



HAL
open science

Aménager un espace suffit-il à ce qu'il soit habité? Conceptions de la co-intervention des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique

Corinne Mérini, Serge Thomazet

► To cite this version:

Corinne Mérini, Serge Thomazet. Aménager un espace suffit-il à ce qu'il soit habité? Conceptions de la co-intervention des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique. La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 2023, 1 (95), pp.57-72. 10.3917/nresi.095.0057 . hal-04912037

HAL Id: hal-04912037

<https://uca.hal.science/hal-04912037v1>

Submitted on 25 Jan 2025

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

Aménager un espace suffit-il à ce qu'il soit *habité*?

Conceptions de la co-intervention des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique

Corinne MÉRINI
ACTé EA4281
Chercheure associée
Université Clermont Auvergne

Serge THOMAZET
ACTé EA4281
Chercheur associé
Université Clermont Auvergne

Résumé : Cette recherche qualitative menée, en France, en collaboration avec la Fédération nationale des associations de maîtres E (Fname) interroge la place prise, à l'école primaire, par les enseignants spécialisés et leurs partenaires en contexte d'aide aux élèves en difficulté. À partir de photos et d'entretiens d'autoconfrontation simples et croisés, et par une double lecture sociologique et psychologique, nous montrons que la manière dont chacun va *habiter* les espaces de travail conduit à des débats de normes et suppose des ajustements de sens qui passent par la négociation et des décisions partagées entre acteurs et avec le système.

Mots-clés : Collaboration - Espace habité - Intermédiaires - Négociation - Objets frontières - Société inclusive.

Is arranging a space enough for it to be “inhabited”? Conceptions of the co-intervention of Specialized Teachers in charge of Aids with a Pedagogical Dominance

Summary: This qualitative research conducted in France in collaboration with the *Fédération Nationale des Associations de Maîtres E* (Fname) questions the place taken, in elementary school, by specialised teachers and their partners in the context of schooling of SEN. Through a double sociological and psychological reading, we show that the way in which each one will “inhabit” work spaces leads to debates of norms and supposes the adjustments of the meanings, which passes by negotiation and shared decisions between actors and with the system.

Keywords: Border objects - Collaboration - Inclusive society - Inhabited space - Interprofessional - Negotiation.

L'accueil d'enfants « *autrement capables* » (Ébersold, 2006 ; Plaisance, 2009) à l'école primaire en France est une obligation que les enseignants gèrent en fonction des moyens dont ils disposent et de la politique de leur établissement. Cette politique d'établissement est établie localement, mais en lien étroit avec les inspecteurs chargés de l'encadrement hiérarchique et de l'administration des écoles primaires et des personnels enseignants. L'accueil tous les élèves questionne à la fois l'exercice du métier d'enseignant, ordinaire et spécialisé, le travail scolaire, et, l'ouverture de plus en plus importante de l'école à des personnels non enseignants accompagnant les élèves à besoins éducatifs particuliers (voir ci-après). Les modes de travail historiques, tubulaires, dans lesquels chaque métier travaillait indépendamment des autres et sur un territoire qui lui était propre, sont largement questionnés. En d'autres termes, le passage d'une logique de protection à la mise en œuvre d'une école accessible pousse les professionnels à un travail d'ajustement entre les métiers et les mondes, tant scolaire que médico-social, sanitaire, familial et social. L'objectif de cette recherche, menée en collaboration avec la Fédération nationale des associations de maîtres E (Fname¹) association qui regroupe des enseignants spécialisés chargés d'aide pédagogique à l'école primaire, est d'explorer ces ajustements, ou glissements de métier. Les nouveaux partages de territoires et notamment la création d'espaces professionnels communs sont parfois vécus comme une menace pesant sur les métiers tels qu'investis ou appris jusque-là. Dans ce contexte, nous cherchons à comprendre, au travers de l'analyse et de l'explicitation de pratiques effectives d'enseignants spécialisés, les conceptions que ces professionnels ont de leur métier, de celui des autres et comment ces conceptions guident le travail collectif (qu'ils mettent ou non en œuvre) et les partages (qui ont lieu ou non) au travers de la territorialisation des pratiques. Nous avons observé comment les enseignants spécialisés mettent en place la *co-intervention* au sens de déplacement de leur travail d'un dispositif spécialisé extractif vers la classe ordinaire. Nous explorerons et tenterons de comprendre la manière dont ces enseignants spécialisés et leurs partenaires habitent ces espaces communs, la manière dont ils les mobilisent, les pratiquent et les *empêchements* qui s'y développent, ainsi que les *possibles* qui s'y dessinent. Nous constaterons que, pour ces professionnels il s'agit tout à la fois de prendre place, de trouver place, de faire place traduisant par-là les interactions et échanges entre professionnels. Autant d'actions que l'adjectif possessif « sa » personnalise lorsqu'il s'agit de trouver « sa » place. Ces phénomènes renvoient à *l'habiter* dans le sens où il s'agit de régler son rapport aux autres, de trouver la bonne distance, dans une logique collective et de territorialisation des métiers. Après avoir développé la problématisation du travail, nous définirons les notions clés d'analyse comme les notions de monde ou d'objets frontières avant de décrire notre méthodologie. Enfin nous engagerons la discussion de nos résultats.

1. Qu'il nous soit permis de remercier la Fname et très chaleureusement les collègues de son GTCS qui nous ont accompagnés dans cette aventure. Nos remerciements vont aussi à X (Université de Reims), pour sa relecture et son aide dans une précédente version de ce texte.

