

Négociation de pratiques collaboratives et construction du rôle des intervenant-e-s à l'école

Marco Allenbach

THÈSE DE DOCTORAT

présentée devant la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg en Suisse.

Approuvée par la Faculté des Lettres sur proposition des professeurs :
Bernadette Charlier, Université de Fribourg (premier rapporteur)
Luc Prud'homme, Université de Québec à Trois Rivières (deuxième rapporteur)
Jean-Marie Barbier, Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris
(troisième rapporteur)

Fribourg, le 7 avril 2016

La Doyenne, Prof. Dr Bernadette Charlier Pasquier

RESUME

Cette recherche porte sur les professionnels ressources qui interviennent pour des élèves de classe régulière, suite à des demandes ou à des signalements, provenant des parents ou des divers acteurs de l'école. Dans le canton de Vaud, (Suisse) où nous avons effectué nos recherches, il s'agit principalement d'enseignant-e-s spécialisé-e-s itinérant-e-s, logopédistes ou orthophonistes, psychomotriciennes et psychomotriciens, psychologues, infirmières, infirmiers, médiatrices et médiateurs scolaires. Ces fonctions fort diverses ont en commun d'être traversées par une transformation importante du prescrit au cours des dernières décennies. Le modèle médical individuel, qui régissait ces fonctions à la manière d'un "programme institutionnel" (Dubet, 2002) a laissé place à des modèles systémiques visant une prise en considération des facteurs environnementaux et de leurs interactions: la santé communautaire, l'école inclusive et les nouvelles définitions du handicap invitent à développer d'autres modalités d'intervention que la prise en charge individuelle des élèves: soutien aux enseignants, interventions en classe, travail en réseau, etc.

Cependant, les rares études portant sur l'activité de ces professionnels constatent que les prises en charge individuelles continuent à prédominer, tandis que les pratiques collaboratives peinent à se développer. Elles évoquent la question du rôle des intervenants à l'école comme une problématique centrale, sans toutefois définir ce concept. Construisant un cadre conceptuel articulant des apports théoriques allant de la sociologie compréhensive à la clinique de l'activité, nous avons cherché à comprendre les pratiques de négociation de rôle des intervenants, en nous intéressant particulièrement au développement de modalités d'intervention collaboratives, et à ses implications sur les intervenants.

Les articles qui composent cette thèse relatent les étapes du parcours de recherche, débouchant successivement sur de nouveaux résultats, de nouvelles questions et de nouveaux développements théoriques. Un travail méconnu de négociations et d'alliances se révèle, au cœur du métier des intervenants à l'école, qui met à l'épreuve leur construction identitaire et les confronte à des doubles contraintes. Mais d'autres méthodes d'analyse des données font apparaître des conditions auxquelles ces défis s'avèrent sources de créativité plutôt que de souffrance.

Cette thèse se penche enfin sur les questions méthodologiques et épistémologiques liées à la position d'accompagnant chercheur de l'auteur. Elle témoigne d'une quête de rigueur scientifique qui s'inscrit dans un paradigme intersubjectif de production de connaissances.

TABLE DES MATIERES

Résumé	2
Table des matières	3
Avant-propos	6
INTRODUCTION: Naissance et construction du projet	9
ARTICLE 1	
Formateur et chercheur: synergies, défis et réflexions épistémologiques	
Introduction	14
Commentaires	15
ARTICLE 2	
Diversité des pratiques et construction des rôles des intervenants à l'école	
Introduction	16
Commentaires	17
ARTICLE 3	
Développer des pratiques collaboratives: entre souffrance et créativité	
Introduction	18
Commentaires	20

ARTICLE 4

Faire alliance: un métier? Défis et paradoxes des intervenants à l'école

Introduction	23
Commentaires	25

ARTICLE 5

Comment coconstruire et se surprendre mutuellement entre chercheur et praticiens: questions épistémologiques, entre analyse de la pratique et analyse de l'activité

Introduction	27
Commentaires	30

ARTICLE 6

Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive: croisement des regards

Introduction	31
Commentaires	34

ARTICLE 7

Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire

Introduction	36
Commentaires	39

CONCLUSION

- A) Présentation schématique du parcours de recherche et de ses résultats _43
- B) Vers un modèle de compréhension de la construction du rôle _____45
- C) Rigueur méthodologique versus rigueur épistémologique _____47
- D) Le processus de thèse comme négociation de pratiques de chercheur
et inscription dans une communauté scientifique _____48
- E) Limites et ouvertures vers d'autres perspectives de recherches _____51

Références bibliographiques _____54

Remerciements _____56

ANNEXES

I : Déclaration et Curriculum Vitae

II : Tableau synoptique du parcours de thèse

III: Fonctions et organigrammes des intervenants à l'école

IV: Tableau des acronymes et surnoms désignant les intervenants interrogés

V: Exemples d'analyse structurale

VI: Articles de vulgarisation

Allenbach, M. (2010) Diversité des pratiques des intervenants à l'école.
Prismes, 13, 37-39

Allenbach, M. (2015) Intervenir à l'école: les défis de la collaboration.
Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, 1, 21-28

AVANT-PROPOS

"Négociation de pratiques collaboratives et construction du rôle des intervenant-e-s à l'école". Les sept mots composant ce titre sont parmi les rares éléments restés stables durant mes six années de cheminement: le cadre théorique s'est étoffé au fil du temps, et chaque méthode d'analyse a débouché sur de nouvelles questions, invitant en retour à de nouvelles analyses. Or, une thèse reposant sur des articles, écrits à divers moments du processus de recherche, implique de se pencher sur cette dimension diachronique: chaque article témoigne d'une étape.

Il s'agit dès lors de permettre au lecteur de situer et d'articuler ces divers articles, tout en rendant intelligible la cohérence de l'ensemble. Si le document final vise à permettre au jury de statuer sur l'octroi d'un titre académique, la démarche m'engage dans une relecture de mon parcours: auto-évaluation des fruits de mon investissement sur plusieurs années de travail, mais aussi récit de vie, remettant en jeu ma construction identitaire. La question du style d'écriture se pose alors: la plupart des articles scientifiques s'écrivent à la troisième personne, ce qui peut favoriser une prise de distance et une objectivation des processus décrits, mais débouche en même temps sur un écrit impersonnel, et brouille les pistes, l'auteur réel se désignant comme un autre. Le "nous" permettrait de reconnaître la dimension collective des réflexions qui ont guidé ce cheminement: avec ma directrice de thèse, mais aussi avec les participants à la recherche, les autres praticiens et leurs cadres, avec mes collègues, formateurs, chercheurs expérimentés ou doctorants, lors de colloques, de symposiums ou d'ateliers, ainsi qu'avec les amis et membres de ma famille qui ont souvent soutenu ou éclairé mes errances et mes découvertes. C'est l'option qui a été choisie pour la plupart des articles composant cette thèse. Mais ce "nous" générique serait trop flou pour le présent exercice, ne spécifiant pas quels auteurs sont ainsi désignés. Ecrire à la première personne m'apparaît donc comme la façon la plus claire de m'exprimer, pour rendre compte de l'ensemble de ce parcours, en considérant la reconnaissance de la subjectivité comme contribuant à la scientificité de la démarche.

Ce texte d'accompagnement doit aussi relever le défi de présenter et commenter cette recherche sans paraphraser ni ennuyer le lecteur. Cet exercice s'avère d'autant plus

délicat que deux articles portent précisément sur le processus de recherche: L'article 1, écrit au premier tiers de ce parcours, traite de ma double implication, comme formateur accompagnant, et comme chercheur. Il montre comment s'élaborent, de manière cyclique plutôt que linéaire, le cadre théorique, les méthodologies de production de données et la définition des questions de recherche. Plusieurs questions épistémologiques sont soulevées, dans une démarche de construction de savoirs relevant de l'intersubjectivité. L'article 5, écrit en fin de parcours, reprend ces questions, en étudiant les processus de coconstruction dans mes rapports avec les participants à la recherche.

Trois articles scientifiques (2, 3 et 4) relèvent d'un style plus classique, en présentant des résultats successifs, selon diverses analyses menées sur les données principales de cette thèse. Deux autres articles, très brefs, peuvent être considérés comme des articles de vulgarisation, destinés à un public large. Ils sont mis en annexe: le premier relate les résultats d'une recherche exploratoire préalable; le deuxième, écrit après l'article 4, relève d'une synthèse destinée à la Revue Suisse d'Enseignement Spécialisé.

Enfin, deux articles (6 et 7) ont été coécrits avec plusieurs auteurs, suisses et canadiens. Leur élaboration et leur rédaction ont duré à chaque fois plus d'une année, et se sont déroulées parallèlement aux articles 3 à 5. Ils permettent de développer des articulations et des mises en perspectives entre les résultats de mes recherches et ceux des coauteurs, ainsi qu'entre nos cadres théoriques respectifs.

Les articles qui composent cette thèse s'avèrent donc de nature diverse:

- descriptions et analyses des processus de construction d'un cadre méthodologique et d'une approche épistémologique, en cohérence avec, d'une part, les questions de recherche posées, et d'autre part, mon positionnement d'accompagnant chercheur (articles 1 et 5);
- articles scientifiques présentant mes traitements successifs des données, montrant l'évolution des questions et des résultats de recherche, et la complémentarité des méthodes d'analyse (articles 2 à 4);

- processus de confrontation des résultats de ma recherche avec d'autres chercheurs, pour en évaluer la généralisabilité naturaliste (Stake et Trumbel, 1982) et la valeur heuristique dans d'autres contextes, mais aussi pour mettre en synergie nos résultats et nos approches afin de faire évoluer notre production scientifique (articles 6 et 7).

Leur ordre de présentation ne correspond pas à la chronologie des dates de publication, qui dépendent de logiques et de contraintes propres aux éditeurs, sans lien avec le processus de recherche présenté. Par exemple, l'article 2 vient d'être imprimé, et l'article 3 est en cours de publication, tandis que d'autres, écrits plus tardivement, sont parus rapidement. L'ordre de présentation choisi tente de combiner quatre principes:

- l'appartenance à l'un des trois types décrits ci-dessus;
- l'ordre chronologique d'écriture de ces articles;
- la cohérence de l'agencement global;
- la clarté de l'articulation entre les articles.

L'article 1 permet de situer en introduction ma position de formateur chercheur, les questions méthodologiques qui se sont posées, et mon positionnement épistémologique. Par la suite, trois articles, figurant dans l'ordre chronologique de rédaction, illustrent l'évolution des analyses et de leurs résultats (Articles 2, 3 et 4). L'article 5, écrit en dernier, s'articule au premier, effectuant un retour sur les questions épistémologiques soulevées, tout en développant de nouvelles questions. Ainsi, les trois articles scientifiques présentant les contenus académiques classiques de mes recherches (cadre théorique, méthodologie, analyses et résultats) sont enchâssés entre deux articles proposant des réflexions sur le processus de recherche.

Les deux écrits collectifs, plus périphériques par rapport aux objets centraux de cette thèse, figurent en dernier (Articles 6 et 7). Ils permettent d'illustrer la façon dont les résultats de mes recherches peuvent se situer, s'articuler, voire entrer en synergie avec des recherches menées dans d'autres contextes et s'appuyant sur des méthodologies et des cadres théoriques différents.

Les articles diffèrent non seulement en fonction de cette typologie, et des étapes du processus de recherche auxquelles ils correspondent, mais aussi en raison des différents contextes de publication auxquels ils se rattachent. Entre chaque article, des textes de

transition précisent ces éléments, et relèvent la spécificité de leurs apports pour cette thèse de doctorat. Certaines explications et illustrations, auxquelles j'avais parfois renoncé lors de la rédaction de ces articles en raison des contraintes éditoriales, y sont ajoutées, ou figurent en annexe.

Tous les articles ayant été publiés, leurs textes ne figurent pas dans la version en ligne, par respect pour les éditeurs, auprès desquels les lecteurs sont priés de se les procurer. Après les présentations et commentaires des sept articles seront proposées des réflexions sur l'ensemble de la démarche, suivis d'une conclusion. Mais avant tout, voici une brève présentation de l'historique du projet de recherche.

INTRODUCTION

NAISSANCE ET CONSTRUCTION DU PROJET

Au bénéfice d'une licence en psychologie orientée vers l'approche systémique, j'ai travaillé de 1997 à 2005 comme psychologue en milieu scolaire, pour deux établissements scolaires du canton de Vaud, dans une période de réflexions et de changements institutionnels intenses. Les prestations de logopédiste, psychomotricien et psychologue en milieu scolaire (PPLS) autrefois dépendant des communes, ont été attribuées au canton, afin d'être offertes à tous les élèves vaudois. Après avoir travaillé durant cinq ans dans une des premières villes ayant mis sur pied une équipe interdisciplinaire de PPLS, j'ai déménagé à l'autre bout du canton, engagé dans un poste qui venait d'être créé à l'occasion de la cantonalisation de ces prestations, en milieu rural. Ces expériences professionnelles dans ces deux contextes m'ont confronté à des questionnements collectifs quant à la définition de nos rôles professionnels, à divers niveaux:

- avec les enseignants, les directions d'école, les parents et les autres intervenants, chacun étant porteur d'attentes diverses;
- entre psychologues scolaires et avec mes collègues PPLS au sein des équipes interdisciplinaires;

- dans le cadre de mon engagement dans un comité regroupant nos diverses associations professionnelles, intitulé GIPSE (Groupe Interprofessionnel des Associations de Spécialistes à l'École).

Parallèlement, j'ai travaillé depuis 1999 comme formateur d'adulte, superviseur, animateur d'analyses de pratique, accompagnant et intervenant dans des écoles et des institutions du canton de Vaud, principalement dans le cadre de la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne. En 2005, j'ai quitté mon travail de psychologue en milieu scolaire pour me consacrer entièrement à ces occupations. J'ai ainsi pu découvrir sous un autre angle les pratiques, les besoins et les attentes des enseignants réguliers, ainsi que d'autres intervenants à l'école que les PPLS, tels que des médiateurs scolaires, infirmières scolaires et enseignants itinérants. Ces derniers m'ont fait part régulièrement de questionnements et de préoccupations concernant leurs rôles professionnels. Ainsi a émergé l'idée d'une recherche portant sur l'ensemble des intervenants à l'école, au sujet de leur rôle professionnel.

