

## Relation de collaboration et de pouvoir entre enseignant·e·s spécialisé·e·s et enseignant·e·s ordinaires au sein de l'école inclusive

Amandine Gouttefarde, Université de Genève

*Cet article présente une recherche aboutissant à une proposition de théorisation de la relation de collaboration entre les enseignant·e·s ordinaires et les enseignant·e·s spécialisé·e·s exerçant en milieu ordinaire. Les résultats montrent que la politique à visée inclusive inscrit les enseignant·e·s spécialisé·e·s dans une norme professionnelle ambiguë : la réserve participante. Pour répondre aux besoins des élèves à besoins particuliers, elles·ils se donnent le mandat d'influencer les pratiques des enseignant·e·s ordinaires et sont alors mené·e·s à rechercher deux formes de pouvoir. Cela étant, les enseignant·e·s ordinaires, mais aussi les normes du convivialisme, de la neutralité bienveillante et de la caring attitude exercent un effet de contre-pouvoir.*

### 1. Introduction

L'évolution des attentes sociales et des pratiques pédagogiques pousse les systèmes scolaires à une collaboration renforcée et renouvelée entre professionnel·le·s de l'enseignement. Cette contribution présente des résultats issus d'une recherche doctorale (Gouttefarde, 2022) sur la relation de collaboration entre deux groupes d'enseignant·e·s : les enseignant·e·s dit·e·s « ordinaires » (EO), qui ont en charge les classes régulières, et les enseignant·e·s dit·e·s « spécialisé·e·s » (ES), qui interviennent subsidiairement au sein de l'école ordinaire auprès des élèves ayant des besoins particuliers. C'est en analysant une expérience innovante menée dans un établissement scolaire du canton de Vaud impliquant quatre ES engagé·e·s dans un projet de formation adressé à leurs collègues de l'enseignement ordinaire que cette recherche a abouti à une proposition de théorisation de la relation de collaboration entre ces deux groupes d'enseignant·e·s. Elle répond plus exactement aux questions : (1) Quelles normes de la relation entre ES et EO sont interrogées par les ES lors de l'activité de conception de la formation collaborative ? (2) Quel avenir de la collaboration entre EO et ES les interrogations identifiées préfigurent-elles ? Le concept de norme est donc central dans cette recherche.

### 2. Problématique

Les changements au sein de l'école sont loin d'être récents, mais force est de constater que leur poids s'accroît depuis une trentaine d'années. Désormais l'école doit répondre aux besoins économiques et sociaux de la société (Lessard et Carpentier, 2015). En Suisse, l'école vaudoise n'est pas exempte de tels changements (Yvon et al., 2019). La politique à visée inclusive est officiellement entreprise depuis décembre 2019 avec le concept de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire, appelé « Concept 360° ». Avec le mouvement inclusif, l'école vaudoise passe ainsi d'une *école pour tous* à une *école accessible à tous*. Si les politiques insufflent une dynamique de changement, il n'empêche que leur mise en œuvre est sous la responsabilité et l'autonomie relative des établissements et des acteur·rice·s qui œuvrent en son sein. Sa mise en place implique des changements dans le métier des enseignant·e·s. Cette dynamique génère du trouble, du jeu ou des déplacements dans les normes professionnelles. Les praticien·ne·s sont pris·e·s dans un mouvement qui les dépasse en partie, mais dont elles·ils se ressaisissent aussi de manière plus ou moins consciente, opportuniste ou critique, en renormalisant leur travail de l'intérieur. Les prescriptions ont en effet un impact plus ou moins grand sur le travail réel au sein des établissements. S'il est évident que la manière dont la politique d'établissement soutient et accompagne les enseignant·e·s et a un impact conséquent sur la mise en œuvre de la politique à visée inclusive (Ramel et Bonvin, 2014 ; Trépanier, 2014), nous postulons que les ES œuvrant au sein des établissements ordinaires sont, elles·eux, les premier·ère·s concerné·e·s auprès des EO. De nombreux défis, tant sur le plan pédagogique que sur les plans personnel et relationnel les attendent (Allenbach, Borri-Anadon et al., 2016). C'est sur ce plan relationnel qu'est centrée cette recherche.

Bien que le travail scolaire soit divisé, parce qu'il s'inscrit dans les métiers de l'humain, il génère une plus grande interdépendance entre les acteurs-trices. Les rencontres normatives et les confrontations sont donc plus fréquentes (Carraud, 2020). Le travail collectif, incluant la collaboration, est promu comme l'outil de l'école inclusive (Thomazet et Mérini, 2014). Dès lors, l'engagement de soi des différent-e-s acteurs-rices s'intensifie. Le métier enseignant est bousculé, son champ d'activité devient polyphonique, polymorphe. Par conséquent, comme l'écrivent Pelgrims et al. (2021), « si l'éducation inclusive produit des transitions et des transformations dans l'activité et les pratiques des enseignants ainsi que dans la formation, elle se traduit aussi par un bouleversement identitaire » (p. 15). Si les ES travaillant au sein de l'école ordinaire sont plus qu'auparavant dépendant-e-s du travail collectif pour mener à bien leur activité auprès des élèves, elles-ils sont également à l'interface entre la politique à visée inclusive et leurs collègues. La comparaison entre le référentiel vaudois de compétences professionnelles des EO publié en 2016 par la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Haute école pédagogique du canton de vaud [HEP-VD], 2016) avec celui des ES publié en 2019 (HEP-VD, 2019) révèle que la responsabilité de la relation de collaboration incombe davantage aux ES. Plus encore, pour Thomazet et Mérini (2019), l'ES œuvrant pour l'inclusion de façon itinérante, soit dans le cadre de mesures ordinaires, est la personne pouvant jouer le rôle de passeur de l'intermétier. La relation avec les partenaires devient donc plus importante, si ce n'est centrale, dans le quotidien professionnel des ES. Sachant cela, la relation que les ES entretiennent avec les EO se révèle être une pièce maîtresse de leur travail. Il paraît dès lors nécessaire, dans le cadre de la mise en œuvre de la politique à visée inclusive et de l'interdépendance croissante des différents acteur-trice-s concerné-e-s, de mieux comprendre la perception subjective qu'ont les enseignant-e-s (ordinaires ou spécialisé-e-s) de ladite relation.

