

L'école inclusive comme objet frontière

Serge Thomazet, Corinne Merini

DANS LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION 2015/2 N° 70-71, PAGES 137 À
148
ÉDITIONS INSEI

ISSN 1957-0341

ISBN 9782366160291

DOI 10.3917/nras.070.0137

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-2-page-137?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour INSEI.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

L'école inclusive comme objet frontière

Serge THOMAZET
Corinne MÉRINI
Clermont Université, Université Blaise Pascal
EA 4281, ACTÉ

Résumé : Avant d'être une réalité de terrain, cet article interroge la possibilité pour *l'école inclusive* d'être un idéal, au sens d'un projet commun permettant de regrouper ses acteurs issus de cultures et de métiers différents. Les concepts d'inter-métiers et d'objet frontière sont mobilisés en appui de cette analyse. Nos travaux empruntent aux méthodologies de l'analyse de l'activité leurs techniques pour étudier des collectifs composés de professionnels et de parents engagés dans des activités conjointes comme l'élaboration de projets de scolarisation. Nous avons identifié des conflits de normes, générant des tensions d'inter-métiers et des dilemmes, à l'intérieur d'un même métier. Dans l'espace d'inter-métiers créé par le travail collaboratif, la littérature montre qu'il faut un passeur de frontières et nous faisons l'hypothèse que l'enseignant spécialisé pourrait investir cette fonction.

Mots-clés : École inclusive - Évolution du métier d'enseignant spécialisés - Inter-métier - Objet frontière - Partenariat.

Inclusive school as a boundary object

Summary: Before being a reality, inclusive education could be a project, a vision of the future of the school, bringing together stakeholders from different professions and cultures around a common project. Concepts of *idéal*, inter-border practices and boundary object are mobilized in support of this analysis. Our work use methodologies of activity analysis to study collectives attends with professionals and parents involved in joint activities as special educational needs plan. We point the existence of norm conflicts generating by inter-border tensions and work dilemmas. In this inter-border space, the literature shows that it takes a *borders-smuggler* and we assume that the special educational needs teacher could invest this job.

Keywords: Boundary object - Evolution of SEN Teacher's job - Inclusive school - Inter-border practices - Partnership.

DEPUIS 2005, l'école se doit de devenir *inclusive* et les termes même d'école inclusive sont entrés dans les textes officiels de l'éducation (loi du 8 juillet 2013). Conséquence de cette politique, le nombre d'enfants handicapés scolarisés en milieu ordinaire augmente chaque année, de même que se développent les dispositifs d'accompagnement, Unités localisées pour l'inclusion scolaire, les aides matérielles (ordinateurs...) et humaines (Auxiliaires de vie scolaires - AVS, maintenant Accompagnants des élèves en situation de handicap - AESH).

Comme nous avons pu l'écrire par ailleurs, créer l'école inclusive nécessite des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques conséquentes (Thomazet, Mérini et Gaime, 2014). Il apparaît notamment que l'avancée vers l'école inclusive ne peut être de la seule responsabilité de chaque enseignant pris isolément dans sa classe. En effet, une classe peut difficilement être inclusive si l'école, le système scolaire et les dispositifs d'accompagnement qui l'entourent ne le sont pas. L'avancée vers l'école inclusive ne peut être non plus de la seule responsabilité de l'école. Pour que le travail d'enseignement puisse se faire, une collaboration étroite avec les professionnels du secteur médico-social et les familles reste largement à construire.

L'école inclusive est donc avant tout un projet qui nécessite la transformation de l'École, un projet à partager qui pourrait permettre le rapprochement attendu depuis longtemps des mondes, scolaire, médico-éducatif et les familles. Reste que ce rapprochement est rarement conceptualisé du point de vue des métiers et des stratégies des acteurs, ce que nous tentons de faire ici à partir d'une méta-analyse de quelques-unes de nos recherches antérieures. Notre projet, dans cet article, est de formaliser l'espace d'inter-métiers et le rôle d'objet frontière que joue l'école inclusive. Les structures théoriques qui ont fondé ce travail s'ancrent dans une sociologie très qualitative (Jamous, 1969; Sfez, 1981) croisées avec une approche du travail telle que Clot ou Leplat peuvent la proposer (e.g. Clot et Leplat, 2005).