Dans le cadre d'un cours donné aux étudiants de dernière année de Bachelor Primaire à la Haute Ecole Pédagogique, sur la collaboration et le partenariat avec les intervenants à l'école, j'ai invité les étudiants à interroger un intervenant de leur choix, selon un canevas d'entretien semi-directif portant sur la description de leur activité professionnelle, et sur les relations avec les enseignants réguliers. Cette démarche a suscité beaucoup d'intérêt chez la plupart des étudiants ainsi qu'un écho très favorable de la majorité des intervenants interrogés. Ce matériau me semblant riche pour initier une recherche exploratoire, j'ai ajouté deux questions demandant:

- 1) si les intervenants interrogés autorisaient l'utilisation de leurs propos récoltés durant l'entretien à des fins de recherche;
- 2) s'ils étaient disposés à être contactés dans le cadre d'un éventuel second entretien.

Ce projet de thèse a été initié au printemps 2009. Etant titulaire d'une licence en psychologie, un complément préalable en Sciences de l'Education m'a été demandé, que j'ai effectué en 2009-2010. Les cours choisis portaient principalement sur les méthodologies de recherche, en particulier qualitatives. En parallèle, j'ai procédé à une analyse thématique des contenus des 237 compte-rendu d'entretiens récoltés au cours des années précédentes. Dans une optique de théorisation ancrée, ce travail d'analyse a débouché, en particulier, sur une manière originale de catégoriser les modalités d'intervention des intervenants à l'école, en termes de *périmètre*, d'*objet* (ou *cible*), et de *type de relation* (Allenbach, 2010, en annexe):

- Les périmètres représentent concrètement l'ensemble des acteurs présents pendant une situation de travail de l'intervenant: entretien individuel, réunion de réseau, intervention en classe, etc.
- L'objet (ou la cible), qui peut varier pour un même périmètre, désigne les personnes ou les relations sur lesquelles l'intervention s'efforce d'avoir un impact: compétences d'un élève, pratiques d'un enseignant, relations entre élèves, entre famille et école, entre enfant et enseignant, etc.
- Enfin, divers types de relations entre l'intervenant et les autres acteurs peuvent être spécifiés: transmission d'informations, accompagnement, coopération, etc.

Cette analyse a permis de constater une grande diversité, au sein de chaque fonction, quant à la manière dont les intervenants interrogés décrivaient leur rôle à leurs futurs collègues enseignants. Or, dans chaque catégorie professionnelle étudiée, la présentation de pratiques collaboratives apparaissait comme liée à une diversité de modalités d'intervention. Certains intervenants décrivaient un travail consistant presque exclusivement à prendre en charge individuellement des élèves, les relations avec les enseignants se limitant à des échanges d'information, tandis que d'autres présentaient une large variété de périmètres, de cibles et de types de relations, dont des pratiques collaboratives, sans abandonner pour autant un travail individuel auprès de certains enfants. Comment comprendre cette diversité de pratiques? Comment s'étaient-elles construites?

Le cadre théorique de cette recherche s'est construit d'une manière très différente que pour d'autres doctorats, inscrits dans un courant théorique spécifique et portant sur une question issue de recherches précédentes. En partant d'une problématique d'action qui ne correspondait pas à une question de recherche identifiée par un courant théorique, j'ai été amené à articuler des approches diverses (en sociologie, psychosociologie, analyse de l'activité, sciences de l'éducation et psychologie du travail). La notion de rôle apparaissait souvent comme centrale dans les recherches portant sur les intervenants à l'école, alors que le rôle, comme concept, avait été passablement délaissé sur le plan théorique par les sociologues et les psychosociologues au cours des dernières décennies. D'autres concepts (identité, pratique, activité, "genre") s'étaient imposés dans les milieux académiques. J'ai pu m'y appuyer pour étayer et enrichir le cadre théorique de mes recherches, sans toutefois remplacer le concept de rôle. Un travail d'articulation entre ces concepts et les courants théoriques auxquels ils se rattachent, a été nécessaire pour parvenir à un cadre conceptuel suffisamment riche et pertinent pour nos objets d'étude. La construction de ce cadre théorique, présenté dans les articles 1 et 2, identifie la négociation de rôle comme un concept central, à partir d'une définition de Maisonneuve (1993), mais soulève aussi la question des supports identitaires (Martuccelli, 2002), c'est-à-dire des relations et des réseaux sur lesquels s'appuie la construction de l'identité professionnelle.

Pour étudier ces objets, j'ai sélectionné, à partir des 237 entretiens de la recherche préalable, deux praticiens par métier, qui avaient décrits une variété de pratiques collaboratives et acceptés d'être contactés pour un second entretien. Pour les enseignants spécialisés itinérants, qui, dans le canton de Vaud, ont des statuts administratifs très divers, j'ai sélectionné quatre intervenants, représentatifs de cette diversité. Leur expérience professionnelle d'intervenant à l'école était très variée: trois personnes étaient entrés en fonction depuis moins de trois ans; quatre personnes travaillaient depuis plus de vingt ans comme intervenants.

Pour chacun de ces praticiens, je me suis intéressé aux questions suivantes: Comment s'étaient développées leurs pratiques collaboratives? Comment s'effectuait le choix entre leurs diverses modalités d'intervention, au fil des situations rencontrées? Comment vivaient-ils leur rapport à une activité professionnelle aussi variée?

Ces entretiens ont eu lieu de novembre 2010 à mai 2012 et constituent les données principales de cette recherche.

D'autre part, étant sollicité pour animer des groupes d'analyse de pratique auprès d'enseignants spécialisés, de médiateurs et d'infirmiers scolaires, je leur ai demandé l'autorisation d'enregistrer ces séances, qui ont été utilisées dans certains articles, comme données secondaires.

Par ailleurs, au début de cette recherche, j'ai rencontré les cadres supérieurs, puis les cadres intermédiaires des intervenants à l'école, afin de leur exposer ce projet de recherche. Les raisons de ces rencontres étaient diverses:

- avoir accès aux données, recevoir les autorisations du service concerné pour pouvoir effectuer cette recherche;
- établir une relation de confiance suffisante avec l'un des services, réticent à s'exposer dans des recherches suite à certaines expériences précédentes vécues de manière négative;
- recevoir les échos, représentations et informations de ces cadres, afin, le cas échéant, d'en tenir compte dans l'élaboration de la recherche;
- construire une relation favorisant les échanges, dans le but d'un lien entre théorie et pratique.

D'autres situations d'interactions avec le terrain ont aussi participé de mes réflexions tout au long de ce parcours doctoral. Elles s'inscrivent dans ma position d'accompagnant chercheur, que je présente dans l'article 1.

ARTICLE 1

Formateur et chercheur:

synergies, défis et réflexions épistémologiques

Allenbach, M. (2012). Formateur et chercheur: synergies, défis et réflexions épistémologiques. *Formation et pratique d'enseignements en question, Revue des HEP romandes*, 14, 141-161. Tiré de: http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/14_files/10_allenbach.pdf

INTRODUCTION

Ma situation particulière de formateur-accompagnant-chercheur et mon intérêt pour les pratiques, ont débouché sur des questions méthodologiques et épistémologiques. Or, en 2011, la revue des HEP romandes a choisi comme thématique de leur prochain numéro les pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignants, dont, en particulier, les liens entre recherche et formation, les formes de production des savoirs, la question de l'identité des acteurs et les questions épistémologiques rencontrées. C'était l'occasion rêvée de travailler sur ces questions qui m'interpelaient.

Rédigé entre octobre et décembre 2011, il a été écrit après l'article 2. Cependant, il m'a semblé pertinent de le présenter en premier, car il relate la façon dont s'est construit le cadre théorique, tout en présentant ma position de chercheur accompagnant, en lien constant avec le terrain. Cet article illustre aussi le caractère cyclique et récursif de l'élaboration du cadre conceptuel, bousculant l'ordre linéaire des étapes classiques d'une recherche (problématique - cadre théorique - méthodologie - données - analyse). Il permet de positionner ma démarche sur le plan épistémologique.

COMMENTAIRES

Cet article relate la façon dont s'est construit initialement mon cadre théorique. Il évoque aussi l'ensemble des données récoltées, dont je n'aurai analysé finalement qu'une partie de manière approfondie: les enregistrements d'entretiens individuels. Les trois articles suivants portent principalement sur ces entretiens, qui se sont révélés suffisamment riches pour être analysés sous divers angles, et déboucher sur des constats pertinents vis-à-vis de la problématique étudiée. Quelques enregistrements de groupes d'analyse de pratique ont été utilisés comme données complémentaires. Mais l'analyse de toutes les données enregistrées aurait représenté un travail de plusieurs années supplémentaires. Au moment de la rédaction de cet article, je ne savais pas encore que le "pluralisme méthodologique" évoqué par Lefrançois (1997), s'appliquerait finalement davantage aux méthodes d'analyse, qu'aux types de données exploitées.

Les influences réciproques entre travail de chercheur et de formateur, telles que celles illustrées à propos du concept de support (p.149-151), sont restées constantes durant la suite du processus de recherche. C'était pour rendre compte de ces processus que j'avais enregistré toutes les séances d'analyse de pratique effectuées durant cette période. Mais je me suis rendu compte qu'il était impossible de les analyser et de les relater de manière exhaustive.

Les principes épistémologiques présentés dans la conclusion de cet article ont continué à m'habiter durant toute la recherche, mais mes représentations à leur propos ont évolué. Ils seront repris dans l'article 5.

ARTICLE 2

Diversité des pratiques et construction des rôles des intervenants à l'école

Allenbach, M. (2015). Diversité des pratiques et construction des rôles des intervenants à l'école. In: Kalubi, J.-C. et Gremion, L. *Intégration / Inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*, 6, 103-126, Montréal: Editions Nouvelles AMS

INTRODUCTION

Cet article a été écrit avant l'article 1, au printemps 2011 suite à une intervention dans un colloque international sur l'inclusion scolaire, organisé à Bienne. J'ai été invité à y présenter mes résultats intermédiaires par des chercheurs que j'avais rencontrés lors d'un voyage au New Brunswick et d'un Symposium à Montréal en 2010, portant sur l'inclusion scolaire. La pédagogie inclusive nécessite que se développent des collaborations entre enseignants réguliers et intervenants à l'école. La politique inclusive participe donc de l'évolution du prescrit que je décris dans cet article.

Après un résumé des résultats de la recherche préalable menée à partir de 237 compte-rendu d'entretiens effectués par des étudiant-e-s (Allenbach, 2010, en annexe), je présente une analyse thématique des contenus des quatre premiers entretiens que j'ai menés par la suite, auprès de praticiens qui avaient décrit une variété de pratiques collaboratives, et qui avaient accepté d'être contactés pour ce second entretien. Dans les deux cas, je me suis efforcé de m'inscrire dans une démarche de théorisation ancrée.

COMMENTAIRES

Cet article mérite quelques précisions quant aux méthodologies d'analyse. Pour la recherche préalable, j'avais utilisé le logiciel hyper-research, non sans difficulté: en effet, le logiciel, dans sa version d'alors, nécessitait, à chaque remaniement des catégories, une vérification de l'ensemble du corpus. Or, c'est bien dans le va-et-vient entre les données et les tentatives de catégorisation que se situait l'intérêt de la démarche. C'est à travers ce travail récursif que les périmètres, les cibles et les types de relations ont fini par constituer une grille d'analyse. Celle-ci a permis d'objectiver, au sein de chaque fonction professionnelle étudiée, des différences quant à l'étendue des modalités d'intervention proposées. C'est sur ce constat que s'appuient les questions de recherche de cette thèse, l'augmentation des périmètres, des cibles et des types de relations allant de pair avec la proposition de pratiques collaboratives. C'est aussi grâce à cette grille d'analyse qu'ont été sélectionnées les personnes interrogées par la suite. Pour ce deuxième corpus de données, j'ai procédé à deux types d'analyse:

- Une analyse par "questionnement analytique" (Paillé et Muchelli, 2012) découlait directement de mes questions de recherches: j'ai inventorié les supports identitaires, ou les acteurs impliqués dans les négociations de rôle, qui étaient évoqués par les personnes interrogées.
- Les autres thèmes, bien qu'en lien avec mes questions de recherche, ont été élaborés en partant des énoncés, et en cherchant à rester au plus près du sens donné par les personnes interrogées. En effet, ayant mené ces entretiens, je pouvais m'appuyer sur les enregistrements et leur retranscription intégrale.

Cet article confirme l'existence d'une problématique transversale aux diverses fonctions d'intervenants à l'école, et la pertinence d'étudier les négociations de rôle comme des pratiques, qui apparaissent généralement comme peu conscientes. Plusieurs types de supports identitaires sont présentés, sur lesquels les intervenants disent s'appuyer. L'importance de ces supports m'a été confirmée par d'autres entretiens, effectués parallèlement à la rédaction de cet article, et par des expériences liées à mon travail de formateur auprès d'autres intervenants à l'école, comme relaté dans l'article 1.

ARTICLE 3

Développer des pratiques collaboratives:

Entre souffrance et créativité

Allenbach, M. (2017). Développer des pratiques collaboratives: Entre souffrance et créativité. In: Gremion, L., Ramel, S., Angelucci, V. et Kalubi, J.-C. *De l'intégration à l'inclusion scolaire: regards croisés sur les défis actuels de l'école*. Ottawa: PUO

INTRODUCTION

Suite aux quatre entretiens cités dans l'article 2, dix autres entretiens ont été réalisés, dont neuf finalement retenus pour l'analyse. Les contenus de ces entretiens ont largement confirmé les éléments évoqués dans l'article 2. Un deuxième article portant sur le même type d'analyse n'aurait pas apporté de résultats suffisamment nouveaux pour justifier une publication. Cependant, quelques personnes exprimaient une souffrance importante liée à leur activité professionnelle, soit dans leur contexte actuel, soit auparavant. Pour mieux comprendre l'expression de cette souffrance, j'ai procédé à une analyse structurale greymassienne (Piret, Nizet et Bourgeois, 1996), qui a mis en évidence des doubles contraintes auxquelles sont confrontés les intervenants.

Je souhaitais également procéder à des analyses de cas, en considérant chaque entretien comme un tout, car les analyses thématiques transversales aux divers entretiens ne

faisaient pas ressortir les spécificités propres à chaque personne interrogée, noyées, en quelque sorte, dans le redécoupage thématique des propos recueillis. Or, les intervenants me faisaient le récit de leur parcours professionnel, décrivant l'évolution de leurs pratiques au fil du temps, et les comparant parfois en fonction de différents contextes de travail.

Un second colloque sur l'inclusion organisé à Bienne en avril 2013, suivi en août d'un appel pour des articles en vue d'un ouvrage collectif coordonné par le récent Laboratoire International Sur l'Inclusion Scolaire (LISIS), me donnèrent l'occasion de présenter les fruits des analyses présentées dans cet article. A cette occasion, j'ai attribué des prénoms d'emprunt aux personnes interrogées, car les numéros, utilisés dans l'article 2, apparaissaient comme trop impersonnels dans un travail mettant en évidence les récits de leurs parcours individuels. Pour permettre aux lecteurs de faire des liens entre les articles, un tableau, en annexe, présente les acronymes et les prénoms d'emprunts utilisés pour désigner un même participant à la recherche.

