	3	*alors que ça marchait bien d'habitude;*
136.		4	3	*nous on s'est aperçu qu'à l'internat aussi également…."*
137.		6	3	*Donc en réunion pédagogique ils font le point*
138.		6	3	*et puis est décidée une stratégie pour cibler où le jeune est en échec….*
139.		6		*C'est la procédure normale…*

[446] Les stratégies sont aussi multiples pour éviter d'en parler. Les entretiens évoqués à ce propos sont souvent particulièrement pauvres en descriptions précises et riches en procédures de dissimulation.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Aucun objet significatif d'un quelconque monde n'est évoqué dans cette séquence. Ce qui semble important, ce n'est pas de chercher un sens à la difficulté qui rompt le cours ordinaire des choses. Dans ce but, Ahmed aurait du expliquer l'attitude de l'adolescent au référent, qui lui même aurait tenté de se faire comprendre de la psychologue : succession de situations de communication, propice aux traductions, aux permutations d'éléments, aux disparitions d'objets. Mais au contraire, l'essentiel semble être de s'assurer qu'on a bien respecté « la procédure normale », pour mobiliser « la réunion pédagogique ».

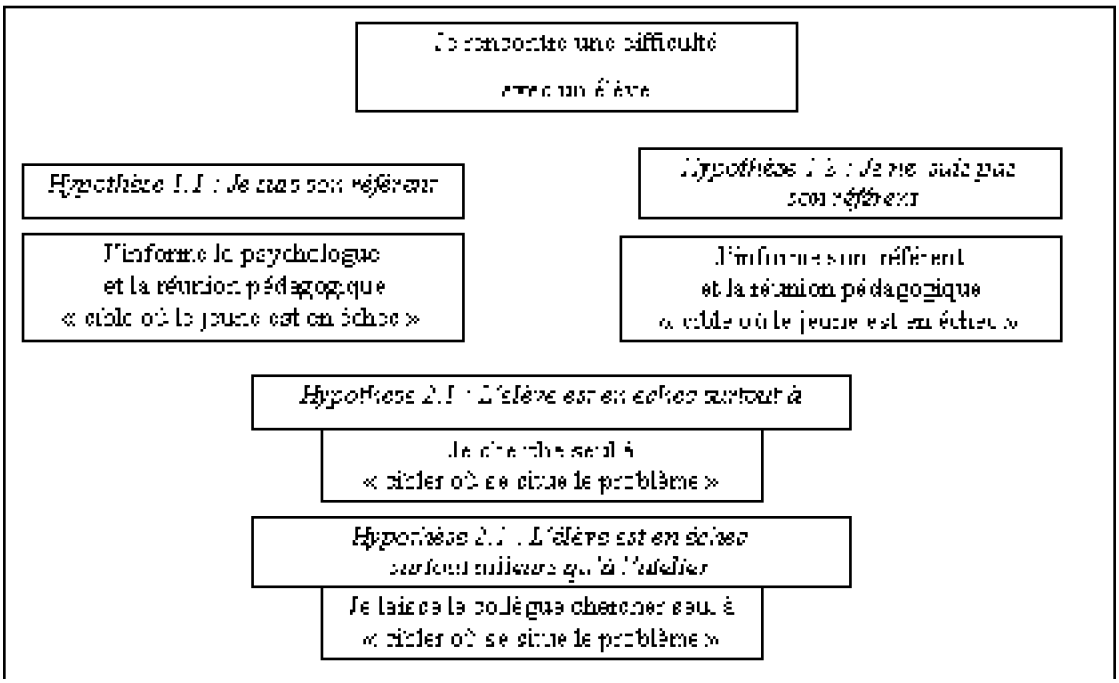
On peut d'ailleurs s'étonner de cet intitulé, pour une réunion qui rassemble autour d'un psychiatre ou d'une psychologue, éducateurs techniques et éducateurs d'internat. Nulle part ailleurs, de telles assemblées ne sont qualifiées de « pédagogiques ». Nous voyons dans cette appellation l'expression d'une conception très hiérarchisée des fonctions : la réunion pédagogique ne rassemble pas des éducateurs et des psychologues, mais réunit des éducateurs, sous l'autorité d'un psychologue. Dans un tel contexte, la voie de l'interprofessionalité est étroite.

Nonobstant cette particularité institutionnelle, imaginons avec Ahmed qu'il soit le référent de l'élève en difficulté. Il ne s'engagerait pas plus dans un travail d'accord, car, selon l'éducateur, la fonction de la réunion n'est pas de construire une représentation commune et complexe de la situation, mais de « cibler où le jeune est en échec » afin de renvoyer le professionnel désigné à sa capacité de résoudre seul le problème :

109.		3	4	*Déjà, ça aurait ciblé:*
110.		3	4	*si, en internat, (...) il n'y avait pas de changement de comportement,*
111.	PR	3	4	*qu'il était toujours plein de vie avec ses camarades,*
112.	PR	3	4	*qu'il partageait des choses,*
113.	PR	3	4	*qu'il continuait à jouer, qu'il se baladait,*
114.		3	4	*j'aurais dit: "Bon, à l'atelier Serre, il se passe quelque chose"*
116.	NS		4	*soit il n'a plus envie de bosser à la serre,*
117.	PR		4	*ou soit il s'est passé quelque chose avec moi,*
118.			4	*on aurait déjà ciblé où se situait le problème.*

La représentation d'Ahmed du travail collectif semble fonctionner par successives dichotomies, qui privilégient à chaque fois les échappatoires à l'investissement collectif.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en



Le rôle du référent se limite ainsi à une transmission d'informations, et celui de la réunion à l'évaluation, non pas des pratiques des professionnels, mais de l'échec de l'adolescent. On remarque dans l'exposé de l'éducateur le recours fréquent à des formes impersonnelles : « ce qui se passe », « ça ne marche pas », « il s'est passé quelque chose »... qui éloignent des préoccupations communes les adultes et leurs pratiques. Cette dépersonnalisation va de pair avec un mouvement global de retrait hors des mondes : sans sujet des pratiques, peut-on imaginer des objets, que personne ne pourrait partager, des états de grandeur que personne n'incarnerait, des relations que personne ne nourrirait

3.1.2. Laszlo ou la manipulation

Laszlo travaille aussi aux Gangas. Mais il n'investit pas les particularités du fonctionnement institutionnel sur le mode de la dépersonnalisation et du retrait comme son voisin Ahmed. Cet éducateur expérimenté fait le choix de profiter de la complexité des usages collectifs pour ourdir un projet personnel : ne plus venir travailler le mercredi matin.

Durant l'entretien, la difficulté d'accompagner un élève après son orientation en CAT devient vite une préoccupation secondaire. Dès que Laszlo évoque un épisode de concertation interprofessionnelle, dès qu'il se remémore un propos d'un collègue, c'est pour en extraire un argument, plus souvent même un seul mot, qui servira son projet. Ainsi, en est-il de la difficile mise en place des trente-cinq heures, qui le fait exulter :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

325			3	*Bon, il y a aussi cette histoire des trente-cinq heures*
328			3	*alors moi, j'ai plusieurs arguments,*
329			3	*ça devrait passer , hé hé hé….*
330	RC		3	*Il est bien certains que quelqu'un qui va faire de la socialisation,*
331			3	*ne va pas aller par exemple en ville, au ciné, faire des courses avec six jeunes,*
333			3	*trois, ça suffit, bien largement,*
334	NS		3	*ça dépend peut-être des niveaux mais trois, ça suffit:*
336			3	*Si les gens qui vont faire socialisation, ils en prennent trois,*
337			3	*dans les trente-cinq heures et gnagna, ça va être un éducateur pour six jeunes,*
338			3	*moi, je me frotte les mains,*
339			3	*parce que j'en ai neuf, j'en ai huit, j'en ai dix, je n'en ai jamais six,*
340			3	*à part là, mais là, je ne viens plus, c'est la contrepartie de la chose*

De même, Laszlo veut profiter de l'effort du directeur pour faire reconnaître la formation professionnelle dans l'établissement. Il expose avec fierté comment, prenant « le patron » au mot, il considère désormais comme sans objet les négociations interprofessionnelles :

309	NS	6	4	*le patron, il nous a dit, c'est Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle, c'est nouveau,*
310		6	4	*donc, ça dit bien ce que ça veut dire, à mon avis,*
314	NS	6	4	*c'est quand même les ateliers qui sont prioritaires, enfin, à mon avis;*
315	NS	6	4	*bon, à partir de là, on fait les programmes des ateliers,*
317	NS	6	4	*à partir de là, le reste des activités qui sont le sport, la socialisation, le maintien des acquis scolaires, scolaire pour certains, eh bien, la logique voudrait que ça se gère autour.*

A travers ces deux séquences, Laszlo met en œuvre deux procédés très différents, qui le conduisent l'un comme l'autre à réfuter tout principe d'accord. Dans le premier cas, il réduit les situations professionnelles (heure de cours, groupe d'activité) à de simples unités comptables, vides de tout objet signifiant, et soumises de ce fait à la seule maîtrise de son arithmétique personnelle. Dans la seconde séquence, il évoque au contraire de façon très explicite un monde, mais un seul, déniant toute légitimité à quelqu'autre objet. Il n'est pas question ici de convenir, pour un temps, de la nécessité de n'envisager qu'un monde. Ce que déclare Laszlo, c'est l'assujettissement, par principe, des autres mondes au sien. Dans ces deux cas, relativisation ou clarification résultent de stratégies volontaires d'évitement de la confrontation, de la négociation, de l'accord. Certes, ces procédés sont facilités par des particularités de l'établissement, mais Laszlo, lui-même, fait le lien avec sa personnalité. Il explique combien il redoute l'espace de la conversation et avec quel soin il prépare des outils afin de maîtriser les situations de communication:

vertu de la loi du droit d'auteur.

372				*ah, là, on va parler de moi,*
373	PR			*je n'aime pas les conflits, déjà,*
374				*et quand j'écris quelque chose, j'aime bien, comment dire?,*
375				*je suis un secondaire,*
376				*je n'ai pas, moi, la répartie, pan pan!,*
377				*il faut que ça travaille, il faut que j'écrive…*
380				*et c'est vrai que c'est plus facile pour moi de faire un projet, d'écrire, de discuter après, que comme ça, de parler vraiment à brûle pourpoint.*
394				*on a tous les dossiers des jeunes qui viennent ici.*
395				*Et à chaque fois, je fais une fiche;*
398				*je note plein de choses:*
400				*Et je garde, et je mets dans le dossier,*
401		6	2	*et ça me sert après au niveau des synthèses, pour faire le point sur un jeune:*
402		6	2	*je note, je garde,*
403		6	2	*et après ça passe en synthèse,*
407		6	2	*on a fait des trucs, on a fait nos petits topos, on a mis un camembert...*

3.1.3. Gautier ou la dérive comptable

Cette approche comptable des pratiques éducatives se retrouve dans le discours de Gautier (6). Mais elle semble partagée par l'ensemble de l'équipe, pour qui la « décharge » représente l'horizon de la « prise en charge » pédagogique ou éducative :

245	RC	9	2	*c'est à dire, décharger aussi bien le groupe, la classe que l'atelier*
246	NS	9	2	*d'une personne qui mettait en péril le travail qui était fait.*
247		9	2	*Ca ça avait été une demande unanime…*

Cette demande a beau être unanime, elle n'en demeure pas moins très proche de l'arrangement entre les présents : le projet est en effet de recruter une personne pour décharger les demandeurs des élèves perturbateurs. Sans référence à aucun principe, mobilisant des objets aussi peu définis que « la classe » ou « le travail », cette demande ne vise qu'un objectif de confort. L'ensemble de l'argumentation de Gautier, qu'il la présente comme la sienne propre ou celle du collectif, repose sur des considérations mécanistes ne référant à aucun monde doté de valeur ou d'objet signifiant. Il considère ne pouvoir partager avec ses collègues, comme objet, qu'une charge, comme relations, que « surcharger » ou « décharger »:

vertu de la loi du droit d'auteur.

255		4	3	*donc c'était une surcharge,*
256		4	3	*c'était quelque chose en plus,*
257		4	3	*c'était peut-être plus subit comme une punition quoique…*
258		4	3	*On s'est dit "Ce serait bien si…"*
266			3	*bon on a vu tout de suite après qu'il peut y avoir des dangers*
267			3	*mais ça nous semblait bien d'être déchargés, de pouvoir continuer…*
278			3	*sinon c'était retombé soit sur le directeur soit sur l'éducatrice chef*
279			3	*sur la personne qui était obligée de s'en charger…*

Selon d'autres métaphores physicalistes, Gautier explique comment il peut être amené à collaborer avec cette personne. Il parle de « cas lourds » (33) pour lesquels l'éducatrice « faisait le tampon » (130), par crainte de catastrophes électriques.

117		4	2	*Elle ne s'occupe que, on va dire, des enfants qui disjonctent aussi bien en classe qu'en atelier, la journée*
121		4	2	*Elle essaye de désamorcer,*
122	PR	4	2	*souvent c'est fait pour ça, avant que ça n'explose, désamorcer l'affaire...*

Ce recours systématique à de tels registres imagés, dans ses rapports avec ses collègues éducateurs, lui permet de ne pas leur montrer sa culpabilité de ne pouvoir contenir son élève, sentiment que cette dernière lui renvoie :

286			1	*"Ah ben, vous n'êtes pas capable de vous en sortir tout seul;*
287			1	*dès que ça ne va pas, vous appelez entre parenthèse l'administration…"*

Cet arrangement, unanime, sur une comptabilité des décharges, permet d'asseoir le collectif sur une reconnaissance tacite et coupable de l'incapacité de chacun à s'occuper des élèves les plus difficiles. Certes, les exclusions ainsi prononcées ne sont que provisoires. D'ailleurs, un tour de rôle implicite est instauré par l'éducatrice (314), et la direction veille à ce que personne n'abuse. Cependant, les enseignants proposent un semblant de compromis. A ce propos, Gautier évoque exceptionnellement ses relations avec ses élèves, mais par dénégation :

268			5	*Ce n'était pas se décharger complètement,*
269	PR		5	*après, qu'il soit calmé,*
270	RC		5	*qu'il revienne en classe,*
271	RC		5	*qu'il reprenne sa classe, sa place.*
272			5	*Donc ce n'est pas:*
273	PR		5	*"Celui ci, je l'ai pris comme tête de turc,*
274	PR		5	*je ne veux plus le voir,*
275	PR		5	*donc chaque fois je vais m'en débarrasser par ce biais-là"*
276	NSPR		5	*Non, c'était bien pour qu'il y ait une meilleure attitude de sa part, aussi bien politesse et puis envie de reprendre le travail.*
277			5	*Et en atelier, oui, je sais qu'il y avait cette demande aussi*

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

L'instituteur pourrait alors présenter ce qu'il a prévu avec sa collègue pour permettre à l'élève de reprendre pied. Or, il conclut brièvement sur ce sujet en renouant avec le registre de l'inanimé : « il y avait eu ce temps mort, ça avait servi » (322)

3.1.4. Christiane ou l'impensable altérité

Pour Gautier, la stratégie de retrait hors des mondes de référence passe par l'investissement d'un vocabulaire de physicien, qu'il partage avec ses collègues. Il ne rompt pas avec les pratiques collectives de concertation et d'échanges de propos aseptisés.

Mais dans le même IME, sa collègue Christiane est confrontée à une impossibilité de parole. Elle participe vraisemblablement aux mêmes réunions que Gautier. Mais elle ne peut pas communiquer ce qui l'émeut, car c'est un secret qu'elle nous demande même de taire : son élève est folle... Heureusement, dit-elle, le psychiatre l'a éclairée sur le sujet :

126			3	*On a un éclairage médical qui est intéressant*
127			3	*parce que quand on connaît une pathologie,*
128			3	*on sait très bien, surtout a l'âge qu'elle a,*
129			3	*il ne faut pas se leurrer,*
130	NS		3	*il y aura des difficultés*
131	PR		3	*et son avenir est un petit peu triste,*
132			3	*il n'y a pas grand chose à faire,*
133			3	*je pense qu'elle est née comme ça,*
134			3	*ou est-ce qu'il y a eu une cassure,*
135			3	*je ne sais pas, je ne suis pas médecin, mais l'éclairage médical…*
136	PR			*parce qu'au début, je ne la voyais pas du tout malade,*
137	NS			*je pensais qu'elle était en échec scolaire,*
138	NS			*qu'elle en avait assez de tout ce que représentait l'école,*
139	PR			*alors que c'est une gamine qui est mignonne,*
140				*physiquement ça ne se voit pas trop,*

Cette séquence montre comment peut se construire un processus de relativisation, qui extrait une situation des registres de référence qui peuvent lui donner sens. Avant d'entendre le psychiatre, l'institutrice se représente l'enfant selon le modèle connu de l'élève en échec : elle voit à qui elle a à faire, elle sait ce qu'elle peut faire. La révélation de la pathologie la précipite hors des mondes connus. Et si elle continue à parler, c'est pour ne pas dire grand chose. Comme Ahmed, elle emploie des formes impersonnelles et privilégie les formulations les plus vagues... Elle qualifie l'éclairage « d'intéressant » et prétend « qu'on sait très bien », avant d'avouer « je ne sais pas, je ne suis pas médecin », reconnaissant que ce discours lui est interdit, ou inaccessible.

Mais cette situation ne lui convient pas. Elle en souffre. Elle en pleure même, en compagnie des parents de l'enfant, à qui elle demande à leur tour de l'éclairer. Elle peut alors reprendre son rôle d'institutrice pour chercher à rassembler quelques objets qui l'aident à construire une situation :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

173	NS	7	4	*mais là, j'ai vu des parents normaux*
174	PR	7	4	*moi, j'ai été en souffrance avec eux*
175	PR	7	4	*j'ai eu les larmes aux yeux.*
178	NS	7	4	*Donc je lui ai dit: "Racontez moi le parcours scolaire de votre petite*
179		7	4	*pour que j'ai un éclairage…"*
180	NS	7	4	*quand ils m'ont fait la description de tout son parcours scolaire,*
181		7	4	*j'ai dit "c'est pas possible,*
182	NS	7	4	*que dans l'ordinaire, on fasse ça à une petite"*

Une nouvelle fois, le monde qui est le sien, peuplé de méthodes pédagogiques et d'exercices de lecture, perd sa légitimité : Christiane craque. Elle ne dispose d'aucun espace pour « évacuer tout ça » (352), sauf la réunion de synthèse. Là, elle brise le silence en explosant :

192			1	*ils n'avaient pas tout dit au médecin psychiatre, les parents, sur le cursus de leur enfant, les prises en charge psy qu'elle avait eues,*
193			1	*il ne savait pas du tout,*
194		6	1	*alors il a dit "On a été quand même trompés"*
195	NS	6	1	*je lui ai dit "Mais c'est normal que des parents vous trompent,*
196		6	1	*ils ne peuvent pas venir vous dire:*
197		6	1	*ma petite qui a treize ans, pendant six ans, elle a été suivie par un psychiatre »*
198		6	1	*parce que c'est une petite folle quoi, faut le dire hein*

C'est une dénonciation publique que l'institutrice porte en synthèse. Elle révèle que le monde du psychiatre n'est pas celui des parents, avec lesquels elle est entrée en compassion. Ce n'est donc pas son monde. Son monde, c'est le monde normal, où les parents normaux ont des enfants normaux, en échec scolaire.

« C'est normal d'être trompé », assène-t-elle au psychiatre, lui reprochant à demi-mot de l'avoir « éclairée » lui faisant perdre le monde « normal », celui où elle se trompait. Ainsi, Christiane constate l'absence de monde de référence, tous les mondes disponibles n'étant que des leurres. C'est une façon pour elle de rompre avec les pratiques de relativisation institutionnelles, en annonçant ce qui ressemble à un passage à l'acte :

353		7	3	*Mais le 13 Mai, je vais leur dire (aux parents), oui.*
354		7	3	*Et puis si ils veulent l'enlever, ils l'enlèveront…*
355		7	3	*Les collègues et moi, on ne peut plus.*

3.1.5. Xavier ou la mauvaise volonté

Xavier ne fait pas beaucoup d'effort pour faire croire à la qualité de sa participation au collectif. Nous avons déjà évoqué son questionnement pédagogique minimal, et son souhait avoué de prendre la place du directeur. Certes, il n'évoque aucun dispositif de

vertu de la loi du droit d'auteur.

réunion, et guère plus d'occasion de rencontre avec ses collègues. Il aime se présenter comme un pédagogue instinctif qui sait « palper » quand ça « accroche ». Et quand il mentionne le cadre institutionnel, c'est pour regretter les limites qui le contraignent.

Cependant, l'examen attentif des procédures employées laisse apparaître que l'éducateur a engagé à plusieurs reprises des tentatives d'accord. Il reste sur un profond sentiment d'échec, qui peut expliquer son attitude caricaturale.

152			4	*et puis on n'a pas fait notre boulot, quelque part*
153	PR		4	*donc à mon avis, c'est un gamin qu'on a foutu en l'air,*
154	PR		4	*parce que s'il était perturbé comme ça,*
155	PR		4	*s'il provoquait sans cesse l'adulte,*
156			4	*c'est qu'il y avait quelque chose*
157			4	*et nous on n'a pas fait ce qu'il fallait:*
158			4	*je pense qu'on n'a pas fait notre travail*

Dans cette séquence, quoi qu'il en dise, Xavier analyse la situation en se démarquant de sa posture d'instinctif. Il parle de comportements constatés par tous, et mesure la portée psychologique de l'action collective. Il se réfère explicitement à un monde connu, en admettant l'existence d'un principe commun qui lie l'attitude de tous les adultes à l'état d'un enfant.

A deux reprises, il suggère une solution en proposant une clarification cohérente dans le monde de la *Rupture Communautaire*.

289	RC	7	4	*alors moi, j'ai dit: "Il faut qu'on fasse un placement justice",*
290	RC	7	4	*on l'aurait placé dans un autre établissement comme on a à côté de Privat,*
292	RC	7	4	*donc ils ont un juge qui les suit,*
294	RC	7	4	*là-bas, ils sont beaucoup plus cadrés que dans un établissement comme ici,*

Avec pertinence, il dénonce l'arrangement que semblent conclure les parents et le directeur.

164		7	2	*bon après il y a le rendez-vous avec le directeur,*
165		7	2	*la mère ou les parents viennent,*
166		7	2	*et puis: "on promet que ça se passera mieux"*
167		7	2	*le truc classique quoi!, et puis le lendemain ça recommence.*
168		7	2	*Alors ça, ça a été fait des dizaines de fois et des dizaines de fois,*

Mais toutes ces procédures louables alternent avec des appréciations qui laissent penser que la négociation n'est pas le domaine privilégié de l'éducateur. Par exemple, à une concertation préalable avec sa collègue, il préfère amener lui-même son élève chez la psychologue. De même, il regrette régulièrement les limites de sa fonction, laissant entendre que des mesures plus coercitives que celles qui lui sont autorisées lui

vertu de la loi du droit d'auteur.

permettraient d'aider plus efficacement ses élèves. Peut-être ce ne sont là que des provocations à notre égard. Dans le cas contraire, on peut penser que l'espace interprofessionnel de construction d'éventuels accords joue pour Xavier ou pour Christiane des rôles opposés. Il permet à l'institutrice d'extérioriser sa colère et de s'autoriser une transgression. Il retient l'éducateur, en l'inscrivant a minima dans un réseau langagier signifiant, et en mettant en retrait ses dérives instinctuelles.

3.1.6. Carla ou le déficit institutionnel

On ne peut pas reprocher à Carla (12) de ne pas investir le champ interprofessionnel. Mais dans l'Institut de Rééducation où elle travaille, peu à peu les différents espaces de concertation ont disparu. Toute demande de réunion est considérée comme une contrainte, qui désorganise le fonctionnement général :

304.		6	3	*pour réunir tout le monde, il faut trouver un moment précis,*
305.		6	3	*parce qu'il y a toujours le problème de prise en charge des élèves que l'on laisse, patati patata,*
306.		6	3	*et, ben, …ça se fait très très peu….*
308.		6	3	*et là, il n'y en a pas eu de faite en particulier.*

Même les rencontres spontanées interprofessionnelles ne peuvent avoir lieu dans le cadre institutionnel, mais au seuil de la classe et de la vie privée :

280.		3	3	*c'est beaucoup plus difficile de discuter avec les éducateurs de vie sociale,*
281.		3	3	*parce que nous n'avons pas de temps de rencontre en commun:*
282.		3	3	*donc on discute sur les paliers, sur les pas de classe,*
283.		3	3	*ou on part plus tard et eux arrivent plus tôt pour qu'on puisse se voir…*

L'institutrice a conscience que ces contraintes organisationnelles conduisent les acteurs à évacuer des échanges les éléments essentiels de leurs pratiques. Le premier objet de toute rencontre n'est pas ce qu'on va se dire mais quand on va pouvoir se retrouver. Dans ce contexte, les élèves, objets de l'inquiétude de Carla et souvent sujets de son discours, se voient réduits au statut d'accessoire encombrant, dont il faut régler les questions de « prise en charge ». Les propos échangés n'ont alors aucun intérêt ; l'institutrice le sait : « patati patata... »

La solution peut alors être celle de l'arrangement. Hors contexte institutionnel défini, Carla rencontre la psychologue et convient de temps de rencontre et de procédures d'accompagnement des élèves. Cette pratique est alors aussitôt dénoncée :

417.		4	2	*On décide de mettre quelque chose en place, mais de façon… officieuse…*
418.		4	2	*Mais alors après, ça prend des proportions*
419.		4	2	*parce qu'alors on rétorque à l'un, aux uns ou aux autres que*
420.		4	2	*"Ca se fait pas! Ca n'a pas été décidé, et tout…"*

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Il peut être étonnant d'entendre un tel reproche de la part d'une institution qui ne prévoit aucun temps de concertation. Plus surprenant encore est la demande que la direction adresse aux enseignants :

313.		6	3	*on tire le signal d'alarme, diling, diling, diling*
314.		6	3	*et on a demandé une synthèse, vraiment réunissant tout le monde*
315.		6	3	*pour faire le point après maintes réflexions et maints écrits,*
316.		6	3	*et on nous a dit: "Mais il faut déjà nous proposer une solution…."*

Carla se sent enfermée dans un système de double contrainte. Une injonction paradoxale (« proposez seule une solution commune ») l'empêche d'agir en bloquant sa pensée. Une telle insécurité ne l'incite pas à déployer sur la scène institutionnelle ses difficiles dispositifs de travail, en exposant les objets de mondes divers qu'elle tente d'articuler dans ses adaptations en classe. Son discours, riche de situations complexes et vivantes quand elle évoque sa relation avec son élève, se tarit de toute référence à un monde commun dès qu'il s'agit de partager avec un collègue. L'enseignante a recours fréquemment à une image pour décrire les solutions que, comme ses collègues, elle tente toutefois de mettre en place : des « bouts de sparadrap ». En effet, des cache-misère, qui dissimulent difficilement les cicatrices.

3.1.7. Les obstacles à l'accord

L'accord n'est nulle part donné comme une évidence. Il résulte forcément de la rencontre d'une volonté personnelle et d'un environnement collectif favorable. Laszlo, Ahmed ou Xavier montrent comment des stratégies individuelles d'évitement du travail interprofessionnel sont rendues possibles par des organisations compliquées et sclérosées. Gautier, Christiane et Carla disent combien l'institution résiste aux demandes de rencontre et d'accord des acteurs.

Dans tous les cas, les enseignants témoignent de leur expérience dans les instances collectives d'un retrait hors de mondes. Tous mobilisent, dans la formulation de leur énoncé-problème, des éléments de plusieurs mondes. Tous, à l'exception de Xavier, tentent de construire des dispositifs d'adaptation complexes. Aucun ne parvient à importer dans l'espace interprofessionnel ces récits de situation.