L'ÉCOLE INCLUSIVE, UN PROJET DE TRANSFORMATION DE L'ÉCOLE

Ouvrir l'école ordinaire à tous les enfants, sans pour autant créer de filières ségrégatives, est une préoccupation présente depuis de nombreuses années dans le champ de l'éducation, ce que Philippe Meirieu, par exemple, formulait en « *différencier sans exclure* » (Meirieu, 2006). Dans cette perspective l'école inclusive peut être considérée comme un idéal qui, au sens d'Albero « *est constitué par l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui structurent progressivement les actes et les discours au cours du développement et de la réalisation du projet. La dimension idéale du dispositif est sa boussole et son fil directeur, son dessein explicitement énoncé ou non. Il oriente l'action des concepteurs et responsables, sans toujours être partagé par l'ensemble des acteurs. Cette dimension du dispositif inclut l'idéal (au sens de valeur directrice) des concepteurs mais aussi leurs idées, principes et plus banalement les objectifs qui les mobilisent* » (Albero, 2010, p. 11).

Dans le cas de l'école inclusive, l'idéal est constitué de principes, mettant en avant notamment la nécessité d'accueil de tous les enfants en milieu ordinaire. Ces principes permettent de penser un avenir pour l'école, un fil directeur pour l'action des professionnels sans pour autant qu'ils se sentent engagés à les mettre en œuvre immédiatement si les conditions ne sont pas réunies pour réaliser ce projet ici et maintenant.

Ainsi, on l'aura compris avec cette définition, l'idéal n'est pas une utopie, au sens d'une réalité difficilement admissible, mais une orientation pour l'action. Pour Albero, l'idéal, dispose d'un dispositif fonctionnel de référence qui « *correspond à la mise en actes de l'idéal. C'est le projet opérationnel explicite [...qui] matérialise le fonctionnement ordinaire et l'activité de chacun* » (Albero, 2010, p. 11).

Partant de ce point de vue, et concernant l'école inclusive, il semble difficile de penser de manière absolue la mise en acte de l'idéal tant les réalités sont différentes selon les lieux, notamment en termes de ressources. Pour autant, la mise en relation des différents métiers ouvre un espace d'action potentiel en unissant les différents mondes sociaux comme celui du soin, de l'école et de la famille.

Historiquement, ces mondes ont été construits en opposition : l'école peut à la fois être pensée comme vecteur d'émancipation quand on l'oppose à la famille, et comme normalisatrice, quand on l'oppose au secteur médico-social. La création de ces espaces indépendants a longtemps semblé logique. L'école *normale* dispensant le même enseignement pour tous, gage d'égalité pour les enfants *normaux* alors que l'école spéciale s'adaptait aux *carences* des enfants *inadaptés*. Ainsi, tout au long du XX^e siècle se sont créés des mondes, dont deux se sont construits en étanchéité presque totale : celui de l'école ordinaire et celui de « *l'enseignement spécialisé* » (Mazereau, 2012).

La mise en place de l'école inclusive change la donne, car accueillir tous les enfants à l'école ordinaire suppose la mise en place d'une école qui prenne en compte les différences entre élèves en identifiant leurs besoins particuliers. Ce faisant, l'École prend conscience de la nécessité d'une collaboration avec des métiers hors enseignement, pour répondre à des besoins qui ne sont pas que scolaires : accompagnement, soin, rééducation, éducation etc. Ainsi, apparaît la nécessité d'instituer un partenariat attendu par beaucoup, comme l'affirment les rapports Blanc (2011) et Hocquet (2012) entre les métiers de l'enseignement, de l'accompagnement, de l'éducation et du soin.

CRÉER UN ESPACE D'INTER-MÉTIER POUR RAPPROCHER LES MONDES

Ces métiers sont souvent associés réglementairement par les différentes lois (loi du 11 février 2005, loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république, 2013...) et textes règlementaires (décret du 2 avril 2009, arrêté du 2 avril 2009...) ce qui, pour autant, ne suffit pas pour qu'ils interagissent voire collaborent. Autrement dit, la prescription à collaborer reste le plus souvent sans effet, comme le soulignent les rapports précités et nous tentons ici d'identifier quelques points potentiels de résistance au travail conjoint.