COMMENTAIRES

L'analyse structurale greymassienne de l'expression de souffrances au travail chez certaines personnes interrogées a débouché sur des carrés sémiotiques particuliers, appelés dilemmes en analyse structurale: il s'agit du croisement entre deux disjonctions, aboutissant à un tableau à double entrée, dont chaque case représente une issue considérée comme négative ou comme impossible.

Or les deux disjonctions correspondaient, pour les intervenants, à ce qu'ils percevaient comme des contraintes ou comme des injonctions portant sur des niveaux logiques différents. Deux exemples figurent en annexe. Le lien avec le concept de double-contrainte, développé par l'école de Palo Alto (Bateson, 1956), semblait pertinent.

Cependant, passer d'une méthodologie d'analyse des données visant à comprendre les représentations véhiculées dans des discours, à un concept systémique désignant un type d'interactions, n'était pas sans poser question: le concept de double-contrainte a été élaboré dans des recherches portant sur la communication, entre autres à partir d'enregistrements d'interactions. Était-il légitime de l'utiliser dans l'analyse de propos recueillis chez une seule personne, de surcroît le destinataire, et non pas l'auteur, des injonctions?

Cette synergie entre deux cadres théoriques différents me semble pertinente en raison de l'objet étudié: je m'intéressais à la façon dont les intervenants vivent leur activité, et, dans le cas précis, à comprendre la souffrance exprimée. Certes, l'analyse du prescrit met également en évidence des injonctions paradoxales, mais le focus de ma recherche ne portait pas tant sur l'analyse de la tâche, que sur la façon dont les individus donnent sens à leur activité.

Attribuer la souffrance à la confrontation à des paradoxes, tout en n'utilisant l'analyse structurale que pour les récits exprimant de la souffrance, aurait risqué d'être tautologique. Plusieurs personnes interrogées manifestaient vis-à-vis de leur activité beaucoup d'enthousiasme, de satisfactions ou de motivation, et très peu de souffrance. D'autres enfin évoquaient une grande différence de pratiques entre deux contextes de travail qu'elles avaient vécus successivement. Faire passer ces divers récits au même

crible d'analyse a permis de montrer, à ma surprise, que le témoignage de situations paradoxales y était tout aussi présent.

Ce constat faisait écho aux différences dans la façon de considérer le paradoxe, comme pathogène dans le cadre de la double-contraainte chez Bateson, reprise dans des approches cliniques ou sociologiques du travail (Gaulejac, 2010; Therriault, Streit et Rhéaume 2004) ou au contraire comme occasion de créativité chez Engeström et Sannino (2010).

Deux processus de réflexions se sont alors influencés réciproquement:

- la comparaison entre les définitions de la double contrainte chez Bateson, et chez Engeström et Sannino;
- la comparaison entre les récits positifs et négatifs de ces situations paradoxales chez les personnes interrogées. Cette comparaison a été facilitée par la condensation en "récits phénoménologiques", qui recomposaient le fil chronologique de l'ensemble des propos exprimés, souvent de manière éparse, dans l'entretien.

Le résultat conjoint de ces réflexions théoriques et de ce travail d'analyse a mis en évidence l'importance d'espaces de métacommunication et de négociation au sujet du prescrit, comme clef pour distinguer le paradoxe créatif du paradoxe pathogène.

Plusieurs personnes m'ont relaté une rupture dans leur contexte professionnel durant les années précédant le deuxième entretien. Ces ruptures se sont avérées très intéressantes du point de vue de l'identification des supports identitaires. Selon Martuccelli (2006), le modèle de l'individu qui "se tient de l'intérieur" imprègne tellement notre culture occidentale moderne que nos dépendances, dans notre propre construction identitaire, à des personnes ou à des réseaux, sont peu conscientes, ou inavouables. Les supports identitaires se révèlent donc souvent "en creux" lorsqu'ils font défaut. Or, des changements du contexte professionnel permettent des comparaisons, et suscitent des manques, lorsque la possibilité de s'appuyer sur une relation ou sur un collectif disparaît.

Deux intervenants, depuis l'entretien précédent à partir duquel ils avaient été sélectionnés, avaient changé de lieu de travail et abandonné toute une frange de leurs activités collaboratives. J'ai donc constaté en début d'entretien qu'ils ne correspondaient

plus aux critères initiaux de sélection, leur pratique actuelle étant largement dévolue à la prise en charge individuelle d'élèves. D'abord déçu, pensant à un défaut quant à la sélection des participants à la recherche, je me suis rendu compte, en cours d'entretien, de l'intérêt que pouvait représenter l'étude de ces changements de pratique.

Pour ces deux personnes, dont l'une a réalisé sur le moment qu'elle avait abandonné toute une frange de ses anciennes pratiques collaboratives, la situation d'entretien a provoqué un questionnement par rapport à ce changement. Ce travail d'analyse, par les praticiens, de leur propre pratique, s'est révélé pertinent pour mes questions de recherche, comme nous le verrons dans l'article 5.

Enfin, l'ensemble de ces analyses a débouché sur le constat que les pratiques collaboratives, de part le questionnement identitaire et la confrontation à des situations paradoxales qu'elles impliquent, nécessitent, pour tous les intervenants interrogés, de pouvoir s'appuyer sur des supports identitaires et des espaces de négociation du prescrit. Sinon, elles s'accompagnent de souffrances ou sont en grande partie abandonnées, dans un repli sur la prise en charge individuelle des élèves.

ARTICLE 4

Faire alliance: un métier?

Défis et paradoxes

des intervenants à l'école

Allenbach, M. (2015). Faire alliance: un métier? Défis et paradoxes des intervenants à l'école. *Actes du 2ème colloque du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives, 14-16 mai 2014, Luxembourg*. Tiré de: <https://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/pedagogie-specialisee/lasale.html>

INTRODUCTION

Le travail d'analyse de l'article précédent débouchait sur nouvelle question: comment se construisent les supports identitaires et les lieux d'analyse du prescrit?

Par ailleurs, j'avais de la peine à rendre compte d'un aspect qui m'était exprimé de manière récurrente, comme important vis-à-vis de tous les acteurs (enfants, parents, enseignants, collègues, supérieurs hiérarchiques, pairs...): l'importance des relations de confiance, mentionnée dans l'article 2. Cet aspect semblait comme une "évidence", pour les praticiens et pour moi-même, tout en me posant question comme chercheur: Qu'entendait-on vraiment par relations de confiance? Comment celles-là se

construisaient-elles? Il me semblait qu'il était fait mention de quelque chose qui ne s'expliquait pas entièrement par les processus d'explicitation et de négociation.

A la même période, j'ai été sollicité pour participer aux réflexions du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives. Intéressés à mon travail sur la collaboration, des membres fondateurs de ce réseau m'avaient invité à proposer une contribution à leur prochain colloque. Je me suis alors penché sur les travaux et objets de recherche de ce laboratoire. D'abord centré sur le décrochage scolaire, il avait choisi de se définir à travers les termes d'accrochage, puis d'alliance éducative. Je me suis rendu compte que cette dernière notion n'avait été que très peu définie théoriquement par les différents membres du laboratoire.

J'ai alors tenté d'identifier des éléments de définitions du concept d'alliance qui en fasse ressortir les spécificités, pour ne pas simplement attribuer un nouveau terme à ce que d'autres auteurs avaient déjà défini sous les termes de partenariat, de collaboration ou de coopération.

Faire ce travail d'élaboration conceptuelle s'accompagnait d'une interrogation sur mes objets de recherche. Deux questions m'habitaient donc simultanément:

- Quelles sont les spécificités du concept d'alliance éducative?
- Dans quelle mesure peut-il s'appliquer à mes recherches?

COMMENTAIRES

Dans cet article, j'identifie quatre spécificités du concept d'alliance:

- Il s'applique à diverses échelles (micro, méso, macro), comme le relèvent Gilles, Potvin et Thièche Christinat (2012).
- Il est transversal à des types de relations très variées (professionnelles, privées, d'adulte à enfant, de travail, de service...).
- Contrairement aux notions de collaboration, coopération ou partenariat, qui viennent du monde du travail, pour être parfois utilisées pour qualifier des relations famille-école, la notion d'alliance a d'abord été utilisée pour qualifier des relations affectives interpersonnelles entre enfant et éduquant (travailleur social, enseignant ou enfant). Comme le relève Le Bouëdec (2001), l'alliance désigne un engagement en actes, de l'ordre de la posture relevant à la fois de l'affect et de l'éthique, et s'ancrant dans des expériences réitérées. Elle se distingue ainsi de la contractualisation, ponctuant un processus d'explicitation et de négociation.
- En systémique, la notion d'alliance s'oppose à celle de coalition: "pour" et non pas "contre" un tiers. En prolongement de cette définition, je propose de considérer que toute alliance implique nécessairement d'autres alliances.

Le concept d'alliance ainsi défini s'est avéré pertinent pour l'analyse de mes données en permettant d'investiguer les processus de construction de supports identitaires et de lieux de négociation du prescrit, ainsi que de nommer et préciser ce qui m'était exprimé de manière plus générale au sujet des relations de confiance.

C'est grâce à des échanges avec des chercheurs du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives, que je me suis engagé dans ce travail d'élaboration théorique, durant lequel j'étais imprégné par l'analyse en cours de mes données. Certains aspects que j'ai retenus comme spécificités du concept d'alliance étaient en lien avec mes préoccupations de chercheur et mes objets de recherche. Ainsi, la prégnance de cette définition par rapport à mes données n'est pas due seulement au hasard. J'ai cherché à définir ce concept d'une manière qui en fasse ressortir la spécificité par rapport à d'autres concepts existant, mais aussi qui puisse s'avérer éclairante dans la

compréhension de phénomènes psychosociaux, et dans l'analyse de données de recherche.

Cela correspond à mon positionnement épistémologique: considérant que la complexité des phénomènes psychosociologiques nous dépasse fondamentalement, d'autant plus que nous en faisons partie, mes efforts visent à élaborer des concepts qui puissent nous aider à nous orienter dans cette complexité. La valeur que j'attribue à un concept est liée à sa fécondité heuristique: sa capacité à susciter des questions de recherche, à interroger les données, à les interpréter et à leur donner sens.

ARTICLE 5

Comment coconstruire et se surprendre mutuellement

entre chercheur et praticiens:

questions épistémologiques,

entre analyse de la pratique et analyse de l'activité

Allenbach, M (2016). Comment coconstruire et se surprendre mutuellement entre chercheur et praticiens: questions épistémologiques entre analyse de la pratique et analyse de l'activité. In: Ligozat, F., Charmillot, M. et Muller, A. *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. Raisons Educatives, 20

INTRODUCTION

Au printemps 2015, j'ai été sollicité pour écrire un article dans un numéro de "Raisons éducatives" s'interrogeant sur la place des sujets interrogés ou observés, dans les processus de construction des savoirs. Ces questions rejoignaient des préoccupations de ma part sur deux plans:

- Je souhaitais revenir sur les principes épistémologiques évoqués dans l'article 1. S'avéraient-ils toujours pertinents? Si oui, dans quelle mesure ma démarche y correspondait-elle? M'étais-je donné les moyens de me laisser surprendre? Pouvais-je exposer de manière suffisamment explicite les processus d'élaboration de mes recherches?

- Plusieurs personnes interrogées avaient exprimé en fin d'entretien qu'elles avaient trouvé cet exercice très intéressant, et qu'il avait suscité des réflexions nouvelles sur leur activité. De quelles réflexions pouvait-il s'agir? Que s'était-il passé en cours d'entretien, qui les ait provoqué?

Je n'avais pas encore cherché à analyser les processus en cours dans les situations d'entretien. Les analyses thématiques ou les analyses structurales aplatissaient en quelque sorte l'ordre dans le quel chaque intervenant avait exprimé les divers énoncés analysés. Quant aux récits phénoménologiques, ils privilégiaient la chronologie des événements relatés à celle de l'entretien mené; les propos n'étaient pas présentés selon la succession dans laquelle ils avaient été exprimés, mais recomposés par soucis d'intelligibilité. Le propos de chaque intervenant était considéré comme un tout, dont le récit de son parcours professionnel. Les effets de la situation d'entretien, et l'évolution des discours produits durant ces interactions, n'avaient pas été analysés en tant que tels.

D'autre part, j'avais remarqué, sans avoir pris le temps de les analyser, certaines différences inter cas qui m'interpelaient:

- La dernière personne interrogée, une logopédiste, avait témoigné de peu de pratiques collaboratives. Sa description de la fonction de logopédiste se situait dans un modèle systémique, mais son activité réelle relevait surtout du modèle médical individuel. De plus, elle expliquait ses modalités d'interventions en référence aux prescriptions ou aux pratiques de ses collègues, plutôt que comme le fruit de négociations.

- Pour une psychologue interrogée, ses activités collaboratives semblaient héritées de son prédécesseur plutôt que négociées. Elle ne les pratiquait d'ailleurs que dans un des deux établissements scolaires où elle travaillait.

Dans la deuxième partie de chaque entretien, les personnes interrogées avaient été invitées à choisir une séquence illustrative de la façon dont se décidaient les modalités d'intervention, pour procéder à un entretien d'explicitation de cette activité de

négociation. Or, ces deux intervenantes étaient les seules à avoir choisi des situations d'entretiens avec non seulement l'enseignant de classe, mais aussi les parents. L'activité explicitée dans ces deux cas ne relevait pas vraiment d'une pratique de négociation de leurs modalités d'interventions.

Le modèle d'un rôle "négocié" semblait peu pertinent pour qualifier ces deux cas. Ce constat m'a fait comprendre l'intérêt d'une typologie de "rapports au rôle", notion qui occupe presque tout le chapitre de Martuccelli portant sur le concept de rôle, dans sa "grammaire de l'individu" (2002).

COMMENTAIRES

Si je n'avais pas eu l'occasion d'écrire cet article, son contenu aurait en grande partie figuré dans les conclusions du fil rouge de cette thèse. Cette relecture de mon parcours de recherche en partant des questions épistémologiques posées à l'article 1, m'a permis de réaliser que, par rapport au projet initial, le pluralisme méthodologique s'était déplacé de la prise de données vers leur analyse. Cette réflexion débouche aussi sur une grille de lecture des processus réflexifs au cours de la recherche (l'analyse sur, par ou avec le participant) qui se veut cohérente en regard de ma position assumée d'accompagnant chercheur, mais aussi en fonction de mon objet de recherche, que je situe à l'intersection entre pratique et activité.