La plupart s'épuisent dans des considérations organisationnelles où il n'est plus question d'élèves, ni d'activités, ni de relation, mais juste de rapports entre adultes et de normes de fonctionnement. Certains investissent cependant de nouveaux champs sémantiques, usant fréquemment de comparaisons et de métaphores : enfants et pratiques d'enseignement sont présents dans ce nouveau monde [447], sous forme d'unités

[447] Nous nous sommes demandé si ne se révélait pas ainsi un avatar du monde de la *Normalisation Scolaire*, que nous avons présenté comme très inspiré de la Cité Industrielle. Certes, la référence à des modèles de gestion d'entrepirse de production inspire nettement les discours de la NS : ingenierie des ressources didactiques, typologies des profils scolaires... Mais justement jamais à notre connaissance le discours pédagogique ne s'est risqué à des considérations comptables, pour justifier par exemple tel ou tel abord méthodologique.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

de charge qu'il faut répartir. L'égalité arithmétique prévaut alors à toute autre forme d'équité.

Le modèle commun de relativisation que l'on pourrait extraire de ces six entretiens n'est donc pas seulement constitué de procédures de retrait hors des mondes communs. Nous devons également considérer cette tendance morbide à constituer un nouveau monde. A l'écart des affects, chacun se satisfait alors du contact de l'autre, vide de sens.

3.2. Les pièges de la clarification

La demande de clarification dans un seul monde constitue un moment particulier de la construction de l'accord. Les participants conviennent, à des fins stratégiques, de considérer exclusivement certains objets, qualités ou relations. Nous constatons que cette procédure est très fréquemment investie, mais parfois dévoyée. La construction d'accord s'y enkyste. La clarification nécessaire devient une simplification réductrice.

3.2.1. Bérénice ou la mise au monde

En bien des points, le discours de Bérénice (17) ressemble à celui de Gautier. L'instituteur évoquait de façon récurrente les problèmes de charges à répartir. L'éducatrice quant à elle demande de partager le temps : « prendre » ou « dégager un temps » sont des expressions qu'elle emploie près d'une dizaine de fois. Mais les perspectives des deux enseignants sont opposées. Gautier cherche à négocier l'exclusion de son élève. Au contraire, Bérénice veut que l'enfant dont elle s'occupe soit plus intégré aux différents espaces de travail :

118.		6	3	*c'est vrai qu'on est pris par le temps, par le quotidien,*
119.		6	3	*et souvent il y a des choses sur lesquelles on passe plus vite,*
120.		6	3	*et il faut peut-être aussi, certainement qu'on puisse se relayer,*
121.	PR	6	3	*que ce ne soit pas toujours la même personne qui ait ce souci là,*
122.	PR	6	3	*pour se dire qu'à telle activité, c'est telle personne qui va faire particulièrement attention à lui,*

L'éducatrice se décrit en retrait des mondes, dans l'espace de relativisation des pratiques, où rien n'a vraiment de sens : tout passe. Mais elle considère la concertation interprofessionnelle comme un moment de rupture avec l'ordre du quotidien. Aux tournures impersonnelles (« il y a des choses ») et aux pronoms indéfinis (« on est pris », « on passe ») témoignant d'un monde sans sujets, succèdent des références explicites à des « personnes », des objets (« des activités ») et des relations (« faire attention »). Cette modification du langage atteste du projet de l'éducatrice d'inscrire son protégé dans les échanges des mondes communs.

Mais cet enfant est « un enfant dont on parle peu » (187). Victime de multiples et lourdes déficiences, il paraît le plus souvent exclu des activités comme des relations. Par rapport à cette double difficulté, Bérénice fait le choix d'une clarification que le travail antérieur d'observation semble justifier :

vertu de la loi du droit d'auteur.

149.	PR	6	4	*c'est vrai que cet enfant il est assez mystérieux,*
150.		6	4	*donc je pense que jusque là on avait beaucoup d'observations*
151.		6	4	*et on ne savait pas quoi faire avec lui, et comment s'y prendre….*
153.		1	4	*Alors, c'est sûr qu'avec cet enfant là,*
154.	NS	1	4	*on ne fera peut-être pas des activités extraordinaires*
155.	NS	1	4	*on rabaisse un petit peu certains objectifs, de jeux de construction ou de choses comme ça,*
157.	PR	1	4	*mais par contre, oui, on sait qu'on pourra lui proposer peut-être un meilleur confort de bien-être, dans son corps, quoi,*
158.	PR	1	4	*parce que je crois que c'est surtout ça, c'est surtout avec ça, qu'on rentre en relation avec lui, donc…*

Aucun monde n'a prévu la situation de polyhandicap. Celle-ci, impensable, ne génère que violence ou rejet. L'intégration d'un enfant atteint de multiples déficiences passe d'abord par une intégration aux mondes de références communs, aux registres de la pensée, du langage, de la communication. C'est ce que propose Bérénice, en multipliant les rencontres interprofessionnelles et proposant à chacun de ses interlocuteurs un moment de clarification. Il s'agit de se poser la question de la souffrance avec l'infirmière ; des compétences motrices avec le kinésithérapeute ; du confort avec les éducateurs ; et de gérer peut-être seule celle des objectifs cognitifs. Si les objets du monde *Praxis et relation* sont le plus souvent mobilisés, ce n'est pas pour prétendre à son hégémonie sur l'ensemble des pratiques. C'est juste pour permettre à chaque acteur de « prendre un temps » pour rentrer en relation avec l'enfant.

Pour advenir, ces temps de relation particulière nécessitent un temps collectif, de retrait à nouveau hors des mondes :

136.		6	3	*Et donc, suite à la synthèse, il faudra qu'on prenne un temps, nous,*
137.		6	3	*quand on fait les emplois du temps,*
138.		6	3	*pour déterminer qui fait quoi, et à quel moment.*

Le projet qui réunira ces acteurs n'est pas celui de Gautier, qui veut aménager des « temps morts ». Il s'agit, au contraire, d'une mise au monde.

3.2.2. Mylène ou la mise en mouvement

Il y a du Laszlo en Mylène. L'éducateur prend des notes et y épingle ses collègues. L'institutrice, avec les enseignants du « module 1 », rédige ses arguments avant les réunions. L'un comme l'autre se sentent menacés en réunion, et incompris.

Confrontée quotidiennement à l'attitude insolente de deux élèves, Mylène a le sentiment que personne, à l'extérieur de l'école, ne la comprend. Au plus fort de la crise, elle propose au directeur un arrangement radical :

vertu de la loi du droit d'auteur.

60		4	2	*Et puis un jour, je suis quand même descendue et j'ai dit:*
61	RC	4	2	*"Alors écoutez là maintenant, ce sont eux ou c'est moi.*
62	RC	4	2	*Soit ce sont eux qui quittent la classe,*
63	RC	4	2	*soit c'est moi qui quitte la classe. "*

Le responsable temporise et promet d'aborder la question lors d'une prochaine réunion. A cette occasion, Mylène modifie sa proposition :

74		4	2	*et donc on a évoqué le fait… alors moi je l'ai évoqué tout de suite le fait*
75	RC	4	2	*qu'on sépare tout de suite les deux élèves,*
76	RC	4	2	*qu'on les mette dans deux groupes différents*
77		4		*et donc là il m'a été répondu que bon…*
78		4		*c'était une décision personnelle qu'on ne pouvait pas entériner comme ça*
79		4		*qu'il fallait en parler en groupe de synthèse*
80		4		*et que il ne fallait peut-être pas non plus trop, trop prendre une décision hâtive,*
81		4		*donc…. Revoir tous les éléments et en discuter ensemble, voilà*

Dans ces deux séquences, Mylène propose un arrangement en avançant des arguments relatifs à la viabilité des groupes-classes, que l'on peut attribuer au monde de la *Rupture Communautaire*. Le directeur répond en rappelant l'usage réglementaire, sans mobiliser d'autres éléments. Aussi, la discussion en synthèse prend la forme d'une clarification dans ce seul monde. Il est question (99-112) de savants dispositifs combinant « exclusions séparées », « systèmes de stages », « changement d'atelier », etc.

Par ailleurs, Mylène investit le groupe d'enseignants comme un espace de ressourcement, où elle peut profiter de moments de clarification, dans d'autres mondes.

180	PR	2	4	*Déjà, ils m'ont dit une chose, c'est que…*
181	PR	2	4	*ils m'ont déculpabilisée:*
184	PR	2	4	*Ils me disaient: "Bon, mais de toute façon, ils ne sont pas comme ça qu'avec toi,*
185	PR	2	4	*ils le sont aussi avec les autres."*
186	PR	2	4	*Ils compatissaient donc*
190			4	*donc je savais que je n'étais pas la seule à penser ce que je pensais*
191	PR		4	*de cette relation qui était pathologique;*
192	PR		4	*ça, ça m'a confortée à tenir*

Ces deux instances de concertation, disjointes, ne permettent pas à l'institutrice d'investir une stratégie qui permettraient d'articuler ces deux mondes vers la recherche de compromis. Au contraire, la complicité au sein du module conduit les enseignants à s'opposer au directeur et à dénoncer ce qu'ils considèrent comme un arrangement, hors de toute référence à des mondes partagés :

235	RC		2	*ça a été présenté comme une promotion et non comme une mise à*

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

				distance
239			2	*Il y a eu le discours interne à l'équipe,*
240			2	*et puis le discours que l'on a pu avoir avec eux*
437		4		*On a demandé rendez-vous et on a dit (au directeur)*
438		4	2	*"et bien voilà, il y a eu des décisions qui ont été prises,*
439		4	2	*ou qui ont été détournées de décisions prises en synthèse,*
440		4	2	*nous on est pas d'accord."*

Cet épisode montre que des procédures de clarification ne garantissent pas la construction progressive d'un accord. Mais dans ce cas, elles permettent à Mylène de surseoir à ses demandes d'arrangements expéditifs. L'enseignante ne se souvient pas avec satisfaction de cette expérience, mais depuis elle nourrit le projet de possibles clarifications, entre deux mondes, rêve d'une communication totale et d'un utopique compromis :

301		6	4	*et qu'on dira: "voilà, c'est comme ça dans la classe;*
303	PR	6	4	*c'est douloureux pour les autres*
304	PR	6	4	*c'est douloureux pour nous*
305	PR	6	4	*et c'est douloureux aussi pour les jeunes qui sont dans cette situation"*
306		6	4	*j'espère qu'on aura les mêmes images, en tout cas, des situations,*
310	PR	9	4	*Ce qu'on aimerait nous c'est accueillir,*
311	PR/RC	9	4	*c'est les accueillir dans la classe,*
312		9	4	*mais qu'ils viennent voir,*
313	RC	9	4	*qu'ils se mettent avec eux...*

3.2.3. Danielle ou la mise à distance

Danielle (10) pourrait passer pour une experte en clarification : près de 70% des propositions qu'elle consacre aux accords relèvent de cette procédure.

Dans le cadre de rencontres fréquentes et spontanées avec le psychologue de l'établissement, l'institutrice-directrice analyse les moments de crise d'une élève particulièrement difficile. Au fil des séances, les deux partenaires s'attachent à aborder successivement les aspects les plus problématiques du sujet : la personnalité de l'enfant (154-170) ; les facteurs déclenchant la crise (261-675) ; les modalités de retour au calme (245-256).

Il est question entre les deux professionnels d'évoquer des situations précises, mais qui ne sont décrites qu'en référence à un monde, *Pra xis et Relation,* sans recherche de complexité. Les acquisitions scolaires, ou les préjudices causés au reste de la classe, ne sont pas évoqués. Car au terme du travail, ce n'est pas l'amélioration de l'état de l'enfant qui est visée. Il s'agit en revanche d'une mise à distance de l'enfant, réduite à « une présence à gérer en classe », et remplacée par une « problématique familiale », enjeu de l'échange des adultes :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

295.		4	4	*Parce que je n'avais pas l'impression de ressortir sans rien,*
296.		4	4	*c'est à dire que j'avais très bien entendu*
297.	PR	4	4	*tout ce qu'il avait pu avancer par rapport à l'analyse de cette jeune fille*
298.	NS	4	4	*et (...) qui m'aidait aussi à gérer en classe, sa présence;*
299.		4	4	*et que ça permettait de comprendre à certains moments pourquoi,*
300.	PR	4	4	*pourquoi elle était comme ça,*
302.	PR	4	4	*ou de comprendre sa problématique familiale, et en même temps la sienne,*
303.		4	4	*parce qu'elle, (...)*
304.	PR	4	4	*est gênée à certains moments par cette maman qui lui donne raison*
305.	PR	4	4	*mais qui la considère aussi je crois comme une petite fille,*
306.	PR	4	4	*alors qu'elle elle a grandi*

Le travail de clarification qui suppose le retrait provisoire vers un seul monde risque de muer progressivement en entreprise de relativisation. Certes, les partenaires mobilisent des objets connus de tous et référés à un registre facilement repérable. Ils peuvent ainsi identifier chacun une situation exemplaire de leur expérience professionnelle : pour Danielle, les moments de crise ; pour le psychologue, la représentation de la problématique familiale. On peut distinguer quelques éléments qui laissent penser que ce partage dérive vers une conception plus définitive de la priorité accordée au monde *Praxis et Relation* : le questionnement unilatéral du psychologue par l'enseignante, l'évocation par cette dernière des « erreurs » (274) que leurs échanges lui permet désormais d'éviter, la satisfaction intellectuelle de comprendre « la problématique familiale » de son élève...

3.2.4. Elie ou la mise en scène

Contrairement à Danielle, Elie ne pense pas que la clarification est une mise à distance, une mise à plat objective des différents éléments constitutifs de la situation. L'instituteur-directeur considère déjà la clarification comme une mise en scène. Ainsi, il explique qu'il ne rapporte pas tout de ses pratiques à ses collaborateurs, qu'il choisit ce qu'il tait. L'espace des rencontres spontanées est savamment construit, borné par les stratégies de secret des différents partenaires. Durant les synthèses, auxquelles sont invités les élèves, on apprend à peser aussi ce qui est dit et ce qui est tu. Mais ces pratiques de concertation ne sont pas des exercices de dissimulation, des manoeuvres de tromperie. Ce sont plutôt des entraînements au retrait où chaque partenaire expérimente sa capacité à se passer de la reconnaissance institutionnelle.

Avec l'orthophoniste, comme avec son collègue instituteur, Elie constate que l'approche de leur travail par la *Normalisation Scolaire* ne permet que de signer leur échec.

vertu de la loi du droit d'auteur.

210			4	*Il y a des choses très intéressantes qui se sont dites, très récemment:*
211		4	4	*cet élève disait à l'orthophoniste*
212	NS	4	4	*que ça y est, il commençait à savoir lire.*
213		4	4	*C'était sa traduction du fait que je lui avais signifié*
214	NS	4	4	*qu'il était capable de réussir des choses assez complexes,*
215	NS	4	4	*et qu'il avait pu se mobiliser, qu'il avait pu mettre en jeu ses compétences.*
216	NS	4	4	*Et puis il a traduit ça: "Je sais lire".*
217			4	*et bon, cette confrontation ne m'a pas fait avancer,*
218			4	*et ne l'a pas fait avancer non plus, je crois.*

Au lieu de chercher systématiquement à justifier son travail par une clarification gratifiante, l'enseignant mobilise le monde *Praxis et Relation* pour passer la main, confiant dans la capacité de l'institution à s'occuper de son élève.

221		4	4	*J'ai l'impression qu'on est tous un peu démunis:*
224	PR	4	4	*La seule chose qui puisse aider ce jeune, c'est de lui faire encore confiance...*
228		8	4	*Ou qu'on acceptera un jour de dire:*
229	NS	8	4	*"Bon, la lecture, on n'y arrive pas, on n'y arrive pas*
230		8	4	*et puis on ne va peut-être pas se focaliser là-dessus;*
231	PR	8	4	*on peut vivre sans, on vivra certainement…*
232	PR	8	4	*enfin tu vivras certainement moins bien que si tu avais appris à lire,*
233	PR	8	4	*mais il y a des gens qui sont très bien et qui ne savent pas lire.*
234	PR	8	4	*Ce n'est pas pour ça que tu es mauvais."*
235	PRNS	8	4	*Moi, c'est plus dans le développement général de cette personnalité que je m'investis plutôt que pour la lecture;*

3.2.5. Yvonne ou la mise en abîme

En certains points, la situation d'Yvonne est comparable à celle de Danielle. Confrontée à un élève particulièrement indiscipliné, elle sollicite l'aide d'un psychiatre sous la forme d'une demande de clarification. Là s'arrêtent les ressemblances. Danielle choisit les moments où elle rencontre le psychologue, souvent disponible, et mène avec lui une analyse pointilleuse des faits. Yvonne rencontre le psychiatre en urgence, sur un court temps de récréation, et doit se contenter d'un diagnostic abrupt :

163.		4	4	*"ce garçon n'est pas enseignable,*
164	PR	4	4	*il ne supporte pas d'être enseigné,*
165.	PR	4	4	*il ne supporte pas l'enseignement*
166.	PR	4		*parce que pour lui, ça correspond à des ordres,*
167.	PR	4	4	*et il n'accepte aucun ordre."*
168.		4		*Qu'est-ce que je fais avec ça?*

vertu de la loi du droit d'auteur.

Il s'agit en effet d'une clarification : selon le médecin, la difficulté est essentiellement liée à la personnalité déficiente de l'adolescent. Mais ce n'était pas cette clarification qu'attendait l'institutrice :

225.	PR	4	4	*Ce que j'attendais … Qu'il me rassure…*
226.		4	4	*Parce que là, j'en étais vraiment arrivée à me dire: "Mais ce n'est pas possible*
228	PR	4	4	*que je n'arrive pas à avoir un autre contact que celui-ci avec ce garçon…*
229.		4	4	*Qu'est-ce que je fais?*
230.		4	4	*Qu'est-ce que je fais de mal?*
231.		4	4	*Un peu, qu'est-ce que je dois faire?*
232.		4	4	*Qu'en pensez-vous?*
235.	NS	4	4	*Je demandais un avis, pas des méthodes de travail,*
236.		4	4	*ça ce n'était pas du tout le but.*
237.	PR	4	4	*Oui, un avis sur ce garçon, parce que je n'avais que mon regard à moi*
238.	PR	4	4	*et mon regard était extrêmement …négatif,*
242.	PR		4	*je me disais: "Mais ce n'est pas possible, est-ce que c'est moi qui le met dans cet état?"*
243.	PR		4	*Donc, je m'interrogeais sur moi, sur le pourquoi et le comment on en était arrivé là, lui et moi,*
244.		4	4	*et donc j'ai demandé au psychiatre…*
245.		4	4	*"Aidez-moi", en fait, "aidez-moi, parce que …qu'est-ce que je peux faire?"*

Le questionnement est essentiel : demande de réassurance, d'analyse de la relation et recherche d'activités. La réponse est maigre, et se résume à une explication psychologique hâtive, détachée de la situation.

La réflexion institutionnelle semble s'arrêter là. On apprend que les normes de l'établissement ont été respectées:

182.		6	3	*Le directeur a pris la décision de se débarrasser de cet individu jugé dangereux pour les autres,*
183.		6	3	*nous avons fait une réunion de synthèse auparavant,*
184.		6	3	*puisque la décision est toujours prise après consultation de l'ensemble de l'équipe,*

On peut douter dans un tel contexte de l'intérêt d'une consultation interprofessionnelle. Yvonne ne peut que se faire l'écho de la conclusion du psychiatre, rassemblant quelques objets scolaires dans un verdict sans appel. Cette triste clarification est une condamnation.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

185.	NS	6	4	*donc… ce garçon est parti avec un lourd dossier,*
186.	NS	6	4	*puisque moi, j'avais fait un rapport également sur lui,*
187.		6	4	*disant, reportant, rapportant ce que le psychiatre avait dit:*
188.	NS	6	4	*ce garçon aura du mal à s'intégrer dans un cycle scolaire….*

L'institutrice cependant reste consciente de la dramatique absence d'élaboration collective, que masquent mal ces parodies de clarifications. Elle constate avec amertume le parallèle entre l'attitude de son élève qui voulait prendre sa place et effacer ce qu'elle écrivait, et la réponse de l'institution.

434.	PR		2	*Mais ceci dit, c'est toujours triste*
435.	NS		2	*lorsque l'on a un effectif, de rayer un nom sur une liste d'effectif,*
436.			2	*le nom est rayé, mais il est toujours là…*

Aux paroles en écho, répondent des actes en miroir.

3.2.6. Nadine ou la mise en échec

La démarche de Nadine (4) est plus complexe. Clarification, arrangements et relativisation alternent, sans ouvrir de voie vers le compromis.

A plusieurs reprises, l'institutrice dénonce les comportements d'évitement du travail interprofessionnel de la part de ses collègues. Au sujet d'une jeune élève en grande souffrance, les autres enseignants semblent résignés. Nadine se sent seule à se préoccuper de son élève. Elle traduit ses incivilités en symptômes de manque d'amour, et propose aux autres enseignants de faire face avec humanité, dans une démarche de première clarification. Elle y mobilise de nombreux éléments du monde *Praxis et Relation*, pour décrire aussi bien l'état de la jeune fille, que le sien, ou celui de leur relation. Explicitement, elle invoque un principe supérieur :

194	PR	2	4	*et en fait la différence qu'il y a eu avec moi,*
195	PR	2	4	*c'est simplement que j'ai cru à un moment*
196	PR	2	4	*qu'avec un peu moins de vide affectif, , un petit peu d'amour autour d'elle,*
198	PR	2		*(elle aurait pu) pas craquer comme elle craque, en…*
199	PR	2		*elle crie au secours toute la journée,*
200	PR	2		*même si ce sont des insultes ou des coups, elle cherche quand même une protection.*
202	PR	2	4	*Je suis un peu déçue d'avoir cru à quelque chose,*
203		2	4	*et puis ce n'était pas si simple,*

Les psychologues disent ne rien pouvoir faire tant que la jeune fille ne leur parle pas. Aussi lorsque cette dernière se confie à elle, l'enseignante voit l'occasion d'une collaboration, et propose un arrangement. Se référant toujours au monde *Praxis et relation*, elle initie un échange de secret :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

149		4	2	*j'ai fini par en parler quand même à un psy de la maison, en disant:*
150	PR	4	2	*"Je vous refile un peu le bébé,*
151	PR	4	2	*mais ne dites pas non plus que j'ai rompu le secret »*

Supposant une complicité avec les psychologues, elle investit la synthèse suivante comme une nouvelle occasion de clarification. Elle tente de faire partager des objets communs aux divers champs professionnels, les entretiens. Les psychologues se défaussent, en retrait des mondes.

172		6	4	*Et c'est sur ma demande, j'ai dit*
173		6	4	*"Bon écoutez, il faut essayer de faire quelque chose"*
174	PR	6	4	*Je pensais que peut-être des entretiens, pas avec moi, bien sûr, avec quelqu'un d'autre de temps en temps,*
175	PR	6	4	*pour arriver à jouer ce rôle de confident, de vide trop-plein de machins,*
176		6	4	*aurait pu se faire, mais apparemment pour le moment ça ne marche pas.*
68		6	4	*en synthèse ils m'ont dit*
69		6	4	*qu'ils n'avaient pas constaté*
70		6	4	*moi j'ai l'impression que j'ai perdu un petit peu mon rôle,*
71	PR	6	4	*je suis passée tout ça, confidente, psycho, psychiatre, machin…*
72	PR	6	4	*et ça me gêne un peu maintenant…*

Au terme de ce deuxième échec, Nadine tire les leçons en une troisième clarification, pour elle-même cette fois ci : elle sera désormais « pédago et seulement pédago » (65). Mais la motivation abandonne l'enseignante. Elle déserte les pratiques interprofessionnelles qui se mettent en place, reproduisant vraisemblablement ces conduites de refus d'accord dont elle s'est sentie victime (266-289).

Par ailleurs, elle se prend à rêver, dans une dernière clarification dans le monde de la *Rupture Communautaire*, à la limite du relativisme où plus rien n'a de sens, d'une institution transparente sans collègue ni psychologue :

326	RC	9	4	*C'est "Tu viens vivre un petit moment avec moi"*
327	RC	9	4	*Ca pourrait être comme une maison, un lieu de vie avec peut-être une cuisine,*
328	RC	9	4	*avec une vie qui se fait,*
366	RC	9	4	*voir ce que c'est qu'une vraie vie, avec une vraie maison, avec un vrai truc,*
371	PR	9	4	*un lieu où il n'y aurait que de la chaleur*
372	RC	9	4	*mais pas non plus quelque chose d'artificiel,*
374	RC	9		*C'est utopique non?*

3.2.7. Les clarifications comme des mises en ordre

vertu de la loi du droit d'auteur.

Le moment de clarification est un moment de suspens de la complexité des situations. Il permet de reconstruire partiellement le sens des pratiques lorsqu'elles sont devenues impensables. Les rencontres interprofessionnelles constituent l'espace privilégié de leur mise en œuvre. A l'instar de Bérénice, l'enseignant propose successivement autant de clarifications qu'il a d'interlocuteurs. On attend alors des réunions de coordination qu'elles élaborent les articulations entre les mondes ainsi mobilisés, et des synthèses qu'elles évaluent ces dispositifs.

Les éléments du monde *Praxis et Relation* permettent particulièrement les clarifications. Autour d'objets comme la relation, la souffrance, les pratiques d'entretien, l'envie d'aider, etc. les professionnels peuvent facilement échanger. Là réside un danger. La clarification peut éloigner les partenaires de l'accord si ce monde momentanément partagé s'érige en unique monde de référence. Yvonne en décrit un dramatique exemple. L'expérience de Danielle montre comment imperceptiblement on peut glisser de la nécessaire mise à distance à la dangereuse mise à l'écart. En revanche, grâce à des usages collectifs reposant sur la confiance, ce mode de clarification permet à Elie d'imaginer sereinement un terme à son accompagnement d'un élève récalcitrant à la lecture.

En effet, les moments de clarification révèlent dans l'institution des enjeux de pouvoir. En faisant durer ce temps où seul un monde prévaut, certains acteurs pensent accroître leur influence, ou restreindre leur exposition. Mylène ou Nadine montrent comment ces dérives s'inscrivent dans les fonctionnements collectifs, en reléguant dans l'utopie tout projet de compromis .

3.3. Voies et voix du compromis

La recherche de compromis est donc un long chemin semé d'embûches. Quatre enseignants en font particulièrement l'expérience, en constatant la difficulté d'inscrire cette forme d'accord dans l'espace interprofessionnel.

3.3.1. Aubin ou la voie étroite

L'entretien avec Aubin a souvent été considéré comme particulièrement pauvre. Cependant, au terme d'un parcours institutionnel complexe et, il est vrai, peu explicité, cet instituteur distingue la possibilité d'un dispositif de compromis :

140	RC	9	5	*Si on pouvait avoir un éducateur spécialisé (...) sur le groupe en même temps,*
141		9	5	*ça prendrait une autre dimension.*
142	RCNS	S	5	*on pourrait à certains moments le faire changer de groupe, faire un autre type de travail:*
143	NSP	R	5	*à certains moments, quand les autres sont en travail individuel ou en travail personnel, à ce moment-là, le reprendre lui*

Cette proposition suppose de considérer qu'un seul cadre de pratique permet, « à

vertu de la loi du droit d'auteur.

certains moments », la cohabitation de plusieurs logiques d'action : travail collectif, travail personnel, et « reprise » individualisée. Mais on peut noter que cette articulation repose sur un élément très ambigu : le groupe. Est-il unique (« un éducateur sur le groupe ») ou multiple (« changer de groupe ») ? C'est l'enjeu du compromis, qui nécessite qu'éducateur et enseignant puisse partager un même objet qui ne serait ni le « groupe de vie » de l'internat, ni les groupes d'activités de l'organisation scolaire.