Ces métiers œuvrent dans des mondes sociaux différents. Ils possèdent donc des standards de nature différente. Le *bon* et le *bien faire* ne s'actualisent pas de la même manière dans et hors l'école, dans les pratiques de soin et dans celles d'enseignement. Ces métiers ont aussi des règles qui interagissent parfois de manière contradictoire, comme dans le cas du secret professionnel qui met l'enseignant dans l'embarras, lui qui ne dispose pas de règles déontologiques. De même, les valeurs de promotion de la santé sont dissonantes (l'égalité pour le monde scolaire, l'individualisation pour le soin), les codes, les objectifs et les intérêts sont eux-aussi différents voire divergents (quand le soin nécessite une rupture nette avec le monde scolaire par exemple). L'espace commun d'intervention que nous nommons d'inter-métiers est donc un espace professionnel où la différence est centrale ce qui peut faire obstacle à la collaboration. C'est un espace de travail qui nécessite des

gestes et des compétences particulières pour agir dans, avec, et sur la différence. Ainsi, l'enseignant, l'enseignant spécialisé, la famille et les professionnels du soin entrent en concurrence non seulement sur des aspects matériels, chacun souhaitant disposer de plus de temps ou d'espace pour travailler avec les enfants, mais aussi, très fréquemment dans leurs approches, chacun étant convaincu que la sienne est prioritaire pour aider le jeune. La différence et la dynamique de concurrence liées à la situation d'inter-métiers sont sans doute des obstacles forts à la collaboration. Dans un projet d'école inclusive, le périmètre du travail commun est à géométrie variable. Il est, en effet, sous l'influence d'un contexte, d'un moment, de l'engagement des acteurs, mais aussi des contraintes socio-professionnelles dans lesquelles l'action commune va se développer (par exemple le fait qu'une équipe pédagogique possède ou non tous les professionnels requis, ou qu'elle soit dans un secteur rural rendant difficile le regroupement des personnes). Dans ce périmètre, avant tout symbolique, l'action commune est parfois synchrone, comme dans le cas de co-interventions, de réunions d'équipe, ou de synthèses, etc. Elle est cependant le plus souvent asynchrone, ainsi l'enseignant ordinaire peut agir seul, en amont ou en aval de l'enseignant spécialisé, de la famille, de l'orthophoniste ou de la psychologue. Le travail commun dépasse donc largement l'action d'enseigner en classe ou de soigner en service médical. Les frontières de l'action ne s'arrêtent pas aux frontières institutionnelles.

Le croisement des mondes et la définition d'un périmètre commun de préoccupations nécessitent pour chaque partenaire de tenir et de conserver les éléments propres à chacun des univers, tout en ayant conscience et en acceptant qu'ils s'affrontent et se métissent. Dire les choses ainsi c'est pointer l'indispensable prise en compte de la complexité et l'éclairage des interdépendances qui se nouent entre chacun des pôles.

L'inter-métiers présente d'autres caractéristiques, en particulier, il s'achève en fonction des besoins d'un élève (et non d'un cycle de scolarité) ou de son départ vers un autre établissement, en ce sens il est sous l'influence de la contingence des événements. L'action commune est donc éphémère, ce qui génère une alternance de ruptures et de continuités que nous analyserons plus loin.

Enfin, pour les professionnels, faire exister l'inter-métier, revient à cerner l'espace professionnel commun croisant les différents univers professionnels en présence. Les professionnels auront donc à définir symboliquement le périmètre de l'action commune et à positionner la prise en compte des besoins particuliers, comme une préoccupation centrale, pour tous les métiers, à la frontière de chacun des mondes concernés. L'activité collective, orientée par le projet d'une école inclusive, suppose paradoxalement de maintenir le cœur de chacun des métiers pour pouvoir construire un espace d'inter-métiers comme lieu de développement des complémentarités qui répondront aux besoins des élèves. En retour, travailler à une école inclusive suppose une translation de l'activité de chacun pour se rapprocher de l'autre et, dans le même temps, *faire avec* une forme de marginalisation au regard de son propre cœur de métier. C'est le projet d'école inclusive qui soude les acteurs, en même temps les déplace et entraîne des modifications de pratiques ainsi que des mouvements identitaires que nous développerons plus loin.

L'ÉCOLE INCLUSIVE UN OBJET FRONTIÈRE ?