Le travail d'analyse des interactions au sein des entretiens, qui visait à comprendre, à rendre compte et à évaluer la méthodologie employée, a apporté, à ma surprise, un nouvel éclairage sur l'objet même de mes recherches: le rapport au rôle s'est avéré passablement mobile en cours d'entretien, et cette labilité semble contribuer au développement du pouvoir d'agir des intervenants. Ainsi l'impact du dispositif de recherche sur les praticiens ouvre des perspectives de recherche action, recherche intervention, ou recherche collaborative, nécessitant une certaine convergence entre les objectifs du chercheur et ceux des praticiens.

Par ailleurs, à la fin de cet article j'applique à mon parcours de chercheur les concepts utilisés ou développés dans mes recherches. Cette démarche sera reprise dans la conclusion de ce fil rouge.

Enfin, cet article aborde la question de la transférabilité des résultats obtenus avec les treize intervenants interrogés, à d'autres acteurs Les articles suivants, coécrits entre plusieurs auteurs, interrogent la transférabilité de mes résultats à d'autres contextes nationaux, et à d'autres démarches de recherche.

ARTICLE 6

Le défi de la collaboration

entre enseignants et autres intervenants

dans l'école inclusive:

croisements des regards

Allenbach, M., Duchesnes, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive: croisements des regards. *Revue des Sciences de l'éducation*. Montréal: RSE

INTRODUCTION

Le projet de cet article est né lors d'échanges initiés lors de rencontres du Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire (LISIS), avec trois chercheurs ayant effectué des recherches portant sur les collaborations entre enseignants réguliers et intervenants à l'école. Ce travail d'écriture a permis de mettre en perspective nos différents objets de recherche, contextes, échantillonnages, et les angles théoriques et méthodologiques adoptés par chacun-e d'entre nous. J'étais intéressé à découvrir leurs travaux de

manière assez approfondie, recevoir leurs regards sur mes recherches, et élaborer avec eux des coconstructions de sens permettant d'enrichir notre compréhension des relations professionnelles entre enseignants et intervenants.

D'une part, je me demandais dans quelle mesure les apports de mes recherches étaient transférables à d'autres contextes que celui du canton de Vaud. La recherche d'une compatriote, Lise Gremion, avait porté sur un terrain encore très peu influencé par l'inclusion scolaire, tandis que les deux provinces canadiennes de Hermann Duchesne (le Manitoba) et de Mireille Leblanc (le New Brunswick) vivaient une politique d'inclusion scolaire depuis plusieurs décennies.

Par ailleurs, mes recherches portaient uniquement du discours des intervenants; je me demandais quels éclairages apporteraient l'analyse des discours d'autres acteurs scolaires, en particulier les enseignants réguliers.

Enfin, j'étais le seul à avoir ciblé ma recherche sur des intervenants présentant des pratiques collaboratives. Cette spécificité semblait intéressante pour déboucher sur des réflexions allant au-delà des constats sur les problématiques, les dérives ou les absences de collaboration. Cependant, je me demandais dans quelle mesure les concepts que j'avais développés s'avèreraient pertinents dans un contexte plus large, où une majorité d'intervenants décrivent leur rôle dans une perspective médicale individuelle. La recherche de Lise Gremion représentait un cas de figure particulier, car, centrée sur l'étude des mécanismes d'orientation vers des classes spéciales ou d'autres mesures particulières, elle n'étudiait les pratiques des psychologues scolaires que sous l'angle des mandats d'expertise reçus dans le cadre de ces procédures. Hermann Duchesne avait travaillé sur un échantillon large et varié d'intervenants et d'enseignants réguliers, ayant développé des pratiques diverses. Ses entretiens, collectifs, portaient sur des thématiques larges et des questions ouvertes où pouvaient être abordés divers aspects de la collaboration et de l'activité des intervenants. Mireille Leblanc, en s'intéressant au travail de duos d'enseignant régulier et enseignant ressource, n'avait pas, comme moi, sélectionné un échantillon particulièrement collaboratif, si ce n'est par l'implication que nécessitaient l'exposition d'une relation de collaboration et la participation à plusieurs entretiens. Nous nous sommes engagés dans un long travail d'explicitation et de confrontation pour identifier et situer les apports spécifiques de chacune de nos recherches, et déboucher finalement sur certains constats transversaux.

A noter que dans cet article, mes coauteurs ont préféré appeler "autres intervenants" les psychologues, les enseignants itinérants, infirmiers ou logopédistes, car ils considéraient que les enseignants réguliers étaient aussi des "intervenants", pris dans un sens général désignant tout professionnel travaillant auprès des enfants. Dans tous les autres articles de cette thèse, le terme d'"intervenants" est utilisé au sens littéral pour désigner les professionnels ressources, car ceux-ci interviennent, suite à un signalement ou à une demande, dans un système qui, sinon, fonctionnerait sans eux. Les enseignants réguliers étant d'office des acteurs présents dans le système de prise en charge d'une classe et de ses élèves, je ne les considère pas comme des "intervenants".

COMMENTAIRES

Malgré le caractère hybride de nos quatre recherches, certains concepts se sont dégagés comme présentant un intérêt transversal pour l'analyse et la compréhension des pratiques liées à la collaboration:

- La problématique des multiples attentes vis-à-vis des intervenants et les dynamiques de négociations de rôle apparaissent dans chaque recherche comme des objets centraux pour comprendre les pratiques de collaboration.
- La figure d'expert est identifiée comme un obstacle au développement de relations de collaboration; ce constat est poussé à l'extrême dans le cadre des rapports liés aux procédures d'orientation vers des classes spéciales dans le canton de Berne, mais il apparaît également dans l'analyse des discours et des pratiques des divers acteurs scolaires du Manitoba et du New Brunswick, dont les enseignants réguliers.
- Dans tous les contextes étudiés, les intervenants à l'école sont confrontés à des paradoxes et à des mises en tension constantes.

En outre, les échanges avec mes coauteurs ont permis de mettre en perspective diverses approches conceptuelles de la négociation et de relever les éclairages spécifiques qu'elles apportent à la compréhension des pratiques de collaboration. La négociation de rôle comme trame d'analyse sociologique, est apparue avec l'interactionnisme symbolique, offrant une perspective qui se démarque du structuralisme ou du fonctionnalisme. Lorsque les tâches sont fortement prédéfinies, soit par des prescriptions formelles, soit par des programmes institutionnels qui se traduisent par une certaine uniformité des pratiques, la négociation de rôle apparaît comme peu avouable, car risquant de s'écarter du mandat. Les psychologues cantonnés à la remise d'un rapport d'expertise, dans l'étude de Lise Gremion, ne négocient pas explicitement leur rôle, mais élaborent diverses stratégies pour "faire avec" les mises en tension qu'ils traversent.

Mais le déclin des programmes institutionnels (Dubet, 2002), les prescriptions de subjectivité (Clot, 2006) et les injonctions à développer des pratiques collaboratives rendent les négociations de rôle, en tant que processus d'explicitation et de contractualisation, nécessaires et légitimes. Même si ce travail est encore peu

reconnu, voire peu investi par bon nombre de praticiens, il s'avère nécessaire, pour choisir entre une diversité d'interventions possibles, de s'ajuster aux spécificités de chaque situation et prendre en compte tous les acteurs concernés.

L'étude de la négociation en tant que pratique présente donc un intérêt en termes de recherche, mais aussi d'intervention: elle offre une occasion de reconnaissance de l'existence de cette part du métier, et de valorisation des habiletés et des savoirs développés. Elle peut aussi, comme montré dans l'article 5, contribuer à développer le pouvoir d'agir des intervenants à l'école (Clot, 2008), en modifiant leur rapport au rôle.

Quant aux questions identitaires, aux tensions et aux paradoxes soulevés, ils justifient le développement de lieux de controverse, d'analyse et d'élaboration collective. En effet, il ne s'agit pas seulement de contractualiser, au cas par cas, les modalités d'intervention, mais aussi de négocier, dans le sens de coconstruire le sens de l'activité, avec ses pairs, dans des contextes pluridisciplinaires et avec sa hiérarchie. Or, les dispositifs de recherche d'Hermann Duchesne et de Mireille Leblanc, ainsi que mes groupes d'analyse de pratique, ouvrent des espaces de débat et de négociation de sens.

Par ailleurs, plusieurs de nos controverses ont aussi porté sur la définition du terme "collaboration". Nous ballottions entre plusieurs définitions, en fonction de nos cadres de référence spécifiques, mais en particulier entre les deux suivantes, ce qui générerait souvent une confusion dans nos échanges et nos réflexions:

- la collaboration comme notion vague, proche du sens commun, désignant presque toute relation de travail;
- la collaboration comme qualité particulière de relation professionnelle, comme modèle idéal.

Nous sommes finalement parvenus aux définitions suivantes:

1) Nous avons défini la collaboration comme "la participation d'acteurs appartenant à des groupes professionnels différents aux processus de prise de décision ou d'intervention visant à répondre aux besoins particuliers des élèves" (p.4). Ceci a permis de préciser notre champ d'étude, en lien avec la thématique de la pédagogie inclusive. Mais une telle définition explique peu l'intérêt porté à cet objet: la problématique et les questions qui motivaient notre démarche étaient liées à l'idée que ces processus pouvaient s'avérer plus ou moins opérant.

2) Nous avons désigné comme "relation de collaboration", le modèle idéal de Friends et Cook (2010) pour le distinguer de la définition précédente. Cependant, ce concept apparaît comme davantage prescriptif qu'heuristiquement fécond: il pousse à comparer les observations et les discours recueillis à un idéal préétabli, ce qui s'avère limitant, voire tautologique, dans une démarche visant à comprendre le sens des pratiques dans leur diversité.

Nos échanges ont permis de mettre en évidence le flou conceptuel entourant la notion de collaboration, et l'intérêt qu'il pouvait y avoir à développer des concepts plus riches ou opérants pour étudier les relations entre intervenants et enseignants réguliers. C'est à cela que s'est attelé le collectif qui a rédigé l'article suivant.

ARTICLE 7

Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire

Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016). Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. In: Prud'homme, L., Vienneau, R., Duchesne, H. et Bonvin, P. *L'inclusion scolaire: recherche et développement dans une perspective internationale*. Bruxelles: De Boeck

INTRODUCTION

Le travail de collaboration entre les six auteurs ayant participé à cet ouvrage a débuté en été 2014. L'objectif de parvenir à une publication commune avait été évoqué d'emblée, mais il s'inscrivait dans une démarche plus large du Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire visant à faire le point sur l'état des recherches dans plusieurs thématiques en lien avec l'inclusion scolaire et à identifier des questions et des champs à explorer. Il s'agissait non seulement de stimuler les échanges entre chercheurs de nationalités diverses, mais aussi de coconstruire un corpus de savoirs et un langage communs, sur lesquels s'appuyer pour construire des équipes de recherche autour de projets communs.

Ce processus de coécriture a nécessité de nombreux échanges sous forme écrite (courriels, ajouts et annotations sur des pièces jointes, documents partagés sur des plateformes, etc.), mais aussi sous forme de conférences électroniques, échanges que j'ai coordonnés et animés en tant que premier auteur et personne répondante de notre équipe.

Nous avons commencé au printemps 2014 par un échange sur nos travaux et questions de recherche respectifs, puis à un partage de nos écrits et de nos revues de littérature sur les thématiques de la collaboration, de la coopération et du partenariat, sur le plan théorique d'une part, et sur le plan empirique plus spécifiquement lié aux relations entre enseignants et intervenants dans le domaine scolaire. J'ai rédigé une première synthèse au début de l'été 2014, à partir de laquelle nous avons rédigé un texte commun, envoyé fin septembre 2014 à l'ensemble du laboratoire. Six autres chercheurs ont fait part de leur lecture critique lors d'une rencontre du laboratoire, organisée en automne, destinée à ces échanges, dans le cadre de ce projet de publication. Ce travail de consultation large avait pour sens de parvenir non seulement à un écrit dans lequel chacun des auteurs se reconnaisse, mais aussi à dégager un certain nombre de constats pouvant faire consensus au sein de la communauté scientifique que représentent les cinquante chercheurs participant aux activités du laboratoire.

De novembre 2014 à juin 2015, nous avons retravaillé ce texte, en fonction des retours reçus en octobre, mais aussi des contraintes de publication. Celles-ci s'étaient en effet précisées, à travers les démarches entreprises par le comité scientifique avec les éditions De Boeck, comme un ouvrage destiné à pouvoir être utilisé dans un cadre formatif auprès des praticiens de l'école. Le nombre de pages par chapitre a aussi été précisé, nous obligeant à réduire de moitié notre contribution. Nous avons donc effectué des choix, parfois douloureux, en recentrant notre écrit sur la thématique de l'inclusion scolaire, et en renonçant à toute une part de notre revue de littérature et de notre réflexion théorique. De plus, nous avons seulement esquissé sous forme de questions certains apports pointus ou audacieux, qui auraient nécessité plus de pages pour être explicités et étayés et plus d'échanges entre notre groupe et les autres chercheurs du laboratoire pour parvenir à des représentations partagées. Ces apports correspondaient aussi à des thématiques intéressant davantage les chercheurs ayant travaillé sur la collaboration, que des enseignants en formation.

Dans le cadre de cette thèse, un apport spécifique de cet article réside dans la clarification et l'élaboration conceptuelle des notions de collaboration et de coopération. Ce travail nous a permis de mettre en perspective des courants théoriques qui s'ignorent par exemple tout le courant de la pédagogie coopérative (Johnson et Johnson, 2009), des recherches américaines sur la collaboration (Friend et Cook, 2010) et des auteurs un peu plus isolés, s'intéressant à la coopération d'un point de vue sociologique (Senett, 2010) ou politique (Axelrod, 1995), dont s'inspirent, en psychologie d'orientation systémique, Réal del Sarte (2005), Guerrero et Guillaume (2014). Nous avons tenté de développer des concepts opérants pour comprendre les diverses formes que prennent les relations professionnelles entre enseignant régulier et intervenant. Ces échanges m'ont aussi permis de vérifier que mes questions, concepts et constats s'avéreraient pertinents dans d'autres contextes, et rencontraient un intérêt partagé par des chercheurs se référant à des cadres théoriques différents, et ayant utilisé d'autres méthodologies de récolte et d'analyse. Enfin, de nouveaux éclairages sont nés de nos échanges, par exemple concernant les liens entre négociation et collaboration, et des ouvertures se sont dessinées, sous formes de perspectives de recherche futures.

