Collaboration multiprofessionnelle dans un contexte d'enseignement spécialisé : activité déployée pour la conception, la mise en œuvre et la régulation d'un projet d'élève

*Multiprofessional collaboration in special school: flow of activity to design
student's IEP*

Roland Emery et Greta Pelgrims

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9333>

DOI : 10.4000/ree.9333

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Roland Emery et Greta Pelgrims, « Collaboration multiprofessionnelle dans un contexte d'enseignement spécialisé : activité déployée pour la conception, la mise en œuvre et la régulation d'un projet d'élève », *Recherches en éducation* [En ligne], HS7 | 2015, mis en ligne le 01 mars 2015, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9333> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9333>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Collaboration multiprofessionnelle dans un contexte d'enseignement spécialisé : activité déployée pour la conception, la mise en œuvre et la régulation d'un projet d'élève

Roland Emery & Greta Pelgrims¹

Résumé

Cet article traite des pratiques de collaboration dans une structure de jour relevant de l'enseignement spécialisé. L'approche située adoptée permet de repérer le flux d'activité multiprofessionnelle déployé pour concevoir, mettre en œuvre et réguler le projet éducatif individualisé d'un élève accueilli dans la structure. L'analyse met en évidence la complémentarité de l'activité informelle déployée et l'institutionnalisation de celle-ci dans les temps de travail collectif.

Cet article étudie le flux d'activité multiprofessionnelle déployée dans une structure de jour relevant de l'enseignement spécialisé pour la conception, la mise en œuvre et la régulation du projet éducatif individualisé (PEI)² d'un élève nouvellement orienté dans l'établissement. Après avoir présenté quelques éléments du cadre contextuel et de la problématique, nous nous arrêtons sur l'approche située utilisée comme cadre théorique et méthodologique pour saisir l'activité de collaboration dans ce contexte. Nous illustrerons ensuite le dispositif de recherche par quelques résultats, nous centrant dans cet article sur l'importance accordée par les professionnels à l'articulation entre l'activité informelle déployée et les temps collectifs de travail en commun. Ces résultats nous permettront de qualifier l'activité collaborative multiprofessionnelle dans les contextes d'enseignement spécialisé selon un processus dynamique de significations partageables et partagées des situations conjointes et collectives vécues au quotidien par les professionnels

1. Cadre contextuel

Nos recherches sur l'activité collaborative multiprofessionnelle sont menées dans des structures de jour³ relevant de l'enseignement spécialisé. Ces structures de jour sont caractérisées par la présence de professionnels issus de champs et de disciplines différents s'inscrivant dans des visées éducatives, pédagogiques et thérapeutiques (Golse, 2010). Dans une visée à dominance éducative, ce sont les aspects d'autonomie de l'enfant dans la vie quotidienne qui orientent la pratique professionnelle. L'établissement est un lieu de vie possédant son cadre particulier favorisant la qualité des relations interpersonnelles ainsi que la socialisation de l'enfant dans un groupe de pairs. Dans une visée à dominance pédagogique, les enfants sont désignés avant tout comme des élèves. L'établissement est souvent nommé école spécialisée, se référant ainsi à la norme sociale et scolaire, mettant en œuvre une approche pédagogique et didactique ajustée aux besoins des élèves. Dans une visée thérapeutique, la tendance est à désigner l'usager

¹ Roland Emery, chargé d'enseignement et Greta Pelgrims, professeure, Équipe Pratiques professionnelles et apprentissages en contexte d'enseignement spécialisé (PACES), Université de Genève.

² Nous parlerons de PEI, projet éducatif individualisé, terminologie utilisée dans la littérature et dans les directives concernant les élèves présentant des besoins particuliers. Pour nous, ce terme de PEI inclut des projets se déclinant dans des dimensions thérapeutiques, éducatives et pédagogiques.

³ Nous utilisons la terminologie de structure de jour suivant la Conférence des directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) (2007) pour désigner un ensemble d'établissements tels que les Centres médico-pédagogiques, Instituts médico-éducatifs, Centres psycho-éducatifs, etc.

comme un patient en souffrance, nécessitant une prise en charge thérapeutique par une équipe qualifiée de soignante. La prise en charge est orientée par la recherche de moyens visant à diminuer, voire supprimer cette souffrance. La structure peut être alors désignée comme hôpital de jour. Un des enjeux de la collaboration multiprofessionnelle dans ces contextes est l'articulation au quotidien de ces différentes visées qui s'actualisent d'une façon différenciée selon les acteurs en présence et les mandats donnés à la structure. Parmi le flux d'activité multiprofessionnelle déployé par les différents professionnels, nous nous centrons plus particulièrement sur les pratiques individuelles, conjointes et collectives mises en œuvre autour des projets des élèves.

