



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2016

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Co-intervention et identité professionnelle de l'enseignant spécialisé et de
l'éducateur social : étude réalisée en classe de Centre médico-
pédagogique

Schirinzi, Lara; Roche, Margot

How to cite

SCHIRINZI, Lara, ROCHE, Margot. Co-intervention et identité professionnelle de l'enseignant spécialisé et de l'éducateur social : étude réalisée en classe de Centre médico-pédagogique. Master, 2016.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88442>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

**Co-intervention et identité professionnelle de
l'enseignant spécialisé et de l'éducateur social :
étude réalisée en classe de Centre Médico-Pédagogique**

**MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ (MESP)**

PAR

**Lara Schirinzi
et
Margot Roche**

DIRECTRICES DU MÉMOIRE

Céline Bauquis
Coralie Delorme

JURY

Greta Pelgrims
Benoît Thévenoz

Genève, août 2016

**UNIVERSITÉ DE GENÈVE
INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS**

RÉSUMÉ

Le présent travail s'inscrit dans le domaine de l'enseignement spécialisé et questionne spécifiquement les thématiques de la co-intervention et de l'identité professionnelle. A partir de l'observation de deux duos (enseignant spécialisé et éducateur social) et d'entretiens effectués *a posteriori*, notre objectif est d'étudier l'incidence de situations de co-intervention entre un enseignant spécialisé et un éducateur social sur leur identité professionnelle. Ainsi, nous questionnerons la manière dont les enseignants spécialisés et les éducateurs considèrent leur identité professionnelle lorsqu'ils co-interviennent ensemble face à un groupe d'élèves. Les résultats relèvent que, selon les duos, selon les moments de la leçon et selon les professionnelles, les pratiques et les intentions des professionnelles sont plus ou moins similaires. D'ailleurs, nous observons des temps où les participantes tendent à spécifier leurs rôles alors qu'à d'autres moments, elle semblent tout à fait accepter un chevauchement entre leurs pratiques et intentions respectives.

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	5
2. Cadre Conceptuel.....	9
2.1 Le travail en équipe.....	9
2.1.1 Une équipe, quelques définitions.....	9
2.1.2 Le fonctionnement d'une équipe professionnelle.....	10
2.1.3 Les implications d'un fonctionnement en équipe multiprofessionnelle	14
2.1.3.1 Une richesse de la pensée	14
2.1.3.2 Des désaccords et conflits.....	15
2.1.3.3 Des frontières entre les rôles des professionnels.....	16
2.2 Le co-enseignement et la co-intervention.....	19
2.2.1 Emergence et définition du concept.....	20
2.2.2 Les différents dispositifs de co-enseignement.....	21
2.2.3 Les conditions à la mise en place d'une pratique de co-enseignement.....	23
2.2.4 Les avantages du co-enseignement.....	23
2.2.5 Les limites du co-enseignement.....	24
2.3 L'identité professionnelle	24
2.3.1 La notion d'identité.....	24
2.3.2 La construction identitaire	26
2.3.3 Le concept d'identité professionnelle	27
2.3.3.1 Le caractère identique de l'identité professionnelle.....	27
2.3.3.2 Le caractère unique de l'identité professionnelle.....	28
2.3.3.3 Le caractère contextuel de l'identité professionnelle	30
2.3.4 L'identité professionnelle des enseignants	31
2.3.5 L'identité professionnelle des éducateurs.....	33
2.4 Les missions/mandats des professionnels.....	35
2.4.1 Le cahier des charges de l'enseignant spécialisé.....	35
2.4.2 Le cahier des charges de l'éducateur	40
2.4.3 Cahiers des charges de l'enseignant spécialisé et de l'éducateur : quelles différences ? Quelles similitudes ?.....	42
3. Problématique et questions de recherche.....	45
4. Méthodologie.....	48
4.1 L'échantillon d'étude.....	48
4.1.1 Choix et critères de sélection.....	48
4.1.2 Les Centres Médico-Pédagogiques.....	49
4.1.2.1. Le CMP Edelweiss.....	50
4.1.2.2. Le CMP Bouton d'Or.....	50
4.1.3 Les acteurs impliqués	51
4.2 Approche méthodologique retenue.....	52
4.3 La démarche de recueil des données	54
4.3.1 Recueil des données d'observation.....	54
4.3.2 Recueil des données d'entretien	58
4.4 La démarche d'analyse des données.....	60
4.4.1 Démarche d'analyse des données des séances observées.....	60
4.4.2 Démarche d'analyse des données des entretiens	64
4.5 Les difficultés méthodologiques rencontrées	67
5. Présentation et discussion des résultats.....	69
5.1 Représentations des professions d'enseignant spécialisé et d'éducateur social.....	69
5.1.1 Présentation et discussion des résultats	70
5.2 Représentations des professionnelles sur les pratiques de co-intervention.....	78
5.2.1 Présentation et discussion des résultats	79

5.3 Les pratiques et les intentions des professionnelles en situation de co-intervention.....	87
5.3.1 Lancement du travail des élèves	87
5.3.1.1 Présentation et discussion des résultats.....	88
5.3.2 Le travail individuel des élèves aux pupitres	95
5.3.2.1 Présentation et discussion des résultats.....	95
5.3.3 L'accueil sur les petits bancs	105
5.3.3.1 Présentation et discussion des résultats.....	105
6. Discussion générale	113
7. Conclusion.....	117
8. Bibliographie.....	119
8.1 Références bibliographiques	119
8.2 Documents.....	122

1. INTRODUCTION

Dans le domaine de la pédagogie spécialisée, le travail en équipe est préconisé depuis longtemps. Actuellement, il devient de plus en plus important et tend à devenir inévitable de part la multiplication des dispositifs d'enseignement, notamment liés au mouvement pour une école inclusive. On observe la présence des tâches collaboratives dans les cahiers des charges des professionnels impliqués. Bien que le travail en équipe soit attendu des professionnels, il n'y a pas de prescriptions explicitant précisément la manière de le mettre en œuvre. En effet, dans le cahier des charges du/de la maître-esse généraliste de l'enseignement spécialisé (2014), il est par exemple écrit que les enseignants doivent participer à des temps de travail en commun (TTC) et à des synthèses pluridisciplinaires réunissant les membres de leur équipe, mais il n'y a aucune précision quant à leur fréquence, leur structure, les sujets sur lesquels ils portent. Aussi, pour la préparation de l'enseignement, il est demandé à l'enseignant spécialisé de proposer « [...] des modalités de co-enseignement ou, plus largement, de collaboration à mettre en place pour offrir un soutien aux élèves qui en ont besoins » (p.3). A nouveau, il n'y a pas plus de détails sur ce qu'est le co-enseignement, sur les professionnels avec lesquels il doit collaborer pour l'enseignement (autres enseignants, éducateurs...)... Si l'on regarde également le cahier des charges des éducateurs/trices de jour dans l'enseignement spécialisé (SMP) (2003), il est possible de constater qu'il doit participer aux temps de réunions et aux synthèses et collaborer avec le répondant thérapeutique, le responsable pédagogique et les autres membres de l'équipe sans pour autant que ces mandats soient décrits plus en profondeur. L'organisation de cette collaboration peut dépendre de divers facteurs : la population accueillie (âge, type de difficultés...), les professionnels et le contexte de travail (institutions spécialisées, regroupement de classes spécialisées, classes intégrées...). Malgré cette grande marge de liberté, une fine collaboration entre les professionnels oeuvrant auprès des enfants à besoins éducatifs particuliers est bien attendue, afin de proposer une prise en charge adéquate et cohérente. Il s'agit d'un constat mis en évidence par Wirz et Emery (2015) dans leur recherche. Ils affirment, en effet, que « l'activité multiprofessionnelle se réalise selon des modes d'une forte variabilité, les établissements et les équipes discutant, négociant et décidant, dans un processus continu de leur organisation et fonctionnement institutionnel » (Ibid, p.19). C'est donc à chaque structure de définir un fonctionnement qui lui est propre pour favoriser le développement des élèves accueillis. Au sein des institutions spécialisées de l'Office Médico-Pédagogique du canton de Genève (nommées Centres Médico-Pédagogiques, CMP), on retrouve des équipes multiprofessionnelles regroupant un nombre important de

professions différentes : enseignants spécialisés, éducateurs sociaux, logopédistes, psychomotriciens, psychologues, pédo-psychiatres... Ainsi « [...] les institutions spécialisées [...] ont à faire coexister et collaborer des professionnels dont les cultures professionnelles sont à tout le moins originairement divergentes » (Pinel, 2001, p.146). Il peut parfois s'avérer compliqué pour les professionnels d'horizons différents de trouver un terrain d'entente.

Un des dispositifs de collaboration mis en oeuvre par certaines équipes consiste à organiser des temps où deux professionnels différents interviennent ensemble auprès du même groupe d'élèves. Cette pratique sera nommée tout au long de ce mémoire : la co-intervention. Cette modalité de travail est une manière de répondre aux besoins particuliers des élèves en leur offrant une prise en charge plus complète puisque deux intervenants allient leurs compétences pour répondre aux problématiques des élèves. La co-intervention est donc un dispositif de collaboration particulier puisqu'il ne s'agit plus simplement d'une collaboration en l'absence des élèves, mais bel et bien d'une action partagée face aux élèves. Dans le cas de notre recherche, nous nous intéresserons aux pratiques de co-intervention qui impliquent un éducateur social et un enseignant spécialisé. Ces deux professions sont différentes mais ont, tout de même, des finalités communes. Ainsi, il sera intéressant de se questionner sur le partage des pratiques entre des professionnels dont les formations et les terrains d'intervention sont proches. Effectivement, historiquement, les formations d'éducateur et d'enseignant spécialisé s'effectuent dans deux cadres différents, voire même en rupture. Pinel (2001) explique que : « bien que les deux professions aient pour finalité l'aide à l'éducation et au développement des enfants, elles se sont constituées à partir de deux lignées institutionnelles distinctes » (p.145). C'est pourquoi, il sera pertinent d'en savoir davantage sur le partage des activités entre des professionnels ayant des objectifs communs mais dont les expertises sont distinctes.

Tout au long de notre travail, nous essayerons de mettre en lien la pratique de co-intervention avec la notion d'identité professionnelle. En effet, nous nous questionnerons sur les implications que peuvent avoir ces situations de co-intervention sur l'identité professionnelle des enseignants spécialisés et des éducateurs sociaux.

Intérêts et points de vue personnels :

Étant toutes deux formées initialement comme enseignantes ordinaires, nous avons eu l'occasion d'être confrontées à différentes formes de collaboration. En effet, lors de nos stages

dans l'enseignement ordinaire, nous avons été amenées à collaborer avec d'autres enseignants dans le but de prévoir des séances, concevoir des évaluations, préparer des devoirs... Ainsi, avant même d'entrer dans le domaine de la pédagogie spécialisée, nous avons été sensibilisées à l'importance du travail en équipe dans le domaine de l'enseignement.

Néanmoins, tout au long de notre Maîtrise en Enseignement Spécialisé et de par nos expériences de stages et de remplacements, nous avons découvert que, dans le domaine de la pédagogie spécialisée, la collaboration pouvait s'avérer plus complexe. En effet, si nous avons été habituées à collaborer avec d'autres enseignants, c'est la première fois que nous étions amenées à travailler dans une équipe multiprofessionnelle. De ce fait, nous avons pu découvrir une forme de collaboration plus riche avec des intervenants qui apportent à la discussion des contenus issus d'une autre formation. Nous avons pu vivre cette collaboration, si importante en institution spécialisée, à travers différentes formes que cette pratique peut prendre, telles que des temps formels de synthèse et de discussion en équipe, des informations transmises informellement entre deux salles et des temps de co-intervention. C'est cette dernière forme de collaboration qui nous a le plus interpellées et que l'on a souhaité approfondir dans le cadre de notre mémoire. En effet, lors de nos stages, nous avons eu l'opportunité de vivre des situations de co-intervention qui nous ont questionnées sur la place que l'on devait prendre, le rôle que l'on devait investir et les tâches que l'on souhaitait effectuer.

Partant de ce questionnement émanant du terrain, il nous semble important de tenter, à travers ce mémoire, de comprendre les mécanismes qui peuvent sous-tendre à une situation de co-intervention entre un éducateur social et un enseignant spécialisé et le lien que ceux-ci peuvent avoir avec leur identité professionnelle. Une meilleure compréhension de ces phénomènes peut nous rendre conscientes des enjeux de cette modalité de travail pour notre future profession et permettre aux participants de cette recherche de se questionner davantage sur leur pratique quotidienne de co-intervention.

L'enjeu scientifique de ce mémoire restera, cependant, limité et se rapprochera de deux études de cas qui pourront être comparées sans pour autant permettre une généralisation. En effet, cette démarche de recherche engendre une centration sur des professionnels et des structures précises. Les conclusions tirées seront donc singulières à ceux-ci. Les résultats permettront de mettre en évidence les objectifs, les commentaires, les intentions et les pratiques de chacun des acteurs des situations de co-intervention.

Après avoir explicité les concepts théoriques utilisés dans notre recherche, nous présenterons notre problématique ainsi que les questions de recherche qui guideront notre mémoire. Une partie sera consacrée à la description de notre démarche de recherche. Ensuite, nous présenterons et discuterons les résultats obtenus et nous terminerons cette recherche par une conclusion qui offrira un retour réflexif au lecteur sur l'ensemble du travail.

2. CADRE CONCEPTUEL

Dans cette partie théorique, nous nous attarderons sur quatre thématiques principales : le travail en équipe, la co-intervention, l'identité professionnelle et les tâches des éducateurs et des enseignants spécialisés. La première partie permettra de rendre compte de différents écrits abordant la thématique du travail en équipe. Nous définirons les différents types de fonctionnement d'une équipe ainsi que les conséquences de cette pratique. Une documentation approfondie sur cette thématique permet de mieux comprendre les implications du travail en équipe sur la pratique des professionnels mais également sur les situations de co-intervention, modalité spécifique de la collaboration qui est utilisée lors de nos observations. La partie sur la co-intervention permettra de présenter les résultats des recherches effectuées sur ce sujet. Effectivement, après avoir défini cette pratique et son origine, nous nous attarderons sur les avantages et les difficultés que la co-intervention peut impliquer. Il semble inévitable de mettre en évidence les enjeux de cette pratique afin de pouvoir comprendre au mieux les situations de co-intervention observées. La troisième partie consistera à présenter les dimensions sous-jacentes de l'identité professionnelle avec, en l'occurrence, un zoom sur l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé et de l'éducateur. Ainsi, mettre en exergue les dimensions de l'identité professionnelle de ces deux professions permettra une analyse de celle de nos participants. Finalement, l'ultime partie rendra compte des tâches assignées par les cahiers des charges aux éducateurs et aux enseignants. Dans le cadre de notre travail, ces tâches pourront être mises en parallèle à celles effectuées et rapportées par les professionnelles lors de nos observations et entretiens.

2.1 Le travail en équipe

2.1.1 Une équipe, quelques définitions

Chavaroche (1996) définit la notion d'équipe (prenant en charge des adultes très gravement handicapés) autour de quatre dimensions : une unité de fonction, une stabilité des professionnels, une nomination claire et une localisation géographique. L'unité de fonction consiste en une équipe réduite qui prend en charge le groupe d'individus. Le nombre réduit de professionnels intervenant auprès des « patients » permet de se rapprocher au plus près d'une ambiance familiale qui leur permet de créer plus facilement des relations. Ensuite, la dimension de stabilité des personnes qui travaillent dans l'équipe est primordiale car elle permet aux patients de créer une relation de confiance sur le long terme, mais également à

tous les travailleurs d'oeuvrer ensemble à longue échéance en se mettant d'accord sur des objectifs et finalités communes. La troisième dimension veut que chaque équipe ait un nom clairement défini qui lui permette de se distinguer d'une autre équipe mais également d'exister dans le temps. Finalement, la localisation géographique permet à l'équipe d'exister dans un lieu précis et délimité : une unité de vie, une institution. Cette délimitation donne la possibilité aux résidents de se repérer et également à l'équipe d'exister et de se distinguer par l'organisation spatiale et les décorations mises en place.

Cette manière de définir une équipe peut se transposer au fonctionnement d'un CMP à Genève, lieu dans lequel nous effectuons nos observations. En effet, les quatre dimensions présentées par Chavaroche (1996) se retrouvent dans les caractéristiques de la plupart de ces centres de jour. On retrouve une équipe réduite de professionnels qui interviennent auprès des élèves accueillis de manière régulière. Cette équipe travaille au sein d'un lieu qui est délimité clairement afin d'aider les enfants à se repérer et qui, de surcroît a un nom qui permet de le distinguer des autres CMP.

En plus de ces quatre dimensions nécessaires à la compréhension de la définition d'une équipe, il est important de considérer ce que Grossen (1999), quant à elle, met en évidence : une réunion d'individus n'implique pas nécessairement la constitution d'une équipe. Un groupe de professionnels qui se rencontrent ne forme pas une équipe à part entière juste par le fait d'être ensemble. Ainsi, elle précise qu'il importe que les individus « [...] construisent une identité de groupe, un imaginaire commun et qu'ils partagent certaines normes et valeurs assurant une certaine cohésion dans le groupe » (p.56-57).

Après avoir défini ce qu'est une équipe selon Chavaroche (1996) et Grossen (1999), il est nécessaire de comprendre comment elles peuvent fonctionner au quotidien.

2.1.2 Le fonctionnement d'une équipe professionnelle

Les équipes, comme on les retrouve actuellement dans le contexte spécialisé, sont composées de différentes professions. De manière générale, on trouve des enseignants spécialisés, des éducateurs, des logopédistes, des psychomotriciens et également la présence d'un pédo-psychiatre. Le travail en équipe regroupant diverses professions est, actuellement, une évidence. En effet, la collaboration entre professionnels de formations différentes **est** primordiale au vue de la complexité des besoins particuliers des élèves accueillis dans les CMP à Genève dans l'enseignement spécialisé. Dumont (2006) souligne cet aspect en

affirmant que « [...] face aux situations-problèmes de plus en plus massives, complexes, présentées par les usagers, [il est nécessaire d'adopter] une approche globale et un travail de coordination entre les intervenants » (p.3). Emery (2015), quant à lui, souligne l'importance du travail en équipe en citant une recherche de Thylefors (2012), qui a démontré que, pour les professionnels travaillant dans des écoles spécialisées, environ 32% de leurs tâches sont de type collaboratives. Ainsi, les différents acteurs des structures d'enseignement spécialisé sont amenés à travailler ensemble au quotidien et ceci peut se faire de différentes manières. En l'occurrence, Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud (2007) présentent trois modalités de travail partagées dans les équipes enseignantes ordinaires mais qui peuvent également se retrouver dans l'enseignement spécialisé : la coordination, la collaboration et la coopération. Ces trois pratiques de travail collectif se différencient par le degré de partage qu'elles engendrent.

Tout d'abord, la coordination consiste essentiellement en des tâches de type administratif. En effet, lorsque les professionnels se coordonnent, ils dirigent leurs différentes initiatives ou actions vers un but final commun. Dans le milieu de l'enseignement ordinaire, les actions des enseignants sont coordonnées par divers règlements, par exemple la directive sur « l'évaluation des compétences et des connaissances des élèves » ou celle sur « les devoirs à domicile ».

Ensuite, la collaboration entre professionnels est définie principalement par un phénomène d'interdépendance, mais ne consiste pas en une simple « cohabitation ». En effet, il y a un développement de pratiques d'entraide, d'échange et de prise de décisions. Autrement dit, un processus conjoint de prise de décisions partagées s'opère. Grossen (1999) définit la collaboration comme une arène professionnelle dans laquelle les objectifs, les projets, les rôles, les visées de chacun doivent être continuellement négociés. Ainsi, la négociation est une des dimensions primordiales quand une équipe souhaite collaborer. Cette même auteur va même plus loin en définissant la collaboration comme « un processus de co-construction d'une compréhension réciproque » (p.92). Ce processus se caractérise par la présence d'accords et de désaccords lors d'une communication entre professionnels et où chacun cherchera à décoder le point de vue de l'autre, afin d'accéder à une compréhension mutuelle. Cependant, la collaboration a ses limites car elle s'arrête à partir du moment où l'enseignant entre dans sa classe avec ses élèves. Effectivement, bien que les activités proposées en classe puissent être le fruit d'échanges, la collaboration que l'enseignant peut avoir avec ses collègues se fait en dehors de la classe et il agira individuellement face à ses élèves.

Finalement, la notion de coopération implique un degré de partage encore plus important. Effectivement, lorsque les professionnels coopèrent ils deviennent mutuellement dépendants.

Ainsi, pour aboutir à un projet, les professionnels ont inévitablement besoin les uns des autres et doivent adapter leur pratique à celle de leurs collègues. Dans le domaine de l'enseignement, les professionnels coopérant doivent partager leur espace d'intervention, mais également ajuster, sans cesse, leurs actions à la situation. Dans le cas de notre recherche, nous nous intéresserons à un dispositif particulier de la coopération qui sera défini plus loin : la co-intervention. En effet, les professionnels co-intervenant ensemble sont amenés à partager le lieu dans lequel ils agissent et se mettre d'accord sur l'organisation de ces moments.

Ces trois modalités de travail (coordination, collaboration et coopération) en équipe se retrouvent dans la classification des équipes proposées par Emery (2015) : équipe unidisciplinaire, multidisciplinaire ou pluridisciplinaire, interdisciplinaire et transdisciplinaire. Ces divers types d'équipe se distinguent par leur degré de coordination, collaboration et coopération.

Tout d'abord, l'équipe peut être unidisciplinaire, cela signifie que les professionnels exercent tous la même profession. Ce type d'équipe se retrouve difficilement dans les structures de l'OMP puisqu'il y a toujours en plus des enseignants spécialisé la présence d'un responsable thérapeutique. Néanmoins, nous pouvons illustrer ce premier type d'équipe dans l'enseignement ordinaire lorsque tous les enseignants se réunissent lors de Temps de Travail en Commun (TTC).

Ensuite, l'équipe peut avoir un fonctionnement multidisciplinaire ou pluridisciplinaire. Ces équipes sont formées de divers professionnels de formations différentes. Il n'y a aucune coopération ni collaboration entre les membres. Grossen (1999) affirme que la présence de différents professionnels n'engendre pas nécessairement une forme de collaboration explicite. Plus précisément, chacun a ses propres compétences et arrive avec sa « paire de lunettes ». Chaque professionnel se concentre uniquement sur ses propres tâches, relatives à son métier. Ainsi, il y a des tâches qui ne sont autorisées qu'aux professionnels spécialistes de celles-ci. De ce fait, ce fonctionnement se caractérise par une coordination. Emery (2015) résume le fonctionnement des équipes multidisciplinaires par la phrase « faites votre travail de la meilleure manière que vous connaissez » (p.10).

Un autre mode de fonctionnement est l'équipe interdisciplinaire. Il consiste en une équipe dont les professionnels ont une finalité commune et une coordination formalisée sous forme de réunions quotidiennes entre professionnels. Dans une équipe interdisciplinaire, les professionnels ont des rôles bien définis mais ils doivent interagir ensemble afin d'établir un

objectif commun et de l'atteindre. « Faites votre travail et coopérez » (Emery, 2015, p.10) est une manière de résumer le fonctionnement de ce type d'équipe.

Finalement, la composition d'une équipe peut être transdisciplinaire. Comme pour une équipe interdisciplinaire, les membres coordonnent leurs priorités et leurs objectifs afin d'avoir une finalité commune, d'avancer dans la même direction. Néanmoins, la transdisciplinarité va plus loin puisqu'elle implique que les professionnels soient capables de partager leur expertise avec leurs collègues d'autres formations, tout en gardant leur expertise dans leur domaine. Les professionnels d'une même équipe deviennent interdépendants et doivent être capables de se remplacer mutuellement si nécessaire. Ce fonctionnement est ambitieux et plébiscité par de nombreux auteurs et semble vouloir tendre vers un idéal. Cet idéal se caractérise par un enrichissement de sa propre pratique grâce aux apports des collègues et également le maintien de son expertise dans son domaine. Cette dernière modalité de fonctionnement d'équipe est résumée par Emery (2015) comme : « faites votre job d'une manière interactive et soyez prêt à des ajustements en continu » (p.10).

La transdisciplinarité est un aspect qui tend à devenir indispensable dans le fonctionnement d'une équipe composée de divers professionnels au vu de la complexité des problématiques des élèves accueillis (Emery, 2015). En effet, chaque travailleur enrichit sa pratique des compétences issues d'autres disciplines sans perdre sa spécificité. Cela implique une coordination et une coopération formalisée entre les différents membres de l'équipe, afin d'atteindre les mêmes objectifs et une finalité commune. Par conséquent, la transdisciplinarité permet d'instaurer une cohérence dans les interventions des différents professionnels auprès des mêmes enfants. En effet, si ces professionnels travaillaient de manière cloisonnée (comme une équipe multidisciplinaire), il pourrait y avoir pour conséquence un morcellement dans la prise en charge des élèves accueillis, qui ont des besoins tant pédagogiques, éducatifs que thérapeutiques. Ainsi, si chaque professionnel ne se focalise que sur la perception de l'élève par rapport à son champ d'expertise, il manquera certains apports dont l'enfant a constamment besoin. C'est pourquoi, pour contrer ce risque les équipes devraient unir et partager leurs connaissances afin d'avancer dans la même direction et d'établir un projet et des objectifs communs. Dumont (2006) souligne d'ailleurs que les professionnels devront « [...] conjuguer leurs actions avec celles d'autres partenaires pour pouvoir offrir une prestation qui réponde au mieux aux besoins de l'utilisateur » (p.21). Grossen (1999) précise même qu'un tel fonctionnement demande à l'équipe de dépasser le stade de simples interactions entre professionnels pour accéder à une réelle interdépendance entre eux. Ainsi,

chacun n'oeuvre pas dans son coin, mais un groupe dont les membres présentent une dépendance réciproque est formé, et cela sans pour autant que l'autonomie dans leur domaine soit perdue.

Après avoir détaillé les divers fonctionnements d'équipe proposés par Emery (2015), il nous semble nécessaire de faire une précision quant aux termes utilisés dans la suite de ce travail. En effet, nous nous fierons à la terminologie utilisée par Emery (2015) et, comme lui, nous préférons utiliser le terme d'équipe multiprofessionnelle au lieu de celui de multidisciplinaire. En effet, il explique avoir une préférence pour le concept de profession plutôt que pour celui de discipline, car le terme d'équipe multiprofessionnelle nous rappelle que l'équipe est avant tout composée de professionnels différents. On retrouve dans une équipe à la fois des personnes de professions différentes (des éducateurs, des enseignants, des logopédistes, etc.) mais également issues de la même formation (plusieurs enseignants peuvent se retrouver à travailler ensemble dans la même structure, par exemple).

2.1.3 Les implications d'un fonctionnement en équipe multiprofessionnelle

Le travail en équipe au sein de centres de jour (terme équivalent à CMP) reposant sur un fonctionnement multiprofessionnel pourrait impliquer les enjeux suivants dont il importe que les professionnels soient conscients (auteurs dans l'ordre alphabétique : Chavaroche (1996), D'amour, Sicotte et Lévy (1999), Grossen (1999, 2000), Emery (2011, 2015), Allenbach (2015)).

2.1.3.1 Une richesse de la pensée

Tout d'abord, le travail en équipe multiprofessionnelle permet de développer une pensée et une réflexion plus riches par rapport aux équipes unidisciplinaires dans lesquelles les membres exercent la même profession. En effet, au sein des équipes multiprofessionnelles, les professionnels ont des formations et des expériences différentes et, par conséquent, des connaissances différentes. Ainsi, lors des temps de discussion ou de synthèse, chacun peut apporter son expertise et, de cette manière, enrichir la pensée de ses collègues. C'est pourquoi, l'hétérogénéité dans les formations des travailleurs et dans leur expertise devient une force et un enrichissement pour la réflexion de tous. Par ailleurs, ce travail en équipe permet de favoriser l'articulation de différents paradigmes : thérapeutique, pédagogique et éducatif (Emery, 2011, p.2). Il importe de savoir que l'articulation de ces trois paradigmes peut être difficile puisque chaque travailleur observe, voit, analyse l'enfant selon une lunette

différente. Dans le paradigme thérapeutique, le professionnel voit l'enfant comme un patient à soigner. En effet, ses problématiques sont vues comme des souffrances et l'objectif est de les faire disparaître petit à petit. Dans le paradigme pédagogique, l'enfant est considéré comme un élève et le but poursuivi par l'enseignant est de mettre en place une pédagogie spécialisée répondant à ses besoins afin de lui enseigner des savoirs scolaires. Finalement, dans le paradigme éducatif, le professionnel voit en priorité les notions de socialisation, de relation et d'adaptation dans la vie quotidienne. Ainsi, dans les institutions spécialisées, chaque professionnel a une perception de l'enfant qui est dépendante de sa formation initiale et de son expertise. En travaillant comme une équipe multiprofessionnelle, les travailleurs accordent leurs objectifs (thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques) afin de viser tous ensemble un objectif commun et de favoriser le développement global des enfants. Cependant, dans ce cheminement pour une prise en charge complète de l'enfant, l'équipe multiprofessionnelle peut se heurter à des difficultés qui seront détaillées dans le paragraphe suivant.

2.1.3.2 Des désaccords et conflits

Lors de discussions d'équipe sur les projets des enfants, il est possible que les professionnels entrent en conflits lorsqu'ils peinent à s'entendre ou à se mettre d'accord, car leur champ d'expertise est trop éloigné l'un de l'autre. Cela peut paralyser la pensée et l'action et augmenter le risque de conflits entre eux. En d'autres termes, le travail en équipe n'est pas si simple à mettre en place. Effectivement, les membres devraient accepter de mettre l'enfant et ses besoins au centre des préoccupations de l'équipe et également vouloir faire en sorte que leurs objectifs coïncident avec ceux des collègues intervenant auprès du même enfant. Néanmoins, cette recherche de cohérence au sein d'équipes multiprofessionnelles peut se heurter à des désaccords entre les professionnels et impliquer des débats à propos de la prise en charge des enfants. Chavaroche (1996) exprime que ce genre de débats existe souvent au sein d'une équipe et qu'elle est donc amenée à résoudre ces désaccords. Il précise qu'il trouve pertinent que les professionnels confrontent leurs avis et que les argumentations de chacun soient différentes en fonction « [...] des diverses formations, sensibilités, ou motivations. C'est ce qui constitue la richesse d'une équipe » (p.74). Cependant, si chaque professionnel reste sur son avis et ne parvient pas à en discuter pour trouver un commun-accord, il y a un risque très important de morcellement dans la prise en charge de la personne. Les équipes doivent donc être capable de faire des compromis pour le bien-être de l'individu pris en charge. Pour ce faire, il est nécessaire que les membres acceptent que leurs compétences, comme celles de leurs collègues, peuvent être utiles à tous (Emery, 2011).

2.1.3.3 Des frontières entre les rôles des professionnels

En outre, un enjeu primordial concernant la thématique de notre travail se rapporte au travail multiprofessionnel et renvoie à la question des frontières entre les disciplines. Effectivement, comment des professionnels ayant des champs d'expertise proches mais tout de même différents et travaillant auprès de mêmes enfants, peuvent-ils coordonner leurs interventions (D'amour, Sicotte & Lévy, 1999) ?

Dans le domaine de la pédagogie spécialisée, dans une même structure coexistent des professionnels avec des visées, des objectifs et des missions professionnels différents. En effet, comme expliqué précédemment (p.15) les enseignants ont plutôt une visée pédagogique, les éducateurs une visée éducative et les psychiatres ou logopédistes une visée thérapeutique. De ce fait, la collaboration entre ces partenaires pose la question de la présence ou non de frontières claires entre leurs professions (Emery, 2015). Ainsi, certains auteurs (Emery, 2015 ; Grossen, 1999) soulèvent l'existence inévitable d'un chevauchement des rôles professionnels lors d'un fonctionnement en équipe multiprofessionnelle. Certes, des cahiers des charges définissent et prescrivent le travail de chacun des professionnels. Néanmoins, dans la pratique, nous pouvons observer que les limites et les frontières entre chaque profession ne sont pas toujours clairement définies. Il existerait donc des zones « grises » (D'amour, Sicotte & Lévy, 1999) dont les professionnels sont conscients. Autrement dit, il y a « [...] des zones limitrophes dont la légitimité n'est pas clairement établie et qui font l'objet de débats dans la réalisation des activités quotidiennes » (Ibid, p.83).

Grossen (2000) va même plus loin dans sa définition de ces différentes zones. Elle parle de zones « sensibles » (p.95) qu'elle détaille en cinq types différents. Nous tenterons de les illustrer par des exemples afin de mieux saisir ce qui les distinguent. Tout d'abord, Grossen expose les « zones de flou » dans lesquelles il n'y a pas d'accord entre les acteurs des différents groupes professionnels à propos de l'attribution d'une pratique particulière à tel ou tel groupe. Ensuite, il existerait des « zones de chevauchement » pour lesquelles une même pratique est attribuée à plusieurs groupes professionnels. Cela peut être le cas des surveillances des récréations où éducateurs comme enseignants effectuent la même action. Puis, elle met en avant des « zones de divergence » qu'elle définit comme ayant « un désaccord sur les définitions réciproques des champs de compétences respectifs de chaque groupe » (p.95). Cela signifie qu'un enseignant va définir les tâches allouées à un éducateur mais que celles-ci ne coïncident pas nécessairement avec la manière dont l'éducateur conçoit

sa profession. Réciproquement, un éducateur peut également définir les tâches d'un enseignant sans qu'elles ne coïncident avec celles que ce dernier s'attribue. Ainsi, la définition du rôle qu'un professionnel peut avoir de son collègue peut être plus ou moins proche de celle que le collègue aura de lui-même. Cette même auteur présente également des « zones d'exclusivité ». Il s'agit d'activités qu'un groupe considérera comme appartenant uniquement à son propre groupe professionnel. L'enseignant peut considérer que l'enseignement de la lecture est une tâche qui lui est exclusivement réservée et qu'il ne devrait pas la partager avec un autre groupe professionnel, celui des éducateurs par exemple. Et finalement, il y a des « zones d'exclusion » dans lesquelles une tâche va être exclue du champ de compétences du groupe professionnel. Pour cette dernière zone, on peut prendre l'exemple des soins d'hygiène que certains professionnels doivent effectuer auprès de leurs élèves. On pourrait imaginer que des enseignants envisagent que ces tâches d'hygiène ne font pas partie de leur champ d'expertise et refusent donc catégoriquement de les faire. Il est également possible que les éducateurs considèrent que ces tâches d'hygiène ne relèvent pas du champ des compétences des enseignants et qu'ils les empêchent de les réaliser. Ces différents types de zones impliquent que, dans certains cas, des tâches ne seront effectuées par personne puisque chaque groupe professionnel les attribuera à un autre groupe ou alors des tâches pourront être effectuées à double. Cette dernière conséquence peut avoir un effet positif puisque les intervenants peuvent partager leurs manières de faire et ainsi améliorer leurs pratiques. Mais cela peut aussi plonger dans un versant négatif si les professionnels ont l'impression que leurs collègues empiètent sur leur champ de compétences.