COMMENTAIRES

Comme évoqué dans l'introduction précédent cet article, sa coécriture a permis de vérifier la transférabilité de certains apports de ma thèse à d'autres contextes, tout en apportant de nouveaux éclairages sur les liens entre négociation et collaboration.

Suite à de nombreux échanges entre coauteurs, la notion de "modalités d'intervention" a finalement été adoptée, car pertinente pour l'ensemble de nos contextes de recherche. La typologie de "modèles de service" (Paré et Trépanier, 2010) débouchait sur le constat que presque tous les dispositifs existant relevaient du modèle mixte. Nous avons donc besoin de pouvoir nous référer à un concept désignant clairement les diverses modalités d'intervention pratiquées au sein de ce type de dispositif, pour les comparer, mais aussi pour chercher à comprendre comment et pourquoi certaines étaient mises en œuvre par les praticiens plutôt que d'autres. L'étude des négociations entre acteurs prend ici un premier sens, afin d'étudier la façon dont se déterminent des modalités d'intervention.

Cet article relève aussi l'intérêt d'une analyse portant sur la qualité de la relation entre enseignant régulier et intervenant, d'une part parce qu'elle explique en partie le choix ou non de modalités d'intervention collaboratives, mais aussi parce qu'au sein de chaque modalité d'intervention, la qualité de la relation peut fortement varier. L'étude fine de cette dimension relationnelle nous invitait à nous situer conceptuellement, en nous appuyant sur la littérature portant sur la collaboration, la coopération et le partenariat. Comme évoqué en introduction, la mise en commun de nos références théoriques concernant la collaboration et la coopération nous ont permis de comparer des courants très différents, plus séparés qu'opposés, car ne faisant presque jamais référence l'un à l'autre, même pour s'en démarquer.

Ce travail m'a aidé à me situer par rapport à ces divers courants théoriques et à leurs définitions contradictoires. Je m'y suis appuyé pour développer une grille de lecture qui ne se réfère pas à un modèle idéal, mais permette de rendre compte de la variété des formes de collaboration observées dans les pratiques. Elle distingue, sans les hiérarchiser, trois types de mise en commun entre enseignant régulier et intervenant: des réflexions communes, des décisions communes ou des actions communes. Nous avons

finalement renoncé à présenter cet aspect conceptuel dans cet article, pour les raisons évoquées dans l'introduction, mais elle présente un deuxième objet de négociation entre les acteurs: la part d'action, de réflexion et de décision assumées séparément ou mises en commun, dans les espaces intermétiers.

Considérer la construction de relations de collaboration ou de coopération comme un ensemble de processus me semble prégnant dans une optique cherchant à comprendre les pratiques, puisque celles-ci peuvent diverger, suivant les cas, malgré des conditions externes relativement semblables. De plus, cette perspective permet de relever et d'étudier le pouvoir d'agir des acteurs, plutôt que de faire le simple constat de la présence ou de l'absence d'une relation de confiance ou d'un but commun, par exemple. Dans les six processus décrivant la coopération (considérée comme synonyme de relation de collaboration), on peut retrouver le travail de négociation (explicitation et prise en compte des besoins, des attentes et des représentations de chacun, définition d'un but commun et des rôles de chacun). C'est un troisième aspect de la négociation: il ne s'agit plus de négocier uniquement les modalités d'intervention, mais de construire la relation elle-même.

Enfin, cet article invite à l'étude des processus d'apprentissage à l'œuvre dans les diverses formes de collaboration. L'article 3, en étudiant la confrontation des intervenants à des paradoxes, allait déjà dans le sens de considérer le développement de pratiques collaboratives comme une situation d'apprentissage permanent. La nécessité de parvenir à des décisions communes, ne serait-ce que dans le choix des modalités d'intervention, peut engendrer des double contraintes, qui, si elles ne se limitent pas à générer de la souffrance ou un repli sur des prises en charge individuelles, débouchent sur l'émergence d'apprentissages collectifs. Mes collègues ont identifié d'autres types d'apprentissage: l'action commune, en particulier dans le coenseignement, permet des recevoir des feed-back en cours d'action, des observations a posteriori, mais aussi d'apprendre par imitation. Mais le partage de réflexions, même sans action ni décision commune, génère aussi des conflits sociocognitifs et des négociations de sens, comme dans les groupes d'analyse de pratique.

Ces apports ouvrent des perspectives de recherche pour étudier les types d'apprentissage spécifiques favorisés par les diverses formes que peuvent prendre les relations de collaboration, en fonction de la grille d'analyse présentée précédemment. Chaque

mise en commun de réflexions, de décisions ou d'actions représentent un coût (sous forme de travail de négociation et d'alliance). Il serait donc intéressant de pouvoir évaluer les bénéfices, en termes d'apprentissages pour les professionnels concernés. Il serait ainsi possible d'étudier, au cas par cas, la pertinence spécifique de la mise en commun de réflexions, de décisions ou d'actions, en fonction des défis rencontrés par les professionnels, et du type d'apprentissage nécessaire pour y faire face.

Par ailleurs, je réalise en rédigeant ce fil rouge que le concept d'alliance n'apparaît dans cet article qu'en filigrane concernant les relations de confiance, alors qu'il aurait pu enrichir nos réflexions sur les processus de construction de la coopération. Ceci s'explique pour deux raisons. D'une part, je me suis surtout efforcé de favoriser les échanges, la coconstruction et permettre l'élaboration d'une production écrite commune. J'étais plus attentif à la conduite de ce processus collectif qu'à la mise en avant des apports de mes recherches. D'autre part, en été 2014, quand nous avons commencé nos échanges en partageant nos écrits et nos références, je n'avais pas encore suffisamment avancé dans l'écriture de l'article 4 pour pouvoir l'envoyer à mes collègues. Après l'envoi de notre texte à l'ensemble des membres du laboratoire, en vue de la réunion d'octobre 2014, l'ajout de concepts nouveaux aurait été problématique, car nous n'aurions plus eu l'occasion de les partager avec l'ensemble des membres du laboratoire avant publication. Enfin, les contraintes d'édition, nous obligeant à réduire drastiquement notre production, nous engageaient dans un processus de tri et de renoncement, peu propice à de nouveaux ajouts.

Les réflexions sur ce dernier article illustrent les richesses et les limites, tant d'une thèse sur article, que des processus de coécriture. Nous reprendrons ces réflexions dans la conclusion.

CONCLUSION

A) PRESENTATION SCHEMATIQUE

DU PARCOURS DE RECHERCHE ET DE SES RESULTATS

Cette recherche peut être présentée schématiquement comme une succession d'étapes, ayant chacune débouché sur de nouveaux résultats et de nouvelles questions.

Recherche exploratoire: 237 compte-rendu d'entretiens

Résultats

- Au sein de chaque fonction, grandes différences de pratiques
- Collaborer = varier les périmètres, cibles et types de relations

Nouvelles questions

- Comment se construisent les rôles?
- Sur quels supports identitaires les intervenants s'appuient-ils?

Entretiens individuels avec 13 intervenants sélectionnés: Analyse thématique

- Pratiques de négociation de rôle
- 4 types de supports identitaires récurrents

- Comment comprendre la souffrance exprimée par certains intervenants?
- Pourquoi certains ont-ils abandonné les pratiques collaboratives?

Analyse structurale, analyse de cas et inter cas

- Double-contrainte aliénante versus apprentissage par expansion
- Analyse des prescriptions paradoxales + supports identitaires = conditions pour négocier des pratiques collaboratives

- Comment se construisent les supports identitaires et les lieux d'analyses du prescrit?
- Comment se développe la confiance?

- Quelle généralisabilité?

Méta-analyse de 4 recherches

- Trois formes de négociation au coeur de la collaboration

- Comment définir la collaboration?

Comparaison de cadres théoriques et coécriture

- La collaboration comme processus multiple.
- Trois sphères de collaboration (décision, réflexion, action commune)

Nouvelle interprétation des analyses thématiques et analyses de cas

- Notion centrale d'alliance

- Quelles différences de rapports au rôle entre intervenants interrogés?
- Quel impact de la recherche sur les acteurs?

Analyse du rapport au rôle
Analyse des traces de réflexivité

- Typologie de rapports au rôle
- Effet du dispositif de recherche sur les pratiques: labilité du rapport au rôle

Ouverture vers d'autres perspectives de recherche (cf. point E).

B) VERS UN MODELE DE COMPREHENSION DE LA NEGOCIATION DU ROLE

Une thèse sur articles implique un morcellement de la présentation des apports successifs de la recherche: chaque article est contingenté par un texte de cadrage, un public de lecteurs, un nombre de pages et un délai et doit être intelligible en lui-même, ce qui est relativement frustrant, car obligeant à des redites, tout en empêchant de présenter l'ensemble des réflexions liées à la recherche en cours. Dans les textes intermédiaires, j'ai tenté d'explicitier les liens entre les réflexions développées à chacune de ces étapes, et de les compléter par certains éléments que j'avais omis, volontairement ou involontairement, de préciser au moment de la rédaction des articles. Ce travail de rédaction d'un fil rouge m'a fait prendre conscience que la cohérence globale entre les développements présentés dans chaque article n'apparaissait nulle part. Il m'a semblé intéressant de présenter ici sous forme de synthèse un modèle théorique de compréhension de la négociation de pratiques collaboratives et de la construction du rôle des intervenants à l'école.

Le développement de collaborations chez les intervenants à l'école va de pair avec des zones d'intermédier (Frangieh, B, Merini, C. et Thomazet, S, 2014). Si les rôles des enseignants et des intervenants sont définis en "silos", les élèves se retrouvent saucissonnés en des prises en charge multiples et étanches, qui s'ajoutent à chaque fois que la réponse aux besoins divers et évolutifs de l'élève semble correspondre au cahier des charges d'une autre personne ressource. A l'inverse, le chevauchement entre les champs d'action des diverses fonctions peut permettre une continuité éducative et une fécondité entre compétences diverses.

Mais ces espaces d'intermédier nécessitent un important travail de négociation, pour déterminer, au cas par cas, les zones de partage et de départage: quelles parts de travail, de responsabilité décisionnelle et de réflexion sont assumées par l'un, par l'autre, ou conjointement? Les parts mises en commun engendrent un travail supplémentaire de négociation et d'alliance, mais, en approfondissant les relations de collaboration, peuvent générer des apprentissages pour les professionnels, leur permettant de faire face aux situations, qui apparaissent d'autant plus uniques qu'elles sont considérées dans leur complexité. Ainsi, si le modèle médical individuel cantonne passablement l'activité

des intervenants en dehors des zones d'intermétier, les perspectives prenant en compte les facteurs environnementaux invitent à les investir, en évaluant, avec les divers acteurs concernés, la pertinence d'y intervenir, et si oui, à en négocier les modalités.

Des questionnements identitaires sont suscités par ces zones frontières entre divers métiers mais aussi par la variété des périmètres, des cibles et des types de relations que l'on peut être amené à investir dans une même fonction professionnelle. A travers des négociations de sens, les intervenants tentent d'y répondre, non seulement avec les acteurs directement concernés par leur intervention, mais surtout avec des pairs, avec d'autres professionnels et avec des personnes représentant une référence hiérarchique. La construction de l'identité professionnelle des intervenants à l'école, continuellement mise à l'épreuve lorsqu'ils développent des pratiques collaboratives, doit pouvoir prendre appui sur des supports identitaires: des relations et des réseaux en qui les intervenants se reconnaissent.

Les espaces intermétiers se situent aussi à l'interface entre deux systèmes en évolution, engendrant des doubles contraintes. Elles sont génératrices de souffrances si elles ne peuvent être analysées, dans une forme de négociation du prescrit visant à chercher des issues créatives aux dilemmes rencontrés. Or, les supports identitaires et les espaces d'analyse des paradoxes rencontrés, qui représentent des conditions au développement de pratiques collaboratives, nécessitent aussi des relations de confiance. Le travail d'alliance se situe donc à plusieurs niveaux: au cas par cas des interventions, mais aussi avec des professionnels qui ne sont pas directement impliqués dans les situations rencontrées.

D'autre part, investir la négociation de rôle comme une pratique en soi va de pair avec un rapport à son propre rôle professionnel comme objet de négociation, ou du moins, avec une certaine labilité entre divers rapports au rôle, permettant de confronter son rôle idéalisé à ses pratiques réelles, et d'en réaliser l'inconfort sans considérer ce rôle comme exclusivement prédéterminé. Les entretiens de thèse, de même que les groupes d'analyse de pratique ont constitué des espaces permettant un travail d'analyse de la part des participants, portant sur l'explicitation de leurs pratiques de négociation de rôle, sur l'identification de leurs supports identitaire, sur l'analyse de doubles contraintes, et engendrant, dans plusieurs cas, un déplacement de leur rapport au rôle et un développement de leur pouvoir d'agir.

C) RIGUEUR METHODOLOGIQUE VERSUS RIGUEUR EPISTEMOLOGIQUE

L'éclectisme théorique et méthodologique de ma recherche pose question: ai-je étudié un même objet ou plusieurs objets? Mais n'est-ce pas le propre de recherches visant à comprendre plutôt qu'à prouver, que de mettre en lumière la complexité, et les objets multiples qui composent, ou que compose un même objet? Or la construction du rôle des intervenants soulève de multiples problématiques:

- La définition de la tâche s'avère elle-même problématique, dépendant de diverses formes particulières de prescrit: prescrit parfois flou, absent, lacunaire, ou au contraire pléthorique; prescrit de subjectivité, négocié entre employé et supérieur, ou ascendant, élaboré par des collectifs de pairs; prescrit relationnel, dépendant d'autrui ("collabore!"); prescrit hybride, voire paradoxal, issu des divers systèmes entre lesquels navigue chaque intervenant.

- Le système relationnel est aussi très complexe, composé de multiples acteurs qui peuvent être tour à tour, ou simultanément, mandants, mandataires ou destinataires de l'aide apportée par l'intervenant, et qui dépendent de plusieurs organisations elles-mêmes en évolution.

- L'activité enfin, est plurielle, non seulement en termes de périmètres, de cibles et de types de relations, mais aussi parce qu'elle se situe à trois niveaux: 1) l'activité directe d'aide aux enfants, aux parents ou aux enseignants, en fonction des modalités d'intervention négociées; 2) l'activité de négociation de ces modalités d'intervention (périmètres, cibles, types de relations; parts de réflexions, de décisions ou d'actions mises en commun); 3) l'activité de construction d'alliances avec des personnes et des collectifs servant de supports identitaires et de lieux d'analyse des paradoxes, afin de pouvoir supporter ce travail constant de négociation.