PROBLÉMATIQUE ET STRUCTURES THÉORIQUES

Face aux évolutions de l'école, réelles, craintes ou souhaitées par ses acteurs, il convient d'explorer la manière dont les territoires scolaires ordinaires et spécialisés historiquement construits dans une relative indépendance vont évoluer au profit d'un espace professionnel commun d'accompagnement et de scolarisation de tous les enfants. La territorialisation de l'action éducative a été largement éclairée par l'étude des politiques éducatives situées à une échelle macro comme les niveaux national et international (Ebersold et Mauguin, 2016) ou local (Garnier, 2014).

Les nouvelles approches inclusives interrogent plus violemment encore les territorialisations historiques de l'action publique « *en silo* » (Molina, 2019) où chacun agit dans son univers. Dans le cas de l'école, la mobilisation des différents acteurs autour de la scolarisation d'enfants « *autrement capables* » (Ébersold, 2006) nécessite des mises en réseau de compétences, de pratiques, de stratégies, et des partenariats qui au travers des projets de scolarisation entrelacent logiques éducatives, soin et apprentissages scolaires. Ceci engendre des « *désaccords et des arrangements* » (Derouet, 1988) comme le relève Charlot (1994), mais aussi des conflits de normes (Schwartz, 2012) dans cette rencontre des différents métiers. Le recours au milieu ordinaire, dans la logique inclusive (Ébersold, 2015) voudrait que ces partages s'estompent, en faisant de la classe ordinaire l'unique lieu de scolarisation de tous les enfants. Les enseignants spécialisés, perdant leurs classes spécialisées, deviennent « *a-classés* » ce qui les amènent à se sentir parfois « *déclassés* » (Mérini, Ponté et Thomazet, 2011), tant la territorialisation est liée aux phénomènes identitaires (un enseignant, une classe). La difficulté à opérer un tel bouleversement conduit les établissements à maintenir des configurations scolaires traditionnelles derrière, par exemple, ce que certains continuent à appeler les « *classes Ulis* » ou le fait d'« *aller en inclusion* » (Toullec-Théry, 2020). Parallèlement, les espaces du soin et de l'accompagnement, historiquement positionnés hors de l'école, dans des lieux bien identifiés comme les IME, deviennent des dispositifs et transfèrent leur activité sur le territoire de l'école (équipes mobiles, Sessad, Unité d'enseignement externalisées etc.) Enfin, le territoire de la classe est maintenant occupé par de multiples professionnels enseignants non enseignants (AESH², enseignants spécialisés, AED, mais aussi professionnels médicaux, paramédicaux, de l'éducation spécialisée...) au travers d'une diversité de dispositifs transformant la forme scolaire (Barrère, 2013). Pour les enseignants spécialisés dans l'aide à dominante pédagogique, sujets de notre étude de terrain, les difficultés engendrées par l'externalisation de l'aide sont connues depuis de nombreuses années (i.e. Bonnard *et al.*, 2017 ; Matheron et Noirfalise, 2002) et ces enseignants spécialisés travaillent à mettre en cohérence les aides qu'ils peuvent apporter et le travail de l'enseignant de la classe (Mérini, Thomazet et Ponté, 2011). Ils se déclarent unanimement soucieux des liens qui s'établissent, ou non, entre leur travail et celui de leurs collègues (Fname, 2020). Ce besoin de cohérence est aussi traduit dans les prescriptions du ministère et des corps d'inspection (Wassenberg, Mottet et

2. Professionnels accompagnant (à) la scolarité des élèves en situation de handicap.

Berera, 2021³), plus ou moins injonctives, demandant aux enseignants spécialisés de « *co-intervenir* » en travaillant dans les classes ordinaires (i.e. Tremblay, 2017). Ainsi, sous le coup de ces multiples évolutions et prescriptions, on peut s'interroger sur la manière dont les enseignants spécialisés vont développer de nouveaux territoires partagés comme dans la configuration dite de co-intervention.

Le partage de l'espace classe ordinaire, surtout lors de ces années 2019-2021 de crise sanitaire⁴, a dû faire l'objet de partage et a conduit les professionnels à se questionner sur la façon de prendre en compte collectivement et conjointement la difficulté scolaire et les besoins particuliers des élèves. Par les débats de métier qu'elle a permis, notre recherche a joué un rôle d'accélérateur, amenant les enseignants spécialisés à se projeter dans différentes fonctions, dont celle de personnes ressource, tel que promu par le Cappéi. Dans ces débats, le statut particulier des écoles primaires françaises, sans *directeur* au sens hiérarchique du terme, rend difficile le déploiement local de l'injonction politique nationale et locale de co-intervention. L'aide ou l'accompagnement des élèves autrement capables n'est pas toujours porté collectivement. Même si le directeur peut jouer le rôle de leader, il n'y a pas de porteur de projet clairement identifié au sein de l'école qui puisse contribuer à instaurer une politique d'établissement. Cet état de fait aboutit à ce que la responsabilité du partage est renvoyée aux enseignants eux-mêmes dans des logiques d'accord interindividuels ou d'équipes (l'équipe d'école, ou des dispositifs spécialisés comme les Rased⁵, ou les Ulis⁶...). Ceci nous amène à la question de recherche suivante : quels liens peut-on faire entre la co-intervention, souvent mentionnée comme pratique préférable dans les consignes des IEN (Wasenberg *et al.*, *op. cit.*, 2021), et traduite en pratique par les enseignants observés ? Pour répondre, au moins partiellement à cette question, nous rentrons par l'étude du partage effectif de la notion de « *territoire* » telle que Moine (2006) et Lussault (2007) la promeuvent c'est-à-dire tout à la fois des espaces physiques et sociaux, matérialisés ou symboliques. Nous cherchons alors à comprendre, d'une part les liens et leurs empêchements qui se nouent entre la prescription de co-intervention et la manière dont se font les partages et le développement des interactions entre les professionnels dans la réalité des pratiques. Cette idée de territoire partagé s'inscrit dans ce que nous avons défini (Allenbach *et al.*, 2021) comme une situation d'intermétiers. De fait les professionnels sont positionnés, par la collaboration, dans un espace de travail situé aux confins matériels et symboliques de différents métiers et au carrefour de différents systèmes d'intérêts. Le partage de cet espace n'est souvent, que peu, voire pas conscientisé. En effet, cet espace de travail n'a pas réellement de périmètre et n'est pas matérialisé comme peut l'être celui des métiers d'origine (l'école et la classe pour les enseignants, l'IME ou l'hôpital pour le soignant, etc.). Il est avant tout symbolique et constitue le terrain où les interactions se développent. Chacun des