Ainsi, il existe dans les équipes un enjeu important au niveau de la définition des rôles des professionnels intervenant auprès des enfants. « La définition de son propre rôle représente donc une problématique d'action commune aux intervenants à l'école, quelle que soit leur profession » (Allenbach, 2015). Dubet (2002) et Clot (2006), cités par Allenbach (2015), insistent sur l'importance de prévoir, en équipe, des temps de discussion autour de la définition des rôles de chacun.

Lors de cette définition des rôles, Grossen (1999) présente deux extrêmes que peuvent atteindre les professionnels dans les équipes multiprofessionnelles : « à un extrême, la réponse est de marquer les frontières en faisant comme s'il était possible de délimiter nettement les compétences de chacun ; à l'autre, la réponse est de les abolir, en faisant comme si les compétences de chacun étaient identiques » (p.63). Le second extrême développé par Grossen

nous permet de constater que, dans certains cas, il y a un élargissement des rôles professionnels. En d'autres termes, les partenaires fournissent un travail qui dépasse les limites de leur profession et peuvent, de cette manière, exercer des actions qui font parties intégrantes de celles d'un collègue. Un enseignant pourrait donc sortir de ses rôles pédagogiques prescrits par son cahier des charges et intervenir auprès d'un élève par une action qui se retrouverait plutôt dans les actes quotidiens alloués, initialement, à un éducateur. Si nous reprenons l'exemple cité précédemment, l'enseignant qui essuie un enfant après qu'il ait été aux toilettes et que, progressivement, il tente de lui apprendre ce geste du quotidien, exercerait une tâche qui sort de son rôle d'expert des apprentissages scolaires. Cet exemple permet de comprendre qu'il existe des pratiques qui ne peuvent que difficilement appartenir uniquement à un seul groupe professionnel. Dans d'autres situations, un travail en équipe multiprofessionnelle pousse certains professionnels à préciser leurs rôles afin d'éviter au maximum tout chevauchement entre les pratiques des uns et des autres. Cette précision des rôles peut parfois souligner un fort désir de protéger son identité. Le travailleur se cloisonne alors dans un rôle stéréotypé de sa profession et délimite fermement les contours de sa profession en refusant d'effectuer toute action qui l'éloignerait de sa fonction première (Emery, 2011, p.5). Dans cette tension entre une souplesse des rôles et une rigidité de ceux-ci, Emery (2015) souligne qu'il est essentiel de trouver un juste milieu en maintenant une différenciation entre les rôles des professionnels présents dans l'institution (terme équivalent à CMP) tout en ne s'enfermant pas dans son propre rôle. De cette manière, les membres de l'équipe multiprofessionnelle s'enrichissent des connaissances et de l'expérience des collègues, mais maintiennent également leur expertise dans leur domaine de prédilection. Il est primordial que cette question de définition des rôles de chacun soit débattue, discutée afin que les chevauchements entre les professionnels puissent être utilisés positivement.

Pour terminer cette partie sur le travail en équipe, il nous semble primordial de mettre en évidence en quoi ces différents enjeux ont toutes leur importance dans notre travail. En effet, ces enjeux peuvent exister lorsqu'une équipe fonctionne de manière multiprofessionnelle. Il est donc intéressant de voir à quel point ils sont présents lors des situations de co-intervention, pratique qui peut elle-même découler d'un fonctionnement en équipe multiprofessionnelle. Les avoir mis en évidence est aussi fondamental car nous pourrions mieux identifier la manière dont les professionnels tiennent compte de ces conséquences lors des situations de co-intervention. La délimitation des frontières entre les rôles des professionnels retiendra particulièrement notre attention. Effectivement, il sera d'autant plus intéressant d'identifier les

différentes zones avancées par Grossen (2000) en observant si les professionnels ont plutôt tendance à préciser leurs rôles ou à les confondre avec ceux de leur collègue lorsqu'ils sont en action simultanément face à des élèves.

2.2 Le co-enseignement et la co-intervention

Comme présenté précédemment, les équipes multiprofessionnelles cherchent à travailler autour d'objectifs communs, d'une finalité commune et d'un projet éducatif individualisé pour chacun des enfants pris en charge. Afin de mieux répondre aux besoins de ceux-ci et d'articuler un soutien pédagogique, éducatif et thérapeutique (Emery & Wirz, 2015), certaines équipes multiprofessionnelles de CMP à Genève organisent des activités en co-présence de deux professionnels face à un même groupe d'élèves.

Nous débuterons cette partie en définissant les termes de co-enseignement et de co-intervention et expliquerons la manière dont il est possible de les lier au vu du peu de littérature existante sur la co-intervention. Ensuite, nous énumérerons certaines dimensions du co-enseignement qui peuvent, selon nous, être transposables aux pratiques de co-intervention.

Dans le cadre de leur recherche, Pelgrims, Deville et Fernandez (2010) considèrent le concept de co-enseignement comme un dispositif qui implique deux enseignants (deux enseignants ordinaires, deux enseignants spécialisés ou un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé). Lorsque cette même pratique existe entre deux professionnels différents, Tremblay (2012) la désigne comme étant une co-intervention ou une co-action. Cependant, nous émettons l'hypothèse que certaines caractéristiques du co-enseignement sont transposables à des pratiques de co-intervention. En effet, la principale différence résiderait dans le fait que les professionnels ne sont pas deux enseignants lors d'une co-intervention. Néanmoins, les positions de chacun en cours d'action, l'organisation, la planification, les dispositifs mis en oeuvre, les avantages et les difficultés rencontrées pourraient s'apparenter à une pratique de co-enseignement, car les bases de cette pratique resteraient les mêmes : deux professionnels, des élèves et un même lieu. Des aspects différencieraient le co-enseignement de la co-intervention principalement lorsqu'il s'agit de l'accompagnement d'un élève à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. En effet, le deuxième professionnel pourra intervenir auprès de l'ensemble des élèves mais il aura toujours une attention particulière envers l'élève concerné afin de permettre son intégration dans le groupe-classe. Notre

mémoire nous permettra d'identifier si certaines caractéristiques du co-enseignement sont bien transposable à la co-intervention.

Dans le cadre de notre mémoire, nous rejoignons Pelgrims et al. (2010) et Tremblay (2012) en utilisant le terme de co-intervention puisque nous nous intéresserons à des professionnels de métiers différents qui sont amenés à co-intervenir ensemble auprès d'un groupe d'élèves. Ainsi, ce chapitre utilisera principalement le terme de « co-enseignement » puisque c'est celui-ci que les auteurs utilisent le plus souvent.

La plupart des recherches qui existent sur le co-enseignement se basent sur des pratiques entre un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé dans le cas de l'intégration d'un élève à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Ainsi, cette partie théorique s'appuiera essentiellement sur les caractéristiques de ce type de co-enseignement pour lesquelles nous émettons l'hypothèse qu'elles peuvent être transposable à la co-intervention et qui sont pertinentes par rapport aux situations observées.

2.2.1 Emergence et définition du concept

Historiquement, le co-enseignement commencent à prendre leur place au sein de l'enseignement spécialisé depuis la déclaration de Salamanque (UNESCO) en 1994. En effet, cette déclaration exige des professionnels qu'ils soient dans une dynamique de recherche de solutions d'intégration plutôt que de séparation. Cette nouvelle manière de penser engendre des changements importants au niveau du dispositif scolaire et des rôles de chaque professionnel (Benoît & Angelucci, 2011). Cette dynamique est également présente à Genève puisqu'en 2005 Charles Beer présentait dans ses 13 priorités, la notion d'intégration de personnes portant un handicap. Ainsi, la prise en charge de personnes en situation de handicap au sein de classes ordinaires est une pratique relativement récente et demande un soutien supplémentaire qui permet de répondre à leurs besoins particuliers. Une des solutions proposées est le co-enseignement.

La définition du terme de co-enseignement peut varier de manière plus ou moins importante selon les auteurs. Cependant, nombreux auteurs s'accordent sur le fait que le co-enseignement peut être défini comme un partenariat entre deux professionnels dans le but d'enseigner conjointement à un groupe d'élèves hétérogènes, afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage (Benoit & Angelucci, 2011, p.108). Néanmoins, les avis peuvent diverger sur

les professions respectives de ces professionnels. En effet, pour Benoît et Angelucci (2011), si nous parlons de co-enseignement, il est nécessaire que les deux professionnels soient des enseignants (souvent un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé). Cependant, Tremblay (2012) précise dans sa définition du co-enseignement que l'intervention peut être effectuée par plusieurs professionnels (logopédistes, enseignants, éducateurs...). De plus, les pratiques de co-enseignement ne se limitent pas uniquement à un temps d'enseignement en commun et à la co-présence de deux professionnels dans une même classe. Effectivement, ce dispositif nécessite un investissement plus important de la part des deux professionnels : temps de discussion, temps de planification, temps d'évaluation, temps de répartition des rôles...

Dans le cadre de notre mémoire, nous retenons que le co-enseignement implique la co-présence face aux élèves de deux enseignants au contraire de la co-intervention qui engage deux professionnels (éducateur, enseignant, logopédiste, psychomotricien...) également ensemble face à un même groupe d'élèves.

Dans les institutions (structures qui nous intéressent dans le cadre de ce mémoire), des moments de co-intervention sont aussi mis en place afin de répondre efficacement aux besoins des enfants accueillis. Ces moments sont donc une solution qui permet de prendre en charge l'enfant dans sa globalité et permet aux professionnels de les accompagner dans une multitude de situations (Wirz & Emery, 2015, p.18). Par exemple, il peut y avoir des situations lors desquelles certains élèves ont de la peine à rester en classe et à entrer dans les apprentissages uniquement avec l'enseignant. C'est pourquoi, un appui supplémentaire, thérapeutique ou éducatif, est présent en classe. Cette pratique leur donne la possibilité d'accéder aux apprentissages en instaurant un soutien à la fois pédagogique et/ou éducatif et/ou thérapeutique.

2.2.2 Les différents dispositifs de co-enseignement

Plusieurs auteurs ont mis en évidence (Friend & Cook (2003) ; Gravel & Trépanier (2010) ; Pelgrims (2012) ; Vaughn, Schumm & Arguelles (1997), cités par Bauquis, 2014, p.20)) mettent en évidence six dispositifs de co-enseignement. Ces dispositifs se différencient par la répartition des tâches et des rôles entre les deux enseignants, l'organisation sociale, la prise en compte des besoins des élèves et les contenus d'apprentissage.

Le premier est distingué par le fait que le premier professionnel enseigne à l'entièreté du groupe-classe, alors que le second est dans une posture d'observation. Cette observation

permet de recueillir des informations sur les élèves mais aussi sur le collègue afin d'avoir un retour sur sa pratique. Il est recommandé pour les deux professionnels d'alterner les rôles d'observation et d'enseignement. Effectivement, cette alternance permet aux professionnels de s'essayer aux deux postures.

Le second dispositif décrit prévoit qu'un premier professionnel dirige le groupe-classe alors que l'autre apporte un soutien temporaire aux élèves en difficulté, individuellement ou en petits groupes, en fonction du contenu enseigné. D'une part, ce dispositif permet de soutenir les difficultés des élèves sans pour autant qu'il y ait des interruptions pour le groupe-classe. D'autre part, le professionnel en soutien peut réguler leurs comportements et leurs émotions. Cependant, certains élèves peuvent devenir dépendants de l'aide apportée et du professionnel en soutien. Par ailleurs, si c'est toujours le même enseignant qui mène ou qui soutient, il peut y avoir une supériorité de l'un sur l'autre. Ces deux limites montrent qu'il est important d'échanger régulièrement les rôles d'enseignant et de soutien.

Le troisième dispositif consiste en un enseignement parallèle qui se définit par deux professionnels qui enseignent le même contenu, en même temps mais à deux groupes hétérogènes. Avec ce dispositif, le nombre d'élèves présents dans chaque groupe est réduit, ce qui permet d'augmenter la participation et les interactions entre les élèves ou entre les élèves et l'enseignant et également, une différenciation plus fine. Il est recommandé que les professionnels préparent conjointement les séances afin d'avoir une cohérence entre les objectifs et les attentes. Ce dernier point est spécifique à ce dispositif car il permet aux deux professionnels d'être au clair sur le contenu à enseigner puisqu'ils doivent, tout deux, l'enseigner à un groupe d'élèves différent.

Le quatrième dispositif se caractérise par un enseignement en ateliers. Dans ce type de co-enseignement, les deux enseignants se divisent les contenus à enseigner en animant les divers ateliers. Ce sont les élèves qui vont d'ateliers en ateliers, sous forme d'un tournus afin que chacun passe à tous les ateliers. Ce dispositif permet à l'un des professionnels d'éventuellement s'arrêter auprès d'élèves ayant besoin d'aide. Les enseignants doivent s'entendre sur leurs objectifs et leurs attentes en planifiant conjointement la leçon.

Le cinquième est présenté comme un enseignement alternatif. Le thème d'enseignement présenté aux élèves est le même mais l'un des professionnels garde la plus grande partie du groupe-classe alors que le second va prendre un petit groupe pour faire de la différenciation : aller plus loin avec les élèves ayant plus de facilités ou reprendre certaines notions avec les élèves qui ne les ont pas acquises. Il importe de varier la formation des groupes afin de ne pas stigmatiser certains élèves et d'alterner les rôles des professionnels.

Finalement, le sixième dispositif est un enseignement partagé qui consiste en un réel partage de la gestion de la classe. Les deux professionnels enseignent en même temps à tout le groupe-classe. Les enseignants se partagent les mêmes rôles pendant toute la situation de co-enseignement. Ce dispositif nécessite spécifiquement une importante confiance réciproque entre les professionnels et une bonne collaboration. Effectivement, il s'agirait du dispositif le plus difficile à mettre en œuvre car il exige une compatibilité plus forte des deux professionnels.

2.2.3 Les conditions à la mise en place d'une pratique de co-enseignement

Les auteurs étudiés dans le cadre de notre mémoire relèvent différentes conditions pour la mise en place d'un dispositif de co-enseignement efficace. Ces différentes conditions se rejoignent et peuvent se regrouper en deux catégories : les facteurs individuels et interpersonnels et l'organisation et la gestion du travail en collaboration. La première catégorie se définit par un partage d'une vision commune, une compatibilité des personnalités et une participation volontaire à des pratiques de co-intervention. Concernant la catégorie de l'organisation et la gestion du travail, il est nécessaire de prévoir des moments communs pour la planification et l'évaluation des effets du co-enseignement, de clarifier les rôles et les responsabilités de chacun et de bénéficier d'un soutien de la direction qui met à disposition des ressources nécessaires à cette pratique. Benoît et Angelucci (2011) ajoutent une troisième condition qui est l'importance d'une formation initiale et continue concernant les pratiques de co-enseignement.

2.2.4 Les avantages du co-enseignement

Divers avantages peuvent être mis en avant concernant le co-enseignement. Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi de présenter uniquement les bénéfices qui nous paraissent pertinents par rapport à notre contexte spécifique de recherche

Des auteurs relèvent un aspect positif qui est la satisfaction personnelle et professionnelle pour les enseignants. En d'autres termes, le sentiment de satisfaction que peuvent ressentir les professionnels à la suite d'une pratique de co-enseignement.

Ensuite, Tremblay (2013) et Benoit et Angelucci (2011) relèvent un avantage pour l'enseignant ordinaire et un autre pour l'enseignant spécialisé. Le premier pourrait développer ses capacités de différenciation grâce aux compétences de son collègue et le second pourrait améliorer ses connaissances des contenus à enseigner et de la norme en étant plongé dans le contexte ordinaire. Cet avantage fait référence à la notion de transdisciplinarité évoqué

précédemment : les deux professionnels apprennent l'un de l'autre sans pour autant perdre leur expertise. Dans le cas d'un enseignant et d'un éducateur, le premier pourrait, par exemple, apprendre à développer la socialisation des élèves en s'inspirant des manières de faire du second. Inversement, l'éducateur pourrait s'inspirer des pratiques de l'enseignant pour amener des contenus scolaires aux élèves, en proposant, par exemple, des activités d'arts plastiques permettant à l'élève de travailler ses compétences graphiques en vue d'une écriture plus fluide.

D'autres avantages peuvent être cités dans la littérature : une possibilité de satisfaire tous les élèves (différenciation, connaissance des besoins de chacun), une facilité à gérer le groupe et la discipline (Tremblay, 2013) et une meilleure attention chez les élèves (Scruggs & al., 2007 ; cités par Bauquis, 2014).

2.2.5 Les limites du co-enseignement

Comme pour les avantages, différentes limites sont à considérer, mais nous nous attarderons uniquement sur celles qui nous semblent pertinentes par rapport à notre contexte de recherche. Il s'avère que les pratiques de co-enseignement ne sont pas si simples à mettre en place et qu'elles peuvent engendrer des difficultés. De nombreux auteurs (Tremblay, 2013 ; Benoit & Angelucci, 2011) soulignent des difficultés pouvant nuire à cette pratique : difficulté de rassembler les principaux participants, difficulté à communiquer au travers des pratiques, manque d'objectifs clairs pour la collaboration, manque de préparation et manque de soutien de la part de la direction. Finalement, Benoit et Angelucci (2011) soulèvent une limite qui survient lorsque l'un des professionnels a uniquement un rôle de « subordination » et qu'il y a une représentation déséquilibrée des rôles de chacun de la part des professionnels eux-mêmes mais également des élèves. En d'autres termes, il serait néfaste qu'il n'y ait pas une alternance dans les rôles adoptés et que l'un des professionnels ne puisse jamais prendre le rôle de meneur.

2.3 L'identité professionnelle

2.3.1 La notion d'identité

L'identité est un concept polysémique complexe dont il faut éviter à tout prix les pièges. En effet, ce concept est très utilisé dans le sens commun bien qu'il regorge de subtilités. Il existe beaucoup d'écrits sur cette thématique. Écrits qui, d'ailleurs, démontrent que le concept d'identité est en constante redéfinition. Chaque champ disciplinaire définit et explique les

fonctionnements identitaires à sa manière, selon son cadre théorique (Mucchielli, 1986). C'est pourquoi, cet auteur préconise d'adopter une attitude prudente et critique par rapport à cette notion. Dans notre recherche, nous adopterons un positionnement plutôt sociologique pour aborder le concept d'identité. Ce choix nous permet de nous fier uniquement à une conception de l'identité et d'éviter de se perdre dans la multitude de définitions existantes. En effet, de ce point de vue, l'identité de l'individu se construit au fil de sa vie, entre autres, par le biais des relations sociales et est composée de diverses dimensions : identité personnelle, identité sociale et identité professionnelle. C'est cette dernière que nous développerons principalement dans notre travail.

A travers Mucchielli (1986), nous pouvons préciser que la notion d'identité est toujours plurielle. En effet, elle implique la présence de l'individu mais également d'autres acteurs auxquels il se réfère pour se définir. Dubar (2015) met en avant cet aspect pluriel de l'identité en précisant que cette définition de soi et des autres est, entre autre, dépendante du contexte dans lequel l'individu exerce sa profession et de son histoire (p.11). En d'autres termes, chacun comprend les situations qu'il est amené à vivre subjectivement. La conception de sa propre identité et de celle des autres dans un contexte particulier avec des interactions spécifiques ne sera donc pas la même qu'une autre personne vivant la même situation. De plus, bien que le contexte donné ait une influence sur la définition de son identité sociale et de celle d'autrui, Dubar met en avant un deuxième élément à prendre en compte : l'histoire, le passé. De ce fait, le présent de la situation a toute son importance mais également les événements qui se sont déroulés dans le temps écoulé. La compréhension du passé de l'individu et sa projection dans le futur auront un impact sur les identités des différents acteurs. Ainsi, deux axes d'identifications sont relevés par cet auteur et repris par Beckers (2007) : « un axe « synchronique », lié à un contexte d'action et à une définition de situation, dans un espace donné, culturellement marqué, et un axe « diachronique », lié à une trajectoire subjective et à une interprétation de l'histoire personnelle, socialement construite » (p.11). Tenir compte de ces deux axes dans la compréhension de la notion d'identité nous semble avoir toute son importance. Effectivement, un enseignant spécialisé et un éducateur sont amenés à vivre des mêmes situations. Cependant, en tenant compte de ce que nous venons d'expliquer, cela ne voudra pas nécessairement dire qu'ils auront une lecture semblable de la situation. Ainsi, il est nécessaire d'être attentif à cette perception subjective et à l'histoire personnelle, qui entrent en jeu dans la construction de l'identité de l'individu.

2.3.2 La construction identitaire

De nombreux auteurs insistent sur le fait que l'identité se construit, se modifie, évolue, change tout au long de la vie d'un individu. « [...] l'identité humaine n'est pas donnée, une fois pour toutes, à la naissance : elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie. Et l'individu ne la construit jamais seul : son identité dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est le produit de socialisations successives » (Dubar, 2015, p.15).

Kaddouri (2006, p.122) parle, quant à lui, de dynamiques identitaires qu'il définit comme étant « un processus en perpétuelle construction, déconstruction, reconstruction ». Il précise même qu'il ne s'agit pas du résultat d'une accumulation d'expériences mais bien un tout qui ne cesse de se modifier tout au long de la vie.

Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) proposent une conception de cette construction identitaire explicitée par Dubar lorsqu'ils utilisent les termes de processus d' « identisation » et d' « identification ». Ces deux termes peuvent être expliqués comme il suit : « l'identisation est le mécanisme par lequel l'individu tend à se singulariser, à se distinguer des autres, et l'identification est celui par lequel la personne se reconnaît des ressemblances avec ses différents groupes d'appartenance » (p.29). Beckers (2007) utilise les termes de différenciation et d'identification pour parler de ces mêmes processus. A cela s'ajoute l'influence du contexte de travail des professionnels sur cette identité (Cattonar, 2001, p.5). C'est cette construction « commune », « individuelle » et liée au contexte que nous allons détailler dans la suite du texte.

Kaddouri (2006) aborde également la thématique des tensions identitaires que peut vivre tout individu. En effet, ces tensions sont le résultat des confrontations qui peuvent exister entre les différentes composantes de l'identité. Tout d'abord, cet auteur parle de tensions intra-subjectives qui surviennent lorsque l'individu ressent une incohérence entre ses différentes identités. On peut illustrer ces tensions intra-subjectives en prenant l'exemple d'un enseignant ordinaire qui passe dans une structure d'enseignement spécialisé et qui doit modifier sa manière d'enseigner. Ces tensions peuvent aussi se traduire par « deux types de « Soi » rendus incompatibles par et dans une situation nouvelle » (Kaddouri, 2006, p.126). C'est le cas, par exemple, d'un éducateur tiraillé entre son « Soi » personnel et son « Soi » professionnel. Afin de résoudre cette tension, l'individu doit renoncer à l'un ou l'autre des « Soi ». Ensuite, cet

auteur présente un autre type de tensions qu'il désigne comme étant inter-subjectives et qui sont générées par des « situations d'interactions sociales entre un sujet et ses autres significatifs » (p.127). Il s'agit de tensions qui peuvent subvenir lorsque les visées et objectifs de chacun ne sont pas compatibles. Cela peut être le cas d'un enseignant ou un éducateur qui est en désaccord avec le projet que sa direction lui demande d'accomplir.

Ces tensions et surtout leur résolution conduisent l'individu à être en constante évolution et modification de son identité et donc participent à la construction identitaire de tout individu.

2.3.3 Le concept d'identité professionnelle

L'identité professionnelle est une dimension de l'identité sociale. Par identité sociale, nous entendons « la définition sociale de l'individu » (Dubar, 2011, p.5) qui lui permet de se définir et d'être défini par les autres. Dubar (2015) nomme ces différentes perceptions en parlant d'identité pour autrui et d'identité pour soi. Il explique qu'il y a des « [...] actes d'attribution ceux qui visent à définir « quel type d'homme (ou de femme) vous êtes », c'est-à-dire l'identité pour autrui (autrui significatif ou généralisé) ; on appellera actes d'appartenance ceux qui expriment « quel type d'homme (ou de femme) vous voulez être, c'est-à-dire l'identité pour soi » » (p.106). Ainsi, cela peut être mis en lien avec l'identité professionnelle qui se forge sur ce que l'individu désire être dans son travail et sur l'image que lui renvoient les autres. Ces deux images n'étant pas nécessairement en adéquation, comme nous avons pu le voir en abordant la question des tensions identitaires. Par ailleurs, l'identité sociale d'un individu se construit en se basant sur des caractéristiques identiques à d'autres individus mais également sur des caractéristiques qui le distinguent des autres individus. Elle leur permet d'être reconnu socialement et de se catégoriser les uns par rapport aux autres. Dès lors, nous pouvons affirmer que l'identité professionnelle serait la définition de soi à un niveau professionnel par rapport aux autres professions. Elle est donc la partie de l'identité sociale qui se rapporte au contexte du travail.

2.3.3.1 Le caractère identique de l'identité professionnelle

Blin (1997) définit l'identité professionnelle comme ayant « un caractère de ce qui est identique et dans ce cas l'identité est le fait d'être semblable à d'autres » (p.178). Ainsi, il entend qu'il est possible d'affirmer que l'identité professionnelle a une partie commune à tous les individus appartenant à ce groupe professionnel. Cette partie commune à tous les individus d'un même groupe professionnel leur permet de se reconnaître et d'être reconnus comme tels. Il semble donc exister un besoin de se reconnaître parmi les personnes exerçant la même

profession que soi. Il s'agit d'un sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle qui permet de construire une partie de son identité professionnelle. En effet, un travailleur s'identifiera à ses collègues de même profession et en même temps se différenciera des autres individus pratiquant d'autres professions. Cette identification est possible grâce à un processus de socialisation professionnelle que réalisent les individus. Les professionnels sont amenés à s'appropriier les règles, normes et valeurs propres à leur domaine professionnel. Ce qui unit donc les membres d'un groupe professionnel, c'est une culture professionnelle (Tardif et Lessard, 1999, cités par Cattonar, 2001). Cette culture professionnelle est basée sur le vécu semblable qu'ils partagent et les significations similaires qu'ils lui donnent : mêmes situations, mêmes manières de penser, mêmes normes, mêmes valeurs... Il importe de préciser que cette culture professionnelle n'est pas figée mais qu'elle peut évoluer dans le temps. Ainsi, un professionnel en début de carrière va, petit à petit, assimiler des manières de faire et de penser qui correspondent à la pratique de ce groupe professionnel.

Cependant, il est important de préciser que cette socialisation professionnelle ne se fait pas de manière passive. Effectivement, nous verrons dans la partie suivante que chaque individu s'approprie à sa manière les normes, règles et valeurs de sa profession. C'est pourquoi, l'identité professionnelle d'un individu a également un aspect unique. Nous tenterons d'expliquer cette non-passivité dans la suite du texte.

2.3.3.2 Le caractère unique de l'identité professionnelle

Si l'on peut affirmer que la construction identitaire est en partie individuelle, c'est pour deux raisons : d'une part parce que la socialisation professionnelle est une « construction active et interactive » (Cattonar, 2001, p.7) et d'autre part car elle dépend aussi du passé de l'individu.

La socialisation professionnelle se réalise de manière active par tout travailleur car ce dernier aura sa propre façon d'assimiler la culture professionnelle. Cela signifie qu'il va interpréter et intérioriser les normes, les valeurs et les règles partagées par les membres de son groupe professionnel en tenant compte de « [...] sa subjectivité, ses propres représentations, motivations et intérêts » (Cattonar, 2001, p.7). Il ne s'agit pas d'un total accord ni d'une appropriation aveugle de toutes les règles, normes et valeurs propres au groupe professionnel mais d'une appropriation et d'une élaboration personnelle de celles-ci. Gohier et al. (2001) vont dans le même sens en expliquant que « c'est à travers ce processus, dynamique et interactif, caractérisé par un compromis entre les demandes sociales et son affirmation de soi,

que son identité professionnelle se transformera, potentiellement tout au long de sa carrière [...] » (p.5). Ces auteurs mettent en exergue un équilibre à trouver entre ce qu'une profession peut demander, exiger et les opinions, perceptions, goûts et besoins du travailleur. Afin de pouvoir trouver cet équilibre, il est nécessaire que l'individu fasse preuve d' « autonomie » et d'une « capacité réflexive » (Cattonar, 2001, p.7). En effet, il importe qu'il analyse ce qui lui est demandé dans le cadre de sa profession et qu'il réfléchisse à la manière d'y répondre sans pour autant être en conflit avec ce qu'il est, pense.

Ce caractère individuel de l'identité professionnelle de tout travailleur est lié à son passé mais aussi à son appartenance à d'autres groupes sociaux. Berger et Luckman (1966 ; cités par Cattonar, 2001) considèrent que, dès l'enfance, le jeune se socialise (socialisation primaire). Lorsqu'il devient adulte et qu'il évolue, il réalise de nouvelles socialisations (socialisations secondaires) qui seront influencées par la socialisation primaire. Deux considérations sont alors à mettre en avant. En premier lieu, la socialisation professionnelle est considérée comme une socialisation secondaire et sera donc influencée par la socialisation primaire. En second lieu, comme expliqué précédemment, le professionnel, pour construire son identité professionnelle, se socialise professionnellement. Ainsi, la socialisation professionnelle et, par conséquent la construction de l'identité professionnelle seront dépendantes du vécu antérieur de l'individu. Cette socialisation professionnelle se fera dans la lignée de ce qu'il a vécu dans le passé ou, au contraire, en rupture avec ses expériences passées. Kaddouri (2006) parle, pour sa part, d'identités acquises qui sont construites par l'individu tout au long de sa vie par le fait qu'il vit diverses expériences et côtoie différents groupes sociaux. Les situations vécues précédemment auront toujours une influence sur le présent, que cette influence soit sous forme de continuités ou de cassures.

Aussi, l'aspect individuel de l'identité professionnelle est en lien avec les différents contextes sociaux dans lesquels évolue l'individu. Certes chaque individu appartient à groupe professionnel, mais il a également d'autres appartenances sociales : femme/homme, jeune/âgé, niveau socioculturel bas/moyen/élevé etc. Kaddouri (2006) désigne ce phénomène en utilisant la terminologie d'identité héritée. Il s'agit de tout ce qu'un individu hérite de part ses origines socio-familiales. Le nom, le prénom, la nationalité sont des éléments de cette identité héritée qui sont modifiables par l'individu. Au contraire, certains éléments tels que notre appartenance familiale ou notre position dans une famille ne sont pas modifiables et l'individu devra donc vivre avec toute sa vie. Ainsi, chaque individu se construira sa propre

identité professionnelle en fonction de ses différentes appartenances sociales et en faisant une synthèse de celles-ci. Cattonar (2001) résume bien cet aspect lorsqu'elle explique que « [...] l'identité professionnelle [...] est en partie liée aux multiples trajectoires (familiales, scolaires et éventuellement professionnelles) et appartenances sociales, présentes et passées, de l'individu » (p.11).

En conclusion, bien que tous les travailleurs d'un même groupe professionnel partagent des points communs, ils se distinguent les uns des autres de part une socialisation professionnelle active, une influence du passé et des appartenances sociales diverses. C'est ce qui les rend unique.

2.3.3.3 Le caractère contextuel de l'identité professionnelle

Comme vu précédemment, l'identité professionnelle est à la fois commune et individuelle à tous les travailleurs d'un même groupe professionnel. Afin d'avoir toutes ces composantes, il est également important de retenir qu'elle est aussi liée au contexte de travail de chaque professionnel. Le contexte de travail est défini par un certain nombre de paramètres, dont l'espace physique, la culture professionnelle, les rapports entre les membres du groupe... Ce contexte de travail peut avoir des conséquences sur la manière dont les membres de l'équipe construisent leur identité professionnelle. En effet, cette dernière est fortement liée à tout ce qu'il se passe dans l'espace de travail. Sainsaulieu (1995 ; cité par Cattonar, 2001) montre que les relations dans le travail et les rapports de pouvoir peuvent influencer l'individu dans sa manière de se percevoir lui-même et dans la façon dont les autres le perçoivent. Un enseignant spécialisé se construira une identité professionnelle différente en fonction de la structure dans laquelle il est amené à exercer sa profession. En effet, les valeurs, les règles, les relations qui existent dans une structure ne sont pas les mêmes que dans une autre et cela impacte directement l'identité professionnelle des travailleurs.

Il est important de retenir que le contexte de travail aura des effets sur la construction identitaire des professionnels exerçant la co-intervention. La structure dans laquelle ils travaillent mais également les relations qui les relient ont donc une importance dans la compréhension de leur identité professionnelle.

2.3.4 L'identité professionnelle des enseignants

L'enseignement a longtemps été pensé comme une profession individuelle qui impliquait un enseignant seul face à son groupe d'élèves. En effet, il existe « [...] une représentation de l'activité d'enseignement comme activité « solitaire » » (Calin, 2001, p.1). Cependant, il est nécessaire de préciser que, depuis un certain nombre d'années, les enseignants sont amenés à travailler ensemble lors de moments de travail en commun réunissant l'ensemble des professionnels de l'établissement. Afin d'explicitier ce caractère collectif de l'activité d'enseignant, il est nécessaire de faire un détour par Grossen (1999). Cette auteure affirme qu'il existe des professions d'aide explicitée par une relation entre deux individus caractérisée comme l'un étant aidant et l'autre aidé. Nous pouvons retrouver ce type de relation entre le médecin et son patient ou entre le psychanalyste et son patient. Il est possible de transposer ce type de relation à celle de l'enseignant et de son élève. En effet, l'enseignant est chargé d'accompagner l'élève dans son développement personnel et donc de l'aider à progresser afin de se construire. Comme pour le médecin ou le psychanalyste et son patient, il existe une relation dyssymétrique dans laquelle l'un a pour mission de soutenir l'autre. Ces comparaisons mettent en évidence la relation privée qui s'installe entre l'aidant et l'aidé. De ce fait, ce rapport privilégié peut tendre à faire oublier la présence directe ou indirecte d'autres acteurs dans le contexte d'intervention. Néanmoins, Grossen (1999) met en avant que « tout aidant est un représentant institutionnel qui, dans ses pratiques quotidiennes, met en actes certaines règles, valeurs, croyances, représentations qu'il partage en partie avec l'organisation dans laquelle il travaille et avec certains membres du groupe professionnel auquel il se rattache » (p.55). Autrement dit, toute relation d'aide professionnelle n'engage pas uniquement l'aidant et l'aidé, mais certains principes partagés par l'ensemble des collègues se manifestent. Cattonar (2001) qualifie ce partage de normes, règles, valeurs, croyances et représentations de « noyau central » (p.14). De ce fait, l'activité enseignante ne peut pas être pensée comme individuelle et sans répercussions extérieures. Bien que l'enseignant entretienne une relation privilégiée avec ses élèves, il sera toujours marqué par certains principes provenant de ses collègues avec lesquels il travaille et cela influencera cette relation.