Etudier cet objet complexe nécessitait sans doute des éclairages multiples. De plus, m'intéresser aux pratiques, au sens donné par les professionnels eux-mêmes, m'invitait à provoquer des situations d'interactions productrices non seulement d'un discours, mais aussi d'un travail d'analyse de la part des intervenants. Un certain bricolage méthodologique était peut-être nécessaire pour étudier un objet qui se découvrait au fur et à mesure de mon implication et de mes analyses. M'inscrivant dans une

perspective intersubjective de production de connaissances, j'ai tenté d'exploiter l'impact de mon dispositif de recherche sur les intervenants comme une source de connaissance, en analysant, par exemple, les signes de réflexivité et l'évolution des discours en cours d'entretien.

Plutôt qu'une rigueur méthodologique, dans le sens de l'application stricte et exhaustive d'une technique prédéterminée, ou de mon inscription claire et entière dans un courant théorique bien établi, je me suis efforcé de poursuivre une certaine rigueur épistémologique, me poussant à rechercher des angles théoriques ou méthodologiques variés, des occasions de me laisser surprendre, et en exploitant les surprises, les aspérités, les contrariétés, plutôt que de les occulter. La fidélité à un cadre théorique et à une méthode de récolte et d'analyse reconnus aurait été en un sens plus confortable dans cette démarche d'initiation à la recherche que représente une thèse de doctorat. Mais le recours à ces éléments de cadrage n'aurait été ni suffisant, ni pertinent pour interroger ma propre implication dans la complexité étudiée, et la reconnaître comme dépassant fondamentalement mes propres représentations.

D) LE PROCESSUS DE THESE COMME NEGOCIATION DE PRATIQUES DE CHERCHEUR, ET INSCRIPTION DANS UNE COMMUNAUTE SCIENTIFIQUE

La question de la construction des savoirs dans ce processus de recherche met aussi en lumière des zones d'intermédier: entre chercheur et accompagnant, lorsque l'analyse de pratique devient aussi dispositif de recherche et que l'entretien de recherche se révèle un espace d'accompagnement, mais aussi entre chercheur et praticiens, puisque ces derniers participent à l'analyse. Dans notre cas, l'étude rétrospective suscitée par la rédaction de l'article 5 et de ce fil rouge, met en évidence diverses formes de négociation et d'alliance:

1) Avec les praticiens et leur hiérarchie:

Avec les cadres supérieurs et intermédiaires des intervenants du canton de Vaud, j'ai présenté et contractualisé mon projet de recherche. Avec les praticiens, j'ai contractualisé leur participation à la recherche et tenté de construire une relation de

confiance les invitant à m'exposer leurs pratiques. Rétrospectivement, je réalise que ce travail de négociation aurait pu prendre une ampleur bien plus importante, mais il y a 6 ans, l'idée qu'un doctorat puisse se faire sous forme de recherche collaborative n'était pas très répandue. D'autre part, je me serais senti moins à l'aise que maintenant pour m'engager dans ce type de démarche et la justifier sur le plan épistémologique et méthodologique.

2) Avec d'autres membres de la communauté scientifique:

Avec des doctorants, chercheurs expérimentés ou professeurs, dont en particulier, Bernadette Charlier, nous avons eu plusieurs occasions de négociations de sens. J'ai ainsi bénéficié de stimulations, régulations et confrontations, mais aussi d'une légitimation de mon positionnement théorique, méthodologique et épistémologique et d'espaces où analyser les paradoxes rencontrés, voire coconstruire des issues créatives, comme évoqué au chapitre 5. L'Institut Européen de Recherches en Formation d'Adultes, les Laboratoires sur l'Inclusion Scolaire et sur les Alliances Educatives, un groupe de réflexion sur les collaborations entre psychologues, logopédistes et enseignants, ainsi que d'autres colloques et ateliers m'ont permis de construire des alliances avec des personnes et des réseaux sur les quels appuyer ma construction identitaire.

3) Avec les coauteurs des articles 6 et 7:

La coopération dans le travail de coécriture constitue un cas particulier: il a nécessité de prendre soin des six processus décrits dans l'article 7. Cette collaboration passait par des négociations, dont certaines concessions, mais aussi des processus créatifs collectifs. Ces deux articles illustrent comment certains apports de mes recherches sont transférables à d'autres contextes, peuvent prendre sens pour d'autres chercheurs dans leurs réflexions et leurs analyses et s'inscrire en synergie avec d'autres apports scientifiques. Mais ils donnent aussi l'occasion de rendre compte de processus de coconstruction de savoirs qui ont contribué aux développements de mes réflexions.

Les articles qui composent cette thèse n'ont pas été planifiés à l'avance pour composer un tout cohérent: ils ont été écrits lorsque des appels à communication correspondaient à l'évolution de mes questions de recherche, et à l'avancée de mes résultats. Le manque de cohérence entre ces écrits aurait pu être évité dans une thèse monographique. Mais ils

permettent de rendre compte des diverses étapes de mon parcours, et de la façon dont celui-ci a été jalonné de rencontres avec des réseaux académiques. Car le parcours initiatique que représente une thèse de doctorat vise aussi à s'inscrire dans une communauté scientifique en développant sa pratique de chercheur. Ces expériences m'ont poussé à ne pas travailler en vase clos, mais à m'intéresser à la façon dont mes démarches pouvaient contribuer à la production scientifique d'un ensemble de collègues.

Soumettre mes démarches et mes analyses à d'autres chercheurs, néophytes ou expérimentés, lors de colloques et à travers l'exercice d'écriture, a contribué à mon inscription progressive dans des communautés de pratique. En effet, chaque article peut être relié à mon inscription dans un collectif spécifique:

- L'article 1 témoigne d'efforts, passionnants mais très éprouvants, pour situer mon positionnement épistémologique, marginal au sein du réseau des HEP romandes de l'époque. Ce travail a été rendu supportable par les échanges que j'avais pu avoir au sein de l'Institut Européen de Recherches en Formation d'Adultes, où j'avais pu rencontrer des personnes partageant mes questionnements et mes intérêts épistémologiques. Cette publication fut aussi l'occasion de rencontrer une professeur, Maryvonne Charmillot, avec qui nous nous sommes découvert des préoccupations communes, et qui m'invitera quelques années plus tard à contribuer, par l'article 5, à un ouvrage collectif.

- Les articles 2 et 3 s'inscrivent dans des rencontres avec des docteurs et professeurs canadiens très ouverts aux recherches qualitatives et collaboratives, et avec des personnes travaillant sur des questions de recherche proches des miennes, avec qui se sont constitués les collectifs d'auteurs des articles 6 et 7.

- Les réflexions théoriques autour du concept d'alliance, dans l'article 4, ont participé de mon inscription progressive dans une nouvelle communauté de chercheurs: je me suis efforcé de comprendre les paradigmes fondateurs de ce laboratoire, tout en me situant vis-à-vis de ceux-ci et en y apportant ma contribution.

- L'article 5 représente pour moi une occasion précieuse de rencontre avec des représentants romands et français du monde académique, dont je me sens très proche sur le plan éthique. Les réflexions initiales dont je fais part dans cet article ont été d'abord présentées dans le cadre de l'Institut Européen de Recherches en Formation d'Adulte, et les échos reçus m'ont conforté dans l'idée de m'atteler à ce travail.

- Les articles 6 et 7 illustrent chacun un travail de collaboration entre chercheurs,

dans des réflexions, des décisions et des actions communes. L'un par la mise en perspectives de quatre recherches, et l'autre, par la coconstruction d'un cadre conceptuel partagé.

Mais ce sont les échos reçus des praticiens qui m'ont le plus motivé à poursuivre ce travail, lors des entretiens de recherche, par leur forte implication et leur intérêt pour les questions soulevées, mais aussi lors de formations, d'accompagnements ou de colloques, où je partageais, au fur et à mesure, les résultats de ces recherches, ainsi que parfois suite à la lecture de mes articles. La façon dont ils peuvent s'y reconnaître, ou les utiliser pour leurs réflexions sur leurs pratiques, est finalement ce qui donne le plus sens à mon travail.

E) LIMITES ET OUVERTURES VERS D'AUTRES PERSPECTIVES DE RECHERCHES

De nombreuses limites sont à relever, qui débouchent sur autant d'ouvertures vers de nouvelles recherches:

➤ Ma thèse ne s'appuie que sur des discours d'intervenants. D'autres chercheurs ont interrogé des enseignants, ou des cadres. Par contre, peu de recherches se sont intéressées aux discours des parents ou des élèves, par rapport au travail des intervenants et à la collaboration entre professionnels.

➤ Je ne possède pas de traces directes de l'activité des intervenants, ni sous forme de films, ni sous forme d'observations. Confronter les intervenants et les enseignants à des enregistrements vidéos d'un de leur entretien m'intéresserait, afin d'affiner la compréhension de l'activité de ces acteurs dans les processus de négociation de leur collaboration. En effet, les entretiens d'explicitation ont débouché sur des constats qui me semblent fort succincts. Dans mes entretiens, l'exercice de l'entretien d'explicitation semblait souvent très difficile aux intervenants interrogés. Il faut dire que l'activité étudiée, à savoir la négociation entre enseignant régulier et intervenant, est très particulière, car elle consiste à métacommuniquer sur leur travail. Analyser cette activité

dans le cadre d'un entretien de recherche implique donc un double niveau d'abstraction: on analyse une activité qui, en quelque sorte, procède déjà d'une analyse de l'activité des protagonistes. Une confrontation à un enregistrement vidéo pourrait peut-être permettre d'identifier d'autres gestes, de faciliter l'accès des personnes interrogées aux réflexions ayant guidé leur activité, et de relever d'autres dilemmes de métier (Clot, 2008). Cependant, la production de telles traces est passablement difficile, car elle nécessite de multiples accords étant donné la confidentialité des données récoltées.

➤ Comme évoqué précédemment, des recherches collaboratives me sembleraient pertinentes pour approfondir la compréhension des processus de collaboration et des pratiques des intervenants à l'école. Elles permettent d'engager des collectifs d'acteurs dans le développement de leur activité. La dimension collective apparaît comme incontournable, et l'engagement dans le changement, comme cohérent avec l'étude des processus de construction de relations de collaboration. J'ai la chance actuellement de participer à une recherche collaborative avec une équipe pluridisciplinaire, portant sur les processus de construction de leur coopération. Une praticienne membre de cette équipe et un praticien externe mais intéressé à la problématique ont participé à l'élaboration et au suivi du projet, aux choix théoriques et méthodologiques, et participeront, sinon aux analyses, du moins à leur interprétation.

➤ Certaines grilles d'analyse ont été esquissées dans cette recherche, mais mériteraient d'être confrontées à davantage de données empiriques. Par exemple, la typologie des divers types de relations (accompagnement, expertise, collaboration, facilitation comme tiers, etc.) qui s'est petit-à-petit étoffée (Allenbach, 2015, en annexe), représenterait un objet d'étude intéressant. D'une part, cette typologie mériterait d'être affinée. D'autre part, le passage d'un type à l'autre de relation implique d'osciller entre diverses postures, entre des relations de service et des relations de collaborations, ainsi qu'entre une position d'extériorité ou au contraire d'implication directe dans le travail auprès des élèves.

➤ La grille d'analyse des relations de collaboration (les sphères respectives ou communes de réflexion, d'action et de décision) pourrait aussi être utilisée dans ce cadre, ou, comme évoqué suite à l'article 7, pour étudier les types d'apprentissages générés par ces diverses formes de collaboration. Cette perspective permettrait d'apporter une contribution nouvelle à la comparaison entre les diverses modalités d'intervention.

➤ Enfin, la question de l'encadrement des intervenants est un champ de recherche à explorer: Comment, en tant que cadre supérieur ou intermédiaire, travailler à ce que le prescrit soit suffisamment clair pour ne pas être pathogène, sans supprimer les espaces intermétiers? Comment permettre aux praticiens de trouver des issues créatives aux doubles contraintes dont on est parfois l'agent? Comment favoriser des espaces de négociation du prescrit tout en étant son représentant? Comment favoriser la construction d'alliances et de supports identitaires sans pouvoir les décréter? Comment éviter d'occasionner des souffrances ou des replis identitaires, tout en favorisant le développement de pratiques collaboratives? Ces questions touchent conjointement à diverses dimensions de l'activité des supérieurs hiérarchiques: responsabilité normative, pilotage du changement, accompagnement des praticiens. Elles interrogent aussi la façon dont les cadres articulent ces diverses postures, négocient leurs pratiques et leur rôle, font face aux paradoxes liés à leur fonction, construisent des alliances pour analyser ces paradoxes et pour s'appuyer sur des supports identitaires... Les mêmes questions se posent pour les cadres que pour les intervenants.

