UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE 519

UR-2310

THÈSE présentée par :

Héléna FRITHMANN

soutenue le : 12/11/2024

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'Éducation et de la Formation

Entre potentialité et concrétisation dans la collaboration interprofessionnelle :

Une étude auprès d'éducateurs spécialisés et d'enseignants du premier degré accompagnant des enfants placés en structures d'hébergement de la Protection de l'Enfance

THÈSE co-dirigée par :

M. FLAVIER Éric	Professeur des Universités, Université de Strasbourg
Mme. GAVENS Nathalie	Maître de conférences HDR, Université de Haute-Alsace

RAPPORTEURS :

Mme. FLORIN Agnès	Professeur des Universités Émérite, Nantes Université
Mme. JOIN-LAMBERT Hélène	Professeur des Universités, Université Paris Nanterre

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Mme. DURAT Laurence	Professeur des Universités, Université de Haute-Alsace
M. DENECHEAU Benjamin	Maître de conférences, Université Paris-Est Créteil

« L’éducation est l’arme la plus puissante que l’on puisse utiliser pour changer le monde. »

(Mandela)

« C'est au moment où nous nous y attendons le moins que la vie nous propose un défi destiné à tester notre courage et notre volonté de changement ; alors, il est inutile de feindre que rien n'arrive ou de se défiler en disant que nous ne sommes pas encore prêts. »

(Coelho)

Remerciements

Cette thèse est le fruit d'un travail collectif, sans lequel rien n'aurait été possible. Pour cela, je souhaite remercier sincèrement …

Nathalie et Éric, un binôme parfait et des co-directeurs de thèse géniaux. Merci beaucoup pour votre accompagnement et votre disponibilité indéfectible durant ces trois ans et depuis ma rentrée en L1 Nathalie. Il est des rencontres qui marquent et modifient le cours d'une vie, la nôtre fut de celle-ci. Grâce à votre professionnalisme mais également votre vision humaniste, j'ai évolué professionnellement, dans le domaine de la recherche, et j'ai également trouvé ma place personnellement. Merci de croire en moi, merci pour votre confiance et vos encouragements sans cesse renouvelés. Merci de m'avoir montré que tout est possible, même de rédiger une thèse malgré les tumultes de la vie. Vos précieux conseils m'ont permis de faire du sport tout en restant vissée à ma chaise : j'ai appris à faire des pas de côtés, rebrousser chemin, prendre de la hauteur …. et plus sérieusement à me construire une culture scientifique, à découvrir et approfondir de nouvelles méthodologies. Grâce à vous, j'ai été en mesure de donner le meilleur de moi-même et de réussir ce pari fou d'écrire une thèse ! Merci pour tout.

L'ensemble des membres du jury, Monsieur Benjamin Denecheau, Madame Laurence Durat, Madame Agnès Florin et Madame Hélène Join-Lambert, qui me font l'honneur d'accorder de l'intérêt à mon travail de thèse et qui acceptent de le lire et de le discuter.

Maria Popa-Roch et Jérôme Guérin, membres de mon CSI, qui ont suivi mon parcours, m'ont accompagnée avec bienveillance et ont proposé de multiples suggestions pour rendre ce travail encore meilleur.

Les membres de l'équipe AP2E du LISEC et plus particulièrement Nadège, Maria et Céline pour votre présence à mes côtés durant ces trois années. Merci pour votre disponibilité constante, vos encouragements et vos conseils avisés qui m'ont permis d'aller toujours plus loin.

Madame Tricotet et Monsieur Rondot, représentants des institutions de l'Éducation Nationale et de la Protection de l'Enfance, qui avec l'ensemble de vos équipes, ont permis le bon déroulement de cette recherche sur le terrain. Merci pour votre enthousiasme et votre intérêt pour l'accompagnement des enfants placés.

Alma, Cynthia, Serena et Virginie, vous vous reconnaîtrez. Je ne pouvais pas rêver mieux comme équipe de recherche sur le terrain. Merci à vous pour votre bonne humeur constante, pour vos encouragements et pour ce que vous donnez au quotidien aux enfants que vous accompagnez.

Sarah pour ta présence à distance, nos fous rires et pour toutes les situations les plus rocambolesques que nous avons partagées, de notre rencontre pendant une alerte à la bombe au tractage de flyers pour ma recherche dans les lieux les plus exotiques.

Marie et Géraldine, que je connais depuis la Licence en Sciences de l'Éducation et de la Formation et qui n'ont pas hésité un instant à m'aider, que de bons moments passés ensemble à paramétrer LimeSurvey (tout en jurant que "plus jamais") et à refaire le monde.

Les copines, pour nos moments de détente et d'évasion. Nos découvertes et nos partages allant de l'Espagne, à la Croatie en passant par nos soirées karaokés et autres jeux de société ont été de belles bouffées d'oxygène. Et spéciale dédicace à Justine, merci pour ta créativité et ta magnifique illustration pour la finale de Ma Thèse en 180 secondes.

Mamie tu es partie durant mon doctorat et tu es devenue mon plus beau rayon de soleil, toujours avec moi, merci de m'avoir donné de ta force et de ton courage. Merci papi de tes sms du matin pour me dire que je vais y arriver. Merci à vous deux, pour votre présence indéfectible à mes côtés depuis toujours et vos multiples encouragements. Merci de m'avoir appris qu'il ne faut jamais reculer devant l'obstacle et que quand on commence quelque chose on se doit de le terminer. Vous ne pouvez pas savoir le nombre de fois où j'y ai pensé et combien ce précepte a pris tout son sens durant ce travail de thèse.

Manon, pour l'intérêt que tu as porté à mon travail et pour tes encouragements. À moi de prendre le relais et de te souhaiter le meilleur pour ton aventure dans ton DU.

Toutes les personnes qui m'ont accompagnée de près ou de loin dans ce moment de vie si particulier et notamment celles qui m'ont aidée à préparer Ma Thèse en 180 secondes.

Et merci à Lucien pour ton bracelet porte-bonheur et tes câlins magiques.

Sommaire

Remerciements 3

Sommaire 5

Liste des abréviations 9

Préambule 10

Introduction 12

Partie 1 : Construction de l'objet d'étude - Revue de littérature et fondement de la problématique 14

Chapitre 1 : La collaboration interprofessionnelle dans les métiers de l'humain 15

1. Les éléments définitionnels de la collaboration interprofessionnelle 15
2. Les facteurs interdépendants de la collaboration interprofessionnelle 18
3. La collaboration interprofessionnelle d'un point de vue individuel 23
4. La collaboration interprofessionnelle d'un point de vue collectif 26
5. Le lien entre la collaboration interprofessionnelle et les organisations 36
6. Le lien entre la collaboration interprofessionnelle et les personnes accompagnées 38
7. Le principal en synthèse 40

Chapitre 2 : La collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré 44

1. Le métier d'éducateur spécialisé 44
2. Les éducateurs spécialisés et l'accompagnement à la scolarité des enfants placés .. 50
3. Le métier d'enseignant du premier degré 59
4. Les enseignants du premier degré et l'accompagnement à la scolarité des élèves placés 67
5. La collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré d'un point de vue institutionnel 77
6. La collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré du point de vue de la pratique 82
7. Le principal en synthèse 93

Chapitre 3 : La place des enfants pris en charge dans la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré 100

1. Les caractéristiques des enfants placés 100
2. La scolarité des enfants placés 105
3. Le principal en synthèse 116
Chapitre 4 : De la problématisation à l'hypothèse de recherche 120
1. L'arc herméneutique 120
2. De la problématisation à la problématique 121
3. La formulation de l'hypothèse de recherche 124
Partie 2 : Volet quantitatif de l'étude - Point de vue de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs spécialisés et enseignants du premier degré à l'échelle nationale 126
Chapitre 5 : Cadre méthodologique quantitatif 127
1. L'élaboration des instruments d'enquête 127
2. De l'accréditation à la diffusion des questionnaires 144
3. L'analyse quantitative 147
4. Présentation de l'échantillon des participants de la recherche 153
5. Le principal en synthèse 159
Chapitre 6 : Présentation des résultats quantitatifs 164
1. Résultats de l'analyse en composantes principales des questionnaires complets à destination des éducateurs et des professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés 164
2. Résultats de l'analyse en composantes principales des deux premiers blocs des questionnaires à destination des éducateurs et des professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés 176
3. Résultats de l'analyse en composantes principales des questionnaires à destination des éducateurs, des professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés et des professeurs des écoles qui n'ont jamais accueilli d'élèves plcés ... 184
4. La création des nouveaux questionnaires 190
5. Résultats de l'analyse thématique 192
6. Le principal en synthèse 194
Partie 3 : Volet qualitatif de l'étude - Point de vue de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs spécialisés et enseignants du premier degré à l'échelle locale 198
Chapitre 7 : Cadre théorique et méthodologique de l'étude qualitative 199
1. Postulats théoriques soutenant la démarche méthodologique 199
2. L'élaboration du dispositif de recherche 209

3. Le déploiement du dispositif de recherche 218
4. L'analyse qualitative 222
5. Le principal en synthèse 225
Chapitre 8 : Présentation des résultats qualitatifs 231
1. Résultats de l'analyse qualitative 231
2. Le principal en synthèse 271
Partie 4 : Discussion sur la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants du premier degré 276
Chapitre 9 : Discussion, limites et apports du travail de recherche 277
1. Discussion 279
2. Limites et apports de la recherche 294
Conclusion 297
Bibliographie 299
Table des annexes 342
Table des tableaux 372
Table des graphiques 374
Table des figures 375
Table des matières 376

Avant d'amorcer la lecture de ce manuscrit de thèse voici quelques précisions pour en faciliter la lecture :

- Ce manuscrit est rédigé selon l'adaptation française des normes bibliographiques de l'*American Psychological Association* (i.e., APA), d'après les normes en vigueur dans le cadre de la septième édition.
- Le travail est rédigé au masculin afin de rendre les propos plus accessibles et lisibles.
- Le choix du terme "enfant" pour désigner les enfants placés est préféré à celui d'"élève" dans la mesure où l'enfant est un dénominateur commun aux éducateurs et aux enseignants, ils accompagnent tous les deux des enfants placés.
- Les annexes complètes se situent dans le second volume de la thèse dédié aux annexes. À la fin du manuscrit, quelques extraits d'annexes sont présentées (cf. Annexes A, B, C, I et N). Dans le texte les références aux annexes sont renseignées de la manière suivante : "cf. Annexe Lettre".
- À l'exception du préambule, plus personnel, j'ai pris le parti de rédiger cette thèse à la première personne du pluriel afin de rendre compte du cratère collectif de ce travail.

Liste des abréviations

Abréviations	Significations
ACP	Analyse en Composantes Principales
AED	Aide Éducative à Domicile
AEMO	Action Éducative en Milieu Ouvert
AESH	Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap
APA	*American Psychological Association*
ASE	Aide Sociale à l'Enfance
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CNAEMO	Carrefour National de l'Action Éducative en Milieu Ouvert
COVID-19	*COronaVIrus Disease*
CPE	Conseiller Principal d'Éducation
DEPP	Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
DVH	Droit de Visite et d'Hébergement
EPODE	Enquête PériODique sur l'Enseignement
ES	Éducateurs Spécialisés
ESS	Équipe de Suivi de Scolarisation
FRIP	Fiche de Recueil d'Informations Préoccupantes
GAPP	Groupes d'Analyse des Pratiques Professionnelles
INSEE	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
INSPE	Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
IO	Indicateurs Opérationnels
IT	Indicateurs Théoriques
MBN	Mon Bureau Numérique
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
MECS	Maisons d'Enfants à Caractère Social
MFR	Maisons Familiales Rurales
N	Niveaux
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONPE	Observatoire National de la Protection de l'Enfance
PAI	Projet d'Accueil Individualisé
PAP	Plan d'Accompagnement Personnalisé
PED	Professeurs des Écoles qui ont Déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés
PEJ	Professeurs des Écoles qui n'ont Jamais accueilli d'élèves placés
PJJ	Protection Judiciaire de la Jeunesse
PPE	Projet Pour l'Enfant
PPRE	Programme Personnalisé de Réussite Éducative
PPS	Projet Personnalisé de Scolarisation
R	Références
RGPD	Règlement Général sur la Protection des Données
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
TALIS	*Teaching And Learning International Survey*
UA	Unités d'Analyse
ULIS	Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
ZEP	Zone d'Éducation Prioritaire

Préambule

En préambule, de ce travail de recherche, je souhaite revenir sur sa genèse. À l'issue de mon baccalauréat littéraire, j'ai hésité entre entamer un cursus en Sciences de l'Éducation et de la Formation ou en Psychologie. J'ai finalement opté pour la première option et obtenu une Licence et un Master en Sciences de l'Éducation et de la Formation. La vie étant bien faite, j'ai eu l'opportunité dans le cadre ma thèse, et cela grâce à sa co-direction, d'associer les deux disciplines.

Toujours pendant mes études, en Licence et en Master, j'hésitais à nouveau entre deux domaines pour me professionnaliser : la Protection de l'Enfance ou l'Éducation Nationale. En tant que grande indécise, j'ai travaillé dans les deux secteurs. À l'Éducation Nationale, j'ai effectué des stages et suis devenue intervenante. Puis, j'ai choisi véritablement de travailler dans la Protection de l'Enfance. À l'issue de mon stage de Master I, j'ai été embauchée comme éducatrice spécialisée dans un Foyer d'Action Éducative où j'ai accompagné des adolescentes placées âgées de 13 à 18 ans. Dans cet établissement, j'ai vécu une première expérience professionnelle en internat éducatif et une seconde dans le cadre du placement à domicile.

C'est durant ma première expérience, en internat éducatif, que j'ai associé à mon expérience de terrain, le monde de la recherche. En M1, j'ai travaillé sur un projet permettant de favoriser la collaboration entre l'équipe éducative, les jeunes et leurs environnements familiaux via l'art thérapie comme processus de médiation. J'ai effectué en Master II, mon mémoire sur la thématique de la prostitution juvénile dans le champ de la Protection de l'Enfance. Mon premier centre d'intérêt concernait alors le public des enfants placés et leurs conduites à risques plus particulièrement celle de la prostitution. Dans mon mémoire, j'exposais déjà mon projet de poursuite d'études en doctorat. Et avec ma directrice, qui été déjà, Nathalie Gavens, nous avons tout mis en œuvre pour finaliser le sujet de thèse et chercher un financement. C'est de cette façon-là que j'ai rencontré Éric Flavier et que nous avons choisi tous les trois de nous lancer dans cette folle aventure qu'est la thèse !

Ma thèse s'inscrit dans la continuité de mon parcours puisqu'après avoir goûté à l'Éducation Nationale et la Protection de l'Enfance, j'ai finalement choisi une troisième voie celle du monde universitaire et de la recherche. C'est cette dernière qui me permet aujourd'hui de proposer un travail concernant les deux domaines précédemment mentionnés et plus particulièrement sur la thématique de leur collaboration. De plus, ce sujet de thèse met la lumière sur la première de mes préoccupations, qui a été le fil conducteur de ces dernières années : les enfants placés. En m'engageant dans un travail sur la scolarité des enfants placés, j'avais également comme espoir

qu’un jour, dans le cadre de la recherche, le lien entre réussite scolaire et baisse des conduites à risques de ce public puisse être établi. Cela sera l’objet de travaux futurs.

Introduction

> Il était une fois une petite fille qui se prénommait Anna. Comme tous les enfants, Anna a besoin d'amour pour grandir mais pour elle cela est plus compliqué : Plus que d'autres enfants, Anna risque d'arrêter d'aller à l'école, de ne pas trouver plus tard d'emploi ni de logement.
> Mais d'après-vous, d'où vient Anna pour avoir un tel avenir devant elle ? […]
> Anna est une enfant placée en foyer par la Protection de l'Enfance. Une enfant qu'on a retirée de sa famille car elle y était en danger et qui a été confiée à l'État pour grandir dans de meilleures conditions.
> Anna espère trouver sa place dans la société et pour cela, elle sait qu'elle doit bien travailler à l'école et qu'elle peut compter sur les deux fées qui se sont penchées sur elle à son placement :
> La fée Protection de l'Enfance et la fée Éducation Nationale.
> En apparence, ces deux fées œuvrent ensemble pour son bien. Mais en pratique c'est un tout autre débat, comme si elles avaient du mal à s'apprivoiser. […] (Frithmann, 2023)

La présentation de la vie de la petite Anna est une introduction, quelque peu originale, à ce travail de thèse. Anna représente ici les 176857 mineurs accueillis en Protection de l'Enfance au 31 décembre 2022 (Observatoire National de la Protection de l'Enfance, 2024). La Protection de l'Enfance, d'après la loi 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant,

> vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, à soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation dans le respect de ses droits.

Dans le cadre de la Protection de l'Enfance, 41.0% des enfants comme Anna, sont placés en établissement. Au 31 décembre 2022, pour la première fois, la majorité des enfants placés vivent en établissement (Observatoire National de la Protection de l'Enfance, 2024). Dans ces établissements figurent les Maisons d'Enfants à Caractère Social (i.e., MECS) et les foyers de l'Enfance qui hébergent le plus d'enfants à l'égard des différents types d'accueil proposés (Amrous et al., 2023). Dans ces structures, la scolarité des enfants placés représente une question centrale, d'actualité puisque le devenir d'un grand nombre de ces enfants, une fois adultes, peut-être qualifié de complexe et de préoccupant. La collaboration entre les professionnels de ces deux domaines apparaît dès lors comme une pratique innovante pour contribuer à la réussite et à l'inclusion scolaire comme sociale de ces enfants. Toutefois cette collaboration suscite de nombreuses interrogations, peut être perçu comme un allant de soi dans ces situations et revêt donc un caractère initial problématique puisque les incidences sur l'activité de chacun ne sont pas interrogées (Flavier, 2016). C'est pourquoi dans ce travail de

recherche nous souhaitons observer, analyser et comprendre la potentialité et la concrétisation de la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré accompagnant des enfants placés. Pour ce faire notre propos se structure en quatre parties : i. Construction de l'objet d'étude - Revue de littérature et fondement de la problématique ; ii. Volet quantitatif de l'étude - Point de vue de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs spécialisés et enseignants du premier degré à l'échelle nationale ; iii. Volet qualitatif de l'étude - Point de vue de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs spécialisés et enseignants du premier degré à l'échelle locale ; iv. Discussion sur la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs spécialisés et enseignants du premier degré.

Partie 1 : Construction de l'objet d'étude - Revue de littérature et fondement de la problématique

Dans cette première partie, nous allons mettre en avant la manière dont nous avons construit notre objet d'étude (Albero, 2022). Pour ce faire, nous présentons trois chapitres relatifs à la revue de littérature et au fondement de la problématique. À travers ces trois premiers chapitres nous proposons une analyse détaillée et argumentée de la littérature scientifique afin de dresser un bilan des connaissances et des résultats des travaux antérieurs, au niveau national et international, sur notre thématique de recherche. Dans ce cadre-là, l'état de l'art apparaît tel « un préalable à la construction du protocole de l'enquête empirique » (Albero et Las Vergnas, 2022, p. 78). En effet, ces chapitres vont nous permettre de délimiter ainsi que d'étayer notre objet d'étude.

La collaboration interprofessionnelle et la scolarité des enfants placés sont les notions clés de ce travail. C'est pourquoi le premier chapitre traite de la collaboration interprofessionnelle dans les métiers de l'humain, il s'agit du concept central de notre recherche, au cœur des relations entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants placés. Le deuxième chapitre met en lumière les deux professions préalablement citées et leur collaboration, quant au troisième chapitre, il vise à appréhender la scolarité des mineurs placés et les caractéristiques spécifiques de ce public.

Enfin le quatrième et dernier chapitre de cette première partie s'intitule : De la problématisation à l'hypothèse de recherche. Ce chapitre vise à exposer et développer la compréhension du modèle sur lequel se base notre recherche à savoir l'arc herméneutique (Weisser, 2005 ; 2014).

Chapitre 1 : La collaboration interprofessionnelle dans les métiers de l'humain

Afin d'amorcer ce cadrage théorique nous allons tout d'abord nous intéresser au concept de la collaboration interprofessionnelle dans les métiers de l'humain. Omniprésent dans notre société (Reeves et al., 2017 ; Axelsson et Axelsson, 2009 ; Teräs, 2016 ; Patel et al., 2012) ce terme est toutefois polysémique et porteur de stéréotypes (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Eckenschwiller et al., 2022 ; D'Amour et al., 2005 ; Staffoni et al., 2016 ; Henneman et al., 1995). Notre propos s'organisera en six points : i. les apports définitionnels scientifiques ; ii. les facteurs nécessaires à cette collaboration ; iii. la collaboration interprofessionnelle d'un point de vue individuel ; iv. la collaboration interprofessionnelle d'un point de vue collectif ; v. le lien entre la collaboration interprofessionnelle et les organisations ; et enfin vi. le lien entre ce concept et les personnes accompagnées.

1. Les éléments définitionnels de la collaboration interprofessionnelle

En 2017, Reeves et al. contextualisaient leur travail de recherche ainsi : « Au cours des dix dernières années en particulier, la collaboration interprofessionnelle a été au premier plan de nombreuses activités de formation, de recherche, de politique et de réglementation aux niveaux national et international » [traduction libre]. Cependant, malgré cette attractivité qui s'explique par les nouvelles exigences de la vie professionnelle dans notre société et les défis auxquels les professionnels sont confrontés au quotidien (Axelsson et Axelsson, 2009 ; Teräs, 2016 ; Patel et al., 2012), la collaboration interprofessionnelle reste un terme polysémique (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Eckenschwiller et al., 2022 ; Allenbach et al., 2016 ; D'Amour et al., 2005 ; Ødegård, 2007) marqué par une absence de conceptualisation admise dans la communauté scientifique (Perreault et Careau, 2012 ; Patel et al., 2012).