Star et Griesemer (1989) ont pu montrer que le consensus n'est pas nécessaire à la coopération. Nous partageons cette idée que nous allons même prolonger en affirmant que c'est des différences et des conflits qu'émerge la coopération par le biais des controverses autour des questions vives qui engagent les métiers. De la même manière qu'il a été établi que les disputes à l'intérieur d'un métier sont nécessaires (Clot, 2001) pour rendre le métier vivant et donner à ses acteurs du *pouvoir d'agir*. On peut aussi penser que les échanges d'inter-métiers poussent à réfléchir sur ce qui fait problème et à trouver des stratégies de coopération permettant de dépasser une situation qui résiste. Dans l'expérience de Grinnel, lors de la création d'un musée à Berkeley (analysée par Star et Griesemer, 1989), deux éléments ont à notre sens contribué à structurer la collaboration des acteurs. D'une part la territorialisation du travail autour du musée comme peut l'être, ici, la formalisation de l'espace d'inter-métier. D'autre part le projet partagé, idéal de création de musée associant une grande diversité d'acteurs : amateurs (écologistes, chasseurs, trappeur...), scientifiques et professionnels de la muséologie et qualifié d'*objet frontière*.

Dans cette perspective, l'École inclusive en tant que projet idéal est l'objet frontière qui lie les mondes décrits dans les paragraphes précédents. « *Les objets-frontière sont à la fois temporels, encastrés dans l'action, sujets à réflexion et à l'adaptation locale, mais aussi distribués dans chacune de ces trois dimensions.* » (Star, 2010, p. 20), appartenant aux univers qui coopèrent, les échanges sont alors « *n-dimensionnels* » (Star, 2010), autrement dit multiréférenciés (Ardoino, 1994).

L'inter-métier un espace partagé de pratiques organisées par l'objet frontière

Pour Star, un objet frontière qu'il soit concret ou symbolique, doit être suffisamment plastique pour s'adapter aux besoins locaux et aux multiples contraintes présentes, mais suffisamment robuste pour permettre la construction d'une entité commune traversant les frontières des différents univers. De ce point de vue, l'école inclusive, en tant que projet idéal, possède ces caractéristiques de souplesse et de robustesse. L'école inclusive prend, en effet, des formes particulières selon le moment et les contraintes locales, matérielles, sociales et humaines. Dans un autre sens, ces formes sont suffisamment robustes pour que l'on puisse identifier la dynamique inclusive de l'école, notamment en termes d'adaptation aux besoins et de normalisation (Wolfensberger, 1972) des réponses. L'étude des pratiques permet de repérer les liens qui unissent les acteurs, concrétisant ainsi leurs connexions, ce que Wenger (1998, p. 127) identifie par l'intermédiaire de la notion de constellation. Dans des constellations d'acteurs, se développent des communautés de pratique partageant des racines historiques (telles que l'évolution du *secteur spécialisé* par exemple), ils ont des projets inter-reliés symboliquement, par l'idéal d'école inclusive et matériellement, par des formes organisationnelles communes (un projet d'aide par exemple). Les partenaires sont géographiquement assez proches et leurs interactions sont situées dans un espace social partagé. Par exemple, une équipe pédagogique peut partager avec les professionnels de santé les normes du milieu (rural, urbain, de la *banlieue*, etc.) dans laquelle chacun travaille. Ces collectifs de professionnels

ont des projets communs, que ce soit en termes d'action ou de stratégies et sont autant en concurrence qu'en complémentarité selon leurs monopoles réglementaires ou d'expertise (Mérini, 1999).

Des points de passage obligés favorisant l'échange autour de l'objet frontière

L'inter-métier se construit à partir de la reconnaissance commune d'une situation problématique partagée, ici, la nécessité d'apporter des réponses aux besoins particuliers de certains élèves qui constitue une sorte de dénominateur commun alors même que les points de vue portés sur ce problème sont différents. Cette hétérogénéité des points de vue, nous l'avons dit plus haut, est source de conflits, conflits entre univers qui méritent d'être reconnus comme tels si on ne veut pas qu'ils dégénèrent en conflit entre les acteurs lors de la rencontre entre partenaires. Dans le contexte de ce travail, la confrontation des cadres juridiques et des genres professionnels (Clot et Faïta, 2000) sont les étapes nécessaires (Star et Griesemer, 1989) de l'inter-métiers. Ainsi, les échéances, décisions administratives mais aussi les moments de décision communs comme les réunions de synthèses, les bilans ou les Équipes de suivi de scolarisation (ESS) sont des points de passage qui associent les univers sociaux des acteurs et ce faisant façonnent les traductions (Callon, 1986) de l'école inclusive que chacun des mondes peut en faire. Ces points de passage provoquent des translations de gestes professionnels (Thomazet, Ponté et Mérini, 2011), des déplacements identitaires, indispensables conditions de possibilité de négociation et permettent le développement de répertoires communs de sens. Construire un plan d'action commun suppose de rendre intelligibles les normes, les éléments de langage de chacun en n'enfermant pas sa professionnalité dans des logiques internes, au mieux incomparables et, au pire, en opposition à celles des autres professions. Ces processus de socialisation et d'appartenance sont sources de déplacements et amènent chacun, au moins momentanément, à glisser d'un corps de métier à un groupe d'inter-métiers. À ces points de passage obligés s'effectuent des triangulations, des négociations et des débats entre acteurs et entre métiers. Ces points sont saturés d'informations, chaque partenaire draine concepts, valeurs, théories d'usage, propres à chacun des métiers et propices à l'émergence de conflits. Les dépasser suppose de prioriser les échanges en référence au problème commun pour ne pas prendre le risque d'une résistance de la situation sur laquelle les partenaires veulent agir. Ces déplacements ou translations sont souvent le résultat d'une activité invisible parce qu'à la frontière des métiers. Ils sont souvent l'œuvre de « *petites choses* » (être vigilant à la place offerte à l'autre, aller à la rencontre des parents sur le parking...), disait l'une des enseignantes que nous avons observée lors d'une précédente recherche (Merini, Thomazet et Ponté, 2011), des arrangements (au sens étymologique de ranger) à la marge qui permettent la construction d'un ordre local spécifique et une continuité d'action.