Par conséquent, lorsqu'il a été envisagé au sein d'un établissement scolaire primaire et secondaire vaudois de mettre en place un dispositif de formation collaboratif pour les EO et animé par des ES, s'intéresser à l'activité d'élaboration de la formation a semblé opportun pour accéder à la perception subjective qu'ont les ES de la relation de collaboration avec les EO. Le postulat est que le dispositif (des ES « forment des EO ») instaure lui-même une norme et un rôle nouveaux. Il ébranle, brouille, met en crise ou interroge les normes et rôles existants. Le dispositif montre alors comment les ES recourent, le cas échéant, aux anciennes normes et anciens rôles, mais aussi comment elles-ils vont (devoir) questionner ces acquis, les réfléchir, peut-être les réviser, les modifier, les réinventer, etc. L'objectif de notre recherche a consisté à théoriser les normes de la relation entre ES et EO (vues par les premier-ère-s) révélées lors de l'activité de conception de la formation collaborative.

Pour appréhender cette réalité, nous avons ainsi fait le choix de mobiliser des outils théoriques relevant de la psychologie sociale, de l'ergonomie, de la clinique de l'activité et de l'ergologie. Par ailleurs, des compléments conceptuels sont également proposés dans l'analyse des résultats car ils sont apparus nécessaires de manière subséquente.

### 3. Cadre théorique et questionnement de recherche

Élaborer une formation est une activité. Or, s'intéresser à l'activité d'un sujet nécessite de porter attention à son activité réelle comme au réel de l'activité. Soit, respectivement à ce qui a été fait, ce qui peut être observé ou être inféré (André, 2013) comme à « ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir, les échecs, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs » (Clot, 2006, p. 120).

Cela étant, en situation, ce sont des normes qui orientent le comportement du sujet, qui vont *lui faire faire*. En effet, Canguilhem (1978) et à sa suite Schwartz et Durrive (2009) considèrent que le concept de norme recouvre une dimension statique (le fait) et une dimension dynamique (le processus). Autrement dit, un fait *fera norme* dès lors qu'il sera pris en considération par quelqu'un qui orientera son comportement selon l'importance qu'il lui alloue, la valeur qu'il lui confère (Monney, 2018). Une telle définition du concept de norme rejoint le concept de genre développé par Clot (2006) dans le champ de la clinique de l'activité. Le genre est un système souple de variantes normatives, une sorte de stock de prêts-à-agir (Hubault et Bourgeois, 2004). Il a une fonction de mémoire et une fonction adaptative (Goigoux, 2007). Sans lui, nous ne saurions comment nous y retrouver dans le monde et nous ne saurions comment agir.

Le sujet compose donc, en toute singularité, avec des normes explicites impersonnelles (la tâche, « c'est le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint » (Leplat, 2004, p. 102)), des normes implicites transpersonnelles (le genre professionnel, soit l'ensemble des manières de faire et de dire d'un milieu professionnel) et des normes implicites endogènes (le genre intérieur, soit un système ouvert de règles et de normes

implicites et personnelles). Ainsi, pour reprendre et compléter les propos de Lefevre et al. (2009), le genre *professionnel*, corollaire de l'historicité du métier, et le genre *intérieur*, corollaire de l'historicité du sujet, participent à réguler les gestes professionnels du sujet en l'aidant à se positionner vis-à-vis de son objet de travail, mais également vis-à-vis de ses collègues et des acteurs appartenant à d'autres domaines professionnels.

La coexistence de ces différentes normes peut toutefois générer un débat de normes amenant le sujet à arbitrer en fonction de ses valeurs. Cet arbitrage n'étant pas toujours aisé, les débats de normes peuvent susciter des controverses (débat de normes intersubjectifs) et des dilemmes (débat de normes intrasubjectifs). Dans le champ des sciences de l'éducation, des travaux s'intéressent aux dilemmes auxquels sont confrontés les ES. Ainsi, Pelgrims et al. (2017) mais aussi Pelgrims et al. (2018) mettent en évidence que les dilemmes émergent soit de tâches d'ordre administratif, pédagogique, didactique ou collaboratif, soit de cultures divergentes entre les différents acteurs. Par exemple, les ES opérant une fonction de soutien à l'intégration partielle en classe ordinaire d'élèves de leur classe spécialisée

sont souvent confrontés à la difficile conciliation entre d'une part le travail de soutien auprès d'un élève dans la perspective d'une (ré-)intégration à temps plein, travail soumis aux contraintes de l'enseignement et des besoins en classe ordinaire, et d'autre part le travail d'enseignement auprès du même élève dans la perspective d'un maintien dans l'enseignement spécialisé (Pelgrims et al., 2017, p. 26-27).

Thomazet et Merini (2014) ont, quant à eux, relevé des dilemmes de métier et d'intermétier propres aux ES : « jouer pour sortir d'une situation scolaire bloquée ou travailler dans une situation plus conforme à la forme scolaire » (p. 6),

au lieu d'agir sur l'élève, par le biais d'un groupement d'adaptation ou d'un suivi spécialisé en classe, [l'ES] va tenter de changer quelque chose dans la situation, en aidant le plus souvent l'enseignant de l'élève à déplacer son regard sur ce dernier (p. 8).

Dans le contexte de cette recherche, si la coexistence de ces différentes normes a pu générer un débat amenant le sujet à arbitrer en fonction de ses valeurs, le fait que les ES aient été quatre à élaborer la formation évoquée précédemment – dispositif de formation collaboratif pour EO animé par des ES – laissait présager des débats à observer sur le plan intersubjectif, pour inférer de possibles débats intrasubjectifs. Elles-Ils ont dû s'investir plus que d'ordinaire dans cette activité tant il y avait peu de normes explicites impersonnelles. Par ailleurs, dans cette activité d'élaboration de formation, il était présumé que les ES possédaient des compétences d'ingénierie de formation et de formateurs d'adultes, pour lesquelles elles-ils n'avaient jamais été outillé-e-s.

Par conséquent, comme cette recherche portait sur la manière dont des ES interrogent (ou non) leurs normes de la relation EO-ES alors qu'elles-ils sont engagé-e-s dans une opération de formation de leurs collègues « ordinaires », la question de recherche était déclinée en deux axes : (1) Quelles normes de la relation entre ES et EO sont interrogées par les ES lors de l'activité de conception de la formation collaborative ? (2) Quel avenir de la collaboration entre EO et ES les interrogations identifiées préfigurent-elles ? Pour répondre à ces questions, une méthodologie de recherche qualitative a été construite (Gaudet et Robert, 2018), adossée à une posture épistémologique compréhensive dont la section qui suit dessine les contours.