L'usage récurent de ce terme (Eckenschwiller et al., 2022), considéré comme « allant de soi » (Gardère et al., 2019, p. 10), est souvent utilisé de manière inappropriée (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007). Une confusion importante est présente avec d'autres termes comme : "multidisciplinaire", "interdisciplinaire", "transdisciplinaire", "travail d'équipe", "coordination" qui sont également utilisés pour désigner la collaboration interprofessionnelle (Perreault et Careau, 2012). Au sein du langage courant, la collaboration est régulièrement associée à la coopération et à la coordination (Reilly, 2001) et ces mots sont souvent utilisés de manière interchangeable (Castañer et Oliveira, 2020). De même pour le terme professionnel puisqu'il apparaît là aussi que les préfixes "multi", "pluri" et "inter" sont mis en avant de

manière interchangeable (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Robidoux, 2007). Ces ambiguïtés sémantiques reflètent toute la complexité du concept qu'est la collaboration interprofessionnelle (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Lapierre et al., 2017). Or, si la coordination des pratiques peut se prescrire, cela n'est pas le cas pour la collaboration, processus ne relevant pas seulement de l'injonction (Marcel et al., 2007). Nous avons donc fait le choix de nous intéresser à ce concept et nous allons dans les paragraphes suivants nous appliquer à développer ces éléments saillants relatifs à la collaboration interprofessionnelle.

Épistémologiquement le terme collaboration provient du latin « *cum laborare* » qui signifie « travailler avec » (Policard, 2014, p. 35 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007, p. 4). Aux prémices, la collaboration était davantage ancrée dans une logique intraprofessionnelle, à l'échelle du métier (Kosremelli Asmar, 2006). Dans la conjoncture actuelle il s'agit d'aller au-delà des différents métiers et de favoriser la collaboration interprofessionnelle (Kosremelli Asmar, 2006). L'interprofessionnalité met en avant le préfixe « inter » qui signifie « entre, parmi » (Hatano-Chalvidan, 2016, p. 8). Ce préfixe est alors d'autant plus vecteur de sens dans le terme collaboration interprofessionnelle dans la mesure où la collaboration se réfère au travail commun (Robidoux, 2007). Pour MacIntosh et McCormack (2001), le préfixe "inter" est source de partenariat permettant à différents professionnels d'agir ensemble pour atteindre un objectif commun. L'interprofessionnalité fait également apparaître le suffixe « ité » qui « tend à substantifier un attribut, une qualité » (Hatano-Chalvidan, 2016, p. 8). Originellement, ce terme vise à faire état d'une problématique législative entre deux professions concurrentes et rivales. Actuellement elle est entendue comme ce que les professions choisissent de mettre en commun. Conséquemment, l'interprofessionnalité s'oppose à l'idée de spécialisation et à l'exclusivité des expertises par des groupes professionnels, au contraire elle démontre la volonté de dépasser les frontières entre les professions, les disciplines, les savoirs et les espaces (Hatano-Chalvidan, 2016). Ainsi l'interprofessionnalité n'est pas source de nouvelles professions mais ouvre une possibilité pour les professionnels d'exercer leurs pratiques de façon plus collaborative (D'Amour et Oandasan, 2005).

La définition de la collaboration interprofessionnelle qui faisait déjà l'objet de pourparlers dans les années 1990 (McCallin, 2001) demeure vive actuellement (Staffoni et al., 2019). Dans une première approche il est possible de mettre en avant le fait que la collaboration interprofessionnelle est un processus d'interactions actif, dynamique, continue et évolutif qui implique des acteurs issus de différents milieux professionnels comme l'éducation, le social ou encore la santé dans la perspective d'atteindre des objectifs et des buts communs (Hesjedal et

al., 2015 ; Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Widmark et al., 2011). Par ailleurs, l'étude de Staffoni et al. (2016) démontre que la collaboration n'est pas à considérer comme une fin en soi mais bien comme un moyen permettant d'atteindre des objectifs qui peuvent quant à eux être définis comme l'optimisation des soins en santé par exemple. Toutefois, les définitions présentes dans la recension de la littérature se construisent majoritairement sur la base de celle de l'Organisation Mondiale de la Santé (i.e., OMS) (World Health Organization, 2010) et de celle de D'Amour (1997) (Staffoni et al., 2019). L'OMS souligne le fait que la collaboration interprofessionnelle est une stratégie innovante dans l'atténuation de la crise mondiale du personnel de santé (World Health Organization, 2010) et D'Amour (1997, p.3) explique que

> de façon générale, la collaboration interprofessionnelle est faite d'un ensemble de relations et d'interactions qui permettent ou non à des professionnels de mettre en commun, de partager leurs connaissances, leur expertise, leur expérience, leurs habiletés pour les mettre, de façon concomitante au service des clients et pour le plus grand bien des clients.

Par ailleurs, ce concept consiste également d'après la même autrice en

> la structuration d'une action collective à travers le partage de l'information et de la prise de décision dans les processus cliniques. Elle résulte d'un processus d'interaction entre les acteurs, des acteurs avec la structure organisationnelle et ces deux éléments avec des structures englobantes (D'Amour, 1997, p. 104).

Conséquemment, par le biais de cette définition la collaboration interprofessionnelle est apparentée à un « processus qui se construit en situation », il s'agit alors d'un concept pragmatique qui se réfère au registre de l'action (Aiguier, 2020, p. 914 ; Staffoni et al., 2016). Pour Pastré (2011), le concept pragmatique fait référence à un concept qui se construit dans l'action et qui a vocation à guider l'action.

À l'origine, la collaboration interprofessionnelle a été étudiée dans le domaine de la santé avant de s'étendre à d'autres (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; World Health Organization, 2010). La collaboration interprofessionnelle peut dans ce contexte être assimilée à un point d'appui qui permet de favoriser la réalisation des nouveaux défis auxquels sont confrontés les structures médicales comme les hôpitaux (Eckenschwiller et al., 2022) et la résolution de problématiques liées à certains facteurs organisationnels du système (San Martín-Rodríguez et al., 2005 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Robidoux, 2007) comme le manque de satisfaction, la détérioration de la qualité de vie au travail des soignants, le contexte difficile de travail de ces derniers (Eckenschwiller et al., 2022). Au-delà, la collaboration interprofessionnelle peut être perçue comme une réponse à des questions politiques complexes

qui ne peuvent être traitées de manière conventionnelle. Ainsi, elle permet d'envisager de nouvelles manières de faire en réunissant des individus ou des organisations qui étaient auparavant séparés (Reilly, 2001). Ces protagonistes ou entités sont donc liés au sein de la collaboration par le principe de partage notamment de responsabilités, de prises de décisions, de valeurs, d'informations, d'interventions ainsi que de perspectives professionnelles (D'Amour et al., 2005 ; Widmark et al., 2011) et la mise en œuvre d'une action collective (D'Amour et al., 2005 ; Widmark et al., 2011 ; Policard, 2014) afin d'atteindre un but commun (Reilly, 2001 ; D'Amour et al., 2005).

D'un point de vue pratique, bien que l'atteinte d'un but commun reste l'objectif de la collaboration interprofessionnelle, cette dernière peut s'avérer complexe comme le suggère la définition de Robidoux (2007, p. 13) : la collaboration interprofessionnelle est « le lieu de structuration d'une action collective qui réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, à travers un processus de communication, de décision, d'intervention et d'apprentissage, ce processus étant dynamique, évolutif et complexe ». Pour Eckenschwiller et al. (2022), ce concept est multidimensionnel et ses fonctionnements sont complexes à appréhender, à identifier et par la suite à analyser. Ainsi pour mieux comprendre ce concept, il est aidant de s'intéresser aux facteurs interdépendants constitutifs de la collaboration interprofessionnelle au niveau macrostructurel, mésostructurel et microstructurel (Leclaire et al., 2022).

2. Les facteurs interdépendants de la collaboration interprofessionnelle

La collaboration interprofessionnelle confère aux situations traitées par le biais de ce processus une approche holistique, nécessaire pour mieux répondre aux besoins des personnes accompagnées, qui donne lieu à des résultats évolutifs et positifs (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Axelsson et Axelsson, 2009). Cette approche holistique prend en compte différents facteurs qui sont interreliés et interdépendants, ces derniers peuvent évoluer et varier durant le déroulement des situations de collaboration (Patel et al., 2012 ; Aiguier, 2020). Par ailleurs, l'ensemble des facteurs présentés ci-dessous peuvent dans la pratique être des facilitateurs ou des freins à la collaboration interprofessionnelle (Aiguier, 2020) et peuvent être pensés en trois catégories : les facteurs macro, méso et micro (Aiguier, 2020 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007).

Les facteurs macro, au nombre de quatre, portent sur le système et traitent de composantes qui sont extérieures aux organisations (Aiguier, 2020 ; Kosremelli Asmar et

Wacheux, 2007 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005). Il s'agit des systèmes i. sociaux ; ii. culturels ; iii. professionnels ; iv. éducatifs. Alors que l'impact de ces systèmes sur le processus de collaboration interprofessionnelle est souvent peu pris en compte, ils permettent de mieux comprendre les logiques de pouvoir, de méconnaissance et de hiérarchie dans la mise en œuvre du processus de collaboration interprofessionnelle (Aiguier, 2020). Le système social est le réceptacle des différences de pouvoir entre les professionnels dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle (Lindeke et Block, 1998 ; Henneman et al., 1995). La revue de littérature de Lockhart-Wood (2000) démontre que dans certaines études il existe un déséquilibre de pouvoir entre les infirmières et les médecins par exemple. Ce déséquilibre est basé sur des stéréotypes et des divergences en lien avec le statut social (San Martín-Rodríguez et al., 2005). Au sujet du système culturel, les résultats de l'étude de Hojat et al. (2001) mettent en avant le fait que les infirmières et les médecins des États-Unis présentent des attitudes plus positives vis-à-vis du processus de collaboration que leurs semblables au Mexique ainsi les différences culturelles jouent un rôle non négligeable dans la manière dont les professionnels perçoivent la collaboration. Concernant le système professionnel, il présente une perspective qui s'oppose au processus de collaboration (cf. Tableau 1). D'Amour et al. (1999) par le biais de ce tableau démontrent en quoi les professionnels sont en proie à des conflits vis-à-vis de leur rôle d'expert par rapport aux autres professionnels et également aux patients qu'ils accompagnent. Effectivement, la professionnalisation se fonde sur les logiques de domination, d'autonomie, de contrôle, d'autorité, de défense, d'identité et d'expertise puisque les groupes professionnels souhaitent mettre en œuvre une spécialisation experte qui est synonyme pour eux de légitimité alors que la collaboration se base sur les principes de confiance, de collégialité, de partage et de globalité (D'Amour et al., 1999 ; Hatano-Chalvidan, 2016).

Tableau 1

Les principes de la logique de la professionnalisation et de la logique de la collaboration selon D'Amour et al. (1999, p. 70)

Logique de la professionnalisation		Logique de la collaboration
Vision mécaniste de la personne		Vision humaniste de la personne
La personne est perçue comme un ensemble de parties. La situation est objectivée	**PROFESSIONNEL**	La personne est vue comme un être biopsychosocial en interaction avec son milieu
La personne est non participante		Reconnaissance du droit à l'autodétermination de la clientèle
On privilégie le pouvoir, l'autorité, l'expertise, la spécialisation		On privilégie le partage et l'intégration des savoirs et des pratiques
Taxonomie rigide du savoir		Intégration des savoirs, reconnaissance de la complexité
Approche centrée autour des territoires professionnels		Approche centrée sur la clientèle
Les frontières sont étanches		Partage de zones d'intervention
Relations entre les professionnels sont parallèles, cumulatives et non-interactives		Partenariat interactif. Intersubjectivité permet une meilleure compréhension
On vise le contrôle, régulation d'un marché pour des services techniques		On vise l'approche globale et participative

Enfin, au sujet du système éducatif il s'agit d'un facteur principal de la collaboration interprofessionnelle dans la mesure où il est apparenté à un levier de promotion des valeurs collaboratives chez les professionnels en devenir (San Martín-Rodríguez et al., 2005 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007). Par exemple dans le champ de la santé, de nombreux individus ont été formés à une forte identification professionnelle qui a pour conséquence une connaissance très faible des autres acteurs professionnels de l'équipe, de leurs compétences, leurs valeurs, leurs pratiques, leurs responsabilités (Reese et Sontag, 2001 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005). De surcroît, les programmes de formation n'ont pas traité de la thématique de la collaboration entre professionnels, se centrant majoritairement sur des modèles de pratique isolés et non collaboratifs (Walsh et al., 1999). De ce fait, dans le milieu médical, les professionnels vont mettre en œuvre des approches distinctes dans la manière de prendre en charge les patients. Ces approches sont sûrement la conséquence des formations isolées reçues par les professionnels (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007). Ainsi l'absence d'apprentissage sur la collaboration interprofessionnelle dans la formation initiale est un obstacle à cette dernière (Friedel, 2020). Cependant, il apparaît que le développement « des

programmes de formation à l'interprofessionnalité relève d'une ingénierie pédagogique des plus complexes » (Aiguier et al., 2016, p. 92).

La deuxième catégorie de déterminants de la collaboration interprofessionnelle concerne les facteurs méso. Au nombre de cinq, ils s'apparentent aux éléments spécifiques des organisations et donnent un cadre organisationnel favorable à la collaboration interprofessionnelle (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Aiguier, 2020 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005). Ils sont composés de : i. la structure organisationnelle ; ii. la philosophie de l'organisation ; iii. le support administratif ; iv. les ressources ; v. les mécanismes de coordination et de communication. La structure organisationnelle exerce une influence sur les pratiques collaboratives. Différents articles (King, 1990 ; Henneman et al., 1995 ; Evans, 1994 ; Josserand et al., 2004) mettent en exergue le fait qu'il serait aidant pour la mise en œuvre de pratiques collaboratives de développer des structures davantage horizontales, décentralisées et flexibles plutôt que des structures hiérarchiques traditionnelles. Les communautés de pratiques pourraient être un moyen d'introduire les pratiques collaboratives dans des structures bureaucratiques (Josserand et al., 2004). Ainsi la collaboration interprofessionnelle peut être considérée comme une approche novatrice dans l'organisation du travail (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007). La philosophie de l'organisation est également un facteur à prendre en compte concernant le processus de collaboration interprofessionnelle. En effet, une philosophie organisationnelle et un management qui soutiennent la pratique collaborative sont des éléments clés dans le développement de la collaboration interprofessionnelle. Il s'agit alors de mettre en œuvre une philosophie qui valorise la participation, la liberté d'expression, l'équité, l'interdépendance (San Martín-Rodríguez et al., 2005 ; Aiguier, 2020 ; Evans, 1994 ; Henneman et al., 1995). Concernant le support administratif, la mise en œuvre d'un processus de collaboration est facilitée par la présence de leaders dans les équipes qui sont en mesure de créer un environnement favorable à la collaboration et qui la soutiennent, ces leaders étant vecteurs de motivation pour les autres professionnels afin qu'ils s'engagent dans la pratique collaborative (Stichler, 1995 ; Henneman et al., 1995). Cela est le cas dans l'étude d'Harker et al. (2004a) sur l'éducation des enfants pris en charge en Protection de l'Enfance, où de nombreux participants relèvent la nécessité d'un leadership fort qui permet la mise en œuvre d'une pratique de travail commune. Ce support administratif doit également être pensé en lien avec les ressources. Ces dernières concernent le temps, la disponibilité et l'espace pour se rencontrer, deux conditions nécessaires à la collaboration interprofessionnelle (San Martín-Rodríguez et al., 2005 ; Aiguier, 2020). Pour Mariano (1989) il est fondamental que les

praticiens puissent bénéficier de temps pour s'échanger des informations, développer des relations et discuter des problématiques d'équipe. Warren et al. (1998) mettent également en avant comme compétence pour améliorer la collaboration, la valorisation du temps. De surcroît, Mariano (1989) est aussi en faveur du partage d'un même espace et d'une proximité physique, cela afin de diminuer les territoires professionnels ainsi que les comportements ancrés et traditionnels. Par ailleurs, Walsh et al. (1999) évoquent l'importance pour les organisations d'investir financièrement pour la promotion de la collaboration. Au-delà de l'investissement financier il apparaît également pour certains auteurs comme Henneman et al. (1995), Stichler (1995) et Evans (1994) la nécessité de mettre en œuvre des mécanismes de coordination et de communication. Il peut s'agir par exemple de normes, de protocoles, de politiques visant à mettre en œuvre la collaboration interprofessionnelle. De plus, des documents uniques et standardisés ainsi que des temps formels de rencontre permettraient également cette mise en place (San Martín-Rodríguez *et al.*, 2005). Par ailleurs, D'Amour et al. (1999) par le biais du modèle de structuration de la collaboration interprofessionnelle et plus spécifiquement via la dimension de formalisation de la collaboration interprofessionnelle démontrent l'importance des règles dans la pratique collaborative. Cependant, ils précisent que ces dernières pouvant devenir des sources de conflit, il est important d'identifier les règles qui sont vectrices de conflits et de pouvoir (D'Amour et al., 1999).

Enfin, la troisième et dernière catégorie concerne les facteurs micro, au nombre de quatre, qui se réfèrent aux relations interpersonnelles entre les protagonistes de la collaboration et sont i. la volonté à collaborer ; ii. la confiance mutuelle entre les acteurs ; iii. la communication ; iv. le respect mutuel (Aiguier, 2020 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005). Pour D'Amour et al. (1999) la collaboration est par nature volontaire et se construit sur la liberté des personnes impliquées dans ce processus. Cette volonté à collaborer va dépendre d'autres facteurs précédemment cités comme la culture professionnelle, l'éducation professionnelle, les expériences passés des individus, les attentes des professionnels vis-à-vis de la pratique collaborative (Aiguier, 2020 ; Henneman et al., 1995 ; D'Amour et al., 1999). La mise en œuvre de la collaboration interprofessionnelle dépend également de la confiance mutuelle entre les protagonistes, la confiance étant un élément phare du processus de collaboration interprofessionnelle (D'Amour, 1997 ; Stichler, 1995 ; Evans, 1994 ; Henneman et al., 1995 ; King, 1990). Pour que la confiance puisse se développer, il est important de prendre en compte la temporalité, les efforts, la patience ainsi que les expériences positives antérieures (Henneman et al., 1995). Enfin, la confiance dépend également des compétences, des aptitudes et des connaissances des différents

acteurs (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Aiguier, 2020). La communication est aussi un facteur clé qui influence le degré de collaboration (D'Amour et al., 1999 ; Henneman et al., 1995 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005). Elle permet aux professionnels d'apprendre à dialoguer ensemble (Aiguier, 2020) afin de pouvoir communiquer leurs propres contributions aux autres acteurs engagés dans la pratique collaborative (Mariano, 1989). Elle peut être considérée comme un tremplin pour d'autres facteurs tel que le respect mutuel par exemple (Henneman et al., 1995). Une communication efficace confère aux professionnels la possibilité de mener conjointement des négociations constructives (Henneman et al., 1995 ; Mariano, 1989). Enfin le respect constitue un prérequis à la collaboration (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007). Par celui-ci les professionnels appréhendent et reconnaissent la complémentarité de leurs contributions singulières ainsi que leur interdépendance (King, 1990 ; Mariano, 1989 ; Evans, 1994 ; Stichler, 1995).

Conséquemment, l'interdépendance de ces trois catégories de facteurs macro, méso et micro montrent en quoi la collaboration interprofessionnelle est un véritable défi dans la mesure où elle ne peut pas s'enseigner dans la globalité. Il s'agit davantage d'un apprentissage continu des protagonistes et de leurs organisations (Aiguier, 2020). Cet apprentissage est fait d'expérimentations en fonction des différentes situations et revêt un caractère individuel et collectif.

3. La collaboration interprofessionnelle d'un point de vue individuel

D'un point de vue individuel, être acteur d'un processus de collaboration interprofessionnelle implique pour les professionnels de développer plusieurs compétences, valeurs et intérêts comme l'investissement (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007), l'engagement personnel (Hynek et al., 2020 ; D'Amour et al., 2005 ; Widmark et al., 2011) et professionnel (Loutfi et Felouati, 2024), la motivation personnelle (Strype et al., 2014), le volontarisme (D'Amour et al., 1999 ; Robidoux, 2007 ; D'Amour et al., 2005 ; Widmark et al., 2011 ; Bouchard et al., 2015), la prise d'initiatives (Gardère et al., 2019), la prise en compte de son influence personnelle sur le processus de collaboration (Strype et al., 2014) et de son auto-identité (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016), l'autonomie (Evans, 1994), la flexibilité ainsi que la réflexivité (Staffoni et al., 2019).