Pour parvenir à cette proposition, Aubin ne s'appuie pas sur sa propre réflexion, mais sur les interrogations du groupe des éducateurs techniques qui cherchent les bases d'un compromis, entre les modèles « purs » de l'apprentissage technique ou de l'accompagnement éducatif :

265			5	*les éducateurs techniques sont obligés de se remettre en question comme nous,*
267	NS		5	*(de se demander) si c'était bien une technique qu'il leur fallait à ces jeunes,*
268	RC		5	*si ce n'était pas plus un environnement éducatif pur*
270			5	*disons que ça a déstabilisé des gens qui fonctionnaient depuis des temps…*
274	NS		5	*Ils essaient quand même d'apporter des techniques,*
275	NS		5	*parce que c'est leur rôle,*
276	NSPR		5	*et par la technique, on arrive parfois aussi à récupérer un certain nombre d'élèves qui ne seraient pas forcément attentifs (...)*
279	PR		5	*mais il y a quand même d'après eux une grosse perte de temps à régler des conflits, à contrôler des jeunes….*

De même , sa critique des pratiques des enseignants de collège qu'il fréquente lui permet de repérer les atouts des échanges interprofessionnels:

377		7	5	*quand ils disent par exemple*
378	NS	7	5	*que pour tel élève, ils ne savent pas ce qui se passe en telle matière,*
379	PR	7	5	*tout d'un coup l'élève s'effondre,*
380		7	5	*et j'ai l'impression qu'ils ne prennent pas en compte*
381	PR	7	5	*qu'il a une vie autour qui fait qu'à certains moments il y a des choses qui font que*
382	NS	7	5	*c'est pas l'école qui est sa priorité,*
385			5	*nous, ici, on est beaucoup plus axés sur leur vie, en général, de façon globale,*
389	RC		5	*ce qui fait qu'on peut très bien savoir pourquoi il n'accroche plus en classe:*
390	RC		5	*c'est parce que il y a un problème à l'extérieur, dans le quartier, dans la bande.*

Ainsi, la recherche de compromis est essentiellement une perspective qui commence à se dessiner, mais au terme d'un long parcours durant lequel l'enseignant a du

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

dépasser :

- les pratiques de dissimulation et de refus d'accord, pour régler « de façon très confidentielle, sans ébruiter ça autour » (440) les difficultés avec des adolescents
- les recours fréquents à des procédés de relativisation qui assujettissent la réflexion interprofessionnelle à des modifications des orientations politiques nationales (289-294) ou à la suppression des limites budgétaires (150-151)
- les clarifications utopistes (211-216) ou les projets exclusivement pédagogiques (125-137).

Par ses efforts successifs, l'enseignant peu à peu quitte son isolement et ses certitudes. Il se sent prêt à accepter de partager avec un éducateur son espace de travail, et d'investir avec lui un étrange groupe, simple et double. Mais à ce que dit Aubin de son établissement, cette éventualité semble peu réalisable. N'est-ce pas une nouvelle utopie ?

3.3.2. Pervenche ou les voies détournées

Pour espérer parvenir à un compromis à l'issue de la synthèse, et ainsi permettre à son élève fragile de bénéficier dans les meilleures conditions d'une intégration scolaire, Pervenche fonctionne d'abord par arrangements avec l'institutrice, « officialisés » (370) par la suite. Forte du succès de cette première étape, elle rencontre différents partenaires dans des démarches successives de clarification : dans le monde de la rupture communautaire autour des objets « groupe » ou « classe » (216-219) ou dans celui de la Normalisation Scolaire, à partir de l'évaluation des compétences de l'élève (257-267).

Mais l'éducatrice sait engager ses collègues sur la voie de la recherche de compromis, par une attitude assez paradoxale. Elle semble vouloir refuser toute forme d'accord, en usant d'arguments d'autorité :

115.		2	5	*Moi qui suis éducatrice et qui…*
116.			5	*bon, je suis assez ancienne et j'ai vu beaucoup de cas,*
117.	PR	2	5	*je sais qu'un enfant fragile peut tout à fait perdre beaucoup si on le…*
118.	RC	2	5	*enfin je ne veux pas dire qu'on le balance,*
119.	NS	2	5	*mais enfin, si on le met dans du normatif trop trop vite,*
120.	NS	2	5	*il peut aussi perdre ce qu'il a acquis,*

En même temps, elle tient à relativiser, admettant que toute opinion peut être légitimée par les différences de pratique ou de fonction :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

239.	RC	6	3	*selon si l'on est avec lui dans le groupe ou si l'on est un peu plus extérieur,*
240.		6	3	*on le voit déjà certainement différemment.*
241.	PR	6	3	*Et je pense qu'on ressent le travail avec lui certainement très différemment,*
242.	RC	6	3	*donc, c'est vrai que la personne qui a déjà un groupe important,*
243.		6	3	*ne voit pas très bien comment elle va faire avec cet enfant, certainement;*
244.	RC	6	3	*alors que nous qui l'avons dans un groupe restreint, à deux,*
245.	PR	6	3	*on voit le côté positif certainement plus important,*

Ainsi, le moment de la synthèse lui semble propice pour proposer un compromis au collectif interprofessionnel : « inventer un groupe privilégié qui scolarise et qui protège » (134-158 ; 189-195). On distingue dans cette formulation resserrée les deux caractéristiques essentielles du compromis : articuler des objets de mondes différents, dans une configuration provisoire. Pervenche ne cherche pas à proposer la solution définitive qui pourrait s'appliquer à tout l'établissement. Au contraire, elle reconnaît le privilège fait à son élève, destiné comme tout privilège à être dénoncé, et aboli.

Expérimentée, l'éducatrice prévoit l'éventuel échec de cette démarche. Elle est prête à reprendre le chemin (308-314) pour convenir avec l'institutrice de nouveaux arrangements, à officialiser.

3.3.3. Jean ou la voie unique

Jean dispose des ressources pour parvenir à un compromis interprofessionnel. Le riche dispositif de concertation institutionnelle lui permet de bénéficier d'espaces de clarification complémentaires. En réunion de suivi de projet, il échange avec ses collègues compétences et bilans scolaires. En réunion clinique, il sait « se mettre à nu » et communiquer son insatisfaction ou sa lassitude. En synthèse enfin, il s'interroge sur les modalités d'accompagnement collectif les plus stimulantes.

Mais il ne trouve de solution à la difficulté particulière qu'il relate dans aucune de ces rencontres. Face à la souffrance de son élève en classe, il ne se tourne pas vers le psychologue ou les éducateurs de la jeune fille, mais préfère en parler avec ses collègues enseignants :

vertu de la loi du droit d'auteur.

550			5	*Je me suis rendu compte avec elle par exemple*
551	NS		5	*que si je la mettais dans une situation où elle se trouvait en échec,*
552			5	*je n'avais pas beaucoup à insister pour que*
553	PR		5	*elle se mette à pleurer*
554	PR		5	*et c'était rarement des larmes… c'était vraiment une grande tristesse,*
555	PR		5	*c'était une grande souffrance et pour elle et pour moi*
556			5	*Et … il ne faut pas insister*
557			5	*parce que c'est vraiment le mauvais chemin*
558		2	5	*et à ce moment-là, je préfère en parler avec Marcel,*
559		2	5	*et qu'on prenne une heure ensemble à en parler*
560		2	5	*et puis ça permet de prendre du recul par rapport à une situation pour dire:*
561		2	5	*"je n'ai pas le droit non plus d'insister autant"*
562		2	5	*même si ma responsabilité elle est que*
563	NS	2	5	*au bout de quatre ans ensemble, elle sache mieux lire, écrire*

Jean explique son attitude par des arguments qui rappellent ceux de l'institutrice Mylène : « on ne peut s'entendre avec quelqu'un que si on a vu les mêmes choses » (465-478). Sans cette expérience commune, il n'est pas de confiance possible (577-586). Mais c'est sans doute aussi cette proximité dans un « faire-ensemble » ou un « voir-ensemble » qui empêche un « dire-ensemble », une communication avec les autres membres de l'équipe.

Ainsi, Jean parvient à la formulation d'un compromis, lui permettant de concilier sa mission d'enseignement et l'interdit de maltraitance en une position d'équilibre instable révélé par la tristesse de l'enfant. Mais il convient lui-même que ce nouveau principe ne le rassure aucunement en ce qui concerne sa place dans l'établissement. Il se sent peut-être plus juste envers son élève, mais pas moins seul.

3.3.4. Ernest ou la voie de dégagement

Grâce à sa collaboration avec une éducatrice, Ernest développe une pratique quotidienne de l'accord. L'organisation de sa classe, inspirée des modèles de pédagogie coopérative, lui permet d'alterner avec ses élèves temps d'apprentissages et de régulation. La présence de sa collègue l'invite à des concertations très fréquentes. De plus, la convivialité de l'établissement autorise des contacts faciles avec la psychologue ou Elie, le directeur.

Familiarisé avec les contingences du travail en équipe (il décrit longuement son expérience de directeur de centre de vacances), l'instituteur se fait un devoir « d'anticiper au maximum » (450). Dans ce but, il élabore en réunion interprofessionnelle des projets écrits qui assurent la coordination de l'action (235-242). Ainsi, il peut réduire toutes les difficultés, de relativisation en clarification. En classe, un enfant ne s'entend pas avec lui ou l'éducatrice ; l'autre partenaire prend le relais (181-184). Si aucun des deux ne trouve de solution, ils passent le relais au psychologue (301-312).

Mais, dans la pratique interprofessionnelle de l'enseignant, aucun espace ne semble

vertu de la loi du droit d'auteur.

laissé à la possible instabilité d'un compromis. En revanche, dans une démarche que l'on pourrait qualifier de prosélytique, Ernest cherche dans l'environnement extra-institutionnel l'espace du compromis :

100.	RC	3	5	*Notre ambition avec Juliette, c'est d'établir des liens, à tous les niveaux:*
101.	RC	3	5	*c'est à dire des liens entre nous et les enfants, entre les enfants, entre l'école, l'IME (on appelle ça l'école) l'école et les familles, entre les familles, aussi,*
102.	RC	3	5	*quand on invite les familles à des présentations de ceci ou de cela, à la fête de l'école, etc.,*
103.	RCPR	3	5	*tisser des liens pour essayer de faire en sorte que d'une part le jeune se sente suivi, aidé, accompagné,*
104.	RCNS	3	5	*et on a essayé de faire en sorte depuis deux ans de proposer avec les familles la mise en place d'activités extrascolaires,*
105.	RCNS	3	5	*c'est à dire que un certain nombre d'enfants quand ils rentrent chez eux certains soirs de la semaine aient une activité, style natation, style danse, etc.*
107.	RC	3	5	*(que l'enfant voie) que la vie ne s'arrête pas à la porte de l'école, quoi,*
108.	RC	3	5	*qu'on peut faire des choses au-delà.*
109.		3	5	*Et ce n'est pas facile de faire du lien.*

Tant que cette démarche s'inscrit dans la fragilité du compromis, ces liens relient et permettent la liberté des acteurs, adultes ou enfants. Mais il faut pour cela savoir renoncer à l'illusion de maîtrise des projets écrits et des accords prévisibles. Sinon, ces liens ligotent et aliènent.

3.3.5. Cartographie des compromis

Nous distinguons maintenant les chemins qui peuvent éloigner du compromis et les itinéraires qui y mènent. Tous les mondes bien sûr sont mobilisés. Toutes les ressources institutionnelles sont nécessaires, des rencontres spontanées, espaces privilégiés des clarifications, aux réunions de synthèse, instances de formalisation. Mais Pervenche montre que des moments de refus de l'accord peuvent ouvrir des voies au compromis. Et Ernest atteste qu'une excessive maîtrise des rapports interprofessionnels en interdit l'accès.

Le compromis est fragile, car instable. Il ne permet d'asseoir aucun potentat institutionnel. En revanche, il requiert la protection de tous. Conscients de cette forte exigence, Aubin et Jean n'osent investir l'espace interprofessionnel d'une démarche franche de compromis. Le premier ne formule qu'un vague voeu de collaboration au quotidien. Le second se retourne vers ses collègues enseignants, réticent au risque de partager autre chose que des connivences et des ressemblances.

3.4. Des concrétions paradoxales

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Le compromis est instable parce qu'il repose sur un paradoxe. Comme les enseignants savent formuler leur difficulté sous la forme d'un énoncé-problème, ils peuvent aussi définir leur solution de compromis par une formule paradoxale, assemblant en un montage inattendu plusieurs éléments incompatibles. Octave propose « une méthodologie collective d'enveloppement et de soutien ». Eglantine décrit « la classe hors de la classe » et Gaspard « passe la main sur l'épaule ». Trois enseignants témoignent ainsi de leur engagement à faire exister un espace, entre jeu et réalité, où l'accord reste vivant.

3.4.1. Octave et l'espace du jeu

Pour Octave, contrairement aux idées reçues, la pratique quotidienne de son métier d'éducateur technique auprès des adolescents, ce n'est pas la réalité. L'ensemble des informations rassemblées dans la mémoire institutionnelle du dossier d'un élève, ce n'est pas non plus la réalité. Mais les discussions en réunion, les échanges en rencontre, ce n'est pas plus la réalité. Selon Octave, la réalité se laisse deviner dans l'écart qu'il y a entre toutes ces expériences. La pratique quotidienne permet de se rendre compte que le dossier ne résume pas l'élève. Les contacts interprofessionnels indiquent au praticien s'il fait fausse route :

207.		6	5	*Et bien, c'était les réunions pluridisciplinaires qui ont permis de dire:*
208.		6	5	*"Est-ce qu'on ne se plante pas là?*
209.		6	5	*Est-ce qu'on est dans la réalité?"*
210.	RC	6	5	*(...) Il y avait des personnes qui avaient envie de penser autour des enfants,*
212.	RC	6	5	*on n'est pas là pour penser à leur place,*
213.	RC	6	5	*mais pour penser autour d'eux, dans un rôle d'entourer,*
214.	NS		5	*comme quand je pratique mes apprentissages en atelier,*
215.	NSRC		5	*j'ai une méthodologie qui est très entourante au départ, et de moins en moins,*
216.	NS		5	*c'est une méthodologie très particulière,*
217.	NS		5	*et je crois qu'on doit travailler comme ça:*
218.	PR		5	*c'est à dire qu'on doit arriver, pas à étouffer, attention, d'entourer on pourrait vite rentrer dans un mode étouffant,*
219.	RC PR		5	*c'est enveloppant, une enveloppe de soutien, oui vraiment de soutien,*
220.	PR		5	*parce que je pense que le soutien est primordial,*

Pour l'éducateur, la réalité de l'apprentissage se révèle dans l'extrême proximité de l'élève et de l'enseignant, quand une même émotion accompagne le geste de l'adulte et de l'enfant. C'est ce qu'il nomme sa méthodologie de l'enveloppement et du soutien. L'autonomie s'acquiert par l'éloignement progressif du maître, le désétayage de l'apprenti. C'est la même démarche qu'il adopte avec ses collègues en réunion, sous forme d'un compromis :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

- « une méthodologie » référant au monde des techniques et des compétences
- « de soutien », progressivement atténué, pour garantir le respect des personnes et l'autonomie de chacun
- « qui enveloppe et entoure », telle une nouvelle peau qui instaure une frontière entre le corps institutionnel et l'extérieur

Cette pratique du compromis valide tout un travail antérieur de relativisation, « quand on est le nez dans le guidon » (189), ou de clarifications successives, qui intègrent progressivement les partenaires (127-140). L'essentiel pour lui reste de pouvoir trouver l'articulation juste, le bon jeu entre les différentes pièces de l'assemblage :

227.		6	5	*Effectivement, j'ai fait une recherche aussi personnelle, par moments seul,*
228.		6	5	*mais il y a toujours eu une mise en commun,*
229.		6	5	*et il y a toujours eu une confrontation d'idées*
230.		6	5	*qui fait qu'on a toujours pu réajuster aussi.*

Octave saisit ainsi la fonction du paradoxe : mettre en jeu des éléments suffisamment proches pour permettre la mise en commun, suffisamment irréductibles pour toujours susciter la confrontation. Ici, la méthodologie s'applique à des poiesis quand enveloppement ou soutien évoquent des praxis. L'enveloppe rassemble un contenu, dont elle indique souvent l'identité ; le soutien évoque une résistance, une force, un mouvement centrifuge.

3.4.2. Eglantine et les vertus du virtuel

Eglantine est confrontée à un problème que connaissent bien des établissements : que faire des élèves qui ne peuvent rester en classe ? L'équipe réunie propose une idée, sous forme de compromis (489-497), le lieu-ressource. Ce compromis est aussitôt dénoncé :

499		9	3	*les psys nous disaient*
500		9	3	*que ce temps ou ce lieu ne devaient être que virtuels*
501		9	3	*alors moi je veux bien qu'on fonctionne avec du virtuel*
502		9	3	*mais moi j'ai besoin de concret*

Alors, cette proposition est abandonnée et les élèves indésirables en classe sont accueillis à l'infirmerie. Mais l'institutrice n'est pas satisfaite par ce fonctionnement. Lorsqu'elle demande à une de ses élèves de quitter la classe, elle a l'impression de l'exclure, de plus vers un lieu particulièrement connoté. La jeune fille, d'ailleurs, lui fait remarquer avec grande pertinence, le peu d'intérêt d'un lieu de soin pour une mauvaise élève :

vertu de la loi du droit d'auteur.

650		4	5	*Sans arrêt, elle me disait:*
651	PR	4	5	*"Mais je suis pas folle"*
652	PR	4	5	*ou " je suis folle"*
653	NS	4	5	*quand elle ne savait pas,*
654	NS	4	5	*quand elle était en difficulté*
658	PR	4	5	*elle parlait sans arrêt de la folie*
659	RC	4	5	*"Vivement que je parte d'ici…"*
660		4	5	*Fallait l'entendre, ça aussi, mais bon…*
661		4	5	*je ne pouvais pas l'entendre, je crois*

Notons au passage l'articulation des trois mondes dans ce bref énoncé, et la surdité d'Eglantine à ce compromis implicite. L'enseignante atteste que l'accord n'est acceptable qu'au calme des rencontres et des réunions.

Dès lors, l'institutrice s'efforce de mettre au point un dispositif d'accueil qui ne soit pas une solution d'exclusion. Après quelques clarifications avec l'infirmière (201-216) ou les éducateurs (421-431), elle stabilise un protocole qu'elle considère comme un compromis satisfaisant

697	RC	4	5	*je ne l'exclus pas de la classe,*
698	NS	4	5	*elle part avec le travail de classe*
699		4	5	*simplement, je passe la main à quelqu'un d'autre, dans un autre lieu,*
700	PR	4	5	*pour que elle soit mieux,*
701	RC	4	5	*et que le groupe-classe puisse continuer à fonctionner*

Ainsi, quoi qu'elle en ait pensé, Eglantine réalise la prescription des psychologues en instaurant un lieu-ressource virtuel. Bien entendu, l'infirmerie n'est pas la classe. Envoyer à l'infirmerie une élève qui n'est pas souffrante, c'est, en réalité, l'exclure. Mais l'infirmerie devient une classe virtuelle, dès que l'institutrice et l'infirmière conviennent de cette situation, peuplée d'objet scolaires. Ce qui rend cette proposition acceptable pour l'enseignante, c'est la continuité du monde de la *Normalisation Scolaire*, assuré par « le travail de la classe ». Et l'infirmière peut souscrire à ce compromis car il affecte à ce dispositif l'objectif « qu'elle soit mieux », compatible avec la fonction de l'infirmière.

On voit comment l'intérêt d'un compromis ne se mesure pas à la véracité des dispositifs qu'il permet de mettre en œuvre, mais à sa capacité de stimuler les imaginations et de générer des envies de travailler ensemble.

3.4.3. Gaspard, de justesse

Coopérant chaque jour en classe avec une éducatrice, Gaspard commence son récit là où certains le terminent. D'emblée, son projet prend la forme d'un compromis :

vertu de la loi du droit d'auteur.

59	PR	1	5	*il fallait que la classe soit un endroit souriant,*
60	PR	1	5	*dans lequel il y aura peu de larmes,*
61		1	5	*et où on va mettre, on va essayer, on va essayer*
62	NS	1	5	*de faire en sorte qu'elle garde de la concentration plus de trois ou cinq minutes*
63	RC	1	5	*et qu'elle soit avec nous dans des activités orales…*

« On va essayer », dit l'instituteur. Il sait qu'une fois l'accord conclu, peut commencer l'essentiel: tenir la route. Ce n'est pas facile, même pour un enseignant expérimenté. Entre deux clarifications, les deux partenaires se sentent gagnés par le découragement. Prêts à se retirer du jeu, c'est-à-dire à la fois se retirer des mondes dans un discours de relativisation, et mettre un terme à leur accompagnement de l'élève, ils hésitent. Gaspard dit alors avec émotion son étonnement de constater, à ce moment, les multiples progrès de la jeune fille, tous mondes confondus (635-646). L'accord, même le meilleur, ne peut rien sans la participation des élèves.

Relatant le travail avec un autre élève, Gaspard évoque une dernière forme d'accord. l'essentiel n'y est pas d'articuler des mondes en justice, mais de construire un univers de justesse :

365		6	4	*J'en parlais en clinique,*
366		6	4	*et en clinique Nelly m'a dit:*
367	PR	6	4	*"Gaspard, de temps en temps, tu parles de "la main sur l'épaule"…*
368		6	4	*et si tu essayais?"*
369			4	*Je crois qu'elle avait raison*
370	PR		4	*parce que depuis je me suis plus attaché à ce que je dis "la main sur l'épaule",*
371		7	4	*c'est même pas moi qui dis ça,*
372		7	4	*c'est ma femme,*
373	NS	7	4	*qui elle aussi est enseignante comme moi,*
374		7	4	*et qui me dit:*
375	PR	7	4	*"Tu sais des fois la main sur l'épaule, ça aide"*
376		1	4	*Et donc, j'ai pratiqué un peu la main sur l'épaule,*
381	NS		4	*eh bien ce garçon aujourd'hui, il travaille beaucoup mieux qu'avant,*
382	PR		4	*il est très souriant en classe,*
383	PR	6	4	*"la main sur l'épaule", c'est grâce à ce qui s'est passé dans le clinique,*
384		6	4	*où on a abordé, où moi j'ai dit:*
385		6	4	*"j'y arrive pas, j'y arrive pas,*
386	PR	6	4	*il est pénible,*
387	RC	6	4	*il empêche tout le monde de travailler"*
388		6	4	*et où Nelly m'a dit:*
389	PR	6	4	*"Si on essayait la main sur l'épaule."*
390		6	4	*Moi j'aime bien, j'aime bien*
391		6	4	*quand ça marche comme ça.*

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

On ne peut pas dire que Gaspard s'attache à définir une situation, peuplée d'objets des différents mondes. Sans doute, cet accord ressemble plus à une clarification dans le monde *Praxis et Relation* qu'à un authentique compromis. Cette séquence est remarquable grâce à l'articulation des ressources que l'instituteur mobilise :

- la ressource primordiale de son exercice professionnel, sa collaboratrice Nelly
- une ressource privilégiée du dispositif institutionnel, la réunion clinique
- une de ses ressources personnelles principales, peut-on supposer : son épouse

Grâce à cette richesse, l'enseignant rompt avec une compréhension des situations par référence à des mondes communs aux principes supérieurs partagés. Il accède à une intuition des pratiques, reposant, prétend-il, sur une sagesse universelle :

589				*l'année dernière, j'avais un jeune, Charles,*
590	NS			*il me mélangeait tout dans les lettres,*
592	PR			*un peu de main sur l'épaule, un peu de …*
593				*Trois mots: c'est pas moi qui les ai inventés, c'est Gandhi;*
594	PR			*Contrainte. Confiance. Amour*
595				*Donc un peu de contrainte, parce qu'il en faut…*
596	PR			*Du respect, de la confiance…*
597	PR			*Et puis de l'amour; quelque chose qui est de l'ordre d'un petit peu d'affection*
601	PR			*je vais pas dire, je vous aime*
602				*ce serait galvaudé, mais…*
603	PR			*j'ai du plaisir à être avec vous; voilà.*
604				*Ce gamin là, Charles, ça y est, c'est fini*
605				*moi, je n'ai plus de souci*
606	NS			*je lui donne une feuille*
607	NS			*il se débrouille tout seul,*
608	NS			*il la lit, impeccable,*

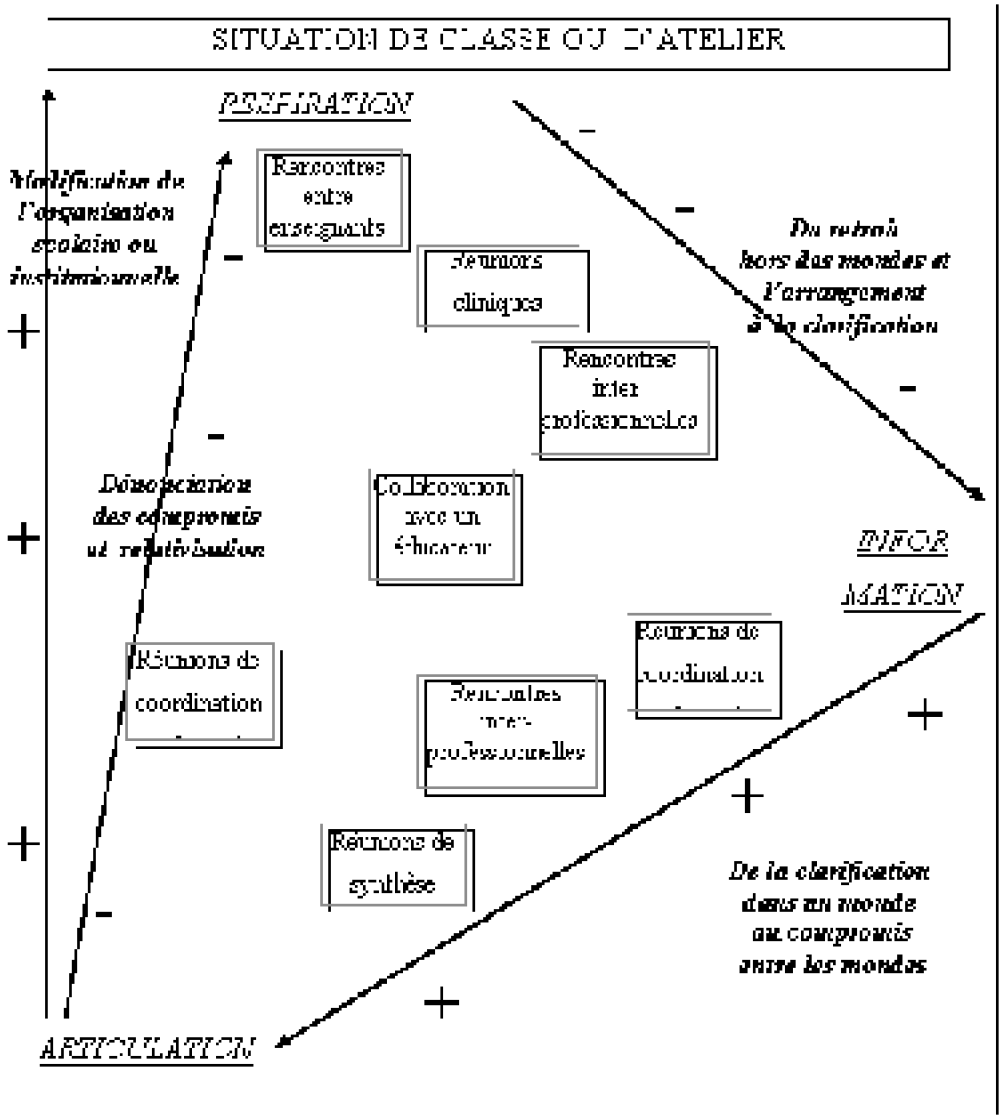
3.4.4. Une simple transition

Des dix-neuf enseignants interviewés, seuls trois décrivent un accord correspondant au modèle du compromis. Eglantine, Octave, Gaspard disent la fragilité de ce moment, bien plus instable que les clarifications simplificatrices, les retraites en paix ou les arrangements clandestins. Mais l'éducateur et les professeurs témoignent aussi de la richesse de ces configurations paradoxales, qui contraignent les objets au mouvement et les partenaires à l'engagement. Octave et Eglantine racontent cette traversée des mondes, où ils découvrent que réel et imaginaire sont les faces indissociables de leurs pratiques. Gaspard atteste que sans l'adhésion intime à des valeurs d'un autre ordre, il ne peut tenir au fil des jours l'équilibre du compromis

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Chapitre 4 : Déployer une Compétence

Nous venons de décrire des dynamiques complexes. Une représentation schématisée permet d'en rappeler les traits les plus saillants :



On peut ainsi concevoir que les différentes logiques s'articulent autour des trois besoins de respiration, d'information et d'articulation. Dans la perspective d'un accord, l'enseignant investit des dispositifs de rencontre où il mobilise des éléments de plus ou moins de mondes de référence. Afin d'étudier si de telles pratiques peuvent être décrites comme la mise en œuvre d'une compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel, il nous faut, au regard des modèles précédemment isolés :

· repérer quel maillage pertinent permet aux enseignants de percevoir ces procédures

vertu de la loi du droit d'auteur.

comme les étapes d'un parcours qu'ils peuvent anticiper

- caractériser les différents niveaux de maîtrise de ce mouvement, de la contrainte subie à la stratégie volontaire, du noviciat à l'expertise.
- distinguer alors quelles situations permettent de déployer cette éventuelle compétence à l'accord, en isoler les dimensions caractéristiques et les modalités déterminantes

4.1. Des parcours personnalisés

Mobiliser des ressources, opérer des traductions, construire des accords : l'analyse des entretiens présente le travail de coopération interprofessionnelle selon ces trois axes. La compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel résiderait dans la capacité de chaque enseignant à articuler leurs maillages respectifs en un parcours personnel et cohérent.