L'inter-métier: travailler à la frontière de différents métiers pour une école inclusive

En tant qu'objet frontière, l'école inclusive peut être décrite à partir des quatre caractéristiques de Star et Griesemer (1989).

- *La modularité* par laquelle les métiers s'associent pour agir afin de résoudre un problème ou une problématique commune en inventant des séquences d'action synchrones ou asynchrones, concernant quelques-uns ou tous les partenaires concernés pour répondre à la double contrainte d'être ordinaire et de répondre aux besoins particuliers des élèves.
- *L'abstraction*, qui agrège les métiers et leurs acteurs pour construire des répertoires communs de sens, une culture commune d'action, imaginer des formes d'action inédites etc. en de vue de la construction d'une école inclusive.
- *La polyvalence*, troisième caractéristique à la fois liée à la présence de pratiques émanant des différents mondes, mais aussi à la polyvalence de rôles (Mérini et Ponté, 2009) que certains professionnels peuvent adopter dans une fonction d'*acteurs d'interface*.
- *La standardisation* de l'action commune, amenée par les documents issus de la prescription, comme les formulaires à remplir pour l'évaluation des besoins ou les diverses demandes d'aide ou d'accompagnement.

Du point de vue de Star et Grisemer (1989), c'est grâce à l'objet frontière et à ses quatre caractéristiques que s'organisent les porosités entre les métiers dans l'espace commun d'inter-métiers. Pour autant, et dans le même temps, acteurs et systèmes tendent à cloisonner leur espace professionnel propre (Akterman et Bakker, 2011). Ainsi, les partenaires travaillent avec, et en même temps en opposition aux autres. C'est au travers de ce jeu *avec/contre* que les porosités vont être construites et donner une singularité locale au processus d'inclusion.

Les pratiques, orientées par le projet d'école inclusive déplacent les frontières et se rejoignent dans une perspective commune. Ce travail, à la marge des métiers, les affecte dans leur ensemble, comme ont pu le pointer Wenger (1998), pour qui la périphérie est un espace fertile et propice au changement et à l'innovation, ou Engeström (1987). Ce dernier souligne que, si des éléments extérieurs entrent en contradiction avec le système d'activité d'un opérateur, cela est favorable à des évolutions. Il nomme ce processus « *contradiction secondaire* », les primaires étant les dilemmes de métier. Ainsi les acteurs agissant dans l'inter-métiers ont-ils à la fois à faire face aux dilemmes propres à leur métier d'origine et, dans le même temps, à ce que nous appellerons tensions pour caractériser les contradictions cette fois extérieures au métier, et liées à la présence de la diversité des mondes.

L'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ UN ACTEUR D'INTERFACE

Continuités et transfert de signification

L'action commune génère des communautés de pensée et de signification partagées par les différents acteurs, en particulier, ici, autour de l'idéal d'école inclusive et de la notion d'élèves à besoins particuliers. Ainsi, il est fréquent que les enseignants reconnaissent que l'accueil d'un élève handicapé ou en grande difficulté leur permet de mieux prendre en compte les besoins d'autres élèves. Pour Wenger (1998), les continuités de signification sont le résultat de la dualité du couple participation/réification et des négociations ou translations que ce couple engendre. Le fait de s'inscrire dans un monde et d'en reconnaître les codes engendre des dynamiques