2. Éléments de problématisation

La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, que ce soit en contexte de scolarisation inclusive ou dans d'autres contextes d'enseignement spécialisé, implique habituellement un travail en équipe et en réseau composé d'acteurs de professions différentes, des enseignants réguliers ou spécialisés, des éducateurs sociaux⁴, des psychologues, des médecins, des logopédistes⁵, des psychomotriciens (Chatelanat & Pelgrims, 2003). Cette collaboration multiprofessionnelle est présentée, souvent prescrite, comme évidence peu remise en question, que ce soit sur le terrain des pratiques ou dans les instituts de formation. Pour certains, elle est justifiée par la complexité des besoins des élèves, demandant un niveau élevé de spécialisation des intervenants (Pelletier, Tétreault & Vincent, 2005). Pourtant, les acteurs en présence s'ancrent dans des cultures professionnelles spécifiques et, partant, développent différents savoirs, normes et valeurs à propos des caractéristiques et besoins des élèves, des modes d'intervention préconisés, ainsi que des projets de scolarisation et de prise en charge à mettre en œuvre. Les équipes et les réseaux peuvent parfois être le lieu de conflits liés à cette variabilité des cultures professionnelles. Ces conflits révèlent également des statuts et des rôles qui ne sont effectivement ou symboliquement pas identiques. Cela s'observe par exemple à travers les rivalités entre les professions d'enseignants spécialisés et d'éducateurs spécialisés (Amaré & Martin-Noureaux, 2012 ; Chauvière & Fablet, 2001). Ces rivalités potentielles sont complexifiées par la valeur portée à certaines professions ne présentant pas la même « noblesse culturelle », comme cela est le cas pour la profession de médecin (Bourdieu, 1979). Ces enjeux entre professions se repèrent par exemple dans l'articulation des divers langages professionnels vers un langage commun (Emery, 2014).

Les travaux sur la collaboration multiprofessionnelle s'ancrent dans différents cadres théoriques et méthodologiques. La désignation habituelle dans les contextes de pédagogie spécialisée se réfère aux équipes *multi-*, *inter-* et *transdisciplinaires* (Pelletier, Tétreault & Vincent, 2005) et s'appuie sur une longue tradition d'études qualifiant les équipes en fonction des modalités qualitatives et quantitatives des interactions entre les professionnels. Or, cette désignation tend à juxtaposer les concepts de professionnalité et d'interdisciplinarité qui sont pourtant à distinguer (Couturier, 2009). Nous nous référons ici davantage à la proposition de D'Amour, Sicotte et Lévy (1999) qui définissent la collaboration multiprofessionnelle comme « *un ensemble de relations et d'interactions qui permettent à des professionnels de mettre en commun, de partager leurs connaissances, leur expertise, leur expérience pour les mettre, de façon concomitante au service des clients et pour le plus grand bien de ceux-ci* » (p.69).

3. Cadre théorique

Durand, Ria et Flavier (2002) relèvent que les éléments constitutifs des cultures professionnelles sont repérables au cœur des actions individuelles. Prolongeant les propositions de ces auteurs, nous postulons que la culture d'équipe est repérable dans l'articulation des actions individuelles,

⁴ Correspond en Suisse à la profession d'éducateur spécialisé dans d'autres pays.

⁵ La profession de logopédiste en Suisse correspond dans d'autres pays francophones à la profession d'orthophoniste.

conjointes et collectives mises en œuvre par les acteurs impliqués. L'activité multiprofessionnelle s'actualise dans les multiples micro-situations de la vie quotidienne. Il s'agit par exemple d'obtenir le temps nécessaire pour mener des tâches auprès d'un groupe d'élèves, de partager ou non des espaces de travail, de rédiger conjointement des documents évaluatifs, de discuter des PEI avec les familles. Notre étude s'ancre dans une approche située des pratiques professionnelles et plus particulièrement dans un cadre théorique et méthodologique se référant à l'activité comme unité d'analyse. Le recours au concept d'activité, à laquelle plusieurs courants théoriques se réfèrent (Barbier & Durand, 2003) permet une démarche holistique, prenant en compte tant les dimensions individuelles que contextuelles. L'activité est saisie dans l'interconnexion complexe entre l'acteur et le contexte tel que perçu et interprété par celui-ci, dans une forme de couplage (Durand, 2009 ; Pelgrims, 2009). Nous nous inspirons du cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Durand, 2009 ; Theureau, 1992) que nous articulons au modèle théorique des contingences situationnelles (Bayer, 1986 ; Bayer & Ducrey, 1999). Cette approche des contingences a été étudiée et reconceptualisée pour comprendre le sens de pratiques régulièrement observées en contextes d'enseignement spécialisé par Pelgrims (2001, 2006, 2009). Cette auteure identifie un ensemble de paramètres institutionnellement définis et spécifiques aux contextes d'enseignement spécialisé qui forment un système de contraintes (par exemple, forte hétérogénéité des parcours et niveaux scolaires des élèves, absence de culture commune à la classe) et de libertés (par exemple, absence de programme annuel prescrit, liberté de rendement, peu, voire absence d'outils d'enseignement et d'évaluation prescrits). Elle étudie combien ces contraintes et libertés infléchissent non seulement l'activité professionnelle des enseignants, mais également l'activité des élèves en situations de mathématiques (Pelgrims, 2006, 2009). Nous appuyant sur ces propositions, nous postulons que la composante multiprofessionnelle du travail en contextes d'enseignement spécialisé constitue une contingence spécifique orientant l'activité professionnelle des acteurs engagés au quotidien auprès des élèves.

