

Marco Allenbach

Résumé

Nos recherches s'intéressent aux pratiques des psychologues, logopédistes, psychomotriciens, infirmiers, enseignants itinérants et médiateurs scolaires, qui interviennent auprès d'élèves de classe ordinaire. Nous étudions, en particulier, la façon dont leur champ d'activités peut s'élargir au-delà de l'aide individuelle aux élèves : aide indirecte, coenseignement, travail en réseau, etc. Nos recherches mettent en évidence que cet élargissement implique des pratiques de négociations de rôles, et des alliances permettant de relever des défis particuliers liés à la construction de l'identité professionnelle.

Zusammenfassung

Unsere Untersuchungen befassen sich mit der praktischen Tätigkeit von Psychologen, Logopädinnen, Psychomotorik-Therapeuten, Pflegefachpersonen, Förderlehrpersonen und schulischen Mediatorinnen, die mit Schülerinnen und Schülern in Regelklassen arbeiten. Wir untersuchen insbesondere, wie sich ihr Tätigkeitsfeld über die individuelle Unterstützung der Kinder hinaus erweitern kann: indirekte Unterstützung, Team-Teaching, vernetztes Arbeiten usw. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Erweiterung des Tätigkeitsfelds eine Aushandlung der Rollen sowie Allianzen mit sich bringt, die es ermöglichen, die besonderen Herausforderungen im Zusammenhang mit der Entwicklung der beruflichen Identität zu bewältigen.

Evolution des métiers d'intervenants à l'école

Dans le numéro précédent de cette revue, portant sur la collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires, plusieurs articles mentionnent une évolution du rôle des enseignants spécialisés itinérants, en lien avec le développement de la pédagogie inclusive. D'autres formes d'interventions que la prise en charge individuelle des élèves en difficulté sont prônées, car se cantonner à la délégation risque de renforcer le sentiment d'incompétence des enseignants réguliers. Ainsi, la *consultation* (Trépanier, 2014), appelée en Europe *aide indirecte* ou *soutien à l'enseignant*, et le *coenseignement* (Tremblay, 2013) sous toutes ses formes élargissent l'espace d'action des enseignants spécialisés itinérants (Frangieh, Mérini, & Thomazet, 2014). « La résolution des situations pédagogiques problématiques [...] vé-

cues dans le travail des enseignants » (Trépanier, *Ibid.*, p. 23) devient une dimension du métier des enseignants spécialisés, qui s'ajoute à la traditionnelle aide directe aux élèves.

Mais ce phénomène touche également les autres professionnels ressources intervenant à l'école. Les logopédistes, psychologues, psychomotriciens, infirmiers et médiateurs scolaires ont développé, au cours des dernières décennies, d'autres pratiques que le modèle médical individuel. Sous l'influence de la santé communautaire (OMS, 1986), de l'approche systémique en milieu scolaire (Evéquo, 1984; Curonici & MacCulloch, 1997), et des nouvelles définitions du handicap (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté, & St-Michel, 1998), l'importance a été mise sur le travail en réseau, l'aide indirecte, les interventions en classe, voire la participation à des projets impliquant l'ensemble d'un établissement scolaire.

Un champ d'activités multiples

Une recherche, portant sur 237 entretiens menés auprès d'intervenants de professions diverses du canton de Vaud, montre que l'éventail des pratiques varie beaucoup au sein de chacune des fonctions étudiées (Allenbach, 2010): certains professionnels décrivent leur rôle comme dévolu à la prise en charge individuelle des élèves signalés, tandis que d'autres offrent une grande variété de pratiques, la majorité se situant entre ces deux extrêmes. Cependant, force est de constater que l'adoption de modalités d'intervention collaboratives ne signifie pas l'abandon du soutien individuel: elles s'y ajoutent. Autrement dit, pour un intervenant, quelle que soit sa fonction, développer des collaborations entraîne une augmentation de la variété de ses modalités d'intervention, que nous avons déclinée en trois axes:

1. les périmètres d'intervention

Ils indiquent les personnes en présence de qui l'intervenant travaille: suivi d'un élève ou d'un groupe d'élèves, en classe ordinaire ou en dehors; observation ou intervention en classe, coanimation avec l'enseignant; entretien avec un enseignant, ou avec un enseignant et des parents, réunion d'un réseau de professionnels, etc.