#### 4. Dispositif de recherche

Après l'animation d'un dispositif de formation portant sur les cartes d'organisation d'idées par une ES auprès d'EO d'un établissement scolaire primaire et secondaire vaudois, le conseil de direction a décidé qu'un nouveau dispositif de formation autour d'une problématique partagée serait proposé à l'ensemble des EO, animé par les ES volontaires. C'est ainsi que vingt EO se sont inscrit-e-s au module « Apprendre à apprendre » conceptualisé, proposé et animé par quatre ES, dont l'auteur de cet article. Les quatre ES sont les participant-e-s à cette recherche.

Être une professionnelle et une chercheuse conduisant sa recherche sur son terrain professionnel en lien avec son domaine d'activité confère une posture de praticienne-chercheuse tel que de Lavergne (2007) la définit. Si être praticienne dans son propre terrain d'enquête permet de repérer des éléments qui pourraient passer inaperçus pour un-e chercheur-euse « extérieur-e », le risque est de tendre vers des allants de soi. C'est un biais potentiel. Un autre biais, qu'il a été également nécessaire de tenter de maîtriser ou de contrôler lorsque l'on enquête dans sa propre communauté, est ce qu'Olivier de Sardan (1995) nomme l'*enclichage*. Étant ES enquêtant sur son propre terrain, le risque encouru est d'être assimilé à la « clique » des ES et d'en défendre les points de vue. Ce qui implique potentiellement d'être non considéré par les autres « cliques » de la population étudiée,

telle que celle des EO. La part de subjectivité, si elle est de mise dans toute recherche, nécessite d'en avoir conscience afin de l'objectiver au mieux. Ces biais ne doivent être ni niés ni exaltés.

Sur le plan de la méthode, le choix s'est d'abord porté sur l'observation participante, car l'activité de chercheuse prenait place dans un milieu où l'immersion se déroulait sur un temps relativement long. La chercheuse participant réellement à l'activité des sujets observés, elle se frottait en chair et en os, pour reprendre les termes d'Olivier de Sardan (1995), à la réalité étudiée. À la fois *témoin* et *coactrice*, l'observation a permis de documenter de façon détaillée les expériences qui y étaient vécues (Gaudet et Robert, 2018). L'objectif était, dans une première phase, de colliger des traces de construction et de *débriefing* des moments de formation afin d'extraire les normes professionnelles mobilisées, confrontées, questionnées et éventuellement révisées. Puis, dans une deuxième phase, l'analyse des données de la première phase a révélé des normes de la relation entre ES et EO, vues par les ES elles-mêmes. Un groupe de discussion avec ces ES a été conduit pour rendre ces découvertes intelligibles. Comme des normes en tension émanaient des enregistrements de la première phase de la recherche, des extraits écrits ont servi de support de discussion entre les ES. Six vignettes ont ainsi joué un rôle de tiers dans les échanges entre les ES et comme médiateurs de réflexivité (Lannoy et Nijs, 2016).

**Tableau 1**

*Production de données en deux phases*

1 <sup>ère</sup> phase	Observation participante (19 heures d'enregistrement audio) : <ul style="list-style-type: none"> <li>• 13 rencontres entre ES pour construire la formation</li> <li>• six <i>débriefings</i> immédiats entre ES après les séances de formation</li> </ul>
2 <sup>e</sup> phase	<u>Groupe de discussion (deux heures d'enregistrement audio)</u> Avec pour support, six vignettes ayant pour titre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Visées de développement <i>vs</i> respect de l'autonomie »</li> <li>• « Rôle de guidage <i>vs</i> de service »</li> <li>• « Enrôlement par contrainte <i>vs</i> enrôlement par séduction »</li> <li>• « Soutenir par révision <i>vs</i> validation des pratiques »</li> <li>• « Travailler sur le changement des pratiques <i>vs</i> discuter des pratiques »</li> <li>• un extrait du Concept 360°</li> </ul>

Une fois les 21 heures d'enregistrement audio issues des deux phases de la recherche transcrites et anonymisées, trois étapes ont été nécessaires pour parvenir à dégager des éléments de théorisation. Chaque transcription étant un univers à saisir dans son contexte, nous avons tout d'abord travaillé sur chacune d'elles en procédant à une analyse verticale. Pour ce faire, une condensation sémantique a été élaborée en effectuant un examen phénoménologique des données. Autrement dit, à la lecture des échanges entre les ES, le contenu de leurs échanges a été résumé, en restant au plus près de leur propos. Puis, une fois cette opération effectuée pour toutes les transcriptions, nous avons codé les données. Il n'était, dès lors, plus question de s'intéresser à ce que disent les ES, mais à ce que l'on peut dire sur ce qu'elles-ils disent (Paillé, 2017). Cette première catégorisation étant envisagée comme un *essai* de sens (Paillé, 2017), chaque transcription a été traversée en y repérant des normes techniques (« pour être efficace il faut... »), des normes éthiques (« pour bien faire il faut... »), des dilemmes et des controverses. Pour ce travail de codage, d'organisation et de triage des données, un logiciel de traitement des données qualitatives, ATLAS.TI, a été utilisé. Après cette analyse verticale, nous avons procédé à une analyse horizontale. L'objectif de l'analyse horizontale étant de générer une interprétation itérative de l'ensemble du matériel afin de développer une compréhension plus complexe et nuancée du phénomène étudié (Gaudet et Robert, 2018). Un croisement des variations (ruptures) et des régularités (relations) des analyses verticales a donc été entrepris et des faits remarquables traversant les données ont été identifiés. De cette démarche a émané le support de discussion (vignettes) proposé aux ES pour la deuxième phase de la recherche. Puis, c'est en articulant les données de l'observation participante et les données du groupe de discussion que l'analyse s'est orientée vers un mode « théorisant » : passant progressivement du mode empirique au mode conceptuel et laissant émerger des propositions théoriques. Autrement dit, plus qu'une simple dénomination de phénomènes, une théorisation est produite (Paillé, 2019). Précisons que théoriser, dans l'épistémologie compréhensive adoptée, ne consiste pas à établir des lois mais à dégager du sens, à mettre en lumière la compréhension d'un phénomène, c'est-à-dire à lier dans un schéma explicatif les divers éléments révélés (Paillé, 1994). Un tel processus d'analyse nécessitant d'avoir recours à la lecture flottante et d'adopter une posture ouverte à la sérendipité (Catellin, 2014), des concepts non développés précédemment sont alors apparus. Ils sont intégrés dans l'analyse des résultats.