d'appartenance. Dans le même temps cela suppose des points d'attention, des outils qui initient des focalisations, ce sont les jeux qu'offre ce couple qui permettent les négociations de signification. Ainsi la participation de l'enseignant à un processus inclusif lui permet-il de focaliser la réflexion sur les éléments à mettre en place pour faciliter la scolarisation ou les apprentissages pour tous les élèves. Par exemple, le fait que les devoirs soient des aides aux apprentissages, ou un travail de renforcement d'apprentissage déjà acquis. Autrement dit, les continuités existent d'une part du fait de l'engagement et de la participation des acteurs, et, d'autre part, par leur capacité à créer ou actualiser des points de réification qui focalisent leur attention sur ce qui constitue souvent des points de résistance ou de rupture. Dans la situation d'école inclusive, ces points de focalisation peuvent être, par exemple, le processus de scolarisation d'un élève, ou la conduite à adopter à l'égard des parents (qui n'adhèrent pas, par exemple, au dispositif proposé), voire la prise en compte d'un problème scolaire dans les rôles de chacun. Les continuités de signification entre acteurs ou entre les situations scolaires et non scolaires par exemple vont permettre de construire des continuités d'action spécifiques au groupe d'inter-métier, elles vont de la même manière permettre à ce même groupe d'assumer les ruptures parfois nécessaires entre les mondes pour rendre possible le processus inclusif. Ainsi, avec le temps, les professionnels intervenant dans l'inter-métier produisent des ressources stratégiques, et/ou symboliques, mais aussi très concrètes les amenant plus ou moins explicitement à partager un répertoire commun de pratiques qui marquent la présence d'une culture propre et commune avec des ressources mobilisables pour la négociation de significations dans les situations d'interaction. Les discours, comme les outils ou les stratégies sont, par ailleurs, des éléments de répertoires exportables, c'est-à-dire qu'ils peuvent être réemployés dans des situations proches ou présentant une similarité. Cette possibilité d'exportation permet, par exemple aux enseignants, d'aider les autres élèves de la classe par une réutilisation d'outils construits au service du processus inclusif.

Les médiations de l'enseignant spécialisé

Dans ces jeux de traduction et de continuité de signification, l'enseignant spécialisé est en position d'être un acteur d'interface (Wenger, 1998) ou interacteur (Chambon et Proux, 1988), un briseur de frontière ou un passeur de frontière¹ (Schuman, 1994). Les enseignants spécialisés ont la particularité d'être en intelligibilité avec plusieurs mondes², celui de l'école ordinaire, mais aussi des pratiques spécialisées, le soin et la rééducation, voire les familles. Leur fonction les rend capables de posséder les codes de chacun d'entre eux. Leur connaissance des outils d'aide en particulier d'ordre pédagogique pourrait permettre des usages communs entre différents professionnels (analyse de besoins, tests, outils de la classe, etc.). Cette connaissance des différents univers facilite les négociations ou les traductions propices à la continuité de signification. On peut volontiers parler de passeurs à la fois parce que les enseignants spécialisés franchissent les frontières des métiers, mais aussi les

1. « *Boundary brokers* », « *boundary crossing* ».

2. Ce qu'ils appellent souvent l'*empathie*.

font franchir à d'autres. Ils facilitent, en effet, la traduction des situations ou des besoins de l'élève auprès des enseignants de milieu ordinaire, ou des parents, et font valoir les exigences scolaires aux yeux des professionnels non enseignants. Ce faisant, ils tentent de réunir les possibilités de coordination entre ces acteurs. Pour autant, ce processus de facilitation nécessite une compétence spécifique, celle de gérer simultanément l'appartenance et la non appartenance aux différents mondes, avec une distance suffisante pour accompagner, sans envahir, les échanges ou les transactions, et sans générer de confusion entre les métiers. Cette position permet de rendre compte ou d'éclairer ce qui fait conflit, de contribuer à lever les ambiguïtés qui se nouent entre les mondes.

Ce positionnement particulier de l'enseignant spécialisé, loin du *maître de la classe spéciale*, nécessite évidemment une légitimité et une formation. En effet, ces derniers vont devoir accompagner ou gérer différentes dualités comme celles du local par rapport au global (e.g. mettre en place un projet d'aide, ici et maintenant, tout en utilisant les formulaires normalisés), les asymétries de relation entre les métiers. Les enseignants spécialisés vont devoir aussi réguler les jeux d'acteurs inhérents à toute situation de négociation, ainsi que ceux qui s'instaurent entre l'inter-métier et son environnement (qu'il soit institutionnel ou de pratique).