3. Si la co-intervention est souvent posée comme une pratique pertinente voire nécessaire par les IEN (voir rapport cité, par les organismes de formation ou par la recherche, cette pratique n'est cependant pas prescrite par un document national réglementaire.

4. Afin de limiter la circulation du virus l'association d'élèves n'étant pas de la même classe a été interdite, le regroupement pédagogique n'est plus possible et la prescription de co-intervention en classe s'en est vue renforcée.

5. Réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté.

6. Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

acteurs s'approprient socialement et physiquement cet espace de manière différente et ce d'autant plus qu'il n'est pas matérialisé. C'est pourtant un territoire commun au sens où l'entend Moine (2014) c'est-à-dire un espace *habité* collectivement et fondé sur une organisation créatrice qui fait expérience commune. Ainsi, l'espace d'intermétiers est habité de manière singulière, et devient territoire « ... *Il est le résultat d'un équilibre entre des forces conduisant finalement à une inadéquation entre les limites alors révélées et les limites administratives* » (Moine, 2014, p. 286). Nous modéliserons l'interactivité propre à ces situations à partir de deux notions opératoires complémentaires : celle de « *monde social* » emprunté à Strauss (1992) pour modéliser la rencontre des différents univers et celle d'objet frontière (Star et Griesemer, 1989) afin de saisir la manière dont les métiers s'ajustent, se mélangent et se façonnent réciproquement pour mettre en œuvre une dynamique inclusive autour et avec les jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers.

La notion de « monde social »

La notion de « *monde social* » pour Strauss peut se définir comme « *comme un réseau d'acteurs coopérant dans l'accomplissement d'activités spécifiques* » (1992, p. 51) que l'on peut comprendre par « ... *Une réflexion⁷ sur la façon dont les acteurs s'accordent ou s'affrontent pour inventer des catégories et des classements et tracer des frontières.* » (Strauss, 1992, p. 51). Les mondes sociaux dont il est question dans notre travail sont ceux des métiers engagés dans une activité collaborative ayant pour objet d'accompagner le parcours scolaire de jeunes à besoins particuliers dans une dynamique inclusive. Pour Strauss (1992, p. 273) :

« Dans chaque monde social, il y a au moins, et de façon évidente, une activité primaire (avec des ensembles d'activité associées) [...]. Il y a des sites où se déroulent ces activités, donc l'espace et la mise en forme d'un environnement sont des dimensions significatives. Il y a toujours des technologies, manières héritées ou innovantes d'accomplir les activités du monde social. »

En d'autres termes les mondes sociaux dont il est question ici renvoient à la diversité des métiers impliqués dans ce débat d'accompagnement de parcours, ils seront repérés au travers de leur activité principale ici l'enseignement/apprentissage, des outils qu'ils mobilisent, des valeurs et des logiques qui les caractérisent, et de leur environnement.

La notion d'objets frontières

La circulation d'objets frontières (Star et Griesemer, 1989) nous permet de comprendre comment passant d'un monde à un autre, un concept, une idée, un objet peut, en même temps, matérialiser l'agir ensemble et nous permettre de comprendre comment ces mondes s'ajustent et traduisent ensemble le problème commun et les réponses à apporter. Pour Trompette et Vinck (2009, p. 8) :

7. En italique dans le texte d'origine.

« Il s'agit d'objets, abstraits ou concrets, dont la structure est suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes. »

L'objet frontière est multiforme (support, affichage, méthode, etc.), il peut tout aussi bien contribuer à faire circuler des règles ou des conventions, des valeurs, des stratégies ou des informations.

MÉTHODE ET CADRE ANALYSE

Nous avons adopté une méthodologie qualitative longitudinale en trois étapes, photos des lieux, autoconfrontations, confrontations croisées, inscrite dans une logique de recherche intervention. La recherche a été menée en 2020 et 2021 en collaboration avec les professionnels du Groupe de travail en lien avec le comité scientifique (GTCS) de la Fname.

Étape 1 : Suite à un appel au sein du réseau professionnel du GTCS, cinq enseignants spécialisés ont été sollicités pour photographier à leur convenance des lieux ou objets où se déploie leur travail, individuel ou en co-intervention, ainsi que le travail de leurs partenaires

Étape 2 : des entretiens d'autoconfrontation, inspirés de Amigues, Faïta et Saujat (2004) aux photos ont été ensuite menés et transcrits. Douze points saillants ont été identifiés et co-sélectionnés (professionnels/chercheurs) selon six lignes de problématisation : l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique (ES-ADP) dans ses collaborations, l'ES-ADP et la classe, l'ES-ADP dans la classe, l'ES-ADP et ses collègues, l'ES-ADP dans ses spécificités, afin de nourrir un débat de métier éclairant les zones de partage et une co-analyse de l'activité entre une vingtaine d'enseignants spécialisés (2x10).

Étape 3 : Ces points saillants, matérialisés par des extraits de verbatims ont été mis en débat auprès d'un collectif d'ES-ADP. Les débats ont été enregistrés et transcrits puis soumis à une double analyse : celle des praticiens du groupe de travail et celle des chercheurs.