## 5. Résultats

Les données issues des deux phases de la recherche ont permis de montrer combien certaines normes mettent en ballant les ES. Quatre couples de deux normes en tension transparaissent.

### 5.1 Entre deux valeurs : le care et l'autonomie

Afin d'éviter toute ambiguïté d'interprétation, il est nécessaire de préciser le sens attribué au terme *care* emprunté à l'anglais. Bien que souvent traduit par la sollicitude ou le soin, le mot *care* est difficilement traduisible en français tant il est polysémique et ubiquiste dans sa langue d'origine (Tronto, 2009 ; Ibos et al., 2019). Il allie des signifiés très différents : une théorie, un état d'esprit/une disposition comme la bienveillance, l'empathie, l'attention, et une activité/une pratique/un geste professionnel associé à cet état d'esprit. Plus encore, le *care* est à envisager comme un processus global comportant quatre phases distinctes (Tronto, 2009) : *caring about* (se soucier de), *taking care of* (prendre en charge), *care giving* (prendre soin) et *care receiving* (recevoir le soin).

Si ce processus global du *care* apparaît dans la première phase de la recherche, il s'avère surtout que la norme du *care* et la norme de l'autonomie peuvent se révéler dilemmatiques pour les ES. En effet, dans quelle mesure l'ES doit-elle-il se soucier et prendre la responsabilité des besoins, qu'elle-il anticipe ou qu'elle-il identifie, des EO? Dans quelle mesure l'ES doit-elle-il laisser l'EO autonome, responsable d'elle-lui-même ?

Lors de la deuxième phase de la recherche, la discussion concernant ce dilemme révèle que dans leur quotidien professionnel il ne s'agit finalement pas tant pour les ES d'opposer la norme du *care* et la norme de l'autonomie, mais de voir en quoi celles-ci sont complémentaires.

**ES3** : J'avoue que je valide ce que [les enseignants ordinaires] disent pour asseoir leurs pensées, qu'ils se sentent rassurés et qu'on puisse engager quelque chose de nouveau pour avancer. Finalement, de ne pas les braquer. Si on dit tout de suite non, il va penser qu'on ne voit que le positif et qu'on ne vit pas son contexte. J'avoue que parfois, je vais un peu dans leur sens pour plus tard, espérer modifier un peu leur schéma de pensée.

Plus précisément, l'analyse laisse à voir que les ES doivent aller à la rencontre des EO (par exemple, au travers d'un rôle de service ou la valorisation d'actes concrets) et d'accueillir les EO (être à l'écoute) dès lors que celles-ci viennent à leur rencontre. Qui que soit à l'origine de la rencontre, les ES sont amené-e-s à rentrer dans le processus global du *care*. Une fois ce processus du *care* enclenché les ES et EO peuvent gagner en autonomie dans leur travail respectif auprès de l'élève, ou bloqué-e-s si ce processus génère des effets secondaires non désirés par l'EO.

**ES4** : Travailler sur le changement des pratiques se fait aussi par de la valorisation, de la reconnaissance, du feed-back, en disant : "Tu as changé quelque chose et ça a eu un impact sur ton élève. C'était une bonne idée de faire ça comme ça. Retiens cette idée pour la prochaine fois."

Cela étant, si le processus du *care* auquel les ES recourent est tributaire de l'attraction entre l'ES et l'EO concerné-e-s, un processus de renormalisation concernant la valorisation des actes concrets des EO et une discussion abordant comment écouter les EO révèlent combien avoir des dispositions ou aptitudes (empathie, bienveillance, etc.) intrinsèques et naturelles n'est pas suffisant. À ces dernières se mêlent des compétences et des savoirs-agir dans le champ de la relation et la communication (Piot, 2018). Le terme *care* prend alors tout son sens. Il importe également aux ES que les intentions soient conformes à des principes éthiques et qu'elles ne soient en aucun cas des marqueurs de surface (Piot, 2018).

**ES1** : Pour moi, c'est universel. Nous avons tous besoin de signes de reconnaissance. Et pour moi, c'est vraiment fondamental pour faire grandir l'estime de soi. Les signes de reconnaissance, ce que je trouve intéressant, ce n'est pas juste tu es jolie, gentille, merveilleuse. Non, ils sont liés à un acte, à quelque chose de très personnel. Quand tu as fait ceci, j'ai observé cela, ça m'a fait penser à cela, j'ai beaucoup apprécié ça dans telles situations. C'est lié à quelque chose qui a été investi par la personne et ce n'est pas flottant. Ce n'est pas justement cette séduction arrosier.

Enfin, la satisfaction des besoins d'autrui n'est pas la seule finalité du *care*. Comme tout acte apparemment désintéressé, il cache des intentions de maximiser une forme quelconque de profit (Bourdieu, 2016). Ce dernier, qui peut être symbolique, donne aux actes une raison d'être. Il ressort dans notre étude que les ES font usage du pouvoir du *care*, car le *care* auquel elles-ils recourent a pour intention, entre autres, d'influencer les pratiques des EO. Or, comme l'écrit Friedberg (2015) :

On entre dans une relation de pouvoir parce qu'on veut obtenir la coopération d'autres personnes pour la réalisation d'un projet, quel qu'il soit (un but commun, un problème plus ou moins perçu par les autres, etc.). Contrairement à l'intuition première qu'on pourrait en avoir, pouvoir et coopération ne sont pas contradictoires, mais sont la conséquence naturelle l'une de l'autre. (p. 198)

Perrenoud (1996) n'écrit-il pas d'ailleurs qu'« il est impossible de travailler ensemble sans être confronté au pouvoir » (para. 1) ?