Dans ce travail de traduction et de passeur, les enseignants spécialisés endossent une fonction bien identifiée. Mais ils prennent, en revanche, le risque de se faire marginaliser par la communauté des enseignants. Les enseignants réguliers, pourtant, reconnaissent fréquemment aux enseignants spécialisés des compétences à introduire des innovations ou à gérer des situations qu'eux-mêmes n'arrivent pas à régler. Nous avons pu constater fréquemment (Mérini *et al.*, 2011), la difficulté des enseignants à entrer en contact avec les familles et le recours aux maîtres spécialisés pour leur savoir-faire dans ce genre de situation.

L'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ PASSEUR DE L'INTER-MÉTIER : UNE PROFESSIONNALITÉ ÉLARGIE

Ce travail à la frontière des métiers nécessite des compétences à *faire avec la différence*, non pas dans le sens de composer avec la différence dans une dynamique humaniste d'acceptation ou de consensus, mais de profiter de cette différence pour provoquer des déplacements, inventer du nouveau, etc. Nous avons aussi constaté que ce travail nécessite, pour les enseignants spécialisés comme pour les enseignants de milieu ordinaire, des compétences à accepter un élargissement de l'espace de décision où ils se sentent légitimes à agir sans être intrusifs dans le monde des autres. Les *passeurs* sont aussi ceux qui supportent de faire le deuil, au moins en partie, de leur projet ou de leur modèle idéal pour laisser une place au projet de l'autre sans se sentir désavoués. Des travaux antérieurs (Mérini et Ponté, 2009) ont montré que ces passeurs ont aussi des compétences organisationnelles et managériales particulières, le plus souvent acquises dans leur parcours personnel (faute d'un positionnement clair du métier dans ce domaine) et ayant trait, par exemple, au pilotage de négociation, à la structuration d'un système de communication, ou à l'agencement de moments de régulation. Ces enseignants sont, par exemple, engagés dans le monde associatif ou militant. Ils ont aussi des compétences

professionnelles identifiables à utiliser et à transformer les outils qui s'échangent pour penser et agir. Ils ont enfin une certaine adresse à composer stratégiquement avec les jeux entre tensions et dilemmes mis à jour plus haut ; une capacité particulière à supporter, comprendre, négocier et faire avec des contextes culturellement et politiquement chargés (Waitoller et Kozleski, 2013). Quand il s'agit de mettre en place un dispositif avec des acteurs d'une école aux effectifs de classes saturés, des parents qui n'envisagent rien d'autre qu'une scolarité en classe ordinaire sans aménagement, ou des structures médico-sociales qui aimeraient pouvoir agir en toute indépendance comme ils ont appris à le faire depuis de nombreuses années, les enseignants spécialisés déploient des stratégies permettant de coordonner les intérêts de chacun.

Dans le même temps, les pratiques frontières, au sens de Waitoller et Kozleski (2013) sont propices aux apprentissages. Dans l'un des cas de la recherche déjà évoquée (Merini *et al.*, 2011), nous avons pu suivre l'évolution d'une mère depuis la classe de CE1 de son fils jusqu'à la 5^e au collège. Nous avons démarré le travail par l'enregistrement de l'ESS de son fils, suivi depuis la maternelle par l'enseignant spécialisé, mais seulement récemment diagnostiqué dyslexique. La maman était inquiète ne comprenant pas les besoins de son fils, mais, soutenue par les enseignants spécialisés, elle a pu s'informer et se former après le diagnostic, en rencontrant les équipes enseignantes ou spécialisée. Aujourd'hui, c'est elle qui, faute d'un dispositif de formation suffisant pour tous les enseignants, informe les professeurs ou les autres élèves sur les besoins de son fils et sur ce qu'est la dyslexie ! Le travail aux frontières de chacun a conduit au développement heuristique (Holland, Skinner, Lachiotte et Cain, 1998) de cette mère découvrant à la fois la nature de la dyslexie et inventant, dans le même temps, une stratégie susceptible d'aider à la scolarisation de son fils dans le groupe classe et dans le développement de stratégies adaptées d'apprentissage.