Riopel (2006) rejoint cette vision de l'enseignant lorsqu'elle explique qu'« en plus d'exercer son métier en solitaire, l'enseignant le fait en interaction quotidienne avec un groupe d'individus [...] » (p.32). La relation que l'enseignant entretient avec ses élèves et ses collègues a donc une importance dans la construction de son identité professionnelle étant donné qu'il se définit notamment dans le rapport à l'autre et dans l'image que cet autre lui

renvoie. Néanmoins, l'enseignant est également amené à interagir avec une multitude d'autres individus qui l'entourent (parents, directeur...). C'est donc aussi à travers ces relations qu'il pourra forger son identité professionnelle.

Gohier et al. (2001), lors d'une recherche se basant sur des entretiens auprès d'enseignants, ont mis en avant que la proximité avec les autres pairs de l'établissement engendre des mécanismes de transformations identitaires. L'identité de l'enseignant évolue, se modifie, change constamment puisque ce sont des professionnels qui sont en permanence en contact avec d'autres individus. Ainsi, deux types de réseaux sociaux sont à considérer comme ayant un impact sur l'identité professionnelle de l'enseignant : « les rapports à l'élève » et « les réseaux sociaux constitutifs de l'environnement plus large de la pratique enseignante » (collègues immédiats, collègues d'autres groupes professionnels...) (Maheu & Robitaille, 1991 ; cités par Cattonar, 2001, p. 22).

Ensuite, l'établissement scolaire sera pour l'enseignant central étant donnée l'importance du contexte dans la construction de l'identité professionnelle (Cattonar, 2001, p.22). Effectivement, c'est dans son école que l'enseignant sera en interaction avec divers individus (les élèves, les parents, les collègues...), que des espaces seront délimités, que des objectifs communs et des normes seront fixés (notamment à travers le projet d'établissement).

Changkakoti et Broyon (2011), lors d'une recherche concernant les enseignants récemment engagés, ont mis en évidence que lorsque ceux-ci décrivent la profession d'enseignant, ils présentent tous l'idée d'une « [...] transmission de savoirs et d'accompagnement des apprentissages cognitifs [...] » (p.73). Néanmoins, ces deux auteures montrent également que ces jeunes enseignants accompagnent toujours la définition de leur profession avec d'autres rôles périphériques tels qu'une sensibilisation à la citoyenneté, le développement d'un savoir-vivre et d'un savoir-faire. Cette multiplicité des rôles adoptés par l'enseignant et constituant son identité professionnelle est illustrée par les propos de Tardif et Lessard (2004) lorsqu'ils disent que :

Au fond, l'enseignant est une sorte de *caméléon professionnel* qui doit sans cesse changer de peau et jouer plusieurs personnages : celui du pédagogue préoccupé du climat positif dans sa classe et des relations humaines instaurées et maintenues tout au long de l'année avec chacun des élèves sous sa responsabilité ; celui du didacticien soucieux de transmettre sa matière, de couvrir le programme et de favoriser

l'apprentissage des contenus ; celui du maître tranchant les conflits entre les élèves ou entre les élèves et lui ; celui du père ou de la mère de famille arbitrant les problèmes de discipline ; celui du gardien ou du policier ramenant l'ordre ; parfois celui de l'ami ou du confident établissant une relation d'aide et de soutien avec certains élèves en butte à des problèmes personnels, affectifs, existentiels, familiaux, etc. (p.131).

2.3.5 L'identité professionnelle des éducateurs

De manière générale, l'éducateur oeuvre auprès des personnes (enfants, jeunes, adultes, personnes âgées) en situation de handicap ou d'inadaptation sociale qui subissent une mise à l'écart ou une marginalisation (Rouzel, 2002). Il a pour rôle de leur apprendre à se gérer d'un point de vue social et psychique, afin de leur permettre de s'intégrer socialement et de devenir « [...] comme un parmi d'autres [...] » (Rouzel, 2002). Sa mission est donc d'aider la personne à s'approprier le plus possible son espace psychique, physique et social. Pour ce faire, l'éducateur opère dans les gestes du quotidien et accompagne la personne dans le développement de son autonomie.

La profession d'éducateur se définit principalement par le fait qu'il s'agit d'une profession d'aide (Chapleau, 2011, p.19). Il existe une relation dissymétrique entre l'éducateur et la personne dans le besoin avec laquelle il travaille. En effet, l'éducateur s'investit dans sa profession par la relation d'accompagnement qu'il met en place avec l'individu en difficulté avec qui il travaille. Ainsi, ce professionnel est amené à « [...] accompagner, être avec, partager des moments de vie, faire avec l'autre, aller vers, soutenir » (Chapleau, 2011, p.20).

Dans le cadre de notre mémoire, nous nous intéressons à l'éducateur en milieu scolaire, puisque les éducateurs engagés en CMP à Genève interviennent sur le temps scolaire des jeunes. Ces élèves rencontrant de grandes difficultés lors de leur scolarisation pourront bénéficier des apports, de l'aide et du soutien des éducateurs afin de leur permettre de fonctionner dans un milieu scolaire (Chapleau, 2011).

Afin de mieux comprendre l'identité professionnelle des éducateurs, nous souhaitons montrer dans les grandes lignes les enjeux sous-jacents de l'identité professionnelle des éducateurs. Ainsi, lors d'un colloque organisé en Belgique sur la profession d'éducateur (présenté par Brichaux, 2001), des éducateurs en formation ont procédé à un micro-trottoir afin de recueillir la manière dont des personnes appartenant à un autre groupe socio-professionnel définissent

le métier d'éducateur. En d'autres termes, ils ont questionné l'identité pour autrui de l'éducateur chez les passants interrogés. Les résultats sont surprenants puisque la quasi totalité des passants ont soit « [...] contesté la légitimité de la profession soit [...] avoué leur ignorance » (Brichaux, 2001, p.18). Certains ont même fait preuve d'une certaine agressivité face à cette profession. Ainsi, selon cette étude, le métier d'éducateur reste très contesté et est peu considéré comme un domaine socio-professionnel. Cambon (2009) soulève la même problématique concernant la profession d'éducateur. Effectivement, il affirme que « [...] ce métier a du mal à exister sans produire de la confusion dans l'esprit de l'homme de la rue » (p.36). Les résultats de l'enquête de Brichaux (2001) montrent que l'identité pour autrui des éducateurs n'est pas claire et, même parfois, pas reconnue. De ce fait, l'identité professionnelle des éducateurs en est troublée, puisque l'identité pour autrui est une des composante qui constitue l'identité professionnelle. En effet, « [...] [nous] ne savons jamais qui [nous] sommes que dans le regard d'Autrui » (Dubar, 2015, p.104). Ainsi la manière dont les individus considèrent la profession d'éducateur aura un impact sur l'identité professionnelle de chaque éducateur. On peut même affirmer qu'un éducateur, dans son travail en institution, semble donc être « [...] préoccupé de définir son rôle et de marquer de nouvelles frontières à un territoire qui lui échappe [...] » (Fustier, 2009, p.59) afin de tenter de clarifier au maximum leur profession envers leurs collègues. Cette difficulté à définir la profession d'éducateur se ressent également chez les enfants ou adolescents avec lesquels les éducateurs travaillent. En effet, Fustier (2009) affirme qu'on peut entendre très fréquemment des jeunes dire des éducateurs qu'ils n'ont pas de métiers ou qu'ils sont là uniquement pour les surveiller. Il s'agit d'une « [...] négation agressive de l'identité professionnelle » (Fustier, 2009, p.55) de l'éducateur. Trémoulinas (1998) va dans le même sens lorsqu'il affirme que : « [...] la confusion et l'amalgme faciles banalisent le métier d'éducateur, de travailleur social » (p.78). Il semblerait donc que la profession d'éducateur soit vue comme négative par tout un chacun et cela peut renvoyer à l'éducateur une image négative de lui-même qui influence son identité professionnelle.

En ce qui concerne un autre penchant de l'identité professionnelle, l'identité pour soi, le phénomène est tout à fait différent. Lors d'un séminaire, Brichaux (2001) a questionné des éducateurs pour savoir si « [...] il existait ou non un corpus de connaissances propres à l'éducateur et, dans l'affirmative, quelle pourrait en être, selon eux, la nature » (p.19). A l'unanimité les éducateurs ont reconnu considérer une série de compétences grâce auxquelles ils pensent se reconnaître et qui leur permettent de se différencier des professionnels

effectuant d'autres métiers. Néanmoins, peu d'éducateurs ont pu se prononcer sur la nature de ces compétences. Cela ne semble pas étonner l'auteur puisqu'il considère qu'il est difficile pour chacun de se définir en tant que professionnel. Coquoz et Knüsel (2004) font un pas de plus en affirmant que les éducateurs (travaillant auprès de personnes souffrant de handicap) s'entendent pour affirmer que leurs actions peuvent être tant diverses et variées qu'il est difficile de les définir. Effectivement, leurs pratiques quotidiennes peuvent être de nature très différentes en fonction de la structure, de la population accueillie, des objectifs d'équipe. Ainsi, ils peuvent avoir de la difficulté à les expliciter. Fustier (2009) va dans la même direction en affirmant qu'« on voit donc que le projet de l'éducateur est difficile à préciser » (Fustier, 2009, p.2).

En conclusion, les deux enquêtes menées par Brichaux (2001) montrent que « le malaise qu'éprouve aujourd'hui le monde des éducateurs réside précisément dans cet hiatus entre ce qu'ils prétendent (ou souhaitent) être et la manière dont la société les appréhende et les identifie » (Brichaux, 2001, p.20).

Actuellement l'enjeu de tout éducateur « [...] est de se faire reconnaître comme un professionnel crédible à part entière, qui ne travaille pas seulement sur sa bonne foi et son cœur, mais à partir d'un ensemble de références et de modèles de pratiques clairs » (Cambon, 2009, p.37). Cet auteur met donc un élément de plus en avant concernant la validité et l'importance accordée aux savoirs et aux compétences de l'éducateur.

2.4 Les missions/mandats des professionnels

Dans cette partie, nous présenterons les différentes missions prescrites aux enseignants spécialisés et aux éducateurs, notamment à travers de l'étude de leurs cahiers des charges respectifs. Celles-ci permettent de mettre en place une base sur laquelle tout professionnel doit se référer dans sa pratique. Le choix de mettre en avant les missions qui peuvent être effectuées par un enseignant spécialisé et un éducateur consiste à mieux comprendre leur identité professionnelle respective.

2.4.1 Le cahier des charges de l'enseignant spécialisé

Dans le cahier des charges du maître généraliste de l'enseignement spécialisé (2014), nous retrouvons sept missions dans lesquelles l'enseignant devra exercer son expertise au

quotidien : instruction et transmission culturelle, missions d'éducation et de transmission des valeurs sociales, suivi du parcours de l'élève, élaboration et réalisation des projets pédagogiques, collaboration et partenariats, gestion/tâches pédagogiques et administratives et finalement perfectionnement professionnel et recyclage. Ces missions, développées dans la suite du texte, concernent tous les enseignants spécialisés de l'OMP, peu importe la structure dans laquelle il travaille (CMP, regroupement de classes spécialisées, classe intégrée...). Ils se réfèrent tous au même cahier des charges.

Mission d'instruction et de transmission culturelle

Afin de répondre à une mission d'instruction et de transmission culturelle (Cahier des charges maître-esse généraliste de l'enseignement spécialisé, 2014, p.3-4), l'enseignant doit répondre aux besoins de chaque élève afin de lui permettre d'acquérir les connaissances et compétences favorisant son développement. Pour ce faire, il doit s'appuyer sur le plan d'études romand (PER) et les directives du département de l'instruction publique, de la culture et du sport, comme un maître généraliste de l'enseignement primaire.

Le cahier des charges détaille cette mission en cinq responsabilités et activités que nous développons ci-après : préparation de l'enseignement, conduite de l'enseignement, devoirs à domicile, analyse et régulation de l'enseignement et évaluation des apprentissages des élèves. Concernant la préparation de l'enseignement, l'enseignant spécialisé doit mettre en place des grilles-horaire adaptées aux particularités des élèves, préparer des activités et des modules en se basant sur différentes sources (PER, moyens d'enseignement, autres), planifier son enseignement avec ses collègues et proposer des modalités de co-enseignement ou de collaboration pour soutenir les élèves. Ainsi, l'enseignant spécialisé prépare son enseignement non pas de manière individuelle mais sollicite également l'aide de ses collègues afin de mieux prendre en charge les élèves. La collaboration et, par conséquent, le co-enseignement sont recommandés pour permettre la construction de connaissances et l'acquisition de compétences à tous les élèves bénéficiant de l'enseignement spécialisé. Le co-enseignement a donc toute son importance dans la pratique de l'enseignant spécialisé et est présenté comme une forme de collaboration que l'enseignant spécialisé peut pratiquer.

A propos de la conduite de l'enseignement, l'enseignant spécialisé est responsable de mettre en oeuvre des activités d'apprentissages qui peuvent être soit communes, soit par groupe ou individuelles. Il doit donc être attentif à prévoir des séquences collectives tout en gérant des élèves réalisant des activités différenciées et en leur apportant des interventions pédagogiques différenciées.

Une autre responsabilité dans la mission d’instruction et de transmission culturelle est la préparation des devoirs à domicile. En effet, le cahier des charges demande à l’enseignant spécialisé de proposer des activités différenciées à faire à la maison reprenant les contenus scolaires travaillés en classe.

L’enseignant spécialisé doit également analyser et remettre en question sa pratique pour pouvoir réguler son enseignement. Ses observations, ses corrections et évaluations lui permettent de cerner où se situe chaque élève dans l’appropriation de l’objectif visé.

En ce qui concerne l’évaluation des apprentissages des élèves, l’enseignant spécialisé doit participer aux synthèses pluridisciplinaires, prévoir des activités d’évaluation, analyser les productions, faire passer les épreuves cantonales, participer aux conseils des maîtres et constituer un dossier d’évaluation.

Mission d’éducation et de transmission des valeurs sociales

La deuxième mission, qui est celle d’éducation et de transmission des valeurs sociales (Cahier des charges maître-esse généraliste de l’enseignement spécialisé, 2014, p.4), est déclinée en deux niveaux : la classe ou le groupe d’élèves et l’établissement. L’enseignant spécialisé instaure des conditions qui permettent la socialisation et la scolarisation des élèves (respect des règles de la vie en communauté, sens des responsabilités, faculté de discernement, indépendance de jugement, esprit de solidarité et de coopération, respect de soi, d’autrui, de l’environnement, santé et bien-être).

Au niveau de la classe ou du groupe d’élèves, l’enseignant spécialisé, en y associant les élèves, définit des règles de vie et organise des conseils de classe afin que les élèves se sentent concernés par la vie collective. Il suit avec attention les projets personnels et veille à leur réalisation et développe l’esprit critique de ses élèves sur les médias.

Au niveau de l’établissement, le cahier des charges prescrit à l’enseignant spécialisé la définition d’un cadre et des règles, la participation à la mise en place de structures participatives (comme le conseil d’école), l’organisation d’évènements collectifs (sorties, décloisonnements...) et la surveillance des récréations.

Mission du suivi du parcours de l’élève

Le suivi du parcours de l’élève est la troisième mission (Cahier des charges maître-esse généraliste de l’enseignement spécialisé, 2014, p.5-6). Ce suivi peut être fait de 10 manières différentes : responsabilité du suivi de l’élève, développement et suivi en équipe pluridisciplinaire du projet de l’élève, accueil des élèves allophones, élèves à besoins

éducatifs particuliers ou handicapés intégrés en enseignement ordinaire, projet d'accueil individualisé (PAI), signalement d'élèves en grandes difficultés, réseau, orientation de l'élève, sécurité des élèves et passage de l'élève dans une autre structure. L'enseignant spécialisé peut être référent d'un élève et est donc responsable du suivi des prestations et est attentif à leur évaluation et ajustement. Le projet de l'élève est également discuté en équipe pluridisciplinaire (rédaction du projet éducatif individualisé, conception d'actions de soutien pédagogique différenciées, définition d'objectifs d'apprentissage, transmission des informations aux parents). L'accueil des élèves allophones peut être une autre procédure faisant partie du suivi de l'élève. En effet, le maître spécialisé met en place les conditions permettant l'intégration du nouvel élève et collabore avec son collègue de la classe d'accueil. Un autre point appartenant à cette mission est l'accompagnement d'élèves à besoins éducatifs particuliers ou handicapés intégrés en enseignement ordinaire. Pour ce faire, il devra s'investir dans les projets d'intégration en proposant à l'enseignant ordinaire des aménagements pédagogiques et des modalités d'encadrement adaptées et en évaluant leur faisabilité. Pour continuer, afin de suivre correctement le parcours de l'élève, l'enseignant spécialisé est également responsable de la bonne application des éventuels projets d'accueil individualisé pour les élèves atteints d'une maladie chronique ou d'une incapacité physique. Le signalement d'élèves en difficultés familiales, sociales ou de santé et la mise en place d'un réseau par la sollicitation des prestations des services du DIP, les conseils aux parents et la participation aux séances de réseaux sont deux points nécessaires au suivi des élèves. Finalement, le maître spécialisé transmet au directeur de l'établissement spécialisé et intègre son préavis quant à l'orientation de ses élèves, veille à l'application des directives concernant leur sécurité et prépare leur passage d'une structure à une autre en participant à d'éventuels entretiens et en communiquant les informations nécessaires.

Mission d'élaboration et de réalisation des projets pédagogiques

Une autre responsabilité de l'enseignant spécialisé est l'élaboration et la réalisation des projets pédagogiques (Cahier des charges maître-esse généraliste de l'enseignement spécialisé, 2014, p.6). Que ces derniers soient collectifs, d'établissement ou ponctuels, il importe qu'il participe à leur création, mette en œuvre les actions nécessaires à leur accomplissement et en évalue les effets en collaborant avec ses collègues et les différents partenaires scolaires.

Mission de collaboration et de partenariats

La cinquième mission de l'enseignant spécialisé concerne la collaboration et les partenariats (Cahier des charges maître-esse généraliste de l'enseignement spécialisé, 2014, p.6-7). Trois types de partenaires différents avec lesquels l'enseignant spécialisé doit collaborer sont détaillés dans le cahier des charges : la collaboration et les partenariats entre les professionnels de l'établissement, avec des professionnels d'autres instances et avec les parents d'élèves. La collaboration avec les collègues de l'établissement se fait à travers les temps de travail en commun, les réunions de synthèse pluridisciplinaire, la gestion collective du fonctionnement de l'établissement, l'échange et la répartition des actions avec l'éducateur social et la prévention et le suivi de la santé des élèves avec l'infirmier scolaire.

La collaboration avec des professionnels d'autres instances peut concerner divers partenaires : Service de santé de la jeunesse (SSJ), Groupement intercommunal pour l'animation parascolaire (GIAP), thérapeutes privés...

Quant à la collaboration avec les parents d'élèves, elle se fait autour de l'éducation et de l'instruction des enfants. Des réunions (au moins une par année), des entretiens réguliers pour partager discuter de la progression de leur enfant, des informations écrites (sorties, événements) et la communication des objectifs d'apprentissages permettent de construire des relations famille-école.

Mission de gestion/tâches pédagogiques et administratives

L'enseignant spécialisé est également amené à gérer des tâches pédagogiques et administratives (Cahier des charges maître-esse généraliste de l'enseignement spécialisé, 2014, p.8). Cette mission se décline en quatre responsabilités et activités : constitution des classes, remplacements, documents au service du suivi de la scolarité des élèves et autres tâches administratives. L'enseignant spécialisé doit constituer les classes et les références des élèves avec ses collègues, organiser ses remplacements, effectuer des tâches permettant le suivi de la scolarité des élèves (planifications, corrections des travaux, classement des travaux, rédaction des bulletins scolaires, bilans formatifs et rapports d'évaluation d'orientation) et d'autres tâches administratives (prendre connaissance des dispositions, directives, procédures et règlements, commander le matériel scolaire, tenir à jour le suivi des absences, octroyer des congés de moins d'une semaine par année scolaire, rédiger des circulaires et courriers, distribuer les circulaires de la direction et mettre en place de projets, d'excursions et visites).

Mission de perfectionnement professionnel et recyclage

La septième et dernière mission mise en avant par le cahier des charges de l'enseignant spécialisé est le perfectionnement professionnel et le recyclage (Cahier des charges maître-esse généraliste de l'enseignement spécialisé, 2014, p.8). Ce perfectionnement professionnel peut se faire à travers des formations collectives ou des formations individuelles. Le professionnel doit sans cesse actualiser ses connaissances professionnelles. Pour ce faire, il identifie ses besoins, se forme et partage son expérience.

2.4.2 Le cahier des charges de l'éducateur

Dans le cahier des charges de l'éducateur de jour dans l'enseignement spécialisé (2003), il y a sept mandats : thérapeutique, socialisation, pédagogique, interventions de réseau, orientation, travail avec les familles et administratif. A ces sept mandats s'ajoute une activité de recherche, formation et déontologie.

Mandat thérapeutique

Le premier mandat est thérapeutique (Cahier des charges éducateurs/trices de jour dans l'enseignement spécialisé (SMP), 2003, p.2) prescrit à l'éducateur, dans son accompagnement auprès du jeune, de proposer et participer à des activités thérapeutiques afin de mieux analyser les difficultés qu'il rencontre pour l'aider à les surmonter. Pour ce faire, il est nécessaire que l'éducateur veille à ce que les propositions des différents thérapeutes soient mises en œuvre et identifie les ressources disponibles et facilite leur insertion.

Mandat de socialisation

Le mandat de socialisation (Cahier des charges éducateurs/trices de jour dans l'enseignement spécialisé (SMP), 2003, p.2) consiste à organiser des moments qui permettent de développer la socialisation de l'enfant et de favoriser son intégration. Pour répondre à cela, l'éducateur doit proposer des activités qui soient en lien avec la vie quotidienne.

Mandat Pédagogique

Concernant le mandat pédagogique (Cahier des charges éducateurs/trices de jour dans l'enseignement spécialisé (SMP), 2003, p.2), l'éducateur se doit de susciter et stimuler les enfants afin qu'ils aient envie d'apprendre, dans le but de faciliter leur intégration scolaire, sociale et professionnelle. Il doit également participer à des activités d'apprentissage avec ses collègues.

Mandat d'interventions de réseau

Afin de répondre au quatrième mandat, interventions de réseau (Cahier des charges éducateurs/trices de jour dans l'enseignement spécialisé (SMP), 2003, p.2), l'éducateur social doit collaborer avec différents professionnels et organismes officiels qui sont susceptibles d'intervenir auprès du jeune : les foyers éducatifs, les milieux médicaux, les organismes de loisirs...

Mandat d'orientation

Le mandat de l'orientation (Cahier des charges éducateurs/trices de jour dans l'enseignement spécialisé (SMP), 2003, p.2) demande à l'éducateur de réaliser régulièrement des temps de discussion (synthèses) afin d'évaluer le projet individualisé et également de coordonner les actions de tous les professionnels intervenant auprès de l'enfant. Par ailleurs, il doit connaître le réseau des institutions, les lieux de suite afin de contribuer à l'orientation des élèves.

Mandat de travail avec les familles

Concernant ce mandat, il importe que l'éducateur travaille avec les familles des enfants (Cahier des charges éducateurs/trices de jour dans l'enseignement spécialisé (SMP), 2003, p.3). Pour ce faire, il doit à la fois informer la famille de ce qu'il se passe dans l'institution mais également se tenir informé de manière régulière du vécu familial. Aussi, il doit mettre en place des objectifs communs entre la famille et l'institution.

Mandat administratif

Le dernier mandat administratif de l'éducateur (Cahier des charges éducateurs/trices de jour dans l'enseignement spécialisé (SMP), 2003, p.3) consiste à tenir à jour ses dossiers, avoir un matériel adapté aux enfants auprès desquels il intervient et également connaître les mesures d'urgence et de sécurité du lieu où il travaille.

Activité de recherche, formation et déontologie

En plus des sept mandats, l'éducateur doit veiller à se former continuellement, à transmettre son expérience et savoir-faire. Il doit également s'investir dans la formation des stagiaires.

2.4.3 Cahiers des charges de l'enseignant spécialisé et de l'éducateur : quelles différences ? Quelles similitudes ?

Après avoir présenté les cahiers des charges respectifs de l'éducateur et de l'enseignant spécialisé, il semble important de mettre en lumière les similitudes et les différences qui existent entre les prescriptions concernant ces deux professions. Le tableau récapitulatif présenté ci-dessous synthétise les comparaisons.

Tableau 2.1 : Similitudes et différences entre le cahier des charges de l'enseignant spécialisé et de l'éducateur

	Similitudes	Différences
Dimension concernant les apprentissages scolaires	- ENS : mission d'instruction et transmission culturelle - EDU : Mandat pédagogique	- EDU : susciter, stimuler l'envie d'apprendre + participer à des activités - ENS : préparation (modalités de co-enseignement/collaboration), conduite, analyse et régulation de l'enseignement + devoirs à domicile + évaluation des élèves
Dimension thérapeutique	Pas de similitudes	- Mandat thérapeutique pour l'éducateur
Développement de la socialisation	- ENS et EDU doivent permettre aux élèves de se socialiser	- EDU : activité en lien avec la vie quotidienne - ENS : dispositifs à mettre en place au niveau de la classe et de l'établissement
Collaboration avec divers partenaires	- Collaboration avec les collègues, professionnels d'autres instances, parents, participer à un réseau	- EDU : doit se tenir informé du vécu familial - ENS : précision sur sa collaboration avec l'éducateur (échanger et répartir ses actions avec l'éducateur)
Participation à l'orientation	- Synthèses, connaître les structures, passage d'une structure à une autre	Pas de différences
Notion d'intégration	Présente dans les deux cahiers des charges	- EDU : intégration sociale, scolaire et professionnelle ENS : participer à l'éventuelle intégration de ses élèves dans le milieu ordinaire
Responsabilité administrative	- Tenir à jour les dossiers	Pas de différences
Formation continue et partage de l'expériences	- Formation continue et partage de l'expérience dans les deux cahiers des charges	Pas de différences

Tout d'abord, on observe que les cahiers des charges des éducateurs et des enseignants spécialisés se rejoignent sur l'existence d'une dimension concernant les apprentissages scolaires des élèves : une mission d'instruction et de transmission culturelle pour l'enseignant spécialisé et un mandat pédagogique pour l'éducateur. Néanmoins, les prescriptions pour l'enseignant sont bien plus précises et détaillées que celles de l'éducateur. Effectivement, un enseignant spécialisé devra se charger de la préparation, de la conduite, de la différenciation,

de l'évaluation, de la préparation des devoirs... En revanche, pour l'éducateur, son cahier des charges lui impose uniquement deux responsabilités : donner l'envie d'apprendre aux élèves et animer et soutenir des activités d'apprentissage. Les termes « animer » et « soutenir » restent très larges et pourraient être interprétés de manière différentes en fonction des professionnels. Il est aussi intéressant de voir que le terme de « co-enseignement » apparaît dans la mission d'instruction et de transmission culturelle de l'enseignant spécialisé qui est invité à proposer cette modalité de collaboration, bien que ce ne soit pas une obligation.

Ensuite, la notion de socialisation est également présente dans les deux cahiers des charges mais, à nouveau, une nuance est à soulever. Dans les prescriptions, il est dit que l'éducateur doit proposer des activités en lien avec la vie quotidienne dans le but de socialiser l'enfant. Pour l'enseignant spécialisé, il y a une série d'exemples de dispositifs à mettre en place pour favoriser la socialisation de l'enfant tels qu'un conseil de classe, un décloisonnement, une élaboration des règles de vie etc.

De plus, la collaboration entre les professionnels d'un même établissement ou des partenaires externes est également une tâche prescrite à l'enseignant spécialisé et à l'éducateur. Les deux professionnels doivent participer à des temps de discussion ou temps de travail en commun et des temps de synthèse ou synthèse pluridisciplinaire. Toujours concernant cette collaboration, il est possible de constater que dans le cahier des charges de l'enseignant spécialisé, une précision est faite quant à sa collaboration spécifique avec l'éducateur : il doit échanger et répartir ses actions avec l'éducateur social. Cependant, dans le cahier des charges de l'éducateur, aucune prescription n'est faite concernant une éventuelle collaboration spécifique avec l'enseignant spécialisé.

La collaboration avec les familles des élèves est également un élément qui apparaît dans les deux cahiers des charges. L'enseignant doit discuter, par le biais de réunions ou d'entretiens, de la progression de l'élève. Quant à l'éducateur, il doit à la fois rapporter aux parents les expériences de l'enfant dans l'institution, mais aussi s'intéresser au vécu familial.

L'enseignant spécialisé et l'éducateur ont tous deux un devoir d'orientation de l'élève.

Dans les deux cahiers des charges, la notion d'intégration fait son apparition. Pour l'éducateur, elle se décline en une intégration sociale, scolaire et professionnelle. Quant à l'enseignant, il est uniquement écrit qu'il devra participer à l'éventuelle intégration de ses élèves dans le milieu ordinaire.

Les deux professionnels ont également le devoir d'effectuer des tâches administratives, telles que tenir à jour les dossiers.

Une des différences principales à mettre en avant est également le mandat thérapeutique présent dans la profession d'éducateur. Sa participation à des activités thérapeutiques devrait lui permettre de mieux comprendre les difficultés des enfants. Cet aspect ne ressort pas du tout dans le cahier des charges de l'enseignant spécialisé.

3. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans les équipes composées de divers professionnels, la collaboration représente une part importante du temps de travail. En effet, les professionnels de la pédagogie spécialisée accordent un tiers de leur temps de travail à des tâches collaboratives (Thylefors, 2012 ; cité par Emery, 2015). La notion de collaboration est également présente dans le cahier des charges des professionnels engagés à l'Office Médico-Pédagogique. En effet, cette modalité de travail est un mandat qui se retrouve dans les prescriptions destinées à l'enseignant spécialisé et à l'éducateur. La complexité de la prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers explique que cette collaboration soit si importante dans le milieu de la pédagogie spécialisée. En d'autres termes, l'encadrement de ces enfants ayant des problématiques conséquentes nécessite un soutien pédagogique, éducatif et thérapeutique. Cette dimension implique une collaboration fine entre des intervenants de professions différentes, afin d'ajuster leurs objectifs en vue d'une prise en charge globale des élèves (Grossen, 1999).

Si la collaboration est prescrite, il n'y a pas d'indications précises quant aux manières de la mettre en oeuvre. C'est ce qu'illustre la recherche de Wirz (2014) qui met en avant l'existence d'une variabilité dans les pratiques de collaboration entre enseignants spécialisés et éducateurs sociaux dans différentes institutions spécialisées à Genève.

Ainsi, dans certains CMP, la prise en charge globale des élèves se fait à travers une modalité spécifique de collaboration : la co-intervention. Il semblerait que la présence de deux professionnels face à un groupe d'élèves peut permettre un encadrement plus efficace qui leur donne la possibilité d'apprendre tout en ayant un apport éducatif et thérapeutique dont ils ont besoin (Wirz & Emery, 2015). Or, ce n'est pas une pratique qui va de soi de par les limites que les professionnels peuvent rencontrer et les conditions de sa mise en oeuvre. De surcroît, dans une situation de co-intervention impliquant deux professionnels de professions différentes, il peut y avoir une confrontation entre leurs connaissances, conceptions et pratiques liées à leurs expériences personnelles mais surtout à leur culture professionnelle. Autrement dit, les individus ont leurs propres normes, règles et valeurs qui constituent une partie de leur identité professionnelle (Dubar, 2015). Des oppositions de convictions peuvent donc rendre difficile la collaboration. Ainsi, « [...] sa mise en oeuvre au quotidien se heurte à des obstacles complexes, évoluant parfois vers des conflits, aux croyances et aux différentes valeurs que chacun-e porte [...] » (Emery, 2011, p.1).

Cette pratique de co-intervention nous questionne donc, et plus particulièrement, lorsqu'elle implique un enseignant spécialisé et un éducateur social. En effet, ces deux professions sont à la fois proches et éloignées (Chauvière, 2001). Leurs cahiers des charges respectifs nous montrent nettement qu'ils ont des visées communes mais également des finalités diverses. On peut alors se demander comment les tâches seront réparties entre les intervenants lorsqu'ils ont des objectifs identiques ? Et lorsque leurs objectifs diffèrent, comment s'articulent leurs actions pour que la leçon reste cohérente ?

Qui plus est, la complexité à mettre en œuvre une co-intervention, dispositif spécifique de collaboration multiprofessionnelle, peut se traduire à travers un risque de chevauchement ou de précision dans les rôles et les tâches des professionnels impliqués (Grossen, 1999). En effet, un éducateur pourrait être amené à conduire des activités d'apprentissage ou un enseignant pourrait laisser l'éducateur s'occuper des éventuelles crises des élèves. Quand ces deux phénomènes sont trop importants, ils peuvent conduire à des conflits entre les professionnels : un sentiment d'empiètement sur son champ d'action ou un manque d'ouverture d'esprit (Grossen, 1999 ; Emery, 2015). Des impacts sur l'identité professionnelle sont alors à prendre en compte. Le professionnel peut sentir son identité menacée lorsqu'on s'aventure sur son « territoire » de compétences ou alors il protège son identité en se limitant à effectuer les tâches qu'il alloue à sa profession.

De nombreux textes explicitent ces phénomènes de chevauchement et de précision des rôles lors de pratiques de collaboration (Grossen, 1999 ; Emery, 2015). Néanmoins, peu se basent sur des observations de situations de co-intervention. C'est là tout l'intérêt de notre recherche : identifier ce qu'il se passe effectivement sur le terrain concernant les dimensions de l'identité professionnelle en situation de co-intervention.

Les situations de co-interventions peuvent avoir un effet sur les rôles, les pratiques et les intentions des professionnels et qui, eux-mêmes, constituent une part de l'identité professionnelle. Cette dernière risque alors également d'être modifiée. En considérant que les rôles, les pratiques et les intentions des enseignants spécialisés et des éducateurs sociaux constituent une part de l'identité professionnelle, on se demande alors comment celle-ci se déploie pendant ces situations de co-intervention.

Ainsi, en interrogeant spécifiquement les notions de co-intervention et d'identité professionnelle, notre travail s'est construit autour de la question générale de recherche suivante :

Lors de situations de co-intervention entre un enseignant spécialisé et un éducateur social en CMP, comment les professionnels considèrent-ils leur identité professionnelle ?