Alors que les professionnels doivent développer un intérêt pour la collaboration (Staffoni et al., 2019) et s'investir dans ce processus, il apparaît dans les sociétés occidentales, qu'il est peut-être plus complexe de susciter cet intérêt pour la collaboration dans la mesure où le travail

et la réussite individuels sont fortement valorisés, ce qui est moins le cas du travail en collaboration. Ainsi, les individus qui estiment leur travail exclusivement sur les principes de réussite individuelle et d'autonomie peuvent être moins disposés à percevoir la collaboration interprofessionnelle comme un apport positif (Walsh et al., 1999). La collaboration interprofessionnelle représente, pour les professionnels, un investissement en termes de temps et d'énergie (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007). Elle est synonyme d'engagement personnel pour l'individu (Hynek et al., 2020 ; D'Amour et al., 2005 ; Widmark et al., 2011), de motivation personnelle (Strype et al., 2014) et de volontarisme (D'Amour et al., 1999 ; Robidoux, 2007 ; D'Amour et al., 2005 ; Widmark et al., 2011 ; Bouchard et al., 2015). Il s'agit pour le professionnel impliqué de prendre des initiatives, de mettre en œuvre ses capacités individuelles pour pouvoir par la suite les mettre en commun (Gardère et al., 2019) afin d'aller au-delà de son propre système professionnel (D'Amour et al., 1999 ; D'Amour et al., 2005 ; Axelsson et Axelsson, 2009). Cela dans l'objectif de mettre en œuvre avec le concours de tous les acteurs « une compréhension partagée de la situation » qui puisse conduire à une réponse sur mesure (Hatano-Chalvidan, 2016, p. 15) et ainsi développer des pratiques innovantes (Eckenschwiller et al., 2022). Conséquemment, la participation à un processus de collaboration procède d'un coût et demande de l'investissement et de l'exigence pour l'individu qui s'y engage. Ainsi, la majorité des professionnels qui font le choix de se prêter à la collaboration, espère trouver en contrepartie des avantages au travail individuel (Robidoux, 2007), relevant d'une attitude "gagnant-gagnant", source d'un sentiment de réussite et d'accomplissement (Henneman et al., 1995). D'autre part, pour Strype et al. (2014), la dimension la plus importante de la collaboration est l'influence personnelle qu'aura l'individu au sein du collectif. Le professionnel s'impliquera d'autant plus que les autres protagonistes exercent la même influence que lui, ni plus, ni moins. Il est important alors qu'il ne se sente ni menacé, ni rejeté dans le cadre du processus de collaboration (Robidoux, 2007).

La collaboration interprofessionnelle demande à l'individu d'être compétent et de croire en lui-même. Il doit également être autonome pour pouvoir s'inscrire dans des pratiques collaboratives (Evans, 1994). La collaboration requiert aussi de la part du sujet une prise de conscience sur sa propre contribution dans le processus, par exemple l'apport de connaissances disciplinaires ou de savoirs en lien avec sa pratique professionnelle (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; Iancu et al., 2021), la clarification et la définition de son identité professionnelle comme de son rôle (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; Bergeron et Granger, 2016) en lien avec son éducation professionnelle, sa maturité et ses expériences professionnelles antérieures (Lapierre et al., 2017 ; Henneman et al., 1995 ; Tièche Christinat, 2015) ainsi que ses représentations,

croyances, valeurs comme par exemple le respect, l'estime de soi et d'autrui, la tolérance, la solidarité, la curiosité, l'ouverture d'esprit, l'empathie (Emery, 2011 ; Staffoni et al., 2016) et la prise en compte de ses émotions tout comme la possibilité de les exprimer à autrui (Staffoni et al., 2019). Toutefois peu d'études sur la collaboration interprofessionnelle dans la littérature scientifique traitent de la problématique des émotions et de leur enjeux (Iancu et al., 2021) alors même que la collaboration semble demander à l'individu de « se connaître [lui]-même » et d'accepter également ses propres limites ou celles de sa discipline (Staffoni et al., 2019, p. 5). Dans ce contexte, l'ancienneté et l'expérience professionnelle jouent paradoxalement un double rôle. D'une part, elles peuvent aider le professionnel à collaborer dans la mesure où ce dernier a une certaine assise dans sa pratique, une confiance professionnelle qui vont être des soutiens dans sa démarche d'ouverture à l'autre, aux changements. Mais d'autre part, l'expérience et l'ancienneté sont aussi synonymes de routines, ce qui tend à limiter les capacités adaptatives pour prendre en compte les apports d'autrui, freinant ainsi les pratiques collaboratives (Staffoni et al., 2019). Par ailleurs, l'expérience antérieure des individus exerce également un rôle dans la manière dont le professionnel va penser sa collaboration avec autrui. Il peut s'agir d'un rôle positif comme cela est présenté dans l'étude de Regragui et al. (2020) où les médecins ont pu côtoyer des infirmières praticiennes spécialisées en soins de première ligne avant qu'ils ne deviennent collègues par le biais de stages, d'activités de formation par exemple, cela a facilité la collaboration entre eux par la suite. Toutefois, il peut également s'agir d'expériences négatives comme le démontrent Notko et al. (2022) dans leur recherche. Un professionnel met en avant le fait qu'il a déjà eu plusieurs expériences défavorables avec les services de Protection de l'Enfance qui disent avoir fait leur part de travail et n'interviennent plus par la suite dans la gestion de la situation.

Au-delà de la prise de conscience de son auto-identité (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016), le professionnel engagé dans des pratiques collaboratives connaît un processus de transformation (D'Amour et al., 2005). Il a alors la possibilité de faire évoluer ses représentations, conceptions, pratiques et compétences via la collaboration (Emery, 2011). Ce processus lui confère également des apports en termes de développement professionnel (Guilley et al., 2017), ainsi que le renforcement de ses sentiments de compétence et d'estime de soi (Henneman et al., 1995). Cependant pour ce faire, le professionnel doit considérer la collaboration positivement tel un moyen de proposer de meilleurs services et non comme une menace pour son autonomie et considérer positivement les autres professionnels impliqués dans le processus (Strype et al., 2014).

Dans cette optique l'individu devra solliciter deux ressources : la flexibilité et la réflexivité (Staffoni et al., 2019). Il se situe alors dans une double posture, celle de professionnel praticien et celle d'acteur réflexif (Staffoni et al., 2019). Pour Schön (1994), la pensée réflexive est un processus cognitif continu qui permet à la pensée d'effectuer un retour sur elle-même tel un *feedback* permettant de faire émerger des savoirs nouveaux de la pratique. Ce processus peut voir le jour à condition que le praticien n'entre pas dans une pratique routinière et répétitive et que le savoir professionnel ne soit pas tacite et impromptu puisque dans ce contexte-là, le professionnel peut louper des opportunités de penser à ce qu'il fait (Schön, 1994). Conséquemment, réussir à collaborer demande aux professionnels de devenir des praticiens réflexifs, en mesure de bâtir des connaissances professionnelles en lien avec leurs expériences et connaissances théoriques et d'entrer en contact avec d'autres professionnels, de leur reconnaître leur expertise ainsi que d'intégrer les savoirs d'autres professionnels au sein de la prise de décision (D'Amour et al., 2005).

La collaboration interprofessionnelle représente donc pour les protagonistes qui s'engagent dans ce processus, des changements importants et significatifs (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007) tant du point de vue des valeurs professionnelles, que de celui des responsabilités et de celui des relations entre les acteurs (Kosremelli Asmar, 2006). Conséquemment, si au niveau personnel le professionnel a la possibilité de faire évoluer ses représentations, conceptions, pratiques et compétences via ce processus et les échanges avec les autres praticiens, au niveau collectif, la collaboration permet la mise en œuvre d'une culture commune faite de normes et de valeurs partagées (Emery, 2011).

4. La collaboration interprofessionnelle d'un point de vue collectif

D'un point de vue collectif, différents facteurs participent de l'effectivité de la collaboration interprofessionnelle : le sentiment de compétences lorsque les professionnels œuvrent ensemble (Robidoux, 2007), la poursuite d'un but commun (San Martín-Rodríguez et al., 2005), la reconnaissance de domaines de convergence entre les professionnels (Reese et Sontag, 2001), le partage de valeurs et de préoccupations communes (Allenbach et al., 2016), l'égalité entre les professionnels (D'Amour et al., 2005 ; Lapierre et al., 2017 ; Hynek et al., 2020), le fait de faire groupe ensemble (Robidoux, 2007), la cohésion (D'Amour, 1997), la stabilité du groupe (Allenbach et al., 2016 ; Staffoni et al., 2016), l'absence d'inégalités de pouvoir (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; Henneman et al., 1995), la présence d'un environnement de confiance et de respect mutuel (D'Amour et al., 2005 ; Guilley et al., 2017), les valeurs et attitudes

positives (Bergeron et Granger, 2016 ; Staffoni et al., 2019), la reconnaissance et la compréhension de la complémentarité des rôles et de l'expertise des autres professionnels et de leur interdépendance (Mariano, 1989), le partage des territoires professionnels et de la définition des frontières (Tièche Christinat, 2015 ; D'Amour et al., 2005), l'interaction continue entre les professionnels et la mise en œuvre de négociations (D'Amour et Oandasan, 2005 ; Reeves et al., 2017 ; Schot et al., 2020), la communication (D'Amour et al., 1999 ; Reilly, 2001 ; Lapierre et al., 2017 ; Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005), la présence d'un langage interprofessionnel (Resweber, 2000 ; Emery, 2014 ; 2011), le partage d'informations (Frost et al., 2005 ; Notko et al., 2022), et l'apprentissage conjoint entre les professionnels (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; Tièche Christinat, 2015 ; Castañer et Oliveira, 2020).

Il apparaît qu'il ne suffit pas de réunir des professionnels pour qu'ils apprennent à travailler ensemble et à collaborer (D'Amour et al., 2005 ; Hood et al., 2016) dans la mesure où la collaboration est plus complexe que le simple fait pour les acteurs de travailler à proximité l'un de l'autre. Il s'agit d'une alliance entre les protagonistes qui a pour vocation de maximiser les apports de chacun pour aboutir à une contribution plus grande que la somme des apports individuels (Evans, 1994). Ainsi, les professionnels pour pouvoir y contribuer doivent se sentir compétents et prolifiques lorsqu'ils sont ensemble (Robidoux, 2007). Par ailleurs, le sentiment de poursuivre un but commun est également décisif dans la collaboration (San Martín-Rodríguez et al., 2005). Ainsi, pour Bouchard et al. (2015), les acteurs professionnels responsables des activités ont pu mettre en avant l'objectif de ces dernières avant de les réaliser et cela est pour eux synonyme de condition favorable à la mise en place de la collaboration. Au-delà de l'identification d'objectifs partagés, la reconnaissance de domaines de convergence entre les professionnels est aussi source de réussite pour la collaboration. Ainsi dans une étude sur les soins palliatifs (Reese et Sontag, 2001), il apparaît que tous les professionnels adhèrent à la philosophie de ces soins qui représente un ensemble de valeurs plus fortes que les valeurs spécifiques à chaque profession. Dans cette même idée de convergence, il est également important pour les professionnels afin de pouvoir collaborer de tisser des liens de confiance avec d'autres professionnels en qui ils se reconnaissent et avec qui ils partagent des valeurs ainsi que des préoccupations communes (Allenbach et al., 2016). D'autre part, il est important qu'ils fassent groupe ensemble, leurs liens leur conférant ainsi la possibilité d'échanger, de se questionner et de débattre (Robidoux, 2007). Par exemple dans l'étude de Lessard et al. (2009), les enseignants augmentent la collaboration lorsqu'ils perçoivent que cette dernière fait sens et qu'ils partagent des préoccupations pédagogiques. Le climat de groupe est d'ailleurs

une des dimensions de la collaboration interprofessionnelle identifiée par Strype et al. (2014) et Vasconcelos et al. (2024) dans leurs études. Pour qu'un climat de groupe soit optimal, la stabilité de ce dernier est importante (Allenbach et al., 2016). Effectivement, un *turn-over* conséquent n'est pas bénéfique à la collaboration et est source de méconnaissance mutuelle entre les acteurs (Staffoni et al., 2016). L'étude de Vasconcelos et al. (2024) dans les soins de santé primaires, confirme que lorsque le climat de travail est satisfaisant, les acteurs professionnels sont davantage favorables à la collaboration interprofessionnelle, quelle que soit leur ancienneté.

En plus de cette connaissance mutuelle acquise, les acteurs impliqués dans un processus de collaboration interprofessionnelle sont considérés comme égaux (D'Amour et al., 2005 ; Lapierre et al., 2017 ; Hynek et al., 2020). Cependant, la question du pouvoir remet cette affirmation en compte. Si des inégalités de pouvoir manifestes ou cachées prédominent, alors la collaboration est mise en péril (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016). De plus, d'après Henneman et al. (1995) le pouvoir dans un tel contexte est censé être basé sur les connaissances ainsi que l'expérience et l'expertise professionnelle plutôt que sur les titres. Or, certaines professions ne présentent pas la même noblesse culturelle que les autres (Bourdieu, 1979) et bénéficient d'une aura qui leur permet de se positionner au-dessus des règles de fonctionnement adoptés (Henneman et al., 1995). Par exemple dans la recherche d'Ambrose-Miller et Ashcroft (2016), les travailleurs sociaux qui sont peu nombreux dans le milieu hospitalier et dans sa hiérarchie estiment que la compréhension de leur rôle par les professionnels soignants est difficile et que cela génère des tensions. Cela est également mis en avant par Jörns-Presentati et al. (2021) dans la mesure où les travailleurs sociaux ont traditionnellement joué un rôle de profession auxiliaire. De surcroît dans la recherche de Mizrahi et Abramson (2000), lors d'une situation qui suscite un désaccord entre travailleur social et médecin, il s'agit quasiment toujours du travailleur social qui fait le choix d'en discuter, ce qui n'était pas nécessairement le cas du médecin. Par ailleurs, l'étude de Hudson (2002) sur les médecins généralistes, les infirmières et les travailleurs sociaux qui interviennent auprès des personnes âgées, souligne le fait que les médecins occupent une place centrale et que ces derniers pensent devoir nécessairement occuper un rôle de direction du fait de leur formation et de leur expérience ; ce qui ne va pas sans être source de difficultés. Toutefois cette question de pouvoir et d'autorité devrait être considérée comme partagée par les membres de l'équipe (Henneman et al., 1995). En effet, le pouvoir ne peut pas être réservé à une seule catégorie de profession dans la mesure où comme le mettent en avant Kosremelli Asmar et Wacheux (2007), aucune profession n'est en mesure de satisfaire à elle seule l'ensemble des

besoins de la personne accompagnée, ce qui implique que la collaboration est de nature non hiérarchique (Henneman et al., 1995).

D'autre part pour pouvoir collaborer, les professionnels sont également censés évoluer dans un environnement de confiance et de respect mutuel (D'Amour et al., 2005 ; Guilley et al., 2017), la confiance étant un prérequis à la collaboration (D'Amour et al., 2005). Pour Baudry (1994) la confiance tend à réduire l'incertitude. Elle permet alors aux professionnels de prendre des risques, de quitter leurs routines et de trouver des réponses à des dilemmes et conflits (Axelsson et Axelsson, 2009 ; McAllister, 1995). Par ailleurs, d'après Larivière et Savoie (2002, cités dans Robidoux, 2007), la confiance entre des acteurs dans un processus de collaboration leur permet d'affronter les différents défis, ce qui n'est pas le cas dans un environnement compétitif. Korsgaard et al. (1995) associent également la confiance et la justice. Effectivement pour eux, l'individu est davantage en confiance lorsqu'il se sent traité de manière équitable par rapport aux autres membres du groupe. Les professionnels sont censés adopter des valeurs et attitudes positives (Bergeron et Granger, 2016 ; Staffoni et al., 2019) pour mettre en œuvre un processus de collaboration. Il s'agit ici de la reconnaissance de la « sémiotique affective » qui constitue le début de la relation avec autrui. Dans ce cadre, le professionnel tient compte de la présence d'autrui en faisant attention à lui, en le respectant et en prenant soin de lui (Thomazet et Mérini, 2014, p. 14). Ainsi dans l'étude de Bordeleau et Leblanc (2019), les professionnels qui collaborent se respectent, prennent la parole à tour de rôle et s'écoutent lorsqu'ils évoquent les perceptions qu'ils ont du diagnostic d'un enfant. En effet, pour certains professionnels, il s'agit d'un trouble neurodéveloppemental alors que d'autres estiment que ce sont des difficultés d'ordre affectives, ces échanges permettent donc de tenir compte des différents avis, de développer des idées collectivement et de proposer une direction à l'intervention afin de résoudre une problématique complexe. Dans ces échanges, l'écoute de l'autre joue donc un rôle fondamental, écouter dans le cadre de la collaboration « signifie plus qu'entendre le point de vue de l'autre, cela veut dire l'accueillir avec bienveillance, respecter ses différences. Alors écouter Autrui veut dire aussi lui répondre en prenant en compte ce qu'il vient d'exprimer » (Martineau et Simard, 2011, p. 19).

Toutefois pour arriver à cette situation optimale, il est nécessaire que les professionnels mettent en œuvre une cohésion, déterminant de la collaboration interprofessionnelle d'après D'Amour (1997). Pour Organ et Hammer (1950, cités dans D'Amour, 1997), la cohésion représente le niveau d'affinité entre les acteurs et l'envie de ces derniers de faire perdurer le groupe, questionnant la place de la relation d'affinité dans le processus de collaboration. En effet, pour Tièche Christinat (2015), la logique affinitaire est un facteur important pour autant

qu'elle ne se limite pas exclusivement au sein des liens interprofessionnels. Dans ce cadre-là, les théories de l'attraction questionnent les affinités ou les oppositions entre les individus et perçoivent la collaboration à l'égard des facteurs qui expliquent le rapprochement entre des individus comme les valeurs, les rôles, les besoins réciproques, l'homogénéité, l'hétérogénéité, les aspects de la personnalité, l'adéquation des objectifs et des buts, l'échange des informations (Robidoux, 2007 ; Homans, 1958). Conséquemment, les relations interpersonnelles jouent un rôle non négligeable dans le processus de collaboration comme le démontre la recherche de Cucharero Atienza et al. (2019) sur les médecins. En effet, ces relations interpersonnelles créent des réseaux privilégiés de collaboration entre certains professionnels. Par exemple, une chirurgienne explique qu'elle ne travaille pas avec tous les endocrinologues dans la mesure où elle a des rapports privilégiés avec certains puisqu'elle les connaît davantage, elle sait qu'elle peut les solliciter et compter sur eux lorsqu'il y a un problème. Toutefois malgré le rôle fondamental de ces relations d'affinité, il apparaît dans la pratique que l'individu avec qui il est nécessaire de collaborer n'est pas celui avec lequel le professionnel souhaite le faire (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007).

Malgré cet état de fait qui n'est pas toujours simple à gérer pour les professionnels, ces derniers tissent tout de même un lien d'interdépendance lorsqu'ils collaborent (Lapierre et al., 2017). Pour eux, il est alors fondamental de reconnaître et de comprendre la complémentarité des rôles et de l'expertise des autres professionnels et leur interdépendance (Mariano, 1989). Conséquemment, il est primordial qu'entre les professionnels les rôles, les responsabilités, les domaines de pratiques et les prérogatives de chacun ainsi que les contributions des autres et leurs compétences respectives soient clairement clarifiés, compris par tous, reconnus et valorisés (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Schmitz et al., 2020 ; Robidoux, 2007 ; Bordeleau et LeBlanc, 2019 ; Notko et al., 2022 ; Vasconcelos et al., 2024 ; Tièche Christinat, 2015). Dans l'étude de Regragui et al. (2020) dans le domaine du soin, un médecin met en avant le fait que la connaissance dès le départ du rôle, des capacités et des possibilités de l'infirmière praticienne spécialisée en soins de première ligne est un vecteur favorisant leur intégration. De manière plus globale, le champ médical image ce propos de la façon suivante : « Inutile de discuter pour savoir qui […] manie le scalpel et qui prend la température. On sait clairement […] qui est responsable de quoi, qui procède au diagnostic, qui prescrit le traitement et qui l'applique » (Schmitz et al., 2020, p. 292). La collaboration interprofessionnelle permet donc une meilleure connaissance des différents acteurs ainsi que de leurs professions et elle induit davantage de reconnaissance sociale pour les professions (Guilley et al., 2017). Par ailleurs, le fait de clarifier

les rôles de chacun constitue un moyen de prévention contre les rivalités professionnelles et cela permet également de faciliter la délégation des tâches et de réaliser une action plus cohérente (Bouchard et al., 2015). Elle permettrait également aux professionnels d'après D'Amour et Oandasan (2005) de surpasser la tendance à l'exclusivité de leur profession et d'être en mesure de partager des territoires communs. Pour cela il est donc nécessaire que les autres acteurs du processus de collaboration présentent une « humilité épistémique » à savoir qu'ils reconnaissent et valorisent les connaissances et compétences des autres professionnels (Iancu et al., 2021, p. 43) et qu'ils ne véhiculent pas des injustices épistémiques à leur égard comme certains stéréotypes tels que : une travailleuse sociale est un cœur sensible ou encore une voleuse d'enfant (Iancu et al., 2021 ; Friedel, 2020).