Notre étude portant sur des périodes d'activité relativement longues, nous nous appuyons plus spécifiquement sur le cadre méthodologique du cours de vie relatif à une pratique (Hauw & Lemeur, 2013 ; Theureau & Donin, 2006) et, en ce qui concerne notre objet d'étude, à leurs articulations collectives. Trois composantes principales peuvent être prises en compte dans l'analyse de l'activité dans cette perspective. La première composante renvoie aux antécédents de l'activité, désignés comme potentialités ouvertes (Hauw & Lemeur, 2013). Il s'agit des éléments qui sont susceptibles d'actualisation en fonction de la situation telle qu'interprétée par l'acteur. Ces potentialités se réfèrent aux préoccupations, attentes et savoirs constitutifs de la culture tant professionnelle que personnelle de l'acteur. La deuxième composante se réfère à l'activité réalisée, tant dans les éléments factuels, que dans le vécu de l'activité dans ses composantes perceptives, émotionnelles et cognitives. La troisième composante caractérise les éléments appris dans la situation, confirmant ou infirmant les préoccupations, attentes et savoirs guidant l'activité réalisée. Elle est constitutive d'une forme de généralisation ou de typicalité des significations : « *à chaque instant la culture de l'acteur est susceptible de se transformer par ces généralisations, c'est-à-dire par des nouveaux éléments ou des modifications d'éléments anciens, et ainsi donner la possibilité d'actualisations futures* » (Durand, 2009, p.850).

Notre contexte de recherche se référant à des phénomènes collaboratifs, nous nous centrons donc sur les formes d'articulation des cours d'action individuels. Cette étude des articulations des cours d'action a été abordée en particulier dans des contextes sportifs (voir par exemple Bourbousson, Poizat, Saury & Sève, 2008 ; Saury, 2011). Dans cette perspective, il s'agit de pouvoir « *appréhender la construction de l'activité collective à partir des significations construites par chacun des acteurs au cours de leurs interactions en situation* » (Bourbousson & al., 2008, p.22). Dans leur étude sur les formes de coordination des activités dans une équipe de basketball, ces auteurs ont par exemple montré que les préoccupations des différents joueurs sont partagées (ou non) dans le cours de l'action selon des modes de typicalité convergente et divergente. La collaboration n'est ici pas définie exclusivement comme un partage préalable de représentations communes à propos des tâches mais plutôt dans une articulation partagée et située des significations que chaque acteur se forge dans l'action réalisée effectivement. Il est

ainsi pertinent de pouvoir repérer les significations partagées dans l'action considérant celles-ci comme constitutives d'une culture d'équipe.

4. Objectifs des études en cours et questions de recherche

Notre recherche est menée dans des structures de jour relevant de l'enseignement spécialisé et vise à étudier les phénomènes collaboratifs multiprofessionnels sous trois angles complémentaires correspondant à trois études (Emery, 2011). La première vise à identifier, décrire, comprendre et comparer les conceptions des différents professionnels d'une même équipe institutionnelle sur les buts du travail multiprofessionnel, sur les rôles et statuts des différents acteurs, sur l'articulation des langages professionnels et sur les outils utilisés dans la collaboration (Emery, 2014). Cette étude pointe les complémentarités, convergences et divergences des cultures professionnelles convoquées par les acteurs dans le travail en équipe multiprofessionnelle. Elle met en évidence entre autres qu'en l'absence de contraintes de programme, de rendement et d'outils institutionnellement prescrits (Pelgrims, 2001), les professionnels de la structure étudiée contribuent, individuellement ou collectivement, au développement d'un dispositif complexe au service de la conception et de la régulation des PEI. Ce dispositif est en constante transformation et est perçu comme contraignant par les acteurs de terrain. La deuxième étude, menée dans douze structures de jour, est centrée sur la description et la comparaison des modalités et outils d'évaluation professionnels et collectifs utilisés pour planifier et réguler les PEI des élèves. Elle vise non seulement à mettre en évidence les variabilités des modalités utilisées mais à repérer les contingences contextuelles particulières infléchissant les dispositifs étudiés. La troisième étude, menée dans une structure de jour médico-pédagogique, vise à repérer le flux d'activité multiprofessionnelle sur une période de six mois pour l'accueil d'un nouvel élève et pour la conception et la régulation de son PEI.

Ce sont les démarches méthodologiques, illustrées de certains résultats de cette troisième étude, qui sont rapportés ici. Nous considérons que les enjeux de négociation au quotidien autour des modalités utilisées pour concevoir et réguler des PEI sont significatifs du processus dynamique de construction de significations partageables et partagées (Grossen, 1999). Il s'agit donc de repérer ce flux d'activité collaborative, puis de mettre en évidence les différentes significations que les acteurs apportent à cette activité afin d'en dégager des modes d'articulation complémentaires, convergentes et/ou divergentes.

Cette étude vise plus directement à répondre aux questions suivantes : quelle activité multiprofessionnelle est déployée par les membres d'une équipe multiprofessionnelle pour concevoir et réguler le projet d'un élève accueilli dans la structure ? Quelles sont les significations accordées à ce flux d'activité par les différents professionnels impliqués ? Quelles sont les zones de complémentarités, de convergences et divergences dans ces significations ? Dans quelle mesure l'activité déployée est-elle typique de l'accueil de nouveaux élèves dans la structure de jour ?