A partir de cette question, nous avons formulé plusieurs questions spécifiques, qui guident l'élaboration de notre dispositif de recueil et d'analyse des données :

- ◆ Comment les enseignants spécialisés et les éducateurs sociaux décrivent-ils les professions d'enseignant spécialisé et d'éducateur social ?
- ◆ Quelles représentations les professionnels ont-ils des pratiques de co-intervention ?
- ◆ Quelles sont les pratiques observées et déclarées et les intentions déclarées des enseignants spécialisés et des éducateurs sociaux lors de situations de co-intervention ?

4. MÉTHODOLOGIE

4.1 L'échantillon d'étude

Dans l'intégralité de ce travail, nous utiliserons des noms d'emprunt pour désigner les deux structures dans lesquelles nous avons effectué nos observations et nos entretiens afin d'assurer l'anonymat des professionnelles concernées. Nous les nommerons donc CMP Edelweiss et CMP Bouton d'Or.

Notre dispositif s'organise en deux temps : quatre observations par CMP puis un entretien avec chacune des professionnelles à la suite des quatre observations. Les objectifs de ces différentes étapes seront détaillés plus loin dans cette partie du travail.

4.1.1 Choix et critères de sélection

Dans le cadre de ce mémoire sur la collaboration entre enseignants spécialisés et éducateurs sociaux, nous avons choisi d'effectuer notre recherche au sein de structures de type pédagogique (CMP) de l'Office Médico-Pédagogique (OMP). Notre choix de réaliser nos observations au sein de cet office se justifie par le fait que ces structures sont largement représentatives des institutions genevoises. De surcroît, il nous semblait important d'effectuer nos observations au sein du même office afin que les cahiers des charges des professionnels impliqués dans notre recherche soient rédigés par la même instance. De plus, tous nos stages ont été effectués dans des structures qui sont sous la direction de l'OMP et c'est également dans ces structures que nous souhaitons travailler par la suite. La décision de porter notre intérêt sur des structures de type centre de jour, nous a paru le plus approprié puisque c'est dans ces lieux que l'on retrouve des équipes avec une grande diversité de professionnels de formations différentes : éducateurs, logopédistes, enseignants spécialisés, psychomotriciens... C'est donc également dans ces lieux que la mise en place de temps de co-intervention entre différents professionnels semble plus propice. En effet, cette modalité de travail pourrait difficilement être organisée dans un regroupement de classes spécialisées où uniquement des enseignants spécialisés travaillent.

Après avoir choisi les CMP comme lieu pour nos observations, nous avons cherché longuement deux structures dans lesquelles une situation de co-intervention entre un enseignant spécialisé et un éducateur était présente. Nous souhaitons que ces situations fassent partie du fonctionnement de l'équipe et donc qu'elles aient lieu toutes les semaines de

manière régulière. Cela nous permettait de nous assurer d'une certaine authenticité quant à la perception de certaines dimensions concernant l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé et de l'éducateur. Effectivement, nous émettons l'hypothèse que si une situation de co-intervention dure dans le temps et est récurrente, les professionnels impliqués pourront parler avec plus d'aisance de l'impact de ces situations sur leur identité professionnelle.

Par ailleurs, nous voulions effectuer notre recherche dans deux CMP différents afin de procéder à deux études de cas (notion développée plus loin dans le texte) et de tenter, sans aucune prétention de généralisation, de mettre en lien les pratiques et les professionnels de ces deux lieux. Une généralisation de nos résultats était difficilement réalisable étant donné que nos données ne concernaient que deux duos, dans deux CMP et à des moments précis. En nous rendant sur le terrain afin d'observer les actions des professionnels lors de co-intervention, nous souhaitions mettre en avant les similitudes et les différences entre les deux duos.

Enfin, nous avons également été attentives à trouver des lieux qui accueillent des enfants dans la même tranche d'âge. Cela permettait d'avoir davantage de points de comparaison. En effet, le travail d'un enseignant et d'un éducateur oeuvrant auprès de petits ou d'adolescents peut être bien différent. Par exemple, les professionnels se concentreront entre autre sur l'autonomie (enlever ses chaussures, s'organiser dans son travail...) et sur le vivre ensemble chez les tous jeunes. Par contre, avec des adolescents, ils auront une attention particulière sur la construction d'un projet professionnel. De ce fait, mettre en avant des ressemblances et des différences quant à la pratique de chacun pourrait être légèrement faussé.

4.1.2 Les Centres Médico-Pédagogiques

L'Office Médico-Pédagogique (OMP) à Genève propose un accueil pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, ces élèves, qui ne peuvent plus apprendre et progresser au sein d'une classe de l'enseignement ordinaire, sont orientés en fonction de leurs besoins vers l'une des structures de l'OMP. Divers lieux existent à Genève selon les problématiques des enfants. Ainsi, nous pouvons trouver des regroupements de classes spécialisées dans des écoles ordinaires, des structures d'appui à l'intégration et des Centres Médico-Pédagogiques (CMP). Dans le cadre de notre mémoire, nous centrerons notre réflexion sur les CMP puisque c'est dans ce type de structures que nous effectuerons nos observations.

Les institutions spécialisées (terme équivalent à CMP dans ce travail) sont, dans la plupart des cas, séparées géographiquement des écoles ordinaires. Effectivement, il s'agit de bâtiments qui ne sont généralement pas rattachés à des établissements ordinaires. Une autre spécificité de ces lieux est la présence de professionnels exerçant des professions différentes. Cette multiplicité de professionnels permet une prise en charge efficace des élèves accueillis présentant de grandes difficultés. Le soutien fourni dans ces établissements est à la fois thérapeutique, éducatif et pédagogique. De ce fait, la présence d'éducateurs, d'enseignants spécialisés, de logopédistes, de psychomotriciens, de psychologues ou pédopsychiatres est préconisée. Les élèves sont orientés selon leur âge et leur(s) difficulté(s) dans les différentes structures. Il importe de préciser que certains CMP sont spécialisés pour recevoir un « type » de problématiques : autisme, handicap mental, polyhandicap...

4.1.2.1. Le CMP Edelweiss

Les discussions avec les professionnelles et notre venue sur le terrain, nous ont permis de récolter les informations suivantes concernant l'organisation de cette institution. Dans ce Centre Médico-Pédagogique, 16 enfants de quatre et sept ans sont accueillis. Ces derniers présentent différents types de difficultés, telles que troubles du comportement, trouble du spectre autistique, trouble de la personnalité. Les professionnels caractérisent ce lieu de CMP « tout venant ». En d'autres termes, les jeunes enfants accueillis présentent différents troubles et seront éventuellement orientés de manière plus précise par la suite. Trois enseignants, dont l'une est responsable pédagogique, quatre éducateurs, un logopédiste, une psychomotricienne et un pédopsychiatre, aussi responsable thérapeutique, interviennent dans ce lieu.

4.1.2.2. Le CMP Bouton d'Or

Lors de nos discussions avec les professionnelles, nous avons recolté les informations suivantes concernant l'organisation de cette institution. Dans ce Centre Médico-Pédagogique, six enfants de quatre à sept ans sont accueillis. Ces derniers ont de bonnes capacités cognitives et ont généralement de bonnes capacités d'adaptation. Cependant, ils présentent des difficultés d'attachement, de concentration et certains ont un syndrome de naissance (termes utilisés par les professionnelles). Une enseignante, qui est également la responsable pédagogique, une éducatrice, un logopédiste, une psychomotricienne et une psychologue, aussi responsable thérapeutique, interviennent dans ce lieu.

4.1.3 Les acteurs impliqués

Notre recherche a été effectuée dans deux CMP différents. Dans le CMP Edelweiss, les acteurs impliqués sont l'enseignante spécialisée et l'éducatrice qui co-interviennent ensemble, mais également les cinq élèves présents en classe lors de ces situations de co-intervention. Concernant le CMP Bouton d'Or, les acteurs impliqués dans notre recherche sont également l'enseignante spécialisée et l'éducatrice, ainsi que les quatre élèves présents pendant les observations. Il importe de préciser que, bien que les élèves soient présents pour nos observations, ce n'est pas à eux directement que nous nous sommes intéressées, mais bel et bien aux professionnels, à leurs rôles, leurs pratiques, leurs actions à l'égard des élèves. Autrement dit, nous nous sommes focalisées sur ce que faisaient et disaient les enseignantes et les éducatrices, sans apporter une attention particulière aux élèves, à leurs compétences. Ce qui nous a intéressées ce sont les réactions et les réponses des professionnelles face aux comportements, aux questions, aux difficultés des enfants. Ces derniers sont certes pris en considération étant donné que les professionnelles agissent nécessairement par rapport à eux, mais nous n'analyserons pas leurs comportements.

Pour plus de clarté dans la suite de cet écrit, nous présentons dans les deux tableaux suivants les quatre professionnelles concernées par notre recherche avec les noms d'emprunts utilisés ainsi que quelques informations générales récoltées lors des entretiens.

Tableau 4.1 : Présentation des professionnelles d'Edelweiss

Profession exercée	Enseignante spécialisée	Educatrice sociale
Nom d'emprunt	Stéphanie	Anouk
Formation initiale	Formation en psychologie	Formation d'éducateur
Nombre d'années dans ce CMP	15 ans	5 ans
Nombre d'années d'expérience	15 ans	12 ans
Expérience de co-intervention au préalable	Oui, mais pas de manière aussi régulière	Oui, c'est une volonté de la part de la professionnelle
Formations particulières	N'a pas suivi de formation particulière	N'a pas suivi de formation particulière
Nombres d'années de co-intervention en commun	2 ans	

Il importe de soulever certains éléments de ce tableau qui pourront être pertinent dans la suite de ce travail. Tout d'abord, on peut voir que Stéphanie est engagée au sein de cette structure comme une enseignante spécialisée bien qu'elle n'ait pas suivi une formation relative à cette profession. Ensuite, on peut relever que ce n'est pas la première fois que ces deux professionnelles mettent en place des situations de co-intervention. De plus, cela fait maintenant deux ans qu'elles co-interviennent ensemble face à un groupe d'élèves.

Tableau 4.2 : Présentation des professionnelles de Bouton d'Or

Profession exercée	Enseignante spécialisée	Educatrice sociale
Nom d'emprunt	Eliane	Corine
Formation initiale	Formation en sciences de l'éducation à l'université de Genève Perfectionnement durant 2 ans à l'OMP	Formation d'éducatrice
Nombre d'années dans ce CMP	Pas d'informations	10 ans
Nombre d'années d'expérience	20 ans	Pas d'informations
Expérience de co-intervention au préalable	Depuis toujours (les temps de co-intervention variaient selon les groupes, les enfants et les moments de l'année)	Depuis toujours (depuis plus de 30 ans, avec enseignant, logopédiste, psychomotricienne)
Formations particulières	N'a pas suivi de formation particulière	N'a pas suivi de formation particulière
Nombres d'années de co-intervention en commun	5 ans	

Concernant les professionnelles du CMP Bouton d'Or, nous pouvons voir que l'une comme l'autre ont toujours eu des expériences de co-intervention en fonction des structures dans lesquelles elles ont travaillé. Concernant leur duo, elles co-interviennent ensemble depuis maintenant cinq ans.

4.2 Approche méthodologique retenue

Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons pouvoir accéder aux pratiques effectives des professionnels lors de situations de co-intervention. Dans un premier temps, notre recherche a une fonction descriptive, puisqu'elle a pour but d'exposer ce qu'il se passe effectivement sur le terrain et les commentaires des acteurs concernés sur l'expérience vécue.

Dans un second temps, elle a une fonction comparative, dans la mesure où les différences et les similitudes des deux lieux étudiés sont mises en avant.

De plus, notre recherche s'inscrit dans une approche située des pratiques des professionnelles observées. Bien que l'on ait observé quatre fois chacun des duos en situation de co-intervention, nous ne pouvons que difficilement généraliser nos observations. Notre objectif est de pouvoir décrire, puis comprendre, grâce aux observations et aux entretiens, les pratiques de co-intervention entre un enseignant spécialisé et un éducateur. Pour atteindre cet objectif, nous entreprenons une démarche compréhensive et qualitative. De cette manière, nous tentons de « [...] donner à voir et d'analyser les acteurs pensant, éprouvant, agissant et interagissant » (Dumez, 2013, p.29). Ainsi, le chercheur s'appuie sur les paroles, les actes, les discours, les agissements des acteurs participant à la recherche. C'est ce que nous avons fait dans le cadre de ce travail : nous avons recherché « [...] le sens et les finalités de l'action humaine et des phénomènes sociaux » (Dépelteau, 2000, p.223), en nous intéressant plus précisément aux pratiques de co-intervention et avons tenté de mieux comprendre les pratiques des professionnelles.

En outre, dans une démarche qualitative, le chercheur tente de saisir en profondeur les mécanismes de situations précises (Dumez, 2013, p.12). Il importe de préciser que dans le cas d'une recherche qualitative, il y a un écart (dont le chercheur doit être conscient) entre ce que vivent les acteurs en situation et la manière dont le chercheur perçoit cette situation. Ces deux extrêmes doivent être mis en lien afin d'en faire émerger une analyse (Dumez, 2013, p.13). Dans notre dispositif, les entretiens avec chacune des professionnelles qui ont suivi les observations, nous ont permis de faire ce lien. D'une part, ces entretiens ont donné la possibilité aux professionnelles de mettre des mots sur leur expérience vécue lors des situations de co-intervention observées et d'explicitier leurs pratiques. D'autre part, grâce aux propos des professionnelles, nous avons pu confirmer ou au contraire contredire nos impressions, perceptions et compréhensions des faits observés.

Notre approche méthodologique comporte également un processus déductif et inductif. Un processus déductif car nous avons tenu compte de ce que proposait déjà la littérature pour problématiser notre sujet et formuler nos questions de recherche. Un processus inductif car « [...] il s'agit de procéder à des observations particulières de la réalité étudiée, de regarder, de chercher à tout voir si possible, à tout entendre, à tout sentir, etc., puis d'en induire des

énoncés généraux [...] qui rendent compte de la réalité » (Dépelteau, 2000, p.56). Nous accordons donc une place importante aux observations et aux entretiens qui permettent de comprendre de nouveaux phénomènes.

De surcroît, notre recherche s'inscrit dans une démarche d'étude de cas. Cette pratique « [...] permet une compréhension profonde des phénomènes, des processus les composant et des personnes y prenant part » (Gagnon, 2012, p.2). L'une des forces des études de cas est de permettre de présenter de manière authentique la situation étudiée. En effet, en se basant sur des observations des pratiques effectives des professionnels, cette méthode de recherche permet de montrer au lecteur ce qu'il se passe au quotidien concernant un cas particulier, un phénomène. C'est ce que nous faisons en mettant en avant ce qu'il se passe effectivement sur le terrain entre un enseignant spécialisé et un éducateur lors de co-interventions. Néanmoins, c'est une méthode qui peut aussi présenter des faiblesses. En effet, étant donné que c'est une approche située et singulière aux lieux, aux professionnels concernés, il existe des « [...] lacunes importantes quant à la généralisation des résultats » (Gagnon, 2012, p.2). Ainsi, dans le cas de notre recherche, il est possible de faire des comparaisons entre les résultats trouvés dans les deux institutions mais celles-ci seront difficilement transposables à d'autres lieux et d'autres professionnels.

4.3 La démarche de recueil des données

4.3.1 Recueil des données d'observation

La chronologie des étapes de notre récolte de données sur le terrain permet de mettre en évidence quatre éléments importants à éclaircir pour le lecteur. Tout d'abord, la première rencontre avec les professionnelles concernées s'est réalisée avant les vacances d'hiver, soit environ cinq à six semaines avant la première observation, afin que nous puissions leur donner plus d'informations sur notre venue, notre dispositif de recherche et nos objectifs. Cela leur a permis de comprendre nos intérêts et d'être informées de la recherche dans laquelle elles s'engageaient.

Ensuite, lors de la première observation, nous avons pu nous faire une première idée de la manière de fonctionner des professionnelles et nous imprégner de l'atmosphère des lieux. Cela a également été l'occasion de tester une première fois notre grille d'observation afin de

nous rendre compte si des modifications dans sa présentation ou ses catégories étaient à faire. Ainsi, cette première venue a été qualifiée d'observation à blanc.

Les trois observations enregistrées à Bouton d'Or se sont déroulées le mercredi et étaient distancées d'une semaine à chaque fois. Le fonctionnement et l'organisation de cette structure nous ont incité à effectuer nos trois observations sur le mercredi matin. En effet, l'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée co-interviennent tous les matins mais le mercredi est le seul qui réunit les deux professionnelles. D'autres jours, il peut y avoir la logopédiste ou la psychomotricienne. Ainsi, nous avons décidé d'observer trois mercredis qui se suivent pour pouvoir identifier d'éventuels liens d'une semaine à l'autre, mais également dans le but de ne pas trop distancer les entretiens de la première observation. Quant à nos observations à Edelweiss, elles ont pu se faire sur 10 jours. En effet, les situations de co-intervention entre l'enseignante spécialisée et l'éducatrice sont plus fréquentes. De ce fait, nous les avons réalisées proches dans le temps l'une de l'autre afin d'identifier des récurrences ou des changements dans les pratiques des professionnelles. De manière générale, nous n'avons pas le souhait d'espacer les observations. Effectivement, notre but n'étant pas d'observer une évolution dans le temps. Cette proximité des observations évitait également de prolonger le laps de temps entre les observations et les entretiens qui portaient sur celles-ci. En effet, d'une part ce temps nous a permis de revenir sur les séances observées afin de repérer des moments significatifs et de préparer nos questions d'entretien à partir de ces ceux-ci. D'autre part nous avons eu besoin de cette marge de temps pour terminer toutes les observations dans chaque institution et ainsi choisir nos événements significatifs en fonction de toutes les données et des deux lieux. Cependant, nous avons été attentives à ce que ce laps de temps ne soit pas trop long afin de permettre un meilleur retour des professionnelles sur les moments retenus. Effectivement, si trop de temps s'écoulait entre la dernière observation et l'entretien, les professionnelles risquaient de ne pas se souvenir de certains détails. Il importe de préciser ici un éventuel biais dans l'organisation temporelle de nos entretiens. Effectivement, les entretiens avec les professionnelles d'un même lieu se sont réalisés sur deux jours différents. De ce fait, on peut se demander s'il y a eu une discussion entre les professionnelles sur le contenu de l'entretien, ce qui aurait pu influencer les réponses de la professionnelle interrogée en deuxième.

Si nous avons décidé d'observer c'est parce qu'il existe un certain nombre d'écrits théoriques sur les situations de co-enseignement mais peu se basent sur des observations faites sur le

terrain des professionnels. De plus, observer les professionnels permet de voir concrètement ce qu'il peut se passer lorsque deux intervenants agissent simultanément face à un groupe d'élèves. Nous ne nous basons pas uniquement sur des données rapportées mais sur la pratique effective des professionnels. Dans le cadre de notre recherche, nous tentons de mettre en avant, grâce à nos observations, les différentes pratiques et intentions que chacune des professionnelles peut effectuer et avoir pendant ces situations de co-intervention. Nous cherchons à mettre en évidence les pratiques effectives des professionnelles qui reviennent de manière récurrente dans le temps lors de nos différentes observations.

Les observations que nous avons effectuées peuvent être qualifiées de non participantes. Effectivement, nous avons décidé de ne pas prendre part activement aux séances mais de rester en retrait afin que notre présence modifie le moins possible les événements. Dépelteau (2000) explique que ce type d'observation « [...] devrait permettre de récolter des données plus objectives qu'une observation participante » (p.344).

Afin que l'on puisse garder une trace des observations, nous avons décidé d'enregistrer les propos des deux professionnelles pendant les situations de co-intervention. Pour ce faire, nous avons fourni aux professionnelles des enregistreurs nous permettant de capter à la fois leurs propos mais aussi ceux des élèves. Non seulement ces enregistrements nous permettent de revenir a posteriori sur les propos des professionnelles afin de relever les verbatims nécessaires à notre analyse, mais également d'identifier des moments significatifs. En effet, lorsqu'un observateur doit regarder deux professionnels à la fois, il se peut que son attention ne soit pas nécessairement au bon endroit et au bon moment.

En plus des enregistrements, nous avons utilisé une grille d'observation (Annexe 2) qui nous a permis de noter les événements observés pour garder une trace écrite chronologique de la séance et aussi d'y inscrire les éléments non-verbaux qui ne peuvent pas être enregistrés auditivement. Il nous semble important, ici, de présenter les différentes catégories de notre grille d'observation afin d'explicitier notre démarche d'observation.

Le « temps »

Notre première colonne nommée « temps » nous a permis de noter les minutes afin de nous repérer plus facilement lors de l'écoute de l'enregistrement et d'avoir un repérage

chronologique. Nous tentions de noter l'heure toutes les 5-7 minutes. Cette colonne a permis aussi de voir la durée de chaque moment de la leçon.

Les « moments de la leçon »

Ensuite, la seconde colonne, « moments de la leçon », servait à noter les différentes grandes parties qui structuraient la leçon observée. Nous avons fixé au préalable que les moments de la leçon seraient déterminés en fonction du type de tâches et des modalités de travail proposées aux élèves. Par exemple, il pourrait y avoir un moment sur les petits bancs pour des chansons, puis un moment au pupitre pour du travail et un moment libre. Grâce à l'observation à blanc, nous avons déjà eu une première vision d'ensemble d'une séance et de son découpage. Lors des observations suivantes, nous avons donc pu voir si le déroulement des leçons était structuré de la même manière.

Les « observations »

Puis, dans la troisième colonne (« observations »), nous avons inscrit avec le plus de détails possible tout ce que faisaient les deux professionnelles. Nous essayions d'alterner notre regard entre les pratiques de l'éducatrice sociale et celles de l'enseignante spécialisée et d'être le plus précises et exhaustives dans notre prise de notes. Au moment de l'observation, il n'y avait pas de réelle sélection pour déterminer ce qu'il était nécessaire de noter ou pas. Bien entendu, les paroles précises des professionnelles n'étaient pas à écrire étant donné que nous enregistrons les propos des professionnelles. Pour nous, il était important d'identifier où elles étaient, ce qu'elles faisaient (demande à un élève de faire la date au tableau noir, donne une fiche à un élève, corrige la fiche d'un élève, discute avec sa collègue des difficultés d'un élève...) et leurs réactions.

Les « signes non-verbaux »

Finalement, la dernière colonne de notre grille d'observation, nous a permis de noter tous les signes non-verbaux qui n'ont pas recours à la parole et donc qui ne sont pas enregistrés auditivement par les enregistreurs. Ces signes non-verbaux pouvaient être réalisés entre les professionnelles mais également entre l'une des professionnelles et un ou des élèves. Par exemple, ces signes pouvaient être un regard insistant, un « chut » avec le doigt sur la bouche, un clin d'oeil à la collègue, poser sa main sur l'épaule d'un élève... Après avoir effectué nos observations, nous nous sommes rendues compte que c'est une colonne de notre grille d'observation que nous n'avons pas beaucoup utilisée. Lors des situations de co-intervention,

les professionnelles n'ont eu recours que très rarement à une autre communication que par le langage oral. Elles recouraient plutôt à des chuchotements, bien que ceux-ci soient également rares. Ainsi, ce n'est pas une catégorie qui nous a été nécessaire à l'usage.

Toujours concernant notre grille d'observation, il nous semble pertinent de préciser que nous l'avons quelque peu adaptée au fil de nos observations. A la suite de la seconde observation effectuée au CMP Bouton d'Or, nous avons pris la décision de modifier quelque peu cette grille (Annexe 3). En effet, nous avons divisé en deux la colonne des observations afin d'en faire une pour l'enseignante spécialisée et une autre pour l'éducatrice. Lorsque l'observatrice prenait des notes, elle s'est rendue compte qu'il était difficile de montrer dans une même colonne ce que faisait une des professionnelles pendant que l'autre faisait autre chose. Le choix de ce changement réside donc dans le besoin de faire mieux figurer les moments où les deux professionnelles font une action différente mais simultanément. C'est pourquoi, le fait d'avoir deux colonnes, une pour chaque professionnelle, nous a permis de mieux représenter la temporalité de la leçon observée et les actions respectives de chacune d'elles. En effet, on peut voir les moments où les deux professionnelles effectuent une tâche en même temps ou alors lorsque celles-ci sont décalées dans le temps.

Pour terminer, un autre outil que nous avons utilisé, en plus de l'enregistrement et de la grille d'observation, est un codage du vocabulaire auquel nous avons eu recours de manière récurrente pour prendre des notes (Annexe 1). Autrement dit, nous avons créé, avant les observations, des abréviations pour les mots que nous pensions employer souvent dans nos notes d'observation. Ce codage nous a permis d'écrire plus rapidement.

4.3.2 Recueil des données d'entretien

Comme déjà relevé précédemment, nos entretiens ont été menés environ un mois après la dernière observation effectuée. Ce laps de temps nous a permis d'organiser et de résumer nos données d'observation dans des synopsis, étape qui sera développée dans la suite de ce travail. Ainsi, nous avons pu créer nos questions d'entretien se rapportant aux observations.

Les entretiens que nous avons menés peuvent être qualifiés de semi-directifs ou d'entrevues à questions ouvertes (Dépelteau, 2000, p.325). Cette forme d'entretien laisse une certaine liberté aux interviewés, bien que le chercheur ait sous les yeux un guide d'entretien lui permettant d'assurer l'obtention de toutes les informations souhaitées. Autrement dit, pour

nos entretiens, une liste de questions a été préalablement formulée mais une certaine liberté a été laissée à l'intervieweur pour poser les questions et à l'interviewé pour y répondre. L'ordre des questions n'a pas été nécessairement respecté et les questions n'ont pas été forcément toutes posées. En effet, la chercheuse a pu modifier son entretien au fur et à mesure en fonction des réponses, afin de s'assurer d'avoir toutes les informations souhaitées sans pour autant être redondante dans les questions. De plus, toujours dans le cadre d'entretiens semi-directifs, « [l'enquêté] ne doit pas choisir parmi des réponses proposées par l'enquêteur. Ses réponses sont libres bien qu'en partie orientées par la liste de questions ordonnées qui lui est présentée par l'enquêteur » (Dépelteau, 2000, p.325). Lors de nos entretiens, toutes les questions étaient ouvertes et il n'y avait pas de réponses prédéfinies à l'avance à proposer aux interviewées.

Nos entretiens (Annexes 17 et 18) sont organisés en deux grandes parties : les représentations des professionnels à propos des métiers d'éducateur social et d'enseignant spécialisé et les pratiques effectives de la co-intervention.

La première partie de cet entretien a été préparée avant les observations et est identique pour les quatre professionnelles interrogées. Cette partie avait pour objectif de cerner, connaître et récolter les représentations des professionnelles sur leur profession mais aussi sur celle de leur collègue. En effet, ces représentations sur les métiers d'enseignant spécialisé et d'éducateur permettent de comprendre l'identité pour soi et pour autrui des professionnelles et, par conséquent de la construction de leur identité professionnelle (Dubar, 2015). Comme nous l'avions abordé dans le cadre conceptuel, l'identité professionnelle dépend à la fois de ce que l'individu prétend être dans sa profession mais également l'image que ses collègues ont de lui. Ainsi, cette partie de l'entretien sur les représentations des professionnels a toute son importance pour comprendre les bases de l'identité professionnelle des participants. Pour ce faire, nous avons décidé de proposer aux professionnelles des affirmations concernant les professions d'éducateur et d'enseignant spécialisé et de leur demander de se positionner.

La seconde partie des entretiens a été rédigée après avoir effectué les observations. En effet, les questions se basent sur les événements significatifs mis en évidence par les chercheuses à la suite des observations. Les interrogations de cette partie devraient permettre aux professionnelles de réactiver leur mémoire concernant les moments sélectionnés et d'explicitier les intentions et les objectifs qui sous-tendent leurs actions. C'est ce qu'explique Dépelteau (2000) lorsqu'il écrit, « [...] l'entrevue est une bonne technique pour découvrir le sens et les finalités que des acteurs associent à leurs situations ou à leurs actions » (p.334) et

l'entrevue à questions ouvertes permet « [...] de faire parler librement et en profondeur des individus sur des thèmes précis » (p.334).

Trois entretiens ont été menés par l'une d'entre nous et ont été enregistrés en audio afin de pouvoir les retranscrire et les analyser par la suite (Annexes 19 à 21). Néanmoins, l'éducatrice de Bouton d'Or a finalement préféré ne pas être enregistrée. Cette information nous ayant été communiquée suite aux observations, nous avons dû nous adapter. Nous avons effectué cet entretien à deux : l'une posant les questions et l'autre prenant en note les réponses afin d'en garder une trace. Le fait d'être à deux nous a permis de récolter le maximum de données nous permettant de renseigner nos questions l'entretien. De plus, nous avons mis au propre les notes immédiatement après l'entretien afin d'avoir des souvenirs récents en cas de doute (Annexe 22).

4.4 La démarche d'analyse des données

Notre démarche d'analyse des données diffère en fonction du type de données recueillies : les données des séances observées et les données des entretiens. C'est pourquoi, nous présenterons d'abord les étapes qui nous ont permis d'analyser nos données provenant des observations, puis celles effectuées pour l'analyse des données des entretiens.

4.4.1 Démarche d'analyse des données des séances observées

Réécriture des notes d'observation

Après avoir effectué les observations sur le terrain, nous les avons réécrites au propre à l'ordinateur (Annexes 5 à 10) pour permettre au lecteur d'avoir un aperçu de nos prises de notes en tant qu'observatrices.

Présentation des données d'observation dans un synopsis

Dans un second temps, nous avons présenté nos données d'observation de manière succincte dans un tableau. Pour ce faire, nous avons utilisé un synopsis afin de découper la leçon observée en différentes phases et de faire ressortir des moments importants pour notre recherche (Annexe 4 et 11 à 16). En d'autres termes, cette étape de condensation et de résumé des observations nous a permis d'avoir une visualisation claire et simple des leçons observées et de mettre en exergue les éléments les plus importants. Effectivement, un synopsis « est un outil méthodologique spécialisé qui, appliqué à des transcriptions de séquences

d'enseignement filmées, permet d'en extraire des informations essentielles sur la base de critères et de procéder à la reformulation et à la réduction des éléments retenus en fonction des objectifs de la recherche » (Blaser, 2009, p.119). Dans notre recherche, les synopsis ont pour utilité de rendre compte chronologiquement du déroulement global des leçons observées ainsi que des événements significatifs en lien avec nos objectifs de recherche, soit les questions d'enjeux identitaires en situations de co-intervention. De surcroît, les synopsis permettent aux lecteurs extérieurs à notre recherche de se faire rapidement une idée globale du déroulement des situations de co-intervention observées.

Ces synopsis sont construits en différentes parties pour qu'ils puissent être lisibles, compréhensibles par tous et que toutes les informations nécessaires puissent y figurer. Tout d'abord, nous avons découpé la leçon selon les grands temps qui la structurent. Ces temps constituent les différentes étapes de la séance. Ce sont d'ailleurs les mêmes étapes que nous avons relevées lors des observations dans la colonne « moments de la leçon ». Ensuite, la colonne « temps » permet d'introduire la temporalité de la leçon en fonction des moments de la séance. Cela donne une idée de la durée attribuée à chaque moment. Puis, la colonne des « pratiques », quant à elle, permet de montrer pour chaque moment de la leçon, ce que font les professionnelles mais également les activités proposées aux élèves. Ce découpage des séances en grands moments puis en pratiques plus précises permet de prendre en compte « [...] la totalité de la séance en procédant à une réduction drastique des grandes catégories observables, à travers un tableau indiquant la succession temporelle des macro-épisodes » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002, p.246). Finalement, la dernière colonne, nous a permis de mettre en avant des passages importants, les événements significatifs, pour notre recherche. Autrement dit, nous avons mis en évidence dans cette partie les moments qui nous ont questionnés et qui sont en lien avec notre problématique. Le but étant d'interroger, lors des entretiens, les professionnelles sur ces moments et ainsi recueillir des éléments qui seront analysés et qui nous permettront de répondre à notre question de recherche. Cette entrée par des événements significatifs est une démarche d'analyse des données inspirée de Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002). En effet, ces auteurs proposent une analyse des données d'observation à partir « [...] des événements que nous nommerons remarquables, dans la mesure où ils sont considérés comme des moments cruciaux et emblématiques de la séance, relativement au questionnement de recherche » (p.246). Pour pouvoir sélectionner les événements significatifs, nous avons eu recours aux traces écrites des observations et aux enregistrements audio. En réécoutant ces enregistrements, nous avons pu identifier certains passages, certaines discussions qui faisaient sens pour notre questionnement. En effet, comme

expliqué précédemment, l'observation de deux professionnelles par une chercheuse n'est pas sans faille et il se peut que certains moments échappent à son regard et à son écoute. Ainsi, nous avons pu déterminer les événements significatifs en étant certaines de tenir compte de toutes les données d'observations.

Sélection d'évènements significatifs

Pour sélectionner nos événements significatifs, nous avons mis en place trois critères de sélection qui sont les suivants : les événements choisis doivent nous interroger et être en lien avec notre problématique, une récurrence est présente lors des trois observations et un rapprochement peut être fait entre les deux CMP. Il nous a semblé primordial qu'ils reviennent à chacune des leçons observées afin qu'ils s'inscrivent dans une régularité, une habitude de travail des professionnelles. C'est d'ailleurs à partir de ces événements significatifs que nous avons construit nos questions d'entretien de manière à permettre aux professionnelles de mettre des mots sur leur pratique. Un autre critère de sélection était également les parallèles que nous pouvions faire entre les deux structures où nous avons effectué nos observations. Autrement dit, nous avons été attentives aux éventuelles ressemblances ou, au contraire, différences qu'il pouvait y avoir entre certains moments des deux institutions.

Pour notre recherche, nous avons sélectionné trois événements significatifs répondant aux critères de sélection explicités précédemment. Ces trois moments sont récurrents lors des trois observations et communs aux deux duos de professionnelles. Nous allons en expliquer les raisons dans ce qui suit.

Nous avons nommé le premier événement significatif : lancement du travail des élèves. Après avoir effectué des rituels individuels (Bouton d'Or) ou collectifs (Edelweiss), les élèves effectuaient des activités sous forme de fiches (écrire le bon nombre à côté d'une collection d'objets, écrire les chiffres dans l'ordre, faire des additions, lire des phrases et les relier à l'image correspondante...). Cet événement concerne l'anticipation de ces activités pour les séances observées et le démarrage de celles-ci lors des co-interventions. Le démarrage des activités a pu être observé étant donné que nous étions présentes lors des co-interventions. Cependant, la préparation de ces activités en amont n'était pas faite sous nos yeux et nous avons donc uniquement questionné les professionnelles. Si nous avons sélectionné cet événement c'est parce que, dans les deux CMP, nous avons pu observer que le lancement des différentes activités aux élèves était faite par l'enseignante spécialisée. En effet, c'est elle qui

se chargeait de prendre les fiches, les donner et expliquer la consigne. L'éducatrice, quant à elle, réexpliquait si nécessaire et aidait. Il nous a semblé important de questionner les professionnelles sur les raisons d'une telle répartition des actions lors de ce moment précis pendant les séances de co-intervention. Notre but étant de mieux comprendre ce qui sous-tend cette organisation dans chaque CMP.