4.1.1. Des dispositifs choisis

La plupart des enseignants consultés, par les questionnaires comme lors des entretiens, se montrent particulièrement aptes à identifier avec précision la principale fonction qu'ils attribuent à chaque étape de leur cheminement interprofessionnel. S'agit-il pour eux de se réunir ou se rencontrer pour respirer à l'écart des difficultés d'enseignement, d'échanger des informations ou d'articuler des interventions ?

Pour « prendre du recul par rapport à la classe ou l'atelier », « libérer la parole ou décharger les tensions », « mieux connaître (leurs) collègues », professeurs ou éducateurs indiquent dans leurs réponses au questionnaire privilégier les réunions pédagogiques, le travail d'analyse de la pratique ou les rencontres spontanées. Leurs discours en entretien confirment ces réponses.

Mylène témoigne de façon très explicite de la fonction de respiration des rencontres et réunions avec ses collègues enseignants. Des rires qu'elle peut échanger avec les éducateurs techniques aux stratégies de résistance du « Module 1 » face à l'administration, l'institutrice multiplie les anecdotes, pour raconter combien est nécessaire cet espace de compassion. A plusieurs reprises, elle évoque combien, pour cette respiration commune, est nécessaire un sentiment de grande proximité, de ressemblance, voire de similitude . Connaître les mêmes expériences, avoir vu les mêmes choses, parler le même langage semble indispensable à Mylène pour pouvoir dans un premier temps s'ouvrir à d'autres professionnels. C'est ainsi qu'elle investit les rencontres informelles et les réunions avec ses collègues enseignants. Mieux, elle confère à cette première expérience de concertation une fonction d'archétype de l'interprofessionnalité, en évoquant un projet de dispositif d'accueil des élèves. Dans cette configuration utopique, l'ensemble des intervenants institutionnels se retrouveraient dans la classe ou l'atelier, dans un statut d'indifférenciation originaire, garant, selon elle, de la paix interprofessionnelle.

Jean attribue plutôt cette fonction de respiration aux réunions dites cliniques. Il

vertu de la loi du droit d'auteur.

présente le travail qu'il y mène, voisin de la supervision ou de l'analyse de la pratique, comme une occasion unique de « prendre du recul » par rapport au vécu de la classe, et de s'extraire de la pression institutionnelle, faite de mesures et d'évaluations réciproques. « On peut se mettre à nu », répète-t-il, indiquant combien il est lui a ussi conscient de la nécessité de revenir à une « nature » commune, une innocence de bon sauvage, pour pouvoir initier des relations de partage et d'échange.

« Une écoute, c'est toujours une aide », dit Yvonne en rapportant sa brève et unique rencontre avec le psychiatre de l'établissement. Malgré les conditions matérielles déplorables de leur conversation, et la pauvreté des conseils du médecin, l'institutrice explique que cette pause lui utile pour reprendre souffle et nouer de nouveaux contacts, rencontrer un chef de service, attendre une synthèse.

Au delà de ces trois exemples, la grande majorité des enseignants interrogés, rétifs à l'accord ou rompus au compromis, témoignent de l'importance qu'ils accordent à la fonction de respiration des instances interprofessionnelles :

- Eglantine, Nadine, Carla ou Gautier expliquent comment la seule ressource d'un autre professionnel pour « décharger » le groupe d'un élément perturbateur permet à l'enseignant comme à la classe de se réanimer
- Gaspard et Ernest témoignent de l'attrait de la collaboration quotidienne avec une éducatrice, qui confère à leur activité d'enseignement une nouvelle dimension et leur apporte plus de sérénité
- « On remue des montagnes », dit Laszlo, à l'instar d'Aubin ou de Bérénice, signifiant ainsi qu'il considère l'espace interprofessionnel comme un intarissable espace de ressourcement, alors que Christiane ou Danielle évoquent le bienfait d'une simple parole, posée au bon moment
- Octave ou Elie, voire Pervenche, tiennent au contraire à préciser comment les outils de l'interprofessionnalité (rencontres, réunions, mais aussi dossiers) leur permettent de borner l'espace de leur exercice singulier, au plus proche de l'élève, en retrait du tumulte de la collectivité

Ainsi, le besoin de respiration est identifié par les enseignants, et associé, conformément à ce qu'indique l'analyse des questionnaires, à des pratiques interprofessionnelles précises. Le recul par rapport à la classe ou l'atelier, la libération d'une parole authentique, l'atténuation des tensions entre les adultes, ne se produisent pas aléatoirement, au hasard des dispositifs ou commandés par les événements. Ces processus complexes résultent d'un investissement conscient et volontaire des enseignants.

Il en va de même de la fonction d'information. L'analyse des réponses au questionnaire atteste que les enseignants attendent particulièrement des rencontres spontanées et des réunions de synthèse qu'elles permettent de « transmettre et recueillir des informations au sujet des élèves.» L'étude des entretiens corrobore cette conclusion.

En effet, nous avons suivi les efforts de Pervenche, Bérénice, Carla ou Aubin en prévision de la synthèse de leur élève. Multipliant les rencontres, redoublant les contacts,

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

ces enseignants dépensent une énergie pour recueillir tous les renseignements disponibles, et se préparer le mieux possible à l'échéance de la réunion. Certaines, d'ailleurs, se montrent capables d'anticiper ce travail de recueil, d'en évaluer l'ampleur et, éventuellement, d'y renoncer

Mais nous avons également noté comment des enseignants dévoient les usages collectifs de partage d'information, afin de servir leurs intérêts particuliers. Ahmed, et plus encore Laszlo, sont à ce point conscients des modes de circulation de l'information dans leur établissement qu'ils espèrent pouvoir manipuler tout le monde.

Eglantine, Mylène ou Nadine déplorent quant à elles l'absence de partage d'information. Elles dénoncent une organisation institutionnelle qui limite au maximum les occasions d'échange interprofessionnel et appellent de leurs voeux des formes de communication plus authentique. Elles rejoignent ainsi Jean, conscient que, lors des réunions régulières, les enseignants accumulent les données et les mesures, sincères ou volontairement erronées, pour mieux se dissimuler.

Seuls, les deux instituteurs qui partagent leur classe avec une éducatrice désinvestissent cette fonction d'information. L'échange quotidien, le contact spontané, la coordination naturelle de leurs actions semblent les conduire à un autre mode de réflexion interprofessionnelle, plus centré sur les valeurs que sur les situations.

Excepté ce cas marginal, les enseignants identifient sans mal les dispositifs qui permettent de recueillir ou de transmettre les informations nécessaires à une meilleure compréhension des problématiques de leurs élèves. C'est ainsi en toute connaissance de cause qu'ils choisissent leurs interlocuteurs pour des rencontres spontanées, ou qu'ils prennent la parole en réunion de synthèse.

La précédente étape de notre étude affecte prioritairement aux réunions pluridisciplinaires, aux rencontres spontanées et aux réunions de synthèse des fonctions d'articulation : évaluer les pratiques de chaque intervenant, articuler les différentes interventions, imaginer et inventer des pratiques collectives. L'analyse des discours des enseignants nous a permis de confirmer, en la modulant, cette appréciation.

On peut en effet noter que les enseignants distinguent, avec beaucoup d'acuité, quels dispositifs institutionnels permettent de répondre à telle ou telle nécessité d'articulation.

Le plus souvent, les réunions de coordination ou de projet sont identifiées comme des espaces privilégiés d'évaluation des pratiques de chacun. Ahmed, par exemple, explique très clairement comment la réunion interdisciplinaire permet de « cibler là où le jeune est en échec ». A ce propos, Jean dénonce les jeux de faux-semblants où chacun cherche à évaluer les pratiques de l'autre, en esquivant la mesure de ses propres actions. En revanche, son collègue Gaspard voit dans ces réunions de projet l'occasion de se rendre compte des progrès effectués par son élève dans d'autres champs d'activité, et de reprendre espoir. Cependant, des enseignants attribuent également une fonction d'évaluation à d'autres formes de rencontre. Gautier évoque rapidement cet aspect des réunions de synthèse. Mais plus nombreux sont les professeurs qui, comme Danielle, Yvonne, ou même Christiane, investissent les contacts spontanés, particulièrement avec des psychiatres ou des psychologues, comme des occasions d'évaluation de leurs

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

pratiques. Il peut s'agir alors de longues procédures d'analyse de situations, permettant le repérage des conduites en écart à la norme, quantifiant les effets des initiatives de remédiation. Mais il est aussi parfois question d'une évaluation-diagnostic, où le médecin observe des symptômes, désigne parfois l'élève d'un nom de malade, indique plus rarement des voies de traitement.

Inventer des pratiques collectives est une fonction plutôt dévolue aux réunions de synthèse. Pour Gaspard ou Elie, il s'agit surtout de pouvoir imaginer, avec le reste de l'équipe institutionnelle, de passer la main, de mettre un terme à des pratiques qu'ils assimilent à un acharnement pédagogique. La synthèse est par ces instituteurs clairement identifiée comme une instance d'articulation entre les pratiques scolaires et les autres espaces institutionnels.

Ce sont plutôt les réunions de coordination qui, grâce à leurs protocoles moins formels, permettent à Octave d'inventer un nouvel espace de travail, « autour des enfants ». Quand nous lui demandons d'expliciter son propos, l'éducateur montre quelle conscience il peut avoir de l'emboîtement des différentes instances de travail, qui lui permettent de « sortir le nez du guidon » pour construire peu à peu des espaces d'étayage collectif.

Malgré tout ce travail, articuler les interventions des différents professionnels reste difficile. L'étude des réponses au questionnaire attribue de façon privilégiée cette fonction à la réunion de synthèse. Mais, quand ils évoquent une situation particulièrement difficile, plusieurs enseignants critiquent ce type de fonctionnement. Nadine accuse ses collègues de refuser de participer à l'accompagnement d'une élève et Carla critique qu'on lui demande d'arriver à la synthèse déjà munie d'une solution. En revanche, les éducatrices Pervenche et Bérénice centrent l'intérêt des réunions de synthèse sur ce seul objectif d'articulation. En effet, elles ont précédemment accompli un important travail de préparation (information, évaluation) en réunion pluridisciplinaire.

Cette reprise de l'analyse des entretiens montre que, comme dans leurs réponses au questionnaire, les enseignants identifient avec précision les fonctions qu'ils attribuent aux différentes formes de coopération interprofessionnelle qu'ils investissent. Les trois axes complémentaires « Respirer-Informer-Articuler » structurent leurs discours, comme vraisemblablement leurs pratiques interprofessionnelles. Professeurs et éducateurs, même parmi les moins enclins à l'accord, savent décrire leur expérience des rencontres ou des réunions comme la recherche de réponses à l'un ou l'autre de ces besoins.

4.1.2. Métacognition de l'accord

Il peut sembler évident que les enseignants ont pleine conscience des dispositifs qu'ils investissent : un instituteur, par exemple, peut-il ne pas savoir s'il a participé à une réunion de synthèse ? En revanche, on a plus de mal à imaginer le professionnel conscient des mondes qu'il mobilise ou des types d'accords qu'il entreprend de conclure.

Cependant on ne peut prétendre que les enseignants déploient une compétence à leur insu. Quels sont alors les repères qu'ils utilisent pour décrire leurs démarches de coopération interprofessionnelle ? Quel regard portent-ils sur leur propre cheminement intellectuel, ou sur celui de leurs partenaires ? De quels outils d'analyse disposent-ils pour

vertu de la loi du droit d'auteur.

saisir la logique de leur action ?

En analysant les étapes successives des opérations de traduction et de construction de l'accord, nous avons découvert et décrit différents objets. En revisitant les entretiens, nous devons désormais isoler ceux dont les enseignants sont le plus à même de se saisir consciemment pour agir, en professionnels autonomes, une compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel.

· l'énoncé-problème

Quelles que soient les difficultés auxquelles ils sont confrontés, les enseignants gardent une intelligibilité suffisante des situations pour pouvoir les décrire rapidement sous forme d'énoncé-problème. Nous en avons listé les formulations et repéré la structure. En trois propositions, rarement plus, sont disposés des éléments des trois mondes de référence, attestant que la difficulté à enseigner résulte justement dans la difficile cohabitation de ces différents objets.

Tous les énoncés-problèmes sont émis au tout début de l'entretien, dans les cent premières propositions. On peut donc en déduire que le recours à ces formes réduites de présentation est nécessaire aux personnes interrogées, pour introduire leur discours, comme pour initier leurs pratiques. Nous avons remarqué au début de cette recherche combien le plus souvent les discours savants sur les pratiques enseignantes en EME se réfèrent à un seul monde. De même, nous avons veillé à simplifier la description des situations que nous présentions au départ de l'entretien : la présentation de la difficulté de la mauvaise méthode ne mobilise que des objets de la *Normalisation Scolaire*, celle de l'élève rebelle privilégie nettement les éléments de la *Rupture Communautaire*, et l'élève oublié se réfère surtout au monde *Praxis et Relation*. On ne peut donc prétendre que les enseignants se soumettent, par la formulation des énoncés-problèmes, à un modèle induit par les discours savants ou la situation d'entretien. C'est bien d'un véritable savoir-faire qu'ils font preuve. Nous pourrions le définir ainsi : savoir décrire la difficulté en une formulation concise de quelques propositions, présentant les rapports problématiques entre les différents mondes de référence.

Nous pouvons rapprocher cette façon de procéder de celle mise en œuvre par les enseignants répondant au questionnaire. A la question ouverte qui leur demande de caractériser en quelques lignes leur pédagogie, la plupart ont recours à des formulations complexes articulant deux ou trois mondes de référence.

En revanche, nous devons constater que ce savoir-faire n'est pas mis en œuvre durant les autres étapes de la concertation interprofessionnelle. L'énoncé-problème est plus un énoncé-pour-soi, un élément de représentation personnel que l'enseignant ne partage pas, comme on tait une expérience douloureuse.

· La demande d'accord

On peut supposer que ce sentiment d'une expérience commune de difficulté oriente les enseignants vers l'accord interprofessionnel. En effet, professeurs et éducateurs, sans exception, appellent l'accord de leurs voeux. Certes, ils ne formulent pas des demandes explicites de clarification, d'arrangement ou de compromis. Mais ils témoignent de leur

vertu de la loi du droit d'auteur.

projet de tourner résolument le dos aux conduites d'évitement ou de refus de l'accord.

Ainsi, ils investissent d'abord les espaces de concertation comme des garde-fous qui les protègent de tentations de passage à l'acte. Nous avons vu comment Xavier invoque tour à tour son inclinaison pulsionnelle et ses propositions d'accord, toutes rejetées. On se rappelle également des mots durs d'Yvonne qui décrit sa classe comme un « petit monde clos », « concentrationnaire », où « tout est à cru » ; l'institutrice réclame une alternative à ce monde de mise en actes et accueille les temps de concertation comme des occasions de mise en mots.

Les enseignants savent aussi aborder l'espace interprofessionnel comme un espace d'engagement, refusant sans équivoque les conduites de fuite ou d'évitement. Ainsi, avons-nous entendu Eglantine rappeler combien elle passait de temps à redoubler les contacts, à noter et transmettre ses observations. Comme elle, Bérénice ou Pervenche savent l'énergie qu'elles dépensent à multiplier les rencontres, et préparer les réunions.

Mylène, comme Xavier ou Laszlo, savent ne pas se contenter de faux accords ou de marchés de dupes. Malgré leurs difficultés propres à participer à la construction de compromis, voire même de clarifications, ils dénoncent publiquement les arrangements conclu sur d'autres scènes.

Et même si les enseignants se laissent aller à des moments de retrait hors des mondes et des conduites de relativisation, aimant se laisser porter par le train-train des réunions, juste attentifs au respect des règles et des protocoles, la plupart revendiquent la référence à des principes supérieurs communs : le bonheur des enfants, l'adaptation au monde, la survie du groupe...

· La question centrale

L'enseignant ne parcourt pas les différents espaces de concertation interprofessionnelle en déclamant son énoncé-problème. Il préfère procéder par clivage de cet énoncé en questions référencées à un seul monde. Nous n'en avons repéré que deux, n'ayant su isoler de façon pertinente les formulations caractéristiques du monde de la *Rupture Communautaire*.

La première de ces questions doit ancrer la communication dans le monde de la *Normalisation Scolaire* : « quel support d'activité choisir pour travailler avec cet élève ? » Mais il est étonnant de constater que cette interrogation ne fait que rarement l'objet d'un partage interprofessionnel. Même Christiane qui choisit de décrire une difficulté liée à une « mauvaise méthode » ne questionne pas ses collègues sur les outils pédagogiques, les méthodes employées et les techniques d'enseignement. Elle préfère, comme la grande majorité de ses collègues, répondre seule à ce problème, en tentant de multiples adaptations dans sa classe. Les rencontres spontanées entre enseignants ne sont pas non plus l'occasion d'échanges à ce sujet. Lorsqu'ils parlent ensemble de leurs pratiques, ils prennent soin d'éviter cette question centrale, pour débattre de mesure des compétences des élèves. Nous nous étonnons du faible nombre de mentions des réunions pédagogiques, où pourrait s'élaborer une réflexion sur ce sujet. Faut-il interpréter cette rareté comme indicatrice d'une rareté des pratiques, ou plutôt comme le signe d'une volonté de ne pas en parler ? Car cette façon de taire la question des supports d'activité

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

ressemble à une opération de refoulement collectif. En ce sens, on ne peut parler dans ce cas de savoir-faire.

En revanche, la seconde question centrale fait l'objet de la plupart des échanges interprofessionnels. Nous l'avons formulée ainsi : « comment trouver la bonne distance avec l'enfant ? ». Les débats, pour y répondre, mobilisent particulièrement le monde *Praxis et Relation*. Sollicitant ainsi leurs collègues dans toutes les formes possibles de réunion ou de rencontre interprofessionnelle, les enseignants parviennent à rassembler la plupart des professionnels de l'institution autour de la recherche de la bonne distance. Car au-delà de la simple question de la distance à l'enfant, les professionnels peuvent s'interroger :

- sur la distance qu'ils souhaitent mettre entre leurs registres personnel et professionnel. Ainsi Christiane ou Mylène s'interrogent avec leurs collègues sur la nécessité de l'exclusion d'un élève, procédé radical de mise à distance. C'est pour elles l'occasion de travailler une mise à distance de leurs affects : l'une confond sa propre douleur et celle de sa classe, et l'autre s'identifie aux parents de son élève. Au terme du travail interprofessionnel, chacune peut imaginer un processus de mise à distance de leurs affects : un rendez-vous d'explication avec les parents ou un nouveau dispositif d'accueil.
- sur la distance qui sépare chaque professionnel de ses collègues. Gaspard et Ernest évoquent explicitement cette difficulté, en spécifiant les mouvements de rapprochement et d'éloignement qu'ils adoptent avec leur collègue éducatrice. Octave, mieux que tout autre, décrit comment la bonne distance à l'enfant correspond à la bonne distance entre les adultes, comme les reflets d'une même « réalité ».

Ainsi, contrairement à celle du support d'activité, la question centrale de la distance à l'élève permet l'implication de tous dans l'espace des échanges interprofessionnels. Savoir l'extraire de la difficulté rencontrée en classe ou en atelier constitue alors un savoir-faire précieux.

- L'adaptation des discours et les clarifications successives

Le passage d'un énoncé-problème complexe à des questions simplificatrices quoique centrales demande à l'enseignant de mettre en œuvre un savoir-faire particulier : savoir adapter son discours à son projet de communication. Mais la frontière est bien ténue entre :

- développer une tendance à manipuler ses interlocuteurs, ce que souhaite faire Laszlo quand il accumule notes et graphiques, prétendant constituer la mémoire de l'institution
- s'accorder par simple mimétisme aux attentes de ses collègues, adopter un monde de référence comme on s'étonne de prendre un accent au cours d'une conversation ; Danielle côtoie ce danger au cours des entretiens qu'elle mène avec le psychologue, l'ensemble des propos s'écartant peu à peu des objets de la pratique de l'enseignante (les difficultés scolaires) pour se centrer sur les savoirs du soignant

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

- mettre en œuvre une capacité à décliner une situation sur plusieurs registres, dans le but affirmé de favoriser un accord

C'est bien ce dernier savoir-faire que décrivent les enseignants interrogés, quand ils évoquent les différentes scènes du travail de collaboration interprofessionnelle.

Posant autant la question de l'activité que celle de la distance, l'éducatrice Bérénice contacte un à un tous ses partenaires institutionnels, afin qu'ils s'engagent à consacrer un temps à l'enfant en situation de grande dépendance dont elle s'occupe.

En revanche, Jean, l'instituteur, dénie aux réunions de projet toute capacité à mener à l'accord et privilégie explicitement les réunions cliniques comme accès à la vérité de chacun, seul objet valable de partage. Dans cette perspective, il décrit comment il n'aborde la question de l'activité qu'avec ses collègues enseignants, et peut alors s'interroger avec d'autres sur les problèmes de distance.

Elie, directeur, revendique de ne pouvoir tout dire aux réunions de synthèse, conscient que la part de secret de son travail que chacun garde est le ciment des accords les plus solides.

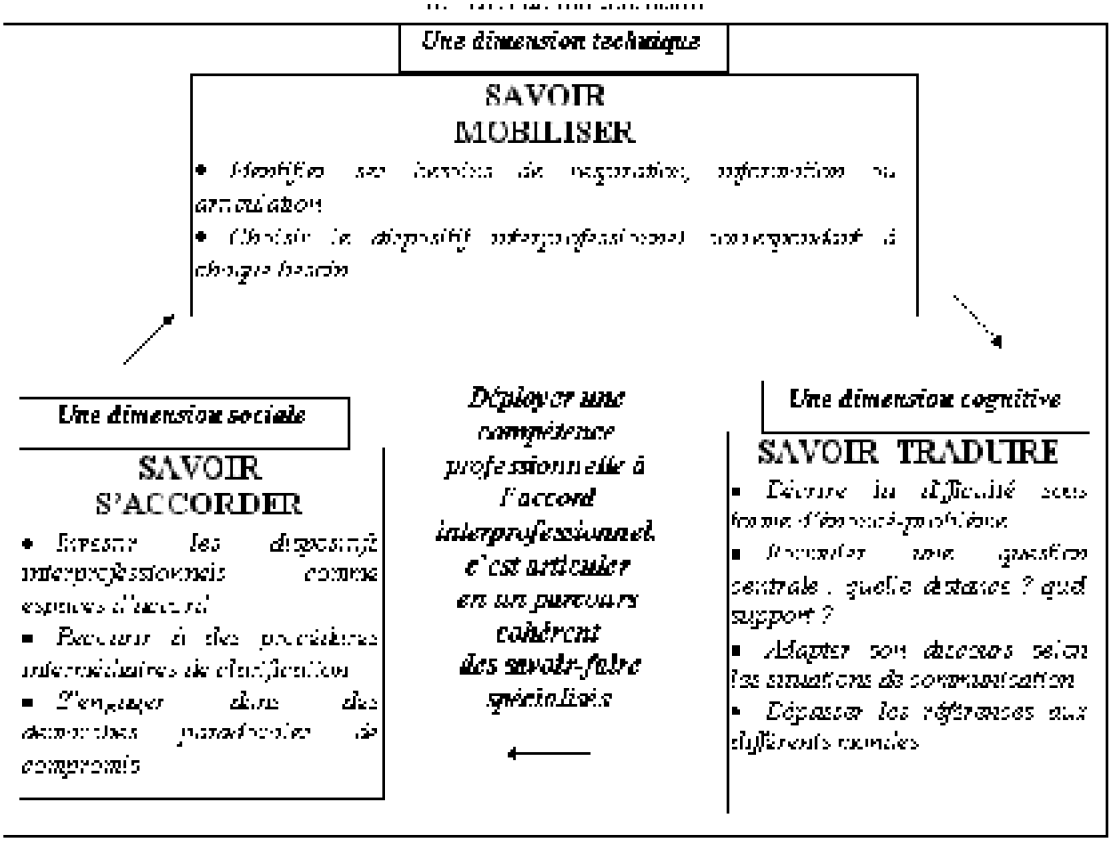
Nous avons ainsi décrit ces différentes formes de mises en ordre : mise au monde, en mouvement, à distance, en scène, en abîme ou en échec. Ce sont d'abord des mises en mots, qui requièrent une capacité d'adaptation avérée. Nous avons vu que tous les enseignants interrogés, même les plus maladroits, même les plus hostiles au collectif, y ont recours

- Le pari du paradoxe

Enfin, certains d'entre eux, rares il est vrai, parviennent à formuler des compromis. Loin de constituer un aboutissement au travail de concertation, cette forme d'accord demande aux acteurs des capacités d'engagement et de vigilance. Reposant sur des paradoxes, le compromis nécessite des acteurs éclairés, capables de se satisfaire de sa fragilité et de son inconfort. Octave et Eglantine savent la difficulté de maintenir articulés des éléments par principe disparates : « méthodologie» et « soutien », « la classe » et « le virtuel »... Humaniste militant, Gaspard est conscient qu'au-delà de toute professionnalité, sa conception de la vie est en jeu, dans son rapport à « cette petite jeune fille » qu'il voudrait « plus souriante en classe ».

Nous disposons maintenant des éléments nécessaires pour dresser une représentation complexe de la compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel. Etre capable de construire un accord interprofessionnel, c'est donc savoir, en même temps, s'engager dans une démarche de clarification ou de compromis, mobiliser les mondes de références pertinents, et investir des dispositifs de concertation ou de collaboration. Dans chacune de ces dimensions, les enseignants identifient plusieurs savoir-faire spécialisés, qu'ils sont susceptibles de mettre en œuvre selon leurs capacités et les exigences de la situation. On peut en proposer la schématisation suivante :

vertu de la loi du droit d'auteur.



4.2. Figures de l'expertise

Le projet de décrire la compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel conduit à en repérer les niveaux d'efficience. Nous proposons d'extraire des entretiens les éléments les plus proches des caractéristiques des compétences d'expert et de débutant, selon les cinq dimensions que l'analyse de cette notion nous a conduit à privilégier :

- l'intelligibilité des situations
- l'autonomie
- le mode d'intervention
- la Méta-connaissance
- l'image de soi

4.2.1. L'intelligibilité des situations

Comment chaque enseignant perçoit-il les situations dans lesquelles il est engagé ? Autrement dit, dans quelle mesure dispose-t-il d'une vision globale et cohérente des ressources disponibles, des mondes en présence et des formes d'accords en jeu ? En visitant à nouveau le corpus, nous pouvons dresser un tableau rassemblant des exemples de situation qui mettent en évidence les savoir-faire, en formation ou aboutis, les plus

vertu de la loi du droit d'auteur.

caractéristiques de cette dimension.