La question se pose de comprendre ce qui fait que ces développements heuristiques peuvent se produire et d'en permettre le développement chez les professionnels de l'école inclusive. Il nous semble que, dans ces situations, les artefacts comme le projet d'aide, le PPRE, les réunions de synthèse ou les ESS jouent un rôle majeur, les discours, comme les objets s'y exportent. C'est là que peuvent se faire les échanges et les porosités qui organisent la cohérence de significations entre les mondes et les plans d'action communs contribuent aux continuités de sens. On est là dans des conceptions négociées d'action, de stratégies, etc. La négociation joue le rôle de synchronisation des intérêts et de l'activité de chacun dans une planification conjointement partagée. Ces processus nous semblent favorables au développement des pratiques d'aide, ils sont sources de translation comme on a pu le montrer dans d'autres travaux à propos des gestes professionnels des enseignants spécialisés non plus adressés à l'élève, mais à leur maître pour aider l'élève (Thomazet *et al.*, 2011).

On peut voir qu'avec le temps, un accompagnement et une formation, ces groupes de travail produisent des ressources concrètes ou symboliques partagées qui forment, sans que cela soit très explicite, un répertoire commun de ressources mobilisables par chacun marquant l'existence d'une culture commune.

EN CONCLUSION

Nous avons montré comment et en quoi la dimension idéelle d'école inclusive est susceptible de constituer le lien entre les acteurs agissant dans un espace professionnel symbolique. Cet espace d'*inter-métiers* croise les frontières des différentes organisations et des différents métiers. Dans cet espace-tiers, au regard de chacun des métiers, se produisent des déplacements, des traductions, des formes de développement permettant la construction d'un écosystème dans lequel les processus de développement professionnels vont s'ancrer. La négociation des décisions et les points de cristallisation y jouent un rôle primordial. Dans ce contexte, l'enseignant spécialisé est la personne qui, avec une formation adaptée, peut jouer un rôle de passeur particulièrement favorable aux continuités d'action grâce à une formation et des compétences spécifiques.

Dans cette tentative de modélisation, deux points nous semblent rester dans l'ombre et mériteraient sans doute d'être étudiés plus avant : d'une part le rôle des interactions à l'œuvre entre tensions d'inter-métiers et dilemmes de métier et, d'autre part, les effets que ces interactions peuvent avoir dans l'évolution de chacun des métiers.

Références

- Akterman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing an boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In B. Albero et N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas* (p. 67-94). Paris : MSH.
- Ardoino, J. (1994). Éléments d'une approche multiréférentielle. *Présentation*, 1, 71-82.
- Blanc, P. (2011). *La scolarisation des enfants handicapés, rapport au Président de la République*. Paris : La Documentation Française. 64 p.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. *L'année sociologique*, 46, 169-208.
- Chambon, A., et Proux, M. (1988). ZEP un changement social en éducation. *Revue française de pédagogie*, 83, 31-37.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, 35-50.
- Clot, Y., et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-konsultit Oy.

Hocquet, J.-M. (2012). *Apport des organismes du secteur médico-social à l'inclusion des personnes handicapées*. Rapport à madame la secrétaire d'État aux Solidarités et à la Cohésion Sociale Marie-Anne Montchamp. Paris : Secrétariat d'état aux solidarités et à la cohésion sociale.

Holland, D., Skinner, D., Lachiotte, W., Jr., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural world*. Cambridge, MA: Harvard Educational Press.

Jamous, H. (1969). *Sociologie de la décision*. Paris : Centre national de recherche scientifique.

Mazereau, P. (2012). La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés : une histoire française. *Le Français Aujourd'hui*, 177, 29-37.

Meirieu, P. (2006). *École, demandez le programme*. Paris : ESF.

Mérini, C. (1999-2006). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.

Mérini, C., et Ponté, P. (2009). Le Travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42(2), 44-64.

Mérini, C., Thomazet, S., et Ponté, P. (2011). *Le maître E dans ses rôles de partenaires*. Rapport final remis à la Fédération nationale des maîtres E (Fname). 186 p.

Schuman, L. (1994). Working relations of technology production and use. *Computer Supported Cooperative Work*, 2, 21-39.

Sfez, L. (1981). *Critique de la décision*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

Star, S. L. (2010). Ceci n'est pas un objet frontière ! Réflexions sur l'origine d'un concept. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), 18-35.

Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science*, 19(3), 387-420.

Thomazet, S., Mérini, C., et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80.

Thomazet, S., Ponté, P., et Mérini, C. (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. *Recherches en éducation*, 11, 106-116.

Waitoller, F. R., & Kozleski, E., B. (2013). Working in boundary practices: identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45.

Wenger, E. (1998). *Communities of practices: learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.