Le deuxième évènement significatif a été nommé : travail individuel des élèves aux pupitres. Lorsque les élèves réalisaient différentes tâches aux pupitres, les deux professionnelles passaient vers eux pour les aider et valider leur travail. Ce moment a retenu notre attention car, en position d'observatrice, nous avons toutes les deux eu l'impression qu'elles faisaient la même chose, en même temps, alors qu'elles sont issues de deux professions différentes. De ce fait, nous désirions approfondir nos connaissances sur ce moment et mieux comprendre, de l'intérieur et du point de vue des professionnelles, ce qu'il se passe et si, pour elles, il y a des différences dans leurs pratiques.

Enfin, l'accueil sur les petits bancs est le troisième et dernier évènement significatif retenu. Lorsque nous avons échangé sur nos observations et étudié nos synopsis, nous nous sommes rendues compte que, dans les deux CMP, il y avait un temps de réunion durant lequel les élèves et les professionnelles se retrouvaient tous ensemble sur les petits bancs. Néanmoins, une différence notable était à considérer : à Bouton d'Or, c'était l'enseignante spécialisée qui menait ce temps alors qu'à Edelweiss c'était l'éducatrice. Ainsi, il nous a paru évident de questionner cette organisation différentes des rôles alors que le contenu de ces accueils sur les petits bancs était similaire (date, météo, chant...), dans le but de mieux comprendre la répartition des tâches et les choix sous-jacents.

Verbatims des enregistrements audio

Après avoir explicité de quelle manière nos observations ont été analysées, il est nécessaire de préciser en quoi les enregistrements audio des séances observées ont contribué à cette analyse. En effet, nous avons écouté attentivement chaque enregistrement afin de relever les verbatims des professionnelles concernant les moments significatifs et explicitant leurs pratiques et leurs intentions (Annexes 27 et 29). Cela nous a permis d'analyser plus finement le discours des professionnelles en action. En sélectionnant certains verbatims des observations, nous avons pu confirmer ou nuancer les explicitations des professionnelles lors des entretiens.

4.4.2 Démarche d'analyse des données des entretiens

Retranscription des entretiens

Les trois entretiens enregistrés ont été retranscrits dans leur intégralité (Annexes 19 à 22). Pour ces retranscriptions, nous nous sommes concentrées uniquement sur le contenu sémantique de la discussion et n'avons indiqué ni les intonations, ni les pauses. En effet, ce sont surtout les idées des professionnelles qui nous ont intéressées. Concernant l'entretien non-enregistré de l'éducatrice de Bouton d'Or, nous avons réécrit les éléments de réponse pris en notes lors de l'entretien immédiatement après celui-ci afin de s'assurer d'avoir le maximum d'informations.

Traitement des entretiens

Après avoir retranscrit les entretiens, nous avons procédé au traitement de ceux-ci. La première étape de ce traitement des données d'entretien a été de nous plonger dans les entretiens. Pour ce faire, nous avons surligné dans les retranscriptions les déclarations des professionnelles en suivant un code de couleurs : similitudes entre professionnelles en rose, différences entre professionnelles en orange, lorsque la professionnelle parle d'elle-même en vert, lorsqu'elle parle de sa collègue en jaune et les contenus thématiques qui explicitent les représentations en bleu. Cette étape nous a permis de lire en profondeur les entretiens, de faire ressortir les propos en lien avec notre recherche et de procéder à une première organisation des données de manière objective. En effet, nous nous sommes contentées de catégoriser les propos des professionnelles. Cette première organisation des données est également essentielle pour la suite du travail car elle nous a permis de retrouver facilement les éléments à utiliser dans les grilles d'analyse lors de la présentation des résultats. Ainsi, en procédant de la sorte, nous avons pu ordonner cette masse d'informations que constituaient nos entretiens. Cette première phase a également toute son importance dans une recherche réalisée à plusieurs. Nous avons décidé de procéder à cette exploration des entretiens à l'aide de code de couleurs chacune de notre côté pour, ensuite, mettre en commun notre traitement. Grâce à cette mise en commun, nous avons pu comparer et discuter des informations contenues dans les retranscriptions. D'une part, cela a été l'occasion de combler certains doutes lorsqu'une de nous n'était pas certaine de la catégorie correspondant à certains propos. D'autre part, nous avons enrichi notre réflexion en confrontant nos points de vue.

Thématisation des données

Pour continuer le traitement de nos données, nous avons repris nos trois sous-questions de recherche et avons créé des tableaux nous permettant de filtrer les informations nécessaires et de présenter nos résultats. Autrement dit, cette étape a consisté en une réduction des informations afin de ne garder que celles essentielles et utiles pour répondre à nos sous-questions. Ainsi, pour chaque sous-question de recherche, nous avons identifié des thèmes et éventuellement des sous-thèmes ressortant de notre cadre conceptuel mais également des entretiens (Annexes 23 à 25). Nous avons ensuite répertorié les verbatims d’entretien dans des tableaux. Nous avons donc réfléchi à ce que nous avons besoin de faire ressortir des entretiens pour identifier des éléments de réponse pour nos trois sous-questions de recherche. Dans ce qui suit, nous présentons un aperçu global des différents tableaux de présentation des résultats en fonction de nos sous-questions de recherche.

Tableau 4.3 : Thèmes et sous-thèmes d’analyse pour chacune des trois sous-questions de recherche

Sous-questions de recherche	Tableaux	Thèmes	
Comment les enseignants spécialisés et les éducateurs sociaux décrivent-ils les professions d’enseignant spécialisé et d’éducateur social ?	Tableau 5.1	Les priorités L’espace de travail L’expertise du professionnel Les rôles Les outils/supports professionnels Les frontières entre les professions Perception de soi en tant que professionnel	
Quelles représentations les professionnels ont-ils des pratiques de co-intervention ?	Tableau 5.2	Définition de la co-intervention Avantages de la co-intervention Limites de la co-intervention Raisons de la co-intervention	
Quelles sont les pratiques observées et déclarées et les intentions déclarées des enseignants spécialisés et des éducateurs sociaux lors de situations de co-intervention ?	Tableau 5.3 (lancement du travail des élèves)	Thèmes	Sous-thèmes
		Pratiques	Interventions en lien avec l’apprentissage et la progression scolaire des élèves
			Collaboration
			Préparation

		Intentions	Intentions en liens avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves		
			Intentions de collaboration		
			Posture réflexive		
	Tableau 5.4 (travail individuel des élèves aux pupitres)	Pratiques		Intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves	
				Collaboration	
				Intervention en lien avec une mise en confiance	
				Observation des élèves	
				Interventions d'aide à l'explicitation	
		Intentions			Intentions en liens avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves
					Intentions en lien avec une mise en confiance
					Intentions d'observation des élèves
					Intentions d'aide à l'explicitation
					Intentions en lien avec l'apprentissage du métier d'élève
	Tableau 5.5 (accueil sur les petits bancs)	Pratiques		Interventions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves	
				Collaboration	
Observation des élèves					
Interventions pour favoriser la participation des élèves					
Interventions d'explicitation					
Intentions				Intentions en liens avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves	
				Intentions de collaboration	
				Intentions en lien avec une mise en confiance	
				Intentions pour favoriser la participation des élèves	
				Intentions en lien avec l'apprentissage du métier d'élève	

De manière générale, pour chaque thème nous avons cherché tous les propos des professionnelles s'y rapportant. Les codes de couleurs présents dans les retranscriptions ont facilité ce travail car notre lecture a pu être dirigée dans ce que nous cherchions. Les tableaux 5.1 et 5.2 sont divisés par thèmes. Les tableaux 5.3, 5.4 et 5.5, en plus d'être divisés par thèmes, le sont également par sous-thèmes. En effet, ce qui nous a particulièrement intéressé pour les événements significatifs ce sont les pratiques et les intentions des professionnelles. Cependant, ces sous-thèmes étant plutôt généraux, nous avons organisé les pratiques et les intentions dans des sous-thèmes plus précis. Ces cinq tableaux nous ont permis de présenter nos résultats pour chacune des trois sous-questions de recherche.

Analyse des données

Une fois ces tableaux complétés et les résultats présentés, nous avons procédé à l'analyse des données, toujours selon nos trois axes, correspondants chacun à une de nos trois sous-questions de recherche. Pour ce faire, nous avons discuté nos résultats en nous appuyant sur notre cadre conceptuel et sur nos données d'observation et en effectuant des comparaisons entre les CMP, entre les professionnelles d'une même institution et entre celles d'une même profession.

4.5 Les difficultés méthodologiques rencontrées

Tout au long de notre recherche, nous avons rencontré un certain nombre de difficultés méthodologiques qu'il semble important de présenter ici.

Tout d'abord, il y a eu un écart de deux à trois semaines entre la réalisation du premier et du dernier entretien. Ce laps de temps nous a, certes, permis de commencer le traitement des données de l'entretien effectué en premier, mais cela a eu un impact plus ou moins fort sur les entretiens menés plus tard dans le temps. Effectivement, nous connaissions déjà les réponses de la première professionnelle et avions déjà en tête des pistes d'analyse. De ce fait, lors des deux derniers entretiens, la chercheuse a peut-être inconsciemment dirigé l'entretien dans la direction qu'elle le souhaitait et a, de ce fait, peut-être influencé les réponses des professionnelles.

Par ailleurs, une ultime difficulté méthodologique est la désirabilité sociale. En d'autres termes, il s'agit d'un biais qui consiste à tenter de se montrer sous un meilleur jour. Effectivement, on peut supposer que les professionnelles ont tu une partie de la réalité dans le but de montrer la meilleure image d'elles-mêmes.

5. PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans cette cinquième partie de notre mémoire, nous présenterons nos résultats et nous les discuterons également afin de proposer des éléments de réponses. Pour ce faire, nous les présenterons en trois parties qui reflètent nos trois sous-questions de recherche :

- Comment les enseignants spécialisés et les éducateurs sociaux décrivent-ils les professions d'enseignant spécialisé et d'éducateur social ?
- Quelles représentations les professionnels ont-ils des pratiques de co-intervention ?
- Quelles sont les pratiques observées et déclarées et les intentions déclarées des enseignants spécialisés et des éducateurs sociaux lors de situations de co-intervention ?

Chacune de ces trois parties sera structurée de la même manière. Tout d'abord, nous présenterons les différents thèmes permettant de classer nos données et nous les illustrerons par des exemples de verbatims. Un tableau permettra d'avoir une vision globale des thèmes et d'un ou deux exemples de verbatims représentatifs qui ont été sélectionnés. Dans les annexes 23 à 29, le lecteur peut trouver la totalité des verbatims pour chacun des différents thèmes. Ensuite, les résultats pour chacun des thèmes seront présentés et discutés en proposant des liens avec notre cadre conceptuel et permettant d'avoir des pistes de réflexions à propos de nos trois sous-questions de recherche.

5.1 Représentations des professions d'enseignant spécialisé et d'éducateur social

Cette première partie de présentation et discussion des résultats permet d'avoir des pistes de réflexion concernant notre première sous-question de recherche : comment les enseignants spécialisés et les éducateurs sociaux décrivent-ils les professions d'enseignant spécialisé et d'éducateur social ? Afin de mettre en évidence les résultats concernant ce questionnement, nous avons récolté l'ensemble des verbatims issus des entretiens qui abordaient la définition des professions d'enseignant spécialisé et d'éducateur social. A travers nos questions d'entretien, les professionnelles ont exprimé leurs représentations concernant ces deux professions. Les verbatims récoltés ont ensuite été catégorisés selon sept thèmes : les priorités de la profession, l'espace de travail, l'expertise du professionnel, les rôles, les outils/supports du professionnel, les frontières entre les professions et la perception de soi en tant que

professionnel. Dans la suite du travail, nous présenterons ces différents thèmes en les illustrant par les verbatims issus des entretiens et nous les discuterons en faisant des liens avec le cadre conceptuel.

5.1.1 Présentation et discussion des résultats

Le tableau suivant permet d'avoir une vision globale des sept thèmes avec, pour chaque thème, un ou deux exemples de verbatims. A la suite de celui-ci, nous développerons ces thèmes.

Tableau 5.1 : thèmes avec illustration concernant les représentations des professions d'enseignant spécialisé et d'éducateur social

Thèmes	Exemples de verbatims d'entretien / passages reformulés de l'entretien de Corine
Les priorités de la profession	<p>« Le le regard de l'enseignant il a vraiment un objectif d'enseigner, d'apprendre des nouvelles choses. Le regard de l'éducateur, de manière très générale hein, mais euh c'est euh c'est de questionner l'enfant, enfin c'est de questionner l'utilisateur (...) sur sa vie et sa manière d'être, savoir-être savoir-faire, y a pas d'enseignement en soi. » (Anouk, 1.22 à 26)</p> <p>« Mais nous voilà on est quand même censé se référer avec le PER. Il y a les objectifs scolaires qu'ils sont censés atteindre. Peut-être l'éducateur il aura peut-être plus des objectifs de développement personnel. » (Eliane, 1.38 à 40)</p>
L'espace de travail	<p>« (...) on a pensé la salle de classe avec des pupitres, des référents très scolaires, avec volontairement assez peu de jeux (...) Pour que les élèves puissent vraiment comprendre que ici c'est le moment où l'on est à l'école et l'école vraiment. On fait la classe, on est avec la maîtresse et on va faire des tâches scolaires. Après si on va là-bas, il y a tous les espaces symboliques (...) C'est très ritualisé les activités qu'elle va proposer aux enfants. » (Eliane, 1.103 à 109)</p>
L'expertise du professionnel	<p>« Alors normalement tout le bagage théorique que tu as derrière. » (Stéphanie, 1.29)</p> <p>Les professions d'enseignant et d'éducateur sont très complémentaires. Le bagage de l'une va compléter celui de l'autre. (Corine, 1.9 à 10)</p>
Les rôles	<p>« Quand je suis dans ma classe, je suis quand même plus dans un rôle d'enseignante. Alors tout ce qui est à côté, les vestiaires le brossage des dents voilà je suis quand même moins dans mon rôle d'enseignant. » (Stéphanie, 1.81 à 83)</p> <p>« C'est-à-dire en donnant le rôle à Stéphanie enfin à l'enseignante d'être enseignante quand elle doit l'être et pas d'éducatrice. Souvent quand on est en classe j'dis euh c'est Stéphanie qui donne le travail c'est pas moi, c'est elle qui s'occupe des devoirs, c'est pas moi. Ca c'est des exemple typique ou je je je ne me mêle pas de l'enseignement et je renvoie à l'enfant ça c'est le travail de l'enseignant. » (Anouk, 1.53 à 57)</p>
Les outils/soutiens du professionnel	<p>« On peut partir de mêmes supports mais peut être que voilà moi je vais plus forcer sur la connaissance du nombre (...) et ma collègue va peut-être être plus sensible à la dynamique entre les enfants. (...) il y a un objectif différent à un moment donné qui nous dissocie. » (Eliane, 1.55 à 62)</p> <p>« Y'a beaucoup de fiches euh y a beaucoup d'intégration par l'écrit chez elle et moi y a des moments où euh on pose les crayons et on joue. On intègre par le jeu et par par la manipulation et pas que par euh papier-crayon. » (Anouk, 1.393 à 395)</p>
Les frontières	<p>« Je pense que quand tu travailles avec les petits c'est plus flou et que plus tu grandis plus tu te</p>

entre les professions	<i>différencies.</i> » (Stéphanie, 1.95 à 96) « <i>Mais oui moi je me sens proche mais il faut quand même bien garder ça... son identité et sa casquette enseignante.</i> » (Eliane, 1.89 à 90)
La perception de soi en tant que professionnel	« <i>Si je collabore avec Stéphanie, y'a des moments où je suis éducatrice, des moments où j'peux être enseignante et si je remplace Stéphanie j'suis 100% enseignante et je travaille euh sss pas dans la classe, je je suis complètement éducatrice.</i> » (Anouk, 1.33 à 35) « <i>Oui je pense qu'il y a des moments mais je pense que c'est un petit peu inconscient. Je pense que j'avais beaucoup plus besoin au début quand j'ai démarré de me différencier que maintenant où l'on a une pratique commune qui roule.</i> » (Eliane, 1.708 à 711)

Les priorités de la profession

Le premier thème ressortant de nos résultats concerne les priorités de chacune des professions. Ce thème peut être défini comme les objectifs et les visées que l'enseignant spécialisé et l'éducateur social ont. En effet, afin de mettre en évidence les caractéristiques des deux professions, les professionnelles ont expliqué en quoi les buts et les résultats vers lesquels tendent un éducateur social et un enseignant spécialisé peuvent être différents ou similaires. Il s'agit d'un thème pour lequel les quatre professionnelles s'entendent. En effet, elles ont toutes les quatre avancé le fait que les priorités de l'enseignant spécialisé et de l'éducateur ne sont pas les mêmes et elles sont également en cohérence sur les priorités attribuées à chaque profession. Pour elles, un enseignant se focalise sur l'enseignement, sur le savoir et sur tout ce qui a trait au scolaire : privilégier le savoir, apprendre de nouvelles choses, donner le travail aux élèves, fixer des objectifs scolaires, se référer au Plan d'Etudes Romand (PER) et travailler pour le groupe-classe. Autrement dit, l'enseignant spécialisé a pour objectif d'enseigner et de faire progresser les élèves pour construire la personnalité. L'éducateur, quant à lui, centre plutôt son attention sur la construction de la personnalité, le développement personnel, la relation, le comportement, la socialisation, le vivre en groupe et l'autonomie pour accompagner les enfants dans la construction de leur personnalité. Il se focalisera sur l'affectif et sur ce qui est difficile pour l'élève, le questionnera sur sa vie et sa manière d'être et aura pour but de ramener les élèves débordants dans le groupe.

L'espace de travail

Le deuxième thème relevé est l'espace de travail. L'espace de travail peut être compris comme la pièce dans laquelle les professionnelles exercent leur pratique. Les professionnelles ont mis en évidence qu'en fonction de la profession exercée, éducateur social ou enseignant spécialisé, l'espace de travail n'est pas le même. L'enseignant spécialisé intervient dans une « salle de classe » alors que l'éducateur social intervient dans une autre salle qui n'est soit pas

nommée, soit appelée « salle d'exploration ». Ces deux salles ont pu être décrites par les professionnelles. La première est meublée de pupitres, de référents scolaires et de peu de jeux. La deuxième est aménagée en espaces symboliques. Ces différents espaces de travail permettent donc de distinguer les deux professions. D'ailleurs, il a été précisé que c'est également cela qui aide les élèves à différencier les intervenants.

Cette différence entre les espaces de travail des professionnelles est essentielle dans le cadre de notre recherche puisque les situations de co-intervention ont été observées dans les salles de classe respectives aux deux enseignantes. Ainsi, les salles étant considérées comme celles des enseignantes, nous pouvons supposer que l'éducatrice y accède sur « invitation » et qu'elle n'est, de ce fait, pas entièrement « chez elle ».

Par ailleurs, Anouk a relevé qu'il peut y avoir une confusion pour les élèves lorsque l'éducateur intervient dans la salle de classe. En effet, si elle pense que l'élève comprend bien ce que l'on attend de lui lorsqu'il est avec l'enseignante en classe et lorsqu'il est avec l'éducatrice dans une autre salle, elle se questionne sur la clarté des professions pour les élèves lors de situations de co-intervention dans la classe de l'enseignante.

L'expertise du professionnel

Le troisième thème mis en évidence concernant les représentations des professions d'enseignant spécialisé et d'éducateur social est l'expertise du professionnel. En d'autres termes, le bagage théorique est un point qui a été abordé lors des entretiens par les professionnelles, Stéphanie et Corine. En effet, il a été dit que le bagage théorique permet de différencier l'enseignant spécialisé de l'éducateur social et que c'est également cela qui fait la complémentarité des professions. Cependant, les différentes expertises n'ont pas été détaillées par les professionnelles. Une unique précision a été faite : un aspect thérapeutique est présent dans la profession d'éducateur mais pas dans celle d'enseignant spécialisé. Il n'est donc pas possible de comprendre les spécificités des expertises de chacune des professions puisque les professionnelles ne nous ont pas révélé plus de détails. Néanmoins, ce thème permet de supposer que les professionnelles se distinguent les unes des autres grâce à leur bagage théorique appris lors de leur formation.

Les rôles

Les rôles des différents professionnels est le quatrième thème ressorti de nos données d'entretien. Les rôles (terme utilisé par les professionnelles) sont à considérer comme les comportements attendus d'un enseignant spécialisé ou d'un éducateur social dans l'exercice de sa profession. Les résultats pour ce thème ont montré qu'il peut y avoir certaines similitudes ou différences dans les rôles que peuvent avoir ces deux professions. De plus, les rôles ont toujours été abordés en référence à l'espace de travail : dans la classe lorsque les deux professionnelles co-interviennent et hors de la classe à d'autres moments de la journée. Dans la classe, c'est l'enseignant spécialisé qui enseigne, donne le travail, les fiches et les devoirs, qui est responsable de l'orientation de l'enfant et du projet des connaissances scolaires, qui anime, mène les tâches et met une pression scolaire. Quant à l'éducateur social, il a pour rôle de soutenir, relancer, veiller à une dynamique positive et expliciter ce qui est attendu comme posture et manière d'être. Hors de la classe, l'éducateur apporte des remarques à son collègue concernant l'enseignement et met une pression sur le comportement.

Toujours concernant les rôles, les professionnelles ont expliqué qu'en fonction de l'espace où elles sont dans l'institution, leurs rôles peuvent être plus ou moins renforcés. Par exemple, un enseignant spécialisé se sentirait davantage enseignant dans sa classe que lorsqu'il est dans les vestiaires ou dans la salle de bain. De plus, selon les propos des professionnelles, il est plus aisé pour l'enseignant spécialisé d'endosser son rôle d'enseignant lorsqu'il est seul dans la classe. A partir du moment où l'éducateur social entre et intervient avec lui dans la classe, il peut y avoir un risque de confusion dans leurs rôles respectifs. En d'autres termes, il est intéressant de voir que pour Stéphanie, Anouk et Corine l'espace de la classe et le moment classe ont un impact sur les rôles des professionnelles. En effet, soit ils permettent de clarifier les rôles de chacune (l'enseignant anime et s'occupe de l'enseignement, l'éducateur aide, soutient...), soit, au contraire, ils peuvent faire émerger des confusions dans les rôles.

Les outils et les supports du professionnel

Le cinquième thème est celui des outils et des supports du professionnel. Par outils et supports, nous entendons les moyens qui sont utilisés pour faire atteindre certains objectifs aux élèves. Les professionnelles interrogées ont exprimé la présence d'outils et de supports communs tout en explicitant également les différences. Effectivement, l'enseignant spécialisé et l'éducateur social peuvent utiliser les mêmes supports tels que les jeux, mais les types de

jeux utilisés, pédagogiques pour l'enseignant et symboliques pour l'éducateur, ainsi que les objectifs visés divergent. De plus, l'enseignant spécialisé utilisera davantage l'écrit que l'éducateur social qui favorise les jeux et la manipulation.

Les frontières entre les professions

Les frontières entre les professions est le sixième thème qui a émergé de nos données. A plusieurs reprises, les professionnelles ont évoqué la possibilité que les professions d'éducateur social et d'enseignant spécialisé puissent être plus ou moins proches et se chevaucher, sans nécessairement en préciser les raisons. Les verbatims exprimant cette idée de proximité et de chevauchement ont donc été classés dans ce thème. Les résultats montrent que les professionnelles considèrent que l'âge des usagers, leur profil et le lieu sont des critères rendant les professions d'enseignant spécialisé et d'éducateur social plus ou moins proches. Plus les élèves accueillis seraient jeunes, plus il y aurait de flou entre les professions.

En outre, les résultats ont montré que, pour trois des quatre professionnelles, il y a une influence du contexte sur la manière dont les professionnelles se perçoivent et sont perçues par les collègues. Les éducatrices n'ont que très rarement parlé des éducateurs qui pourraient travailler dans d'autres lieux non-scolaires (foyers, maisons de quartier...) et les enseignantes ont parlé d'éléments propres au travail en CMP. Ainsi, l'on pourrait dire que ce qui relie en partie les deux professions c'est l'institution. Cet élément peut être rattaché au caractère contextuel de l'identité professionnelle (Sainsaulieu, 1995, cité par Cattonar, 2001). Effectivement, l'identité professionnelle de chaque travailleuse est influencée par le lieu dans lequel elles travaillent. Ainsi, les normes, règles et valeurs propres à chaque CMP ont un effet sur la manière dont elles se perçoivent et dont elles sont perçues, et par conséquent, sur leur identité professionnelle. C'est également ce qui leur permet de se distinguer d'autres personnes exerçant la même profession mais dans un autre lieu (un enseignant spécialisé en regroupement ou un éducateur dans un foyer).

La perception de soi en tant que professionnel

Pour terminer, le dernier thème concernant les représentations des professions d'enseignant spécialisé et d'éducateur social concernant la perception de soi en tant que professionnel. Les professionnelles ont parfois parlé d'elles-mêmes en tant qu'enseignante ou éducatrice cela permettant d'en savoir plus sur leurs perceptions des professions de manière plus générale. Nous avons pu relever qu'il y a, pour les professionnelles, une nécessité à ce que chacune ait

sa propre identité : « *Ca c'est pour pas qu'elle euh c'est pour qu'elle ait son identité et moi la mienne, voilà, pour la clarté de la collaboration (...)* » (Anouk, l.137 à 138). Néanmoins, elles ne ressentent pas le besoin de se différencier de manière consciente. En effet, les professionnelles n'ont pas nécessairement cherché à se distinguer de leur collègue mais cela découlerait plutôt d'un mécanisme inconscient. Elles affirment également que si elles ont ressenti le besoin de se différencier lors des co-interventions, ce sentiment était présent au début et s'est estompé avec le temps et l'habitude.

Dans ce thème de la « perception de soi en tant que professionnel », certains aspects intéressants relevés par des professionnelles sont à considérer de manière plus approfondie. Pour Stéphanie, la présence de sa collègue éducatrice et, par conséquent, les situations de co-intervention peuvent influencer son positionnement d'enseignante et en partie son identité professionnelle : elle renforcera son rôle d'enseignante spécialisée auprès de ses élèves grâce à la présence de l'éducatrice qui la décharge de certaines tâches éducatives. A travers le discours de cette enseignante, il est donc possible de faire l'hypothèse que lorsqu'elle est seule dans sa classe avec ses élèves elle peut moins « se comporter » (termes utilisés par elle-même) comme une enseignante du fait de certaines tâches éducatives qu'elle a en plus et que, de ce fait, son identité professionnelle est moins délimitée clairement.

Anouk se démarque des autres professionnelles car elle est la seule à affirmer qu'elle peut assumer différentes professions selon les moments. En co-intervention, il peut y avoir de la confusion. Quand elle remplace sa collègue enseignante spécialisée, elle sera complètement enseignante et lorsqu'elle est seule lors d'un temps éducatif, elle sera pleinement éducatrice. Elle affirme également qu'il est possible d'avoir plusieurs professions et donc plusieurs identités et que ce n'est pas la collaboration avec ses collègues qui lui fera perdre sa spécificité. En effet, pour elle, il s'agit d'un réel enrichissement et elle n'a pas peur de s'éloigner de son rôle d'éducatrice. Ainsi, il est possible de rattacher ses propos à la notion de transdisciplinarité (Emery, 2015). Dans les propos d'Anouk, nous pouvons tout de même soulever un questionnement sur les limites de la transdisciplinarité. Effectivement, rappelons que les équipes transdisciplinaires favorisent le partage de leur expertise à leurs collègues, tout en gardant leur spécificité (Grossen, 1999 ; Emery, 2015). Lorsqu'Anouk affirme pouvoir exercer deux professions ou quand elle dit se sentir 100% enseignante, on peut se demander si elle ne perd pas sa spécificité d'éducatrice. Cependant, il importe de relever que lorsqu'elle parle de collaboration et des situations de co-intervention, elle précise qu'il est nécessaire que

sa collègue amène l'enseignement pour favoriser une clarté dans l'identité de chacune même si elle se sentirait d' « (...) *amener les connaissances scolaires autant que (sa collègue) peut le faire* ».

Cette perception qu'Anouk a de sa profession est en contraste avec celle de Corine. En effet, cette dernière affirme ne jamais se sentir enseignante spécialisée. Peu importe la situation dans laquelle elle se trouve, elle agira toujours en restant entièrement éducatrice. Lorsqu'il lui arrive de prendre la place de sa collègue absente et d'animer le moment d'accueil, elle le fera comme une éducatrice et ne se sentira pas enseignante. Ainsi, il y a pour elle une nécessité à se distinguer de sa collègue enseignante. Ressent-elle une menace pour son identité professionnelle pendant ces moments de co-intervention ? En nous appuyant sur ses propos, nous nous permettons de supposer qu'elle a une volonté de se protéger d'un éventuel empiètement sur son identité professionnelle d'éducatrice par la communauté enseignante, communauté très présente sur son lieu de travail : Corine travaille dans un milieu où elle est principalement entourée d'enseignants ordinaires et spécialisés et elle est donc la seule éducatrice du CMP, qui est intégré dans une école ordinaire. Ainsi, une certaine volonté à ne pas considérer qu'elle puisse parfois être enseignante peut être liée à son contexte de travail. Pour mieux comprendre cela rappelons que l'identité professionnelle d'un individu est influencée notamment par le contexte de travail dans lequel il oeuvre (Sainsaulieu, 1995 ; cité par Cattonar, 2001). Dans le cas de Corine, on pourrait imaginer que son milieu professionnel fortement connoté « enseignant » pourrait avoir un impact sur son identité professionnelle en la poussant à se rapprocher de la pratique des enseignants. Néanmoins, elle semble protéger son identité d'éducatrice en la précisant au maximum et, même si elle avoue l'existence de zones de chevauchement, elle précisera toujours qu'elle reste éducatrice. En effet, elle rejoint sa collègue Eliane en affirmant que, si un éducateur et un enseignant spécialisé peuvent effectuer une même tâche, ils resteront toujours soit éducateur soit enseignant spécialisé.

Enfin, Anouk est également l'unique professionnelle à ressentir un besoin de s'affirmer en tant qu'éducatrice lorsqu'il y a un désaccord. Ce besoin pourra certes être source de débat avec sa collègue mais ces confrontations, si elles trouvent un terrain d'entente, sont enrichissantes pour les professionnelles (Chavaroche, 1996) et participent à une construction identitaire professionnelle.

Dans le discours d'Eliane, nous pouvons souligner qu'elle avait davantage besoin de se différencier de sa collègue au début de sa pratique. L'expérience professionnelle, dans le cas d'Eliane, aurait donc un impact sur le besoin de se différencier d'une autre profession lorsqu'on travaille en équipe multidisciplinaire. On peut faire l'hypothèse que lorsqu'Eliane a commencé à co-intervenir, ses repères d'enseignante ont pu être mis en péril et elle a donc ressenti le besoin de redéfinir les contours de sa profession. Elle est donc passée, au début, par un mécanisme de protection de son identité professionnelle en cherchant à se différencier de sa collègue. Mécanisme qu'elle a petit à petit pu laisser de côté, ne sentant plus son identité menacée. Cette évolution rejoint l'idée que l'identité professionnelle d'un individu est sans cesse en mouvement et qu'elle bouge et se modifie en fonction des expériences (Dubar, 2015 ; Kadouri 2006). Ainsi, dans le cas d'Eliane, son identité professionnelle semble avoir évolué au fur et à mesure des co-interventions avec sa collègue Corine.

Considérations générales

Continuons dès à présent avec quelques considérations plus générales. Dans le discours des quatre professionnelles, à chaque fois qu'elles mettent en avant une certaine proximité entre ces deux métiers, elles atténuent immédiatement leurs propos en expliquant en quoi les professions d'enseignant spécialisé et d'éducateur social peuvent être différentes. Il est possible de constater une certaine préoccupation à ne pas trop se confondre avec sa collègue issue d'une autre profession. L'on peut donc voir que les professionnelles construisent leur identité professionnelle à travers les mécanismes d'identisation et d'identification (Dubar, 2015), le premier étant plus prégnant chez les professionnelles concernées par notre recherche. Effectivement, lorsque les quatre décrivent les métiers d'éducateur social et d'enseignant spécialisé, elles utilisent de manière plus importante le processus d'identisation qui leur permet de se singulariser, de se distinguer de la profession de leur collègue. C'est, entre autre, par le biais de ces mécanismes que ces professionnelles peuvent définir les pratiques, valeurs et normes propres à leur groupe professionnel et ainsi construire leur identité professionnelle.

De plus, une cohérence est à relever entre les deux CMP et les énoncés des professionnelles dans la manière dont les professions sont décrites. Les aspects plus scolaires dans le travail en institution sont à la base de la communauté professionnelle enseignante et ceux concernant la personne, la vie quotidienne et la socialisation sont renvoyés au travail de l'éducateur. Il est donc possible de constater qu'elles se représentent les deux professions plutôt de la même

manière. Cette cohérence a toute son importance dans la construction de l'identité professionnelle. En effet, l'identité professionnelle est définie par ce que l'individu désire être dans son travail (identité pour soi) et sur l'image que lui renvoient les autres (identité pour autrui) (Dubar, 2015). Ainsi, cette adéquation qui existe dans les descriptions des professions permettrait à chaque professionnelle de se définir socialement et de se construire une identité professionnelle harmonieuse : ce qu'elles pensent être au travail correspond à ce que leur collègue pense d'elle au niveau professionnel.