2. les cibles ou objets d'intervention

Le travail de l'intervenant n'est plus considéré comme portant presque exclusivement sur un enfant et ses difficultés, mais aussi, suivant les cas, sur la relation entre un élève

et un enseignant, sur les stratégies pédagogiques, sur les relations entre élèves, sur l'élaboration d'un projet commun entre école et famille, sur la coopération entre professionnels, etc.

3. les types de relation entre acteurs

Au sein d'un même périmètre, les postures attendues, et prises par l'intervenant vis-à-vis d'autrui, peuvent être diverses. Sa part de responsabilité décisionnelle est aussi variable. Ceci implique des différences quant aux types de relation entre les acteurs en présence:

- La posture d'*expert* est la plus classiquement attendue: les connaissances professionnelles de l'intervenant sont sollicitées pour comprendre et évaluer les difficultés spécifiques d'un élève, émettre des conseils et effectuer une prise en charge spécifique. Cependant, pour tous les acteurs interrogés, se distancer de cette posture est indispensable pour que se développent des relations de collaboration.
- Une posture d'*accompagnement* (Vial & Caparros-Mencacci, 2007) peut aussi être adoptée par l'intervenant: par exemple, dans le cas de l'aide indirecte, en écoutant l'enseignant régulier, et en soutenant un processus de réflexion qui l'amène à remobiliser ses propres ressources et à trouver des pistes d'action.
- L'intervenant peut également se positionner comme un *partenaire* de l'enseignant régulier, engagé dans une démarche spécifique, parallèle (bilan ou suivi de l'enfant ou de sa famille). La relation entre les deux professionnels peut se limiter à de la coordination et de l'échange d'informations, ou bien permettre un enrichissement mutuel par le partage de leurs représentations et la coconstruction d'hy-

pothèses de compréhension, de pistes d'action ou de buts communs. Les territoires respectifs, en termes d'action et de prise de décision, restent cependant relativement délimités.

- L'intervenant et l'enseignant régulier deviennent des *collaborateurs* dans le sens où ils partagent la responsabilité d'une même activité, lorsqu'ils s'engagent dans une action commune (co-animation en classe, collaboration dans la préparation d'un entretien, projet de prévention, etc.).
- Par ailleurs, l'intervenant représente un *porteur*, à l'interface entre les mondes du social, du soin et de l'école, comme le soulignent Frangieh, Merini et Thomazet (2014, p. 38). Bénéficiant d'une relative extériorité par rapport aux enseignants réguliers et aux parents quotidiennement en charge des enfants, il peut servir de conciliateur, de tiers facilitant la communication, ou prendre un rôle actif dans l'animation de séances ou dans la conduite de processus, s'assurant, par exemple, de la prise en considération de chaque acteur pour l'élaboration d'un projet commun.

Vers une conception dynamique du rôle et de l'identité

Développer des pratiques collaboratives implique donc de naviguer sur trois axes (périmètres, cibles et postures), c'est-à-dire d'adopter des rôles qui varient en fonction des situations, et au cours du temps. Les textes officiels qui régissent chacune de ces fonctions légitiment cette variété de modalités d'intervention (SESAF, 2015). Mais la façon dont s'effectue le choix entre ces modalités n'est pas spécifiée; il est attendu, implicitement ou explicitement, que les praticiens fassent preuve de flexibilité et

d'adaptation. Ces derniers évoquent fréquemment des questionnements concernant leur rôle : comment le définir ? Où s'arrête-t-il ? Telle activité en fait-elle partie ? La définition de son propre rôle représente donc une problématique d'action commune aux intervenants à l'école, quelle que soit leur profession.

Dans les recherches qui portent sur ces professionnels, la question du rôle est évoquée de manière récurrente (Dupanloup, 1998; Moreau, 2006; Pulzer-Graf & Ferrer, 2014). Cependant, le rôle, comme concept, n'y est généralement peu ou pas défini. Pour cette étude, nous avons mis en perspective des apports théoriques issus de la psychosociologie, de la sociologie et de la psychologie du travail. Nous considérons le rôle comme une structure dynamique qui se construit à partir des diverses attentes des acteurs (Maisonneuve, 1993). Comme dans d'autres domaines professionnels (santé, travail social, éducation), l'activité des intervenants à l'école n'est plus régie par un « programme institutionnel » (Dubet, 2002) : le modèle médical individuel (évaluation ou bilan de l'enfant, puis suivi ou traitement de ses troubles), même s'il continue à fortement influencer les pratiques, ne représente plus qu'une approche parmi d'autres.