5. Démarches méthodologiques

■ *Méthode de récolte des données*

L'étude a été menée dans une structure de jour de type médico-pédagogique. L'équipe multiprofessionnelle est composée de huit professionnels :

- deux enseignants spécialisés et trois éducatrices sociales composent l'équipe pédagogique ayant un temps de présence au quotidien important auprès des élèves (taux de travail entre 60% et 100%) ;

- un psychomotricien, une logopédiste⁶ et un psychologue constituent les professionnels à visée thérapeutique ayant un temps de présence moins important auprès des élèves (taux de travail à 20%) ;
- parmi ces professionnel(le)s, une éducatrice sociale et le psychologue ont un statut de co-responsable pédagogique et thérapeutique de la structure. Les deux responsables se réfèrent hiérarchiquement à une direction d'un service gérant plusieurs institutions du même type.

La récolte des données se réfère à la méthodologie du cours de vie relatif à une pratique (Hauw & Lemeur, 2013 ; Theureau, 2010 ; Theureau & Donin, 2006) qui permet de repérer, à travers des traces concrètes, les dynamiques d'organisation de l'activité sur des périodes relativement longues. L'activité multiprofessionnelle a été identifiée par un dispositif en plusieurs phases s'appuyant d'une part sur des traces concrètes et d'autre part sur des données discursives :

- une récolte des documents réalisés par les professionnels : notes personnelles prises lors de réunion, documents d'évaluation propres à chacune des professions, documents collectifs d'évaluation, rapport de bilan pédagogique ;
- un entretien de remise en situation (Theureau, 2010), à partir des documents recueillis et avec chacun des professionnels, visant l'identification de l'activité réalisée en termes de situations vécues autour du projet de l'élève, ainsi que des éléments de significations accordées par les acteurs à ces situations. Une première analyse a été effectuée, à partir de l'écoute des entretiens, permettant le repérage d'un ensemble d'activité individuelle, conjointe et collective réalisée, regroupé en unités d'activité (Hauw & Lemeur, 2013) ;
- un deuxième entretien, avec chacun des professionnels, s'appuyant sur les traces collectées et la formalisation concrète des unités d'activité sous forme d'un livret schématisant l'ensemble des micro-situations repérées pendant la période. Cet entretien, construit comme une autoconfrontation de second niveau (Theureau, 2010), a permis l'approfondissement de certains aspects de l'activité, ainsi qu'un questionnement orienté autour du degré de typicalisation des pratiques décrites et de l'implication de l'acteur au regard de sa culture professionnelle.

La méthodologie choisie induit une visée transformatrice, inhérente à ce type de recherche. Cette réalité de la recherche, vécue comme une activité collaborative, nécessite une forme de partenariat avec les professionnels. L'étude des pratiques et des significations que les acteurs en font nous conduit dans une intimité du fonctionnement de l'équipe. Pour cette raison, nous avons pris le temps au préalable pour rencontrer l'ensemble des professionnels, présenter la recherche, les outils méthodologiques choisis et partager à propos des objectifs poursuivis. L'équipe a d'ailleurs répondu positivement à la demande de recherche, invoquant une possibilité de réfléchir et transformer ses pratiques, notamment en ce qui concerne l'utilisation de certains documents et modalités d'évaluation qu'elle avait mis en place.

■ **Méthode d'analyse des données**

Les entretiens ont été retranscrits et analysés en plusieurs étapes. La première étape d'analyse a consisté à repérer et à distinguer différents types de situations lors desquelles l'activité professionnelle se déploie et qui sont évoquées par les acteurs lors des entretiens. Les types de situations sont définis en fonction de la direction de l'activité des professionnels :

- activité conjointe entre deux à trois collègues de la structure, sous forme de séances formalisées (par exemple, une rencontre entre enseignants pour déterminer une répartition des élèves dans des classes) ou d'interactions informelles (par exemple, un échange dans les couloirs entre la logopédiste et un professionnel à la suite d'une séance de bilan de l'élève) ;
- activité collective de toute l'équipe (séances de travail, séances de synthèse à propos d'un élève, présentation à l'équipe de l'élève par un pédopsychiatre...) ;
- activité avec les partenaires extérieurs du réseau (rencontre avec le thérapeute de l'élève, séances avec la direction...) ;
- activité avec les parents (entretien d'accueil, séances collectives, contacts téléphoniques...) ;

⁶ Equivalent de l'orthophoniste en France

- activité avec l'élève (bilan logopédique, observations d'activités pédagogiques, éducatives ou thérapeutiques menées...) ;
- activité professionnelle individuelle (rédaction d'un document d'évaluation, prise de notes suite à des activités menées avec l'élève...).

La deuxième étape d'analyse a consisté à organiser l'ensemble des situations repérées en *unités d'activité* selon des périodes de cohérence (Hauw & Lemeur, 2013). Cette organisation permet de décrire l'activité réalisée et correspond à une forme de cours de vie collectif relatif à la conception et la régulation d'un projet éducatif individualisé d'un élève.