Pour terminer, les quatre professionnelles s'accordent sur la présence, dans leur quotidien, de pratiques communes aux éducateurs et enseignants spécialisés. Ainsi, elles s'accordent sur l'existence de « zones de chevauchement » (Grossen, 2000) dans les pratiques des deux professions. En effet, chacune affirme accomplir des pratiques identiques à celles de leur collègue, comme l'accompagnement aux toilettes. Néanmoins, les deux professionnelles de Bouton d'Or présentent, dans leur discours, une volonté et un besoin de garder leur propre casquette professionnelle. Bien que Corine et Eliane accompagnent toutes deux les enfants aux toilettes, elles le feront toujours en investissant leurs compétences d'enseignante spécialisée ou d'éducatrice sociale. Concernant l'enseignante et l'éducatrice d'Edelweiss, Stéphanie rejoint les professionnelles du CMP Bouton d'Or puisqu'elle semble ressentir le besoin de s'affirmer en tant qu'enseignante spécialisée dans toutes ses actions quotidiennes. Elle donne l'exemple des repas, moment durant lequel elle y introduit toujours du scolaire, comme compter les morceaux de pain ou discuter de la digestion. Ces trois professionnelles cherchent dans toutes leurs actions à avoir des objectifs pédagogiques pour Eliane et Stéphanie ou éducatifs pour Corine. Si elles avouent effectuer des tâches qui peuvent s'éloigner de leur champ d'expertise, elles disent toujours trouver un moyen de le faire en ayant recours aux compétences relevant de leur domaine professionnel. Anouk est la seule qui ne semble pas nécessairement avoir besoin de faire ressortir un côté éducateur dans son travail. Ainsi, elle semble accorder moins d'importance aux frontières qui peuvent délimiter les deux professions et accepterait d'appartenir aux deux communautés professionnelles.

5.2 Représentations des professionnelles sur les pratiques de co-intervention

Cette seconde partie a pour objectif de traiter notre deuxième sous-question de recherche, soit : quelles représentations les professionnels ont-ils des pratiques de co-intervention ? Nous

présenterons tout d'abord les résultats obtenus concernant les représentations des professionnelles sur la co-intervention, en nous basant sur les entretiens. En effet, lors de ceux-ci, nous avons questionné les professionnelles sur différentes dimensions de la co-intervention afin de saisir la manière dont elles perçoivent cette pratique. Ainsi, nous avons relevé les verbatims des entretiens concernant ce sujet et les avons classés en quatre thèmes : la définition de la co-intervention, les avantages de la co-intervention, les limites de la co-intervention et les raisons de la co-intervention. Dans la suite du travail, nous présenterons et discuterons ces différents thèmes en les illustrant par les verbatims issus des entretiens et en les mettant en lien avec le cadre conceptuel.

5.2.1 Présentation et discussion des résultats

Le tableau suivant permet d'avoir une vision globale des quatre thèmes avec, pour chaque thème, un ou deux exemples de verbatims. Ces différents thèmes seront définis et les résultats s'y rapportant explicités à la suite du tableau.

Tableau 5.2 : thèmes avec illustrations concernant les représentations des professionnelles sur les pratiques de co-intervention

Thèmes	Exemples de verbatims d'entretien / passages reformulés de l'entretien de Corine
Définition de la co-intervention	« <i>La co-intervention je pense que c'est vraiment des regards croisés et des interventions communes sur le même lieu et en même temps, sur un temps donné pour une période.</i> » (Eliane, 1.219 à 220)
Avantages de la co-intervention	« <i>Par contre ça m'a poussé à me donner plus ou à être justement parce que quand t'es seule face à ces enfants, des fois la motivation... tu peux la perdre en route... alors si t'es pas toi toujours au taquet alors quand y a quelqu'un qui est là... tu peux pas... ça peut pas être le bordel.</i> » (Stéphanie, 1.167 à 170) « (...) <i>ça nous permet de mieux accompagner les enfants, d'avoir un regard plus fin, de pouvoir échanger, de pouvoir trouver des solutions sur le moments ou des fois après sur les choses que l'on a vécu.</i> » (Eliane, 1. 222 à 224)
Limites de la co-intervention	« <i>Pour moi ce qui est difficile c'est que ça se passe dans ma classe, sur un moment qui est assez, presque scolaire. (...) Et donc moi en tant qu'enseignante je dois beaucoup lâché du lest sur mon territoire parce que ça se passe quand même dans ma classe (...)</i> » (Eliane, 1.240 à 244) « <i>Alors les côtés plus difficiles c'est accepter que quelqu'un te fasses des remarques (...)</i> » (Stéphanie, 1.131)
Raisons de la co-intervention	« (...) <i>y avait le nombre, au début qu'en avait quatre et puis ... y avait les niveaux quand même assez différents (...)</i> Et puis ensuite <i>Est est venu nous rejoindre (...)</i> L'année dernière elles avaient remarqué que toutes les activités où il y avait deux adultes permettaient justement d'avoir les deux rôles et il explosait beaucoup moins donc on s'était dit si on le met en classe toute la matinée il faut au moins qu'il y ait deux adultes. » (Stéphanie, 1.187 à 195) « <i>Pour moi c'était vraiment important de les avoir un moment en classe tous les jours et ces moments de classe c'est vrai que ça prend vite du temps mais c'est aussi une manière après de comprendre dans leur école tout ce qui va être attendu.</i> » (Eliane, 1.268 à 271)

Définition de la co-intervention

Le premier thème relevé concerne la manière dont les professionnelles définissent la co-intervention, ce que signifie ce terme pour elles. En décryptant leurs définitions, nous pouvons faire ressortir certaines dimensions qui apparaissent dans leurs propos. Tout d'abord, dans leur définition de la co-intervention, les quatre professionnelles semblent s'entendre sur les bases de cette pratique, soit deux professionnels dans un même lieu en même temps. Ce qu'elles mettent en évidence est le moment en co-présence face aux élèves. Les étapes de préparation et de discussion en commun n'ont pas été énoncées dans leur définition bien qu'elles en parlent à d'autres moments de l'entretien (premier événement significatif). Les quatre professionnelles nous ont révélé prendre peu de moments de discussion avant ou après les co-interventions. Les rares temps de discussion qu'elles s'accordent sont majoritairement informels et concernent principalement des réflexions sur ce qu'il serait intéressant de mettre en place pour un élève, mais pas nécessairement sur les effets des co-interventions ou sur les changements à apporter à cette organisation. Ensuite, on retrouve l'idée que la co-intervention peut être schématisée par l'aide d'un autre professionnel à l'enseignant quand il lui est difficile de gérer le groupe (élèves trop nombreux, problématique spécifique d'un élève...). Les verbatims montrent également que la co-intervention peut se concrétiser par un enseignant qui gère le groupe-classe et un éducateur qui se focalise sur les élèves en difficulté. L'enseignant est là pour le groupe alors que l'éducateur cible son intervention sur un élève qui en a spécifiquement besoin. Stéphanie et Corine mettent en avant le rôle d'aide que l'éducateur social prend pendant ces situations, aide destinée aux élèves ou à l'enseignant spécialisé. En effet, Stéphanie explique que face à un groupe de cinq élèves, elle a eu besoin de l'aide d'Anouk afin de pouvoir le gérer. Néanmoins, cette information est à considérer de manière nuancée puisque l'on verra dans la suite qu'Anouk n'est pas présente uniquement pour aider sa collègue mais également pour les élèves. Corine, quant à elle, définit son rôle comme étant d'aider non pas sa collègue mais les élèves directement. Dans le discours de Stéphanie et Corine nous pouvons entrevoir qu'elles perçoivent un rôle secondaire de l'éducatrice lors de la co-intervention puisqu'il semblerait que c'est l'éducateur qui vient s'ajouter à cette situation. Ensuite, une autre dimension qui ressort des propos des professionnelles est le fait que les pratiques de co-intervention évoluent, changent en fonction des années, des élèves accueillis et des projets d'équipe. C'est une pratique qui semble donc modifiable en fonction des éléments cités précédemment. Finalement, une dernière information relevé précise que la co-intervention peut se définir comme des « regards croisés » dans un même temps et dans un même endroit.

Avantages de la co-intervention

Le second thème concerne les avantages qu'ont pu exprimer les professionnelles quant à leurs pratiques de co-intervention. Les résultats montrent que les avantages de la co-intervention peuvent être liés soit aux élèves soit à la satisfaction des professionnelles. Les avantages liés aux élèves, sont ceux qui ont un lien, un impact direct avec les élèves. Effectivement, ces bénéfices sont reliés directement aux apprentissages des élèves, à leur prise en charge, à leur progression. Ainsi, ces avantages sont : mieux accompagner les élèves, leur présenter quelque chose de stable et solide et discuter à voix haute devant l'enfant. Les avantages liés à la satisfaction des professionnelles concernent les pratiques des professionnelles qui semblent leur permettre d'exercer leur profession d'une manière optimale. Ainsi, on retrouve : avoir un regard plus fin, pouvoir échanger, réfléchir et trouver des solutions en commun et accroître la motivation du professionnel. Finalement, un avantage est autant lié aux élèves qu'à la satisfaction du professionnel : utiliser son collègue comme relais. En effet, cette pratique peut décharger le professionnel à un certain moment lorsqu'il en ressent la nécessité mais elle peut également permettre à l'élève d'avoir un soutien différencié en fonction de ses besoins.

D'une manière générale, il est possible de constater que ce sont les deux enseignantes qui mettent en avant le plus d'avantages. En effet, Stéphanie en énonce cinq et Eliane six. Au contraire d'Anouk qui en énumère trois et Corine un seul. De part nos observations nous savons que les situations de co-interventions ont lieu dans les salles de classes respectives des enseignantes et que ce sont des moments plutôt scolaires puisque les élèves passent une partie importante du temps à leur pupitre avec des tâches pédagogiques. Ainsi, nous pensons que les deux enseignantes concernées par notre recherche sont, durant les moments de co-intervention, dans un lieu connu qui leur appartient et, de ce fait, ne perdent pas leurs repères. Elles se retrouvent donc dans une situation où la présence de leur collègue éducatrice peut être considérée, en partie, comme une aide supplémentaire à la mise en oeuvre de leurs pratiques d'enseignante.

Ensuite, les quatre professionnelles s'accordent lorsqu'elles expliquent que la co-intervention permet d'avoir une pratique transdisciplinaire (Emery, 2015) en échangeant, réfléchissant ensemble, trouvant des solutions en commun et, de ce fait, en apprenant l'une de l'autre. Cet avantage se situe initialement dans le pôle satisfaction pour le professionnel, bien qu'il permette une meilleure prise en charge globale des élèves accueillis. Les deux enseignantes expriment également que les co-interventions leur permettent d'avoir un regard plus fin des

élèves. Autrement dit, elles peuvent voir des éléments en plus sur certains enfants et certaines dynamiques qu'elles ne pourraient pas relever si elles étaient seules.

Stéphanie, l'enseignante d'Edelweiss est la seule à mettre en avant l'avantage « accroître la motivation ». Avantage qu'elle explicite en disant : « *Par contre ça m'a poussé à me donner plus ou à être justement... parce que quand t'es seule face à ces enfants, des fois la motivation... tu peux la perdre en route... alors si t'es pas toi toujours au taquet alors quand y'a quelqu'un qui est là... tu peux pas... ça peut pas être le bordel* » (1.167 à 170). A travers ses paroles, nous pouvons constater que le regard et le jugement de l'autre peuvent avoir un impact bénéfique sur Stéphanie puisqu'elle s'investira différemment dans sa pratique enseignante. Ainsi, son identité pour autrui (Dubar, 2015) aurait une influence sur sa pratique lors des co-interventions. Effectivement, une part de son identité professionnelle lors des co-interventions semble être définie par la manière dont sa collègue la voit et la considère. Etre perçue de manière positive par sa collègue est probablement une manière pour Stéphanie de protéger son identité professionnelle. Effectivement, elle souhaiterait montrer à sa collègue une bonne image d'elle-même professionnellement pour ne pas qu'elle puisse se sentir menacée par un possible regard et jugement négatif de l'autre.

Limites de la co-intervention

Le troisième thème qui a été repéré dans le discours des professionnelles concerne les limites que les pratiques de co-intervention peuvent impliquer. Les différentes limites présentées par les professionnelles concernent le partage de la situation et l'impact de l'autre. Les limites liées au partage de la situation incluent les difficultés que la co-intervention peut engendrer du fait que les professionnelles doivent partager certaines dimensions de la situation. En l'occurrence on retrouve : le partage du lieu de travail, la répartition des tâches et le partage du rôle de meneur. Ainsi, les professionnelles expliquent avoir de la difficulté à partager l'espace où se déroulent les co-interventions, à choisir qui fait quoi et, finalement, à accepter de ne pas toujours être le professionnel qui mène le groupe. Les limites concernant l'impact de l'autre se rapportent à l'ensemble des difficultés liées à la co-présence de deux professionnels. Effectivement, les professionnelles affirment que le fait d'être deux dans la même classe peut avoir une incidence sur leur pratique. Nous retrouvons les deux limites suivantes : supporter que ce que l'on a prévu puisse être modifié et recevoir des remarques. Les professionnelles expriment qu'il n'est pas facile d'accepter que leur collègue modifie le travail qu'elles avaient prévu de faire avec les élèves. Elles soulèvent également que le professionnel, en situation de

co-intervention, doit apprendre à accepter qu'on lui fasse des remarques sur son travail puisque son collègue est présent avec lui face aux élèves.

Les deux enseignantes participant à notre recherche, Stéphanie et Eliane, ont émis une même difficulté concernant le partage de leur lieu de travail. Elles expliquent qu'au début de cette pratique, il a été difficile pour elles d'accepter qu'une collègue intervienne dans leur espace, espace qu'elles ont l'habitude d'utiliser de manière individuelle. De ce fait, on peut supposer que Stéphanie et Eliane ont pu vivre une tension intra-subjective (Kaddouri, 2006) entre l'enseignante spécialisée qu'elles étaient lorsqu'elles agissaient seules avec leurs élèves et la nouvelle situation d'enseignante spécialisée oeuvrant avec un autre professionnel. Elles ont probablement fait preuve d'ajustements qui ont permis une évolution dans leur construction identitaire. Cet élément peut être mis en lien avec les propos de Calin (2001) qui explique que la profession d'enseignant a longtemps été pensée comme un métier solitaire où l'enseignant est seul dans sa classe face à ses élèves. On peut donc voir que cette complexité de passer d'un enseignement à gérer individuellement à un enseignement à co-gérer peut également être présente dans le domaine de l'enseignement spécialisé. Effectivement, le sentiment d'avoir de la difficulté à partager sa classe avec un autre adulte n'est pas propre aux enseignants ordinaires mais existe également chez ces deux enseignantes spécialisées. Eliane explique cela lorsqu'elle dit : « *Je dois beaucoup lâcher du lest sur mon territoire parce que ça se passe quand même dans ma classe (...)* » (l. 243 à 244). Stéphanie, quant à elle, va plus loin puisqu'elle exprime une difficulté à partager sa classe avec une autre professionnelle mais aussi à partager son rôle de meneuse du groupe-classe : « *(...) j'avais l'habitude d'avoir moi les rennes et de devoir les passer par moment c'était difficile à construire* » (l.108 à 109). Effectivement, lors des co-interventions observées à Edelweiss, nous avons pu voir que le temps d'accueil sur les petits bancs était mené par l'éducatrice. Ainsi, Stéphanie a dû laisser sa collègue mener cette phase dans sa salle de classe. Ensuite, Eliane explique que lorsqu'elle pratique une co-intervention avec sa collègue, c'est elle qui prépare les activités des élèves et qu'elle doit « *(...) supporter que cela puisse être modifié ou pas fait comme moi (elle) aurait souhaité parce que l'autre personne a un autre regard* » (l.245 à 246). A travers cet extrait d'entretien, Eliane montre qu'elle doit accepter que sa collègue puisse intervenir auprès d'un élève d'une autre manière que la sienne et qu'elle puisse corriger autrement la fiche de l'élève. Au contraire, Stéphanie ne paraît pas ressentir cette difficulté. Il semblerait même que les deux professionnelles du CMP Edelweiss aient développé une technique de correction des activités afin que l'enseignante sache toujours comment l'élève a réalisé une fiche même si

elle ne l'a pas corrigée elle-même. En d'autres termes, Stéphanie explique qu'Anouk met des commentaires sur les fiches des élèves afin que sa collègue puisse savoir comment un élève s'est débrouillé dans telle ou telle fiche sans que ce soit elle, directement, qui l'ait corrigée. Ce fonctionnement permet à Stéphanie de décharger une partie du travail d'aide et de validation des fiches à sa collègue sans pour autant se soucier de ne pas pouvoir suivre le travail de l'élève. Anouk aborde cette même thématique de la correction des fiches en mettant en parallèle sa co-intervention avec Stéphanie et la co-intervention qu'elle mène une fois par semaine avec Valentin, un autre enseignant de l'institution. Avec Stéphanie, Anouk semble avoir conscience qu'elle a sa part de responsabilité dans la validation des fiches des élèves et qu'une confiance semble s'être établie entre les deux professionnelles. Au contraire, cela ne paraît pas fonctionner de la sorte dans la classe de Valentin où le travail de corrections peut parfois être fait à double car l'enseignant valide une deuxième fois après Anouk. Cette dernière n'a énoncé aucune difficulté dans sa co-intervention avec Stéphanie. Néanmoins, sa pratique avec Valentin semble être plus compliquée et paraît se heurter à des difficultés. Cet élément met en exergue le fait que la pratique d'une co-intervention dépendra des deux professionnels engagés. En effet, la compatibilité des personnalités et la participation volontaire des professionnels sont deux conditions nécessaires à la mise en oeuvre d'une co-intervention efficace (Benoît & Angelucci, 2011).

Stéphanie témoigne d'une autre difficulté lorsqu'elle montre à nouveau l'importance qu'elle peut accorder au regard de sa collègue lors des situations de co-intervention. Effectivement, elle explique que « (...) *les côtés plus difficiles c'est accepter que quelqu'un te fasse des remarques (...)* » (l.131 à 134). Si nous avons pu voir que le regard de sa collègue pouvait être une source de motivation pour Stéphanie, on constate également qu'il peut être à la base d'une difficulté qui serait d'accepter que l'autre puisse lui faire des remarques sur sa manière d'appréhender une certaine situation.

Les deux éducatrices ont présenté très peu de difficultés liées à leur pratique de co-intervention. Effectivement, Anouk dit qu'elle ne ressent pas de difficulté particulière mais qu'elle et sa collègue se sont laissées du temps au début pour que les choses se mettent tranquillement en place. Cependant, comme présenté précédemment, elle explique qu'elle a aussi des moments de co-intervention avec un autre collègue enseignant et que cela ne se déroule pas de manière aussi paisible. Elle justifie cette différence en disant que Stéphanie a une approche pédagogique plus claire que Valentin (l.634 à 636). Autrement dit, nous

pouvons faire l'hypothèse que, selon la manière d'enseigner, elle ressent plus ou moins de facilité à co-intervenir avec un enseignant. Cet élément montre qu'Anouk s'insère dans la pratique de l'enseignant concerné et qu'il ne semble pas y avoir une construction commune sur la manière d'apporter des contenus scolaires. C'est à Anouk d'entrer dans un cadre déjà prédéfini par l'enseignant et de s'y adapter.

Quant à Corine, elle présente une unique difficulté qui est celle de la répartition des tâches lors de la co-intervention : qui fait quoi ? quand ? où ? comment ? On peut supposer qu'il est plus compliqué pour elle de savoir que faire pendant ces moments puisqu'ils sont scolaires et probablement moins proches de la pratique éducative. Anouk rejoint sa collègue lorsqu'elle explicite qu'avec Valentin, elle a de la peine à identifier ses exigences et donc à partager avec lui un temps d'enseignement. Cette difficulté à trouver sa place et à clarifier les rôles et les responsabilités de chacun (Benoît et Angelucci, 2011) peut entraver la mise en place d'une co-intervention.

Les raisons de la co-intervention

Finalement, le dernier thème relevé est les raisons qui ont poussé les professionnelles à mettre en place une co-intervention cette année.

Nous pouvons constater qu'il y a une cohérence dans les réponses des professionnelles d'une même institution. Stéphanie et Anouk présentent des raisons similaires et Eliane et Corine également. A Edelweiss, l'enseignante et l'éducatrice justifient la mise en place de ces moments de co-intervention par les besoins de l'institution, du groupe et de certains élèves cette année-là précisément. Elles sont donc en accord sur le fait que la mise en place d'une co-intervention est spécifique à chaque année scolaire et est dépendante du nombre d'élèves et des projets. Ainsi, on comprend que la nécessité de co-intervenir peut survenir à un moment donné et peut s'arrêter si les professionnelles n'en ressentent plus le besoin. D'ailleurs, c'est un élément que Stéphanie met également en avant lors de l'entretien lorsqu'elle affirme qu'étant donné que son groupe d'élèves s'est calmé, elle a pu proposer à Anouk d'aller aider Valentin dans sa classe. Stéphanie a donc eu besoin de l'aide d'Anouk en début d'année, mais puisque les élèves semblent être plus autonomes et que le groupe fonctionne mieux, elle a pu s'en détacher une matinée pour aller aider un autre collègue enseignant. Ainsi, l'on peut voir que les co-interventions se modifient d'une année à l'autre et même au cours d'une même année scolaire. L'éducatrice est donc amenée à apporter son aide en fonction des groupes

d'élèves et des demandes des enseignants. Anouk va dans le même sens que sa collègue lorsqu'elle dit : « (...) *c'est un besoin institutionnel par rapport à un groupe de 16 enfants où y a besoin à ce moment-là cette année-là, donc ça ça dépend d'une année, des projets de du groupe d'enfants* » (l.165 à 166). Les deux professionnelles s'entendent également sur le fait que cette co-intervention a été mise en place dans le but de soutenir un élève en particulier, Est. Effectivement, l'une comme l'autre explique qu'il était nécessaire, si cet élève allait en classe, d'avoir deux professionnels avec lui car il aurait besoin d'un soutien intense. Cette raison apportée par Stéphanie et Anouk nous rappelle les fondements du co-enseignement : préférer des solutions intégratives plutôt que séparatives (Déclaration de Salamanque, 1994). Ainsi, la solution pour permettre à cet élève d'accéder à cette classe réside dans la présence de deux professionnels auprès de lui. On peut donc faire un parallèle entre un élève intégré en classe ordinaire avec un soutien et Est intégré dans cette classe grâce à la présence de l'éducatrice. L'unique raison que Stéphanie met en avant et dont Anouk ne parle pas concerne les niveaux scolaires des élèves. Effectivement, elle explique que l'aide de sa collègue est aussi là dans le but de la soutenir face à cinq élèves ayant des niveaux scolaires très différents. Si cette raison n'apparaît pas chez Anouk, on peut supposer que c'est parce que la progression scolaire des élèves n'est pas une priorité pour elle qui est éducatrice.

De leur côté, les professionnelles de Bouton d'Or s'accordent également sur les raisons qui les ont poussées à mettre en oeuvre des situations de co-intervention. Tout d'abord, l'une comme l'autre affirme que c'est lié à une habitude de fonctionnement propre à leur équipe. En effet, c'est un dispositif qu'elles tentent d'utiliser chaque année en tenant compte du groupe d'élèves accueilli et en adaptant leur manière de faire en fonction des élèves et de leur capacité à travailler en grand groupe (temps plus court, d'autres activités...). De plus, elles expliquent que ces situations de co-intervention sont également pratiquées dans le but de permettre aux élèves de vivre une expérience de grand groupe. En effet, ce CMP accueille six élèves et, de ce fait, ils se retrouvent très régulièrement en petits groupes de deux ou trois enfants. C'est pourquoi, tous les matins, les professionnelles souhaitent leur faire vivre un temps tous ensemble. Eliane, l'enseignante, ajoute même que cette expérience en grand groupe permet de les préparer à leur intégration tous les après-midis en classe ordinaire dans les écoles de leur quartier.

Si les raisons à la mise en place des co-interventions sont en adéquation entre deux professionnelles d'une même structure, elles ne sont pas les mêmes entre les CMP. Le

contexte de travail (nombre d'élèves accueillis, population, dispositifs de travail...) semble donc influencer le choix de proposer ou pas des temps de co-intervention. La principale différence entre les deux CMP réside dans le fait qu'Anouk et Stéphanie ont dû mettre en place cette co-intervention cette année spécifiquement alors que, pour l'autre duo, des situations de co-intervention sont présentes toutes les années de manière régulière.

Considérations générales

Pour conclure, les différents éléments présentés dans cette discussion nous permettent de constater que les quatre professionnelles semblent plutôt satisfaites de leur pratique de co-intervention. Aucune n'a émis un sentiment négatif vis-à-vis de ce dispositif de collaboration. De plus, le peu de difficultés émises par les professionnelles démontre aussi un certain contentement de leur part par rapport à cette pratique.

5.3 Les pratiques et les intentions des professionnelles en situation de co-intervention

La structure de la présentation et discussion des résultats concernant les événements significatifs sera la même que pour les deux parties précédentes. Nous présenterons les thèmes et les résultats obtenus et les discuterons. Pour chaque événement, nous avons à chaque fois deux thèmes : les pratiques et les intentions des professionnelles. Des sous-thèmes de pratiques et d'intentions permettent également d'organiser les résultats à l'intérieur des thèmes. Les sous-thèmes d'intentions des professionnelles peuvent être rattachées aux sous-thèmes de pratiques. Cependant, ce lien n'est pas toujours possible et certaines intentions énoncées par les professionnelles ne correspondent pas nécessairement à des pratiques. Il importe de préciser que nous intégrerons des verbatims provenant des enregistrements de nos observations afin d'apporter des éléments complémentaires et tenterons de faire des liens avec notre cadre conceptuel.

5.3.1 Lancement du travail des élèves

Ce premier événement significatif concerne un moment durant lequel les élèves débutent le travail aux pupitres. Ce questionnement sur cette phase de lancement du travail des élèves, nous a également amenées à nous interroger sur une autre phase qui est celle de la préparation du travail. C'est pourquoi, ce premier événement significatif concerne des moments observés

(lancement du travail) mais également des moments non observés en amont de la co-intervention (préparation du travail). Deux thèmes (les pratiques et les intentions) et six sous-thèmes (les interventions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves, la collaboration, la préparation, les intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves, les intentions de collaboration et la posture réflexive) organisent les résultats pour ce premier événement significatif.

5.3.1.1 Présentation et discussion des résultats

Le tableau récapitulatif suivant permet d'avoir une vision globale des thèmes et sous-thèmes. Pour chacun de ceux-ci, un exemple de verbatim permet d'illustrer chaque sous-thème. A la suite du tableau, nous définirons les thèmes et sous-thèmes et présenterons les résultats.

Tableau 5.3 : thèmes et sous-thèmes avec illustrations concernant les pratiques et intentions des professionnelles au lancement du travail des élèves

Thèmes	Sous-thèmes	Exemples de verbatims d'entretien / passages reformulés de l'entretien de Corine
Pratiques	Interventions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves	« <i>Moi j'aime bien qu'ils fassent encore un petit bout de travail. (...) Parce que voilà ils sont pas toujours disponibles pour ça. Ca c'est moi qui sent.</i> » (Eliane, 1.315 à 317)
	Collaboration	L'éducatrice donne ses observations en expliquant à l'enseignante ce qu'il faudrait changer ou si il serait nécessaire de passer à autre chose. (Corine, 1.107 à 109)
	Préparation	« (...) <i>une ou deux fois par semaine selon les semaines je fais plein de photocopies en me disant ça ça irait pour lui. (...) Mais je travaille en dehors des heures où je me dis alors maintenant pour lui qu'est-ce qu'il faudrait continuer. Et puis ce qui me permet aussi... j'ai toujours un ensemble d'exercices à disposition, en fonction de l'état de l'enfant je vais sortir une feuille plutôt que l'autre.</i> » (Stéphanie, 1.317 à 324)
Intentions	Intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves	« <i>Alors au début de l'année c'est d'abord beaucoup observer pour savoir où ils en sont, savoir ce qu'ils savent de manière sûre ou pas et puis après dès que j'ai à peu près mes niveaux en tête, il y a une phase où on consolide et une phase où on avance et une sorte de schéma dans ma tête comment les aider pour aller plus loin.</i> » (Stéphanie 1.299 à 313)
	Collaboration	« <i>On essaie de penser ensemble qu'est-ce qui pourrait les faire avancer et puis être structuré.</i> » (Eliane, 1.365 à 366)
	Posture réflexive	« <i>J'suis plus dans le regard de ou dans l'interrogation de comment enseigner ou comment comment in intégrer une notion et c'est là que c'est riche avec elle. (...) Et on réfléchit sur quelle méthode ou quelle invention de nouvelles méthodes qu'on a pas utilisée pour que ça marche.</i> » (Anouk, 1.375 à 383)

Pratique d'interventions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaires des élèves

Les interventions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves se rapportent aux actions des professionnelles touchant le domaine du pédagogique et permettant à l'élève d'avancer dans ses apprentissages scolaires. Les résultats démontrent que ces pratiques sont réalisées à travers des paroles (dit à l'élève qu'il a trois choses à faire, demande à l'enfant ce qu'il a travaillé...) et des actes (dessine au tableau noir, sort une feuille pour un élève).

A Bouton d'Or, on peut identifier un partage entre les deux professionnelles dans les interventions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves. Ce partage est confirmé par les verbatims des observations. En effet, les consignes pour les travaux après les rituels (date et prénom) sont à chaque fois données par l'enseignante. C'est également elle qui explicite aux élèves combien de travaux ils ont à faire avant de pouvoir s'occuper : « (...) t'as trois choses à faire (...) » (obs 3, 15:29), « (...) tu as encore un travail (...) » (obs 1, 19:56). Quant à Corine, elle suit les élèves dans les rituels ou les aide dans leur travail mais uniquement une fois que l'enseignante a déjà expliqué une première fois les consignes. Dans ce que les professionnelles nous expliquent, il y aurait une « zone d'exclusivité » pour l'enseignante spécialisée et « d'exclusion » (Grossen, 2000) pour l'éducatrice sociale dans cette phase de démarrage des activités des élèves. Cependant, les observations nous ont montré que, même si Corine est en retrait dans le lancement du travail des élèves, cela ne l'empêchera pas d'avoir des attentes claires envers les élèves. C'est ce que nous constatons grâce aux interactions suivantes de Corine et des élèves : « (...) Mais moi j'aimerais que t'écrives quand même ça (...) » (obs 2, 40:45) et « (...) Mais après t'as un petit travail à faire » (obs 2, 33:22).

A Edelweiss et contrairement à Bouton d'Or, les consignes ne sont pas nécessairement données par l'enseignante. Anouk affirme pouvoir intervenir en utilisant le tableau noir lorsque l'enseignante donne des consignes et qu'elle peut aussi parfois proposer des activités pour sortir du « papier crayon ». En effet, nos observations ont montré qu'Anouk lit et explique les consignes aux élèves. Il existe donc une « zone de chevauchement » (Grossen, 2000) lorsqu'Anouk et Stéphanie effectuent la même pratique d'expliquer les consignes aux élèves.

Pratique de collaboration

Le sous-thème de la collaboration peut être considéré comme les pratiques impliquant plusieurs professionnelles (enseignant spécialisé, éducateur social et autres collègues de l'équipe multidisciplinaire). Parmi ces pratiques, il y a celles faites en dehors des situations de co-intervention et celles faites pendant les co-interventions. En dehors des co-interventions, il y a celles permettant aux professionnelles de réfléchir à deux ou avec l'ensemble de l'équipe à des dispositifs et des méthodes à mettre en place. Nous retrouvons également une transmission d'observations sur ce qu'il serait nécessaire d'adapter pour les co-interventions. Pendant les co-interventions, les discussions entre l'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée sur ce qu'il y a à travailler font parties des pratiques de collaboration. Plus précisément, les deux éducatrices ont expliqué partager leurs observations, leurs points de vue dans le but d'aider leur collègue enseignante à planifier leur enseignement au plus proche des besoins des enfants. Elles précisent même que ce partage peut avoir lieu a posteriori, devant les élèves ou alors même en équipe complète (avec logopédiste, psychomotricien...) et permet d'enrichir la pensée des professionnels et de l'équipe (Emery, 2011).

Pratique de préparation

Enfin, le sous-thème de la préparation peut être défini comme l'ensemble des pratiques réalisées en amont de la co-intervention et ayant pour but de préparer les situations de co-intervention. Les résultats se traduisent par des pratiques de travail réalisées en dehors des heures scolaires : sélection de tâches, préparation de photocopies, découverte à l'avance de ce qu'il y a à faire et observation des élèves.

A Edelweiss, Stéphanie explique qu'elle travaillera en dehors des heures scolaires afin de sélectionner les activités et faire des photocopies et le justifie en affirmant que c'est elle qui s'en charge car cela fait partie de son domaine. Anouk soutient ce propos en disant que sa collègue prépare les fiches et les met dans les pelles. Cette répartition concernant la préparation des activités pour les élèves est semblable à Bouton d'Or. Autrement dit, c'est Eliane qui se charge de préparer les tâches. Ainsi, une « zone d'exclusion » (Grossen, 2000) est à mettre en avant. Cette zone apparaît lorsqu'une tâche est exclue du champ de compétences d'un groupe professionnel. C'est ce que l'on peut percevoir dans cette situation : la préparation des activités est écartée du domaine de compétences des éducatrices. On peut supposer que l'enseignante est en cohérence avec ce que son cahier des charges lui attribue comme tâche : préparer des activités en amont de son enseignement. Du côté de l'éducatrice,

son mandat pédagogique étant large, il lui est demandé qu'elle donne envie d'apprendre et participe à des activités d'apprentissage. Ainsi, des zones « d'exclusivité et d'exclusion » se créent en fonction de ce que chacune considère comme faisant partie de ses missions et des missions des professionnelles exerçant une autre profession.

Entre pratiques et intentions

Le thème des intentions comporte trois sous-thèmes : les intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves, la collaboration et la posture réflexive. Les intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves et les intentions de collaboration sont en lien avec les deux sous-thèmes de pratiques portant le même titre. En effet, si les professionnelles effectuent des actions permettant aux élèves d'apprendre ou des actions leur permettant de collaborer, il n'est pas surprenant qu'elles aient également des intentions s'y rapportant.

Intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves

Les intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves ont pour visée de permettre à l'élève d'apprendre et de progresser, de le soutenir dans son apprentissage et de tenir compte de son état émotif. Lorsque les professionnelles cherchent à savoir où en sont scolairement les élèves, à les faire avancer où elles le désirent en travaillant certaines notions scolaires, à consolider et à reprendre des notions déjà travaillées, elles ont pour intention de leur permettre d'apprendre et de progresser. L'intention de soutenir les élèves dans leurs apprentissages passe par une volonté d'aider et de faire du soutien aux enfants. Les professionnelles désirent également sentir quand les élèves sont disponibles pour continuer à travailler et leur donner une fiche particulière en fonction de leur état émotif lors de la leçon.