Ainsi, dans le cadre de la collaboration, le partage des territoires professionnels des différents acteurs et la définition des frontières sont nécessaires (Tièche Christinat, 2015 ; D'Amour et al., 2005) dans la mesure où cela permet d'établir les champs d'application de la pratique de chacun (Tièche Christinat, 2015 ; Emery, 2011) et donc d'éviter, du fait de frontières peu distinctes, des conflits entre les différents protagonistes (Axelsson et Axelsson, 2009). Il s'agit alors de « redéfinir le périmètre de l'espace professionnel habituel » (Mérini et Thomazet, 2016, p. 27). Pour ce faire, la logique collaborative doit être accompagnée d'une réflexion sur les pratiques de chacun et d'une mise en avant de connaissances communes aux différents acteurs (Tièche Christinat, 2015). Cela implique donc la mise en place d'une « porosité des frontières » entre les acteurs concernés (Tièche Christinat, 2015, p. 132). Le concept de *boundary crossing* désigne les enjeux que rencontrent les professionnels de différentes catégories qui travaillent ensemble (Engeström et al., 1995). Ces individus sont partagés entre les règles singulières de leur profession et celles du collectif dans lequel ils sont des membres à part entière. Ainsi, cette situation peut être génératrice de conflits, c'est pourquoi il s'agit « de négocier une action commune en créant les conditions matérielles et humaines de cette négociation » (Mérini et Thomazet, 2016, p. 27). Cet espace professionnel inédit voit le jour dans une situation dite d'intermétiers située à la frontière de différentes professions (Thomazet et Mérini, 2014) où les métiers de chacun cohabitent et se croisent (Mérini et Thomazet, 2016). Dans ce contexte, les professionnels se trouvent dans des situations complexes, sources de dilemmes spécifiques à leurs métiers et également de tensions d'intermétiers (Allenbach et al., 2021). La négociation devient alors omniprésente en situation d'intermétiers (Allenbach et al., 2021). Pour aboutir, la collaboration interprofessionnelle demande une interaction continue entre les professionnels ainsi que la mise en œuvre de négociations et d'interactions (D'Amour et Oandasan, 2005 ; Reeves et al., 2017 ; Schot et

al., 2020). Cela se réfère à la « sémiotique référentielle » qui fait état des processus mis en œuvre par chaque individu pour penser et comprendre l'action. Ainsi au travers de la collaboration, cette sémiotique peut être complexe lorsque les professionnels ne reconnaissent par leurs différents systèmes d'intelligibilité. Il y a donc des incompréhensions et des conflits qui peuvent voir le jour sur la base d'« attributions caricaturales » (Thomazet et Mérini, 2014, p. 14). Ces situations peuvent être la cause de mauvaises compréhensions entre les professionnels (Gulfi et al., 2023). Par ailleurs, la négociation entre les acteurs peut porter également sur les dissemblances et les différences culturelles entre les professions à savoir les missions, formations, domaines de responsabilité différents (Widmark et al., 2016 ; Axelsson et Axelsson, 2009). Les professionnels peuvent également avoir des attentes irréalistes et contradictoires les uns envers les autres en lien avec un manque de connaissances d'autrui, de sa profession et de son organisation (Axelsson et Axelsson, 2009 ; Amiguet, 2004). Par exemple une étude sur les rapports entre les enseignants et les psychologues dans le canton de Berne en Suisse, démontre que les psychologues se trouvent dans une situation paradoxale. En effet, le psychologue est soumis aux attentes des apprenants, de leurs cellules familiales, des acteurs scolaires ainsi que de ses propres expertises, de ce fait parfois il n'a pas d'autre choix que d'approuver et de suivre la décision de l'école tout en tentant de minimiser ses conséquences à l'égard de la cellule familiale. La collaboration est dans cet exemple une simple négociation, il ne s'agit pas d'un engagement commun autour d'un projet pédagogique (Allenbach et al., 2016). L'étude de Notko et al. (2022) sur la collaboration interprofessionnelle dans le cadre de violence à domicile montre là aussi la nécessité de négocier. En effet, pour les professionnels la collaboration interprofessionnelle est un processus prolongé car les différentes tâches propres à chaque profession ne peuvent pas être mises en œuvre simultanément. Cela cause donc des tensions entre les acteurs. Un professionnel met par exemple en avant le fait que pour lui il s'agit de contradictions complexes à gérer dans la mesure où il n'est pas en mesure de prendre en charge des individus victimes de violence domestique car il doit attendre que l'enquête de police se déroule. Par ailleurs, la collaboration est également synonyme de négociation perpétuelle puisque pour un professionnel chaque nouvelle situation implique de nouveaux acteurs avec des attentes particulières et spécifiques qui se modifient dans le temps au gré de l'évolution de chaque situation. Les professionnels sont donc invités à négocier leur rôle en permanence comme le relève une psychomotricienne dans l'étude sur le développement de pratiques collaboratives à l'école dans le canton de Vaud (Allenbach et al., 2016). Cette négociation participe à la création d'une pratique de collégialité, elle permet de reconnaître que chaque protagoniste dans le processus de collaboration a le pouvoir d'influencer l'autre

(Evans, 1994). Ainsi, la collaboration est liée à des paradoxes, des mouvements de négociation et des potentialités conflictuelles (Allenbach et al., 2016).

Toutefois, le concept d'objet frontière (Leigh Star et Griesemer, 1989 ; Leigh Star, 2010) confère la possibilité d'identifier des artefacts médiateurs permettant de surmonter les paradoxes et les fragmentations liés à la collaboration. Ainsi, les objets frontières sont des objets abstraits ou concrets, qui sont d'une part, assez souples pour s'adapter aux contraintes et besoins locaux et d'autre part, assez robustes pour conserver une identité commune à travers les différents groupes (Leigh Star et Griesemer, 1989). Ils sont donc des « ingrédients de l'action » permettant à différents mondes sociaux d'œuvrer ensemble sans consensus préalable (Leigh Star, 2010, p. 20).

La communication joue un rôle positif et fondamental dans les pratiques collaboratives dans la mesure où elle contribue à mettre en œuvre de la cohésion relationnelle entre les acteurs (Lapierre et al., 2017 ; Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005). Elle est également source de conceptions partagées et d'actions communes pour les professionnels (Emery, 2014 ; 2011). Elle peut donc être perçue comme un pilier (D'Amour et al., 1999). Ainsi, la communication se doit d'être fréquente et bien définie (Reilly, 2001). En effet, le manque de communication et de partage d'informations liés au devoir de confidentialité (Widmark et al., 2011) tout comme la mauvaise communication entre les acteurs (Freeth, 2001) et les différences de langage (Axelsson et Axelsson, 2009) sont des obstacles à la collaboration interprofessionnelle (Emery, 2011 ; Emery et Pelgrims, 2015). Pour Stichler (1995), la communication doit être ouverte et honnête entre les protagonistes, mais elle demande également « une co-construction de compréhension réciproque », chaque profession ayant son propre langage (Grossen, 2000, cité dans Emery, 2011, p. 4 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Walsh et al., 1999 ; Axelsson et Axelsson, 2009). De plus, en fonction des professions certains mots ne possèdent pas la même signification. Par exemple le mot "histoire" qui est utilisé par le personnel médical dans l'étude de Manor-Binyamini (2011) n'est pas accepté par les autres professionnels du soin qui utilisent davantage le terme "diagnostic dynamique", ni par les éducateurs qui utilisent quant à eux le terme "diagnostic didactique". Manor-Binyamini (2011) dans cette même recherche souligne un schéma de la transférabilité des mots qui comporte cinq catégories. Tout d'abord, les mots transférables entre les professionnels c'est-à-dire qui sont compris et ont la même signification pour tous les acteurs, forment le lexique commun. Ensuite, les mots parallèles caractérisent des mots différents que les praticiens utilisent pour évoquer la même idée. Dans la suite du schéma figure des mots avec une traduction réductrice, c'est-à-dire qui sont réduits à une signification par certains professionnels

d'une discipline alors que pour d'autres professionnels le sens du mot est beaucoup plus vaste. Les mots rejetés sont des mots dont la signification n'est pas acceptée par l'ensemble des professionnels dans le processus de collaboration. Enfin, les mots non transférables sont ceux utilisés par une profession mais qui ne trouvent pas d'équivalence chez les autres praticiens, ils ne sont pas compris. Emery (2014) pointe également la forte variabilité du niveau de complexité du langage des professionnels. Le langage de l'éducateur est par exemple considéré comme simple alors que celui des thérapeutes comme les psychologues ou les psychomotriciens est décrit comme plus complexe. Par ailleurs, les langages professionnels sont constamment en transformation dans la mesure où certains mots deviennent désuets et ne sont plus utilisés mais remplacés par de nouveaux termes (Emery, 2014). Enfin, le langage entre les professionnels est aussi un enjeu de pouvoir (Marshall et al., 2011). Dans l'étude d'Emery (2014) cette hiérarchisation des langages professionnels a conduit à la domination d'un langage sur les autres, ici le langage psychologique et thérapeutique. Ainsi, un langage commun entre les protagonistes doit voir le jour (Bergeron et Granger, 2016 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007). Resweber (2000, p. 116) assimile la co-construction d'un langage commun à la « langue interprofessionnelle ». Par ailleurs, dans l'analyse du langage utilisé entre les protagonistes de l'étude de Henneman et al. (1995), l'impact du langage et plus spécifiquement de l'usage de certains mots est bien mis en avant. Effectivement, l'infirmière et le médecin travaillent ensemble dans la prise de décision concernant le transfert d'un patient, ils utilisent donc le pronom "nous", révélateur d'une approche de collaboration et de responsabilité partagée. À contrario, l'utilisation du pronom "je" est davantage synonyme d'une approche égocentrique.

La communication pose aussi la question du partage d'informations. Pour Frost et al. (2005) il peut s'agir d'une « ligne de fracture » [traduction libre] qui exacerbe les différences entre les professions. Ainsi dans l'étude de Notko et al. (2022) sur les violences domestiques la collaboration est inefficace dans la mesure où il est complexe de recevoir et de transmettre des informations du fait par exemple des informations considérées comme confidentielles. En effet, le partage d'informations, la valeur accordée à la confidentialité de ces dernières et leur interprétation sont des défis spécifiques dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle (Frost et al., 2005). Il apparaît également que lorsque des travailleurs sociaux participent au processus de collaboration ils sont au centre de ces défis (Frost et al., 2005). Dans la recherche de González-Martínez et Bulliard (2018), les assistantes sociales reçoivent des présentations imprécises des situations des patients, elles cherchent donc à glaner des informations en posant de nombreuses questions aux infirmières novices. Ces interrogations permettent également d'un

autre point de vue, de rendre attentive les jeunes infirmières aux informations nécessaires aux services externes pour la prise en charge du patient. Ainsi les infirmières font ici un apprentissage qu'elles vont pouvoir réutiliser par la suite dans d'autres circonstances. Par ailleurs, dans l'étude de O'Donnell et al. (2024) sur les soins palliatifs centrés sur le patient, les assistantes sociales possèdent également un rôle clé dans le partage d'informations dans la mesure où elles ont une fonction régulatrice. Ce sont elles qui modèrent le rythme et l'intensité des conversations médicales devant les patients et les environnements familiaux. Elles jouent également un rôle important dans la compréhension de la maladie de ces derniers.

Conséquemment, dans le cadre de la collaboration une place importante est laissée à l'apprentissage conjoint entre les professionnels (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; Tièche Christinat, 2015 ; Castañer et Oliveira, 2020), chaque praticien étant considéré comme un co-apprenant (Lerner et Simon, 1998, cités dans Walsh et al., 1999). Il y a donc au sein de ce processus une « coproduction de connaissances » (Gardère et al., 2019, p. 10). Dans de nombreuses situations de collaboration interprofessionnelle aucun protagoniste ne possède, seul, la solution pour répondre à la situation complexe ; les professionnels doivent alors inventer collectivement et co-constuire de nouvelles pratiques (Allenbach et al., 2016). Dans ces situations, l'individu est donc sujet à différentes prises de conscience et questionnements sur ses pratiques ce qui devient un facteur favorisant l'apprentissage (Bergeron et Granger, 2016). Dans l'étude de Regragui et al. (2020) différentes infirmières praticiennes spécialisées en soins de première ligne mettent en avant le fait qu'elles bénéficient par le biais de la collaboration avec les médecins d'un apprentissage en continu. Cet apprentissage interprofessionnel permet également de modifier les conceptions singulières de chaque professionnel afin de donner l'opportunité à l'ensemble des praticiens d'acquérir une compréhension globale et systémique de la personne accompagnée (Walsh et al., 1999 ; Ødegård, 2007). Cela est donc gage d'un « diagnostic élargi » qui confère aux professionnels la possibilité de changer de regard, de modifier leurs avis initiaux et d'apporter davantage de solutions (Hatano-Chalvidan, 2016, p. 15). Ainsi chaque professionnel va enrichir son savoir et sa pratique par le biais de la collaboration interprofessionnelle (Hatano-Chalvidan, 2016), en d'autres termes, la collaboration s'apparente à une action de formation continu pour les professionnels qui est aussi synonyme d'efficacité, d'évolution professionnelle, de satisfaction et de motivation au travail, de diminution de stress ainsi que de bien-être pour les praticiens (Lessard et al., 2009 ; D'Amour et al., 2005 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Staffoni et al., 2019 ; Evans, 1994 ; Kosremelli Asmar, 2006 ; Regragui et al., 2020 ; Nadon, 2019). De ce fait, pour saisir le concept de la collaboration

interprofessionnelle dans sa globalité il est nécessaire de prendre en compte la dimension environnementale et plus spécifiquement les apports des organisations dans ce processus.

5. Le lien entre la collaboration interprofessionnelle et les organisations

Les rôles des organisations et plus généralement des environnements ne peuvent pas être laissés pour compte dans la compréhension de la collaboration interprofessionnelle (D'Amour et al., 2005 ; Lapierre et al., 2017 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007). Les individus acteurs de ce processus représentent chacun une profession spécifique et également un service, une organisation particulière ainsi les aspects interoragnisationnels sont à prendre en compte dans le cadre de la collaboration (Willumsen et al., 2012). La collaboration est un processus qui induit des interactions complexes. Il s'agit d'interactions entre les acteurs et également entre les acteurs et les organisations qui mettent en avant des contraintes vis-à-vis de l'action individuelle (D'Amour et al., 2005 ; Policard, 2014). En conséquence, la collaboration interprofessionnelle ne peut pas se construire uniquement sur la seule volonté des praticiens mais elle doit également prendre en compte les gestionnaires et leurs interactions avec les professionnels afin de développer des conditions environnementales optimales (D'Amour et Oandasan, 2005). L'absence de soutien de la direction, un positionnement institutionnel qui manque de clarté à l'égard de la collaboration interprofessionnelle tout comme des organisations qui valorisent et prônent le travail individuel, encouragent la compétition entre les praticiens et forment donc des obstacles aux pratiques collaboratives (Patel et al., 2012 ; Gulfi et al., 2023 ; Robidoux, 2007).

De ce fait, la collaboration demande aux organisations et a fortiori aux directions de fournir un soutien et des ressources efficaces et appropriés aux professionnels en fonction des situations à traiter (Patel et al., 2012 ; Robidoux, 2007 ; Willumsen et al., 2012). Il s'agit alors pour l'organisation de mettre en œuvre un positionnement institutionnel favorable à la collaboration interprofessionnelle ainsi qu'une philosophie et des valeurs qui visent à la valoriser, la créer et la soutenir (Staffoni et al., 2019 ; Gulfi et al., 2023 ; Henneman et al., 1995 ; Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016). De plus, au-delà de la gestion interne d'une structure dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle, il s'agit également de gérer l'organisation entre les institutions, condition *sine qua non* au bon déroulement du processus (Willumsen et al., 2012). Des relations asymétriques entre les organisations ne permettent pas une collaboration optimale. Ces relations déséquilibrées peuvent être liées à des problématiques d'ordre « informationnel, positionnel, stratégique, relationnel » (Chabault et Hulin, 2016, p. 74). Par

ailleurs, il existe souvent des obstacles et des contraintes organisationnelles inhérentes par exemple à la législation, aux règlements, à des frontières administratives complexes, à des processus décisionnels qui font référence à une organisation spécifique, à des cultures professionnelles particulières donnant lieu à des fonctionnements spécifiques, à des styles de gestion distincts, à des éléments de concurrence entre les structures ou encore au manque d'explicitation concernant les attentes des organisations (Axelsson et Axelsson, 2009 ; Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; D'Amour et al., 2005 ; Ødegård, 2006 ; Lapierre et al., 2017).

Ainsi, les organisations qui souhaitent favoriser la collaboration interprofessionnelle doivent être en mesure de s'impliquer afin de devancer les conflits potentiels et de soutenir les professionnels qui les appréhendent (Robidoux, 2007). Pour cela il est possible de créer des documents institutionnels comme des accords interorganisationnels sur la collaboration, des chartes, des règlements, des cahiers des charges, des rôles, des responsabilités et des compétences, de mettre en place des budgets communs pour des activités conjointes, de nommer des responsables ou des gestionnaires à la collaboration (Willumsen et al., 2012 ; Gulfi et al., 2023). Il est également important de prendre en compte la problématique temporelle dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle (Bouchard et al., 2015 ; Gulfi et al., 2023 ; Mariano, 1989). Par exemple, dans l'étude de Bouchard et al. (2015) dans le milieu scolaire pour la promotion d'une alimentation saine et de l'activité physique, les participants ont manqué de temps pour planifier des rencontres entre eux et pour rédiger des documents écrits qui auraient permis par la suite de faciliter les pratiques collaboratives. Ces conclusions sont confirmées par d'autres études faisant état d'« agendas variés, voire conflictuels » entre les professionnels ne leur permettant pas de se rencontrer (Robidoux, 2007, p. 13 ; Freeth, 2001). De ce fait, les praticiens pour mener à bien une activité collaborative doivent avoir des temps dédiés dans leur planning qui soient reconnus par la direction dans les horaires officiels (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Tièche Christinat, 2015). Il paraît également opportun pour les organisations de mettre en place des ressources comme un climat favorisant la collaboration, des lieux d'échanges et de supervision afin que les professionnels puissent communiquer et échanger (Lapierre et al., 2017 ; Tièche Christinat, 2015 ; Hynek et al., 2020 ; Widmark et al., 2011 ; Gulfi et al., 2023 ; Vasconcelos et al., 2024). Il peut s'agir par exemple d'une pièce commune comme un open-space ou encore de lieux de rencontre où les praticiens vont régulièrement pour se retrouver (Staffoni et al., 2016) cela dans la mesure où l'environnement général de la structure ainsi que l'agencement de l'espace influencent la façon dont les professionnels travaillent et sont un facteur pouvant

favoriser la collaboration (Patel et al., 2012 ; Staffoni et al., 2016 ; Staffoni et al., 2019). Par ailleurs, les acteurs de la collaboration ne travaillent souvent pas dans les mêmes institutions, dans les mêmes locaux et peuvent être mobiles dans leur pratique professionnelle (Hatano-Chalvidan, 2016). Ainsi, pour ces derniers le fait de partager un espace et de créer une proximité physique permet de faciliter la collaboration (Mariano, 1989 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007). En effet dans l'étude de Regragui et al. (2020), les infirmières praticiennes spécialisées en soins de première ligne ont mis en avant leur besoin d'avoir un espace à côté du lieu de travail de leurs collaborateurs pour être en mesure de les rencontrer et de communiquer avec eux. Toutefois, depuis la crise sanitaire de la *COronaVIrus Disease* (i.e., COVID-19), il y a eu un bouleversement, dans de nombreux secteurs, concernant les pratiques, et le numérique, plus précisément la modalité en distanciel a connu un essor important (Raynault, 2022 ; Flamand et al., 2020). Ainsi, comme le met en avant Raynault (2022, p. 4) des acteurs scolaires ont pu par exemple, par le biais des mesures sanitaires, « proliférer les occasions de se réunir en ligne ».

Ces différents besoins identifiés par les professionnels questionnent également l'aptitude des organisations à procurer les ressources humaines et matérielles nécessaires à la collaboration interprofessionnelle (Robidoux, 2007). Effectivement, souvent les professionnels dans leurs environnements de travail font état d'obstacles structurels qui engendrent des difficultés à collaborer comme le manque de moyens financiers et de personnels (Walsh et al., 1999 ; Friedel, 2020). Par exemple dans l'étude de Gulfi et al. (2023) au sein de structures résidentielles pour personnes en situation de handicap, des participants mettent en exergue un manque de personnel pour s'occuper des résidents ayant des situations de plus en plus complexes, cela met donc en péril la collaboration interprofessionnelle. Ces demandes expriment également une volonté de la part des professionnels de prendre en charge les personnes accompagnées de la manière la plus optimale et efficace possible, par le biais, par exemple, de la mise en œuvre d'une collaboration. Ainsi cela questionne la place des bénéficiaires dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle.

6. Le lien entre la collaboration interprofessionnelle et les personnes accompagnées

Le concept de la collaboration interprofessionnelle questionne la place des personnes accompagnées qu'elles soient par exemple des patients, des élèves (Robidoux, 2007). Comme le met en avant la définition d'Aiguier (2020, p. 914), la pratique collaborative met

> en œuvre une dynamique d'équipe, respectant le rôle et la responsabilité de chaque profession ainsi que du patient et son entourage, qui [permet], en croissant les informations de chacun, une évaluation la plus ajustée possible de la situation et la mise en œuvre, dans le respect des aspirations de la personne soignée, des soins les plus adéquats.