Le cas des intervenants à l'école illustre de manière emblématique le phénomène, décrit en psychologie du travail, de « prescription de subjectivité » (Clot, 2006), qui semble faire reposer sur l'individu la respon-

sabilité de définir son propre rôle. Les injonctions de flexibilité, d'adaptation et de professionnalisation risquent d'occulter la dimension sociale des processus de construction du rôle professionnel. Dubet (2002) et Clot (2006) soulignent chacun l'importance d'espaces collectifs où les questions liées au travail, à la définition du métier, puissent être débattues.

Ces négociations constantes et cette flexibilité interrogent les praticiens quant à leur identité professionnelle, tandis que les prescriptions de subjectivité s'inscrivent dans le modèle culturel de la société occidentale moderne, d'un individu qui « se tiendrait de l'intérieur » (Martuccelli, 2002). Or, la construction identitaire ne s'élabore pas « hors-sol », indépendamment de toute référence culturelle ou sociale : elle s'appuie sur des « supports » soit des groupes et des personnes en qui l'individu puisse se reconnaître.

Objectifs et méthodes de recherche

Dans nos recherches actuelles, nous étudions la façon dont se construit le rôle des intervenants à l'école ayant développé une variété de pratiques collaboratives. Treize professionnels de professions diverses ont été sélectionnés à partir des comptes-rendus d'entretiens de notre précédente recherche (Allenbach, *op. cit.*), parce qu'ils décrivaient, au sein de leur rôle, une pluralité de modalités d'intervention. Nous avons cherché à comprendre comment se définissaient, au cas par cas, des situations dans lesquels ils étaient appelés à intervenir, les périmètres, les objets d'intervention, et les postures adoptées. Nous nous sommes in-

téressé à la façon dont leur champ d'action global, comprenant toutes leurs modalités d'intervention, s'était défini dans les établissements scolaires où ils travaillaient. Nous avons cherché à identifier aussi les supports identitaires sur lesquels ils s'appuyaient. Un entretien compréhensif (Kaufmann & de Singly, 2008), puis un entretien d'explicitation (Vermersch, 2008), ont permis la récolte de récits relatant l'évolution de leurs pratiques, et de descriptions visant à analyser leur activité. Une analyse thématique des contenus, puis une analyse structurale des discours, et enfin, une comparaison intercas ont mis en évidence les résultats ci-dessous.

Négocier son rôle

et construire des alliances

Tout d'abord, un travail de négociation de leur rôle s'est révélé comme une dimension très peu reconnue, mais essentielle de leur activité, au cœur du métier d'intervenant à l'école. Elle concerne des interactions avec de multiples acteurs, mais les pratiques collaboratives se négocient surtout avec les enseignants réguliers. Les intervenants décrivent les habiletés suivantes, qu'ils mobilisent pour ce travail de négociation :

- une écoute active, motivée par un intérêt à comprendre les représentations et les besoins de l'interlocuteur ;
- une analyse de sa demande, un travail d'explicitation de ses attentes ;
- une attention portée à vérifier l'adhésion de l'enseignant régulier quant aux pistes envisagées, à les coconstruire avec lui ou à l'accompagner dans ses réflexions ;
- une capacité à se positionner, à oser la confrontation, par exemple lorsque l'intervenant remet en question la pertinence d'un bilan ou d'un suivi qui lui est demandé.

La construction d'alliances est une autre facette importante des processus de collaboration. Il ne s'agit ici pas tant de négociation, d'explicitation et de contractualisation, que d'engagements en acte, d'éthique, de constance dans des attitudes. C'est à travers des expériences réitérées que la confiance, petit à petit, se construit (Allenbach, 2015).

Contrairement à la coalition, qui se définit en opposition à un ennemi commun (Haley, 1981), l'alliance vise à faire fructifier (ou du moins préserver) d'autres relations de confiance. L'alliance entre l'intervenant et les parents ne peut se construire sans prendre en compte la relation avec l'enseignant régulier; l'alliance éducative avec l'enfant vise à lui permettre de nouer ou renouer une alliance avec l'école; le sens des alliances au sein du réseau de professionnel est perverti si elles ne servent pas à promouvoir des relations de confiance avec l'élève et ses parents.