Ce sont principalement les deux enseignantes qui énoncent des intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves. Une des intentions d'Eliane est qu'elle cherche à reprendre des notions déjà travaillées. Lors des observations, cette intention peut se confirmer dans son interaction avec les élèves : « (...) *Tu vas me dire qu'est-ce que tu vois sur les images, c'est quelque chose qu'on a fait hier. Qu'est-ce que vous avez construit hier ? (...)* » (obs 1, 19:56). Donner les explications du travail est donc un moment lors duquel elle fait également des rappels de notions déjà vues en classe devant les élèves. Stéphanie, quant à elle, a des intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire telles que : consolider des apprentissages, faire avancer les élèves dans leurs apprentissages et penser une

progression pour chaque élève. Il n'est pas surprenant que ces intentions appartiennent aux enseignantes puisque, comme dit précédemment, ce sont elles qui sont responsables de la préparation des activités scolaires pour ces moments de co-intervention. Ces intentions rejoignent le mandat d'instruction et de transmission culturelle présent dans le cahier des charges de l'enseignant spécialisé. Ces volontés communes démontrent l'aspect identique de l'identité professionnelle de chacune. Ces deux enseignantes partagent une culture professionnelle composée de normes, règles et valeurs qui sont propres au domaine de l'enseignement et qui leur permettent de se définir pendant ces situations de co-intervention. De plus, il est intéressant de constater que le désir de tenir compte de l'état d'âme des élèves est une intention qui appartient aux deux enseignantes : lorsqu'elles distribuent les fiches aux élèves, elles cherchent à voir si les élèves sont prêts et disponibles à travailler.

Parmi les intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves, celles concernant le soutien aux élèves appartiennent à Anouk. Effectivement, elle est la seule à expliquer, lors de l'entretien, avoir pour intention d'aider et de soutenir l'enfant dans ses apprentissages.

Intention de collaboration

Les intentions de collaboration sont, comme pour les pratiques de collaboration, soit en dehors des situations de co-intervention ou pendant. Chercher à mettre en place des dispositifs tenant compte des observations de différents professionnels et apporter du concret à son collègue traduisent des intentions de collaboration en dehors des situations de co-interventions. Pendant les situations de co-intervention, leur souhait peut être de jouer le rôle du méchant et du gentil. Les professionnelles décrivent cette pratique en expliquant que l'une d'elle se montre plus compréhensive avec un élève alors que l'autre est plus stricte.

Trois professionnelles, Eliane, Corine et Anouk, mettent en avant ces intentions de collaboration (réflexion entre elles afin de discuter des élèves et de penser à des dispositifs et méthodes à mettre en place). Cette transmission d'informations entre l'une et l'autre fait partie intégrante du travail en équipe multiprofessionnelle. Ce fonctionnement permet d'avoir une pensée et une réflexion plus riches que si le professionnel travaillait seul ou uniquement avec des collègues de même profession (Emery, 2011). Ce que nous avons pu observer et le discours des professionnelles nous montrent donc que ces moments durant lesquels elles co-interviennent sont à la base de discussions et d'échanges qui permettront une meilleure prise

en charge des élèves. Une illustration est lorsque Stéphanie explique que les observations rapportées d'Anouk lui sont précieuses car, à elle seule, elle ne peut pas tout voir dans la classe. Nous retenons un exemple lors de nos observations lorsqu'Anouk, ayant corrigé une fiche de Léo, est allée vers sa collègue enseignante pour lui chuchoter : « *Y'a aucune erreur... donc je pense que c'est un peu facile* » (obs 3, 54:23). La co-intervention donne la possibilité aux professionnelles d'avoir un deuxième regard et d'avoir une vision plus globale. Ainsi, on peut supposer que, grâce à l'apport d'Anouk quant à la facilité de Léo à effectuer cette fiche, Stéphanie a pu adapter ses activités à son niveau, niveau qu'elle avait initialement sous-estimé. Il est également intéressant de soulever qu'à Bouton d'Or, même pour les co-interventions qui ne concernent de premier abord qu'elles, elles précisent tenir compte de l'expertise des autres professionnels (logopédiste, psychomotricien...). Ainsi, le paradigme pédagogique, éducatif et thérapeutique peuvent être pris en considération (Emery 2011).

Intention de posture réflexive

Les intentions liées à la posture réflexive se définissent comme la volonté pour les professionnelles de réfléchir sur leur pratique afin de l'améliorer. Ces intentions se traduisent par le fait de chercher à structurer leur pratique et à s'interroger sur comment enseigner et permettre aux élèves d'intégrer une notion scolaire. C'est Anouk qui met en avant ce dernier point lors de l'entretien. Effectivement, elle semble chercher constamment à s'améliorer dans sa pratique en réfléchissant à des solutions pour enseigner et transmettre une notion aux élèves. Il est intéressant de soulever que c'est une éducatrice qui se questionne à ce propos qui s'appartente davantage au domaine de l'enseignant puisqu'il s'agit de la transmission des savoirs scolaires. Anouk souhaiterait-elle tendre vers une pratique transdisciplinaire (Emery, 2015) en alimentant sa pratique d'éducatrice par des compétences plutôt issues de la profession enseignante ?

Considérations générales

D'une manière générale, il est possible de constater que le fonctionnement des deux duos, concernant le lancement du travail des élèves est relativement proche. En effet, les réponses des professionnelles vont globalement dans la même direction : la préparation des activités et la distribution de celles-ci reposent principalement sur la responsabilité de l'enseignante. Néanmoins, l'implication de l'éducatrice d'Edelweiss dans ces pratiques paraît plus importante.

Que ce soit à Bouton d'Or ou à Edelweiss, les enseignantes se chargent de faire démarrer les élèves dans leur travail en préparant les activités et en les distribuant. Les quatre professionnelles sont donc en accord sur le fait que les interventions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves et la préparation sont des pratiques qui sont davantage à la charge des enseignantes.

Nous pouvons relever que les professionnelles d'Edelweiss ont montré une plus grande participation de l'éducatrice dans la préparation des activités, la distribution des fiches et l'explication des consignes. Cette différence concernant la place des éducatrices peut être liée à une interprétation différente du mandat pédagogique de leur cahier des charges, mandat qui est peu précis et laisse une certaine marge d'interprétation. Ainsi, on peut mettre ici en évidence le caractère unique de l'identité professionnelle. Autrement dit, les professionnelles ont leur propre façon d'interpréter le mandat pédagogique de leur cahier des charges et donc leur propre façon d'assimiler leur culture professionnelle. C'est pourquoi, l'identité professionnelle des éducatrices lors des co-interventions peut se déployer de différentes manières.

Cette répartition des tâches concernant le lancement du travail après les rituels peut être considérée comme une « zone d'exclusivité » (Grossen, 2000) à l'enseignante. En effet, l'on peut voir qu'Eliane et Stéphanie considèrent que ces pratiques font partie intégrante de leur travail d'enseignante spécialisée et Corine et Anouk sont en accord avec cela.

Lors de cette phase de lancement du travail des élèves, l'on peut donc voir qu'il y a une certaine volonté de préciser les rôles de chacune, ce qui permettrait de différencier la profession d'enseignant spécialisé et d'éducateur social et, par conséquent, de préserver l'identité professionnelles (Emery, 2011). Ces « zones d'exclusivité et d'exclusion » (Grossen, 2000) peuvent être mises en lien avec le cahier des charges de l'enseignant spécialisé et de l'éducateur. Ces deux cahiers des charges présentent un mandat pédagogique. Si celui-ci reste très vague pour l'éducateur en lui demandant d'accompagner les élèves dans des activités scolaires, il est bien plus détaillé pour les enseignants spécialisés en spécifiant les différentes étapes de préparation, correction, régulation, évaluation...

5.3.2 Le travail individuel des élèves aux pupitres

Ce second événement significatif concerne le temps où les élèves sont tous installés à leurs pupitres et travaillent individuellement sur différentes activités. Les professionnelles, quant à elles, déambulent parmi les élèves. Nous avons catégorisé les propos des professionnelles selon deux thèmes : les pratiques et les intentions. Ensuite, pour chacun de ces thèmes, nous avons proposé des sous-thèmes permettant d'organiser et de présenter de manière plus précise les différentes pratiques et intentions déclarées par les professionnelles. Afin de présenter une vision globale des résultats obtenus pour cet événement, nous avons effectué un tableau qui permet de les résumer. A la suite du tableau, nous présenterons et discuterons les sous-thèmes en les décrivant et en les illustrant. Nous analyserons nos résultats à la lumière de nos éléments théoriques et à l'aide de nos données issues des observations.

5.3.2.1 Présentation et discussion des résultats

Le tableau suivant permet d'avoir une vision globale des thèmes et sous-thèmes concernant le deuxième événement significatif. Chaque sous-thème est illustré, dans ce tableau, par un exemple tiré des verbatims d'entretien.

Tableau 5.4 : thèmes et sous-thèmes avec illustrations concernant les pratiques et intentions des professionnelles lors du travail individuel des élèves aux pupitres

Thèmes	Sous-thèmes	Exemples de verbatims d'entretien / passages reformulés de l'entretien de Corine
Pratiques	Interventions en lien avec l'apprentissage et la progression des élèves	« L'autonomie avant tout mais pas la connaissance. Après oui j'peux soutenir j'peux corriger ou j'peux l'aider à chercher une réponse mais, c'est l'autonomie et pis c'est le graphisme. » (Anouk, 1.459 à 461)
	Collaboration (relais entre les professionnelles)	« (...) Après c'est le fait de pouvoir nous tous se supporter ensemble. Si je pense à la dynamique avec un Eth on se fait tout le temps des relais. » (Eliane, 1.393 à 395)
	Mise en confiance	« (...) je suis tout le temps dans le réassurance car il le sait finalement... (...) » (Eliane, 1.438 à 445)
	Observation des élèves	« Ce qui fait que j'avais corriger une fiche mais j'avais regarder comment l'enfant se comporte face à ma réaction et comment il se sent et s'il est frustré pas bien si il est, voilà. (...) » (Anouk, 1. 472 à 475)
	Aide à l'explicitation	L'éducatrice a plutôt un rôle de relancer l'élève dans la tâche et de jouer le Moi auxiliaire afin de les aider à poser ou à se poser les bonnes questions. Par exemple, si un élève ne comprend pas ce qu'il faut faire après une consigne mais qu'il ne posera pas la question, l'éducatrice posera la question elle-même à l'enseignante et à côté de l'élève : "ah mais Eliane j'ai pas très bien compris ce qu'il faut faire là." (Corine,

		1.185 à 189)
Intentions	Intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves	« <i>Après répondre aux besoins scolaires très scolaires. Première chose eux ils ont tous le besoin d'apprendre ce que c'est d'être élève (...)</i> » (Eliane, 1.503 à 504)
	Mise en confiance	« <i>Les plus grands besoins c'est de pouvoir prendre confiance en eux et pouvoir supporter d'être à ce pupitre et de pouvoir faire quelque chose.</i> » (Eliane, 1.459 à 470)
	Observation des élèves	« <i>Moi j'avais ptêtre regarder plus comment lui il se positionne face au travail (...)</i> » (Stéphanie, 1.414 à 415)
	Aide à l'explicitation	Une autre intention de l'éducatrice est d'aider l'élève à penser, à faire des liens, à faire référence à sa mémoire. Elle explicite certaines choses que l'élève ne pense pas forcément à faire. (Corine, 1.131 à 147)
	Intentions en lien avec l'apprentissage du métier d'élève	« <i>Et qu'ils interviennent pas, que le niveau sonore soit correct, qu'ils n'interviennent pas à tort et à travers, qu'ils respectent que si je suis en train d'expliquer quelque chose à un enfant et bah ils attendent leur tour.</i> » (Stéphanie, 1.387 à 389)
	Intentions en lien avec le développement de l'autonomie	« <i>L'autonomie avant tout mais pas la connaissance. Après oui j peux soutenir j peux corriger ou j peux l'aider à chercher une réponse mais, c'est l'autonomie et pis c'est le graphisme.</i> » (Anouk, 1.459 à 461)

Pratique d'interventions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves

Les interventions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves se rapportent à toutes les pratiques des professionnelles qui permettent aux élèves d'apprendre, de progresser et d'avancer dans les notions scolaires. Elles sont donc rattachées à l'élève et à ses apprentissages. Nous pouvons illustrer ce sous-thème par les interventions suivantes : donner une explication supplémentaire, reprendre une tâche avec un élève, relancer les élèves dans la tâche, soutenir, corriger, les aider à chercher une réponse, les accompagner dans les tâches scolaires, leur apporter une aide mais faire progressivement diminuer celle-ci, dire à l'élève ce qu'il a à faire et lui dire de trouver la date en cherchant les jours.

Une « zone de chevauchement » (Grossen, 2000) semble exister au sein du duo de Bouton d'Or concernant ce premier sous-thème. Effectivement, on retrouve dans les propos des professionnelles une volonté d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Néanmoins, Corine explique que son objectif est, certes, d'accompagner les élèves mais de tenter de diminuer de plus en plus son aide afin qu'ils deviennent autonomes face à leur travail scolaire. Cet aspect peut être mis en lien avec une autre information que nous donnent les deux

professionnelles : l'éducatrice s'occupe principalement des élèves les plus jeunes et délègue cette responsabilité à l'enseignante lorsque ceux-ci deviennent autonomes et peuvent affronter seuls leurs apprentissages scolaires. Dans l'accompagnement des élèves face à leurs apprentissages scolaires, Corine détaille plus précisément trois manières d'intervenir auprès d'eux. Premièrement, elle affirme aider l'élève à se replonger dans son activité quand il semble s'en être éloigné. Nous avons pu observer qu'elle se balade parmi les élèves et fait donc en sorte qu'ils restent concentrés sur leur travail. Deuxièmement, si elle voit qu'un élève a fait une faute très importante et très éloignée de ce qui est attendu, elle va l'aider et corriger. Les observations confirment également cela. En effet, on a pu voir à plusieurs reprises qu'elle s'arrête un moment auprès d'un élève afin de l'aider à avancer dans son travail. Un exemple est celui avec Gab, lorsqu'il lui parle des yeux alors qu'il est en train de travailler avec des jetons qu'il doit mettre dans des maisons. Elle prend l'initiative de se mettre à côté de lui et de découper les différentes étapes de réalisation en lui posant des questions :

EDU: Ah voilà. Et pis maintenant on peut mettre les jetons. Vas-y essaie voir de mettre les jetons.

GAB: Un

EDU: Un. Alors un. Et ensuite dans cette maison y en a combien?

GAB: Deux. EDU: Un deux. (Gab met les jetons)

EDU: Bravo Gab. Et là dans cette maison? (obs 3, 27:50).

Et troisièmement, si l'élève effectue une tâche dont l'éducatrice considère le contenu plus important (comme l'apprentissage des additions), elle renverra l'élève vers l'enseignante afin que ce soit elle qui l'aide ou le corrige. Il est intéressant de voir que ce n'est pas ce que nous avons eu l'occasion d'observer effectivement sur le terrain, peut-être à cause du contenu scolaire qui n'était pas suffisamment complexe. En effet, Corine soutenait tous les élèves quelque soit leurs tâches. Quant à Eliane, elle ne rentre pas dans des détails aussi précis quant à son intervention auprès des élèves. Mais elle a tout de même expliqué qu'elle va annoncer le programme aux élèves en leur disant ce qu'elle attend d'eux. Elle confesse aussi être dans des pratiques d'observation et de correction du travail des élèves.

Concernant les professionnelles d'Edelweiss, on retrouve également des « zones de chevauchement » (Grossen, 2010) quant aux pratiques que Stéphanie et Anouk s'attribuent concernant ce premier sous-thème de pratiques. Effectivement, deux pratiques semblent être partagées par ces deux professionnelles : l'aide et la correction des fiches des élèves. Stéphanie donne des explications (explications supplémentaires sur un son), regarde l'écriture

et regarde comment ils travaillent de manière générale. Quant à Anouk, elle prétend être en soutien auprès des élèves, elle les aide et corrige ce qu'ils font. Nos observations nous ont permis de mettre en avant le fait qu'Anouk comme Stéphanie aide les élèves face à leur fiche et corrige leur fiche. Les verbatims suivants mettent en avant le soutien apporté aux élèves : « *Alors regarde, tu en avais 5 et là tu en as 6. 1-2-3-4-5-6. Je rajoute tout ça. Maintenant il faut que tu regardes combien ça fait.* » (Stéphanie, obs 1, 59:34) et « *Tu te souviens plus ce que c'est ? Alors lui ça veut dire que c'est les mêmes. Est c'est le signe égal.* » (Anouk, obs 1, 56:23). Ces deux verbatims mettent en évidence le fait que l'une comme l'autre s'adresseront constamment aux élèves afin de les aider dans la réalisation de leurs tâches qui sont scolaires puisqu'il s'agit de fiches sur des notions mathématiques ou sur l'apprentissage de la lecture. Concernant la correction des fiches, à nouveau, à de nombreuses reprises Stéphanie et Anouk corrigeront les activités des élèves en mettant des « vus » pour signifier la réussite ou alors des « croix » pour signifier que l'élève doit corriger. Ces deux pratiques sont donc partagées par les deux professionnelles peu importe leur profession. A nouveau, on peut parler ici d'une « zone de chevauchement » (Grossen, 2000). Les professions d'éducateur social et d'enseignant spécialisé, investies comme le font Stéphanie et Anouk, présentent donc un certain nombre de pratiques sur lesquelles elles se chevauchent. Cet élément permet aussi de faire un lien avec le cahier des charges de l'enseignant spécialisé et celui de l'éducateur. L'éducatrice peut investir et interpréter son mandat pédagogique à sa manière. Ainsi, Anouk peut très bien considérer rester dans le champ de compétences assigné à sa profession lorsqu'elle effectue ces pratiques de soutien et de correction des tâches scolaires.

Pratique de collaboration

Le sous-thème de la collaboration entre les professionnelles se concrétise dans cet événement significatif par un fonctionnement de relais. Autrement dit, les professionnelles expliquent se relayer la prise en charge d'un élève pendant la même leçon. Ce relais peut être mis en place pour deux raisons principales. Tout d'abord, il peut s'agir d'une volonté de distinguer les professions d'enseignant spécialisé et d'éducateur social en renvoyant les élèves vers l'enseignante lorsqu'ils ont besoin d'une explication complexe sur une tâche scolaire. Ensuite, le relais peut également être utilisé afin de couper un éventuel conflit entre un élève et une des professionnelles.

Pratique de mise en confiance

Ensuite, les interventions en lien avec une mise en confiance se définissent par la volonté de la part des professionnelles de permettre aux élèves d'entrer sereinement et dans les meilleures conditions dans les apprentissages proposés. Féliciter l'élève, le rassurer, mettre en avant ses progressions et leur dire qu'ils sont capables sont des interventions appartenant à ce sous-thème.

Eliane et Corine de Bouton d'Or se rejoignent dans leurs interventions en lien avec la mise en confiance de leurs élèves. L'une comme l'autre affirme tenter de rassurer et mettre en confiance les élèves afin qu'ils se mettent au travail. Lors des observations, nous avons pu observer Corine dire à un élève qu'il est capable : « *Parce que là c'était presque juste. Et pis il est capable mais tu vois c'est moi j'trouve franchement tu peux faire un effort* » (obs 2, 40:45). Nous n'avons pas relevé de moment où l'enseignante rassurait de manière claire et effective les élèves. Au contraire, elle s'est montrée plutôt ferme dans ses interventions envers eux. Par exemple, Eth s'opposait et refusait de dire le jour de la semaine et il lui a dit qu'il n'aimait pas le mercredi. L'enseignante lui a répondu qu'elle savait mais qu'elle n'avait pas encore compris pourquoi et que ce n'était pas lui qui décidait. On aurait pu imaginer comme alternative qu'elle prenne du temps pour comprendre ce qu'il se passe avec cet élève afin de le rassurer. Cependant, il est à considérer que cet élève a eu ce genre de comportement les trois mercredis de suite et que l'enseignante peut donc agir en conséquence. En mettant un cadre clair, c'est peut-être un moyen de rassurer Eth. Plusieurs hypothèses peuvent être émises concernant ce manque d'observation de réassurance de la part de l'enseignante. En premier lieu, on pourrait imaginer qu'elle délègue cette tâche à l'éducatrice qui, comme elle l'a dit, peut également rassurer et reconforter et qui passe d'ailleurs plus de temps avec Eth, l'élève plus difficile à gérer. En dernier lieu, il est également possible de supposer que l'enseignante, tout comme l'éducatrice, rassure les élèves mais d'une autre manière, en proposant un cadre clair par exemple.

Pratique d'observation

Concernant l'observation des élèves, il s'agit d'un sous-thème qui apparaît de manière récurrente dans les propos des professionnelles interrogées. Effectivement, elles vont régulièrement observer les élèves lorsqu'ils effectuent leurs différentes activités scolaires. Cette observation peut concerner la manière dont ils écrivent, la manière dont ils se mettent au

travail, la position de leur corps, la tenue de leur crayon et le comportement de l'enfant face à la réaction de l'adulte.

Au sein du CMP Edelweiss, Anouk, lorsqu'elle parle de ses pratiques d'aide et de correction, ajoute qu'elle a également pour rôle de regarder le comportement des élèves et leurs ressentis. Elle donne comme exemple qu'elle pourra corriger une fiche mais elle accompagnera cette pratique d'une autre qui est de regarder comment l'élève se comporte et réagit face à cette correction. Sa focalisation n'est donc pas essentiellement sur le pôle pédagogique. On voit ici que si Anouk avoue effectuer des pratiques similaires à sa collègue en corrigeant les activités des élèves, elle se distingue par le fait qu'elle ajoute à cette pratique de correction une observation de certains aspects de l'élève face à son activité. Nous retrouvons donc ici cette volonté de se différencier de sa collègue afin, probablement, de protéger son identité professionnelle d'un chevauchement trop important des professions d'enseignant spécialisé et d'éducateur social.

Pratique d'aide à l'explicitation

Ensuite les interventions en lien avec l'explicitation concernent les moments où les professionnelles verbalisent aux élèves certains aspects implicites qu'ils ne parviennent pas encore à faire seuls afin qu'ils puissent s'en rendre compte. Ce sous-thème est illustré par les interventions suivantes : expliciter certaines choses auxquelles l'élève ne pense pas, poser la question à la place de l'élève et jouer le Moi-Auxiliaire.

Si précédemment nous avons pu voir qu'il y a des « zones de chevauchement » (Grossen, 2000) entre les professionnelles, dans ce sous-thème, il y a également des aspects sur lesquels les professionnelles se distinguent. En effet, Corine présente une pratique qui semble lui être propre : aider l'élève à penser, à réfléchir, à se poser les bonnes questions. Pour ce faire, elle va jouer le rôle du moi-auxiliaire qui consiste à poser les questions à la place de l'enfant devant lui. C'est une pratique que nous avons pu constater à plusieurs reprises lors de nos différentes observations.

Entre pratiques et intentions

Lors des entretiens, les professionnelles ont expliqué les intentions qui pouvaient se dissimuler derrière certaines de leurs pratiques. Nous avons repéré ces intentions et les avons classé en six sous-thèmes : les intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves, les intentions en lien avec une mise en confiance, les intentions

d'observation des élèves, les intentions d'aide à l'explicitation, les intentions en lien avec l'apprentissage du métier d'élève et les intentions en lien avec le développement de l'autonomie. Certains de ces sous-thèmes d'intentions sont rattachés à des sous-thèmes de pratiques. Effectivement, les professionnelles ont exprimé des intentions qui peuvent être mises en parallèle avec les interventions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves, en lien avec une mise en confiance, d'observation des élèves et d'aide à l'explicitation. Néanmoins, cette correspondance n'a pas pu être faite pour les pratiques de collaboration, les intentions en lien avec l'apprentissage du métier d'élève et les intentions en lien avec le développement de l'autonomie.

Intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves

Concernant les intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves, nous pouvons observer que les professionnelles ont pour volonté de faire avancer les élèves dans leurs apprentissages scolaires. Ainsi, il peut s'agir de chercher à leur faire apprendre des notions supplémentaires, à répondre aux besoins scolaires, à faire de l'appui scolaire, à expliquer davantage, à être attentive à l'écriture et à la propreté du travail, à travailler le graphisme, à aider, à travailler une notion scolaire et à répondre à des besoins au niveau des difficultés graphiques.

Dans ce sous-thème, on retrouve une intention spécifique à Stéphanie qui est de s'occuper des élèves lorsqu'il y a une difficulté scolaire plus importante dans une fiche proposée à l'élève. Elle a donc pour volonté de prendre en charge toute la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est possible d'illustrer cette intention grâce à nos observations. Effectivement, concernant une activité de mathématiques, Anouk explique à sa collègue que c'est difficile pour Sha et l'enseignante répond qu'elle arrive pour reprendre cet exercice avec lui. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que Stéphanie souhaite s'occuper de cette explication car l'élève rencontre un obstacle scolaire. On peut également se questionner sur l'intention d'Anouk lorsqu'elle a interpellé sa collègue pour lui faire part de la difficulté de Sha à réaliser cette tâche. Souhaitait-elle faire simplement part de la difficulté de la fiche ? Voulait-elle faire part de sa propre difficulté à aider l'élève ? Cherchait-elle l'aide de sa collègue, experte des apprentissages ? Espérait-elle que Stéphanie vienne prendre le relais ?

De plus, il est intéressant de relever qu'Anouk prétend pouvoir être enseignante lorsqu'elle aide mais elle gardera toujours un regard d'éducatrice en étant attentive aux émotions des

élèves. C'est pourquoi, elle soutient que Stéphanie sera plus précise au niveau des exigences scolaires par rapport aux tâches proposées aux élèves et qu'elle, elle pourra aider, reprendre, réexpliquer mais elle aura moins d'exigences scolaires. Ainsi, Anouk se concentrera plutôt sur les réactions des élèves. Stéphanie, l'enseignante, est également d'accord avec cela et reconnaît que l'une comme l'autre veulent que les élèves travaillent mais l'éducatrice se place plutôt du côté de la personnalité. On peut mettre en évidence cet intérêt de l'éducatrice pour la personnalité et la réaction de l'élève grâce à un exemple tiré de nos observations. Effectivement, après avoir corrigé une fiche de Léo et lui avoir demandé de la ranger dans son classeur, l'élève tend sa fiche vers l'enseignante sans dire un mot. Anouk reprend donc ce comportement en explicitant à Léo que lorsqu'il agit de cette manière, il est difficile pour Stéphanie de comprendre ce qu'il veut. Elle lui recommande donc d'utiliser la parole pour se faire comprendre plutôt que les gestes. Cet exemple permet de mettre en évidence la double responsabilité d'Anouk lors de ce moment : corriger la fiche de Léo et être attentive à son comportement, à sa réaction. Nous pouvons donc supposer que l'identité professionnelle d'Anouk est en tension entre son Soi d'éducatrice et son Soi « d'enseignante » (Kaddouri, 2006). Effectivement, cette professionnelle affirme se sentir enseignante pendant ce moment aux pupitres, mais elle nuance son propos en rappelant qu'elle reste éducatrice puisqu'elle n'aura pas le même regard que sa collègue. C'est ce que nous avons pu voir tout au long de l'entretien puisqu'Anouk affirme régulièrement pouvoir, par moment, se sentir enseignante mais elle atténue toujours ses dires en expliquant en quoi elle reste tout de même différente de Stéphanie. Il semblerait d'ailleurs que, le seul moment où elle se sent entièrement enseignante, c'est lorsqu'elle remplace sa collègue absente.

Intention de mise en confiance

Ensuite, il y a une série d'intentions qui sont en lien avec une mise en confiance. En effet, les professionnelles cherchent à rassurer, réconforter et mettre les élèves en condition pour travailler. Dans ce sous-thème, on observe également une volonté de prendre en compte l'état émotif des élèves afin qu'ils entrent au mieux dans les apprentissages proposés. Il y a également une intention de fournir à l'élève un espace de sécurité et de jouer le rôle d'enveloppe afin de le rassurer. Il s'agit d'une série d'intentions partagée par les quatre professionnelles.

Intention d'observation des élèves

Puis, il y a des intentions entrant dans le sous-thème de l'observation des élèves. Lorsque les professionnelles observent les élèves, elles cherchent à être attentives à leur comportement, leur réaction et leur positionnement face au travail proposé. Ces intentions liées à l'observation rejoignent les pratiques d'observation présentées précédemment. Effectivement, certaines professionnelles affirment ajouter à leur pratique de correction et d'aide aux élèves, une observation de certains aspects du travail des élèves (positionnement, comportement, réaction).

Intention d'aide à l'explicitation

Concernant les intentions d'aide à l'explicitation, on observe à travers le discours des professionnelles, une volonté d'aider les élèves à faire des liens, à transférer des informations et à poser et à se poser les bonnes questions. Il y a donc un désir d'aider l'élève à penser, à réfléchir, à relier deux éléments entre eux.

Intentions en lien avec l'apprentissage du métier d'élève

Ensuite, nous retrouvons une série d'intentions en lien avec l'apprentissage du métier d'élève. Les verbatims des professionnelles illustrent une volonté de transmettre à l'élève les règles et les comportements que tout élève doit connaître afin de se comporter correctement dans une école. Ces intentions peuvent être de chercher à apprendre aux élèves à attendre leur tour, à permettre aux élèves de pouvoir supporter d'être à leur pupitre et de travailler ou encore chercher à contrôler le niveau sonore.

Eliane et Stéphanie, les deux enseignantes spécialisées, abordent ces intentions en lien avec le métier d'élève. Il semblerait que c'est un domaine qui leur appartient car les éducatrices ne l'ont pas abordé lors des entretiens. Eliane cherche à apprendre aux élèves leur métier d'élève. Par métier d'élève, elle entend qu'ils soient capable de s'organiser dans leur travail scolaire. Quant à Stéphanie, elle désire également faire acquérir le métier d'élève aux enfants en régulant le bruit, en leur apprenant à attendre et en étant attentive au positionnement de l'élève face au travail. Cette intention est apparue lors de notre première observation quand Stéphanie a demandé à Rob d'arrêter d'appeler Anouk car celle-ci était occupée avec un autre élève et lui a demandé d'attendre qu'elle arrive pour l'aider. De plus, à plusieurs autres reprises, elle rappelait aux élèves de lever la main lorsqu'ils avaient besoin d'aide.

Intentions en lien avec le développement de l'autonomie

Finally, the last sub-theme concerns intentions in relation to the development of autonomy. In fact, the professionals have shared several times their willingness to develop the autonomy of their students. To do this, they will try to see if the students are capable of tackling a task on their own, they will let them work progressively on their own and they will help them to organize their work.

The theme of the autonomy of students is treated by the four professionals regardless of their profession. It would seem therefore that it is a competence that all wish to acquire for their students. One can therefore raise a « zone of overlap » (Grossen, 2000) concerning these intentions in relation to autonomy.

Eliane is the only one to bring a nuance and to raise a pertinent question concerning the autonomy of students in situations of co-intervention. In fact, she questions the benefits of co-intervention on the autonomy of students: is it being two in the classroom that supports the autonomy of students or, on the contrary, it would be a hindrance to this development since one can suppose that students have twice as much help as if the teacher was alone with them?

Considérations générales

In a general way, it is possible to note that there are more common points than divergences in the functioning of the two duos concerning their practices and their intentions when the students work at their desk.

One finds therefore a series of « zones of overlap » (Grossen, 2000) which corroborate with our observations. Effectively, during our observations, we were surprised by the resemblance of the actions of the professionals during this significant event. It is about the main reason for the choice of this moment as a significant event. We have noted that if we had not known in advance who was the teacher and the educator, it would have been difficult to guess their actions as they were so close. The interview allowed us to validate this impression but also to grasp the subtleties that distinguish the professionals. Subtleties that are found mainly in the intentions. In other words, if the professionals have similar practices, they will distinguish themselves by certain intentions hidden behind their practices.

5.3.3 L'accueil sur les petits bancs

Ce troisième et dernier événement significatif concerne le temps d'accueil sur les petits bancs présent dans les deux centres de jour. Effectivement, nous avons pu observer que les professionnelles accordent un moment de la co-intervention pour un accueil lors duquel les élèves sont installés sur des petits bancs. Il se situe en tout début de leçon dans le CMP Edelweiss et à la fin de la leçon pour le CMP Bouton d'Or. Concernant cet événement significatif, nous nous intéressons également aux pratiques et aux intentions que les professionnelles ont pu énumérer lors des entretiens ou que nous avons pu observer. Comme précédemment, nous présenterons et discuterons les différents sous-thèmes de pratiques et d'intentions que nous avons pu repérer en les mettant en lien avec des apports théoriques et nos données d'observation.

5.3.3.1 Présentation et discussion des résultats

Le tableau suivant permet de voir de manière globale les deux thèmes et les différents sous-thèmes répertoriés concernant ce troisième événement significatif. Pour chaque sous-thème, nous avons décidé de l'illustrer par un extrait d'entretien.

Tableau 5.5 : Thèmes et sous-thèmes avec illustrations concernant les pratiques et intentions des professionnelles lors de l'accueil sur les petits bancs

Thèmes	Sous-thèmes	Exemples de verbatims d'entretien / passages reformulés de l'entretien de Corine
Pratiques	Interventions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves	« Et puis il y a des moments d'apprentissage au niveau des nombres, des jours de la semaine et là aussi je jongle. » (Eliane, 1.515 à 525)
	Collaboration	« Des fois mon rôle c'est de la ramener vers les savoirs parce qu'elle elle va partir dans autre chose et moi j'essaie d'y insuffler ce qui moi m'intéresse et après d'aller... Donc quand on fait la date moi je vais lui... ou lui suggérer une manière de faire que souvent elle reprend donc finalement je suis plutôt en conseil qu'en action direct. » (Stéphanie, 1.235 à 241)
	Observation des élèves	« Voilà je suis en conseil, en conseil d'Anouk et en écoute et en observation pour une fois. » (Stéphanie, 1.235 à 241)
	Favorisation de la participation des élèves	« C'est un moment où ils apprennent à lever la main, on essaie de leur apprendre à lever la main, à écouter les autres, à pouvoir parler, poser les questions et rester dans le contexte. » (Eliane, 1.522 à 524)
	Aide à l'explicitation	Parfois elle peut intervenir en faisant des liens, en faisant référence à l'histoire de l'enfant. (Corine, 1.195 à 200)

Intentions	Intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves	« (...) L'objectif c'est culture générale, connaissances des de la notion du temps (...) les chansons (...) les poésies (...) Et pis après au niveau de la culture générale, tout un moment elle a vraiment investi sur les sons et du coup c'est moi qui fais de la révision générale à l'accueil, sur euh sur les sons. » (Anouk, l.271 à 276)
	Collaboration	« Des fois mon rôle c'est de la ramener vers les savoirs parce qu'elle elle va partir dans autre chose et moi j'essaie d'y insuffler ce qui moi m'intéresse et après d'aller (...) Voilà je suis en conseil, en conseil d'Anouk (...) » (Stéphanie, l.235 à 241)
	Observation des élèves	L'éducatrice définit son action comme pratiquant une observation participante. (Corine, l.195 à 200)
	Favorisation de la participation des élèves	L'éducatrice se charge de ramener les élèves vers la discussion collective. (Corine, l.227 à 229)
	Intentions en lien avec l'apprentissage du métier d'élève	« Et en terme de besoins... ben besoin qu'on respecte leur tour de parole. Donc c'est moi qui vais être garante. » (Eliane, l.560 à 566)

Pratique d'interventions en lien avec avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves

Tout d'abord, concernant les interventions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves, on retrouve une série de pratiques visant l'apprentissage de notions scolaires : dire la date, mémoriser les nombres et les jours de la semaine, intégrer l'écrit et s'exprimer à l'oral (décrire un objet, faire des devinettes). Dans ce sous-thème, apparaissent également des pratiques permettant aux élèves de débiter leur journée d'école : dire la comptine du bonjour, faire des jeux, expliciter le programme de la journée.