Tableau n°4- 26 L'intelligibilité des situations Débutants et experts

	Débutant	Expert
	Vision partielle, difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire	*Vision synthétique, saisie rapide des signaux faibles, économie des informations*
SAVOIR MOBILISER	Mylène dans le module 1 : A cause d'un fort besoin de respiration, l'institutrice surinvestit le petit groupe d'enseignants, qui peu à peu s'isole du reste de l'établissement. La perspective institutionnelle se perd, au bénéfice de recherches d'intérêts plus claniques.	La préparation de la synthèse de Bérénice : L'éducatrice repère le moindre objet qui lui permet d'interpeller chaque collègue, en rencontre spontanée d'abord, puis en réunion pluridisciplinaire
SAVOIR TRADUIRE	Christiane et « sa » psychose : Depuis que le psychiatre a lâché un diagnostic au sujet de son élève, l'institutrice est envahie par la colère (contre le psy, les parents, l'école) et ne peut plus imaginer le moindre mode d'accompagnement Les moyens d'Aubin : dès qu'on propose un dispositif de prise en charge, Aubin en dénonce le coût excessif ou le manque de moyens	Jean et les réunions pluridisciplinaires L'instituteur développe une vision d'ensemble des réunions et décode les enjeux que recèle chaque dispositif. Il perçoit les manoeuvres de dissimulation et s'y adapte en adoptant une stratégie de différenciation des espaces
SAVOIR S'ACCORDER	Le mercredi de Laszlo L'éducateur technique a une priorité : ne pas venir travailler le mercredi matin. afin d'arriver à son but, il est prêt à instrumentaliser toutes les formes de coopération. Ainsi, il confond le moyen (des emplois du temps équilibrés) avec la fin (un accord sur l'accompagnement pédagogique)	Gaspard et l'Amour Convaincus que seul un idéal d'amour et de respect les autorise à se présenter devant leurs élèves, Gaspard et sa collègue éducatrice sont attentifs aux détails insignifiants : une larme, un sourire.

Dans cette dimension, Christiane représente l'archétype de la débutante. La révélation du diagnostic de psychose non seulement inhibe ses compétences à l'enseignement, mais au-delà l'empêche de considérer tout recours interprofessionnel. Submergée par les affects, elle n'envisage d'échanger avec le psychiatre que dans des modalités proches du passage à l'acte, du moins dans la transgression des usages de prise de parole. et quand elle évoque la question de l'accord, c'est essentiellement pour révéler que « c'est normal d'être trompé », s'enfermant ainsi dans un relativisme absolu.

A l'opposé, Bérénice peut passer pour un modèle d'expert en intelligibilité. La

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

connaissance des réseaux institutionnels semble sure. Le modèle de l'emploi du temps qu'il faut remplir stimule l'éducatrice à solliciter toutes les ressources possibles. Mobilisant des objets très marginaux des mondes de référence (des massages, des changes), elle intègre dans les registres langagiers collectifs l'enfant qui sait si bien se faire oublier. Ainsi, au-delà d'une simple compétence professionnelle, fait-elle preuve d'une capacité avérée à la solidarité humaine.

4.2.2. L'autonomie

Peu à peu, le professionnel acquiert son autonomie. Il prend progressivement de la distance avec les règles formelles qui lui ont été imposées au départ. Il intériorise les différentes normes et ne nécessite plus, pour s'y conformer, de procédures systématiques d'entraînement. en ce qui concerne notre champ d'étude, l'acquisition de l'autonomie se traduit essentiellement par le degré de liberté que les acteurs s'autorisent par rapport aux fonctionnements institutionnalisés.

Tableau n°4- 27 L'autonomie Débutants et experts

	Débutant	Expert
	Application des règles formelles, utilisation des règles d'entraînement	*Totale : on peut en fixer les limites ; capacité à définir ses propres règles*
SAVOIR MOBILISER	Ahmed et « la procédure normale » L'éducateur veille à interroger tous ses collègues, comme on dresse un inventaire. L'essentiel n'est pas de trouver une solution mais de ne pas faire d'erreur de procédure	Danielle et sa décharge La directrice profite des attributs de son statut pour inventer des dispositifs singuliers de coopération : une analyse informelle avec un psychologue, un mini-conseil avec l'éducateur sportif...
SAVOIR TRADUIRE	Les arguments de Laszlo : quand il explique son travail avec une psycho-logue, Laszlo a de grandes difficultés à préciser ses arguments. Invoquer « des arguments pédagogiques » lui semble suffisant pour satisfaire notre curiosité Le dossier d'Yvonne : l'institutrice traduit mot à mot en NS le discours PR du psychiatre pour justifier qu'un élève quitte l'IR avec un dossier lourd car redondant.	Les secrets d'Elie : avec malice, le directeur rappelle qu'il n'y a aucune règle de totale restitution. Chacun est libre de dire ou taire, et exprime ainsi les limites de son champ de compétence exclusif et la confiance qu'il a dans ses collègues.
SAVOIR S'ACCORDER	Les décharges de Gautier : l'enseignant mesure toute prétention à l'accord en termes de charges à répartir, de fatigue à démultiplier... sans autre principe que l'égalité arithmétique	Ernest le chef de camp (1) : l'instituteur choisit d'importer ses compétences de responsable de centre de vacances pour appréhender sa collaboration quotidienne avec une éducatrice

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Ahmed montre à de nombreuses reprises son manque d'autonomie. Son raisonnement s'appuie sur des schémas logiques simplistes et immuables. Par choix binaires (référent/non référent, problème relationnel/problème de travail), il cherche à appliquer une procédure prédéterminée, qu'il explicite en détail . L'objectif terminal n'est pas de résoudre la difficulté qu'il a rencontrée, mais d'isoler le champ professionnel et le collègue responsable de l'échec du jeune et de sa remédiation.

Quand il évoque justement les pratiques souhaitables avec cet élève, il décrit des principes à respecter, des règles auxquelles il doit se soumettre : il faut « respecter des paliers », on doit « tirer des conclusions ». Et le seul enseignement qu'il tire de cette expérience est qu'il faut parfaire les consignes : « ça a pointé un manque dans notre progression des stages. »

Si Ahmed l'éducateur fait figure de débutant dans la dimension de l'autonomie, l'institutrice-directrice Danielle peut en représenter l'expertise. Elle invente des formes de coopération, selon des modalités propres à son statut. En effet, quelques heures par semaine, son temps de décharge lui autorise des formes singulières de travail. Au cours des rencontres qu'elle privilégie alors, elle sait varier les postures. Cherchant à rester « neutre », elle intervient le moins possible durant ses collaborations avec l'éducateur sportif, se contentant de « contrôler » la normalité des situations scolaires. A l'opposé, avec le psychologue qu'elle questionne, dit-elle, sans relâche, l'institutrice parcourt tout le registre *Praxis et Relation*, oubliant même parfois les références aux pratiques d'enseignement. Dans la dimension de l'accord, son aptitude à l'autonomie se traduit par le désintérêt qu'elle manifeste pour certaines instances de réunion existantes : durant l'entretien, Danielle n'évoque aucune concertation en synthèse ni en réunion de coordination. Définissant ses propres cadres de travail interprofessionnel, elle construit des accords partiels, essentiellement sur le mode de la clarification. Sa position institutionnelle d'autorité lui permet cette singularité.

4.2.3. Les modes d'intervention

On considère principalement par mode d'intervention l'importance donnée par le professionnel à sa stratégie, à sa capacité à prendre dans des situations de travail inconnues des décisions raisonnées en fonction de son projet. Les modes d'intervention se différencient par leur plus ou moins grand empirisme. N'apprendre que de ses erreurs ne caractérise pas l'expert.

Tableau n°4- 28 Mode d'intervention Débutants et experts

vertu de la loi du droit d'auteur.

	Débutant	Expert
	Tâtonnements, essais et erreurs, progression pas à pas	*Capacité à court-circuiter les étapes, à faire des impasses*
SAVOIR MOBILISER	Les redoublements d'Eglantine (1) : malgré toute l'énergie dépensée à redoubler les contacts, l'institutrice constate que rien ne change, qu'il faut toujours le même temps pour que les accords adviennent. Elle se résout à la répétition besogneuse de son parcours de pèlerin de l'accord .	Les arrangements de Pervenche : entre l'éducatrice et sa collègue institutrice, tout se passe par arrangements clandestins officialisés par la suite devant le psychiatre. Mieux, dans l'hypothèse où la synthèse n'aboutit pas à un accord satisfaisant, Pervenche prévoit déjà une solution de repli avec sa collègue.
SAVOIR TRADUIRE	Gautier sans question : l'instituteur apparaît en grande difficulté quand il s'agit de formuler une question centrale. Avec son collègue éducateur technique, il agit (en montrant, sans dire) la question de l'activité	Gaspard Gandhi : à quoi bon s'évertuer dans de multiples travaux de traduction quand il suffit de s'en référer à un triptyque de sagesse universelle : Amour, Respect, Confiance. Pour Gaspard, Gandhi constitue un véritable raccourci vers l'accord
SAVOIR S'ACCORDER	Nadine ou la répétition : à chaque fois qu'elle sollicite un accord l'institutrice se heurte à un mur d'indif-férence. Au terme d'un long parcours semé d'échecs, elle avoue n'attendre que de l'extérieur de l'établissement la moindre secours	Gaspard et « la main sur l'épaule » :la conjonction de trois ordres de ressources (la collègue, la réunion clinique, l'épou-se) qui lui suggèrent de tenter « la main sur l'épaule » permet à l'instituteur de court-circuiter les autres formes de coopération interprofessionnelle

Durant tout l'entretien, Gautier fait preuve de son manque de maîtrise du jeu interprofessionnel. Dans une situation de conflit avec une élève, il se montre incapable de solliciter l'aide d'un collègue sans être assailli par la culpabilité de mal faire son travail. Il décrit son travail de concertation en synthèse comme un « échange simple » d'observations, sans analyse plus élaborée. Incapable de toute mobilité entre les mondes, il réduit la traduction à une opération comptable d'énergies à répartir. Et les seuls accords auxquels il semble pouvoir participer sont des arrangements a minima pour convenir de « temps morts » ou des consensus de façade pour des défausses collectives.

En revanche, l'exposé de Gaspard permet de saisir de multiples facettes de l'expertise à en accord interprofessionnel, particulièrement dans la dimension des modes d'intervention. En effet, l'instituteur peut être caractérisé par sa capacité à pratiquer l'impasse et le court-circuit, jusque dans sa pratique de l'entretien, multipliant les ruptures et les digressions. La figure de « la main sur l'épaule », que nous avons caractérisée comme une formule de compromis, évoque l'image du court-circuit. Le contact corporel entre le maître et son élève doit provoquer une décharge des tensions. Mais ce que cette

vertu de la loi du droit d'auteur.

pratique permet essentiellement de court-circuiter, c'est l'entier espace de l'interprofessionnalité, rompant la répétition des cycles de rencontres institutionnelles, et « la cascade de tristesse » qui les accompagne. Quand la main de l'enseignant se pose sur l'élève, s'instaure une relation de personne à personne, hors des registres de la professionnalité. Seule la référence à une sagesse, un humanisme, une philosophie, peut en rendre compte : il s'agit de vie, de confiance, d'amour... La lecture comme tous les autres objets scolaires, ou éducatifs, ou thérapeutiques, est reléguée au rang d'accessoire, de machin. [448]

La pratique de la collaboration quotidienne avec l'éducatrice favorise très vraisemblablement l'accès à cette expertise. Gaspard décrit les début de cette coopération, les querelles de compétence, les disputes de territoire. On entrevoit un long cheminement jusqu'à « l'intimité professionnelle » actuelle qui leur permet d'être en accord, sans même en passer par les mots. Ce qui permet ce parcours, nous dit l'instituteur, ce n'est pas l'insistance exacerbée de chaque partenaire sur sa professionnalité, mais, au contraire, sa capacité à procéder par impasses et ainsi laisser des champs libres à l'autre.

Gaspard évoque un autre court-circuit, quand il décrit comment un élève aurait appris à lire en remontant un moteur de débroussailleuse. Dans cette situation sans caractère interprofessionnel, présentée comme miraculeuse, l'enseignant explique comment l'impasse sur le scolaire permet l'apprentissage. Il montre également qu'un tel raccourci n'est possible qu'au prix de la mobilisation d'intenses émotions.

4.2.4. La métaconnaissance

L'examen de la dimension de la métaconnaissance permet d'établir le rapport du professionnel à l'intelligibilité de la situation. Les informations qu'il détient peuvent lui apparaître comme provenant de l'extérieur, d'une base de données indépendante de son expérience. Au contraire, il peut agir une connaissance incorporée, c'est-à-dire suffisamment automatisée pour devenir spontanée.

Tableau n°4- 29 La métaconnaissance Débutants et experts

[448] « Pour accomplir cette opération de dévoilement, il faut extraire des circonstances qui entourent l'épreuve des êtrtes ne relevant pas de la nature présente. Lorsque la validité de l'épreuve n'est pas contestée, ces êtres sont plongés dans la contingence. Ils sont là, sous un faible éclairage, sans faire l'objet d'une identification précise, comme de simples *machins* sans pertinence, dont la présence est purement circonstancielle » BOLTANSKI (Luc), THEVENOT (Laurent), De la justification, op. cit., p. 268

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

	Débutant	Expert
	Règles et méthodes faciles à expliciter	*Difficulté à expliciter et à verbaliser, pratiques incorporées*
SAVOIR MOBILISER	Ahmed et le protocole institutionnel : l'éducateur montre une connaissance experte du dispositif de rencontre, et de la façon dont il conduit forcément à transformer la difficulté de l'adulte en échec de l'adolescent	Eglantine et la télépathie : l'institutrice tente avec difficulté d'expliquer cette im-pression diffuse dans les équipes : les élèves vont mieux quand on parle d'eux. Il est difficile pour Eglantine de décrire plus précisément ce phénomène.
SAVOIR TRADUIRE	Laszlo ou la mémoire des mots : l'éducateur cherche systématiquement à prendre au mot ses interlocuteurs : il rappelle ainsi les propos du directeur, les règlements relatifs aux 35 heures pour justifier sa recherche d'intérêt personnel.	Pervenche à la place de l'autre : il est difficile pour l'éducatrice de rompre avec une représentation très complexe de la situation, car elle tient toujours à considérer les choses du point de vue de son interlocuteur
SAVOIR S'ACCORDER	Carla et la rencontre de la psychologue : pour l'institutrice, il est facile de décrire dans les moindres détails la collaboration imaginée pour que ses élèves puissent se rendre chez la psychologue. Tout semble prévu... mais ça ne marche pas	Autour d'Octave : « penser autour des enfants » est une formule dont l'édu-cateur a du mal à s'écarter. La conduite de l'entretien lui propose de multiples étayages à son discours, qu'il saisit pour avancer parfois maladroitement.

Laszlo, tel qu'il se décrit, est un exemple de noviciat dans cette dimension. Il semble croire que la connaissance d'un dispositif induit sa maîtrise, confondant ainsi le mot et ce qu'il représente. Rien de ce qui est institutionnel ne doit lui être étranger : il note, il garde, avons-nous vu, accumulant avec fierté les informations comme autant de pépites censées le protéger contre les agressions de l'extérieur. Car il perçoit le collectif interprofessionnel, et l'environnement de l'établissement, comme une menace constante de persécution : « c'est la globalisation, la mondialisation ». Seuls, contre ce complot international, ses « petits topos et (ses) camemberts » lui permettent d'espérer résister. On perçoit facilement quelle fragilité tente de masquer ce discours excessif. C'est pourquoi l'évocation d'échanges interprofessionnels lui est si difficile : son illusoire contrôle s'évapore. Il ne peut témoigner d'aucun savoir-traduire, et se contente de prescriptions générales : il suffit d'avoir « des arguments pédagogiques », terme générique qu'il ne peut expliciter. Quant à l'accord, à quoi bon chercher à le construire puisqu'il est inscrit sur le fronton de l'établissement : tout découle de l'intitulé de « formation professionnelle », qui doit obliger, logiquement, tous les autres champs professionnels à s'effacer devant l'enseignement technique.

Cette clarté manifeste du propos tranche avec l'exposé hésitant d'Octave. Cet autre éducateur cherche juste à « lever le nez du guidon ». Là où Laszlo propose une vision socio-économique du monde affirmée, Octave préfère s'interroger maladroitement sur la

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

réalité des choses : où est le vrai, entre l'expérience de l'atelier, les écrits compilés des dossiers, les discours échangés en réunion ? L'éducateur cherche à borner, au plus large d'abord, l'espace de la compétence collective : être autour, seulement ; et essayer en cercles concentriques de se rapprocher d'expériences de communion avec un élève, dans l'intimité d'un geste professionnel partagé et transmis. L'itinéraire est vraisemblablement encore à inventer et le pas n'est pas sûr, mais Octave se nourrit de la conviction de la justesse de son chemin. En ce sens il peut accéder, au contraire de Laszlo, à une forme d'expertise.

Car la nécessité de l'accord est posée comme préalable : hors de lui, on ne peut prétendre approcher le vrai ; sa recherche repose sur l'engagement des partenaires. Alors que pour Laszlo, il n'est, au mieux, qu'un superflu encombrant, aisément délégué au responsable institutionnel.

4.2.5. L'image de soi

La dimension de l'image de soi considère les différents éléments qui permettent aux enseignants d'agir professionnellement en montrant de la confiance. Confiance dans leurs connaissances, dans leurs savoir-faire et dans leur expérience. Mais aussi, confiance en leur résistance psychologique ou en leur stabilité affective ou dans leur compétence à surmonter leurs émotions.

C'est sans doute dans cette dimension que Xavier est le plus démuni. La violence qui sourd de ses propos (bien que nous ne soyons pas dupe de la part de provocation qu'ils contiennent) témoigne de sa fragilité. Invoquer comme il le fait constamment sa spontanéité instinctive revient à reconnaître implicitement sa difficulté à intégrer ses émotions à son expérience professionnelle. Et les regrets qu'il exprime de ne pas avoir été entendu, ou la conviction dont il fait preuve pour dénoncer des arrangements avec les familles, laissent penser qu'il souhaiterait pouvoir s'appuyer sur des dispositifs fiables de réunion ou de rencontre.

Tableau n°4- 30 Image de soi Débutants et experts

vertu de la loi du droit d'auteur.

	Débutant	**Expert**
	Incertitudes	*Confiance en soi, aisance, connaît les points forts et les limites de sa compétence*
SAVOIR MOBILISER	Gautier hors des mondes : à plusieurs reprises, Gautier dit combien l'échec de son élève le culpabilise et quelles sont ses réticences à solliciter de l'aide. Par ailleurs, peu confiant dans sa propre professionnalité, il attribue aux autres éducateurs la seule connaissance valable du « monde du travail ». La place de Xavier : l'éducateur avoue ne pas savoir quelle est sa place. Tantôt il réfute toute professionnalité, en se référant à son seul instinct, tantôt il regrette de ne pas être le directeur.	Les redoublements d'Eglantine (2) : certes l'enseignante multiplie les efforts, parfois sans grande efficacité, avons-nous dit. Mais cette dépense d'énergie semble se faire dans la bonne humeur, un peu comme une gymnastique institutionnelle rituelle. L'institutrice semble sans illusion, mais résolue à accomplir son rôle.
SAVOIR TRADUIRE	Xavier sans objet : au-delà des réactions immédiates aux provocations de l'éducateur, ce qui choque dans les propos de Xavier, c'est l'absence totale d'expérience qu'il semble pouvoir partager avec ses collègues. Il semble totalement étranger au monde commun.	Ernest, le chef de camp (2) : dans la peau du responsable de centre de vacances, Ernest montre une totale aisance dans le monde NS : projets, programmes, évaluations... Il évoque même des chercheurs en sciences de l'Education...
SAVOIR S'ACCORDER	Carla et la double contrainte : prise dans un système d'injonction paradoxale (« propose seule une solution collective »), l'enseignante se vit comme impuissante, voire manipulée. Peu à peu, elle s'angoisse et s'inhibe.	Elie délié de tout : ayant soldé tout compte de pédagogue dans le monde NS avec l'orthophoniste ou ses collègues enseignants, Elie se sent libre de passer la main à d'autres, sans rompre tout à fait la relation à son élève.

Il est malaisé, compte tenu de la méthodologie d'enquête développée, d'apprécier, dans la globalité, l'image que les enseignants peuvent avoir d'eux-mêmes. Nous avons dit combien le travail de recherche d'un accord interprofessionnel mobilisait d'énergies et de ressources. En conséquence, on peut s'attendre que, parmi les enseignants interrogés, ceux qui témoignent d'expériences d'élaboration de compromis, ou d'aisance particulière aux opérations de clarification, soient aussi ceux qui peuvent mobiliser une image d'eux-mêmes positive et stable.

4.3. La compétence d'un professionnel en situation

vertu de la loi du droit d'auteur.

Débutant ou expert, l'enseignant ne peut déployer de compétence qu'en situation. Décrire la compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel demande donc que soient repérés les principaux facteurs qui influent sur la situation de construction d'accord. Nous proposons de considérer successivement comment la difficulté professionnelle, les caractéristiques personnelles de l'enseignant et l'environnement institutionnel peuvent agir sur la mise en œuvre de cette compétence.

4.3.1. La difficulté professionnelle

Nous avons demandé aux enseignants interviewés de décrire une expérience de difficulté professionnelle. En effet, il nous semblait nécessaire qu'ils évoquent leurs modalités de coopération interprofessionnelle dans le cadre d'une résolution de situation-problème. Or, il nous est fréquemment apparu que le type de difficulté présenté n'est pas déterminant dans la mise en œuvre ou non de l'accord. Les enseignants peuvent évoquer le cas d'un élève trop performant, rebelle ou démotivé, d'une méthode inadaptée ou d'un enfant oublié, ils n'en sont pas plus débutants ou experts. Laszlo et Pervenche sont confrontés à la difficulté de s'adapter à un « bon élève.» Le premier fait preuve de toute sa maladresse à agir avec autonomie par rapport aux règles de fonctionnement et se montre débutant dans ses modalités d'intervention. En revanche, nous avons plusieurs fois caractérisé le haut niveau de compétence de la seconde : capacité à court-circuiter les étapes, pratiques incorporées... Gaspard et Christiane choisissent plutôt de d'exprimer leur souci de trouver la bonne méthode. Or les deux instituteurs décrivent des niveaux opposés d'intelligibilité de la situation : la représentation de Christiane se brouille définitivement à l'annonce du diagnostic du psychiatre, quand son collègue sait rester attentif aux moindres détails du comportement de son élève.

Si l'on considère le type d'accord construit, on observe une indépendance comparable. Xavier et Eglantine connaissent tous deux le problème d'un « élève rebelle ». Mais là où l'éducateur ne parvient pas à entrer en contact avec ses collègues, l'institutrice peu à peu progresse jusqu'à un compromis. Ainsi également pour Ahmed qui n'entreprend aucune démarche de construction d'accord et Ernest en constante élaboration avec sa collègue éducatrice, tous deux soucieux d'un « élève démotivé. » Enfin nous avons déjà observé l'indépendance des modes de mobilisation des ressources interprofessionnelles avec le type de difficulté évoqué.

Cette indépendance manifeste s'explique par le recours systématique des enseignants à la formulation des énoncés-problèmes et des questions centrales. Tous, avons-nous vu, savent procéder à un travail préalable, essentiellement en classe ou en atelier, parfois avec des enseignants. Au fil des adaptations des pratiques ou des premières rencontres avec les collègues, ils élaborent peu à peu leur expérience particulière de la difficulté scolaire en problématique institutionnellement partageable. Ce savoir-faire commun à toutes les personnes interrogées inaugure le travail de concertation, où peut se déployer, selon des procédures unifiées, la compétence à l'accord interprofessionnel.

La première étape en est la déclinaison de l'énoncé-problème en une ou plusieurs questions centrales. L'étude du corpus d'entretiens montre que l'interrogation sur les

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

activités à développer avec les élèves fait peu l'objet d'accords interprofessionnels. Le plus souvent les enseignants, comme Pervenche ou Gautier, concluent à ce propos des arrangements entre collègues. En revanche, quelle que soit la difficulté de référence, la question de la distance à l'enfant occupe la plupart des réunions et rencontres interprofessionnelles.

La situation à partir de laquelle s'affirme ou non la compétence à l'accord interprofessionnel n'est donc pas la situation de classe ou d'atelier vécue comme difficile, mais le moment où l'énoncé-problème se formule en question centrée sur la distance de l'enseignant à l'élève. Ainsi, l'incapacité de certains à cette traduction permet de prédire l'échec de leurs perspectives de concertation. Xavier et Christiane en sont des exemples. L'un comme l'autre se décrivent comme incapables d'interroger leur distance à l'élève. L'éducateur prétend travailler seulement quand « ça accroche » avec des enfants qu'il peut « palper ». L'institutrice, épuisée par une frénésie d'adaptations pédagogiques, explique comment elle a désinvesti l'enfant, prise dans des mouvements contraires d'identification aux parents. Les deux enseignants, dans l'impossibilité d'interroger leurs collègues, parcourent l'espace des pratiques interprofessionnelles dans la tentation constante du passage à l'acte.

4.3.2. Un équipement mental suffisant

Ainsi, nous sommes amené à mentionner des processus psychoaffectifs : passage à l'acte, identification, etc. Nous avons déjà noté la nécessaire confiance en soi ou la souhaitable image de soi positive. La compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel ne réside-t-elle pas entièrement dans la capacité relationnelle des enseignants ? Instituteurs ou éducateurs aux personnalités équilibrées se tourneraient alors spontanément vers les procédures d'accord, quand l'échec d'autres concertations indiqueraient la fragilité psychique de certains.

Notre démarche ne permet pas de caractériser psychologiquement les enseignants. Certes, notre expérience de la conduite des entretiens renseigne sur le caractère séducteur, l'apparente sincérité ou l'abord convivial des uns ou des autres. Mais notre propos n'est pas de recenser les différences individuelles. Nous cherchons à établir quels éléments communs constituent une situation propice à l'accord.

Exprimant leur besoin d'être rassurés ou de reprendre confiance en eux, professeurs et éducateurs mentionnent l'importance que revêt pour eux l'existence de moments de respiration. A l'articulation du catégoriel et de l'interprofessionnel, des espaces de ressourcement ou de dépôt permettent aux professionnels de se retrouver dans le registre de la similitude ou l'indifférenciation : tous enseignants parfois dans des dispositifs exclusivement pédagogiques, tous individus rassemblés dans une communauté d'expérience par les différentes formes d'analyse de la pratique ou de réunion clinique. Le plus souvent on ne peut à proprement parler de véritable construction d'accord pendant ces phases de respiration. Parfois, certains, comme Mylène, s'y enkystent et s'écartent ainsi des dynamiques de concertation. Mais pour la plupart, ces espaces constituent des antichambres de l'accord. C'est parce qu'existent, quelque part dans l'organisation institutionnelle, des lieux de retrait ou de dépôt, qu'ailleurs, des

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

enseignants mettent en œuvre une compétence à l'accord.

Ainsi, l'équipement psychoaffectif nécessaire aux situations de construction d'accord se réduit aux capacités à investir ces espaces de respiration :

- un peu de spontanéité, permettant les échanges par le rire, l'humour, ou la simple complicité des moments passés ensemble, comme le décrit avec plaisir Mylène. A l'opposé, Christiane se montre rétive à la perspective de perdre son contrôle, menacée par le chaos que provoque en elle l'évocation de la folie.
- un souci d'authenticité, sur lequel insiste particulièrement Jean : il faut savoir se mettre à nu, dit-il, se débarrasser de ses masques de la performance professionnelle et reconnaître ses limites individuelles. Au contraire, Laszlo exprime clairement son refus de laisser paraître sa difficulté lors des discussions collectives : il préfère s'armer de notes et de topos plutôt que de risquer de se dévoiler devant les autres.
- un respect des autres et de soi, comme en témoigne à plusieurs reprises Gaspard qui explique comment cette reconnaissance mutuelle conduit à une exigence réciproque, promesse de collaborations fructueuses. Mais l'instituteur dit aussi combien l'attention portée à soi est importante : savoir rompre avec le registre professionnel, s'en laver comme on prend un bain, s'épuiser dans l'effort physique, s'ouvrir à d'autres sociabilités. En revanche, Gautier ne peut taire qu'il se sent mal et seul, reclus dans la culpabilité de « ne pas y arriver » : plus il se dévalorise à ses propres yeux, moins il se sent capable d'investir d'autres espaces institutionnels.