### 5.2 Entre deux leviers: penser et influencer les pratiques

Si, comme nous l'avons évoqué précédemment, l'autonomie des EO fait norme, il n'en demeure pas moins que les ES estiment nécessaire d'essayer d'influencer certaines pratiques de leurs collègues pour répondre au mieux aux besoins des élèves qu'elles-ils accompagnent. C'est ce qu'elles-ils ont cherché à faire, de manière informelle, dans le dispositif de formation et ce vers quoi elles-ils tendent dans leur quotidien professionnel. Ceci fait écho aux travaux de Thomazet et Merini (2014). Emery et al. (2021) écrivent :

Nous pouvons néanmoins questionner si cela était principalement à l'enseignant spécialisé que pourrait être dévolue, dans le travail au quotidien, une autre mission, implicite dans les documents institutionnels consultés, de contribuer à une transformation des pratiques des enseignants réguliers vers des pratiques davantage inclusives. (p. 218)

Les propos des ES concerné-e-s par notre recherche confirment qu'elles-ils considèrent que cette tâche leur revient, en partie du moins.

**ES3** : On fait un travail avec l'élève, certes, mais l'élève est aussi dans un contexte de classe et on aimerait faire passer certains messages ou en tout cas, certaines pratiques qu'il pourrait mettre en œuvre pour faciliter l'évolution de l'élève dans la classe et au niveau de ses apprentissages.

**ES1** : Je pars comme postulat de départ, que ce n'est pas la ou les périodes que je vais investir pour un élève, que ce soit en individuel ou en classe, qui va vraiment faire la différence. Ce qui va faire la différence, c'est vraiment de travailler sur le regard que porte l'enseignant sur sa classe et sur les individus et ses pratiques quelque part.

Pour ce faire, la réflexivité transparaît comme la norme, le levier d'action propice pour influencer les pratiques, mais elle n'en demeure pas moins nébuleuse. Dans quelle mesure doit-elle être privative et/ou collective ? Faire preuve de réflexivité, consiste-t-il à passer du problématisable au problématisé et/ou du conscientisable au conscientisé ? À cette dernière question, exercer un pouvoir d'affranchissement en accompagnant les EO à passer du problématisable au problématisé est envisagé comme le processus adéquat. Cela s'avère toutefois difficile dans le dispositif de formation, mais encore plus dans le quotidien professionnel. Les ES sont tributaires, entre autres, de la désirabilité des EO d'être accompagné-e-s dans ce processus de problématisation. Des compétences spécifiques s'avèrent également requises. Plus que d'accompagner les EO à changer éventuellement leur pratique, il s'agit alors de les amener à cela. Elles-ils doivent ainsi adopter davantage une posture de *leader* informel que d'accompagnateur-trice au changement dans leur relation avec leurs collègues.

Plus précisément, face à un problème, elles-ils problématisent puis amènent les EO à passer du conscientisable au conscientisé, dans l'objectif d'influencer les pratiques de ces dernier-ère-s. Pour ce faire, elles-ils repèrent les pratiques ou les discours tenus par les EO et elles-ils essayent de les en décaler. Autrement dit, les ES essayent de donner accès aux EO à ce que Paul (2020) appelle leur « grille interne » soit à :

ce qui fait, plus ou moins à notre insu, norme et référence, ce qui oriente notre lecture des faits, nos interprétations, l'idée que nous nous faisons de ce qui se passe, et qui nous prédispose à agir de telle ou telle manière – bref "nos construits". (p. 180)

Le recours à la prescription, quant à lui, s'il est un levier d'action désiré par certain-e-s EO, mais considéré comme peu pertinent par les ES, il révèle surtout un malaise quant à ce qu'il suppose sur le fond, à savoir une relation de pouvoir de prescription. Par conséquent, si les ES ne souhaitent pas exercer un pouvoir de prescription sur les EO, il s'avère qu'elles-ils peuvent être amené-e-s à exercer un pouvoir d'affranchissement et qu'elles-ils essaient d'exercer un pouvoir d'influence.

Cela étant, la posture d'accompagnateur ou de *leader*, dans la mission qui semble être la leur, nécessite de se positionner comme expert, or, avoir une posture d'expert est équivoque pour les ES.

### 5.3 Entre deux relations : symétrique et asymétrique

Contrairement à ce à quoi les ES aspiraient dans le cadre de la formation, la norme de l'égalité entre ES et EO a été bousculée. Elles-ils ont dû faire le deuil d'une relation d'égalité, d'une relation symétrique.

Un premier grain d'analyse a laissé entrevoir le dilemme mis en évidence par Thomazet et Mérini (2014) et Masse et Thomazet (2019), à savoir que les ES concerné-e-s dans leurs recherches sont en tension entre être expert-e-s et être pairs. C'est également cette tension que relèvent Allenbach (2014, 2015) et Allenbach, Duchesne et al. (2016), dès lors qu'il est indispensable pour les ES de se distancer de la posture d'expert-e pour favoriser une relation de collaboration avec les EO. La récurrence de ce dilemme laisse à penser qu'il pourrait s'agir d'un dilemme générique (Maillard, 2019 ; Prot, 2011).

Dans cette recherche, ce n'est fondamentalement pas le fait d'avoir une posture d'expert-e (asymétrique) à l'encontre de leurs collègues que récusent les ES, mais le fait de ressentir une posture surplombante à leur égard. Elles-ils refusent la place de toute puissance dans laquelle certain-e-s collègues les engagent ou dans laquelle elles-ils pourraient basculer. En d'autres termes, elles-ils refusent d'exercer un pouvoir de prescription sur les EO. Cette posture éthique a conduit les ES à tendre, non sans difficultés, vers la posture de non-savoir, telle que définie par Paul (2012, 2020) induisant ainsi la relation *réciproquante*. Une telle relation rend possible de communiquer ce que l'on sait et, plus encore, il n'est plus question de chercher à gommer l'asymétrie existante. Envisager la relation *réciproquante* permet aux ES d'alterner symétrie et dissymétrie, et donc d'apporter l'expertise voulue par les EO. Cela étant, si des compétences spécifiques sont requises, les ES prennent conscience que le curseur entre cette posture de non-savoir et celle de l'expert-e surplombant-e, voire plus encore de l'expert-e exerçant un pouvoir de prescription (« imposer »), est subtil. En questionnant entre elles-eux l'éthos de l'ES (au sens de Paul (2020), soit qu'est-ce qui transparait et transpire de lui-elle quand elle-il s'adresse aux EO ?), elles-ils laissent paraître combien le pouvoir de prescription peut être implicite.