Ainsi, la personne accompagnée et son entourage ont une place prégnante dans le processus de collaboration interprofessionnelle (D'Amour et Oandasan, 2005). Il s'agit, à partir d'une approche transversale, de croiser les informations de chacune des parties pour fonder une évaluation la plus juste possible de la situation afin d'apporter les réponses les plus adéquates (Routelous et al., 2014 ; Aiguier, 2020). Cela permet donc d'appréhender chaque bénéficiaire dans sa globalité « plutôt qu'en pièces détachées » (Robidoux, 2007, p. 12 ; Arraudeau et al., 2012). Toutefois dans le domaine médical particulièrement, l'absence de la prise en compte des patients dans ce processus est mise en avant alors qu'ils sont l'essence même de la collaboration des professionnels (D'Amour et al., 2005 ; Evans, 1994 ; Marshall et al., 2011) et qu'une relation d'interdépendance existe entre eux et les professionnels (D'Amour et Oandasan, 2005). Par ailleurs, il a été démontré que la collaboration interprofessionnelle est tout aussi bénéfique pour les patients que pour les professionnels dans la mesure où elle répond au double besoin de ces acteurs (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Leclaire et al., 2022 ; D'Amour et al., 2005). La collaboration permet également d'améliorer les résultats de santé des patients puisque cela favorise la qualité des soins tout comme l'efficacité du traitement (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; World Health Organization, 2010 ; D'Amour et al., 2005). Malgré ces apports, dans la perspective où la personne accompagnée est prise en compte comme collaborateur, les professionnels doivent alors changer de posture et cela leur demande de se remettre en question et d'interroger leur pouvoir professionnel ce qui peut alors être un frein à la collaboration (D'Amour et al., 2005).

Par ailleurs, du point de vue des personnes accompagnées, la collaboration interprofessionnelle leur confère le rôle principal dans la mesure où elle va dépendre de leur situation singulière, de leurs besoins, de leur projet de vie (Aiguier et al., 2016 ; Gulfi et al., 2023). De plus, la collaboration favorise également l'augmentation de leur satisfaction ainsi que de leur bien-être (World Health Organization, 2010 ; D'Amour et al., 2005). Et cela permettrait également aux personnes accompagnées d'augmenter leur participation ainsi que leur sentiment d'*empowerment* (Körner et al., 2016). L'*empowerment* renvoie, d'après Le Bossé (1998, p. 352), « à la possibilité pour les personnes de mieux "contrôler leur vie" (Rappaport, 1987) ou de devenir "les agents de leur propre destinée" (Breton, 1989) ». Ainsi l'approche centrée

sur ce concept « consiste à augmenter la capacité des personnes, individuellement ou collectivement, à influencer leur réalité selon leurs aspirations » (Le Bossé, 2003, p. 34).

7. Le principal en synthèse [1]

Qu'est-ce que la collaboration interprofessionnelle ? Qui en sont les principaux protagonistes ? Et comment peuvent-ils œuvrer ensemble ?

Le terme de collaboration interprofessionnelle, fréquemment employé, est polysémique (Axelsson et Axelsson, 2009 ; Teräs, 2016 ; Patel et al., 2012 ; McCallin, 2001 ; Staffoni et al., 2019 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Eckenschwiller et al., 2022 ; Allenbach et al., 2016 ; D'Amour et al., 2005 ; Ødegård, 2007 ; Staffoni et al., 2016 ; Henneman et al., 1995). Ce concept est souvent assimilé à d'autres comme le travail d'équipe, la coordination ou encore la coopération (Perreault et Careau, 2012 ; Castañer et Oliveira, 2020 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Robidoux, 2007). Cela contribue à l'opacité du concept et à la complexité d'en circonscrire une définition consensuelle (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Lapierre et al., 2017 ; Robidoux, 2007).

Ce concept, originaire du domaine de la santé (World Health Organization, 2010 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005 ; Robidoux, 2007), s'est propagé dans les domaines de l'éducation et du social (Hesjedal et al., 2015 ; Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Widmark et al., 2011).

Néanmoins, plusieurs points de stabilité se dégagent de la littérature scientifique. Le concept de collaboration interprofessionnelle vise à dépasser les frontières entre les métiers, les disciplines, les savoirs et les espaces (Hatano-Chalvidan, 2016). Il est un processus d'interactions actif, dynamique et continue, évolutif qui engage différents professionnels, issus d'au moins deux groupes professionnels distincts, dans le but d'atteindre des objectifs et des buts communs (Hesjedal et al., 2015 ; Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Widmark et al., 2011 ; Reilly, 2001 ; Robidoux, 2007). Il procède de relations et d'interactions entre des professionnels dans l'objectif de partager par exemple leurs expériences, connaissances, informations et pratiques professionnelles afin de prendre globalement et au mieux en charge les individus qu'ils accompagnent (D'Amour, 1997 ; D'Amour et al., 2005 ; Widmark et al., 2011 ; Robidoux, 2007 ; Arraudeau et al., 2012).

[1] Le point "le principal en synthèse" sera systématiquement proposé, dans ce travail, à l'issue de chaque chapitre, à l'exception des quatrième et neuvième chapitres du fait de leur construction différente.

Cela montre que les personnes accompagnées comme leur entourage ont une place non négligeable dans ce processus (Aiguier, 2020 ; D'Amour et Oandasan, 2005). Il a été démontré que la collaboration interprofessionnelle est tout aussi bénéfique pour les personnes accompagnées que pour les professionnels puisqu'elle répond aux doubles besoins de ces protagonistes (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Leclaire et al., 2022 ; D'Amour et al., 2005 ; Staffoni et al., 2019 ; Evans, 1994 ; Kosremelli Asmar 2006 ; Regragui et al., 2020). Toutefois, il apparaît que malgré ces bénéfices, la collaboration interprofessionnelle demande aux professionnels qui prennent en compte les bénéficiaires, de changer leur posture et de se remettre en question ainsi cela peut être un réel obstacle à la mise en œuvre de ce processus (D'Amour et al., 2005). Enfin, la collaboration interprofessionnelle est gage d'innovations et de pratiques innovantes en permettant de mettre en avant de nouvelles façons de travailler par la réunion d'individus ou d'organisations qui étaient par le passé séparés (Reilly, 2001 ; Eckenschwiller et al., 2022).

La collaboration interprofessionnelle propose une approche holistique constituée de facteurs interdépendants issus de trois niveaux : macrostructuel (systèmes sociaux, culturels, professionnels et éducatifs), mésostructurel (structure organisationnelle, philosophie de l'organisation, support administratif, ressources et mécanismes de coordination et de communication) et microstructurel (volonté à collaborer, confiance mutuelle, communication, respect mutuel) (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Axelsson et Axelsson, 2009 ; Leclaire et al., 2022 ; Aiguier, 2020 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005). Cela montre donc la multi-dimensionnalité de ce concept (Eckenschwiller et al., 2022) qui demande des prérequis et entraîne des changements tant du point de vue individuel que du point de vue collectif.

Au plan individuel, les professionnels doivent développer un intérêt, une motivation, une volonté pour la collaboration et s'investir au sein de cette dernière (Staffoni et al., 2019 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Hynek et al., 2020 ; D'Amour et al., 2005 ; Widmark et al., 2011 ; D'Amour et al., 1999 ; Robidoux, 2007 ; Bouchard et al., 2015). Les professionnels doivent également être compétents, croire en leur propre compétence et être autonomes pour s'inscrire dans un processus de collaboration interprofessionnelle (Evans, 1994) dans lequel ils devront avoir conscience de leur propre contribution individuelle (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; Iancu et al., 2021), de leur identité professionnelle comme de leur rôle (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; Bergeron et Granger, 2016).

La collaboration interprofessionnelle permet alors aux différents protagonistes de connaître un processus de transformation et de développement professionnel (D'Amour et al., 2005 ; Guilley

et al., 2017) qui leur confère la possibilité de faire évoluer leurs représentations, leurs pratiques, leurs compétences et leurs conceptions (Emery, 2011). Ils peuvent également par ce biais renforcer leur sentiment de compétence ainsi que leur estime de soi (Henneman et al., 1995).

Pour ce faire, il est nécessaire que les professionnels se situent dans une double posture, d'une part celle de professionnel praticien et d'autre part celle d'acteur réflexif (Staffoni et al., 2019 ; Schön, 1994).

Au plan collectif, dix éléments ont également pu être identifiés : i. se sentir compétents et prolifiques ensemble (Robidoux, 2007) ; ii. mettre en œuvre une cohésion (D'Amour, 1997) ; iii. reconnaître des domaines de convergence (Reese et Sontag, 2001) ; iv. se faire confiance, se respecter et partager des valeurs et préoccupations communes (Allenbach et al., 2016 ; D'Amour et al., 2005 ; Guilley et al., 2017 ; Baudry, 1994 ; Robidoux, 2007) ; v. se considérer comme égaux (D'Amour et al., 2005 ; Lapierre et al., 2017 ; Hynek et al., 2020) ; vi. reconnaître la complémentarité des rôles et de l'expertise des autres professionnels et son interdépendance (Mariano, 1989 ; Lapierre et al., 2017) ; vii. clarifier les domaines de pratiques, les rôles et les contributions et prérogatives de chacun (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Schmitz et al., 2020 ; Robidoux, 2007 ; Bordeleau et LeBlanc, 2019 ; Notko et al., 2022 ; Vasconcelos et al., 2024 ; Tièche Christinat, 2015) ; viii. partager les territoires professionnels (Tièche Christinat, 2015 ; D'Amour et al., 2005) en lien avec le concept de *boundary crossing* (Engeström et al., 1995) ; ix. négocier, communiquer et partager des informations (Henneman et al., 1995 ; Allenbach et al., 2016 ; Evans, 1994 ; Lapierre et al., 2017 ; Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005 ; Emery, 2014 ; 2011 ; D'Amour et al., 1999 ; Reilly, 2001 ; Frost et al., 2005 ; González-Martínez et Bulliard, 2018 ; Notko et al., 2022 ; O'Donnell et al., 2024) ; x. apprendre grâce à autrui (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; Tièche Christinat, 2015 ; Castañer et Oliveira, 2020).

Par ailleurs, le point de vue collectif fait également référence à la place et au rôle des organisations dans la collaboration interprofessionnelle. En effet, nous avons pu démontrer dans la partie théorique préalable l'importance des organisations et le fait qu'il n'est pas possible de ne pas les prendre en considération dans la compréhension du concept de la collaboration interprofessionnelle (D'Amour et al., 2005 ; Lapierre et al., 2017 : Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007). Les organisations ont la possibilité de se positionner positivement vis-à-vis de ce concept en le facilitant, le soutenant (Patel et al., 2012 ; Gulfi et al., 2023 ; Robidoux, 2007). Cela en prévoyant par exemple des temps dédiés dans les

plannings pour la collaboration, en mettant en place des lieux d'échanges et de supervision, en débloquant des moyens humains et financiers à cet effet, en développant une philosophie collaborative dans l'institution ou encore en nommant des responsables ou des gestionnaires de la collaboration (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Tièche Christinat, 2015 ; Lapierre et al., 2017 ; Hynek et al., 2020 ; Widmark et al., 2011 ; Gulfi et al., 2023 ; Vasconcelos et al., 2024 ; Walsh et al., 1999 ; Friedel, 2020 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005 ; Aiguier, 2020 ; Evans, 1994 ; Henneman et al., 1995 ; Willumsen et al., 2012).

De plus, au-delà de cette dimension de gestion interne aux organisations, il s'agit aussi de gérer l'organisation entre les institutions pour la collaboration interprofessionnelle (Willumsen et al., 2012) en prenant en compte les obstacles et les contraintes organisationnelles liées à la législation, aux règlements, à des frontières administratives complexes, à des fonctionnements spécifiques, à des styles de gestion distincts, à des éléments de concurrence entre les structures, à la temporalité différente ainsi qu'à l'espace (Axelsson et Axelsson, 2009 ; Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; D'Amour et al., 2005 ; Ødegård, 2006 ; Lapierre et al., 2017 ; Mariano, 1989 ; Bouchard et al., 2015 ; Robidoux, 2007 ; Freeth, 2001 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Hatano-Chalvidan, 2016).

Chapitre 2 : La collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré

Dans ce nouveau chapitre, nous allons interroger les professions d'éducateur spécialisé et d'enseignant du premier degré et leur rapport à la scolarité des enfants placés. Ces deux métiers sont connus du grand public mais il apparaît que d'importants stéréotypes demeurent à leur égard (Broussal et Talbot, 2010 ; Bouchetal, 2017 ; Thémines, 2020). Six points constitueront notre argumentaire : i. le métier d'éducateur spécialisé ; ii. les éducateurs spécialisés et l'accompagnement à la scolarité des enfants placés ; iii. le métier d'enseignant du premier degré ; iv. les enseignants et l'accompagnement à la scolarité des élèves placés ; v. la collaboration interprofessionnelle des éducateurs et des enseignants d'un point de vue institutionnel ; vi. la collaboration interprofessionnelle de ces deux professions d'un point de vue pratique.

1. Le métier d'éducateur spécialisé

Le métier d'éducateur spécialisé s'inscrit dans le « paradoxe aide-contrôle » puisque les éducateurs aident et accompagnent des individus tout en ayant comme objectif de les intégrer dans la société et ses différentes normes afin de prévenir leur exclusion. Ils assurent également via ce paradoxe une mission d'éducation et d'étayage d'autrui (Veniard, 2016, p. 78 ; Simonin, 2012, Rigaud, 2011). Ces professionnels établissent des relations éducatives auprès de nombreuses catégories de population qui peuvent être qualifiées comme des « personnalités *destroyed* » (Fustier, 2000, cité dans Rigaud, 2011, p. 76 ; Fablet, 2002). Ces catégories de population s'inscrivent au sein de deux champs d'intervention principaux. D'une part, le secteur de l'enfance et des adultes en difficulté, il s'agit plus précisément du champ de la protection sociale et judiciaire et d'autre part, le secteur de l'enfance et des adultes en situation de handicap à savoir le champ médico-social (Fablet, 2002). Les personnes accompagnées peuvent donc être en situation de handicap, de difficultés sociales et familiales, en souffrance physique et/ou psychique, dans la précarité et en danger d'exclusion (Simonin, 2012). Ce métier met en avant pour les éducateurs un « face-à-face avec l'autre […] ses vulnérabilités, ses troubles psychiques ou sa dépendance » (Melou et Gilbert, 2021, p. 93). Il ne s'agit donc pas d'une relation décrite comme étant de service mais bien d'un souhait de créer une relation pédagogique ainsi qu'une transformation individuelle et sociale (Charles, 2019). Le travail social est à considérer comme une profession de l'intégration qui souhaite assurer la liaison, la médiation et la négociation entre les différents acteurs (Frost et

al., 2005). Dans ce cadre-là, la fonction d'éducateur a un aspect protéiforme dans la mesure où elle se décline selon les besoins des différents publics accompagnés. Il n'y a alors qu'un seul métier d'éducateur qui varie en fonction des formes professionnelles selon le secteur dans lequel le professionnel œuvre. Chaque secteur spécifique demande des savoirs et des savoir-faire propres (Lepage, 2017 ; Simonin, 2012 ; Chapellier, 2001 ; Fablet, 2002 ; Brichaux, 2009). Cependant, cette diversité des tâches et des conditions de l'exercice de la profession conduit à une hiérarchisation implicite, par exemple le fait d'être éducateur en milieu ouvert semble plus valorisé que d'exercer dans une structure d'hébergement (Chapellier, 2001). Cela pouvant être lié dans le champ de la Protection de l'Enfance à la division entre travail de prévention assimilé souvent au milieu ouvert et travail de protection relatif au placement en institution qui peut être perçu dans certaines situations comme l'échec de la mesure préalable en milieu ouvert (Boutanquoi, 2012).

Comme nous nous sommes attelés dans le paragraphe précédent à présenter la profession d'éducateur spécialisé dans sa globalité, nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement à cette dernière dans le champ de la Protection de l'Enfance. L'étude de Boutanquoi (2007) met en avant le fait que le métier d'éducateur dans ce secteur spécifique peut se définir via trois dimensions. Le savoir-faire qui inclut d'après les répondants les notions d'accompagnement, d'aide, d'éducation et de soutien. Ensuite, il s'agit du savoir-être qui fait quant à lui écho à l'écoute et à la relation. Et, la dernière dimension concerne les objets de l'intervention à savoir l'enfant, les parents et la protection. Il est à noter que pour les éducateurs d'internat la définition de leur métier se centre majoritairement sur l'enfant, la relation ainsi que l'éducation (Boutanquoi, 2007). Par ailleurs, le travail en MECS ou en foyer s'assimile souvent à la gestion de la vie quotidienne pour les professionnels malgré le fait qu'ils accomplissent aussi des tâches administratives. Ils s'occupent par exemple des soins, des loisirs, des devoirs des enfants qu'ils accompagnent (Charles, 2019). Les éducateurs peuvent aménager le quotidien en fonction des difficultés des jeunes pris en charge (Brizais, 2012). Ces établissements d'hébergement peuvent également être assimilés à des lieux de crise où il est possible de retrouver de nombreuses situations conflictuelles comme des bagarres entre enfants, des dégradations matérielles, des coups et des menaces à l'égard des éducateurs. Les professionnels dans ce milieu situent donc leur posture professionnelle à la frontière entre deux dimensions. D'un côté, le maintien de la relation en faisant en sorte de préserver le lien et de l'autre côté le maintien de l'ordre en régulant le groupe (Brizais, 2012).

Dans ce cadre-là les éducateurs doivent développer des qualités d'écoute et d'attention auprès des enfants, la parole est un outil primordial (Brizais, 2012). Ces professionnels sont également

considérés comme *caregiver* puisqu'ils mettent en œuvre une base de sécurité pour les mineurs par le biais de quatre axes : i. la « disponibilité » (i.e., aider le jeune à prendre confiance) ; ii. la « sensibilité » (i.e., aider le mineur dans la gestion de ses émotions, sentiments et actions), iii. l'« acceptation » (i.e., aider l'enfant à bâtir son estime de soi) ; iv. la « coopération » (i.e., aider le jeune à se percevoir comme un individu efficace) (Schofield et Beek, 2010, cités dans Boyer-Vidal et Tereno, 2015, p. 95). Via cette base de sécurité, ces professionnels mettent en œuvre « des moyens visant à s'assurer du bien-être des enfants accueillis » (Toussaint et al., 2017, p. 137). Les éducateurs ont trois autres grands axes de travail. Tout d'abord, il s'agit de diagnostiquer les problématiques, les dispositions du jeune et ses mécanismes qui vont le faire agir. Ce travail est à mettre en lien avec une recherche dans la biographie du mineur qui est liée à son histoire familiale. Ensuite, l'éducateur avec l'enfant crée une relation de confiance pour pouvoir solliciter son adhésion via un projet. Pour finir, il est question de la transformation des dispositions du jeune à l'égard de son histoire, de ses actes (Gény, 2006).

L'éducateur exerce au sein d'environnements singuliers marqués par des situations d'imprévus, d'urgences et de manque de temps (Lepage, 2017 ; Simonin, 2012 ; Chapellier, 2001 ; Fablet, 2002 ; Brichaux, 2009). Dans le traitement des situations, il est possible de mettre en avant une « économie cognitive » de la part des professionnels, cela dans l'objectif de gagner du temps, de se mettre au travail plus rapidement mais aussi d'atténuer la dimension inconnue et les risques (Boutanquoi, 2012, p. 135). Dans ce contexte, les éducateurs pour traiter de nouvelles situations peuvent en mobiliser des anciennes comme dans le cas de l'accueil d'un autre membre de la fratrie par exemple où les professionnels utilisent ce qu'ils savent déjà, ou alors ces nouvelles situations peuvent s'apparenter à d'autres semblables (Boutanquoi, 2014). Il s'agit pour les professionnels d'« agir vite en s'appuyant sur des repères éprouvés ; apprivoiser la nouveauté, se défaire de sa possible étrangeté, de sa possible énigme en l'incluant dans les catégories du déjà pensé » (Boutanquoi, 2014, p. 19). Cependant, cette rapidité d'action et cette urgence de traitement provoquent souvent une problématique au niveau de l'élaboration du côté des professionnels (Boutanquoi, 2012).