Car les développements présentés dans cette recherche ne sont pas l'apanage des intervenants à l'école; d'ailleurs d'autres professionnels me disent régulièrement s'y reconnaître. Les intervenants à l'école représentent plutôt à mes yeux une figure emblématique des défis liés à l'évolution de diverses fonctions professionnelles, situées à l'interface entre plusieurs systèmes en évolution, soumises à des prescriptions de subjectivité, comprenant une variété de périmètres, d'objets et de types de relation possibles, et dont l'efficacité dépend de multiples relations de contractualisation et de confiance.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allenbach, M. (2010) Diversité des pratiques des intervenants à l'école. *Prismes*, 13, 37-39
- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école: les défis de la collaboration. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 1, 21-28
- Axelrod, R. (1992) *Donnant donnant, Théorie du comportement coopératif*. Paris: Odile Jacob
- Bateson, G. & al. (1956) Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science* 1/4, 251-254
- Clot, Y. (2006) *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF
- Clot, Y. (2008) *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF
- De Gaulejac, V. (2010) La NGP: nouvelle gestion paradoxante. *Nouvelles pratiques sociales*, 22/2, 83-98. Tiré de: <http://id.erudit.org/iderudit/044221ar>
- Dubet, F. (2002) *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010) Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1–24
- 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
- Friend, M. & Cook, L. (2010) *Interactions: Collaboration skills for school professionals* Columbus, Ohio: Merrill
- Gilles, J.-L., Potvin, P. & Tièche Christinat, Ch. (2012) *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne: Peter Lang
- Guerrero, M. & Guillaume, F. (2014). Efficacité, logopédie et systémique: ébauche en camaïeu de rouges autour de la dyslexie. *Langage et pratiques*, 50, 12-24
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009) An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Le Bouëdec, G. (2001) Une posture éducative fondée sur une éthique, In: *Accompagner, une idée neuve en éducation*. *Les Cahiers Pédagogiques*, 393, 18-20
- Lefrançois, R. (1997) La recherche collaborative: essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, 10, 81-95. Tiré de: <http://id.erudit.org/iderudit/301388ar>

- Maisonneuve, J. (1993) *Introduction à la psychosociologie*. Paris: PUF
- Martuccelli, D. (2002) *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard
- Paillé, P. & Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paré, M. & Trépanier, N. (2010) La consultation en milieu scolaire: soutenir l'enseignement de la classe ordinaire. In Trépanier, N. & Paré, M. (dir) *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, 79-98. Québec: PUQ
- Piret, A., Nizet, J. & Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale*. Bruxelles: De Boeck
- Real del Sarte, O. (2005) De l'attachement à la coopération dans une perspective darwinienne. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2/35, 99-114. Bruxelles: De Boeck Supérieur
- Senett, R. (2010) *Ensemble. Pour une éthique de la coopération*. Paris: Albin Michel
- Stake, R.E. & Trumbull, D.J. (1982) In Belok, M. & Haggerson, N. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7/1-2
- Therriault, P.-Y., Streit, U. & Rhéaume, J. (2004) Situation paradoxale dans l'organisation du travail: une menace pour la santé mentale des travailleurs. *Santé mentale au Québec*, 29/1, 2004, 173-200. Tiré de:
<http://id.erudit.org/iderudit/008830ar>

REMERCIEMENTS

Rempli d'une immense gratitude envers toutes les personnes qui m'ont soutenu, et en m'excusant de ne pas tous les nommer, j'adresse mes profonds remerciements à :

- mon épouse, pour avoir supporté, dans tous les sens du terme, mes absences, mes doutes, mes stress, et pour être restée malgré tout, du début à la fin de ce parcours, intéressé à mes réflexions et à mes écrits, dont elle a été parfois la première lectrice, aux retours très avisés;

- mes filles, filleules et filleuls, pour leur patience, leur gentillesse et le merveilleux amour de la vie que je ressens en leur présence;

- tous les membres de nos familles, nos amies et amis qui m'ont encouragé et ont veillé sur mes trois chéries;

- mes collègues de travail, pour leur écoute amicale et leur regard bienveillant sur mes travaux;

- les participantes et participants à mes recherches, et tous les autres intervenantes et intervenants qui m'ont fait cadeau de leurs témoignages et réflexions;

- les chercheurs, des doctorantes et doctorants aux professeurs, qui m'ont confié les passionnants défis qu'ils traversent, et se sont penchés sur les miens, m'offrant leurs échos confrontant ou réconfortant;

- les organisatrices et organisateurs de réseaux académiques (LISIS, IERFA, LASALE, EDSE), qui donnent de leur personne pour en faire des lieux riches de vie et de sens;

- Jean-Louis Chancerel, Catherine Schmutz, Anne-Lise Maire et Laurent Lavanchy, pour leur soutien particulier;

- les cadres supérieurs et intermédiaires de la HEP-VD, du SESAF et de l'Unité PSPS, qui ont ouvert les portes à cette démarche;

- et Bernadette Charlier, ma directrice de thèse, qui a su faire preuve d'une constante bienveillance sans complaisance, et dont l'exigence éthique représente pour moi un modèle tant sur le plan humain qu'épistémologique.

ANNEXE I

"Je déclare sur l'honneur que ma thèse est une oeuvre personnelle, composée sans concours extérieur non autorisé, et qu'elle n'a pas été présentée devant une autre Faculté"

Marco Allenbach, Lausanne, le 30.11.2015:

Curriculum Vitae

Marco Allenbach

Né le 22.10.1970.

Marié, père de deux enfants.

Rue du Collège 15, 1853 Yverne

Tél: 0041.79.427.18.12

Courriel:marco.allenbach@hepl.ch

Formations certifiées

Licence en Psychologie 1994

- Premier cycle à l'Université de Lausanne 1990-1992
- Deuxième cycle à l'Université de Neuchâtel 1992-1994

Orientation sur la psychologie du travail, la systémique et la psychosociologie des organisations.

Premier cycle de psychothérapie centrée sur la personne 2003

- Société de Psychothérapie Centrée sur la Personne 2001-2003

Expériences professionnelles

Professeur formateur à la HEP (80%)

2003-2015

Intervention et accompagnement : Animation d'analyse de pratiques et de supervision pour enseignants spécialisés, médiateurs scolaires, enseignants, infirmières scolaires, etc.

Accompagnements individuels d'enseignants ordinaires, d'enseignants spécialisés et de cadres.

Consultance dans des établissements scolaires, des équipes pluridisciplinaires, et des écoles spécialisées. Accompagnement de projets d'écoles sur le développement de la collaboration professionnelle, l'évaluation des ressources internes en pédagogie compensatoire; etc

Formations postgrades: Cours-séminaire sur la construction du rôle professionnel dans les Certificate of Advance Studies en Médiation Scolaire et pour les Personnes Ressources en Médias, Images et Technologies de l'Information. Conception, pilotage, animation et régulation (avec trois collègues) d'un Diploma of Advance Studies sur l'Accompagnement Individuel et Collectif (Coaching et Analyse de pratiques).

Formations initiales: Conception et animation de modules, cours magistraux et séminaires sur la gestion de classe en situations problématiques, la dimension affective de la relation pédagogique, les entretiens avec les parents, la collaboration avec les intervenants à l'école, etc.

Formateur et accompagnant indépendant

1997- 2015

Accompagnements individuels, interventions en organisations, conférences, animations de formations participatives, de journées pédagogiques et d'analyses de pratiques dans divers cadres.

Psychologue en milieu scolaire à Leysin (VD) (50%)

2002-2005

Psychologue en milieu scolaire à Nyon (VD) (50, puis 70%)

1997-2002

Consultations et soutiens d'enfants, de parents et de familles; consultation professionnelle pour enseignants; démarches de réseaux; interventions en classe; démarches de prévention; mise en place d'équipes pluridisciplinaires; animation de séances de travail thématiques pour enseignants... Participation au Groupe cantonal Interprofessionnel des Psychologues, Logopédistes et Psychomotricien-ne-s en milieu scolaire.

Volontaires des Peace Brigades International en Haïti

1996-1997

Conception et coanimation de formations d'adultes en médiation, gestion de conflits, etc.

Enseignant au Centre de Formation Préprofessionnelle de Genève

1995-1996

Formations liées au parcours doctoral**Cours en Sciences de l'Education**

Méthodologie Quantitative, Méthodologie Qualitative I, Méthodologie Qualitative II, Travail, Emploi et Compétences, du Master de l'Université de Fribourg

2009-2010

Ecole Doctorale Romande en Sciences de l'Education

2010-2015

Institut Européen de Recherches en Formation d'Adulte

2011-2015

Ecole doctorale, Universités d'été, 2010, 2013 et 2014, Paris

L a b o r a t o i r e s d e r e c h e r c h e

Laboratoire International Sur l'Inclusion Scolaire

2011-2015

Visite d'écoles inclusives au New-Brunswick et Symposium à Montréal, 2010; Communications aux colloques de Bienne, 2011 et 2013, et de Lausanne, 2015; Participation aux colloques de 2011 et 2012 à Lausanne; Co-écriture des articles 6 et 7 de cette thèse, en vue de constituer une équipe de recherche.

Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives

2013-2015

Communications aux colloques de Luxembourg, 2014 et Lausanne, 2015. Participation aux réunions du Laboratoire à Lausanne.

P u b l i c a t i o n s (dont * = constitutives de la thèse de doctorat)

- *Allenbach, M. (2017). Développer des pratiques collaboratives: Entre souffrance et créativité. In: Gremion, L., Ramel, S., Angelucci, V. et Kalubi, J.-C. De l'intégration à l'inclusion scolaire: regards croisés sur les défis actuels de l'école. Ottawa: PUO
- *Allenbach, M. (2016). Comment coconstruire et se surprendre mutuellement entre chercheur et praticiens: questions épistémologiques entre analyse de la pratique et analyse de l'activité. In: Ligozat, F., Charmillot, M. et Muller, A. *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. Raisons Educatives, 20
- *Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016). Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. In: Prud'homme, L., Vienneau, R., Duchesne, H. et Bonvin, P. *L'inclusion scolaire: recherche et développement dans une perspective internationale*. Bruxelles: De Boeck
- *Allenbach, M., Duchesnes, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive: croisements des regards. *Revue des Sciences de l'éducation*. Montréal: RSE
- *Allenbach, M. (2015). Diversité des pratiques et construction des rôles des intervenants à l'école. In: Kalubi, J.-C. et Gremion, L. *Intégration / Inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*, 6, 103-126, Montréal: Editions Nouvelles AMS
- *Allenbach, M. (2015). Faire alliance: un métier? Défis et paradoxes des intervenants à l'école. *Actes du 2ème colloque du Laboratoire sur*

l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives, 14-16 mai 2014, Luxembourg. Tiré de: <https://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/pedagogie-specialisee/lasale.html>

Allenbach, M (2015). *Intervenir à l'école: les défis de la collaboration.* Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, 1, 21-28

Allenbach, M (2013) Accompagnement, conciliation, partenariat... Médiateur ou médiatrice scolaire: une fonction aux multiples facettes. *Educateur, Revue du Syndicat de Enseignants Romands*, 6 / 2013, Martigny

Allenbach, M (2012) Promouvoir le tissage de coopérations entre professionnels: un défi. *Communication HEP: Regards croisés sur la thématique de l'inclusion / Voyage scientifique au Nouveau-Brunswick* 6-7

*Allenbach, M. (2012) Formateur et chercheur: synergies, défis et réflexions épistémologiques *Formation et pratiques d'enseignement en question, revue des HEP romandes et du Tessin, Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*, 14, 141-161.

Allenbach, M., Courbat, J, Guillaum, F, Henry, C, Hernandez-Bauler , M & Michel, P. (2011) Relations entre enseignant-e-s, psychologues, logopédistes ou psychomotricien-ne-s: Conforts, inconforts et richesses. *Educateur, Revue du Syndicat des Enseignants Romands*, 11 /2011, 18-19 & 12 /2011 20-21

Bauer-Lasserre, C., Allenbach, M., Ballif, L., Imobersteg, C., Kessler, S., Masur, R., & Rosazza, M. (2010) Intégration de l'intégration en formation initiale: une expérience innovatrice plébiscitée par les étudiants *Prismes, Intégration et inclusion à l'école*, 13, 25-28

Allenbach, M. (2010). Diversité des pratiques des intervenants à l'école: du rôle prescrit au rôle construit. *Prismes, Intégration et inclusion à l'école*, 13, 37-39.

Allenbach, M. (2008) Représentations des enseignants lors d'entretiens difficiles. *Résonances* 6, 4-5

ANNEXE II

Tableau synoptique du parcours de thèse

Les couleurs choisies mettent en évidence les liens entre colloques, articles et analyses.

H, P, E, A = trimestres d'Hiver, Printemps, Ete et Automne

2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		
E	A	H	P	E	A	H	P	E	A	H	P	E	A	
FORMATIONS ET COLLOQUES (* = Présentations de résultats)														
Cours Sc. De l'Educ. à FR		Ecole doctorale en Sciences de l'Education *												
Institut		Européen de Recherches en				Sur		Formation d'Adultes *						
Laboratoire International *						Sur		*		l'Inclusion Scolaire				*
Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives										*			*	
Association Française de Sociologie						*								
RECOLTE ET ANALYSE DES DONNEES														
Analyse thématique des entretiens de la recherche précédente														
Entretiens										individuels = données principales de la thèse				
Analyse thématique														
Analyse structurale et intercas														
Travail s/concept d'alliance + analyse relations de confiance														
Analyse de signes de réflexivité et des rapports au rôle														
PERIODE DE REDACTION DES ARTICLES														
		Article 2		Article 1						Article 3				
										Article 4		Article 5		
										Article 6				
												Article 7		
Groupes d'Analyse de Pratiques = Données Complémentaires														
		Enseignants Spécialisés Itinérants												
		Médiateurs scolaires												
								Infirmières scolaires						
Analyse de pratique pluridisciplinaire														
E	A	H	P	E	A	H	P	E	A	H	P	E	A	
2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015								

ANNEXE III

Tableau des acronymes et surnoms désignant les intervenants interrogés

Fonction	Date entretien	Surnom	Article 1	Article 2	Article 3	Article 4	Article 5	Article 6
Infirmière	6 févr. 2011	Véronique	participant	S4				Infirmière 1
Infirmier	22 févr. 2012	Sylvain				infirmier		Infirmier 2
Médiateur	29 mars 2011	Stéphane		S3				
Médiatrice	24 avr. 2012	Aline						Médiatrice 4
Psychologue	6 déc. 2011	Sylvia			Sylvia			Psychologue 10
Psychologue	22 mars 2012	Gaëlle			Gaëlle			
Psychomotricienne	18 mai 2011	*						
Psychomotricienne	2 mai 2012	Elisabeth			Elisabeth	psychomotricienne		Psychomotricienne 13
Logopédiste	31 janv. 2012	Isabelle	logopédiste		Isabelle	logo-pédiste		
Logopédiste	11 mai 2012	Elodie					Elodie	Logopédiste 12
Enseignant spécialisé itinérant	16 nov. 2010	Arthur		S2	Arthur			
Enseignante spécialisée itinérante	7 mars 2011	Line		S1	Line			
Enseignant spécialisé itinérant	13 mars 2012	Paul			Paul			
Enseignante spécialisée itinérante	17 avr. 2012	Anna			Anna			

*Un entretien avec une psychomotricienne n'a pas été retenu pour l'analyse: par un concours de circonstance, je n'ai réalisé qu'au moment de l'entretien qu'elle travaillait pour des élèves d'une institution d'enseignement spécialisé, plutôt que de manière itinérante ou ambulatoire pour des élèves de l'enseignement ordinaire.