Dans la deuxième phase de la recherche, ce pouvoir de prescription auquel se refusaient les ES durant la formation a été discuté. D'un côté elles-ils savent que leur présence dans une situation d'élève est déjà une contrainte pour les EO et qu'exercer un pouvoir de prescription pédagogique est alors vain.

**ES4** : Mais je remarque que quand je le fais, pas imposer, mais affirmer, ça ne porte pas non plus ses fruits. Donc je trouve que c'est plus un travail sur moi, de savoir comment mener les choses. Ce n'est pas vraiment un choix.

D'un autre côté, une emprise responsabilisante semble peser sur les ES : elles-ils doivent trouver une solution. Or, le travail des ES est problématique, car elles-ils doivent répondre à une demande des EO pour des élèves. Les EO ne font finalement pas (ou rarement) une demande pour elles-eux. La relation entre les ES et les EO est dissonante étant donné que les premier-ère-s, comme nous l'avons vu précédemment, doivent, entre autres, influencer certaines pratiques des EO pour répondre au mieux aux besoins des élèves alors même que les EO attendent des ES un travail *sur et avec* l'élève. Ces dernier-ère-s recourent donc aux pouvoirs du *care*, d'affranchissement et d'influence informelle pour impulser le changement. Il est à noter que si les ES hésitent à produire une prescription descendante, les EO, elles-eux, exercent, sans même le vouloir, un pouvoir de contrainte sur les ES.

**ES3** : C'est vrai que l'on est souvent obligé de se plier. [...] on répond à leur demande en tant que prestataire de services.

Le pouvoir de prescription est inversé, voire renversé. Or, comme l'écrit Paul (2020), « une chose est d'inverser les mécanismes de domination et d'ingérence, une autre est de se tenir frileusement sur le bord opposé, désertant l'affrontement, la confrontation, les débats, la discussion 'vraie', la consistance des rapports humains » (p. 125).

La frilosité et la désertion des ES sous couvert d'un convivialisme ambiant sont le sujet des tensions suivantes.

#### 5.4 Entre deux nécessités : conflit et convivialité

Lors de la formation, quelques conflits de normes explicites et implicites entre les EO et les ES ont été perçus par les ES et ont été sujet de discussion entre elles-eux. Si des compétences spécifiques s'avèrent nécessaires pour gérer des conflits de normes explicites, c'est d'autant plus compliqué qu'il importe aux ES de ne pas briser le lien avec les EO. Il émane alors que si l'ES se doit d'être bienveillant auprès des EO, elle-il semblerait devoir plus encore faire preuve de neutralité bienveillante, soit faire preuve d'« une réceptivité compréhensive, faite de disponibilité et d'égalité d'humeur, sans découragement et irritation » (Dispaux, 2007, p. 671). En 2018, Laville (2018) faisait le constat de cette neutralité bienveillante des enseignant-e-s référent-e-s à l'égard des familles. Une prééminence du convivialisme (sous diverses formes) fait également norme. Le travail partagé se faufile entre deux nécessités : celle du conflit et celle de la convivialité. Ainsi, plutôt que de se confronter pleinement, les ES taisent ou « glissent » les choses. Dans leur quotidien professionnel, les ES confirment combien il leur est difficile de « dire les choses ».

**ES1** : C'est difficile d'essayer de dire les choses avec bienveillance et que ce soit recevable pour l'autre, de dire, 'oui ou non je ne suis pas d'accord'.

Ainsi, si le pouvoir du *care* contribue à exercer un pouvoir d'affranchissement et/ou d'influence, il se montre être un frein pour les discussions de fond, pour discuter des conflits de normes ou de savoirs. Il y a ici écho aux propos de Cifali (2018) qui écrit qu'« il y a une pacification que j'ai voulue : tenir compte de l'autre, ne pas l'écraser avec notre présence ou nos intentions. Et pourtant cette pacification peut aller jusqu'à empêcher une rencontre où, comme rencontre, il y a affrontement » (p. 69). Cette ambiguïté est la conséquence de l'espace tiers dans lequel travaillent les ES. En effet, si elles-ils sont pris-es tout entier dans le processus, elles-ils s'avèrent en

même temps observateurs-rices. Elles-ils doivent donc s'affairer dans cette *réserve participante* (Dispaux, 2007) impliquant patience, détermination et conviction. Finalement, si par un processus de contractualisation et leur présence dans une situation, elles-ils exercent une contrainte sur les EO, le contexte fait que ces dernier-ère-s exercent également et involontairement un pouvoir de contrainte sur les ES. Ce qui explique le recours par les ES au pouvoir du *care*.

## 6. Discussion conclusive

L'objectif de cette recherche était de théoriser, dans une visée compréhensive, la relation entre ES et EO (vu par les premier-ère-s) dans une école à visée inclusive tant cette dernière n'est pas sans conséquence sur le travail réel des enseignant-e-s, ordinaires comme spécialisé-e-s. Cette recherche a révélé combien, comme l'écrivaient déjà Thomazet et al. en 2011, le métier d'enseignant-e spécialisé-e est en (re)construction. Il y a un bouleversement identitaire (Pelgrims et al, 2021) des ES car elles-ils se trouvent, plus qu'avant, dans l'espace tiers qu'est la réserve participante. Elles-ils sont pris-es tout entier dans le processus et en même temps sont observateur-ric-e-s. Cette réserve participante, parce qu'elle génère une activité suspendue, les amène à renormaliser le champ social dans lequel elles-ils exercent. Pour (re)prendre la main sur leur travail, soit pour mobiliser les EO afin de influencer certaines pratiques dans le souci de répondre aux besoins des élèves à besoins particuliers, elles-ils sont amené-e-s à exercer différentes formes de pouvoir. Le pouvoir est donc l'unité de sens émergente de l'analyse conduite. Elle donne sens aux différentes normes de la relation entre les ES et EO interrogé-e-s par les ES et elle préfigure les jeux de pouvoir avec lesquels les ES en activité dans l'école ordinaire peuvent être amené-e-s à composer avec la mise en œuvre de la politique à visée inclusive.