La troisième étape d'analyse a consisté à analyser, pour chaque acteur, les unités d'activités en termes de potentialités ouvertes guidant l'action des professionnels, d'activité réalisée et d'éléments appris dans l'activité (Durand, 2009 ; Hauw & Lemeur, 2013). Il s'agit ici de *repérer les significations* que les différents acteurs portent à l'activité déployée en termes de complémentarités, de convergences et de divergences. Ce repérage des différentes significations nous a permis également d'identifier les *enchaînements entre unités d'activité*, visant à repérer certaines dynamiques d'évolution de l'activité de conception et régulation du PEI de l'élève.

Enfin, la dernière étape d'analyse se concentre sur les éléments de *typicalité de l'activité* mise en œuvre pour le projet de l'élève en regard des modalités habituelles utilisées pour les élèves accueillis dans la structure. L'analyse vise alors à repérer dans quelle mesure l'activité est fortement couplée à la situation particulière de l'élève choisi ou, au contraire, peut être considérée comme une activité typique déployée pour l'accueil et la conception des PEI.

6. Présentation des premiers résultats

■ Flux d'activité réalisée

Le flux d'activité multiprofessionnelle a ainsi été repéré donnant lieu à six périodes spécifiques.

1) La *préhistoire* est un temps particulier où l'équipe entend parler d'un élève susceptible de venir dans la structure sans connaître son nom. Cette unité d'activité a été désignée comme *préhistoire* car l'activité réalisée intervient bien avant celle habituellement liée à l'orientation d'un élève dans une structure de jour⁷. Notre analyse met en évidence que cette période est caractérisée par l'existence de réseaux informels liés aux relations que certains membres de l'équipe entretiennent avec d'autres contextes professionnels comme nous le développerons davantage plus loin. Les éléments appris par chacun des acteurs dans ces réseaux extérieurs sont remobilisés à l'intérieur de l'établissement dans les temps de travail en commun (TTC).

2) La période de *prise de décision de l'orientation* de l'élève dans la structure correspond à un ensemble de situations telles que la transmission et la lecture de documents d'orientation, l'activation d'espaces de discussions multiples (dans l'équipe, entre les directions...), les premières rencontres avec les parents de l'élève. Cette unité d'activité s'achève avec la *présentation* de l'élève lors d'un temps de travail en commun et en présence de l'ensemble des professionnels de la structure, par un thérapeute travaillant chaque semaine avec l'enfant. Ce moment de présentation est considéré comme un « *moment fondateur de l'équipe [...] comme un passage de relais* » énonce un professionnel. La séance de présentation est convoquée et discutée lors des entretiens de recherche par chaque interviewé. Il s'agit d'un événement qui institutionnalise des éléments appris par les différents acteurs pendant cette période de prise de décision. Cette séance est vécue comme situation de transition entre les deux unités d'activité.

3) L'unité d'activité désignée comme *premières organisations* est constituée par un ensemble de situations qui se déroulent avant le début de l'année scolaire : temps de travail en équipe pour organiser les premières journées, désignation de professionnels référents de l'élève,

⁷ Il est d'ailleurs intéressant de relever que cette période n'a pas été anticipée dans la grille d'entretien pour le premier entretien d'auto-confrontation aux documents. Malgré notre connaissance empirique et les études préalablement menées, nous n'avions pas anticipé cette activité collaborative multiprofessionnelle informelle.

détermination d'une première ébauche de programme pour les premiers jours et les deux premières semaines de travail.

4) L'unité suivante est constituée par un ensemble conséquent d'activité réalisée lors des deux premières semaines de la rentrée scolaire dans différentes situations : la première rencontre avec l'élève, des observations dans des temps informels ou formalisés, par exemple pour un bilan initial en psychomotricité et en logopédie. Les deux séances par semaine de travail en équipe sont clairement orientées vers la planification et l'organisation de groupes de travail et vers la répartition des tâches entre les différents professionnels. Une multitude d'interactions informelles se réalisent également dans les moments de récréation, de transition, à la fin de la journée, régulant l'activité au fur et à mesure de la journée et de la semaine. Des interactions ont lieu avec les parents de l'élève, que ce soit collectivement dans une rencontre avec les familles ou par des contacts téléphoniques à propos d'événements particuliers. Une situation de TTC centrée sur la finalisation de l'organisation du travail et de la répartition des tâches liées à la prise en charge des élèves, en présence de tous les professionnels, marque la transition vers l'unité suivante.

5) Nous avons fait le choix de regrouper en une unité désignée par *Vie courante dans la structure de jour*, un ensemble de situations se déroulant habituellement dans la structure. Cette unité court sur une période plus longue. L'activité déployée est multiple et représentative, selon chaque professionnel interrogé, de ce qui est habituellement réalisé pour tous les élèves de la structure : conception, mise en œuvre et régulation de tâches éducatives, pédagogiques et thérapeutiques (par exemple, mise en place de séances de thérapie logopédique en individuel et en groupe), rédaction par l'enseignant référent d'un document prescrit concernant le projet pédagogique pour l'élève, discussions informelles entre les professionnels de l'équipe ou avec des partenaires extérieurs impliqués dans le suivi de l'élève, entretiens avec la famille... Le temps de *synthèse* est la situation significative de transition vers l'unité suivante. Ce temps de travail collectif est particulièrement évoqué par l'ensemble des professionnels. Pour eux, il est l'espace prioritaire de conception et régulation du projet de l'élève. Cette situation d'activité collective réunit l'ensemble de l'équipe une fois par semaine durant une heure et quart à propos d'un élève de l'institution. Des bilans sur l'évolution de l'élève et des moyens mis en œuvre sont présentés et discutés collectivement afin d'en dégager les pistes de travail pour la période à venir jusqu'à la prochaine synthèse.