4.3.3. Un contexte institutionnel

Nous venons de citer plusieurs fois Ahmed et Laszlo, de l'IME des Gangas, ou Christiane et Gautier, de L'IME des Alpages, les uns comme les autres souvent considérés comme faiblement compétents. A l'opposé, Gaspard ou Jean, de l'IME Circaëte, illustrent des savoir-faire d'experts. Faut-il en conclure que le niveau de compétence ne dépend que des caractéristiques institutionnelles, et que l'organisation de l'établissement induit la capacité des enseignants à produire des accords ?

Nous avons pourtant, à plusieurs reprises, noté des écarts entre les discours d'enseignants du même établissement :

- différences relatives au modes de collaboration évoqués : par exemple, Jean n'évoque jamais de collaboration avec une éducatrice alors que Gaspard ne cesse d'en parler ; Octave se focalise sur les réunions de concertation et ses collègues Bérénice ou Pervenche insistent surtout sur les rencontres informelles et les réunions de synthèse
- plus rarement, on peut noter des écarts importants concernant les types d'accords recherchés. L'environnement institutionnel de l'Institut de Rééducation Spinoza semble assez conflictuel. Mais Carla et Yvonne y réagissent différemment. Exigeante envers ses collègues, la première peu à peu s'isole et finit par souhaiter poursuivre hors de l'établissement son travail d'élaboration. Au contraire, la seconde admet les limites de l'organisation et joue le jeu des clarifications partielles.

vertu de la loi du droit d'auteur.

- mais pour aucun des sept établissements où nous avons interrogé plus d'un enseignant, pour aucune des cinq dimensions considérées, nous n'avons pu observer, au sein du même établissement, la cohabitation d'un expert et d'un débutant.

Pour éclairer cette ressemblance, le critère de similitude ou de différence des qualifications ne paraît pas pertinent. Certes, nous avons déjà noté que professeurs et éducateurs ne mobilisaient pas de la même façon les ressources interprofessionnelles.[449] Les uns privilégient les ressources du monde scolaire ; les autres s'ouvrent plus spontanément aux instances interprofessionnelles. Même en arguant de cette différence, on ne peut prétendre que les éducateurs sont plus ou moins compétents à l'accord interprofessionnel que leurs collègues instituteurs. Dans plusieurs dimensions, on peut opposer le novice Xavier et Octave l'expert, tous deux éducateurs techniques spécialisés. Il en va de même en ce qui concerne, par exemple, les instituteurs Gautier et Gaspard.

Il faut donc considérer dans quelle mesure l'organisation institutionnelle [450] favorise l'émergence de situations où peut ou non se déployer une expertise professionnelle à l'accord interprofessionnel. Afin d'approcher cette dimension, nous pouvons comparer les modalités connues de concertation interprofessionnelle dans les établissements où sont repérés soit des experts, soit des débutants.

Tableau n°4-31 Situations d'expertise et de noviciat modalités institutionnelles [451]

[449] Voir tableau n°4-08, infra, p. 308

[450] Nous nous limitons à l'évocation de l'organisation. D'autres dimensions sont vraisemblablement pertinentes (le climat institutionnel, la culture d'établissement), mais inaccessibles par notre méthodologie.

[451] On peut lire ainsi ce tableau : les enseignants de l'IME Circaëte évoquent lors des entretiens l'existence dans leur établissement de réunions de coordination ou de projet ; en revanche, ils ne mentionnent pas de rencontres interprofessionnelles aisées.

vertu de la loi du droit d'auteur.

	Etablissements dont les enseignants sont caractérisés par une dimension d'expertise				Etablissements dont les enseignants sont caractérisés par une dimension de noviciat				
Etablissement d'exercice	**IME Balbuzard**	**IME Circaëte**	**IME de Brunnich**	**IR Hirondelle**	**IME les Gangas**	**IME des Alpages**	**IES Cardinal**	**IR Spinoza**	**IR Cigognes**
Enseignants considérés	Pervenche Bérénice Octave	Gaspard Jean	Ernest Elie	Eglantine	Ahmed Laszlo	Christiane Gautier	Mylène Nadine	Yvonne Carla	Aubin
Contacts interpro-fessionnels aisés	XXXXX	X	XXXXX	XXXXXX	XXXXXX	X	XXXXXX	XXXXX	XXXXXX
Réunions de coordi-nation ou de projet	XXXXX	XXXXXX	XXXXXX	XXXXXX	XXXXXX	X			XXXXX
Réunions cliniques analyse de pratique	XXXXX	XXXXXX	X					X	
Réunions de Synthèse	XX----X	X	-X-X-X-	X-	XXXXX	XXXXXX	XXXXXX	XXXXXX	X

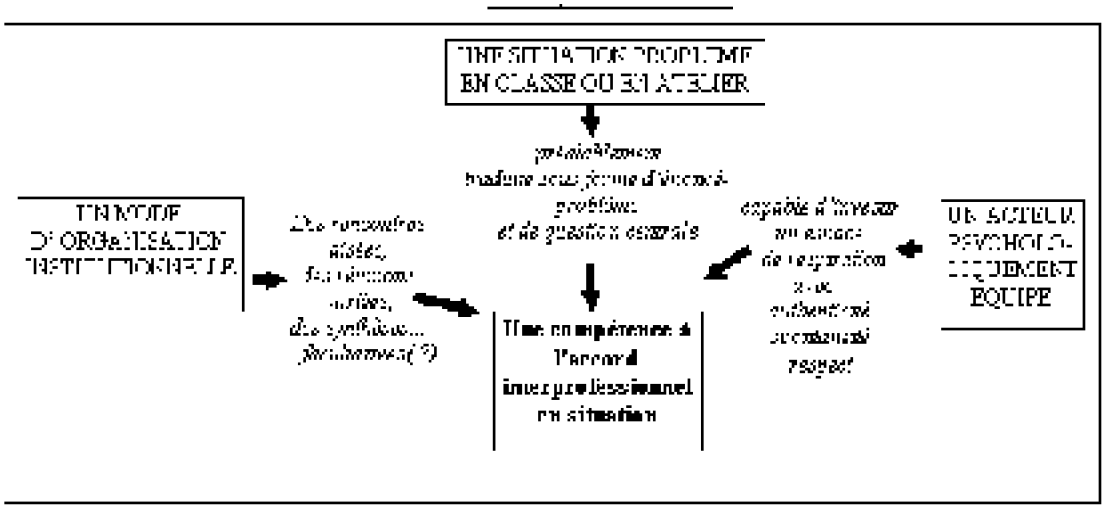
Nous pouvons penser, à partir de ces données, que la possibilité offerte par l'établissement de contacts informels avec des professionnels d'autres champs ne favorise pas l'expertise à l'accord interprofessionnel, si elle n'est pas accompagnée de possibilités de réunions de coordination ou de projet. Autrement dit, il n'y a pas de relation d'exclusivité entre ces deux formes de concertation interprofessionnelle : bénéficiant de contacts interprofessionnels aisés, les enseignants manifestent plus de savoir-faire experts s'il disposent aussi de possibilités de réunions. Seule parmi les débutants en accord interprofessionnel, Carla mentionne une forme de réunion proche de l'analyse des pratiques. Mais c'est pour en regretter l'absence. Aussi on peut penser que l'écart de mention au sujet de ces formes de réunion est significatif. La présence de ces espaces privilégiés de respiration prédispose les enseignants à exercer une compétence à l'accord, avons-nous déjà repéré.

Mais l'écart le plus important que nous pouvons constater concerne les réunions de synthèse. Excepté Aubin dont on a souvent apprécié l'inclinaison à ne pas évoquer de pratiques précises, tous les enseignants caractérisés par des niveaux de compétence faible mentionnent l'importance à leurs yeux de la réunion de synthèse. Au contraire, parmi le groupe des experts en accord, seuls Pervenche, Bérénice, Octave, Elie et Ernest abordent ce sujet. Ernest d'abord évoque d'étranges synthèses, qu'il qualifie d' « intime », à l'échéance aléatoire, plus proches des réunions de concertation que de véritables synthèses. Elie explique que, dans son établissement, les synthèses remplissent une fonction particulière, les élèves étant invités à leur issue. Octave regrette d'avoir trop écouté les conclusions des synthèses, les rapports et les dossiers, et d'avoir ainsi perdu la vérité de son métier.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

L'éducateur fournit là une interprétation que nous percevons comme pertinente : la synthèse, mise en scène institutionnelle de l'accord interprofessionnel, éloigne les enseignants de la vérité de leur exercice professionnel. Octave témoigne ainsi d'autre chose que d'une intelligibilité experte des situations ou d'une excellente autonomie vis à vis des règles de fonctionnement. Se démarquant de ses collègues Pervenche ou Bérénice qui considèrent la synthèse comme un horizon à venir, il tire les enseignements d'une expérience révolue : dans de tels dispositifs, l'institution métabolise et évacue l'expérience des enseignants, seule susceptible de contenir une part de vérité. Les accords qui en résultent risquent de se réduire à des conventions figées, et ne peuvent constituer de fiables étais pour les enseignants.

Une présentation schématique permet de ressaisir les éléments caractéristiques d'une situation propice à l'expression d'une compétence à l'accord interprofessionnel.



Synthèse de la quatrième partie

Après avoir attesté de l'intérêt que les enseignants en EME portent aux réunions interprofessionnelles, nous avons conduit et analysé dix-neuf entretiens. Nous demandions aux enseignants de décrire leurs modalités de résolution de difficultés professionnelles, afin de vérifier le second volet de notre hypothèse : les enseignants en EME développent une compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel pour adapter les ressources institutionnelles aux besoins particuliers de leurs élèves.

En effet, les enseignants se montrent tous désireux de mobiliser des ressources interprofessionnelles pour dépasser les expériences difficiles auxquelles leurs élèves les confrontent. Après avoir multiplié les adaptations en classe (méthodes et techniques, individualisation de la relation, appui sur le collectif) et les rencontres spontanées avec leurs collègues enseignants (récréations, collaborations en classe ou en atelier), ils se tournent vers l'espace interprofessionnel muni d'une triple demande :

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

- respirer. Dans ce but, ils investissent particulièrement (et les professeurs encore plus que les éducateurs) les rencontres spontanées et les réunions cliniques d'une fonction de restauration, de repos, de contention et de dépôt
- échanger des informations. Cette fonction est complexe et mobilise l'ensemble des dispositifs de rencontres. Mais les contacts spontanés et surtout les réunions de coordination ou de projet sont privilégiés
- articuler les interventions, c'est-à-dire conjointement séparer ou différencier les dimensions de la prise en charge et rapprocher les acteurs en un même dispositif.

Chacun tente de mobiliser les ressources institutionnelles en un parcours cohérent. Au delà des différences singulières ou liées à l'établissement, ils adoptent principalement deux profils, selon qu'ils choisissent, comme la plupart des professeurs, de privilégier le « petit périmètre » des rencontres scolaires et des réunions de concertation, ou, tels les éducateurs, des espaces plus ouverts sur l'institution, la synthèse par exemple.

Afin de mobiliser à leurs côtés leurs différents partenaires, les enseignants s'efforcent de présenter leur difficulté en une formulation partageable par tous, témoignant de l'impossible cohabitation, en une même situation scolaire, d'éléments des différents mondes de référence : c'est l'énoncé-problème. A la recherche d'accords, ils posent essentiellement une question à leurs collègues : « quelle est la bonne distance à adopter avec cet enfant ? ».

Le recensement des objets, qualités ou relations évoquées lors des différents récits de réunions ou de rencontres interprofessionnelles révèle la façon dont les enseignants adaptent leurs discours aux situations de communication. Une restriction de la diversité des mondes évoqués caractérise le passage des concertations entre enseignants aux rencontres interprofessionnelles. Contacts informels ou réunions de coordination privilégient fréquemment un seul monde, le plus souvent *Praxis et Relation*.

C'est pourquoi la clarification est la modalité d'accord le plus souvent conclu. Elle représente une manière positive de rompre avec des comportements de fuite ou de retrait des mondes, des tentations de passage à l'acte. Elle permet également de dépasser les tentations d'arrangements plus ou moins clandestins. La clarification ordonne chacune des différentes situations institutionnelles dans la logique d'un monde unique, lors de rencontres spontanées ou de réunions pluridisciplinaires. Mais cette modalité d'accord rend périlleux l'accès au compromis, d'autant plus difficile que les mondes successivement évoqués sont moins nombreux. Car le compromis demande la complexité . Il repose sur une formulation paradoxale, un pari que des mondes différents peuvent quand même coexister en une même situation, pour un peu que les partenaires de l'accord s'y engagent intimement.

Ainsi, on peut décrire la compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel comme la possibilité de mobiliser la capacité à articuler, en un parcours cohérent, des savoir-faire technique (mobiliser des dispositifs), cognitifs (savoir traduire) et sociaux (savoir s'accorder). On peut en caractériser :

- un maillage pertinent en une dizaine de verbes d'actions complémentaires

vertu de la loi du droit d'auteur.

- les différents niveaux de maîtrise, du débutant à l’expert
- des dimensions pertinentes (une difficulté initiale, des qualités personnelles minimales, des éléments organisationnels) permettant de repérer les situations où cette compétence peut se déployer.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Conclusion

Au terme de notre parcours, nous rappelons notre projet, les étapes du cheminement et les questionnements qui émergent.

Changer le regard

Nous avons inscrit notre recherche dans un projet de rupture. En effet, des logiques ségrégatives relèguent les personnes en situation de handicap, leurs familles ou les professionnels qui s'en occupent au seuil de l'espace commun. Notre projet est non seulement de témoigner de la difficulté à exercer des fonctions d'enseignement auprès d'enfants ou d'adolescents souvent en grande souffrance, mais au-delà, de révéler combien ces expériences professionnelles, ignorées ou décriées, grandissent les sujets qui s'y impliquent.

C'est pourquoi notre démarche a été de rompre avec l'usage le plus fréquent de la recherche, qui conduit à caractériser les enseignants des élèves dits déficients par leur propre manque : identité malmenée, efficacité réduite, savoir-faire limités... Au terme d'une vingtaine d'années d'exercice en établissement médico-éducatif, conscient de la diversité et, souvent, de la qualité des pratiques pédagogiques qui s'y développent, nous avons postulé, au commencement de cette recherche, qu'il est possible de considérer comme compétents les enseignants en EME, au même titre que d'autres professionnels

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

d'autres secteurs d'activité. Pour ce faire, convaincu que les acteurs ont accès à l'intelligence de leurs pratiques, nous nous sommes engagé dans une démarche de recherche résolument compréhensive.

Ainsi, nous n'avons pas adopté de catégorisations abusives, importées d'autres champs des pratiques sociales. En revanche, en rupture avec les usages, nous avons considéré les enseignants dans leur diversité de statut ou de qualification : instituteurs, professeurs, éducateurs, éducateurs techniques... Tout au long de la recherche, nous avons constaté que ces différences n'avaient que peu d'incidence sur les pratiques ou les représentations.

Nous avons également tenté d'éviter les explications simplificatrices, rendant compte de pratiques complexes à partir d'un regard partiel. Relevant les conflits qui structurent ce champ social, nous avons décrit la diversité des mondes en présence. En référence à la théorie sociologique des Economies de la Grandeur, nous en avons dressé les inventaires et dévoilé les principes. Ainsi, nous avons pu lire les expériences des enseignants non comme des configurations modèles encombrées par de multiples éléments hétéroclites, mais comme des situations singulières articulant des objets de différents mondes.

Mais notre démarche est aussi compréhensive car nous avons toujours maintenu une volonté d'empathie à l'égard de nos pairs enseignants en EME. Ainsi, avons-nous étayé notre propos sur deux enquêtes auprès d'eux. Dans la préparation et la mise en œuvre de ces outils (construction du questionnaire, conduite des entretiens), nous avons particulièrement veillé à permettre aux éducateurs ou aux professeurs de rendre compte de ce qu'ils pensent être la vérité de leurs pratiques. Leurs propos, ainsi suscités, n'éludent que rarement l'évocation d'aspects jusqu'alors obscurs de leur expérience, de moments de doute ou d'échec, d'un quotidien qu'ils jugent eux-mêmes médiocre, mais aussi parfois de « miracles » ou de leurs intimes aspirations.

Un propos enrichi

Une hypothèse, dont nous présentons successivement les différentes propositions, a conduit notre recherche.

· Fragilisés dans leurs références professionnelles...

« Identité troublée », « épuisement professionnel », « professionnalité fragile »... La totalité des recherches consacrées aux enseignants en EME en témoigne : ils vivent difficilement leur expérience professionnelle. Notre étude renforce ce constat.

L'histoire du champ médico-éducatif, la multiplicité des structures, des fonctions et des qualifications brouillent les données objectives qui pourraient constituer des repères professionnels. L'examen de la circulaire d'application des « nouvelles annexes XXIV » et du référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé montre que les textes réglementaires eux-mêmes, actuellement en vigueur, développent des logiques

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

différentes et des arguments contradictoires.

Malgré tout, professeurs et éducateurs savent tirer parti de cette apparente contradiction. L'étude des réponses à notre questionnaire a permis un étonnant constat. Confronté à la difficulté de sa mission, à l'échec répété, à la faillite de ses premiers idéaux, chaque professionnel a tendance à s'éloigner des prescriptions liées à sa qualification en se rapprochant du rôle attendu de son collègue. L'instituteur spécialisé privilégie le travail de la relation à l'élève quand son référentiel de compétences lui conseille une approche didactique des difficultés d'apprentissage. L'éducateur technique spécialisé, à qui l'on demande de valoriser l'aspect relationnel, cherche à se rassurer en multipliant les techniques d'enseignement.

Ces discours hétérogènes contribuent à constituer trois mondes communs, dans lesquels les enseignants puisent leurs références pour décrire leurs situations de travail, en dénoncer l'injustice, appeler à leur adaptation. Leur propos peuvent sembler maladroits, car ils tentent d'articuler dans des configurations complexes des éléments de ces trois mondes, constitué chacun en opposition aux deux autres. Les figures auxquelles les enseignants se réfèrent apparaissent toujours hybrides.

Ce constant métissage permet justement d'apprécier la commune capacité des professeurs et des éducateurs à partager leurs expériences difficiles en des formulations ramassées articulant les trois mondes. Ces « énoncés-problèmes », présentant de façon simple des situations complexes à interroger par des « questions centrales », permettent aux enseignants d'inaugurer une coopération interprofessionnelle.

- les enseignants en EME investissent avec intérêt différentes formes de rencontres interprofessionnelles...

Les formes de réunions interprofessionnelles sont encore plus nombreuses que nous l'imaginions. Synthèses, réunions institutionnelles, d'analyse de la pratique, de concertation, de projet, clinique... se combinent en une variété infinie de modalités dont une approche statistique ne peut que très imparfaitement rendre compte. Cependant, nous avons observé qu'au-delà de la singularité des dispositifs locaux, les enseignants s'accordent pour attribuer aux différentes rencontres interprofessionnelles des fonctions spécifiques et complémentaires :

- une fonction de respiration. En permettant un retrait des temps de classe ou d'atelier, rencontres spontanées ou réunions pédagogiques ou d'analyse de la pratique se constituent en espace de repos, où l'on peut reprendre souffle, ou de dépôt, pour confier l'insupportable ;
- une fonction d'information, d'échange et de modélisation. Les contacts informels et les réunions de concertation sont investis comme des occasions de transmettre les observations et de les rassembler en des modèles cohérents ;
- une fonction d'articulation et d'évaluation, que remplissent particulièrement les synthèses et les rencontres spontanées afin d'adapter les dispositifs existants ou d'en inventer d'autres.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Ces différentes formes de rencontre sont donc considérées par les enseignants comme des instances de travail, et doivent leur permettre de surmonter les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Dans cette perspective, chacun peut se mobiliser selon trois configurations. Certains, plutôt des professeurs, privilégient les contacts avec les seuls collègues enseignants et les réunions de concertation, quand d'autres, des éducateurs, investissent autant ces dernières que les synthèses. Les pratiques quotidiennes de collaboration avec un éducateur éloignent les enseignants des autres formes de concertation.

Mais ces modèles ne disent pas combien, dans chacun de ces dispositifs de rencontre interprofessionnelle, il est difficile pour les interlocuteurs de s'entendre et de parvenir à un accord.

· Pour adapter les ressources institutionnelles aux besoins particuliers de leur élèves...

Car il n'existe pas de processus institutionnel d'adaptation. Seul le professionnel concerné, ici l'enseignant, doit continuellement tenter de s'adapter et d'adapter ses pratiques aux demandes, le plus souvent implicites, de ses élèves. Ces besoins sont unanimement identifiés, quelles que soient les catégorisations retenues (caractéristiques des élèves, type d'établissement, qualification des enseignants) : les enfants ou adolescents accueillis en EME attendent de leur enseignant une relation de confiance personnalisée.

Pour répondre à cette nécessité, professeurs et éducateurs disposent de nombreuses ressources. A l'intérieur de la classe ou de l'atelier, jouant sur les techniques et les méthodes, privilégiant le travail individualisé ou les pédagogies coopératives, ils tentent d'adapter leur enseignement. Entre eux, à l'occasion des récréations, de réunions pédagogiques ou de pratiques communes, ils se rassurent mutuellement. Mais l'essentiel de leurs ressources réside dans l'espace interprofessionnel : les figures du directeur, du « psy » et de l'éducateur sont fréquemment invoquées pour venir en aide aux enseignants. On attend du premier qu'il agisse pour mettre fin à des situations insupportables et sépare élèves et professeurs. Révélant le nom de la maladie de l'enfant ou confident de l'adulte en souffrance, le psychologue, ou plus souvent le psychiatre, est l'homme du secret. Avec l'éducateur enfin, on peut partager la difficulté du quotidien, échanger des techniques, négocier des emplois du temps...

« A quelle distance de l'élève dois-je me situer ? » est la question centrale que tous les professeurs ou les éducateurs posent à chaque collègue. Chacun tente d'y répondre et la réunion de synthèse signe le succès ou l'échec de cette communication, en ouvrant, ou non, sur une possible adaptation des pratiques ou des dispositifs institutionnels : mise en place d'un espace d'accueil, réforme des protocoles de stage, régime exceptionnel pour un enfant en grande difficulté, exclusion d'unélève

Nous observons ainsi la possibilité d'une démarche continue de l'enseignant, des premières adaptations en classe ou en atelier aux éventuelles modifications profondes et durables de la vie de l'établissement. Mais ce parcours reste souvent virtuel, tant les obstacles sont nombreux pour les professionnels qui ne jouissent pas d'un environnement favorable ni ne disposent d'une maîtrise de la compétence professionnelle à l'accord

vertu de la loi du droit d'auteur.

interprofessionnel.

- ... ils déploient une compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel.

Nous avons en effet repéré que les enseignants doivent mettre en œuvre de nombreux savoir-faire techniques (savoir mobiliser des dispositifs), cognitifs (savoir traduire) et sociaux (savoir s'accorder) pour parvenir à des accords interprofessionnels suffisamment complexes et stables qui leur permettent d'assurer leur enseignement plus sereinement. Nous avons dressé, selon un maillage croisé d'une dizaine d'actions précises, le modèle d'une compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel et isolé des exemples de mise en œuvre experte ou débutante. Ainsi, nous pourrions prétendre décrire chaque enseignant selon sa tendance à éviter les sollicitations à l'accord (violence, fuite ou retrait hors des mondes), sa capacité à opérer des clarifications successives ou la force de son engagement dans les paradoxes du compromis.

Mais cette conception ne peut nous satisfaire entièrement. En effet, pour attester de tels comportements des enseignants interrogés, nous ne pouvons nous contenter de « l'équipement psychologique minimal » que la théorie sociologique sur laquelle s'appuie cette recherche affecte aux acteurs. Le travail auprès d'enfants ou d'adolescents en souffrance, ses perpétuelles adaptations, l'ouverture aux autres champs professionnels mobilisent bien évidemment les enseignants, dans leurs affects et leur émotions. Nombre de situations d'entretien en ont témoigné, sans que nous puission toujours attester plus précisément des qualités psychiques nécessaires pour participer à de telles constructions d'accord : capacité à résister aux agressions des élèves ou de l'institution, à manifester avec ses collègues suffisamment de spontanéité, d'authenticité et de respect de soi et des autres.

Notre projet se heurte ainsi à la difficulté d'isoler des situations propices à la mise en œuvre de la compétence professionnelle à l'accord interprofessionnel . L'expérience initiale en classe ou en atelier n'influe pas sur les processus de construction d'accord. Mais on ne peut négliger l'importance des caractéristiques locales, des dispositifs en vigueur ici ou là, des climats ou des cultures d'établissement. Car, s'il n'est de compétence qu'en situation, on ne peut décrire complètement de compétence à l'accord interprofessionnel sans caractériser avec précision les situations collectives où elle peut s'exercer. L'approche individuelle que nous avons privilégiée ne nous permet pas d'accéder à ces informations.

Des recherches ouvertes

Nombreuses sont les pistes de recherche que cette étude a révélées. Nous en relevons quatre,qui nous semblent prometteuses.

- A propos des dynamiques d'établissement

Nous venons de le mentionner : décrire une compétence mise en œuvre en situation

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

collective demande d'étudier avec rigueur les situations collectives, sans en passer exclusivement par les discours singuliers d'acteurs d'une seule catégorie. Notre choix a été de nous intéresser aux logiques individuelles d'action collective. Nous avons donc mis en œuvre une méthodologie de recueil de données individuelles. Nous en avons expérimenté tout l'intérêt mais aussi révélé les limites. Ainsi, il nous paraîtrait opportun de poursuivre notre recherche en nous centrant sur les dynamiques institutionnelles d'accord interprofessionnel.

Le recours à une méthodologie qualitative inter-sites serait alors adapté. A partir de monographies consacrées à plusieurs établissements médico-éducatifs, il s'agirait d'isoler et d'analyser les caractéristiques des situations porteuses d'accord, aux différents niveaux de la vie collective : partenaires d'une réunion, équipe de travail, plateau technique, établissement, réseau, association, etc.

Sans rompre avec la modélisation de l'accord étayée par la théorie des Economies de la Grandeur, mais souhaitant pouvoir mieux tenir compte des investissements psychoaffectifs en jeu, nous pourrions nous appuyer sur des recherches entreprises dans le champ de la psychosociologie. L'étude conduite par Paul Durning sur le climat socio-émotionnel des établissements de rééducation et de thérapie [452] , articulant des entretiens individuels d'adultes et d'enfants et l'observation systématique des réunions de cinq internats, constitue une ressource précieuse, tant sur le plan de la méthodologie que de l'argumentation théorique. Plus récemment, Jean-René Loubat [453] présente, à partir de sept cas exemplaires, une réflexion sur le conflit dans les établissements sanitaires et sociaux. Une recherche parallèle sur l'accord constituerait un complément utile.

On ne pourra, dans cette perspective, négliger l'apport de la psychologie clinique, particulièrement les travaux de Jean-Sébastien Morvan [454] sur les dynamiques différenciatrices de construction des représentations des instituteurs spécialisés, éducateurs spécialisés et assistants de service social, et ceux de Paul Fustier [455] pour une « clinique de l'institution médico-sociale. »

· A propos des dynamiques d'intégration scolaire

Une connaissance approfondie des processus à l'œuvre dans les équipes des établissements spécialisés n'a d'intérêt, in fine, que si elle nourrit la réflexion sur les conditions optimales d'accueil et de scolarisation des enfants et adolescents en situation

[452] Voir à ce propos, entre autres : DURNING (Paul), FABLET (Dominique), *La réunion de synthèse. Analyse comparative dans trois internats d'enfants*, Handicaps et inadaptations Les cahiers du CTNERHI, n°20, oct-déc 1982, pp. 5-16 et DURNING (Paul), *Réalités et vécus organisationnels en internat*, in Connexions, n°46, 1985, pp. 99-127

[453] LOUBAT (Jean-René), Résoudre les conflits dans les établissements sanitaires et sociaux. Théories, cas, réponses, Paris, Dunod, 1999

[454] MORVAN (Jean-Sébastien), Représentations des situations de handicap et d'inadaptations chez les, éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les instituteurs spécialisés, Paris, CTNERHI-PUF, 1988

[455] FUSTIER (Paul), Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique, Paris, Dunod, 1999

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

de handicap. C'est pourquoi nous souhaitons articuler notre recherche aux études sur les pratiques d'intégration et d'adaptation scolaires. Notre propos s'articule particulièrement avec deux approches.