Il ressort que, si les ES ne peuvent et ne veulent pas exercer un pouvoir de prescription, elles-ils essayent d'exercer un pouvoir d'affranchissement en adoptant une posture d'accompagnateur-trice, ou d'exercer un pouvoir d'influence en tendant vers une posture de *leader* informel. Elles-ils « essayent », car, si leur formation les a préparés à une posture d'expertise à l'égard des élèves à besoins particuliers, il n'en est rien quant à la posture de facilitateur-trice ou d'influenceur-euse. Pour ce faire, les ES recourent au *care* ou, même si elles-ils ont conscience qu'une conscience immédiate n'équivaut pas un travail réflexif, à l'aperception. Elles-ils saisissent ainsi en actes les gestes de leurs collègues favorables, ou non, aux élèves et les rendent explicites. En procédant ainsi – soit en explicitant l'action, en verbalisant le non conscient de l'EO – les ES essayent de faire de ce savoir incarné un objet de connaissance à visée émancipatoire pour les EO.

Dans un tel contexte, la relation avec les EO s'avère être une alternance de relation symétrique et asymétrique, plus encore, une relation réciproquante. Les EO sont également amené-e-s à exercer un pouvoir à l'égard des ES. Si elles-ils agissent tel un contre-pouvoir, les normes du convivialisme, de la neutralité bienveillante et du *care* peuvent également être envisagées comme des contre-pouvoirs. Elles ne permettent pas de discuter des conflits de normes qui sont parfois le point nodal pour modifier des façons d'enseigner.

Si cette recherche permet de mieux comprendre « comment ça marche » dans la relation entre ES et EO (du point de vue des premier-ère-s), elle soulève aussi la nécessité de savoir « où chacun en est » avec le pouvoir qu'elle-il exerce (éthos). Il paraît également contre-productif de suggérer aux ES de se distancer de la posture d'expert-e pour favoriser une relation de collaboration. Être expert-e ne signifie pas être surplombant-e. C'est une question de posture. Ainsi, ne serait-il pas plus pertinent qu'ES et EO assument leur(s) expertise(s) respective(s) et de les sensibiliser à cette relation réciproquante qui consiste à penser ensemble symétrie et asymétrie, distance et proximité, égalité et différence ?

De plus, dans la mesure où cette recherche est une étude de cas, il semblerait nécessaire de continuer à investiguer la question qu'Emery et al. (2021) pointaient également, à savoir : est-ce aux ES qu'incombe implicitement de changer les pratiques des EO ?

Enfin, en raison des biais potentiels relatifs à la posture de praticienne-chercheuse et parce que cette recherche s'est focalisée sur la relation entre ES et EO, vue par les premier-ère-s, dans une école à visée inclusive, il serait pertinent de s'intéresser également à la relation entre ES et EO, vue par les second-e-s. Autrement dit, quelles sont les normes de la relation entre ES et EO interrogées par les EO? Puis, comment les normes des uns et des autres interagissent-elles ?

## Bibliographie

- Allenbach, M. (2014). *Faire alliance : Un métier ? Défis et paradoxes des intervenants à l'école. Actes du 2ème colloque du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives*. <https://doi.org/20.500.12162/830>
- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : Les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1(2128). <https://doi.org/20.500.12162/715>
- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., & Tremblay, M. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, G. Bonvin, & R. Vienneau (Éds.), *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 7185). De Boeck Supérieur.
- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : Croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>
- André, B. (2013). *S'investir dans son travail : Les enjeux de l'activité enseignante*. Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques sur la théorie de l'action*. Editions du Seuil.
- Canguilhem, G. (1978). *Le normal et le pathologique*. PUF.
- Carraud, F. (2020). Travailler avec d'autres à l'école primaire. Quelles rencontres normatives ? Dans S. Morel (Éd.), *L'épreuve de l'autre. Collaborations, cohabitations et disputes interprofessionnelles en éducation* (p. 4162). L'Harmattan.
- Catellin, S. (2014). *Sérendipité : Du conte au concept*. Ed. du Seuil.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner : Valeurs des métiers de la formation*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série*(3), 2843.
- Dispaux, M.-F. (2007). La neutralité à l'épreuve de la clinique au quotidien. *Revue française de psychanalyse*, 71(3), 669685. <https://doi.org/10.3917/rfp.713.0669>
- Emery, R., Haeggeli-Jenni, B., Danalet, M.-L., & Sollberger, K. (2021). Enseignant spécialisé en équipes pluridisciplinaires dans des établissements scolaires ordinaires : Travail collaboratif et identité réinterrogés. Dans G. Pelgrims, T. Assude, & J.-M. Perez (Éds.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (p. 205221). Editions SZH/CSPS.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle : Dynamiques de l'action organisée*. Éditions du Seuil.
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.2307/j.ctv19x4dr>
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 13, 4769. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Gouttefarde, A. (2022). *Pairs et experts ? La renormalisation de leur collaboration avec l'école ordinaire par quatre enseignants spécialisés chargés d'une formation dans leur établissement*. [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:159371>
- Haute école pédagogique du canton de Vaud. (2016). *Formation des enseignantes et enseignants. Référentiel de compétences professionnelles*. Haute école pédagogique du canton de Vaud. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/interfilieres/referentiel-competences-2016-hep-vaud.pdf>
- Haute école pédagogique du canton de Vaud. (2019). *Formation des enseignantes spécialisées et enseignants spécialisés. Référentiel de compétences professionnelles*. Haute école pédagogique du canton de Vaud. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/filiere-ps/programme-formation/referentiel-competences-pedagogie-specialisee-specifique-2020-fps-hep-vaud.pdf>
- Hubault, F., & Bourgeois, F. (2004). Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question. *Activités*, 1(1). <https://doi.org/10.4000/activites.1149>
- Ibos, C., Damamme, A., Molinier, P., & Paperman, P. (2019). *Vers une société du care : Une politique de l'attention*. Le Cavalier bleu.
- Lannoy, P., & Nijs, G. (2016). L'entretien collectif : Un dispositif de réflexivité distribuée. Dans J. Kivits, F. Ballard, C. Fournier, & M. Winance (Éds.), *Les recherches qualitatives en santé* (p. 101116). Armand Colin.
- Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives recherches en éducation*, 5(11), 277314. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *European Review of Applied Psychology*, 54(2), 101108. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2003.12.006>
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : La mise en oeuvre*. Presses Universitaires de France.
- Maela, P. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 1320. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Maillard, F. (2019). Chapitre 4. Les (trop) grandes ambitions des référentiels de certification des diplômes professionnels. Dans A. Jorro & N. Droyer (Éds.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 5770). De Boeck Supérieur.
- Masse, F., & Thomazet, S. (2019). Coordonnateur d'Ulis école : Exercer dans l'école inclusive comme personne ressource: Quelles réalités ? Quelle évolution de l'identité professionnelle pour cet enseignant spécialisé ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 225240. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0225>
- Monney, C. (2018). *Le rôle des formateurs dans la prescription du travail des enseignants : Le cas de l'école inclusive en Suisse romande* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:103623>
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain : Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, 71109. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Paillé, P. (2011). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P. (2017). L'analyse par théorisation ancrée. Dans M. Santiago Delefosse & M. Del Rio Carral (Éds.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 6183). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.santi.2017.01.0061>