Autrement dit, lorsqu'ils construisent une alliance avec l'un des acteurs cités, les intervenants se préoccupent simultanément des alliances à construire ou à préserver avec d'autres acteurs (Allenbach, *Ibid.*). Ce travail d'alliances multiples s'avère d'une grande complexité.

Faire face aux paradoxes du métier

Les intervenants font part de défis importants liés à leur activité: une confrontation à la complexité, un besoin de sécurité pour pouvoir prendre des risques et agir de manière créative, des interrogations fréquentes quant à leur légitimité, et parfois un sentiment de solitude, dans un travail pourtant éminemment relationnel. Ils s'avèrent souvent confrontés à des doubles contraintes (Bateson, 1980). Par exemple, le mandat d'intervention d'un enseignant spé-

cialisé pour une situation est généralement chiffré sous forme d'un nombre de périodes hebdomadaires de travail auprès de l'élève. Or, d'autres activités directement liées à la collaboration correspondent parfois mieux aux spécificités de la situation: aide à la planification ou à l'évaluation, préparation de matériel à utiliser en classe, accompagnement de la famille quant à son rapport à l'école, préparation de séances de réseau, coconstruction d'un projet pédagogique commun, etc. Ces activités, bien que prônées comme bonnes pratiques, sont peu visibles administrativement. D'autre part, la pertinence du travail individuel peut varier au fil du temps: une fréquence plus importante au début, ou à certains moments-clés. Les praticiens se trouvent ainsi partagés entre des habitudes de travail très institutionnalisées, et des incitations à adapter leur intervention aux besoins et aux ressources, en évolution, du système dans lequel ils interviennent.

Dans la mesure où les doubles contraintes peuvent être analysées collectivement, elles peuvent devenir sources de créativité, plutôt que de souffrance. Dans cette optique il est important de mettre en place des lieux d'analyse des situations paradoxales. Ces lieux peuvent prendre plusieurs formes: une supervision réunissant des professionnels de divers établissements; un colloque faisant de la place pour de l'intervention; une équipe pluridisciplinaire qui prend le temps d'analyser collectivement des situations difficiles.

Pour les intervenants, une possibilité de réfléchir avec un représentant hiéar-

chique de confiance semble très importante : ils n'attendent pas de sa part une réponse qui résolve la double contrainte, mais plutôt une reconnaissance du paradoxe, une légitimation de la difficulté rencontrée professionnellement et, dans le meilleur des cas, une disposition à chercher ensemble des pistes créatives pour sortir du dilemme.

S'appuyer sur des supports identitaires

Des relations et des réseaux apparaissent également comme des supports de l'identité professionnelle indispensables au développement de pratiques collaboratives. Quatre types de supports apparaissent de manière constante dans le discours des intervenants, soit parce qu'ils peuvent s'y appuyer, soit parce qu'ils souhaiteraient en bénéficier :

- un groupe de pairs, avec qui partager des situations, des questions concernant son travail ou sa fonction, l'équipe de professionnels intervenant dans un même établissement ou une même région, un groupe de supervision ou d'analyse de pratiques ;
- un groupe pluridisciplinaire, une équipe santé, avec qui l'on ose aborder des situations particulières ou des problématiques plus générales, en se sentant dans une certaine communauté de valeurs ;
- une relation avec un collègue de confiance, que l'on peut mobiliser en dehors des réunions collectives agendées ;
- une relation de confiance avec quelqu'un qui représente une référence par rapport au prescrit : directeur ou doyen d'école, responsable d'équipe, inspecteur de l'enseignement spécialisé, répondant régional, médecin scolaire, etc.

L'analyse des parcours de ces intervenants montre que le développement de pratiques collaboratives nécessite non seulement des habiletés mobilisées dans la négociation de rôle, mais aussi des personnes et des réseaux, sur lesquels s'appuyer. La disparition de certains supports identitaires peut entraîner une grande souffrance, ou l'abandon de pratiques collaboratives et un repli sur un modèle médical-individuel.

Conclusion et perspectives

L'investissement identitaire envers un groupe ou une personne ne se décrète pas : un groupe de supervision est évoqué par certains participants comme support identitaire important, tandis que d'autres n'y retrouvent pas une communauté de valeurs. Un responsable hiérarchique peut être considéré par les uns comme un allié, avec qui analyser les paradoxes rencontrés, alors que d'autres ne se sentent pas compris, ou pas en confiance, lorsqu'ils tentent d'aborder avec lui des difficultés rencontrées. Investir une personne ou un groupe comme support identitaire ou comme lieu d'analyse nécessite une relation de confiance.