Les données récoltées ont été analysées du point de vue d'une sociologie qualitative d'ordre interactionniste et de la psychologie, afin d'obtenir une lecture des débats de normes qui organisent l'ordre local construit dans la rencontre entre les métiers maître de la classe et l'ES-ADP (Goffman, 2016). Cet ordre local est identifié à partir du repérage de la spatialisation qui est une des modalités de « *l'habiter* » (Lussault, 2007) dans le métier et des phénomènes de temporalité (Bergson 1926), que chacun rencontre dans l'exercice de son métier. Nous appuyant sur les travaux de Clot (2001), nous pointerons les contraintes, processus et dilemmes pesant sur l'activité réalisée, mais aussi le réel de l'activité⁸ des professionnels dans les espaces d'intermétiers précédemment identifiés par les photos.

8. Le réel de l'activité c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ; ce qui est à refaire et tout autant ce qu'on voulait faire sans avoir voulu le faire

RÉSULTATS

La co-intervention en actes

Des frontières érigées à partir de ce que je ne suis pas, et donc de phénomènes identitaires, mais qui permettent d'identifier les métiers gravitant autour des parcours scolaires.

Les premiers propos des enseignants spécialisés confrontés aux photos (étape 2) ont été de nous spécifier leur métier par défaut au travers de différentes figures professionnelles : « *Ils te laissent de l'espace dans leur classe ils te laissent à la limite rentrer mais voilà t'es une AVS⁹, un EVS amélioré quoi...* », (entretien A) « *En fait et nous on n'est pas inspecteur, on n'est pas conseiller pédagogique non plus,* » (entretien B), « *Je ne suis pas le maître surnuméraire disponible à ce moment-là, je ne suis pas l'AVS de l'enfant¹⁰* » (entretien C).

Des frontières liées aux dilemmes d'espace

Vient ensuite une lecture de leur spécificité au travers du lieu où ils exercent et expriment leur attachement au métier : la salle du Rased, celle du groupement d'adaptation, « *ma salle, ma classe* ». Unaniment ou presque ils rendent compte de la difficulté d'accéder à « *la classe* » (ordinaire) et la traduisent au travers de l'image où l'enseignant spécialisé regarde par le hublot qui est sur la porte de la classe. La classe est considérée comme un territoire difficile à investir pour des raisons en partie connues comme l'inquiétude des enseignants à partager leur territoire et rendre visibles leurs pratiques. Pour l'enseignant ordinaire « *la classe* » est dans son « *ADN* » c'est à partir de la classe qu'il habite l'école. On peut dire qu'il habite la classe avant l'école. La classe, matérialisée par ses murs sert de base pour définir ce qui est « *nous* » et ce qui est « *eux* », les autres. La classe est difficile à investir pour des raisons de partage du projet d'intervention qui nécessite une activité supplémentaire d'accordage entre enseignant spécialisé et enseignants des classes mais aussi pour des raisons liées à l'acceptabilité des pratiques et peut être aux phénomènes de concurrence qui sont reçues comme des menaces du métier. De fait, la co-intervention est avant tout conçue comme un mouvement à sens unique de l'enseignant spécialisé vers la classe ordinaire.

Lorsque le travail dans la classe ordinaire n'est pas jugé possible, les ES-ADP sont dans une situation dilemmique : mener leur projet d'aide spécialisé ou travailler en classe ordinaire. S'il faut trancher, ils vont choisir de faire leur travail d'aide en dispositif spécialisé. Certains ES-ADP précisent leur besoin de différencier leurs pratiques de celles de la classe : « *Si on utilise les supports de la classe, les enfants, ils ont l'impression de toujours appartenir à ce groupe.* » Si l'exercice de leurs spécificités en salle d'adaptation semble mieux convenir aux ES-ADP, le retour en classe est une de leurs préoccupations majeures et ce qui, outre la prescription, les amène à la co-intervention quand leurs collègues leur permettent.

9. Personne en charge d'accompagner les élèves avec handicap.

10. Les extraits entre guillemets et en italique sont repris de nos verbatims.

Des dilemmes de temporalités qui traduisent les postures

Le verbatim ci-dessous s'inscrit dans les logiques de maîtrise du temps de la séance qui permet d'entrevoir la posture spécifique de l'enseignant spécialisé qui est aussi une ressource pour la maîtresse :

« pour retrouver une maîtrise du temps, c'est moi qui mène la séance où je viens avec, comme on dit, du "clé en main" [...] Je me suis fait une séance type de co-intervention. [...] La collègue, elle, s'occupe des autres enfants de la classe. Elle contrôle un peu leurs activités, elle les aide et moi j'anime la séance, et je suis très présente auprès des trois ou quatre enfants avec qui je travaille habituellement en regroupement et ça me permet de prendre la main sur le... sur ce temps, et de montrer aussi à la collègue qu'on peut plus adapter et avoir des exigences peut être différentes ».

Ces différences de postures se retrouvent dans ce second verbatim, cette fois la maîtrise du temps étant attribué à la maîtresse, mais tous deux soulèvent l'ajustement au rythme, aux stratégies et aux logiques de la classe.