Aliette Vérillon [456] étudie les modes de collaboration entre les enseignants des écoles maternelles et élémentaires et les instituteurs et professeurs d'école des établissements spécialisés. Marie-Françoise Crouzier [457] s'intéresse, quant à elle, à l'intérieur des établissements scolaires, aux conditions de coopération avec les maîtres spécialisés des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté. Notre proximité avec ces deux chercheurs au sein du Collectif de Recherches « situations de Handicap, Education, Sociétés » nous permet d'imaginer dès maintenant une coordination de nos recherche. Nous espérons pouvoir apprécier dans un même regard les différents espaces de collaboration interprofessionnelle, évaluer ainsi les ressources collectives disponibles et repérer les aménagements institutionnels nécessaires aux enseignants.

Des pratiques à inventer

· Vers des pratiques d'éducation inclusive

Car notre travail se justifie par la perspective des évolutions de pratiques qu'il peut accompagner. Dans ce but, quelques-unes de nos observations doivent être considérées.

A plusieurs reprises (besoins des élèves, pratiques d'enseignement, investissement des réunions, construction d'accord), nous avons mesuré le peu de dépendance entre l'activité des enseignants et les différentes catégories d'enfants accueillis. Qu'ils préparent leurs élèves à un examen de préformation professionnelle ou tentent d'accompagner au mieux un adolescent en situation de handicaps multiples, qu'ils enseignent la lecture à des enfants réputés déficients intellectuels ou cherchent à contenir des « élèves rebelles », les enseignants mobilisent les mêmes ressources : des capacités d'adaptation pédagogiques, des espaces de respiration, d'information et d'articulation, des savoir-faire techniques, cognitifs et sociaux. On est alors en droit de s'interroger sur les pratiques de catégorisation des établissements, aux agréments de plus en plus complexes, justifiant, au nom de la précision administrative ou de l'exactitude médicale, des logiques discriminantes de ségrégation qui conduisent toujours à écarter les plus faibles des

[456] BELMONT (Brigitte), VERILLON (Aliette), *Collaborer pour intégrer*, in GARDOU (Charles) et coll., Connaître le handicap, reconnaître la personne, Toulouse, ERES, 1999, pp. 142-145 VERILLON (Aliette), BELMONT (Brigitte), AUBLE (Jean-Pierre), *Scolarisation des enfants handicapés. Quelle collaboration entre professionnels*, CHAUVIERE (Michel), PLAISANCE (Eric), L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative, Paris, PUF, 2000, pp. 173-188

[457] CROUZIER (Marie-Françoise), *Accepter l'incertitude pour ouvrir sur des possibles*, in GARDOU (Charles) et coll., Connaître le handicap, reconnaître la personne, Toulouse, ERES, 1999, pp. 146-151 et CROUZIER (Marie-Françoise), La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire, Thèse de doctorat, sous la direction de Charles Gardou, I.S.P.E.F., Université LyonII, mai 2003

vertu de la loi du droit d'auteur.

dispositifs les moins marginalisants.

Or les enseignants n'ont pas besoin de techniques spécialisées ni de dispositifs sophistiqués. Tous, d'écoles « ordinaires » ou d'établissements spécialisés, témoignent de l'importance d'éléments simples. Nous en retenons trois :

- des espaces de respiration. « Journellement confrontés à l'âpreté du réel, à l'incomplétude de l'autre et à leurs propres manques » [458], les enseignants sont exposés à un risque professionnel important d'épuisement, de pertes de repères identitaires, de fragilisation psychique. Des espaces de retrait, de repos ou de dépôt leur sont nécessaires pour régulièrement reprendre souffle, restaurer une image acceptable de leur professionnalité, se réassurer mutuellement... A l'instar des enseignants en EME, des instituteurs intégrant des élèves en situation de handicap dans leur classe sollicitent ainsi le RASED : « le dépassement des difficultés nécessite un lieu de parole où les préoccupations des enseignants peuvent être mises en mots, (...) où l'imperfection de l'être humain peut être ré-acceptée et non déniée.» [459] La généralisation de dispositifs d'analyse des pratiques, de supervision ou de réunions cliniques est, d'après ces recherches concordantes, une condition indispensable au développement et au succès des pratiques d'intégration.
- des rencontres facilitées et des fonctionnements assouplis. Les enseignants interrogés plébiscitent les rencontres spontanées, ignorent les réunions obligatoires comme la réunion pédagogique et rejettent les dispositifs contraignants comme les réunions institutionnelles. La réunion de synthèse constitue, par son protocole souvent exagéré, une scène de dramatisation des rapports interprofessionnels aussi stimulante qu'inhibante. Les autres réunions inter-professionnelles (projet, concertation...), moins formalisées, apparaissent comme des espaces privilégiés d'articulation et de respiration. Ces observations conduisent à s'interroger sur les dispositifs de rencontre interprofessionnelle que pourraient investir les enseignants en école élémentaire : ils se limitent le plus souvent à une ou deux réunions de l'équipe, vécues souvent difficilement, et des contacts personnels laissés à l'initiative des partenaires, le plus souvent hors des temps de travail et aux frais des enseignants. Des pôles interprofessionnels de ressources, hébergés par exemple dans les locaux des EME, pourraient être constitués et leur accès aux enseignants chargés d'intégration prévu et garanti. Là, selon des modalités locales commandées par les situations d'enseignement et les projets interprofessionnels d'accompagnement, pourraient se développer des pratiques de concertation plus souples, en rapport avec les attentes des instituteurs.
- une « cellule de l'Utopie » [460]. L'enseignant qui accompagne un élève en grande difficulté ne parvient à retrouver une relative sérénité professionnelle qu'en s'engageant dans le paradoxe d'un compromis, fragile et temporaire. Or chacun connaît la tendance des organisations à rigidifier et pérenniser leurs fonctionnements.

[458] GARDOU (Charles), *Concilier obligation de science et devoir d'humanité*, in GARDOU (Charles) et coll., Professionnels auprès des personnes handicapées, op. cit., p. 20

[459] CROUZIER (Marie-Françoise), in GARDOU (Charles) et coll., op. cit., p. 150

[460] Nous empruntons le terme et l'idée à : DETRAUX (Jean-Jacques), *Choix éthiques en éducation spécialisée*, in LEPOT-FROMENT (Christiane) et coll., Education spécialisée Recherches et pistes d'action, Paris Bruxelles, De Boeck Université, 1996, p. 178

vertu de la loi du droit d'auteur.

Il est donc nécessaire de veiller à ce que, dans chaque établissement scolaire, subsiste un espace d'où puisse être interpellées, au nom de principes supérieurs d'humanité, de tolérance et d'ouverture, les dérives institutionnelles. Cette cellule de l'Utopie ne peut se réduire à la seule fonction d'autorité du directeur ou du psychiatre. Pour garantir un espace ouvert au compromis, elle doit être elle-même enjeu de compromis : elle est de nature interprofessionnelle. Nous avons expérimenté des années durant un tel dispositif, sous la forme d'une réunion mensuelle regroupant sur le principe de l'engagement bénévole une dizaine d'intervenants institutionnels, autour de la lecture et l'analyse d'un texte théorique [461] censé inspirer le projet de l'établissement, un «espace potentiel », reconnu par l'institution sans faire partie du service de chacun. Les transferts dits thérapeutiques [462] , souvent décriés, peuvent également constituer des « cellules de l'Utopie » : dans un lieu neuf et provisoire, chacun reconstruit les frontières de sa professionalité, noue des alliances et cherche des accords en invoquant les principes guidant le travail de tous.

· Des propositions de formation

Nous avons choisi de décrire les conduites de construction d'accords interprofessionnels sous la forme d'une compétence professionnelle. Nous évoquons l'intérêt d'un tel modèle dans une perspective de formation dans trois directions principales :

· une formation des enseignants à l'accord. Une pratique formative inspirée de notre recherche contribuerait à lever les réticences des enseignants à accueillir un élève en situation de handicap. Conduisant des stages de formation continue d'enseignants du second degré consacrés à la prévention des situations de violence, nous avons expérimenté un dispositif inspiré de notre recherche. A partir d'une situation-problème présentant un «élève-rebelle» rétif à la vie scolaire, nous proposons à trois professeurs, sous forme de jeu de rôle, d'argumenter leurs propositions de résolution, chacun selon une seule logique de référence. Le reste du groupe est ensuite sollicité pour analyser ces discours et proposer des issues de compromis. Des évaluations successives de ce travail attestent de l'intérêt des stagiaires pour une telle approche. La transgression de l'élève ne leur apparaît plus comme un déni de leur compétence d'enseignant, mais au contraire comme une occasion de recontextualiser leur expérience professionnelle dans un discours plus complexe, et ainsi de lui donner plus de sens. On peut attendre d'une adaptation de cette démarche à une population d'enseignants susceptibles d'accueillir un enfant en situation de handicap, une modification progressive des représentations initiales, une familiarisation avec les aspects les plus fragilisants du côtoiement d'élèves différents, un retrait des peurs et des inhibitions.

· une formation des équipes spécialisées à l'accord. Nous avons rencontré au cours de notre recherche beaucoup d'enseignants passionnés et performants. Mais nous avons été aussi confrontés à quelques discours très indigents, ou à des énoncés ressentis comme « scandaleux ». Au-delà des problématiques individuelles qui les inspirent, ils témoignent aussi d'usages institutionnels inégaux, et donc perfectibles, d'où la nécessité d'un effort de formation des équipes interprofessionnelles à l'accord.

461 Il s'agissait de WINNICOTT, Donald W. : Jeu et réalité. L'espace potentiel. Paris, Gallimard, 1975.

462 On se souvient à ce propos de l'entretien d'Ernest.

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Le travail proposé y prendrait des formes variées : du jeu de rôle inspiré du dispositif précédemment décrit, où chaque professionnel tenterait de « prendre la place de l'autre », à l'analyse de documents filmiques présentant des moments de réunion interprofessionnelle, par l'élaboration de grilles d'évaluation des pratiques d'accord, permettant à chacun de recenser ses stratégies d'arrangement ou de compromis...

- une matrice commune. Mais il nous semble que notre recherche participe d'un projet plus large, visant à permettre d'élaborer une matrice de formation commune [463] à tous les professionnels impliqués par l'accueil et l'accompagnement des personnes en situation de handicap : enseignants et travailleurs sociaux, médecins et auxiliaires paramédicaux, mais aussi architectes et urbanistes, responsables des ressources humaines ou agents des collectivités territoriales, etc.

Parce qu'elle cherche à comprendre comment des professionnels articulent des mondes disparates et composent des situations complexes « qui se tiennent » suffisamment pour soutenir des conduites de collaboration interprofessionnelle, cette recherche peut inspirer une approche interprofessionnelle de la formation à l'intégration des personnes en situation de handicap, en suggérant aux différents acteurs de s'ouvrir aux mondes des autres.

Ainsi se tissent de nouvelles sociabilités, que la présence de personnes plus vulnérables renforce au lieu de distendre et, au-delà des intentions souvent caduques de réintégration des individus précédemment stigmatisés et marginalisés, se dessinent les premiers contours d'une société inclusive et non-discriminante. Nous souhaitons que cette thèse contribue à la construire.

[463] Nous faisons référence à la proposition de Charles GARDOU, reprise par le Conseil National « Handicap : Sensibiliser, Informer, Former », présidé par Julia KRISTEVA

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Bibliographie

Ouvrages

AMBLARD (Henri), BERNOUX (Philippe), HERREROS (Gilles), LIVIAN (Yves-Frédéric), Les nouvelles approches sociologiques des organisations, Paris, Seuil, 1996

ASSOULY PIQUET (Colette), BERTHIER VITTOZ (Francette), Regards sur le handicap, Paris, Desclée de Brouwer, 1994

BALLARIN (Jean-Luc), Enfants difficiles, structures spécialisées, Paris, Nathan, 1994

BARDIN (Laurence), L'analyse de contenu, Paris, PUF, 1986 (4ème éd.)

BARLOW (Michel), Le Métier d'Enseignant, essai de définition, Paris, Economica-Anthropos, 1999

BEILLEROT (Jacky), Voies et voix de le formation, Paris, Editions universitaires, 1988

BEILLEROT (Jacky), L'institution, textes français contemporains de base, Université Paris X Nanterre, Centre de Recherches Education et Formation, 1990

BLANCHET (Alain), GOTMAN (Anne), L'enquête et ses méthodes : l'entretien, Paris, Nathan, 1994

vertu de la loi du droit d'auteur.

BLANCHET (Alain) et al, L'entretien dans les sciences sociales ; l'écoute, la parole, le sens, Paris, Dunod, 1985

BLANCHET (Alain), Dire et faire dire. L'entretien, Paris, Armand Colin, 1997 (2ème édition)

BOIMARE (Serge), L'enfant et la peur d'apprendre, Paris, Dunod, 1999.

BOLTANSKI (Luc), L'Amour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action, Paris, Métailié, 1990

BOLTANSKI (Luc), THEVENOT (Laurent), De la Justification. Les économies de la grandeur. Paris, Gallimard, 1991

BONJOUR (Pierre), LAPEYRE (Michèle), L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, Toulouse, ERES, 2000

CANEVARO (Andrea), Enfants perdus, enfants exclus, Paris, ESF, 1992

CAPUL (Maurice), LEMAY (Michel), De l'éducation spécialisée, Toulouse, ERES, 1996 CASANOVA (Rémi) La classe spécialisée, une classe ordinaire?, Paris, ESF, 1999

CEPEC, GILLET (Pierre) (dir.), Construire la formation ; outils pour les enseignants et les formateurs, Paris, ESF, 1994

CERVONI (Annie), CHARBIT (Catherine), La pédagogie dans les institutions thérapeutiques, Paris, PUF, 1986

CERVONI (Annie), CHARBIT (Catherine), L'enfant psychotique et l' école, Paris, Bayard, 1993

CHAUVIERE (Michel), Enfance Inadaptée: l'héritage de Vichy, 2ème édit., Paris, Les Editions Ouvrières, 1986

CHAUVIERE (Michel), PLAISANCE (Eric), L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative, Paris, PUF, 2000

CHAVAROCHE (Philippe), Equipes éducatives et soignantes en maison d'accueil spécialisée, Vigneux, Matrice, 1996

CORCUFF (Philippe), Les nouvelles sociologies, constructions de la réalité sociale, Paris, Nathan, 1995

COUSIN (Christian), Enseigner en SEGPA et EREA, Paris, Delagrave, 2000

CREAI RHÔNE ALPES, Violences en institution, Lyon, Mediasocial, 1995 (deux volumes)

CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard), L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective, Paris, Seuil, 1977

DELIGNY (Fernand), Graine de Crapules, Paris, Ed. du Scarabée, 1960

DEROUET (Jean-Louis), Ecole et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux, Paris, Métailié, 1992

DEROUET (Jean-Louis), L'école dans plusieurs mondes, Paris, INRP, Bruxelles, De Boeck Université, 2000

DEVELAY (Michel), Propos sur les sciences de l' éducation, Paris, ESF , 2001

DIEDERICH (Nicole), Les naufragés de l'intelligence, Paris, Syros Alternatives, 1990

DOLZ (Joaquim), OLLAGNIER (Edmée) (et al), L'énigme de la compétence en

vertu de la loi du droit d'auteur.

éducation, Bruxelles, De Boeck, 1999

DUBET (François), Sociologie de l' expérience, Paris, Seuil, 1994

DUPONT-LOURDEL (Evelyne), Genèse des annexes XXIV, Paris, Editions du CTNERHI, 1990

FUSTIER (Paul), Le travail d'équipe en institution, clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique, Paris, Dunod, 1999

FUSTIER (Paul), L'enfance inadaptée. Repères pour des pratiques, Lyon, PUL, 1983

FUSTIER (Paul), Les corridors du quotidien, la relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants, Lyon, PUL, 1993

GARDOU (Charles) et coll., Handicaps, handicapés, le regard interrogé, Toulouse, ERES, 1991

GARDOU (Charles) et coll., Naître ou devenir handicapé, le handicap en visages-1, Toulouse, ERES, 2002 (3ème édit.)

GARDOU (Charles) et coll., Parents d'enfants handicapés, le handicap en visages-2, Toulouse, ERES, 2002 (3ème édit.)

GARDOU (Charles) et coll., Frères et soeurs de personnes handicapées-3, Toulouse, ERES, 2002 (3ème édit.)

GARDOU (Charles) et coll., Professionnels auprès des personnes handicapées, le handicap en visages-4, Toulouse, ERES, 1997

GARDOU (Charles) et coll., Connaître le handicap, reconnaître la personne, Toulouse, ERES, 1999

GATEAUX-MENNECIER (Jacqueline), La débilité légère, une construction idéologique, Paris, CNRS, 1990

GHIGLIONE (Rodolphe), MATALON (Benjamin), Les enquêtes sociologiques, théories et pratique, Paris, Armand Colin, 1998 (1ère éd. 1977)

GHIGLIONE (Rodolphe), MATALON (Benjamin), BACRI (Nicole) Les dires analysés, St Denis, PUV-CNRS, 1985.

GILLIG (Jean-Marie), Intégrer l'enfant handicapé à l'école, Paris, Dunod, 1996.

GOFFMAN (Erving), La mise en scène de la vie quotidienne, Paris, Les éditions de minuit, 1973

GOFFMAN (Erving), Stigmate. Les usages sociaux du handicap, Paris, Les éditions de minuit, 1975

GOGUEL D'ALLONDAS (Thierry), ADAM (Alfred) (dir), Pathologie des institutions, Toulouse, ERES, 1990

GOMEZ (Jean-François), Un éducateur dans les murs, témoignage sur un métier impossible, Toulouse, Privat, 1978

GOMEZ (Jean-François), D'ailleurs... L'institution dans tous ses états (roman), Toulouse, ERES, 1996

GOMEZ (Jean-François), Le temps des rites. Handicaps et handicapés, Paris, Desclée de Brouwer, 1999

GUERDAN (Viviane), BOUCHARD (Jean-Marie) (dir), Partenariat : chercheurs,

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

praticiens, familles, Outremont, Editions Logiques - Quebecor Medias, 2002

HABERMAS (Jürgen), Théorie de l'agir communicationnel. 1 Rationalité de l'agir et rationalisation de la société, Paris, Fayard, 1987

HAMELINE (Daniel), L'éducation, ses images, son propos, Paris, ESF, 1986

HUBERMAN (A. Michael) et MILES (Matthew B.), Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes, Bruxelles, De Boeck Université, 1991

IGEN et IGAS: Scolariser les jeunes handicapés, CNDP, Documentation Française, Hachette Education, Paris 1999

IMBERT (Francis), Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en sciences de l'éducation, Paris, Matrice -PI, 1992

JODELET (Denise), Folie et représentations sociales, Paris, PUF, 1989

KAES (René) et coll., Fantasme et formation, Paris, Bordas, 1975

KAES (René) et coll., Crise, rupture et dépassement, Paris, Dunod, 1987 (2ème éd.)

KAËS (René) et coll, L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques, Paris, Dunod, 1987

KAËS (René) et coll, Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels, Paris, Dunod, 1996

KAUFMANN (Jean-Claude), L'entretien compréhensif, Paris, Nathan, 1996

KRISTEVA (Julia), Lettre au président de la République sur les citoyens en situation de handicap à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas, Paris, Fayard, 2003

LANG (Vincent), La professionnalisation des enseignants, Paris, PUF, 1999

LE BOTERF (Guy) : De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Editions d'Organisation, 1994

LE BOTERF (Guy), De la compétence à la navigation professionnelle, Paris, Editions d'Organisation, 1997

LESAIN-DELABARRE (Jean-Marc), Le guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires, Paris, Nathan, 1996

LESAIN-DELABARRE (Jean-Marc), L'adaptation et l'intégration scolaires. Innovations et résistances institutionnelles, Paris, ESF, 2000

LOUBAT (Jean-René), Résoudre les conflits dans les établissements sanitaires et sociaux, Paris, Dunod, 1999

LOUBAT (Jean-René), Elaborer son projet d'établissement social ou médico-social. Contexte, méthodes, outils, Paris, Dunod, 2000

MARTY (Emilia M-O), Les enfants de l'oubli, Paris, Dunod, 1996

MATHIEU-CABOUAT (Sophie), L'éducation spéciale des handicapés. Institutions et contrats, Paris, Litec, 1987

MORANDI (Franc), Modèles et méthodes en pédagogie, Paris, Nathan, 1997

MORVAN (Jean-Sébastien), Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés, en formation, Vanves, CTNERHI, 1988 (2 tomes)

 Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

MUCCHIELLI (Alex) et al., Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, Paris, Armand Colin, 1996

MUCCHIELLI (Roger), Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale, Paris, ESF, 1985 (8ème édit.)

OBSERVATOIRE de l'Enfance en France, L'enfance handicapée en France, Paris, Hachette, 1999

PAILLE (Pierre), MUCCHIELLI (Alex), L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, Paris, Armand Colin, 2003

PERRENOUD (Philippe), Enseigner ; agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Paris, ESF, 1996

PINELL (Patrice), ZAFIROPOULOS (Markos), Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982), Paris, Editions Ouvrières, 1983

POSTIC (Marcel), L'imaginaire dans la relation pédagogique, Paris, PUF, 1989

PUYUELO (Rémy), Contes institutionnels. L'ordinaire d'un directeur en institut de rééducation, Toulouse, ERES, 2000

REVAULT D'ALLONNNES (Claude) et al., La démarche clinique en sciences humaines, Paris, Dunod, 1989

ROCA (Jacqueline), De la ségrégation à l'intégration. L'éducation des enfants indaptés de 1909 à 1975, Paris, Editions du CTNERHI, 1992

ROUZEL (Joseph), Parole d'éduc; l'éducateur spécialisé au quotidien, Toulouse, ERES, 1995 ROUZEL (Joseph), Le travail d'éducateur spécialisé. Ethique et pratique, Paris, Dunod, 1997

SAINSAULIEU (Renaud), L' identité au travail, Paris, FNSP, 1988

SALBREUX (Roger), SALBREUX (Odette), Les handicapés mentaux, les autres et nous, Paris, UNAPEL, 1979

SIMON (Marie Agnès), Enseigner à des élèves à la pensée troublée. analyse clinique de la relation d'enseignement, Toulouse, ERES, 1999

STIKER (Henri-Jacques), Corps infirmes et société, Paris, Aubier, 1982

STIKER (Henri-Jacques), Pour le débat démocratique: la question du handicap, Paris, Editions du CTNERHI, 2000

TOSQUELLES (François), De la personne au groupe, à propos des équipes de soins, Toulouse, ERES, 1995

TREMOULINAS (Claude) Les éducateurs en institutions, professionnels de la relation d'aide spécialisée, Toulouse, ERES, 1998

TRIOMPHE (Annie) (dir.), Les personnes handicapées en France, données sociales 1995, Paris, INSERM-CTNERHI, 1995

VALENTIN (Christiane), Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir, Paris, ESF, 1997

VERMERSCH (Pierre), L'entretien d'explicitation, Paris, ESF, 1996

VERMERSCH (Pierre), MAUREL (Maryse) (dir), Pratiques de l'entretien d'explicitation, Paris, ESF, 1997

vertu de la loi du droit d'auteur.

WACJMAN (Claude), L'enfance inadaptée : textes fondamentaux, Toulouse, Privat, 1991

ZAY (Danielle) et coll. , Enseignants et partenaires de l'école, Paris-Bruxelles, De Boeck Université INRP, 1994

Articles et Collaborations

ALLAL (Linda), *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*, in DOLZ (Joaquim), OLLAGNIER (Edmée) (et al), L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles, De Boeck, 1999

ALTET (Marguerite), *Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*, in PAQUAY (Léopold), ALTET (Marguerite), CHARLIER (Eveline), PERRENOUD (Philippe), Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences, Bruxelles-Paris, De Boeck et Larcier, 1996, pp. 27-40

BAIN (Daniel), *De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes*, in DOLZ (Joaquim), OLLAGNIER (Edmée) (et al), L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles, De Boeck, 1999

BAUER (Monique) : *De la multiplicité des intervenants dans la pratique médico-sociale*, Les Cahiers du CTNERHI, n°4, octobre 1978, pp.13-15

BAUER (Monique), *Faut-il encore des psychologues dans les institutions*, in Handicaps et Inadaptations, les Cahiers du CTNERHI, n°15, juil-sept 1981, pp. 60-64

BAUER (Monique), *Et si tout se passait comme dans la Quête du Graal : un ehypothèse heuristique sur les errances des intervenants du sectuer handicap et inadaptation*, in Handicaps et Inadaptations, les Cahiers du CTNERHI, n°35, juil-sept 1986, pp. 1-10

BELMONT (Brigitte), VERILLON (Aliette), *Collaborer pour intégrer*, in GARDOU (Charles) et coll., Connaître le handicap, reconnaître la personne, Toulouse, ERES, 1999, pp. 142-145

BENETEAU (Bernard), *Irina ou un processus d'intégration en IME*, Les Cahiers de Beaumont, n°35, 1986, pp. 10-13

BERGHEAUD (Martine), *De la collaboration médico-pédagogique*, La nouvelle revue de l'AIS, n°6, 2ème trimestre 1999, pp. 93-106

BLANCHET (Alain), *L'entretien : la co-construction du sens*, in REVAULT D'ALLONNNES (Claude) et al., La démarche clinique en sciences humaines, Paris, Dunod, 1989, pp.87-102

BOIMARE (Serge), *Des enfants qui ont peur d'apprendre*, Les Cahiers pédagogiques, n°300, 1992

BOIMARE (Serge), *De l'envie de savoir à la peur d'apprendre*, Les Cahiers de Beaumont, n°32, nov. 85, pp. 2-10

vertu de la loi du droit d'auteur.