La construction d'alliances s'avère nécessaire à deux niveaux : d'une part, pour chaque situation d'intervention, comme évoqué précédemment, en négociant les périmètres, objets et postures d'intervention avec les acteurs directement concernés ; d'autre part, avec des groupes et des personnes de confiance, sur lesquels s'ap-

puyer pour supporter la dimension paradoxale et éprouvante de ce travail.

Reconnaître l'activité de négociation de rôle, la considérer comme une pratique en soi semble une perspective féconde pour mieux comprendre pourquoi et comment des modes d'intervention collaboratifs se développent de manière effective, ou restent des prescriptions ayant peu d'implications sur le travail réel. Cette part cachée mais essentielle du métier des praticiens, en étant nommée, peut devenir objet de recherche, de réflexion et d'apprentissage. Or les programmes de formation des intervenants à l'école abordent très peu la négociation de rôle. Comme formateurs, nous expérimentons actuellement des dispositifs visant à développer cette pratique.

Cependant, la construction de collaborations ne dépend pas seulement des compétences individuelles, mais aussi des supports à l'identité professionnelle. Or, des dispositifs de formation, de supervision ou d'accompagnement de projets d'établissements peuvent représenter eux-mêmes des supports identitaires, lorsqu'une alliance s'est construite entre les participants, ou avec les formateurs. La fin du dispositif s'avère alors parfois douloureuse, ou entraîne un abandon des pratiques collaboratives, plus éprouvantes sur le plan des processus identitaires. Suite à cette recherche, dans le cadre de formations, supervisions ou accompagnements, nous soutenons les participants dans l'identification de leurs supports identitaires, et dans leur construction d'alliances qui puissent prendre le relais des supports investis dans ces dispositifs particuliers.

Bibliographie

- Allenbach, M. (2010). Diversité des pratiques des intervenants à l'école. *Prismes*, 13, 37-39.
- Allenbach, M. (2015). Faire alliance : un métier ? Défis et paradoxes des intervenants à l'école. *Actes du 2^e colloque du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives*, 14-16 mai 2014, Luxembourg. A paraître en ligne : <https://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/pedagogie-specialisee/lasale.html>
- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Curonici, C. & MacCulloch, P. (1997). *Psychologues et enseignants : regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dupanloup, A. (1998). *Un psychologue dans l'école : la construction sociale d'un rôle professionnel et ses enjeux*. Carouge : PUG.
- Evéquo, G. (1984). *Le contexte scolaire et ses otages : vers une approche systémique des difficultés scolaires*. Paris : ESF.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., & St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise : processus de production du handicap*. Québec : RIPPH.
- Frangieh, B., Merini, C., & Thomazet, S. (2014). Comment les enseignants spécialisés envisagent-ils leur place dans l'école inclusive ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 34-41.
- Haley, J. (1981). Pour une théorie des systèmes pathologiques. In P. Watzlawick & J. Weakland. *Sur l'interaction* (pp. 60-80). Paris : Seuil.

- Kaufmann, J.-C. & de Singly, F. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Maisonneuve, J. (1993). *Introduction à la psychosociologie*. Paris: PUF.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard.
- Moreau, A. (2006). Enseignant inclusif. In N. Rousseau & S. Bélanger (Dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 80-97). Québec: PUQ.
- Pulzer-Graf, P. & Ferrer, M. (2014). *Quel rôle pour le renfort pédagogique dans l'intégration?* Renens: URSP.
- SESAF (2015). *Site internet du Service de l'Enseignement Spécialisé et de l'Appui à la Formation du Canton de Vaud*. <http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf/>
- Tremblay, Ph. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire: un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 26-33.
- Trépanier, N. (2014) Des conditions à la collaboration pour le soutien aux enseignants en contexte d'inclusion au collégial... et bien avant! *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20-26.
- Vermersch, P. (2008). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel?* Paris: De Boeck.

Marco Allenbach
 Professeur formateur
 Haute école pédagogique Vaud
 Avenue de Cour 33
 1014 Lausanne
 marco.allenbach@hepl.ch