« En général, on vient et ce n'est pas nous qui choisissons le rythme de la séance ou le rythme de la classe. Et donc, c'est peut-être moins prégnant dans une co-intervention que lorsque l'on est dans sa salle avec un petit groupe à l'écart. »

Dans la co-intervention les élèves restent dans leur classe ce sont les enseignants spécialisés qui deviennent « nomades ». Ceux-ci en ont une conscience claire et amènent avec eux des fragments de leur territoire, composé de fragments de réseaux de lieux « *Mon travail sort de la salle. En fait les affichages qui sont dans la salle d'adaptation, dans le cadre de la co-intervention, ils sont aussi dans une classe.* » À deux dans la classe, les enseignants spécialisés matérialisent leurs spécificités autour d'un espace défini dans la classe comme la « *table d'appui* », et qui redéfinit des frontières invisibles mais qui territorialise la spécificité de l'action et donc leur fonction comme peuvent le faire les phénomènes de temporalités de manière plus sourde :

« Et puis il y a le temps du maître. Parce que lui, il s'est fait une programmation dans sa journée, dans sa semaine. Il y a le rythme donné aussi par les évaluations. Et donc, lui, quelque part, il est comme des gens en mouvement perpétuel dans un train qu'ils n'arrivent souvent pas à arrêter [...] Et puis, quand l'enfant, lui, ne progresse pas dans cette dans ce rythme-là, l'enseignant est perdu. Et donc, oui, parfois, ça demande de nous... de s'autoriser ce que lui ne s'autorise pas, c'est-à-dire d'essayer de se caler au rythme de cet enfant pour mieux le comprendre. »

Des maîtres E en chemin vers une posture d'enseignant spécialisé

Nos données permettent d'identifier des dilemmes qui traduisent les évolutions du métier du maître E (en « *charge* » de la difficulté scolaire) vers celle d'enseignant

spécialisé garant de la prise en compte des besoins particuliers des élèves au niveau d'un territoire. Ces évolutions se font sur plusieurs dimensions, la première est de concevoir l'école et les classes comme un espace partagé par tous les professionnels, un espace d'intermétiers. Ce qui pose la question de la co-intervention de manière différente :

« C'est une équipe au sens large autour de l'élève en difficulté [...] Il me semble vraiment important pour créer une culture commune, de l'accompagnement spécialisé. [...] on est plus dans un collectif, une communauté de pratique. On est dans des choses plutôt interpersonnelles, donc il me semble que là, il va se jouer vraiment d'autres choses selon les individus, selon leur façon d'aborder le métier. »

Les dilemmes de l'aide demeurent malgré tout encore puissants dans ces constructions du métier : *« Maintes fois, on s'est dit... on a défendu le local "regroupement d'adaptation" alors que l'institution voudrait qu'il n'y en ait plus puisqu'ils veulent qu'on soit en co-interventions, l'espace que nous offrons aux enfants est un lieu où ils peuvent se restaurer. »* On retrouve ici le dilemme historique du monde spécialisé protéger ou faire participer.

Autre évolution, liée à une présence toujours plus importante des enfants reconnus handicapés qui amène, d'une part l'ES-ADP à élargir leur action et à aider des élèves avec handicap et, d'autre part, à co-intervenir avec d'autres professionnels de l'accompagnement ou du soin des élèves handicapés (AESH, orthophonistes, éducateurs spécialisés, etc.). L'influence de réorganisations, liées aux politiques nationales voire internationales, font co-fonctionner les spécificités de l'aide à dominante pédagogique et la rencontre avec d'autres professionnels que le maître de la classe, ce qui introduit la question du collectif. La co-intervention est, ici, élargie auprès de l'ensemble des membres de l'équipe. Ainsi, le parcours scolaire abordé de manière plus globale intègre la dimension d'aide à dominante pédagogique dans une problématique plus vaste associant le collectif scolaire dans un appui au parcours de l'élève :

« Dans mon expérience de la co-intervention, on ne peut pas faire l'économie d'un travail d'équipe. C'est vraiment important que les choses soient élargies, donc à l'équipe, parce que sinon, je dirais qu'entre deux personnes, c'est la porte ouverte aussi tu vois à des conflits ou des choses beaucoup plus difficiles à mettre en place. »

Cette évolution sans doute due, pour une part, à l'évolution de la prescription primaire (par l'intermédiaire des IEN comme nous l'avons signalé plus haut) qui tend à mener les enseignants vers l'idée de co-intervention semble devoir être attribuée d'autre part à la prescription secondaire (Daguzon et Goigoux, 2007), celle de la formation elle-même sous l'influence de la prescription liée au référentiel de compétences du métier. *« Je suis enseignante spécialisée depuis peu (je suis la dernière promotion Capa-SH), l'enseignant spécialisé d'Ulis a été formé deux ans après moi, donc sur le nouveau Cappéi, et je pense que ça induit d'autres fonctionnements. »*

Dans ce contexte élargi, la co-intervention perd son lien direct avec les territoires et les temporalités et devient collaboration. La co-intervention devient synonyme de *projet commun* et il devient possible d'intervenir ensemble dans des espaces différents (Gaudreau, 2010; Trépanier, 2005). La difficulté scolaire n'est plus l'apanage du maître E mais devient une préoccupation partagée par une équipe, l'identité du maître E devenu ES-ADP, devient celle d'un enseignant spécialisé facilitateur de l'espace d'intermétiers.