Au sein des deux CMP, nous avons pu observer une similitude dans les pratiques en lien avec l'apprentissage et la progression scolaires des élèves des deux professionnelles qui menaient l'accueil. Effectivement, les interventions concernant ce sous-thème et les intentions qui s'y rapportent sont principalement reliées à Eliane et Anouk. Ces deux professionnelles proposent aux élèves des moments d'apprentissage : se dire bonjour, dire la date, la météo et présenter le programme de la journée. Eliane a confirmé nos observations en détaillant ses interventions lors de l'entretien, au contraire d'Anouk qui est restée plus vague sur ce qu'elle fait pendant ce moment. Cette dernière affirme amener des jeux dans le but de réviser des apprentissages scolaires. C'est d'ailleurs ce que nous avons pu relever lors de la troisième observation lorsqu'Anouk a proposé à sa collègue de reprendre, pendant l'accueil du lendemain, une notion de mathématiques travaillée en classe. Il est intéressant de voir qu'Anouk parle de

réviser des apprentissages déjà vus en classe. Ainsi, il semble que ce n'est pas elle qui aborde en premier une notion scolaire avec les élèves mais qu'elle la reprend pendant l'accueil afin d'expliquer d'une autre manière ou de proposer d'autres supports. Cet élément montre que, bien qu'Anouk touche au domaine du pédagogique, elle n'est pas pour autant la principale responsable des apprentissages scolaires. Les deux professionnelles, Anouk et Eliane, choisissent donc d'axer l'accueil sur des apprentissages scolaires (apprentissage des jours et des nombres, par exemple). On voit que l'une comme l'autre veut aborder des notions scolaires lors de cet accueil bien qu'elles n'exercent pas la même profession. Il semblerait donc que, durant ces accueils, ce n'est pas la profession qui influence la pratique des professionnelles mais leur positionnement et leur rôle.

Même si ces pratiques en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves sont explicitées par Eliane et Anouk, nos observations nous ont permis de relever que Stéphanie intervient également afin de soutenir les élèves dans leurs connaissances. Par exemple, elle reprendra un élève sur un terme de vocabulaire (fâché à la place de furieux) ou alors elle reformulera avec une syntaxe correcte la phrase d'un élève.

Pratique de collaboration

Le sous-thème de la collaboration concerne tout ce qui implique les deux professionnelles et leur permet d'interagir et d'être en lien. Ces pratiques de collaboration se déroulent lors de ce moment d'accueil sur les petits bancs lorsqu'une professionnelle donne des conseils à l'autre ou qu'elle lui suggère une manière de faire. Stéphanie est la seule professionnelle à mettre en avant une forme de collaboration avec sa collègue Anouk. En effet, c'est la seule qui explique interagir avec le deuxième adulte de cette co-intervention à ce moment précis.

Pratique d'observation des élèves

Ensuite, le sous-thème de l'observation des élèves se définit par l'adoption d'une posture de retrait par une des professionnelles. Cette observation se réalise tout au long de l'accueil principalement par l'écoute et un regard d'observation porté aux élèves.

Ces pratiques d'observation sont surtout réalisées par les professionnelles qui ne mènent pas l'accueil, Stéphanie et Corine, et qui sont en retrait par rapport à leur collègue. Ces deux professionnelles se rejoignent sur le fait que c'est un moment lors duquel elles sont dans une position d'observation. Corine utilise le terme d'« observation participante ». Ce terme met

en évidence qu'elles sont en retrait et observent mais qu'elles effectuent également d'autres actions qui leur permettent de participer à ce moment d'accueil de manière plus active.

Pratique favorisant la participation des élèves

Les interventions favorisant la participation des élèves lors de l'accueil sur les petits bancs sont des actions facilitant les interventions des élèves lors de ce moment collectif. Pour ce faire, les professionnelles ont expliqué donner la parole aux élèves, les ramener dans la discussion collective lorsqu'ils s'en éloignent et leur proposer des questions à poser. Ces pratiques appartiennent aux deux professionnelles qui mènent ce temps d'accueil sur les petits bancs dans chacun des CMP, Eliane et Anouk. Ce sont elles qui donnent la parole aux élèves et qui les questionnent. Cela n'est pas si étonnant étant donné que ce sont elles qui mènent ce moment et qui sont donc chargées d'interroger les élèves.

Pratique d'aide à l'explicitation

Les interventions d'explicitation sont à considérer comme des apports d'une professionnelle envers un élève afin de l'aider à mettre en lien diverses expériences vécues à l'école ou en dehors. Intervenir pour aider l'élève à faire des liens ou des références avec son histoire est donc l'unique pratique ayant été classée dans ce sous-thème.

C'est uniquement Corine qui affirme intervenir pour aider les élèves à faire des liens avec leur histoire. Effectivement, lors des moments observés, elle demandera, par exemple, à Eth s'il dort avec son doudou ou à Sof si les vrais poney volent.

Entre pratiques et intentions

Les différentes intentions ont été organisées en cinq sous-thèmes : les intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves, les intentions de collaboration, les intentions d'observation des élèves, les intentions favorisant la participation des élèves et les intentions en lien avec l'apprentissage du métier d'élève. Les intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves, les intentions de collaboration, les intentions d'observation et les intentions favorisant la participation des élèves sont en lien avec les quatre sous-thèmes de pratiques portant les mêmes titres. Néanmoins, un sous-thème de pratiques et un sous-thème d'intentions n'ont pas pu être associé : les interventions d'explicitation et les intentions en lien avec l'apprentissage du métier d'élève.

Intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves

Concernant les intentions en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves, on peut distinguer différentes intentions présentant un désir de faire atteindre des objectifs scolaires aux élèves tels que se situer dans le temps, améliorer la syntaxe, la prononciation et la compréhension, différencier les sons... On peut donc déceler un souhait d'aborder des apprentissages scolaires pendant ce moment d'accueil, souhait qui s'est effectivement réalisé lors des observations. Nous retrouvons également une volonté de répondre à des besoins de ritualisation et de clarté dans l'enchaînement de la journée, intentions qui ne sont pas en lien avec les matières scolaires mais plus transversales. Un autre type d'intentions est également présent dans ce sous-thème : être présent pour l'élève en difficulté et faire du soutien scolaire.

Comme pour les pratiques en lien avec l'apprentissage et la progression scolaire des élèves, les intentions de ce sous-thème sont principalement rattachées aux deux meneuses de l'accueil sur les petits bancs. Eliane et Anouk ont pour volonté de faire atteindre des objectifs scolaires aux élèves. Anouk ajoute avoir l'intention de proposer un accueil ritualisé et c'est un aspect qui s'est fait ressentir lors de nos observations. En effet, les accueils étaient toujours structurés de la même manière et dans le même ordre : se dire bonjour, faire les présences, faire la date et la météo, faire un tour de parole et finalement chanter une chanson.

L'intention de soutenir et d'être présent pour l'élève en difficulté est précisée lors des entretiens par Anouk et Corine, les deux éducatrices. Il est intéressant de voir que, bien qu'elles n'aient pas la même place lors de cette phase d'accueil sur les petits bancs, elles se rejoignent sur cette intention. Ainsi, la profession peut également être à la base d'intentions communes. Anouk et Corine aurait acquis une culture professionnelle commune grâce à une appropriation de valeurs propres à leur domaine professionnel d'éducatrice (Tardif et Lessard, 1999 ; cités par Cattonar, 2001).

Intention de collaboration

Concernant les intentions liées à la collaboration entre professionnelles, nous retrouvons un désir de ramener sa collègue vers les savoirs quand cette dernière mène l'accueil. Il s'agit donc d'un lien qui unit les professionnelles dans les contenus proposés aux élèves lors de ce moment d'accueil sur les petits bancs.

Comme pour les pratiques de collaboration, les résultats montrent que cette intention de collaboration n'appartient qu'à une professionnelle : Stéphanie. En effet, c'est la seule qui met en évidence une volonté d'interagir avec sa collègue et qui pense devoir veiller à sa collègue qui ne devrait pas, selon elle, dévier des objectifs scolaires. On ressent dans les propos de Stéphanie le besoin, l'envie que cet accueil aborde certaines notions scolaires. Pour ce faire, elle va soit intervenir pour faire un lien avec une notion travaillée en classe, soit conseiller Anouk sur des activités à proposer aux élèves pendant l'accueil.

Intention d'observation des élèves

Les intentions concernant l'observation des élèves se caractérisent par un souhait d'être présent à côté des élèves, sans nécessairement intervenir continuellement et de prendre le temps d'observer les élèves lors de l'accueil tout en participant. Cela peut se traduire par une volonté d'être attentive à la posture des élèves.

Ces intentions d'observation des élèves appartiennent à Stéphanie et Corine qui ont également énoncé les pratiques d'observation des élèves. Néanmoins, une différence entre Stéphanie et Corine dans leur rôle d'observatrice est à considérer : elles ne voient pas de la même manière l'apport qu'elles peuvent faire au niveau du scolaire. En d'autres termes, Stéphanie explique que, bien qu'en retrait et en position d'observation, elle cherchera toujours à participer afin d'ajouter sa touche « scolaire », au contraire de Corine qui n'aborde pas cette dimension. Effectivement, Stéphanie a avoué pendant l'entretien qu'elle essaie de rajouter de l'écrit partout où elle peut. On voit donc qu'elle accorde de l'importance à un objectif scolaire qui est d'enseigner la lecture aux élèves. De ce fait, lors d'un moment durant lequel elle ne mène pas, elle fait en sorte d'insérer un maximum d'éléments permettant aux élèves de progresser dans les apprentissages scolaires. Corine, quant à elle, n'a pas ces intentions. En position de retrait, elle ne cherche pas à intervenir au niveau des acquisitions scolaires. Cela peut nous laisser penser que le positionnement adopté n'influence pas chez elles leur identité professionnelle. Surtout pour l'enseignante Stéphanie qui, même si elle ne mène pas, continue d'apporter des connaissances.

Intention favorisant la participation des élèves

Un autre sous-thème est celui des intentions visant à favoriser la participation des élèves. Effectivement, les résultats montrent qu'Eliane est l'unique professionnelle qui cherche à aider les élèves à pouvoir participer au mieux à ce moment d'accueil. Pour ce faire, elle a pour

volonté de leur apprendre à parler et à poser des questions ainsi qu'à rester dans le contexte pour pouvoir participer au mieux à la discussion collective. Ce n'est pas une intention qui est ressortie dans le discours des autres professionnelles.

Intentions en lien avec l'apprentissage du métier d'élève

Finalement, le dernier sous-thème concerne les intentions qui sont en lien avec l'apprentissage du métier d'élève. Il s'agit d'intentions qui permettent aux élèves d'apprendre à vivre ce moment collectif. Autrement dit, les professionnelles cherchent à leur inculquer les comportements attendus pour un élève lors de ce moment d'accueil. Pour ce faire, elles chercheront à leur apprendre à lever la main, à écouter les autres, à respecter le tour de parole de chacun, à se représenter correctement le rôle de l'enseignant et à supporter et avoir du plaisir à partager un objet personnel avec ses camarades.

Stéphanie et Corine sont les deux professionnelles qui cherchent à ramener les élèves dans le groupe lorsque cela est nécessaire afin de favoriser leur participation. Corine cherche à utiliser sa présence physique comme une aide pour canaliser les élèves. Être assise parmi eux devraient les aider à rester calme et concentré. Nos observations corroborent avec le discours de Corine. Elle est effectivement très présente pour Eth qui peine à être adéquat lors de ce moment de réunion. Elle le reprendra souvent en lui demandant de s'asseoir comme il faut ou en le faisant sortir de la classe. Ainsi, Corine semble s'occuper de l'élève de manière individuelle alors qu'Eliane se focalise sur le groupe. Quant à Stéphanie, elle a peu détaillé d'intentions en lien avec l'apprentissage du métier d'élève pendant ce temps d'accueil. Néanmoins, nous avons des informations qui proviennent du discours d'Anouk à propos de sa collègue Stéphanie. Effectivement, elle dit de sa collègue qu'elle soutient le comportement et la connaissance. Nous avons pu relever dans nos données d'observation quelques interventions de Stéphanie correspondant à ce que propose Anouk. Effectivement, à plusieurs reprises, Stéphanie intervient auprès des élèves pour gérer leur comportement : « *Tiens-toi droit !* » (obs 1, 12:41) ou « *Attends, attends, attends, laisse le parler* » (obs 1, 07:30). Nous avons également pu constater que Stéphanie, grâce à ses gestes, a pu cadrer les élèves : une main sur l'épaule d'un élève, un regard insistant sur un autre ou un doigt sur la bouche pour signifier chut envers un élève qui parle au mauvais moment. Ce sont des gestes que nous avons moins observé chez Anouk. On peut supposer qu'ayant le rôle de mener l'accueil, il est plus compliqué pour elle d'avoir le regard partout et qu'elle se décharge vraisemblablement de cette action sachant que sa collègue plus en retrait peut l'effectuer.

Considérations générales

Lors de ce moment sur les petits bancs, il est possible d'identifier que c'est le premier dispositif de co-enseignement qui est utilisé par les professionnelles : la première professionnelle enseignant à l'entièreté du groupe-classe, alors que la deuxième est dans une pratique d'observation. En effet, Eliane et Anouk mènent l'accueil alors que Stéphanie et Corine sont en retrait.

D'une manière générale, on peut constater que les pratiques et les intentions des professionnelles lors de cet accueil sur les petits bancs sont proches de part le positionnement qu'elles adoptent et non pas par rapport à la profession exercée. Il semblerait donc que ce n'est pas leur profession qui influence leurs pratiques et leurs intentions. En d'autres termes, Eliane et Anouk qui mènent les temps d'accueil sur les petits bancs ont relaté des pratiques et intentions proches alors qu'elles n'ont pas la même profession. C'est le cas également de Corine et Stéphanie qui ne mènent pas l'accueil mais qui définissent leurs pratiques et leurs intentions de manière quasi similaire. Ainsi, il est intéressant de voir que deux professionnelles issues de professions différentes exerceront, durant ce temps, des pratiques similaires et auront des intentions proches. Cet aspect nous laisse penser que les frontières entre les professions ne sont pas clairement délimitées et qu'il s'agit de métiers avec des « zones de chevauchement » (Grossen, 2000).

6. DISCUSSION GÉNÉRALE

Le chapitre précédent a apporté des éléments de réponse à nos trois sous-questions de recherche. Nous avons pu mieux comprendre les représentations de professionnelles concernant les métiers d'enseignant spécialisé et d'éducateur social, leurs perceptions de la co-intervention ainsi que les différentes pratiques et intentions mises en oeuvre pendant ces situations. Cette présente discussion tente de rassembler ces différents axes et de proposer une réflexion qui permettra de répondre à notre question de recherche. Pour rappel, il s'agit de comprendre comment un enseignant spécialisé et un éducateur social considèrent leur identité professionnelle lors de situations de co-intervention en CMP.

Nous sommes similaires, oui mais...

Lors des entretiens, nous avons pu constater que les professionnelles mettent en avant des similitudes et des différences entre la profession d'enseignant spécialisé et d'éducateur social, que ce soit lorsqu'elles parlent des professions de manière générale ou des événements significatifs lors des co-interventions. Leurs représentations de ces deux professions sont cohérentes entre éducatrices et entre enseignantes mais également entre les professionnelles d'un même duo mais de professions différentes. Ainsi, une adéquation est à relever entre l'identité professionnelle pour soi et l'identité professionnelle pour autrui pour les quatre participantes (Dubar, 2015). Cette adéquation laisse présager une identité professionnelle harmonieuse pour chacune des professionnelles.

Il est également intéressant d'observer qu'après avoir mis en évidence des similitudes, elles cherchent toujours à atténuer cette proximité en présentant des différences. Une ambivalence est donc à mettre en avant entre une volonté de rapprocher les professions et en même temps de les distancer. Cette manière de faire semble être un moyen de se construire une identité professionnelle à travers les mécanismes d'« identisation » (différenciation) et d'« identification » (Gohier et al, 2001, cités par Dubar, 2015). Il est intéressant de relever que les professionnelles ont davantage recours à l'identisation. L'on peut donc penser qu'elles cherchent à se protéger et à protéger leur identité professionnelle. En effet, elles pourraient percevoir un rapprochement trop important et des confusions comme une menace pour leur identité professionnelle. Ainsi, les quatre professionnelles passent par un mécanisme de différenciation afin de délimiter les contours de leur profession et, par conséquent, de leur identité professionnelle. Toutefois, dans les faits, cette prégnance d'une différenciation par

rapport à un rapprochement, n'est pas si évidente. Leurs pratiques lors des co-interventions se ressemblent et, dans leur discours, il y a également des pratiques et des intentions proches, même si elles peuvent à la fois faire preuve de divergence. Ce balancement démontre une identité professionnelle en équilibre entre la confession d'une similarité et d'une différenciation.

La co-intervention : une menace pour l'identité ?

Notre dispositif de recherche nous a permis d'entrevoir que les deux duos ne partagent pas ou très peu de temps de discussion a priori afin de préparer leurs co-interventions. Cette phase de préparation est sous la responsabilité des enseignantes spécialisées. Néanmoins, tous les auteurs experts de cette thématique s'entendent sur le fait qu'il s'agit d'une étape essentielle dans la mise en oeuvre de ce dispositif spécifique de collaboration. On peut alors faire l'hypothèse que les professionnelles cherchent à se répartir les pratiques de préparation afin de préciser les limites, les contours de leur profession. En d'autres termes, ces quatre professionnelles seraient dans un mécanisme de précision de leurs rôles en laissant la quasi totalité de la responsabilité de la préparation des fiches scolaires à l'enseignante spécialisée. On peut aller plus loin dans notre réflexion en mettant en évidence l'intérêt que les professionnelles pourraient avoir à se différencier dans la préparation des accueils. En effet, le but pourrait être de compenser la proximité des professionnelles lors de la co-intervention. Si leurs tâches sont bien distinctes lors de cette phase de préparation, pendant la leçon, il y a de nombreux chevauchements entre leurs pratiques et leurs intentions. Chercheraient-elles donc à trouver un certain équilibre qui leur permettrait d'avoir des moments où elles sont très proches tout en maintenant également des étapes où leurs rôles sont plus éloignés ? Par ailleurs, ces « zones d'exclusivité et d'exclusion » (Grossen, 2000) lors de la préparation des fiches des élèves peuvent aussi traduire un moyen de différencier leur identité professionnelle et également de les protéger. Effectivement, nos résultats tendent à montrer qu'un trop important chevauchement entre les métiers d'enseignant spécialisé et d'éducateur social peut constituer une menace pour l'identité professionnelle des participantes. Elles chercheraient donc à la protéger en trouvant des moments où chacune a des tâches différentes.

Anouk est la seule professionnelle qui se distingue des autres participantes. Effectivement, cette éducatrice semble se mêler de temps à autre à la préparation des activités (lorsque sa collègue est absente ou lorsqu'elle trouve des fiches à lui proposer). Néanmoins, elle affirme essayer de laisser principalement cette tâche à sa collègue enseignante car il s'agit de son

domaine et qu'elle ne souhaite pas empiéter dessus, bien qu'elle se sentirait tout à fait apte à le faire. On peut alors se demander si Anouk a moins besoin de précision dans la délimitation de sa pratique et de ses rôles et l'on peut supposer que l'éventuel chevauchement des deux professions ne semble pas l'effrayer du point de vue de son identité professionnelle. Ainsi, Anouk ne sentirait pas d'empiètement sur son identité lors de chevauchements mais tient à préciser tout de même les rôles afin de menacer le moins possible l'identité professionnelle de sa collègue enseignante.

Une pratique qui roule... mais qu'est-ce que cela pourrait dissimuler ?

Les données récoltées sur le terrain démontrent une certaine facilité dans la co-intervention des professionnelles et peu de conflits ont été mentionnés, aucun n'a été observé. De plus, les professionnelles perçoivent positivement cette modalité de collaboration de part la prédominance d'avantages mis en évidence par rapport aux limites. Cela leur faciliterait l'accès à une bonne perception de leur identité professionnelle lors des co-interventions. Cependant, nous ne pouvons nous empêcher de nous questionner à ce propos : les professionnelles se cantonneraient-elles à ce qu'elles ont l'habitude de faire ? Certes, remettre en question leur pratique, redéfinir autrement leurs positionnements et les actions qu'elles effectuent pourraient occasionner des tensions. Cependant, certaines tensions peuvent être riches et pousseront les professionnelles à trouver des solutions afin de les résoudre et donc à faire évoluer les situations de co-interventions et leur identité professionnelle. Nous nous permettons donc de faire une hypothèse : il est probable que les professionnelles se reposent sur ce qu'elles ont déjà d'acquis et qu'elles ont en quelque sorte peur de l'inconnu et du nouveau qui pourrait chambouler leurs habitudes, leur identité professionnelle et qui nécessiterait une reconstruction.

Une identité de duo à construire ?

Arrivant au terme de notre réflexion sur les thématique de l'identité professionnelle et de la co-intervention, un questionnement émerge. Grossen (1999) met en évidence que chaque équipe professionnelle cherche à se construire une identité de groupe qui lui est propre et qui lui permet de se distinguer des autres équipes de travail. Cette construction passe par l'élaboration de normes, règles et valeurs qui seront partagées par l'ensemble des membres de l'équipe et qui seront représentatives de cette équipe en particulier. Ainsi, on peut transposer cette idée aux duos enseignant spécialisé et éducateur social qui représentent notre échantillon d'étude. Ces duos pourraient être considérés comme une mini-équipe au sein d'une équipe

multiprofessionnelle. De ce fait, les professionnelles doivent se construire une identité du duo en établissant des normes, règles et valeurs inhérentes à leur fonctionnement. Cet élément permet de comprendre et de justifier le fait que les professionnelles d'un même CMP ont, de manière générale, été en harmonie et en cohérence dans leurs réponses. Effectivement, si l'on s'accorde sur l'existence d'une identité du duo, il semble évident qu'un certain nombre d'éléments concernant le fonctionnement de la co-intervention deviennent des normes, règles et valeurs que les deux professionnelles acceptent et sur lesquelles elles s'accordent. Les propos des professionnelles sur les situations de co-intervention laissent transparaître cette idée de construction d'identité de duo. En effet, elles ont mentionné la présence d'une évolution dans le fonctionnement de leur duo en co-intervention et que le temps leur a permis de créer les bases qui semblent leur convenir aujourd'hui et qui font que tout se passe bien. Ainsi, la construction de leur identité du duo se serait faite progressivement et aurait évolué et continuerait d'évoluer sans cesse.

Conclusion de la discussion

Pour conclure cette discussion, nos résultats nous ont permis de mettre en lumière l'impact que les situations de co-intervention peuvent avoir sur l'identité professionnelle de chaque professionnel. Cet impact peut se concrétiser sous forme d'une précision des rôles ou alors d'un chevauchement de ceux-ci, en fonction des duos et des moments de la co-intervention. Dans le cas des deux duos observés, il ne semble pas y avoir une prédominance de précision ou de chevauchement des rôles, mais bel et bien un équilibre qui permet aux duos de fonctionner sans être menacé du point de vue de leur identité professionnelle. Ces processus de précision ou de chevauchement semblent être des mécanismes de protection de l'identité professionnelle de chacun.

Finalement, notre réflexion nous a permis de mettre en évidence que chaque duo qui co-intervient est unique. Effectivement, les différences relevées entre les deux duos mettent en évidence que chacun a un fonctionnement qui lui est propre, même si des points communs ont été relevés. Chaque duo doit se construire conjointement afin d'arriver à un mode de travail qui convienne aux deux professionnels et qui leur permette d'avancer dans la même direction.

7. CONCLUSION

Dans ce chapitre qui clôt notre mémoire, nous ferons un retour réflexif sur notre recherche en nous focalisant sur les limites et les apports de celle-ci, tant au niveau des résultats obtenus que du dispositif méthodologique utilisé. Nous tenterons également de proposer des pistes d'exploration dans ce domaine pour d'éventuelles futures recherches concernant les pratiques de co-intervention.

Lorsque nous avons formulé nos sous-questions de recherche, l'une d'elle concernait le sentiment d'appartenance à la communauté professionnelle des enseignants spécialisés ou des éducateurs. Cependant, après avoir recueilli nos données d'observation et d'entretien, nous nous sommes rendues compte qu'elles ne nous permettraient pas d'obtenir des éléments de réponse concernant le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle. En effet, les entretiens ont amenés les professionnelles à parler des similitudes et des différences entre les professions, mais ces éléments n'étaient pas des indices nous permettant d'identifier un plus ou moins fort sentiment d'appartenance. Ainsi, nous avons dû adapter notre première sous-question de recherche. Avec du recul, il aurait été nécessaire de comprendre comment l'on peut relever un possible sentiment d'appartenance et de construire notre canevas d'entretien en conséquence.

Ensuite, le peu de professionnels concernés par notre recherche constitue un échantillon réduit. La généralisation de nos résultats est donc difficilement possible. En effet, ils doivent être considérés en tenant compte des contextes spécifiques où les co-interventions se sont déroulées. Aussi, l'échantillon réduit rend une comparaison difficile. Nous avons pu mettre en évidence des points de convergences et divergences entre nos deux études de cas. Toutefois, nous aurions trouvé intéressant d'avoir les informations d'autres lieux et d'autres co-interventions afin de mettre en évidence plus de points de comparaison.

De plus, comme expliqué dans la partie méthodologique, nos données considérables ont été analysées qualitativement. Afin de les traiter, nous avons essayé d'être le plus neutre possible tout en puisant les éléments pertinents. Néanmoins, cette tâche n'est pas aisée. Ainsi, ce biais est à considérer malgré toute l'attention que nous avons portée.

Notre recherche abordant la thématique de la co-intervention s'inscrit dans un domaine regroupant peu d'écrits et peu de recherches. Effectivement, les textes concernent principalement les pratiques de co-enseignement entre deux enseignants. En outre, peu se

basent sur des observations sur le terrain. Ainsi, notre mémoire permet de compléter d'une part le manque d'observations sur le terrain et d'autre part la rareté des écrits sur des co-interventions entre enseignant spécialisé et éducateur.

De plus, en s'inscrivant dans une perspective située, notre recherche permet de mieux comprendre les mécanismes inhérents à la co-intervention en nous basant sur nos observations et nos entretiens. Cette dimension située permet d'enrichir nos propos par des références à de réelles situations de co-intervention et aux opinions des professionnels concernés.

Par ailleurs, notre recherche nous a permis de mettre en évidence l'importance du lien qui existe entre les co-interventions et l'identité professionnelle. Ce lien faisait partie de nos questionnements de départ et il a donc pu être alimenté par nos données.

Au terme de ce travail, nous souhaitons proposer des pistes d'exploration pour d'éventuelles futures recherches dans le même domaine. Tout d'abord, il pourrait être intéressant de compléter notre travail en multipliant les observations de duos co-intervenant afin de confirmer, infirmer, alimenter nos résultats et permettre une généralisation plus importante. Ensuite, dans le cadre d'une recherche à plus longue échéance, des chercheurs intéressés par ce thème pourraient étudier un dispositif de co-intervention d'un même duo sur le long terme. Cet apport permettrait d'observer la construction et l'évolution des moments de co-intervention en parallèle à la construction et l'évolution de l'identité professionnelle des participants. Par ailleurs, en gardant l'idée d'observer des situations de co-intervention en CMP, il serait judicieux de s'intéresser à des co-interventions entre d'autres professionnels (enseignant et logopédiste, enseignant et psychomotricien, enseignant et psychologue...). Cela donnerait à voir l'identité professionnelle d'un même enseignant spécialisé lors de co-intervention avec différents professionnels. Finalement, une ultime piste de recherche pourrait consister à tenir compte du point de vue de l'élève en s'intéressant à sa perception des différences entre les professionnels, des rôles qu'il attribue à chaque professionnel et de son ressenti face à ces situations de co-intervention.

8. BIBLIOGRAPHIE

8.1 Références bibliographiques

- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 21-27.
- Barbier, J.M., Bourgeois, E., de Villiers, G. & Kaddouri, M. (Eds.). (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bauquis, C. (2014). *L'activité de co-enseignement de deux enseignantes spécialisées : quelle prise en compte des besoins particuliers d'élèves ?* Maîtrise : Université de Genève.
- Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles: l'enseignement et d'autres métiers de l'interaction humaine. Bruxelles : De Boeck.
- Benoit, V. & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de co-enseignement en contexte inclusif. *Education et francophonie*, 39(2), 105-121.
- Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 117-129.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Brichaux, J. (2001). *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Calin, D. (2001). *Le travail en équipe des enseignants : Problèmes et perspective*. Consulté le 10 février 2016 dans : <http://dcalin.fr/textes/equipe.html>
- Cambon, L. (2009). *L'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Une approche par les langages*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 10.
- Changkakoti, N. & Broyon, M.-A. (2001). Métier rêvé, métier transmis au rendez-vous de la pratique : identités enseignantes en question. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen & N. Changkakoti, *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (pp. 67-88). Bienne : Haute Ecole Pédagogique-Bejune.
- Chapleau, J. (2011). *L'éducateur spécialisé. Un intervenant au coeur du quotidien*. Québec : Béliveau.
- Chauvière, M. & Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de Pédagogie*, 134(1), 71-85.

- Chavaroche, P. (1996). *Équipes éducatives et soignantes en maison d'accueil spécialisée - Pratiques institutionnelles*. Vigneux : Matrice.
- Coquoz, J. & Knüsel, R. (2004). *L'insaisissable pratique. Travail éducatif auprès de personnes souffrant de handicap*. Lausanne : EESP.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La découverte.
- D'amour, D., Sicotte, C. & Lévy, R. (1999). L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences sociales et santé*, 17(3), 67-94.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dumez, D. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert.
- Dumont, R. (2006). Principes et concepts. In P. Dumoulin, R. Dumont, N. Bross & G. Masclet (Eds), *Travailler en réseau : Méthodes et pratiques en intervention sociales* (pp. 3-47). Paris : Dunod.
- Emery, R. (2011). *L'équipe interprofessionnelle comme outil privilégié de l'accompagnement des enfants et adolescent-es présentant des besoins particuliers*. Consulté le 2 novembre 2015 dans : <http://edudoc.ch/record/102523/files/Emery.2011.pdf>
- Emery, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 41-53.
- Emery, R. (2015). Collaboration multiprofessionnelle en pédagogie spécialisée : clarifications de la terminologie. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 6-14.
- Froidevaux, A. (2011). Le co-enseignement pour mieux soutenir les élèves en difficultés. *Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP*, 25, 28-30.
- Fustier, P. (2009). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris : Dunod.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gantner, C. & Petrucciani-Juvet, G. (2006). *Enseignant dans la division spécialisée: un métier à part ?* Maîtrise : Université de Genève.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue de Sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

- Gravel, C. & Trépanier, S. N. (2010). Le coenseignement: comment l'appliquer ?. In S.N. Trépanier & M. Paré (Ed.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 257-271). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grossen, M. (1999). Collaboration et travail pluridisciplinaire. *Actualités psychologiques*, 6, 53-76.
- Grossen, M. (2000). Collaboration en équipe, relations intervenant-usager et travail social. Un point de vue psychosocial. In S. Rossini (Ed.), (2000). *Le social en mouvement*. (pp.81-103). Lausanne : Editions Réalités sociales.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Une approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques*. Bruxelles : Peter Lang.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. & Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif, *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-17). Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris : P.U.F.
- Pedinielli, J.-L. & Fernandez, L. (2001). *L'observation clinique et l'étude de cas*. Paris : Armand Colin.
- Pelgrims, G., Deville, C. & Fernandez, A. (2010). Le co-enseignement au service de l'intégration scolaire d'élèves déclarés en difficulté : une expérience à Genève. In E. Berger, P. Bonvin, A. Kummer & G. Pelgrims (Ed.), *La collaborazione pedagogica al servizio dell'intergrazione scolastica degli alunni / La collaboration entre enseignants au service de l'intégration scolaire de tous* (Rapporto N° 6 della Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, pp. 36-44). Bellinzona, Ticino : Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- Pinel, J. P. (2001). Enseigner et éduquer en institution spécialisée: approche clinique des liens d'équipe. *Connexions*, 75(1), 141-152.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Les presses de l'université de Laval.
- Rouzel, J. (2002). *Educateur : un métier impossible*. Consulté le 13 décembre 2015 dans : <http://www.psychasoc.com/Textes/Educateur-un-metier-impossible>
- Schubauer-Leoni, M. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In M. Saada-Robert, & F. Leutenegger, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp.227-251). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif, *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 171-179). Bruxelles : De Boeck.

- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tremblay, Ph. (2009). *Evaluation de l'impact de l'introduction d'un dispositif de co-enseignement en école primaire*. 21^{ème} colloque de l'Admee-Europe « Evaluation et développement professionnel ».
- Tremblay, Ph. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck
- Tremblay, Ph. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 26-33.
- Trémoulinas, C. (1998). *Les éducateurs en institutions, professionnels de la relation d'aide spécialisée*. Ramonville Saint-Agne : Erès
- Trépanier, N.S. & Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Chapitre 11. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Wirz, S. (2014). *Partage du travail et formes de collaboration entre enseignants et éducateurs en institution spécialisée*. Maîtrise : Université de Genève.
- Wirz, S. & Emery R. (2015). Partage du travail et formes de collaboration entre éducateurs et enseignants en institutions spécialisées : discours de responsable. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 15-20.

8.2 Documents

- Direction générale de l'enseignement primaire - Direction des ressources humaines. (2014). *Cahier des charges maître-esse généraliste de l'enseignement primaire*. Département de l'instruction publique, de la culture et du sport.
- Direction générale de l'office médico-pédagogique - Direction des ressources humaines. (2014). *Cahier des charges maître-esse généraliste de l'enseignement spécialisé*. Département de l'instruction publique, de la culture et du sport.
- Direction générale de l'office médico-pédagogique - Direction des ressources humaines. (2003). *Cahier des charges éducateurs/trices de jour dans l'enseignement spécialisé (SMP)*. Département de l'instruction publique, de la culture et du sport.
- UNESCO (1994). *La déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Consulté le 12 juin 2015 dans : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>