6) Enfin, nous avons mis en évidence une unité d'activité suivant la synthèse, marquée par des modifications du programme de prise en charge et du PEI de l'élève. Cette période correspond à celle des entretiens de recherche et se rapproche donc de l'actualité. L'analyse permet d'identifier les préoccupations, attentes et savoirs complémentaires, convergents et divergents des professionnels à propos du projet de l'élève dans ses différentes dimensions durant cette période⁸. Elle met au jour les zones de négociation autour des modalités utilisées pour les PEI.

■ **L'articulation de l'activité informelle et de l'activité collective**

L'analyse approfondie de la période qualifiée de *préhistoire* permet de repérer non seulement l'activité réalisée, mais également les éléments significatifs des préoccupations, attentes et savoirs guidant cette activité, ainsi que les éléments appris par les professionnels. Cette unité est constituée de trois types de situations. Le premier type concerne un ensemble de discussions informelles dans un secteur de consultation médico-psychologique où travaillent le psychologue et le psychomotricien de la structure. Les deux professionnels sont interpellés individuellement par un autre thérapeute à propos d'un enfant qu'il suit en thérapie. Le thérapeute est à la recherche d'une orientation adéquate pour l'enfant. Ayant déjà eu l'occasion de travailler avec cette structure de jour, connaissant le profil des enfants accueillis, le thérapeute estime qu'il s'agirait là d'une bonne orientation. Il évoque à plusieurs reprises avec les deux professionnels,

⁸ Nous avons questionné au début du premier entretien l'ensemble des professionnels à propos de leurs savoirs actuels sur l'élève en termes de caractéristiques et besoins de l'élève, de projets et objectifs pour lui et de moyens mis et à mettre en œuvre. Les résultats de cette analyse ne sont pas présentés dans le cadre de cet article.

tout en sachant par ailleurs que les procédures prescrites d'orientation des élèves dans l'établissement passent par une autre voie hiérarchique, ce que fait par ailleurs le thérapeute. Les éléments principaux appris par les deux professionnels de la structure concernent le fait qu'il s'agit d'un enfant particulièrement agité, qui montre des comportements violents à l'école régulière. Cette école ne peut plus gérer la situation. L'enfant ne la fréquente d'ailleurs plus à temps complet.

Le deuxième type de situation concerne les temps collectifs de travail en commun se déroulant deux fois dans la semaine. Les deux professionnels rapportent à l'équipe les informations recueillies précédemment à propos de l'enfant et le souhait du thérapeute qu'il soit orienté vers l'établissement. Or, l'équipe est dans une période que les professionnels qualifient de difficile. Les professionnels ont des préoccupations liées à un groupe d'élèves très agissants, auquel il est difficile de faire face. Ils doivent composer également avec une diminution d'un poste d'enseignant lors du début de l'année précédente, qui complexifie la prise en charge. L'équipe se positionne alors contre l'idée d'une orientation de cet élève dans la structure : « *on ne veut pas d'un enfant agissant, qui fait exploser le cadre* » dit par exemple un professionnel.

Le troisième type de situation est constitué des séances entre les deux responsables de la structure et des temps formalisés que ceux-ci ont régulièrement avec la directrice responsable des orientations des élèves dans l'établissement. Les éléments appris dans les deux premiers types de situations sont rediscutés dans ces séances. La décision de ne pas entrer en matière en cours d'année pour une orientation de l'élève dans la structure est prise dans une séance entre les responsables et la directrice. Cette question de l'orientation resurgira plus tardivement dans l'année quand la directrice présentera la liste des élèves susceptibles d'être orientés dans la structure.

En nous penchant maintenant sur l'enchaînement entre les différentes unités d'activité, nous pouvons identifier que les éléments appris lors de la période de *préhistoire* vont guider l'activité lors des unités suivantes. Ceux-ci peuvent se résumer sous la forme suivante : « *l'élève est agissant⁹, il est violent, l'école régulière ne peut pas faire face à cette situation. Cela est susceptible d'être difficile avec lui* ». Lors de la période d'orientation, la majorité des professionnels ne lisent pas le rapport d'évaluation rédigé par les enseignants de l'école régulière : « *c'est toujours écrit la même chose, pas besoin de lire le document [...] c'est toujours le même profil d'enfants* » rapportent plusieurs professionnels. Les professionnels ne montrent également pas de surprise lorsque l'enfant est effectivement présenté pour être orienté : « *Ah, c'est le fameux !* » rapporte un professionnel, reprenant le discours tenu par une secrétaire annonçant par téléphone l'orientation dans l'établissement. Pourtant ces éléments appris à propos de l'élève sont une première fois infirmés lors de la *présentation* ; si le thérapeute qui présente l'élève énonce qu'il peut se montrer violent, il rajoute qu'il a beaucoup de plaisir à être en relation avec lui lors de la thérapie et qu'une évolution dans ce sens a été repérée durant les séances. Pourtant, certains professionnels sont craintifs lors des premières rencontres avec l'élève, s'attendant à vivre des situations complexes à gérer : « *c'est pour ça que quand moi je l'ai vu la première fois, je me souviens que j'étais, comment dire, un peu tendue. Je me demandais [...] comment il allait vivre ce moment dans ces quatre murs, avec moi qu'il ne connaît pas. Et puis j'ai été soulagée... assez vite...* » Ce n'est d'ailleurs qu'après les premières périodes d'observation que les professionnels sont effectivement soulagés de constater que l'élève ne montre pas les mêmes manifestations qu'à l'école régulière.