Les évolutions constatées du métier

Bien au-delà de la question des territoires, les éléments ci-dessus introduisent celle de savoir comment aider l'élève et engendrent un nouveau rapport à la difficulté scolaire, plus axé sur les besoins de l'élève certes mais aussi les besoins liés à la situation elle-même. En ce sens l'enseignant spécialisé se positionne aussi comme une ressource pour l'équipe. « *Dans le groupe 8 enfants, il y a deux, trois enfants en difficulté de langue. L'enseignant fait de ce qu'on appelle des inclusions inversées. Et puis moi-même qui suis dans la classe pour ces enfants, je peux intervenir dans la classe ou intervenir dans la pièce à côté de la classe, si jamais la séance qu'on a préparée nous semble trop compliquée pour être gérée au niveau du collectif. Mais globalement, on travaille ensemble.* » La co-intervention ici n'a pas de frontières matérielles, c'est en ce sens qu'elle est collaboration. Elle est amovible selon les besoins de la situation, mais elle est aussi asynchrone et située en amont et aval de l'action banalisée dans le quotidien scolaire. Cette manière d'aborder l'aide autour du parcours de l'élève amène à la disparition d'autres partages de territoires comme ceux du handicap par rapport à la difficulté scolaire ou celle des élèves allophones. La classe comme territoire personnalisé, voire privé, s'efface: « *Ils disent [...] je retourne dans ma chambre et c'est un lapsus qu'ils font régulièrement. Parce que la chambre, c'est la classe. C'est quelque chose de très intime et on nous demande de rentrer dans leur classe.* » Cette intimité reconnue aussi pour l'élève, certaines équipes la prennent en considération en faisant habiter des dispositifs spécialisés au sein des classes ordinaires, mais aussi pour travailler la normalisation de ces dispositifs spéciaux: les maîtres des classes s'approprient les pratiques spéciales: « *Et ça, c'est quelque chose qu'il [l'enseignant coordonnateur Ulys¹¹] a institué effectivement depuis trois ans, c'est-à-dire qu'ils sont accueillis dans leur classe de référence. Ils ont leurs chaussons, leur table, leur cartable, dans leur classe.* » Tout cela bouscule les autres frontières existantes dans les établissements dans le sens où la collaboration concerne alors de nombreux intervenants, les AESH. De fait, le maître E devenant ES-ADP est amené à collaborer plus avec l'équipe d'école qu'avec celle du Rased: « *C'est-à-dire que c'est aussi un travail en lien avec la directrice d'école qui a en charge le suivi des élèves en difficulté (le projet d'aide est inscrit dans le projet de l'école).* » La co-intervention est élargie auprès de l'ensemble des membres de l'équipe et devient dynamique collaborative.

11. Autre enseignant spécialisé coordonnant un dispositif d'accompagnement de la scolarisation d'élèves avec handicap (Unités localisées pour l'inclusion scolaire).

DISCUSSION

L'enseignant spécialisé un métier d'intermétiers ?

Exerçant dans et hors les murs de l'école on voit combien les métiers de l'accompagnement des parcours scolaires s'entrecroisent, interagissent et se métissent dans un espace professionnel qui devient de plus en plus réticulaire et partagé, plus ou moins clairement défini et identifié. Ces transformations, initiées par une réflexion sur l'aide aux élèves en difficulté, prennent place dans un bouleversement considérable de l'école, confrontées à de nouveaux publics et de nouvelles injonctions de performance. S'il est difficile d'identifier les besoins réels des élèves dans ce contexte, il est encore plus difficile d'identifier les besoins des professionnels dont les métiers sont bousculés, non seulement dans leurs pratiques, mais dans leur identité même.

Béguin et Clot (2004, p. 37) reprennent cette logique à partir des travaux de Blumer (1969) selon laquelle : « *Les individus créent donc le monde dans lequel ils vivent aux travers de leurs interactions.* » Ils mettent l'accent sur la dimension cognitive de l'activité des sujets en interactions et posent indirectement la question du sens que chaque acteur attribue à cette activité. Béguin (2007, p. 376) insiste : « *Un monde, ce n'est donc pas le reflet d'une réalité sensible, mais une mise en ordre durable qui oriente l'interprétation ou la compréhension du tangible et la représentation qu'on en a.* » Au travers de la notion de monde ce qui nous préoccupe ce sont les transactions qui se développent entre les mondes socio-professionnels, comment ils entrent en interactions, quel ordre est négocié, au profit de quels métissages et de quels ajustements entre les partenaires à partir d'une analyse de leur activité. De ces interactions naît l'espace professionnel commun partagé que nous nommons situation d'intermétiers.

La situation d'intermétiers, une redistribution de légitimité

L'espace, devenant espace d'action vécu, est ancré géographiquement et dans le temps mais aussi situé socialement et historiquement. En ce sens pour les acteurs de l'école, l'espace génère des situations d'intermétiers. Ces situations sont constituées d'un enchevêtrement d'interactions sociales qui relèvent de différentes échelles du niveau macro (le cadre réglementaire de la collaboration et des différents métiers, leur histoire et celle des relations interinstitutionnelles) au plus micro de l'expérience commune et locale des professionnels. Les décisions prises dans cet espace commun sont donc sous l'emprise de différentes influences, et fluctuent selon les places adoptées par chacun et la façon dont chacun dans ces situations règle la question de la distance à l'autre. Cette manière d'habiter l'espace, d'interagir et de le transformer en territoire déplace le centre de gravité de la professionnalité d'origine pour donner forme à de nouvelles légitimités et responsabilités qui, elles-mêmes entrent parfois en tension avec celles issues des métiers d'origine. Ces réorganisations conduisent à une transformation des métiers et à de nouvelles façons d'habiter l'école, une recomposition des territoires traditionnels et donc de la forme scolaire traditionnelle. L'espace transforme les métiers et réciproquement. Ainsi l'espace de l'enseignant spécialisé s'élargit considérablement. Il passe d'un micro-espace pédagogique rassemblant un enseignant et quelques élèves à l'espace

de l'établissement voire d'un territoire dans lequel l'enseignant spécialisé influe sur la politique d'établissement, la cohérence des dispositifs d'aide, la formation. Tout cela les conduit à une autre manière d'habiter un espace professionnel situé dans et hors les classes mais encore faut-il que cet espace soit reconnu comme tel. Hors de l'expérience commune, l'espace d'intermétiers n'existe pas, mais la situation, elle (en tant que système d'interactions) est toujours là, dormante, prête à être réactivée. « *La situation relève du registre de l'organisation de l'expérience* » (Quéré, 1997, p. 184) c'est l'expérience qui l'oriente et la distribue dans l'espace alloué au travail commun. Strauss (1992, p. 84) rappelle :