- Paillé, P. (2019). Analyse par théorisation ancrée. Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 192193). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0192>
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques* (2e éd. revue et augmentée). De Boeck Supérieur.
- Pelgrims, G., Assude, T., & Perez, J.-M. (2021). Questions de transitions et transformations sur les chemins vers l'éducation inclusive. Dans G. Pelgrims, T. Assude, & J.-M. Perez (Éds.), *Dans Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (p. 920). Editions SZH/CSPS.
- Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R., & Fera, X. (2017). Soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : Dilemmes auxquels des enseignants spécialisés sont confrontés dans leur travail. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 2229.
- Pelgrims, G., Emery, R., Haenggeli-Jenni, B., & Danalet, M.-L. (2018). Le soutien à partir d'équipes pluridisciplinaires en établissement scolaire ordinaire : Dilemmes d'enseignants spécialisés. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 2633.
- Perrenoud, P. (1996). *Pouvoir et travail en équipe*. Université de Genève. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1996/1996\\_10.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_10.html)
- Piot, T. (2018). La bienveillance en éducation au prisme de la notion de caring : Pour un renouveau des pédagogies actives ? *Questions vives recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3556>
- Prot, B. (2011). Apprentissage de la conduite et sécurité routière. Un dilemme de référence pour la conception d'un référentiel de diplôme d'enseignant. *Activités*, 8(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2599>
- Ramel, S., & Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : Nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 612.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (2009). *L'activité en dialogues—Entretiens sur l'activité humaine (II)*. Octarès Éditions.
- Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives recherches en éducation*, 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>
- Thomazet, S., & Merini, C. (2019). Vers une société inclusive : Des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 103120. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0103>
- Thomazet, S., Ponté, P., & Mérini, C. (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : Un métier en (re) construction. *Recherches en éducation*, 11, 106116.
- Trépanier, N. (2014). Des conditions à la collaboration pour le soutien aux enseignants en contexte d'inclusion au collégial... Et bien avant ! *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 2026.
- Tronto, J. C. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. La Découverte.
- Yvon, F., Béguin, M., & Bareil, C. (2019). Chapitre 8. Accompagner le changement. Dans J.-M. Huguenin, F. Yvon, & D. Perrenoud (Éds.), *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires* (p. 285323). L' Harmattan.

**Mots-clés :** Enseignant·e·s spécialisé·e·s ; école inclusive ; normes professionnelles ; collaboration ; relations de pouvoir

## Zusammenarbeits- und Machtbeziehungen zwischen Sonderpädagog\*innen und Regelschullehrpersonen in der inklusiven Schule

### Zusammenfassung

In diesem Artikel wird eine Forschungsarbeit vorgestellt, aus der ein Vorschlag für die Theoretisierung der Zusammenarbeitsbeziehung zwischen Regellehrkräften und Sonderpädagog\*innen, die in der Regelschule tätig sind, hervorgeht. Die Ergebnisse zeigen, dass die auf Inklusion ausgerichtete Politik die Sonderpädagog\*innen in eine zweideutige berufliche Norm einbindet: die teilnehmende Zurückhaltung. Um den Bedürfnissen von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen gerecht zu werden, geben sie sich selbst das Mandat, die Praktiken der regulären Lehrkräfte zu beeinflussen, und sind dann dazu veranlasst, nach zwei Formen der Macht zu streben. In diesem Zusammenhang haben nicht nur die regulären Lehrkräfte, sondern auch die Normen des Konvivialismus, der wohlwollenden Neutralität und der Caring Attitude eine Gegenmacht.

**Schlagworte:** Sonderpädagog\*innen; inklusive Schule; berufliche Normen; Zusammenarbeit; Machtverhältnisse

## Rapporti di collaborazione e di potere tra insegnanti specializzati e insegnanti regolari nelle scuole inclusive

### Riassunto

L'articolo propone una teorizzazione del rapporto di collaborazione tra insegnanti di scuola primaria e di scuola speciale. I risultati mostrano che le politiche inclusive collocano gli e le insegnanti di educazione speciale in una norma professionale ambigua: la riserva partecipativa. Per sostenere gli alunni con bisogni speciali, essi cercano di influenzare le pratiche degli insegnanti di educazione tradizionale, il che li porta a cercare due forme di potere. Tuttavia, gli e le insegnanti regolari esercitano un effetto di contropotere in aggiunta alle norme di convivialità, neutralità benevola e atteggiamento di cura.

**Parole chiave:** Insegnanti specializzati; scuola inclusiva; norme professionali; collaborazione; relazioni di potere

## Relationships of collaboration and power between specialist teachers and mainstream teachers in inclusive schools

### Summary

This article proposes a theorization of the collaborative relationship between mainstream and special education teachers. Our results show that inclusive policies place special education teachers in an ambiguous professional norm: participatory reserve. To support pupils with special needs, they seek to influence mainstream education teachers' practices, leading them to seek two forms of power. However, mainstream education teachers exert a counter-power effect in addition to the norms of convivialism, benevolent neutrality and caring attitude.

**Keywords:** Specialist teachers; inclusive school; professional norms; collaboration; power relations

**Amandine Gouttefarde** est docteure en sciences de l'éducation. Elle travaille comme enseignante spécialisée au sein d'un établissement scolaire primaire et secondaire dans le canton de Vaud (Suisse). Elle est membre du Laboratoire de recherche Innovation Formation Éducation (LIFE) de l'Université de Genève.

Université de Genève / FAPSE c/o Andreea Capitanescu Benetti - Boulevard du Pont-d'Arve 40, CH-1211 Genève 4

E-mail : [amandine.gouttefarde@unige.ch](mailto:amandine.gouttefarde@unige.ch)