Depuis quelques années alors que le secteur de la Protection de l'Enfance est une source prégnante d'emplois pour les éducateurs, il existe une difficulté à recruter ainsi qu'à fidéliser les professionnels qualifiés (Charles, 2019). Ce secteur est en proie à une faible attractivité cependant cela ne permet pas de justifier « le recours, de plus en plus fréquent, à des personnels moins qualifiés ou l'allègement de la surveillance des obligations attendues en la matière, au premier rang desquelles figure le contrôle des antécédents judiciaires » (Cour des comptes, 2020, p. 74-75). Les lieux d'hébergement comme les foyers sont les plus affectés par

le *turn-over* des professionnels puisque l'investissement demandé par une telle fonction peut être considéré comme un « facteur de pénibilité sur le long terme » (Charles, 2019, p. 440). Cette pénibilité étant également mise en avant dans un rapport de la Cour des comptes (2020) notamment concernant la dimension psycho-sociale du métier. L'intérim dans l'étude de Charles (2019) est mentionné comme un recours inévitable dans les structures d'hébergement. Les intérimaires interrogés expliquent d'ailleurs qu'ils sont souvent amenés à intervenir dans des foyers en crise où les professionnels sont en proie à un malaise important (Charles, 2019).
Ces différentes données précitées démontrent que le métier d'éducateur spécialisé est complexe et également ardu à définir. Malgré tout, il est possible de mettre certains éléments saillants en avant. Tout d'abord, ce métier bien qu'ayant aujourd'hui un statut à part entière dans le secteur social conserve des représentations sociétales fortes comme le fait que ces professionnels ont des « aspirations missionnaires » vis-à-vis des personnes accompagnées (Montmoulinet, 2008, p. 2). Les individus présentent souvent des valeurs comme l'entraide, la lutte contre les injustices sociales et l'envie de changer le monde (Melou et Gilbert, 2021). L'implication personnelle est un facteur clé d'autant plus que le professionnel œuvre au quotidien avec ce qu'il est. Il est son principal outil de travail (Melou et Gilbert, 2021). Il peut utiliser son parcours de vie comme une ressource dans la rencontre et l'accompagnement d'autrui. Pour ce faire, il est nécessaire que le professionnel travaille sur lui-même ainsi que son vécu et fasse un retour sur ce dernier afin d'accroître son professionnalisme (De Halleux, 2008 ; Rigaud, 2011 ; Melou et Gilbert, 2021). Ensuite, il apparaît que la relation est au centre de l'action de l'éducateur spécialisé, il est engagé dans cette dernière et possède des qualités morales et des savoirs d'expérience (De Halleux, 2008 ; Fablet, 2002). Dans ce secteur le travail relationnel a pour but d'obtenir la confiance des personnes accompagnées, cette dernière est alors considérée comme fondamentale (Charles, 2019). Enfin, la construction de l'identité joue également un rôle charnière dans cette profession puisque le professionnel en travaillant « à la (re)construction identitaire » des personnes accompagnées, met en jeu son identité personnelle et professionnelle (De Halleux, 2008, p. 162) qui est prise en étau entre l'amour et la vocation et la profession et la technicité (Montmoulinet, 2008). L'éducateur entretient un lien particulier à autrui et à soi. Le fait de travailler avec autrui, de se confronter à son quotidien et à ses fragilités expose le professionnel a une pluralité de risques comme la gestion des émotions ou encore les logiques affectives et transférentielles (Boutanquoi, 2014 ; Melou et Gilbert, 2021).
Dans le discours des professionnels éducateurs il est possible de percevoir un mal-être comme cela est mis en avant dans l'étude de Melou et Gilbert (2021, p. 98) où un étudiant en troisième année d'apprentissage explique : « Dans certaines situations, je ressens de l'impuissance et de

la colère, on a l'impression que l'on comble les manques institutionnels, les valeurs ne sont pas respectées ». En effet, l'institution sociale en adoptant un modèle gestionnaire donne à l'éducateur une fonction « de guichet social » (Saint-Martin, 2007, p. 55) et aux bénéficiaires une fonction de client qui « devient l'artisan de son propre développement » (Melou et Gilbert, 2021, p. 94). Dans ce cadre-là, le professionnel est en souffrance, il est empêché « de faire ce qu'il devrait faire » par le contexte institutionnel (Melou et Gilbert, 2021, p. 99). Les éducateurs éprouvent un sentiment d'impuissance face à des éléments prédominants comme la bureaucratie, les logiques économiques, la baisse des budgets, les tensions dans la commande politique, la dégradation des conditions de travail, le management, les dysfonctionnements organisationnels et la libéralisation du travail social (Dugué, 2020 ; Melou et Gilbert, 2021 ; Louli, 2018 ; Saint-Martin, 2007). Cette injonction à la rentabilité, tout comme la mise en avant d'une logique de performance qui normalisent les pratiques professionnelles et accélèrent le sentiment d'individualité et de précarité du travail social (Libois, 2018 ; Melou et Gilbert, 2021), s'opposent de manière catégorique à l'idée que les éducateurs ont de leur métier qui se caractérise avant tout par l'accueil, la rencontre et la relation avec l'autre comme démontré précédemment (Melou et Gilbert, 2021 ; Chabridon, 2017). En plus de cette injonction, il est aussi possible de citer la « folie évaluative » (Chauvière, 2011, p. 228) dans la mesure où l'évaluation prend une place prépondérante, il s'agit de passer « d'une obligation de moyens à une obligation de résultats » (Chauvière, 2011, p. 228). Par ce biais, le travail social évolue et devient « une activité nécessairement quantifiable, mesurable et évaluable » avant d'être « une réponse à certains besoins individuels, identifiés et légitimés » (Chauvière, 2011, p. 229). Ce nouveau mode de fonctionnement dépeint par Chauvière (2011) prône « un processus d'industrialisation » du travail social qui peut être décrit par le biais de trois phénomènes : la marchandisation des cadres d'intervention, la standardisation des pratiques professionnelles et la prolétarisation des travailleurs sociaux (Louli, 2018, p. 99).

La profession d'éducateur spécialisé est en crise et est qualifiée par une identité incertaine (Veniard, 2016). Les métiers du champ éducatif comme celui d'éducateur font face à une perte de sens professionnel marquée par une désillusion importante. Cette crise d'identité est exacerbée par plusieurs éléments que sont par exemple les conflits dans l'équipe, la violence des usagers et de l'institution, le travail effectué dans l'urgence, l'inadaptation des accompagnements proposés aux bénéficiaires (Dugué, 2020). Plus spécifiquement, dans le champ de la Protection de l'Enfance, Boutanquoi (2012) met en avant quatre éléments qui impactent le métier d'éducateur : i. le nombre de situations par professionnel qui ne cesse de croître, les éducateurs sont très sollicités mais ne peuvent pas répondre à l'ensemble de ces

demandes, ils sont donc moins disponibles et favorisent les situations les plus complexes au détriment d'autres (Boutanquoi, 2012 ; Boutanquoi, 2014) ; ii. la dimension temporelle est également une contrainte puisqu'elle fait référence à la temporalité des mesures, des échéances administratives et non des besoins et des temps spécifiques des enfants et de leurs environnements familiaux qui ne sont pas toujours similaires au temps administratif (Boutanquoi, 2012 ; Boutanquoi, 2014) ; iii. l'augmentation des demandes et des situations à traiter renvoie aux places disponibles ainsi qu'à l'absence de lieux pouvant être considérés comme intermédiaires (Boutanquoi, 2012) ; iv. il s'agit également du sentiment de sécurité des professionnels et de leurs ressentis par rapport au métier (Boutanquoi, 2012). En effet, la mise en œuvre d'un travail collectif dépend de la manière dont le professionnel se sent dans l'équipe, s'il a la possibilité de s'exprimer, de mettre en avant ses doutes, ses ressentis, son désaccord par exemple (Boutanquoi, 2014). Par ailleurs, le fait d'évoquer la question de la sécurité des professionnels en Protection de l'Enfance fait également écho pour de nombreux individus à « la gestion des corps en crise » en milieu d'hébergement. Pour les éducateurs ces tâches sont souvent risquées et épuisantes (Charles, 2019, p. 440). Au sein des MECS comme le montre l'étude de Blanquet et Menut (2021) les situations de violence sont prégnantes et cela engendre chez tous les professionnels un « état d'intranquillité » (Blanquet et Menut, 2021, p. 24), ils sont amenés à mettre en œuvre « des stratégies de survie » (Blanquet et Menut, 2021, p. 25). Dans l'étude de Derivois et al. (2013), le constat est similaire et les éducateurs mettent en avant le fait qu'ils doivent prendre en charge des enfants qui « poussent à bout » et deviennent alors épuisants. Les éducateurs rencontrent donc des difficultés à effectuer leur travail éducatif auprès des mineurs, ils ont davantage une fonction de contenance à l'égard du groupe (Derivois et al., 2013, p. 229). Certains professionnels décrivent une « crise de sens » à savoir un intervalle important entre le travail prescrit et leurs valeurs et raisons qui les ont amenés à œuvrer dans le travail social (Charles, 2019, p. 439). Dans le champ de la Protection de l'Enfance, le travail en internat est pour les professionnels perçu comme étant plus intense et difficile du fait de l'implication demandé aux éducateurs et aux horaires décalés moins conciliables avec une vie privée (Queudet, 2008, cité dans Charles, 2019). Les professionnels connaissent généralement une double journée, d'une part d'un point de vue professionnel et d'autre part au niveau domestique. Cette double journée est « associée à la double part du souci des autres » (Charles, 2019, p. 444). Les éducateurs ont également souvent un sentiment de confusion, de débordement du fait d'être continuellement et de manière démesurée sollicités par les jeunes accompagnés au quotidien (Derivois et al., 2013). L'ensemble de ces éléments mis en exergue ci-dessus engendrent des problématiques diverses comme la souffrance, l'épuisement, le mal

être au travail, l'usure professionnelle composée de trois dimensions un « sentiment d'épuisement professionnel », une « tendance à la déshumanisation de la relation », une « diminution de l'accomplissement personnel » ainsi que le *burn-out* (Pezet-Langevin et al., 1993, cités dans Dugué, 2020, p. 37 ; Melou et Gilbert, 2021). Ces multiples problématiques sont également à associer au manque de reconnaissance des éducateurs de la part de l'institution (Convention nationale des associations de protection de l'enfant, 2022 ; Charles, 2019 ; Blanquet et Menut, 2021 ; Saint-Martin, 2007).

Pour faire face à l'ensemble de ces difficultés, les éducateurs se trouvent dans l'obligation de chercher dans leurs registres personnels un sens à leur pratique éducative (Dugué, 2020).

2. Les éducateurs spécialisés et l'accompagnement à la scolarité des enfants placés

Lors d'une mesure de placement, l'éducateur se trouve en position de suppléance parentale. Pour Durning (1986, p. 102, cité dans Fablet, 2007, p. 128) ce concept se réfère à « l'action auprès d'un mineur visant à assurer les tâches d'éducation et d'élevage habituellement effectuées par les familles, mises en œuvre partiellement ou totalement hors du milieu familial dans une organisation résidentielle ». Fablet (2000, cité dans Denecheau, 2013, p. 51) par la suite, précise qu'il s'agit d'un « type d'action éducative qui consiste pour des professionnels ou des bénévoles à accomplir le plus souvent temporairement, à la place des parents la plupart des actes éducatifs usuels, sans toutefois les remplacer ». Par le biais de la suppléance familiale, les éducateurs mettent en œuvre différents actes éducatifs usuels et gèrent de nombreuses tâches domestiques (Charles, 2019). Ces derniers font aussi écho quotidiennement au domaine de la scolarité puisque les professionnels sont censés établir un lien de proximité avec l'école dans la mesure où ils s'occupent des activités ordinairement attribuées aux parents (Denecheau, 2015a ; Denecheau et Blaya, 2014 ; Anton et Denecheau, 2021).

Toutefois, il apparaît que la question scolaire et les tâches qui s'y rapportent comme le suivi, l'accompagnement des devoirs, le soutien du mineur ou encore l'orientation ne sont pas des tâches prioritaires du travail quotidien des éducateurs et que de façon générale au sein des institutions de placement, les apprentissages et les parcours scolaires sont une préoccupation secondaire (Denecheau, 2015a ; Join-Lambert et al., 2019 ; Gilligan, 2007 ; Denecheau et Blaya, 2014 ; 2013 ; Lesage et Woollven, 2022 ; Dumoulin et Frechon, 2023 ; Montserrat et al., 2013 ; Harker et al., 2003 ; 2004a ; Jackson et Cameron, 2012). Certains professionnels dans la recherche de Denecheau et Blaya (2013, p. 59) estiment que « la scolarité peut être

“sacrifiée” », ils privilégient alors les temps d’échange, de loisirs, le traitement des situations de souffrance et la restauration du lien familiale (Denecheau et Blaya, 2013 ; Mainaud, 2013) ainsi que le bon fonctionnement de la vie quotidienne comme par exemple le suivi des démarches administratives, le transport des enfants à divers rendez-vous et activités (Join-Lambert et al., 2019). La posture professionnelle de l’éducateur vis-à-vis de la question scolaire va avoir un impact sans précédent sur les parcours scolaires des enfants placés (Denecheau, 2015a). La prise en charge en Protection de l’Enfance peut donc être source de risque ou de protection pour la scolarité des jeunes placés (Anton et Denecheau, 2021).

Certains éducateurs présentent de faibles attentes, un manque d’intérêt et un scepticisme important concernant la scolarité des mineurs pris en charge (Martin et Jackson, 2002 ; Denecheau et Blaya, 2014 ; Join-Lambert et al., 2019 ; Montserrat et al., 2013 ; Harker et al., 2003 ; 2004b). Cela pouvant être lié à certaines situations singulières et aux représentations de ces professionnels concernant le public des enfants placés et ses problématiques (Martin et Jackson, 2002 ; Denecheau et Blaya, 2014 ; Join-Lambert et al., 2019 ; Montserrat et al., 2013 ; Harker et al., 2003 ; 2004b). Comme le montre la recherche de Denecheau et Blaya (2013, p. 57) les professionnels participants indiquent majoritairement le fait que les enfants placés présentent un « “cumul” de difficultés » comme des difficultés d’apprentissage, de compréhension, des retards dans différents domaines en lecture, en écriture par exemple. Ils évoquent des difficultés comportementales telles que des problèmes d’attention ou encore une incapacité à « tenir en classe » (Denecheau et Blaya, 2013, p. 57). Pour de nombreux éducateurs, l’avenir de ces jeunes ne semble pas heureux mais précaire (Join-Lambert et al., 2019 ; Martin et Jackson, 2002). Ces professionnels ne favorisent et ne soutiennent pas l’accrochage scolaire de ces mineurs (Denecheau, 2013). Dans le quotidien, les professionnels sont plus souples vis-à-vis de la question scolaire et l’absentéisme semble toléré, normalisé. Cela pouvant même être renforcé par certains éducateurs qui posent par exemple des rendez-vous annexes tels des rendez-vous médicaux sur le temps scolaire du jeune (Martin et Jackson, 2002 ; Denecheau et Blaya, 2014 ; Join-Lambert et al., 2019 ; Mannay et al., 2017). Cela même alors qu’il a été démontré au sein de la littérature que la fréquentation régulière de l’établissement scolaire est une condition *sine qua non* à la réussite scolaire (Martin et Jackson, 2002). Cette souplesse dont font preuve les éducateurs peut être corrélée avec la souffrance vécue par les jeunes placés, la démonstration de besoins spécifiques pour ces mineurs ainsi que des exigences scolaires identifiés comme trop élevés pour les enfants par les professionnels dans une perspective d’inégalité du système scolaire (Denecheau et

Blaya, 2014). Les professionnels souhaitent et font le choix de laisser du répit aux mineurs en réduisant leurs exigences à leur égard (Denecheau et Blaya, 2014).

D'après la recherche de Denecheau et Blaya (2014), les éducateurs pour évoquer la scolarité des enfants placés se basent sur leurs propres expériences et non sur des apports théoriques. Ils se réfèrent davantage aux situations antérieures ainsi qu'à une approche statistique de la scolarité des enfants placés pour évaluer les possibilités de réussite de ces derniers (Join-Lambert et al., 2019 ; Anton et Denecheau, 2021 ; Denecheau et Blaya, 2013). Ce constat peut être corrélé à la difficulté de cette profession de l'urgence et de l'imprévu d'être toujours happée par le terrain et de connaître une surcharge de travail, ce qui ne permet pas aux éducateurs de prendre de la distance vis-à-vis de leurs actions, représentations et pratiques (Brichaux, 2009 ; Harker et al., 2004a). Les éducateurs dépeignent pour de nombreux enfants placés des difficultés scolaires importantes et des parcours scolaires complexes et douloureux. Ces difficultés scolaires apparaissent telles des normes pour ces professionnels et non comme des points à faire évoluer et à accompagner dans le cadre de la prise en charge des mineurs (Denecheau et Blaya, 2014 ; 2013). Dans cette perspective, si un jeune placé est en difficulté scolaire, le fait de travailler avec lui sur ces problématiques sera secondaire puisqu'il sera assimilé par les professionnels comme ayant un niveau acceptable du fait de sa situation d'enfant placé, alors que ces mêmes difficultés seraient considérées comme une source de préoccupation dans un autre environnement (Denecheau et Blaya, 2014 ; 2013). Cela pouvant être relié au fait que les éducateurs assimilent souvent l'école à une institution déterministe, ainsi ils ont peu d'espoir à l'égard des enfants placés (Join-Lambert et al., 2019). Cependant, les aptitudes scolaires des enfants placés ne peuvent pas être déterminées par leur histoire de vie complexe, les traumatismes et les perturbations vécus (Jackson et Cameron, 2012 ; Mannay et al., 2017 ; Dumoulin et Frechon, 2023). Ces représentations ont également un impact sur les enfants nouvellement placés dans la mesure où les praticiens prêteront à ces derniers des parcours négatifs, compromis du fait de leur placement, sans prendre en compte leurs résultats scolaires (Denecheau et Blaya, 2014). Cette constatation est également à corréler avec les informations dont disposent les professionnels sur le jeune à savoir son dossier dans l'établissement de placement, son dossier scolaire et d'autres données qui peuvent être considérés comme des stigmates (Goffman, 1975 ; Denecheau et Blaya, 2014) qui vont influencer la prise en compte des capacités scolaires du jeune et ainsi participer à sa disqualification (Denecheau et Blaya, 2014). Les éducateurs jouent un rôle dans le cadre de la reproduction sociale de la marginalisation des enfants pris en charge en Protection de l'Enfance (Denecheau et Blaya, 2014). La problématique de la fin de placement à la majorité du jeune est

également un élément qui conduit de nombreux professionnels à délaisser la question scolaire et à favoriser une orientation en prenant le moins de risque possible (Join-Lambert et al., 2019 ; Denecheau, 2013 ; Anton et Denecheau, 2021 ; Dumoulin et Frechon, 2023 ; Dietrich-Ragon et Frechon, 2022), dans ce cadre-là les éducateurs n'accompagnent pas le mineur vers ses projets, ses désirs (Join-Lambert et al., 2019 ; Montserrat et al., 2013 ; Jackson et Cameron, 2012 ; Sladović Franz et Branica, 2013). Les jeunes pour tenter de préparer leur sortie du système de la Protection de l'Enfance, se voient contraints d'acquérir rapidement une indépendance financière afin d'accéder à un logement (Défenseur des droits, 2016 ; Frechon et Lacroix, 2020 : Frechon et Marquet, 2016 ; Dietrich-Ragon et Frechon, 2022). Pour pouvoir entrer rapidement sur le marché du travail, ils s'orientent davantage vers l'enseignement professionnel ainsi que des cycles courts de formation ou alors ils abandonnent précocement leurs études alors que le diplôme est encore aujourd'hui la clé pour s'insérer socialement (Défenseur des droits, 2016 ; Frechon et Lacroix, 2020 : Frechon et Marquet, 2016 ; Dietrich-Ragon et Frechon, 2022). Cela est le cas par exemple pour une participante de la recherche de Dietrich-Ragon et Frechon (2022, p. 89), elle explique :

> Je ne voulais pas [redoubler] parce qu'avec l'[Aide Sociale à l'Enfance (ASE)] justement j'avais peur de rien avoir avant mes 18 ans et de partir sans rien. J'ai préféré prendre une filière qui me plaisait pas forcément mais qui m'amenait quand même à un bac.

Face à ce constat, il apparaît que les professionnels éducateurs peuvent inciter les jeunes à suivre cette voie afin que la durée de leur étude n'aille pas au-delà du temps d'accompagnement (Mainaud, 2013 ; Frechon et Marquet, 2016). Dans la recherche de Montserrat et al. (2013), un paradoxe est mis en avant dans la mesure où certains professionnels peuvent dire aux jeunes qu'il est important d'étudier mais les conseils et les actions des éducateurs ne sont pas en accord avec cette affirmation, ils peuvent par exemple leur conseiller fréquemment de trouver un travail très rapidement.

Cependant, l'absence d'« attentes et [d'] aspirations » (Anton et Denecheau, 2021, p. 23) des professionnels vis-à-vis des enfants placés peut conduire à un « déficit d'encouragements durables » (Potin, 2013, p. 95). Cela peut engendrer chez les mineurs un manque de motivation et d'intérêt vis-à-vis de l'école, ayant pour conséquence l'augmentation du risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2005). Dans les études de Martin et Jackson (2002) et d'Harker et al. (2003) des enfants ou d'anciens jeunes placés ont mis en avant le fait que les travailleurs sociaux entravent souvent leurs progrès scolaires, ne portent pas d'intérêt particulier à ce domaine et ne sont pas considérés comme des personnes ressources vis-à-vis de la question

scolaire alors même qu'Harker et al. (2004a ; 2004b) et Anton Philippon (2017) ont démontré qu'un enfant placé qui est entouré par des adultes qui croient en ses capacités connaît une augmentation de son estime de soi ainsi que de son sentiment d'efficacité personnelle, ces encouragements contribuent à sa réussite scolaire. Cela est également le cas dans la recherche de Montserrat et al. (2013) où les éducateurs comme les jeunes estiment que ces derniers abandonnent moins leurs études s'ils ont une aide et un suivi de la part des professionnels.

Un manque de ressources tant matérielles qu'humaines ne permet pas de conférer à la scolarité une place plus importante dans les institutions de Protection de l'Enfance. Au niveau matériel, le manque de livres, de fournitures scolaires, de mobiliers, de pièces dédiées à l'étude ou d'espaces calmes est à mettre en avant (Martin et Jackson, 2002 ; Haute Autorité de Santé, 2019 ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Anton et Denecheau, 2021). Comme le montre l'étude de Denecheau et Blaya (2013) le suivi scolaire est souvent accompli dans une pièce de vie commune ou dans les chambres qui sont rarement individuelles et qui ne sont pas toujours meublées pour permettre à chaque enfant d'avoir son propre bureau. Il est compliqué pour les enfants de s'isoler, d'être au calme pour se concentrer et faire leurs devoirs (Mainaud, 2013 ; Denecheau et Blaya, 2013). Cela fait écho aux dires de jeunes dans la recherche de Sladović Franz et Branica (2013) qui mettent en avant l'importance d'avoir leur propre chambre afin de réunir des conditions favorables au travail. Ce constat est partagé dans l'étude de Gallagher et al. (2004) sur les bonnes pratiques dans l'éducation des enfants placés en institution. Concernant l'aspect humain, le taux d'encadrement est souvent faible, les éducateurs sont peu nombreux et ont beaucoup d'enfants à prendre en charge simultanément (Denecheau, 2015a ; Haute Autorité de Santé, 2019 ; Denecheau et Blaya, 2013). L'important *turn-over* des éducateurs dans les institutions de placement entraîne également des conséquences sur la scolarité des mineurs placés. Ce phénomène est un élément perturbateur pour l'enfant dans sa construction puisqu'il connaît une fois de plus une rupture dans son parcours et cela engendre des conséquences sur la question du suivi scolaire et de sa cohérence avec le travail d'autres personnes (Gilligan, 2007 ; Denecheau, 2013 ; Montserrat et al., 2013). Dans l'étude de Montserrat et al. (2013) les jeunes mettent en avant le fait que le travail en roulement des éducateurs ne facilite pas le suivi scolaire.