« La situation de travail et l'institution elle-même ne sont pas simplement des lieux où les membres de divers métiers se rencontrent et remplissent des rôles professionnels standards, conflictuels ou ajustés. Ces lieux constituent le contexte où naissent et se développent de tels rôles. »

La situation d'intermétiers en tant qu'espace matériellement et socialement partagée est construite par les usages sociaux pour accueillir le travail commun et, en cela, constitue le milieu (au sens écologique) de l'action commune. En retour, les acteurs asservissent ce milieu (construisent une relation et des interactions singulières à celui-ci) et ainsi l'habitent à leur manière. La situation d'intermétiers, parce que fondée sur une série de négociations et d'ajustements permanents, ne peut être regardée que comme une organisation sans cesse remise en cause et momentanément orientée (Goffman, 2013). Son étude gagne à s'inscrire dans le temps pour saisir le canevas organisateur, mais aussi les empêchements et les stratégies qui le traversent. Il s'agit de comprendre la manière dont les acteurs *habitent* cet espace, le transforment en territoire et s'y sentent plus ou moins légitimes.

Les partenaires ne rationalisent pas toujours le partage de cet espace professionnel situé à la marge de chacun des métiers, le travail y est bien souvent transparent aux yeux mêmes des professionnels et donc difficile à faire valoir (Thomazet, Mérimin et Gaime, 2014). La conscience d'agir ensemble s'intellectualise au travers de points de réification qui prennent leur relief lors de moments communs (équipe pédagogique, formation ou action conjointe, analyse croisée d'expériences, diagnostics partagés le plus souvent inscrits dans les moments de l'expérience etc.). Ces points de réification cadrés par les politiques nationales sont le plus souvent orientés par la résolution d'une situation qui résiste et donne lieu à des moments de négociations sous influence d'asymétries. Négociations et ajustements opèrent des traductions (Callon, 1986) inscrites dans l'expérience commune souvent grâce à la circulation d'objets frontière.

Le rôle des objets frontières

Les objets frontières¹² prennent forme au travers de comptes rendus collectivement révisés, de documents collaboratifs, de concepts, de stratégies ou d'outils (les supports) mais aussi de valeurs ou de notions partagées. Utilisés par des professionnels de

12. Les « *objets frontières* » ont fait l'objet de plusieurs dénominations formalisations (voir par exemple Tambone 2014) néanmoins ici nous adoptons celle de Star et Griesemer qui sont à l'origine du concept.

plusieurs métiers ils contribuent à matérialiser l'agir ensemble à rendre visibles les problématiques traitées mais aussi les ruptures ou les continuités instaurées entre les métiers dans leur difficulté parfois à prendre en compte l'organisation de leurs services dans un vécu commun. La circulation de ces objets entre les frontières traduit les points d'équilibre qui se forment entre les métiers, la manière dont le territoire commun s'élabore et dont les professionnels *habitent* l'espace commun en prenant plus ou moins en compte les organisations qui s'imposent à eux. Wenger (1998) à propos des organisations apprenantes, note qu'un objet frontière est modulaire ce qui le rend flexible et utilisable du point de vue des différents mondes. Polyvalent il permet plusieurs usages, mais n'explique pas l'ensemble des significations qui peuvent lui être attribuées, en ce sens il suscite l'abstraction et permet des constructions de significations nouvelles pour chacun des professionnels concernés. Ce que Winkin traduit de Goffman par des compromis de travail (Goffman, 1988) et que les partenaires tendent à maintenir, leur standardisation rend, par contre, explicites les standards locaux partagés entre les mondes. Le projet d'école inscrivant l'aide aux élèves en difficulté comme un de ses objectifs donne forme à un objet frontière qui va mobiliser toutes les catégories professionnelles pour fonctionner en situation d'intermétiers et permettre à chacun de franchir légitimement les frontières.

Comme Waitoller et Kozleski (2013) le font remarquer, certains professionnels peuvent être considérés comme des passeurs de frontières dans leur manière de faciliter les transactions ou de permettre à chacun d'*habiter* l'espace commun, nous en voulons pour exemple l'émergence de professionnels référents ou des Assistants projet de vie (APV). Pour ces acteurs, le métier s'exerce majoritairement en situation d'intermétiers, à ce titre on peut parler de métier d'intermétiers. Ce sont des passeurs qui vont devoir s'éloigner des savoirs en jeu dans le métier d'origine pour comprendre et parler la langue d'autres métiers. Le métier se déplace aussi à un d'autres niveaux, incluant, en collaboration avec les directions et inspections, des dimensions de pilotage et de gouvernance d'un territoire. Ce mouvement questionne la légitimité de chacun à l'exercer et peut être ressenti comme une déprofessionnalisation (Wittorski, 2016). Les identités professionnelles sont, en effet, bousculées. Accepter le regard de l'autre sans se sentir menacé nécessite une reprofessionnalisation liée à l'agir ensemble et à la collaboration. Cette reprofessionnalisation est nécessaire pour soutenir de nouvelles formes d'habitat de l'espace commun, s'installe parfois dans les interstices d'anciens métiers ou sur des modes de coordination bureaucratiques, rendant les négociations impossibles car les décisions y sont sous influences. Cette reprofessionnalisation nécessite d'une part la modélisation des situations d'intermétiers pour les rendre visibles, et d'autre part que les métiers admettent ces situations comme une part de leur travail voire enfin que ces espaces professionnels fassent l'objet de formation et d'outillage facilitant cette reprofessionnalisation.