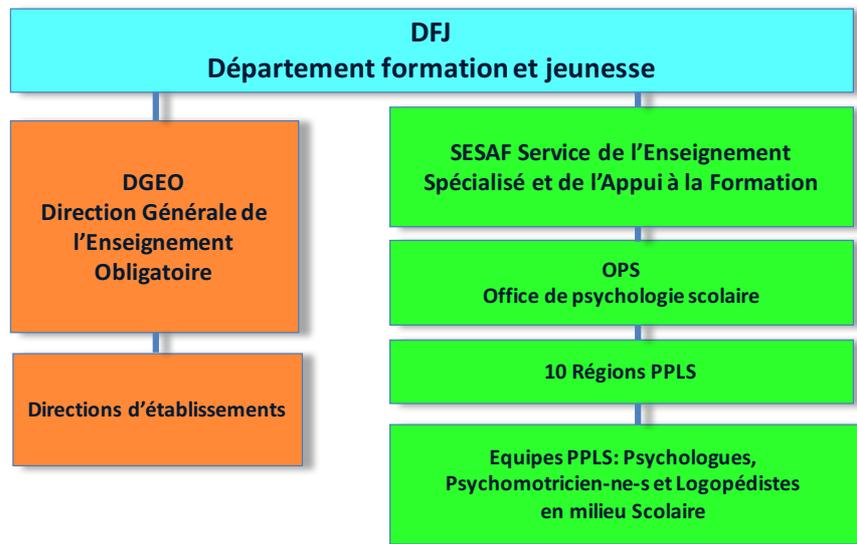
ANNEXE IV

Fonctions et organigrammes

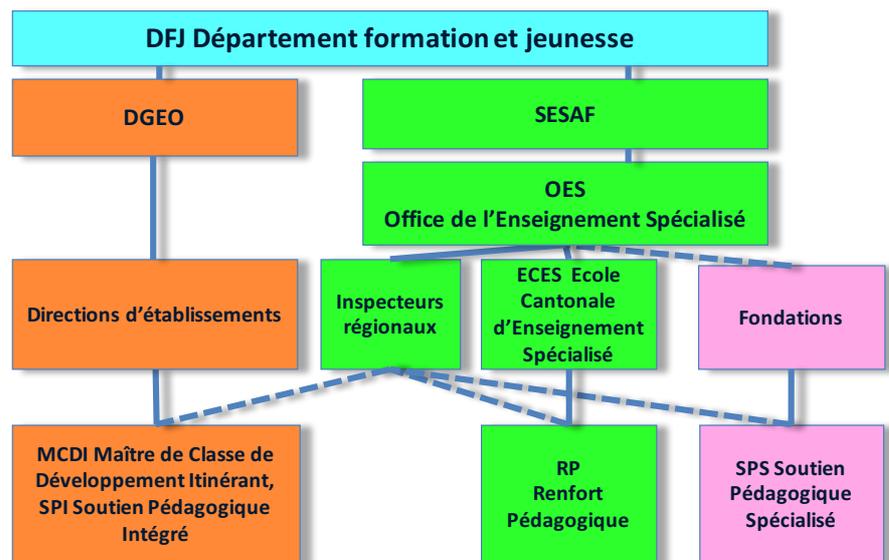
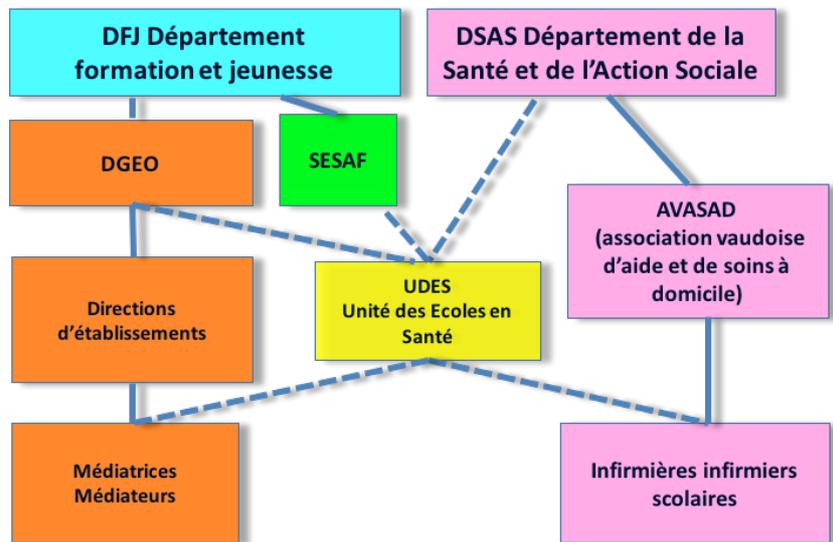
FONCTION	TITRE DEMANDÉ	APPARTENANCES HIÉRARCHIQUE ET FONCTIONNELLE
PPLS : Psychologues, psychomotricien-ne-s, et logopédistes, en milieu Scolaire	Master en psychologie, logopédie ou psychomotricité	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Employé par l'Office Cantonal de Psychologie ◆ Appartient à une équipe PPLS ◆ Travaille pour un établissement scolaire
❖ Ancien modèle: (Bilans, traitements)	<u>Evolution du prescrit:</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Aide indirecte, conseil à l'enseignant-e-s ➔ Travail en équipe, en réseau
Médiatrices et médiateurs scolaires	Bachelor d'enseignant + Master en médiation scolaire	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Enseignant dans un établissement scolaire déchargé à 10-20% pour la médiation ◆ Sous référence de l'Unité cantonale de Promotion de la Santé et Prévention en milieu Scolaire
❖ Ancien modèle: (Ecoute des élèves)	<u>Evolution du prescrit:</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Interventions sur le climat de classe ➔ Travail en équipe santé sur le climat d'école
Infirmiers et infirmières scolaires	Bachelor en soins infirmiers + Master en santé communautaire	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Employé par une fondation (AVASAD) ◆ Sous référence de l'Unité cantonale de Promotion de la Santé et Prévention en milieu Scolaire ◆ Travaille pour un établissement scolaire
❖ Ancien modèle: (Contrôles, vaccins...)	<u>Evolution du prescrit:</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Rencontre de tous les parents, aide ciblée ➔ Equipe santé, réseaux, projets d'établissement
Enseignant-e-s spécialisé-e-s itinérant-e-s SPS, MCDI, RP...	Bachelor d'enseignant + Master enseignant spécialisé	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Employé par une école, ou par une fondation ◆ Sous référence du Service d'Enseignement Spécialisé et d'Appui à la Formation (SESAF)
❖ Ancien modèle: (Aide individuelle)	<u>Evolution du prescrit:</u>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Coenseignement ➔ Projets pédagogiques

Points communs entre toutes ces fonctions:

- employés de l'Etat ou d'une fondation
- à l'interface entre systèmes institutionnels
- intervenant suite à des demandes ou des signalements
- auprès des élèves de classes ordinaires
- en étant incités à développer des pratiques collaboratives



Généralement, les professionnels PPL sont attribués à un établissement scolaire.



Dans cette étude, les MCDI, SPI, RP et SPS sont appelés "enseignants spécialisés itinérants"

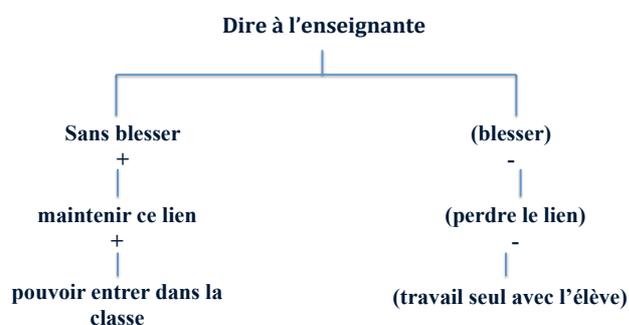
ANNEXE V Exemples d'analyse structurale

Extrait d'entretien d'Anna, enseignante spécialisée.

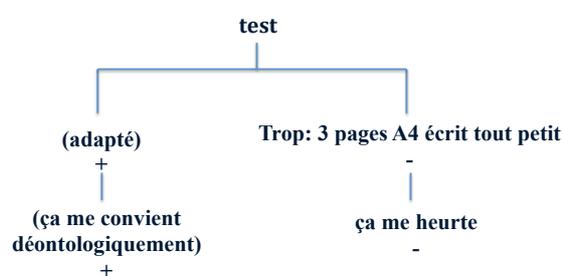
« Il y a beaucoup de choses qui me heurtent. Pour donner un exemple, ça fait 6 ans que j'essaie de dire sans blesser à une enseignante que faire des tests de trois pages, écrits en tout petit, c'est peut-être trop (H). Au bout de six ans, le résultat est toujours pareil et c'est très frustrant parce qu'on ne peut pas taper du poing sur la table, même si ça nous pousse un peu à ça. Pour maintenir quand même ce lien //, pour pouvoir continuer à entrer dans la classe.

J'en ai parlé dernièrement avec notre directeur qui disait qu'on avait quand-même l'autorité. Mais qui je suis pour aller dire à l'enseignant qu'il enseigne mal ? // »

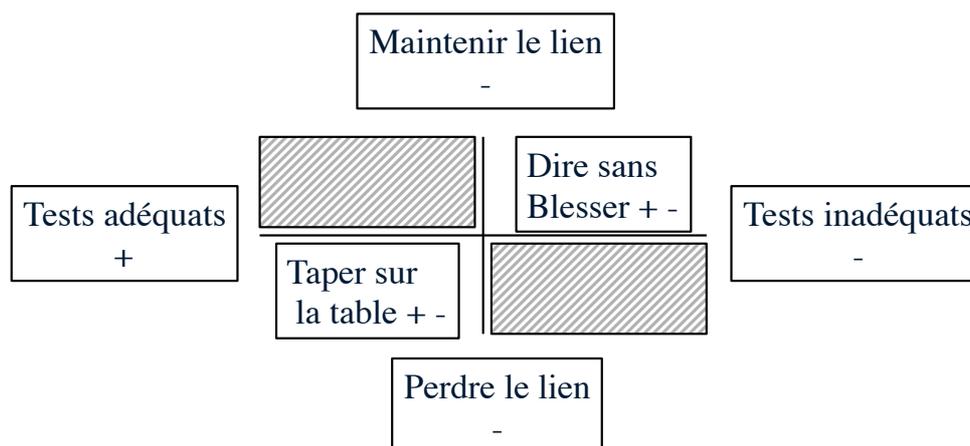
1^{ère} Relation de disjonction



2^{ème} Relation de disjonction



Structure croisée : dilemme

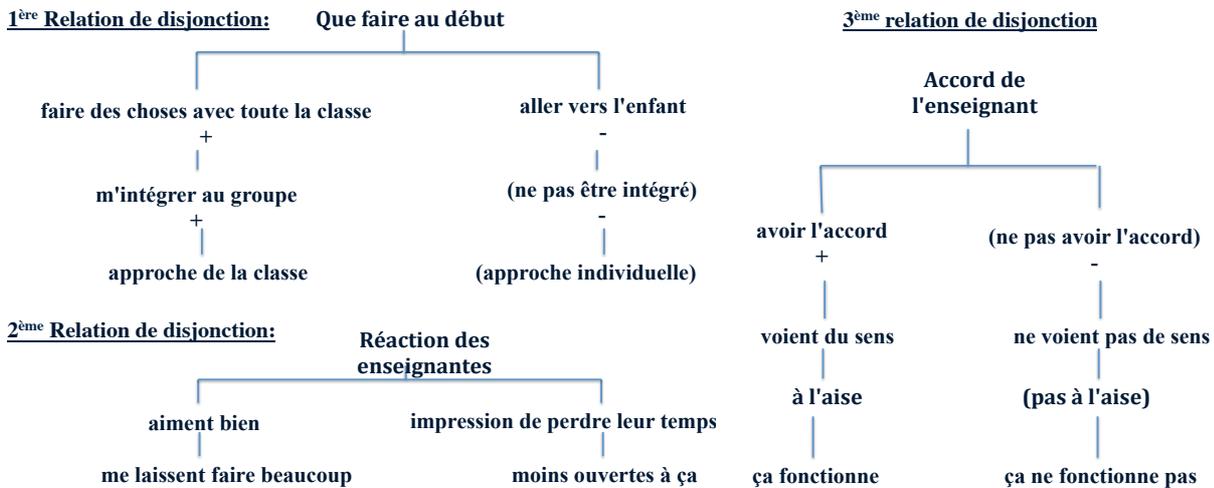


Double contrainte: injonctions à deux niveaux différents:

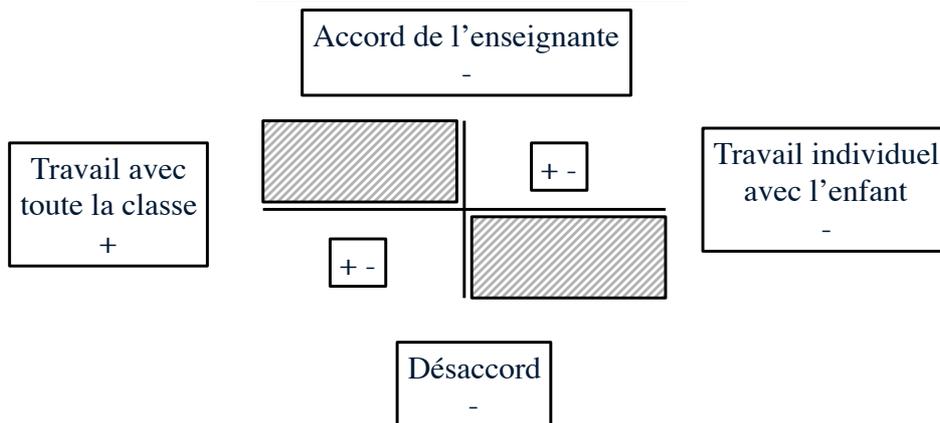
- Développer un lien de collaboration
- Développer des pratiques adaptées aux besoins et ressources des élèves

Extrait d'entretien de Line, enseignante spécialisée.

« Au tout début, j'aime bien faire des choses avec toute la classe pour m'intégrer, faire des petits jeux de présentation, faire un même bricolage tous ensemble, pour m'intégrer au groupe, pour que tous les enfants me connaissent sans aller tout de suite vers l'enfant dont je m'occuperai. Je préfère avoir d'abord une approche de la classe. Ça dépendra de l'enseignante, de la classe. Il y a des enseignantes qui aiment bien et qui me laisseront faire beaucoup, il y a des enseignantes qui ont l'impression de perdre du temps qui me laisseront faire la première fois et qui après seront moins ouvertes à ça. Il y a une enseignante avec qui je faisais un petit jeu court de 3 minutes avec les enfants, j'ai pu le faire à chaque fois. Il faut que l'enseignant soit à l'aise avec ce qu'on propose sinon, ça ne sert à rien (H) / il faut toujours avoir l'accord de l'enseignant, qu'il voie le sens aussi pour que ça marche »



Structure croisée : dilemme



Double contrainte: collaborer = injonctions à deux niveaux différents:

- Qualité de relation entre partenaires
- Modalité d'intervention (coenseignement)

VI: ARTICLES DE VULGARISATION

**Allenbach, M. (2010) Diversité des pratiques des intervenants à l'école.
Prismes, 13, 37-39**

**Allenbach, M (2015). Intervenir à l'école: les défis de la collaboration.
Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, 1, 21-28**