En termes de typicalité, l'activité déployée dans cette période de *préhistoire* est, pour les professionnels interviewés, tout à fait représentative de l'existence et l'activation de plusieurs réseaux informels connexes à la structure de jour : « *Cet enfant est vraiment l'exemple de l'implicite... et du bricolage* » énonce par exemple un professionnel dans les entretiens. Ces réseaux informels agissent selon plusieurs sources. Du côté des professionnels thérapeutes, c'est par l'intermédiaire d'espaces d'activité conjointe avec d'autres thérapeutes de la même organisation¹⁰ (formations en commun, thérapies menées en commun, interactions entre deux

⁹ Nous reprenons ici les propos utilisés par les interviewés.

¹⁰ La structure étudiée fait partie d'une organisation gérant plusieurs autres établissements du même type.

thérapies...). Du côté des professionnels pédago-éducatifs, le réseau est lié à d'autres espaces professionnels et personnels (formation commune, réseau d'enseignants spécialisés, syndicats...). Cette activité informelle est mise en évidence et récurrente dans l'ensemble des unités d'activité, que cela soit dans les espaces de transition, à la fin d'une séance de thérapie, dans les instants de récréation surveillée à plusieurs professionnels. Il s'agit, pour les professionnels, d'un fonctionnement typique de l'institution : « *beaucoup d'idées circulent entre deux portes, mais il n'y a pas de décisions importantes... Bon des petites décisions quotidiennes* » énonce par exemple une éducatrice. Les temps de travail collectif, en présence de toute l'équipe, trouvent une signification importante alors au regard de l'ensemble des professionnels. Cette fonction d'institutionnalisation est décrite par un professionnel pour qui le but des TTC « *est justement de faire remonter tout ce qui a pu se discuter de façon informelle [...] beaucoup de choses se disent dans l'équipe avant même d'attendre le temps de travail en commun* ».

7. Éléments de discussion

L'étude de l'activité déployée pour concevoir et réguler le PEI d'un élève nouvellement orienté dans la structure de jour confirme l'écart tangible entre le travail prescrit et le travail réel. Les acteurs s'ajustent aux contingences situationnelles en faisant ici jouer l'activité informelle, que cela soit avec les partenaires du réseau professionnel ou avec les collègues¹¹. L'activité déployée au fil de différentes situations telles que rapportées et comprises par les professionnels d'une structure de jour médico-pédagogique, se situe à la marge du prescrit. En outre, l'écart par rapport au prescrit concerne non seulement l'activité informelle quotidienne entre professionnels internes à la structure, mais aussi celle avec les partenaires extérieurs. L'ensemble des professionnels y accordent une importance. Ce n'est pas un espace de décisions mais d'échanges spontanés sur le vécu quotidien avec les élèves, pour « *déposer les enthousiasmes et les déceptions de la journée* » rappelle un professionnel. La collaboration multiprofessionnelle ne se construit pas exclusivement dans un cadre prescrit mais à travers l'abondance et la complexité des situations d'interactions quotidiennes, rappelant ainsi l'importance de reconnaître, dans les contextes d'enseignement spécialisé, l'entière des espaces comme constitutifs de l'intervention (Fustier, 1993).

Si l'activité informelle occupe une fonction nécessaire dans la dynamique multiprofessionnelle, elle est, pour les professionnels, indissociable des temps de travail en commun lors desquels les savoirs générés dans l'informel sont institutionnalisés. Ces situations d'activité collective sont désignées non seulement comme permettant la conception et la régulation des PEI, mais également comme espaces d'échange et de régulation de l'ensemble des relations informelles déployées (Chavaroche, 2002). Ils sont constitutifs, dans le partage des significations entre les différents professionnels, de la culture d'équipe. Ils ont également une fonction régulatrice face à la complexité de la prise en charge. Le type de situation désigné dans la structure par le terme de *synthèse* est ici particulièrement emblématique de l'activité collaborative multiprofessionnelle et constitue l'espace « *où les représentants institutionnels discutent des personnes dont ils ont la charge et de leurs interprétations respectives du problème* » (Grossen, 1999, p.67).

Conclusion

Les premiers résultats de notre étude de l'activité collaborative multiprofessionnelle dans une structure de jour relevant de l'enseignement spécialisé nous confirment l'intérêt d'une approche située. Nous avons pu mettre en évidence le flux d'activité multiprofessionnelle en vue de concevoir et réguler un PEI. S'appuyer sur l'activité individuelle, conjointe et collective nous permet de repérer la construction de significations partagées constitutives d'une culture d'équipe.

¹¹ Ces interactions informelles décrites dans cette période dite de préhistoire sont également très présentes dans les autres unités.