BOIMARE (Serge), *La lecture peut-elle avoir un effet thérapeutique? ,* Les Cahiers de Beaumont, n°27, 1984

BOIMARE (Serge), *Quand la Bible vient au secours du pédagogue,* Les Cahiers de Beaumont, n°30, 1985, pp. 34-36

BOIMARE (Serge), *Apprendre à lire à Héraclès*, Nouvelle revue de psychanalyse, n°37, 1988, pp. 29-39

CANEVARO (Andrea), *Dépasser le handicap pour construire une mémoire collective*, in GARDOU (Charles) et coll., Connaître le handicap, reconnaître la personne, Toulouse, ERES, 1999, pp. 133-139

CERVONI (Annie), CHARBIT (Catherine), *Pédagogie et Projet Thérapeutique*, Les cahiers de Beaumont, n°35, 1986, pp. 3-6

CERVONI (Annie), CHARBIT (Catherine), *Expression écrite avec un groupe d' enfants psychotiques*, Les sciences de l' éducation, n°4, 1989, pp. 73-91

CERVONI (Annie), CHARBIT (Catherine), *L' abord pédagogique des enfants psychotiques*, Les cahiers du CTNERHI, n°47-48, 1989, pp.141-148

CERVONI (Annie), CHARBIT (Catherine), *Adolescents psychotiques en situation d' apprentissage*, Neuropsychiatrie de l' enfance, n°41, 1993, pp. 69-75

CHABROL (Claude), *Réflexions sur des discours de travailleurs sociaux*, in Connexions, n°33, 1981, pp. 149-159

CHABROL (Claude), *A qui parle-t-on dans une entretien d'enquête¸* Connexions , n° 38, 1982, pp. 107-121

CHABROL (Claude), *Fonctions régulatrices de la parole : une réunion d'internat rééducatif*, in Connexions, n°46, 1985, pp.83-98

CHARTIER (Jean-Pierre), *De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité, l'analyste et le psychopathe n°2,* in Topique n°33, Paris, EPI, 1984

CHAUVIERE (Michel), *L'école et le secteur médico-social. Naissance d'un contentieux*, in CHAUVIERE (Michel), PLAISANCE (Eric), (dir), L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative, Paris, PUF, 2000, pp. 53-70

CHAUVIERE (Michel), FABLET (Dominique), *L'instituteur et l'éducateur spécialisé. D'une différenciation historique à une coopération difficile,* Revue Française de Pédagogie, n°134, janvier/mars 2001

COLLOT (Edouard), *Echos des lecteurs, à propos d'une expérience d'activité musicale avec les enfants d'un IME*, Les Cahiers de Beaumont, n°19, 1982

CROISY (Jean-Pierre), *Approche clinique de la fonction enseignante dans les institutions thérapeutiques*, Revue Française de Pédagogie, n°134, janvier-mars 2001, pp. 35-46

CROISY (Jean-Pierre), *Images et attitudes des enseignants face à la folie et à la déficience motrice*, les Cahiers de Beaumont, n°54, 1991, pp. 40-48

DAUBIGNY-PERIANEZ (Corinne), *Entre Cartable et Divan; les racines émotionnelles du symbole*, les Cahiers de Beaumont, n°54, 1991, 49-53

DELIGNY (Fernand), *Ce gamin-là*, Cahiers de l'Immuable 2, n°20, Paris 1975

DEROUET (Jean-Louis), *Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs*,

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Revue française de Pédagogie, n°95, avril-juin 1991, pp. 65-66

DEROUET (Jean-Louis), *Présentation*, in DEROUET (Jean-Louis) et al. , L'école dans plusieurs mondes, Bruxelles, Paris, De Boeck, INRP, 2000, pp. 5-21

DEROUET (Jean-Louis), *Pluralité des mondes et coordination de l'action: l'exemple des établissements scolaires*, in DEROUET (Jean-Louis) (dir), L'école dans plusieurs mondes, Bruxelles, Paris, De Boeck, INRP, 2000, pp. 125-144

DEROUET (Jean-Louis), *Le Groupe d'Etudes Sociologiques : une sociologie rapprochée de l'éducation*, in DEROUET (Jean-Louis) (dir), L'école dans plusieurs mondes, Bruxelles, Paris, De Boeck, INRP, 2000, pp. 275-289

DESMOULINS (J-P), *Réflexions sur les réunions de synthèse en établissement spécialisé*, Les Cahiers de Beaumont, n° 22,1983

DETRAUX (Jean-Jacques), *Choix éthiques en éducation spécialisée*, in LEPOT-FROMENT (Christiane) Education spécialisée. Recherches et pistes d'action, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1996, pp. 170-189

DUPUY (Michèle), *La réunion de synthèse en institution pluridisciplinaire : sa fonction d'articulation*, Les Cahiers de Beaumont, n°68, juin 1995, pp. 19-26

DURNING (Paul), *Violences et climats socio-émotionnels en institutions,* in CREAI RHÔNE ALPES, Violences en institution, tome 2 : Outils de prévention, Lyon, Mediasocial, 1995, pp.33-54

DURNING (Paul), *Réalités et vécus organisationnnel en internat*, in Connexions, n°46, 1985, pp. 99-127

DURNING (Paul), FABLET (Dominique), *La réunion de synthèse dans trois internats d'enfants*, Handicaps et inadaptations, Les cahiers du CTNERHI, n° 20, octobre-décembre 1982

ENRIQUEZ (Eugène), *Petite galerie de formateurs en mal de modèle*, Connexions n°33, 1981, pp. 93-110, Paris, ESF, 1986

FABLET (Dominique), *Une comparaison des modes de professionnalisation*, in CHAUVIERE (Michel), PLAISANCE (Eric), L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative, Paris, PUF, 2000, pp. 85-101

FABRE (Michel), "*Faire" la classe, entre praxis et poïesis,* Educations, Janvier-Février 1996, pp. 53-55

FAINGOLD (Nadine), *Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques*, in VERMERSCH (Pierre), MAUREL (Maryse), Pratiques de l'entretien d'explicitation, Paris, ESF, 1997, pp. 187-214

FERRARI P , BOUVET M., CROCHETTE A *L'intégration scolaire des jeunes enfants psychotiques en hôpital de jour*, Neuropsychiatrie de l'enfance, 1987, n°35-7, 297-302

FUSTIER (Paul), *Du porte-croyance: Dialogue entre éducateurs et psychologues,* Bulletin de Psychologie, n°409, 1993,106-112

FUSTIER (Paul), *Institution soignante et double prise en charge*, in Pratiques soignantes dans les institutions, Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, n°13, 1989, pp. 59-76

FUSTIER (Paul), *La réponse par le plein ou le manque à combler*, Sauvegarde de

 Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

l'enfance, n°2, 1992, pp. 152-170

FUSTIER (Paul), *L'infra-structure imaginaire des institutions : à propos de l'enfance inadaptée*, in KAËS (René) et coll. L'institution et les institutions, Paris, Dunod, 1987, pp. 131-156

GARDOU (Charles), *Formation des enseignants et intégration scolaire des enfants handicapés*, Les cahiers pédagogiques, n°643, 1995

GARDOU (Charles), *La personne handicapée : d'objet à sujet, des intentions aux actes*, La nouvelle revue de l'AIS, n°4, décembre 1998

GARDOU (Charles), *Quelle intégration pour le troisième millénaire*, Psychologie et éducation, n°38, septembre 1999

GARDOU (Charles), DEVELAY (Michel), *Ce que les situations de handicap,l'adaptation et l'intégration scolaire « disent » aux sciences de l'éducation,* Revue Française de Pédagogie, n°134, janvier-mars 2001, pp. 15-24

GARDOU (Charles), KERLAN (Alain), *L'éthique à l'épreuve du handicap*, La nouvelle revue de l'AIS, N°19, 3eme trimestre 2002

GARDOU (Charles), MAUDINET (Marc), PLAISANCE (Eric), *Pour entrer dans le XXIème siècle*, in GARDOU (Charles) et coll., Connaître le handicap, reconnaître la personne, Toulouse, ERES, 1999, 225-234

GATEAUX-MENNECIER (Jacqueline), *La logique socio-historique de l'enseignement spécial*, Handicaps et Inadaptations, Les cahiers du CTNERHI, N° 50, 1990

GATEAUX-MENNECIER (Jacqueline), *Loi du 15 avril 1909, loi d'exclusion,* Educations, n°17, 1999, pp.31-39

GHIGLIONE (Rodolphe), *Questionner*, in BLANCHET (A), GHIGLIONE (R), MASSONNAT (J), TROGNON (A), Les techniques d'enquête en sciences sociales, Paris, Dunod, 1987, pp. 127-182

GLASMAN (Dominique), COLLONGES (G.), *Enseignants et travailleurs sociaux. Partenariat et identités professionnelles*, Revue du Centre de recherche en Education de St Etienne, n°5, juin 1992, pp. 71-117

GOTMAN (Anne), *La neutralité vue sous l'angle de l'entretien non-directif de recherche*, in BLANCHET (Alain), GOTMAN (Anne), L'enquête et ses méthodes : l'entretien, Paris, Nathan, 1994

GOMEZ (Jean-François), *Fabriquer du sens*, in GARDOU (Charles), Handicaps, handicapés, le regard interrogé, Toulouse, ERES, 1991, pp. 43-58

GUILLOTTE (Alain) et alii, *La collaboration entre les personnels du Réseau d'Aides Spécialisées à l'Elève en Difficulté*, Psychologie et Education, n°23, 19895, pp. 13-45

HALLET (Serge), *Apprendre en IMPro*, Les Cahiers de Beaumont, n°40, Mai 1987, pp. 39-42

HOCHMANN (Jacques), *Effets chez le soignat ou l'éducateur de la relation éducative ou thérapeutique. La peur du fou*, in CREAI RHÔNE ALPES, Violences en institution, tome2 : Outils de prévention, Lyon, Mediasocial, 1995, pp. 55-64

JAQUET (Serge), *"Pierrot" ou "la Teigne"* Les Cahiers de Beaumont, n°55, Janvier 1992, p. 3

vertu de la loi du droit d'auteur.

JAULIN (Michel*), Une approche de la communication et de ses difficultés en établissement spécialisé* , Les Cahiers de Beaumont, n°34, mai 1986, p. 15

KAËS (René), *Psychanalyse, institution*, in KAËS (René) et coll, L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques, Paris, Dunod, 1987, p. VI

KAES (René), *Introduction à l'analyse transitionnelle*, in KAES (René) et coll., Crise, rupture et dépassement, Paris, Dunod, 1987 (2ème éd.), pp. 1-81

KHEOPS (projet), *Du référentiel de compétences du pédagogue D aux choix de formation,* Les Cahiers de Beaumont, n°68, juin 1995, pp.33-43

KLOPP (Jean-Louis), *La solution IMPossible*, Les Cahiers de Beaumont, pp. 20-22

LEBOVICI (Serge), *La notion de handicap peut peser sur l'avenir de l'autisme et des psychoses de l'enfant,* Neuropsychiatrie de l'Enfance, 1991, Tome 39, n°4-5, p.142

LE PLENIER (Marie France) et alii, *Une réflexion d'enseignats spécialisés à propos de leur expérience pédagogique auprès d'enfants psychotiques*, Les cahiers de Beaumont, n°32, 1985, pp. 11-18

LIEGEOIS (Jacqueline), *L'enseignant, passeur culturel auprès d'enfants "déficients intellectuels",* Les Cahiers de Beaumont, n°67, pp.33-37

LIPIANSKY (Edmond-Marc), *A propos de "Discours du travail social et pragmatique" de Claude Chabrol*, in Dire et faire au travail, Connexions n°65, Toulouse, ERES, 1995, pp. 149-150

LOUBAT (Jean-René), *Les réunions comme mises en scène de l'institution*, in LOUBAT (Jean-René), Résoudre les conflits dans les établissements sanitaires et sociaux, Paris, Dunod, 1999, pp. 126-154

MARTIN (Pascal), *Prévenir la pathologie institutionnelle?,* in GOGUEL D'ALLONDANS Thierry), ADAM (Alfred) (dir), Pathologie des institutions, Réalités, prévention, alternatives, Toulouse, ERES, 1990

MAZEREAU (Philippe), *Un itinéraire pédagogique: penser l'école dans une institution thérapeutique*, Les Sciences de l'Education, n°4, 1989, pp. 29-54

MAZEREAU (Philippe), *Les moments d'analyse d'une pratique : du temps perdu pour la recherche ?*, Perspectives documentaires en éducation, n°29, INRP,1993, pp. 55-66

MILLET (Dominique), *CAAPSAIS et auto-formation*, La nouvelle revue de l'AIS, n°13, Janv. 2001, pp.33-40

MISES (Roger), *Préface* in CERVONI (Annie), CHARBIT (Catherine), La pédagogie dans les institutions thérapeutiques, Paris, PUF, 1986, pp. 6-10

MORINEAU (Alain*), Note sur la caractérisation statistique d'une classe et les valeurs-test*, Bulletin technique du Centre Statistique Informatique Appliquées, Vol 2, n°1-2, 1984, pp. 20-27.

MORVAN (Jean-Sébastien), *Approche clinique de la notion d'intérêt dans le champ de l'Education spécialisée*, Revue Française de Pédagogie, n°134, janvier-mars 2001, pp.25-33

MORVAN (Jean-Sébastien), PLAISANCE (Eric), *Questions de pédagogie spécialisée. Présentations*, in Handicaps et Inadaptations, Les cahiers du CTNERHI, n°47-48, 1989, pp. 39-47

vertu de la loi du droit d'auteur.

MORVAN (Jean-Sébastien), *Représentations, handicaps et inadaptations.De l'exclusion à l'acceptation ; une approche psychodynamique*, Educations n°17, L'enfance en difficulté, pp. 73-79

MOSCOVICI (Serge), *Préface*, in JODELET (Denise), Folie et représentations sociales, Paris, PUF, 1989

PAILLE (Pierre), MUCCHIELLI (Alex), *L'équation intellectuelle du chercheur*, in PAILLE (Pierre), MUCCHIELLI (Alex), L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, Paris, Armand Colin, 2003, pp. 37-50

PERRENOUD (Philippe), *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience*, in PAQUAY (Léopold), ALTET (Marguerite), CHARLIER (Eveline), PERRENOUD (Philippe), Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences, Bruxelles-Paris, De Boeck et Larcier, 1996, pp. 188-189

PERRENOUD (Philippe), *D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances*, in DOLZ (Joaquim), OLLAGNIER (Edmée) (et al), L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles, De Boeck, 1999

PHILIP (André), *La formation professionnelle en IME et IMPro*, Les Cahiers de Beaumont, n°55, 1992, pp. 23-26

PHILIP (Christine), *Les enseignants et "leur" psychiatre ou le thérapeute "dans tous ses états",* Les Cahiers de Beaumont, n°32, 1985, pp. 24-28

PLAISANCE (Eric), *L'éducation spéciale ou... Comment les mots font les choses*, Educations n°17, L'enfance en difficulté, pp.49-52

PLAISANCE (Eric), *Quelle intégration ?*, La nouvelle revue de l'AIS, n°8 Marginalisation, Intégration, 4ème trimestre 1999, pp. 61-72

PLAISANCE (Eric), *Les mots de l'éducation spéciale*, inCHAUVIERE (Michel), PLAISANCE (Eric), L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative, Paris, PUF, 2000, pp.15-29

PLAISANCE (Eric), GARDOU (Charles), *Présentation,,* Revue Française de Pédagogie, n° 134, janvier/mars 2001, pp. 5-11

PONS (Michèle), LE DIZET (Jean-Louis), *Une expérience d'activité musicale avec les enfants d'un IME* , Les Cahiers de Beaumont, n°15, 1982, pp. 3-6

RAVAUD (Jean-François), *La scolarisation des enfants handicapés*, in TRIOMPHE (Annie) (dir.), Les personnes handicapées en France, données sociales 1995, Paris, INSERM-CTNERHI, 1995, pp. 81-126

RAYNAUD (Philippe), *L'éducation spécialisée en France 1882-1982*, Esprit, mai-juin 1982, pp. 76-99 et juillet-août 1982, pp. 104-126

RIDEL (Luc), *Investissement des institutions et processus identitaires*, in DE GAULEJAC (Vincent), ROY (Shirley), Sociologies cliniques, Paris, Desclée de Brouwer, 1983, pp. 108-113

RIVIERE (Josette), *La relation pédagogique dans une classe thérapeutique pour enfants atteints de troubles graves du psychisme*, in GARDOU (Charles), Handicaps, handicapés, le regard interrogé, Toulouse, ERES, 1991, pp. 171-186.

ROUZEL (Joseph), *Sortir du trou bleu,* in GARDOU (Charles), Handicaps, handicapés,

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

le regard interrogé, Toulouse, ERES, 1991, pp. 109-133

SIMON (Marie-Agnès), *La Scolarité dans les IMPro: un enjeu pour les adolescents*, Handicap et Inadaptations, les Cahiers du CTNERHI, n°47-48, 1989, pp.161-169

SIMON (Marie-Agnès), *La remédiation en lecture auprès d'adolescents en IMPro*, Les Cahiers de Beaumont, n°55, janvier 1992, pp. 9-19

SWAIN (Gladys), *Une logique de l'inclusion : les infirmes du signe*, Esprit, Mai 1982, pp. 61-75

TABLE RONDE N°2, *Problèmes spécifiques de la F.P. dans les structures spécialisées* , Les Cahiers de Beaumont, N° Spécial, Actes du Colloque national, Oct. 1982, pp. 45-46.

TOMKIEWICZ (Stanislas),*Violences institutionnelles*, in CREAI RHÔNE ALPES, Violences en institution, tome 1 : Repères, Lyon, Mediasocial, 1995, pp. 11-32

TOMKIEWICZ (Stanislas),*Violences en institutions : les causes*, in CREAI RHÔNE ALPES, Violences en institution, tome 2 : Outils de prévention, Lyon, Mediasocial, 1995, pp. 11-40

TOMKIEWICZ (Stanislas), *Humaniser la vie, refuser toute œuvre de mort,* in GARDOU (Charles), Handicaps, handicapés, le regard interrogé, Toulouse, ERES, 1991, pp. 205-218

VERDIER GIBELLO (Marie-Luce), *Entre vide et violence. L'agi et le pensé dans le cadre pédagogique*, Neuropsyciatrie de l'enfance et de l'adolescence, n°33/ 8-9, Août sept. 1989, pp. 387-392

VERILLON (Aliette), BELMONT (Brigitte), AUBLE (Jean-Pierre), *Scolarisation des enfants handicapés. Quelle collaboration entre professionnels*, CHAUVIERE (Michel), PLAISANCE (Eric), L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative, Paris, PUF, 2000, pp. 173-188

VERMERSCH (Pierre), *Glossaire de l'explicitation*, in VERMERSCH (Pierre), MAUREL (Maryse), op. cit., p. 215-257

VIAL (Monique), *La création du Perfectionnement en 1909 et les débiles des psychologues : ou comment s'écrit l'histoire,* in CRESAS Intégration ou marginalisation?, CRESAS n°2, Paris, INRP L'Harmattan, 1984

ZAY (Danielle), *Le partenariat en éducation et formation : émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme ?*, in Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques, Education Permanente, n°131, 1997, pp. 13-28

ZUCMAN (Elisabeth), *Réaliser des exploits terribles*, in GARDOU (Charles) et coll. Professionnels auprès des personnes handicapées, le handicap en visages-4, Toulouse, ERES, 1997, pp. 31-42

Thèses

BERGERON VIDEAU (Jacqueline), Identité professionnelle-Professionnalité-Formation.

 Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

Le cas des instituteurs d'IME, Thèse de doctorat, sous la direction d'Alain Jeannel, Dépt de Sciences de l'Education, Université Victor Ségalen, Bordeaux, 1999

BERGER (Dominique), Pour une réévaluation du concept de déficience intellectuelle, Thèse de doctorat ès Lettres et Sciences humaines, sous la direction de Charles Gardou, I.S.P.E.F, Université Lyon II, 1999

CROISY (Jean-Pierre), Des enseignants dans l'institution thérapeutique, Thèse de doctorat, sous la direction de Jean-Sébastien Morvan, Faculté des sciences humaines et sociales, Université René Descartes, Paris, 2000

CROUZIER (Marie-Françoise), La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire, Thèse de doctorat, sous la direction de Charles Gardou, I.S.P.E.F., Université LyonII, mai 2003

MILLER OLLA (Yolande), Malaises des instituteurs spécialisés en institution : une approche clinique des processus d'épuisement et de mise à distance, Thèse de doctorat, sous la direction de Jean-Sébastien Morvan, Dépt de Sciences de l'Education, Université René Descartes, Paris, 2000

SIMON (Marie-Agnès), La position enseignante dans les IMPro, Thèse de doctorat, sous la direction de Jean-Sébastien Morvan, Dépt de Sciences de l'Education, Université René Descartes, Paris, 1997.

Lois et textes réglementaires

Circulaire n°22 SS du 27 Janvier 1948, relative aux conditions d'agrément des établissements de soins

Loi n° 75-534, du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées,), Journal Officiel de la République française, 1er Juillet 1975, pp. 6596-6603

Circulaire n°82/2 et n°82/408 du 29 janvier 1982, Mise ne œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescenets handicapés, B.O.E.N. n°5, 4 Février 1982, pp. 451-456

Décret N° 89-798 du 27 Octobre 1989 fixant les conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant des déficiences intellectuelles ou inadaptés (Nouvelles Annexes XXIV), Ministère de la Santé, de la Solidatité et de la Protection sociale, Journal Officiel de la République française, 31 octobre 1989, pp. 13583-13588

Circulaire n°89-17 du 30 Octobre 1989, Modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements et services d'éducation spéciale, Ministère de l'Eduaction nationale, Ministère de la Solidarité, de la Santé et de la protection sociale, B.O.E.N. n°45, 14 Décembre 1989, pp. 2996-3009

Circulaire n°91-302 du 18 Novembre 1991, Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés, B.O.E.N. n°3, 16 Janvier 1992, pp. 192-214

vertu de la loi du droit d'auteur.

Référentiel de compétences de l’enseignant spécialisé, document annexé à l’Arrêté du Ministére de l’Education nationale du 25 Avril 1997 « Organisation de l’examen pour l’obtention du CAPSAIS, B.O.E.N. Hors Série n°3, 8 mai 1997

vertu de la loi du droit d'auteur.

Index des auteurs cités

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

ADAM (Alfred)	75, 225
ALLAL (Linda)	220, 221
ALTET (Marguerite),	213
AMBLARD (Henri),LIVIAN(Yves-Frédéric)	78, 79
BAIN (Daniel)	213
BALLARIN (Jean-Luc)	17
BARDIN (Laurence)	262
BARLOW (Michel)	223
BAUER (Monique)	185
BEILLEROT (Jacky)	124, 125
BELMONT (Brigitte)	407
BENETEAU (Bernard)	19, 24, 26, 69
BERGERON VIDEAU (Jacqueline)	20
BERGER (Dominique)	20, 109, 110, 147
BERNOUX (Philippe)	78
BLANCHET (Alain)	100, 228, 229, 231
BOIMARE (Serge)	18, 19, 20, 23, 61, 62, 68
BOLTANSKI (Luc)	73, 79, 205, 206, 207, 208, 209, 213, 214, 215, 219, 231, 268, 288
BONJOUR(Pierre),LAPEYRE (Michèle)	17
CAPUL (Maurice), LEMAY (Michel)	38, 186
CASANOVA (Rémi)	83, 85, 86, 280
CEPEC, GILLET (Pierre) (dir.)	222
CERVONI(Annie),CHARBIT(Catherine)	81, 87, 88
CHARTIER (Jean-Pierre)	224
CHAUVIERE (Michel)	38,39, 40, 50, 407
CHAVAROCHE (Philippe)	189
COLLOT (Edouard)	19, 21
CORCUFF (Philippe)	77
COUSIN (Christian)	83, 85, 86, 160, 278
CROUZIER (Marie-Françoise)	407
DAUBIGNY-PERIANEZ (Corinne)	19, 27
DELIGNY (Fernand)	38, 89, 90
DEROUET (Jean-Louis)	92, 93, 207, 211, 212, 215
DESMOULINS (Jean-Pierre)	186
DEVELAY (Michel)	71, 231
DIEDERICH (Nicole)	18
DUBET (François)	78
DUPONT-LOURDEL (Evelyne)	44
DUPUY (Michèle)	185, 186, 187
DURNING (Paul)	186, 405, 406
ENRIQUEZ (Eugène)	124
FABLET (Dominique)	39, 50, 186, 405
FABRE (Michel)	123
FAINGOLD (Nadine)	245

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

FERRARI BOUVET CROCHETTE A	82
FUSTIER (Paul)	82, 83, 178, 180
GARDOU (Charles)	37, 82, 83, 84, 407, 408, 410
GATEAUX-MENNECIER (Jacqueline)	36, 37, 110
GHIGLIONE (Rodolphe)	98, 100, 101, 263, 264
GILLIG (Jean-Marie)	17
GOGUEL D'ALLONDAS (Thierry)	75, 225
GOTMAN (Anne)	228, 230
GOMEZ (Jean-François)	84, 89, 90, 91, 186
HABERMAS (Jürgen)	250
HALLET (Serge)	19, 25, 65
HAMELINE (Daniel)	124
HERREROS (Gilles)	78, 79
HUBERMAN (A. Michael)	256
IGEN et IGAS	20, 27, 48, 49, 56, 62
IMBERT (Francis)	123
JAQUET (Serge)	193
JAULIN (Michel)	188
JODELET (Denise)	32, 34
KAES (René)	124, 125
KAUFMANN (Jean-Claude)	251
KRISTEVA (Julia)	410
LANG (Vincent)	224
LE BOTERF (Guy)	213, 216, 218
LEBOVICI (Serge)	42
LESAIN-DELABARRE (Jean-Marc)	17, 42
LIEGEOIS (Jacqueline)	20, 22
LIPIANSKY (Edmond-Marc)	70
LOUBAT (Jean-René)	75, 120, 185, 188, 225, 406
MARTIN (Pascal)	75
MARTY (Emilia M-O)	186, 188, 191
MATALON (Benjamin)	98, 101, 263, 264
MATHIEU-CABOUAT (Sophie)	50
MAUREL (Maryse)	238, 245
MAZEREAU (Philippe)	10, 18, 22, 46, 61, 65, 67, 68, 69, 70
MILES (Matthew B.)	256
MILLER OLLA (Yolande)	20, 293
MILLET (Dominique)	66
MISES (Roger)	88
MORANDI (Franc)	60
MORVAN (Jean-Sébastien)	18, 50, 293, 406
MOSCOVICI (Serge)	32
MUCCHIELLI (Alex)	228, 255, 256, 257, 259, 268
MUCCHIELLI (Roger)	99
Observatoire de l'Enfance	52, 54, 101

vertu de la loi du droit d'auteur.

PAILLE (Pierre)	228, 255, 256, 257, 259, 268
PENY (Bernard)	148, 174, 406
PERRENOUD (Philippe)	213, 219, 220, 222, 223
PINELL (Patrice)	36
PLAISANCE (Eric)	37, 38, 50, 407
PONS (Michèle)	19, 21
RAVAUD (Jean-François)	52, 54, 56
RIVIERE (Josette)	82, 87
ROUZEL (Joseph)	84
SAINSAULIEU (Renaud)	77
SIMON (Marie-Agnès)	14, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 32, 46, 65, 68, 167, 170, 179, 187, 284, 293
STIKER (Henri-Jacques)	41
THEVENOT (Laurent)	79, 80, 205, 207, 209, 213, 268, 383
TOMKIEWICZ (Stanislas)	83
TOSQUELLES (François)	191
TREMOULINAS (Claude)	83
VALENTIN (Christiane)	212
VERMERSCH (Pierre)	238, 239, 240, 245, 249
VIAL (Monique)	36
ZAFIROPOULOS (Markos)	36
ZUCMAN (Elisabeth)	83

vertu de la loi du droit d'auteur.

Index des sigles utilisés

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

A.D.A.P.E.I.	Association Départementale des Amis et Parents d'Enfants Inadaptés
A.E.M.O.	Action Educative en Milieu Ouvert
A.I.S	Adaptation et Intégration Scolaires
B.O.E.N	Bulletin Officiel de l'Education Nationale
C.A.A.P.S.A.I.S	Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires
C.A.E.E.I.	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Inadaptés
C.A.F.E.T.S	Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Educateur Technique Spécialisé
C.A.P.E.T.	Certificat d'Aptitude aux fonctions de Professeur d'Enseignement Technique
C.A.T.	Centre d'Aide par le Travail
C.D.E.S.	Commision Départementale de l'Enseignement Spécialisé
CL.AD.	Classe d' Adaptation
CL.I.S.	Classe d'Intégration Scolaire
C.N.E.F.A.S.E.S	Centre National d'Etude et de Formation
C.N.E.F.E.I.	Centre National d'Etudes et de Formation de l'Enfance Inadaptée
C.T.N.E.R.H.I.	Centre Technique National d'Etudes et de Recherche sur le Handicap et les Inadaptations
D.D..A.S.S.	Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales
D.R.A.S.S.	Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales
E.M.E	Etablissement Médico-Educatif
E.P.S.	Education Physique et Sportive
E.R.E.A.	Etablissement Régional d'Enseignement Adapté
I.E.N.	Inspecteur de l'Education Nationale
I.E.N. A.I.S.	Inspecteur de l'Education Nationale, chargé de l'Adaptation et l'Intégration Scolaires
I.E.S.	Institut d'Education Spécialisé(e)
I.G.A.S.	Inspection Générale des Affaires Sociales
I.G.E.N.	Inspection Générale de l'Education Nationale
I.M.E.	Institut Médico-Educatif
I.M.P.	Institut Médico-Pédagogique
I.M.PRO	Institut Médico-Professionnel
I.N.R.P.	Institut National de la Recherche Pédagogique
I.N.S.E.R.M.	Institut National de la santé et de la Recherche Médicale
I.R.	Institut de Rééducation
I.R.PRO	Institut de Rééducation Professionnel(le)
I.U.F.M.	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
M.E.N.	Ministère de l'Education Nationale

Copyright PENY Bernard et Université Lumière - Lyon 2 - 2003.Ce document est protégé en

P.J.J.	Protection Judiciaire de la Jeunesse
P.S.C.	Principe Supérieur Commun
R.A.S.E.D.	Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté
S.E.G.P.A.	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
S.E.S.	Section d'Education Spécialisée
S.E.S.S.A.D.	Section d'Education et de Soins Spécialisés A Dominicile
T.C.C.	Troubles de la Conduite et du Comportement
U.N.A.P.E.I.	Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés

vertu de la loi du droit d'auteur.