Au sujet du temps de retour de l'école, à savoir le temps des devoirs et de l'accompagnement scolaire qui sont réduits et pas toujours assurés quotidiennement (Denecheau et Blaya, 2013), il apparaît dans l'étude de Derivois et al. (2013) que l'ensemble des enfants essayent de se faire remarquer mais que les éducateurs favorisent souvent ceux qui ont des devoirs à effectuer. Les jeunes qui n'en ont pas font face à un manque de disponibilité des professionnels et tentent

d'attirer l'attention par différents comportements comme des crises, des insultes, la dégradation du matériel ou encore la mise en danger de soi ou des autres (Derivois et al., 2013). Le temps des devoirs est complexe et souvent difficile à encadrer pour les professionnels (Mercieca et al., 2021) d'autant plus que l'accompagnement individuel est plus complexe à mettre en œuvre en institution qu'au sein d'un environnement familial du fait du nombre d'enfants à prendre en charge par professionnel (Mainaud, 2013). Les enfants sollicitent beaucoup l'adulte dans ces moments ainsi ceux qui n'ont pas de devoirs sont en mouvement, bruyants, cherchent l'attention cela est donc source d'interférence dans le travail des autres enfants (Derivois et al., 2013 ; Mainaud, 2013). Les enfants doivent attendre leur tour afin que l'éducateur soit disponible pour répondre à leurs interrogations et durant ces périodes de latence des conflits entre pairs apparaissent (Derivois et al., 2013). Dans ce temps, les éducateurs comme les enfants morcèlent leurs travaux et leurs activités (Derivois et al., 2013). Ce constat concernant le temps disponible et dédié aux enfants pour le suivi scolaire a également été renforcé durant la période de confinement suite à la crise sanitaire de la COVID-19. De nombreux professionnels ont pris conscience des difficultés rencontrées par les enfants et de la nécessité de prendre plus de temps avec eux pour répondre aux besoins de chacun (Observatoire National de la Protection de l'Enfance, 2021).

L'accompagnement scolaire pose la question de son efficacité. Bien que certains éducateurs souhaitent travailler la dimension scolaire avec l'enfant, ces moments ne sont pas toujours efficaces et peuvent même être contre-productifs (Denecheau, 2015a). Cela est le cas par exemple si l'éducateur fait tout ou une partie du travail à la place de l'enfant afin qu'il n'ait pas à présenter des devoirs non faits ou non terminés en classe. Cette action participe à faire perdurer les difficultés scolaires du mineur dans le temps (Denecheau, 2015a ; Denecheau et Blaya, 2013). Dans ce contexte, l'éducateur souhaite que les enseignants aient une bonne perception du jeune et que les devoirs soient corrects, cela renvoie d'une part au fait qu'il craint que l'enfant ne soit stigmatisé et étiqueté à l'école et d'autre part, cela fait référence à « des enjeux narcissiques » pour le professionnel (Derivois et al., 2013, p. 228). La question du suivi des devoirs et de son efficacité met en lumière le fait que les enfants peuvent obtenir un soutien dans les matières où les éducateurs se pensent compétents, ils ne sont pas accompagnés de la même manière pour l'ensemble des matières scolaires (Denecheau et Blaya, 2013). Lorsque les jeunes ne sont pas accompagnés et stimulés au sein de leur travail scolaire, il y a un risque d'« hypoactivité » où les difficultés d'apprentissages des mineurs peuvent s'aggraver (Denecheau et Blaya, 2014, p. 85). La question de l'accompagnement scolaire met en jeu pour les éducateurs, le fait de confondre leur travail avec celui des enseignants. Certains

professionnels en estimant « ne pas être prof » n'œuvrent pas pour le suivi scolaire et les devoirs (Denecheau et Blaya, 2013, p. 59).

Comme le montre la recherche de Denecheau et Blaya (2014) les éducateurs mettent en avant des facteurs exogènes au placement pour expliquer les difficultés scolaires et d'apprentissages des enfants, tels que les traumatismes liés au placement comme les faits de maltraitance par exemple, les difficultés sociales et économiques du jeune et de sa famille et les causes intrinsèques à l'individu à savoir ses capacités, sa motivation. Dans ce cadre-là pour les professionnels, l'enfant choisirait volontairement de s'opposer à l'école et au travail (Denecheau et Blaya, 2014). Les professionnels estiment avoir peu de prises sur ces éléments. Ils ne perçoivent pas l'environnement du jeune dans l'établissement de placement ou leurs pratiques professionnelles comme des vecteurs de développement cognitif et intellectuel pour le mineur. Les éducateurs s'estiment impuissants vis-à-vis de la question scolaire et font souvent endosser la responsabilité à l'enfant et à son environnement familial (Join-Lambert et al., 2019 ; Denecheau et Blaya, 2014).

Le rapport entre les éducateurs et la sphère scolaire peut être questionné via l'ethos de ce métier. Ce dernier est « marqué par une distance forte avec le monde scolaire, distance qui peut d'ailleurs prendre la forme d'une défiance » (Denecheau, 2015a, p. 122 ; Anton et Denecheau, 2021, p. 22).

Pour mieux comprendre cette dichotomie entre le métier d'éducateur et le monde scolaire, il est intéressant de faire des liens avec le concours d'entrée qui permet de sélectionner les candidats éducateurs qui intégreront ce cursus et la formation qui leur est dispensée par la suite (Anton et Denecheau, 2021 ; Join-Lambert et al., 2019 ; Denecheau 2015a). En ce qui concerne la partie écrite du concours, elle a pour objectif de permettre une première sélection des candidats. Cependant, comme les verbatims suivants le démontrent, les modalités d'admission spécifiques dénotent du champ scolaire : « "ce n'est pas que le niveau intellectuel" ; "un certain nombre de prérequis qui ne sont pas forcément du côté du savoir spéculatif" » (Montmoulinet, 2008, p. 5). D'autre part, l'oral de ce concours permet au jury de percevoir le candidat au-delà de ses propos. Ce dernier est censé réussir à montrer sa vocation, il est prêt à faire des sacrifices, donner de sa personne. L'objectif est de déceler chez le candidat des dispositions comme « [la] sociabilité, [l'] inclination à privilégier le "savoir être" sur le savoir scolaire, les valeurs morales aux connaissances subjectives » qu'il devra mobiliser par la suite dans un contexte professionnel. Il s'agit pour le sujet de s'apparenter à « l'idée de "l'éducateur formé" » (Bodin, 2009, p. 81 ; Montmoulinet, 2008, p. 7). Ces dispositions sont prégnantes chez les étudiants éducateurs débutants qui composent l'échantillon de la recherche de

Montmoulinet (2008). Ils ont une prédisposition pour la relation, l'aide et l'ouverture à autrui. Il est attendu du candidat durant cet oral de montrer qu'il est capable d'évoluer dans une situation paradoxale où dans une situation d'examen il arrive à afficher « sa conviction du primat des valeurs personnelles sur toutes les formes de jugement scolaire » (Bodin, 2009, p. 83). Les candidats qui sont privilégiés dans le concours pour intégrer la formation, présentent un lien distant avec la question scolaire et avec les dispositions habituelles des individus diplômés du supérieur (Join-Lambert et al., 2019 ; Bodin, 2009).

Il apparaît que les parcours scolaires des étudiants éducateurs soient fréquemment complexes comme le démontre ces données chiffrées : « Entre 1986 et 2000, l'âge moyen d'obtention du diplôme d'État ne varie presque pas : autour de 29 ans. Plus précisément encore, en 2005, 82% des élèves éducateurs ont plus de 21 ans (37% ont 26 ans ou plus) ». Beaucoup d'étudiants éducateurs ont connu un retard scolaire dans leurs parcours ou une sortie rapide du système scolaire avant de revenir à la formation (Bodin, 2009, p. 84).

Cette difficile cohabitation avec le monde scolaire peut voir ses fondements dans l'histoire de cette profession. Initialement, cette dernière renvoie à la philanthropie, au bénévolat, au don de soi, au dévouement puis dès les années 1950, il y a une volonté « d'accéder à une identité de professionnel et de technicien de la relation socio-éducative, ayant acquis, par le biais d'enseignements dignes de ce nom, des savoirs spécifiques » (Montmoulinet, 2008 ; Bodin, 2009, p. 82 ; Rigaud, 2011). Malgré cette volonté, la profession d'éducateur spécialisé a mis du temps à se structurer. Le métier d'éducateur spécialisé comme nous le connaissons aujourd'hui est réglementé et encadré par le diplôme d'État qui ne voit le jour qu'en 1967 et il faut attendre cette date pour une formation initiale plus complète des étudiants (Charles, 2019 ; Fablet, 2002). Cette formation est perçue comme une phase dans le développement professionnel de l'éducateur qui débute bien avant d'y entrer puisqu'il se réfère aux expériences antérieures de l'individu. En effet, l'éducateur en formation arrive avec son vécu, ses expériences et c'est en fonction de ces éléments que la formation pourra ou non faire sens pour lui (Brichaux, 2004). Cette formation repose sur une pédagogie de l'alternance où l'étudiant a un contact direct avec la sphère professionnelle. La formation est composée de 1450 heures d'enseignement et de 15 mois de stage (2100 heures). Elle se base sur un programme qui permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances et des démarches méthodologiques vis-à-vis de l'ensemble des champs professionnels. Elle est fondée sur l'articulation d'enseignements théoriques hétéronomes, qui proviennent de divers champs comme la psychologie, la psychanalyse, la philosophie, le droit, l'économie, la sociologie, l'histoire et les sciences politiques, ainsi que des stages, savoirs pratiques (Montmoulinet, 2008 ; Vallerie, 2009 ; Gaspar, 2008). La profession d'éducateur

spécialisé est composée d'une part d'apprentissages de l'expérience relatif à l'action et d'autre part de savoirs théoriques qui se réfèrent à la réflexion (Qribi, 2008). Mais malgré ces apports, l'enseignement reste centré sur la pratique (Bodin, 2009) et le modèle professionnel est « davantage axé sur la prégnance d'un savoir-être que sur la transmission et l'appropriation de savoirs théoriques » (Montmoulinet, 2008, p. 1). Les éducateurs ont une position complexe vis-à-vis des apports théoriques. Si ces savoirs ne peuvent répondre directement à une problématique de terrain alors ils sont perçus comme inutiles, déconnectés de la réalité (Bodin, 2009 ; Montmoulinet, 2008 ; Brichaux, 2004). Cette formation, vis-à-vis du contenu n'aborde pas de connaissances, de manières d'analyser et de comprendre des situations scolaires des mineurs ainsi que l'ensemble des enjeux qui en découlent au quotidien (Denecheau et Blaya, 2014 ; 2013). L'ensemble de ces données expliquent la distance que les éducateurs peuvent avoir avec l'école et la sphère scolaire dans sa globalité (Join-Lambert et al., 2019).

Toutefois, ces éléments bien que prégnants peuvent être nuancés par une autre vision de certains éducateurs de la scolarité qui font le choix d'encourager et de valoriser le travail scolaire (Join-Lambert et al., 2019 ; Gallagher et al., 2004). Bien qu'ils soient minoritaires au sein de l'étude de Denecheau et Blaya (2014), ces éducateurs soutiennent l'idée selon laquelle il est impératif en tant que professionnel d'avoir des attentes élevées à l'égard des jeunes placés concernant leur scolarité. L'école est donc perçue ici comme « émancipatrice », elle permet aux enfants de valoriser leur image et de soigner leurs multiples blessures narcissiques (Denecheau et Blaya, 2014, p. 87 ; Derivois et al., 2013). Elle peut également être considérée comme un ascenseur social dans la mesure où les enfants placés par le biais d'une scolarité réussie pourront choisir leur emploi et améliorer leur situation économique (Montserrat et al., 2013 ; Gallagher et al., 2004). Dans l'étude de Derivois et al. (2013) certains éducateurs souhaitent que l'enfant placé soit perçu positivement à l'école et qu'il ne soit pas stigmatisé. Ces comportements positifs à l'égard de la scolarité ont été relevés par des participants dans l'étude de Gairal-Casadó et al. (2022), ils mettent en avant l'implication, les attentes élevées et la motivation de certains éducateurs à l'égard de la question scolaire. D'autre part, les professionnels dans la recherche de Gallagher et al. (2004) démontrent que le premier objectif du foyer est d'inculquer aux enfants un sens de la valeur de l'éducation afin qu'ils aient une attitude positive vis-à-vis de leur scolarité. Toujours dans cette étude, il est mis en avant la nécessité que les jeunes soient préparés sur les plans émotionnel et pratique, pour une scolarité réussie. Cela passe par exemple par l'implication et la participation des enfants dans leur éducation et le fait que ces derniers soient équipés (vêtements, matériel *et cetera*) (Gallagher et al., 2004). Il est aussi mentionné

l'importance pour les professionnels de s'intéresser à la vie des enfants à l'école, de les féliciter pour leurs résultats et de les accompagner en participant à la résolution de problèmes qui peuvent advenir (Gallagher et al., 2004). Les éducateurs ont des attitudes hétérogènes vis-à-vis de la question scolaire des enfants confiés, cela pouvant s'expliquer par leurs propres expériences et parcours scolaires (Join-Lambert et al., 2019) comme nous l'avons abordé préalablement. Ces différentes attitudes reflètent pour certains éducateurs une certaine quête de reconnaissance de la part d'autres professionnels par rapport à leur accompagnement de l'enfant placé qui fait écho à leur travail et à leurs compétences (Derivois et al., 2013).

3. Le métier d'enseignant du premier degré

Le métier d'enseignant du premier degré est aujourd'hui encore apparenté à l'idée d'une passion ainsi que d'une vocation et peut se référer à « l'univers enchanté de l'école » (Devineau, 2019, p. 142 ; Pachod, 2016). Dans les travaux de Devineau (2019), plusieurs enseignantes, les femmes étant majoritaires au sein de ce groupe professionnel (Bouchetal, 2019), mettent en avant leur attirance pour cette profession. Elles démontrent un intérêt pour le métier d'élève puis elles explicitent leur goût des études et enfin celui de la relation pédagogique. Pour ces individus, l'école a été un repère dans leur parcours de vie, de l'enfance à l'âge adulte (Devineau, 2019). Ce métier peut être considéré comme un choix raisonnable fait en fonction des résultats scolaires et des opportunités d'orientation (Bouchetal, 2019). Dans l'étude de Bouchetal et Lantheaume (2015), les récits de vie professionnelle des enseignants démontrent chez ces derniers une attirance pour les professions de l'enfance et/ou de la relation comme celles d'éducateur, de travailleur social par exemple.

Plus précisément concernant le métier d'enseignant, il oscille entre « liberté » et « unité » ainsi qu'entre « autonomie » et « coordination » (Maulini et Perrenoud, 2020, p. 22). D'après les travaux de Broussal et Talbot (2010), les enseignants mettent en avant comme mission principale au sein de leur profession celle de l'apprentissage et de la transmission des connaissances. Les missions d'éducation ont une place prépondérante puisqu'il s'agit de permettre à l'enfant de se développer en tant qu'individu, dans sa singularité, tout en accordant une importance spécifique aux attentes de la société dans le processus de socialisation de l'élève (Broussal et Talbot, 2010). Pour satisfaire l'ensemble de ces missions, les enseignants sont amenés à favoriser l'engagement scolaire des élèves, qui comporte trois dimensions : comportementale, émotionnelle et cognitive et qui peut se définir comme « ce que l'apprenant fait, ressent et pense pendant l'activité » (Galand, 2022, p. 116). Les participants de

l'étude de Saunier (2021, p. 25) rejoignent l'idée que la transmission fait partie de l'être enseignant et ils ajoutent la formation « des citoyens de demain » ainsi que le fait d'aider les élèves en difficulté. Il s'agit pour ces professionnels de « considérer les enfants comme acteurs de leur développement et les aider à développer leurs compétences cognitives, expressives et sociales, tout en favorisant leur bien-être dans un monde en pleine évolution » (Guimard et al., 2015, p. 164). Les enseignants dans l'étude de Rufin et Payet (2017) revendiquent le fait qu'ils n'exercent pas une profession comme les autres. Pour eux, ce métier leur permet d'être actifs, d'être stimulés intellectuellement lors de l'élaboration des contenus d'enseignement, de pouvoir appréhender des situations inédites, imprévisibles et pour lesquelles ils n'ont pas reçu réellement de préparation afin de pouvoir les gérer (Basco, 2003). Cette profession n'enferme pas les enseignants dans une routine (Rufin et Payet, 2017). Le métier d'enseignant est également caractérisé actuellement par les thématiques de gestion de la classe, de prévention des incivilités et de gestion de l'hétérogénéité (Philippot et Baillat, 2009 ; Verhoeven, 2018). Il s'agit pour ces professionnels d'être en mesure de faire face aux élèves considérés comme difficiles, de gérer les différentes tensions dans l'espace classe, d'organiser la classe et de créer une ambiance de travail favorable à l'apprentissage (Philippot et Baillat, 2009).

Cependant, il n'est pas possible d'évoquer les enseignants du premier degré comme « un ensemble homogène » (Basco, 2003, p. 1) du fait d'une part de la diversité des niveaux dans lesquels ils enseignent, ils sont confrontés à des publics hétérogènes, allant de la petite enfance à la préadolescence (Basco, 2003 ; Bouchetal, 2019). Et d'autre part du fait des différents lieux, territoires où ils exercent ayant souvent des spécificités locales comme les classes multiniveaux ou encore le partenariat avec d'autres professionnels du secteur éducatif par exemple (Bouchetal, 2019). Les enseignants définissent souvent leur rôle par la négative : « "Je ne suis pas éducatrice, ni assistante sociale, ni psychologue" ; "l'éducation c'est les parents" », cela pouvant s'expliquer par le fait que les « contours du rôle apparaissent mouvants et circonstanciés » (Rufin et Payet, 2017, p. 19). Chaque enseignant va délimiter lui-même son métier en fonction de sa situation particulière et en montrant à un certain moment qu'ils ont atteint leur limite : « "Là, ce n'est plus de mon ressort, c'est pour l'éducateur" » (Rufin et Payet, 2017, p. 19), « "nous, les enseignants, ne sommes pas là pour éduquer les élèves, c'est la tâche des parents et des éducateurs" » (Pinel, 2001, p. 147). Certains enseignants prônent une part éducative au sein de leur profession alors que d'autres la minimise (Goémé et De Saint Denis, 2014). Par ailleurs, chaque enseignant va colorer sa profession en fonction de son parcours personnel comme le fait d'être parent et de devoir appréhender les difficultés d'apprentissage de son enfant, d'avoir une relation amicale avec d'autres enseignants, de vivre

certaines expériences culturelles ou sportives et de les transférer dans le cadre de la classe (Bouchetal, 2019). Malgré ces constats, les enseignants s'accordent tout de même pour prôner une identité commune au sein de laquelle « ils mettent en avant leur rôle de pédagogue et d'éducateur » (Basco, 2003, p. 1). Cette homogénéisation du groupe professionnel des enseignants se réfère également pour Daguzon et Goigoux (2007, p. 8) à trois traits communs : « une posture de médiateur », « un maître juste et bienveillant » et « un concepteur et un novateur ».

Plus concrètement au quotidien, l'enseignant prend en charge un groupe d'élèves à la journée (Bouchetal, 2019). Il peut être le seul adulte dans la classe, pendant six heures avec ses élèves (Bouchetal et Lantheaume, 2015), même s'il est de plus en plus fréquent, ces dernières années, qu'il soit accompagné par d'autres professionnels comme les Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (i.e., AESH) par exemple (Katz et al., 2021). Le temps de travail de l'enseignant est réparti entre le « temps de service » où il est en classe avec les apprenants, le « temps contraint » ou « périphérique » qui est ponctué par des réunions ou de l'aide individualisée par exemple, ce même temps peut également être organisé librement par l'enseignant via des temps d'échanges avec des collègues, l'exécution de tâches administratives. Le dernier temps fait référence au « temps personnel » à domicile qui comprend la préparation des cours, les corrections, la documentation par exemple (Hélou et Lantheaume, 2008, p. 69). Via cette répartition du temps, il est parfois difficile pour les enseignants de concilier vie professionnelle et vie privée, cette césure pouvant provoquer des sentiments d'envahissement, de pression et de manque de temps (Hélou et Lantheaume, 2008).