Notre analyse en cours des unités d'activité selon trois modes d'articulation nous semble prometteuse. En premier lieu, un ensemble d'activités individuelles, conjointes et collectives s'inscrivent dans une forme de complémentarité. Les professionnels déploient leur activité en lien avec leur culture professionnelle (bilan logopédique, documents professionnels...) ; l'activité et l'interprétation de cette activité sont dans une dialectique de complémentarité, les temps de travail en commun font alors office de transmission et partage d'informations et de coordination. Des zones de divergence apparaissent dans nos premières analyses. Le dispositif autour des temps de synthèse en est un exemple dans la structure étudiée, confrontant les professionnels sur la question des documents utilisés pour la préparation de ce moment, ainsi que sur la nécessité ou non de posséder un document formalisant les PEI. Ces zones de divergence, si elles ne font pas conflits ouverts dans la structure étudiée, sont l'objet de discussions et de négociations. Elles constituent un enjeu sous-jacent, souvent implicite, rappelé par l'ensemble des professionnels lors des entretiens de recherche.

Nous pouvons comprendre les zones de convergence comme les significations partagées collectivement constitutives d'une culture d'équipe. L'analyse approfondie en cours nous permettra d'expliciter ces zones particulières de culture commune se construisant dans le flux d'activité. Cette culture d'équipe n'est ainsi pas à saisir comme partage préalable de représentations communes, mais s'ancrant dans l'ajustement au quotidien des acteurs aux multiples situations vécues.

Bibliographie

AMARE S. & MARTIN-NOUREUX P. (2012), « La coopération à l'épreuve de deux cultures: l'école et le secteur médico-social », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, p.181-195.

BARBIER J.M. & DURAND M. (2003), « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales? », *Recherche et formation*, n°42, p.99-117.

BAYER E. (1986), « Une science de l'enseignement est-elle possible ? » *L'art et la science de l'enseignement : hommage à Gilbert De Landsheere*, M. Crahay & D. Lafontaine (dir.), Bruxelles, Éditions Labor, p.483-507.

BAYER E. & DUCREY F. (1999), « Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? », *Le pari des sciences de l'éducation*, R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), Bruxelles, De Boeck & Larcier, p.243-276.

BOURDIEU P. (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de minuit.

CHATELANAT G. & PELGRIMS G. (2003), « Éducation et enseignement spécialisés : un champ fragmenté en sciences de l'éducation ? », *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, G. Chatelanat & G. Pelgrims (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.7-26.

CHAUVIÈRE M. & FABLET D. (2001), « L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile », *Revue française de pédagogie*, n°134, p.71-85.

CHAVAROCHE P. (2002), « Le partenariat au sein des équipes pluridisciplinaires, *Partenariat chercheurs praticiens, familles. De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*, » V. Guerdan, J.-M. Bouchard & M. Mercier (dir.), Outremont (Québec), Éditions Logiques, p.351-360.

CONFÉRENCE DES DIRECTEURS DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (CDIP) (2007), *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée adoptée par la CDIP le 25 octobre 2007 sur la base de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*, Heiden, auteurs.

COUTURIER Y. (2009), « Problèmes interprofessionnels ou interdisciplinaires ? Distinction pour le développement d'une analytique de l'interdisciplinarité à partir du cas d'un hôpital de soins de longue durée », *Recherche en soins infirmiers*, n°67, p.23-33.

D'AMOUR D., SICOTTE C. & LEVY R. (1999), « L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé, *Sciences sociales et santé*, volume 3, n°17, p.67-94.

DURAND M. (2009), « Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions », *Encyclopédie de la formation*, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.827-856.

DURAND M., RIA L. & FLAVIER E. (2002), « La culture en action des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 1, n°28, p.83-103.

EMERY R. (2011), *Collaboration en équipes interprofessionnelles dans des institutions spécialisées : caractéristiques des représentations, des interactions et de la culture d'équipe concernant la réalisation de projets éducatifs individualisés*, Canevas de thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève.

EMERY R. (2014), « Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°65, 41-53.

FUSTIER P. (1993), *Les corridors du quotidien : la relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

GOLSE B. (2010), « L'autisme infantile entre neurosciences et psychanalyse », *Enfances & Psy*, n°46, p.30-42.

GROSSEN M. (1999), « Collaboration et travail pluridisciplinaire », *Actualités psychologiques*, n°6, p.53-76.

HAUW D. & LEMEUR Y. (2013), « Organisation de l'expérience et cours de vie », *Expérience, activité, apprentissage*, L. Albarello, J.M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.163-189.

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

PELGRIMS G. (2006), *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

PELGRIMS G. (2009), « Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques », *Formations et pratiques d'enseignement en questions*, n°9, p.135-158.

PELLETIER M.E., TETRAULT S. & VINCENT S. (2005), « Transdisciplinarité, enfance et déficience intellectuelle », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, n°16, p.75-95.

THEUREAU J. (1992), *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, P. Lang.

THEUREAU J. (2010), « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche cours d'action », *Revue d'anthropologie des connaissances*, volume 2, n°4, p.287-322.

THEUREAU J. & DONIN N. (2006), « Comprendre une activité de composition musicale : les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préréflexive », *Sujets, activités, environnement. Approches transverses*, J.M. Barbier & M. Durand (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.221-251.