CONCLUSION

La scolarisation inclusive d'enfants « *autrement capables* » (Ébersold, 2006) engendre la mise en réseau de compétences, de pratiques, de stratégies. La co-intervention

prescrite par les politiques publiques et initialement limitée dans les pratiques à une co-présence de l'ES-ADP dans la classe prend progressivement des formes plus collaboratives au service d'un projet commun de scolarisation de tous les élèves. La territorialisation de l'activité marque par ailleurs les liens forts existant entre habitation, spécificité de l'activité et identité professionnelle. La réflexion que nous avons menée avec les professionnels autour de la territorialisation et du travail en collectif conduit les enseignants spécialisés à plusieurs préoccupations qui entrent en tensions. Tension d'une part entre le respect des compétences et identités professionnelles de chacun, et, d'autre part, l'évolution du métier d'enseignant spécialisé qui n'est plus spécifié par des catégories d'élèves, mais par des catégories de besoins. Ainsi le maître E, spécialiste de la difficulté pédagogique, intervient de plus en plus avec des publics ayant une reconnaissance de handicap ou encore met en œuvre des stratégies de prévention de la difficulté sans catégorisation préalable des élèves, dans une logique de pédagogie universelle. Enfin, son rôle se déplace vers l'intégration à un pôle ressource, un accompagnement des équipes, des missions de formation, d'accompagnement d'équipe, créant ainsi les conditions du travail collectif.

Références

- Allenbach, M., Frangieh, B., Mérini, C., et Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusive*, 92, 167-184.
- Amigues, R., Faïta, D., et Saujat, F. (2004). « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, 41-44.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- Béguin, P., et Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités*, 1(2), 27-49. <<https://journals.openedition.org/activites/1237>>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Prentice Hall.
- Bonnard, C., Giret, J.-F., et Sauvageot, C. (2017). *Quels effets du passage en Rased sur le parcours scolaire des élèves ?*
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 46, 35-50.
- Daguzon, M., et Goigoux, R. (2007). *L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique*. Actualité de la recherche en éducation et en formation, Strasbourg. <http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Marc_DAGUZON_254.pdf>
- Derouet, J.-L. (1988). La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe dans La formation continue des enseignants. *Éducation permanente*, 96, 61-71.
- Ébersold, S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école. *Reliance*, 4, 37-39.

- Ébersold, S. (2015). Scolarité, orchestration de la déficience et configurations inclusives. *Contraste*, 2, 95-110.
- Ebersold, S., et Mauguin, M. (2016). Droit à l'éducation, politiques inclusives et accessibilisation de l'environnement éducatif. In G. Pelgrims et J.-M. Perez (dir.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. Éditions de l'INSHEA.
- Fname. (2020). *Spécificité des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique* (ES-ADP ex Maîtres E). Fname. <<https://fname.fr/wp-content/uploads/2020/12/Specificite-de-IES-ADP-Mise-%C3%A0-jour-Decembre-2020.pdf>>
- Garnier, B. (2014). Territoires, identités et politiques d'éducation en France. *Carrefours de l'éducation*, 2, 127-157.
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. In N.S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 5-30). Presses de l'Université du Québec.
- Goffman, E. (1988). *Des moments et leurs hommes, textes recueillis et présentés par Yves Winkin*. Seuil.
- Goffman, E. (2013). *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements*. Économica.
- Matheron, Y., et Noirfalise, R. (2002). Point de vue: L'aide Individualisée, entre système didactique auxiliaire inutile et déficit d'analyse didactique entravant son efficacité et son développement. *Petit x*, 60, 60-82.
- Mérini, C., Ponté, P., et Thomazet, S. (2011). Les maîtres E au seuil de la classe ? *Café pédagogique* (23 octobre 2011), article. <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2011/maitresE_Merini.aspx>
- Mérini, C., Thomazet, S., et Ponté, P. (2011). De la position du maître E à ses rôles de partenaires: vers une cartographie des pratiques collaboratives. In L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103-122). PUQ.
- Moine, A. (2014, Mars). Le territoire comme un outil de transdisciplinarité vers des diagnostics partagés. In [hal-01353474]. *2^e colloque internationale du CIST - Fronts et frontières des sciences du territoire*. Paris: France.
- Molina, Y. (2019). Professionnalisations en tension et recompositions des professions sociales en France. *Les politiques sociales*, 34(2), 34-46.
- Plaisance, É. (2009). *Autrement capables. École, emploi, société: pour l'inclusion des personnes handicapées*. Éditions Autrement.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux*, 15(85), 163-192.
- Schwartz, Y. (2012). *Expérience et connaissance du travail, nouvelle édition augmentée d'une postface de l'auteur*. Les essentielles, Éditions sociales.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science*, 19(3), 387-420.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionisme*. L'Harmattan.

- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 51-71.
- Tardif, M., et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck.
- Thomazet, S., Mérini, C., et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 69-80.
- Toullec-Théry, M. (2020). Introduction. In M. Toullec-Théry (dir.), *Il/elle va en inclusion. De l'énonciation d'un paradoxe sémantique aux pratiques de classe de l'école*. *Ressources*, 22, 6-8.
- Tremblay, P. (2017). Comment mettre en place un co-enseignement efficace ? Conférence de consensus. *Différenciation pédagogique. Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* 45-55.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté: une typologie des modèles de service*. Éditions Nouvelles.
- Trompette, P., et Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.
- Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45.
- Wassenberg, C., Mottet, C., et Berrera, F. (2021). *L'organisation, le fonctionnement et l'évaluation des effets des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté*. Rapport de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practices: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wittorski, R. (2016). L'injonction à l'interdisciplinarité : un symptôme de (dé)professionnalisation. *Forum*, 148, 44-51.