Les missions de l'enseignant, « instruire, personnaliser et socialiser » (Broussal et Talbot, 2010, p. 94) se déroulent généralement dans un cadre spécifique fait de quatre caractéristiques principales : i. une part synchrone importante au sein de la classe ; ii. des pratiques pédagogiques tournées vers le groupe classe ; iii. une pédagogie principalement axée sur la transmission via des savoirs scolaires enseignés, ces derniers découlent peu des activités d'apprentissage des apprenants ; iv. un espace clos où enseignants et élèves œuvrent ensemble avec peu d'interactions extérieures (Ria et Mauguen, 2020). En France, la liberté enseignante a une place prépondérante, les enseignants sont seuls dans la classe (Bouchetal, 2019), espace revendiqué comme étant « ma classe » (Roaux, 2019, p. 8), ils préparent leurs cours et corrigent seuls (Goémé et De Saint Denis, 2014). La solitude et l'isolement peuvent par moment prédominer et il n'y a pas de « "retours" d'un autre adulte sur ce qui est fait et dit dans la classe à travers l'enchaînement des séances d'apprentissage » (Bouchetal, 2017, p. 16 ; Bouchetal et Lantheaume, 2015). Cette manière autonome de travailler n'est pas propice à la collaboration

dans la mesure où cette dernière est considérée comme une dépendance et donc une perte d'autonomie (Roaux, 2019). Il est alors complexe pour les enseignants d'ouvrir leur classe puisqu'il s'agit d'exposer sa personnalité singulière à autrui (Dubet, 2020).

La profession d'enseignant du premier degré peut se définir par le terme de polyvalence (Philippot et Baillat, 2009), les professionnels estiment être « "multi-casquettes" » (Rufin et Payet, 2017, p. 18). Cela implique une polyvalence dans les tâches d'enseignement comme dans les tâches éducatives et celles qui se réfèrent à l'administratif (Bouchetal, 2019). La polyvalence dans ce cadre-là fait référence à la logique « prescriptive et normative » à savoir « "ce que l'enseignant devrait être et faire" » (Baillat et Philippot, 2018, p. 68), puisque de nombreuses tâches hétérogènes lui sont demandées comme développer des pratiques pédagogiques innovantes, mener des actions de coordination avec ses collègues, construire son autorité, motiver les élèves, travailler avec les environnements familiaux *et cetera*. Cette logique fait référence aux référentiels ambitieux et met en scène un « maître polyvalent expert » (Baillat et Philippot, 2018, p. 68 ; Dubet, 2020 ; Philippot et Baillat, 2009). À l'inverse, dans un aspect plus réaliste du métier, il s'agit de la logique « individuelle et pragmatique » qui met en avant « "ce qu'il fait, ce qu'il veut et peut faire" » (Baillat et Philippot, 2018, p. 68). Dans ce contexte, la polyvalence est considérée comme complexe et elle s'oppose à la structuration des apprentissages en fonction des champs disciplinaires spécifiques (Baillat et Philippot, 2018). Toutefois, d'après l'étude de Baillat et Espinoza (2006), la majorité des enseignants interrogés mettent en avant leur attachement à la polyvalence pour eux-mêmes (86%) et pour les apprenants (88%). Ils aiment proposer une pédagogie interdisciplinaire et varier leur enseignement à destination des élèves. Pour ces derniers, ils démontrent l'intérêt d'identifier et d'avoir un référent unique, d'éprouver une meilleure cohérence dans les apprentissages et le fait qu'en tant qu'enseignant ils ont une connaissance globale de l'élève (Baillat et Espinoza, 2006). Malgré ce premier constat, dans l'étude il apparaît que les enseignants émettent tout de même une réserve principale concernant la polyvalence, il s'agit de la difficulté pour eux de maîtriser et d'enseigner toutes les matières qui figurent dans le programme, ainsi le sentiment d'incompétence est mis en avant (Baillat et Espinoza, 2006).

Le métier d'enseignant se réfère à la singularité de l'individu qui l'effectue. Dans la mesure où au sein de la relation pédagogique, l'enseignant engage sa personnalité, ses valeurs, ses convictions, sa sensibilité (Dubet, 2020), sa propre personne est alors mobilisée comme une ressource (Hélou et Lantheaume, 2008). Cette spécificité est d'autant plus forte aujourd'hui, puisqu'au préalable la personnalité de l'individu pouvait être considérée comme en retrait, actuellement, elle est essentielle (Dubet, 2020), « il faut désormais travailler "avec

ses tripes" […] pour réussir son activité » (Hélou et Lantheaume, 2008, p. 76). Cependant, malgré cette évolution l'enseignant doit incarner son rôle en lien avec des valeurs, des normes et des principes partagés qui font référence à des choix politiques et économiques (Broussal et Talbot, 2010 ; Dubet, 2020 ; Basco, 2003). Ces dernières années, par exemple, les politiques d'éducation ont mis en avant « une approche globale de l'élève [qui] ont entraîné une prolifération des tâches dans un contexte d'injonctions à améliorer les résultats » (Hélou et Lantheaume, 2008, p. 70 ; Rufin et Payet, 2017). Ce métier présente un ancrage institutionnel fort et prescripteur qui se réfère à l'éducation au sens politique (Broussal et Talbot, 2010 ; Dubet, 2020 ; Basco, 2003). Il est attendu de l'enseignant « qu'il soit animateur bienveillant, à l'attitude amicale d'aide, mais aussi évaluateur impartial, qui sélectionne les élèves selon les résultats » (Basco, 2003, p. 5).

Depuis ces dernières années, cette profession est synonyme de mutations importantes et de crises du fait de la massification scolaire notamment (Dubet, 2020). Dans l'enseignement primaire, il s'agit de faire réussir tous les élèves pour qu'ils aillent au collège et au lycée, cet enseignement ne se suffit donc plus à lui-même (Dubet, 2020 ; Hélou et Lantheaume, 2008 ; Broussal et Talbot, 2010).

Ainsi, malgré le fait que le métier d'enseignant principalement au premier degré soit considéré, comme mis en avant précédemment, telle une vocation (Pachod, 2016) et que les professeurs des écoles font état d'un attachement important à leur mission et public, ils entretiennent tout de même une relation plus complexe à leur profession (Broussal et Talbot, 2010 ; Rigaudière et Connan, 2022). Le métier d'enseignant peut être assimilé à une profession en souffrance qui oscille entre un repli dans un passé idéalisé, un présent insatisfaisant et un futur inquiétant. Il est synonyme pour de nombreux professionnels de problèmes, de difficultés et de conditions de travail dégradées (Broussal et Talbot, 2010 ; Rigaudière et Connan, 2022). Ces derniers sont sources d'anxiété, de nervosité, de pression permanente, de culpabilité, de stress, de fatigue, d'insatisfaction et de découragement (Katz et al., 2021 ; Broussal et Talbot, 2010 ; Devineau, 2019 ; Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005). En 2016, 88% des enseignants français mettaient en avant une dégradation de leur profession. « Ils étaient 76% à se sentir "stressés", 71% à se dire "impuissants", 63% "déçus" et 62% "en colère" » (Lévy et al., 2013, cités dans Danner et al., 2019, p. 120).

Les enseignants, par le biais des changements importants dans leur profession, ont perçu une complexification des tâches à effectuer. Ces mutations sont visibles dans l'enseignement secondaire en France et en Europe via des transformations sociales et des nouvelles politiques éducatives (Broussal et Talbot, 2010 ; Bouchetal, 2019 ; Maroy, 2006 ; Devineau, 2019). Ces

changements se cristallisent pour les professionnels dans la surcharge de travail ainsi que via des conditions de travail dégradées (Broussal et Talbot, 2010 ; Bouchetal, 2019 ; Maroy, 2006 ; Devineau, 2019). Des professionnels interrogés citent un manque de moyens humains et matériels, enjeux de débats politiques, de matériels pédagogiques malgré « le soutien et le prestige dont jouit le renouvellement pédagogique auprès des instances responsables du système éducatif et de la société en général » (Basco, 2003, p. 8), et de temps, une charge de travail permanente, une perte de sens vis-à-vis de la profession. Il serait complexe d'atteindre une qualité de vie optimale (Broussal et Talbot, 2010 ; Bouchetal, 2019 ; Maroy, 2006 ; Devineau, 2019). Les enseignants décrivent des journées « "de travail à rallonge" », une multitude de documents administratifs à compléter, de nombreuses réunions en lien avec des partenaires de l'école (Bouchetal, 2019, p. 7). À la surcharge de travail ainsi qu'à la complexification de ce dernier (Bouchetal, 2019) s'ajoutent comme difficultés principales dans cette profession, des relations conflictuelles, des dysfonctionnements institutionnelles et l'inéquité perçue par les enseignants (Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005). Pour Hélou et Lantheaume (2008), il s'agit de la difficulté de l'intéressement des élèves, la porosité entre la sphère professionnelle et la sphère privée et la difficulté à définir ce qu'est un bon travail. Les enseignants sont également amenés à gérer des actes de violence et d'incivilité au sein des établissements scolaires (Basco, 2003). Les règles de la classe qui avaient pour vocation de délimiter les comportements tolérés ou interdits ne sont plus garanties mais sont en proie à une exigence de justification permanente (Verhoeven, 2018). Les enseignants sont inquiets et cela a un impact sur leurs sentiments de confiance et de sécurité (Basco, 2003). Face à l'ensemble de ces difficultés certains enseignants découragés, usés, insatisfaits peuvent se désengager de leur métier (Hélou et Lantheaume, 2008).

Du fait des mutations importantes de cette profession et de la désacralisation de l'institution scolaire, les enseignants sont amenés à rendre des comptes et rassurer l'ensemble des acteurs impliqués de prêt ou de loin dans le système scolaire. Cela est source de pressions, d'angoisses, de stress, d'épuisement pour les professionnels (Maulini et Perrenoud, 2020 ; Dubet, 2020).

Sur le terrain la présence de l'institution, de la hiérarchie dans le quotidien des enseignants est remise en question et de plus en plus rejetée (Roaux, 2019). Pour les professionnels, sa présence est rare, le mouvement actuel tend à prôner un transfert du métier et de l'institution sur les individus (Broussal et Talbot, 2010 ; Dubet, 2020 ; Danner et al., 2019). L'enseignant doit donc assurer des situations complexes et contradictoires en incarnant individuellement l'institution vis-à-vis des élèves et de leurs environnements familiaux via par exemple le programme institutionnel et les valeurs qui en découlent malgré le fait qu'il se trouve « en porte-à-faux par

rapport au mode de fonctionnement et aux règles que l'institution scolaire établit et commande de suivre » (Basco, 2003, p. 5). Les professionnels ne se sentent pas soutenus et valorisés par la hiérarchie (Broussal et Talbot, 2010 ; Dubet, 2020 ; Danner et al., 2019). Au contraire, dans l'étude de Roaux (2019), 53.0% des enseignants interrogés expriment le fait de ne pas être respectés par la hiérarchie.

Les enseignants ont également la sensation d'être plus étroitement contrôlés par la hiérarchie et que cette dernière se situe dans une demande de formalisation importante à leur égard. Ils doivent rendre des comptes et sont soumis aux évaluations dans l'objectif de « "faire du résultat" » (Devineau, 2019 ; Danner et al., 2019, p. 133). Ce phénomène de contrôle en hausse et d'une vision plus bureaucratique de la profession d'enseignant peut s'expliquer par le déclin de l'institution. Le cadre institutionnel si prégnant il y a quelques années est aujourd'hui en déclin (Dubet, 2020). Le « système symbolique », base solide de l'organisation scolaire n'est plus aujourd'hui. Il était fondé sur quatre piliers : i. les « principes universels, "sacrés", indiscutables » de l'école ; ii. un enseignant qui incarnait ces principes et avait une autorité et un prestige ; iii. une école conçue telle « un sanctuaire protégé des passions et des intérêts » qui maintenait toutes les demandes à l'écart ; iv. « l'adhésion des élèves à une discipline rationnelle […] voie de leur émancipation et de leur autonomie » (Dubet, 2020, p. 17-18).

L'institution via la hiérarchie met en œuvre de nombreuses prescriptions et réformes qui sont souvent changeantes et peuvent conduire à des injonctions paradoxales qui ne permettent pas à l'enseignant de trouver sa place, ces professionnels perdent alors le sens de ce qu'ils sont censés faire (Baillat et Philippot, 2018 ; Bouchetal, 2019). Les enseignants sont fragilisés dans la fonction qu'ils exercent et ils peuvent avoir le sentiment d'être « "les jouets" d'une vague de réformes successives qui se contredisent les unes les autres » (Roaux, 2019, p. 7). Par exemple, comment au travers des prescriptions institutionnelles, l'enseignant peut-il travailler avec les enfants selon leur propre rythme en individualisant au maximum la prise en charge tout en attendant d'eux des performances qui seront évaluées de manière normative, sans avoir le souci de la singularité de l'individu ? Les évaluations nationales à l'entrée au Cours Préparatoire (i.e., CP), mises en œuvre en 2017, peuvent être citées en exemple, ces dernières conditionnant les apprentissages en grande section de maternelle en privilégiant certaines disciplines comme les mathématiques (Broussal et Talbot, 2010 ; Lantheaume, 2007 ; Devineau, 2019 ; Plane, 2020). Un quiproquo apparaît entre « les attentes institutionnelles exprimées par la rhétorique du "maître idéal" […] et […] les enseignants qui retraduisent ces attentes en un "agir possible" » (Baillat et Philippot, 2018, p. 68). Ces attentes institutionnelles s'inscrivent dans une logique de performance et mettent en avant des « objectifs ou [des] standards exogènes à

atteindre » (Verhoeven, 2018, p. 111) qui se cristallisent via le programme. Ce dernier est un « objet […] totémique » pour les enseignants malgré le fait qu'il est considéré comme « "trop lourd" » (Goémé et De Saint Denis, 2014, p. 130). Lorsque les enseignants se perçoivent comme seuls face aux difficultés du terrain, ils ont tendance à se réfugier derrière les textes et les programmes pour argumenter leur manière de faire (Basco, 2003). Il paraît important de faire évoluer le travail des enseignants et de créer des ponts entre le métier idéalisé et le métier réel (Baillat et Philippot, 2018). Pour ce faire, la formation au métier pourrait être pensée dans une « logique ascendante » où les situations vécues deviendraient des références (Baillat et Philippot, 2018, p. 69) cela permettrait peut-être aux jeunes enseignants de ne pas considérer leur formation comme insuffisante (Farges, 2011).

Le sentiment de « crise professionnelle » est partie prenante de l'identité enseignante (Dubet, 2020, p. 18). Ce sentiment est d'autant plus exacerbé par l'image globalement négative qu'à la société de la profession d'enseignant et le manque de soutien de cette dernière à l'égard des enseignants. Ces professionnels sont considérés comme des privilégiés, il y a un manque de considération et de reconnaissance exacerbé (Broussal et Talbot, 2010 ; Bouchetal et Lantheaume, 2015 ; Rigaudière et Connan, 2022 ; Thémines, 2020 ; Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005 ; Danner et al., 2019 ; Basco, 2003). Les enseignants ressentent une faible valorisation sociale comme le démontrent l'enquête *Teaching And Learning International Survey* (i.e., TALIS) de 2018. Effectivement, « moins d'un enseignant sur dix considère que son métier est valorisé dans la société, que les enseignants sont valorisés par les médias, qu'ils peuvent influencer les politiques éducatives ou que leur opinion est valorisée par les décideurs politiques » (Rosenwald et al., 2021, p. 7). Dans la sphère publique, le métier est teinté de stéréotypes et de représentations, le champ lexical suivant en est la preuve : « vacances », « fonctionnaire », « privilégié », « grève », « se plaindre » (Broussal et Talbot, 2010, p. 93). De plus, « le discours social désigne un métier réputé pour le temps libre qu'il octroie » (Bouchetal, 2017, p. 12), et même si ces représentations sont erronées, elles contribuent au malaise de la profession enseignante qui sabordée dans son être, n'arrive plus à se reconnaître (Broussal et Talbot, 2010 ; Thémines, 2020 ; Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005 ; Danner et al., 2019 ; Basco, 2003).

4. Les enseignants du premier degré et l'accompagnement à la scolarité des élèves placés

Les enseignants dans leurs classes accueillent différents élèves dont des apprenants placés en institution. Ces derniers peuvent être considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers (Montserrat et al., 2013) au sens de la définition de l'institut de statistique de l'*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (i.e., UNESCO) (2013, p. 82) dans la mesure où ils

> ont besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes pédagogiques adaptées pour participer à un programme éducatif et atteindre les objectifs d'apprentissage de ce programme. Ces raisons peuvent être (mais ne sont pas limitées à) des désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales.

Sans un soutien spécifique, les enfants placés risquent d'accumuler un retard important (Jackson et Cameron, 2012). Le système éducatif et a fortiori les enseignants doivent apporter un soutien et tenir compte des situations spécifiques de ces enfants, des expériences complexes et traumatisantes qu'ils ont pu vivre (Montserrat et al., 2013 ; Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020), du manque de sécurité affective important qu'ils peuvent connaître et des effets que cela peut provoquer sur les apprentissages fondamentaux (Dottori, 2011).

Cependant, au sein de la littérature scientifique peu d'éléments se réfèrent à cette prise en charge spécifique des élèves placés et aux rôles des enseignants vis-à-vis de ces situations (Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020). Seulement quelques données sont présentes dans la littérature anglophone principalement.

Du fait du placement et des multiples ruptures dans leurs parcours les enfants placés peuvent être confrontés dans leur scolarité à des méthodes d'enseignement différentes et ils risquent également de ne pas accéder à l'enseignement de concepts clés (Townsend et al., 2020). Ces enfants connaissent des retards et des lacunes dans leur scolarité (Montserrat et al., 2013) et ils ont souvent, comme le met en avant l'étude de Berridge et al. (2021), des difficultés d'apprentissage en classe. Par ailleurs, ils ne sont généralement pas restés assez longtemps au sein d'un établissement scolaire pour que les enseignants puissent apprendre à les connaître, évaluer leurs besoins et mettre en œuvre des moyens concrets pour les soutenir (Montserrat et al., 2013).

La majorité de ces enfants placés connaissent également d'après l'étude de Fernandez (2019), des problèmes d'attitude et de motivation (57.4%), des problèmes de discipline (53.2%), des problèmes émotionnels (48.9%), des résultats insuffisants (48.9%) et des difficultés

d'apprentissage (40.4%). Ce constat est similaire dans l'étude de Seifried (2019) où les enfants à l'école peuvent être agressifs, présenter des troubles du comportement ou encore un manque de motivation. La problématique liée au comportement des élèves placés est centrale dans la mesure où ils sont souvent perçus de manière prépondérante par le prisme du comportement à l'école et également en dehors de la sphère scolaire (Mercieca et al., 2021 ; Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020). Pour les enseignants, ces comportements font référence à un indicateur émotionnel négatif, mis en avant par Petiot (2022, p. 157), à savoir : « manifestation d'agressivité de la part d'un ou plusieurs élève(s) ». En effet, les comportements perturbateurs des enfants placés comme la colère, l'opposition, l'agressivité, la violence ou encore des comportements sexualisés apparaissent tel le défi le plus important à gérer pour les enseignants, ils sont un obstacle à leur travail mais également à celui des autres élèves (Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020 ; Toussaint et Salmon, 2023 ; Gallagher et al., 2004). Certains enseignants ont mis en avant le fait qu'ils étaient affectés négativement par ces comportements, stressés, dépassés et épuisés (Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020 ; Toussaint et Salmon, 2023 ; Gallagher et al., 2004). Par exemple dans la recherche de Garcia-Molsosa et al. (2021), un élève commettait des actes de violence quasiment tous les jours. Les autres élèves avaient alors normalisé la situation de contention physique d'un élève par un adulte. Les comportements perturbateurs des apprenants placés induisent le risque d'étiquetage négatif de ces enfants, comme nous le verrons par la suite, puisque le conflit devient dans ce cadre-là une caractéristique de ce public (Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020). Les comportements perturbateurs et inappropriés des élèves placés ont également une incidence sur le climat de la classe et ils peuvent devenir un facteur de distanciation et de rejet pour les autres élèves à l'égard des enfants placés. Ces derniers seraient donc moins bien accueillis au sein du groupe classe (Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020 ; Dann, 2011).

Les comportements complexes des enfants placés demandent aux enseignants de les gérer. Cependant, il est difficile pour cette catégorie professionnelle de les appréhender et de répondre aux problématiques émotionnelles et comportementales des élèves placés dans le contexte de la classe (Fernandez, 2019). D'après l'étude de Garcia-Molsosa et al. (2021), la présence d'enfants placés augmente la complexité de la gestion de la classe. Il s'agit pour ces professionnels de chercher des solutions à différents niveaux. Au niveau spatial, l'enseignant peut se demander où mettre cet apprenant, au niveau sonore, l'élève peut par exemple occuper tout l'espace, aux niveaux physique et temporel, il apparaît que l'apprenant a besoin de la présence physique de l'adulte en permanence, au niveau groupal, il n'a pas les codes et le

comportement attendus pour évoluer dans un groupe et au niveau émotionnel, l'enseignant peut par exemple craindre la situation (Galasso-Chaudet et Chaudet, 2015).

Pour les enseignants qui accueillent des élèves à besoins éducatifs particuliers, il s'agit d'un défi et ils peuvent se trouver en difficulté vis-à-vis de leur prise en charge (Bergeron et Granger, 2016). Différentes recherches sur des élèves placés en institution (Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020 ; Gairal-Casadó et al., 2022 ; Matchett, 2022 ; Dann, 2011 ; Garcia-Molsosa et al., 2021 ; Montserrat et al., 2013 ; Denecheau et Blaya, 2013 ; 2014 ; Hesjedal et al., 2015 ; Berridge, 2017 ; Berridge et al., 2021 ; Harker et al., 2003 ; 2004a ; Join-Lambert et al., 2019 ; Sladović Franz et Branica, 2013 ; Martin et Jackson, 2002 ; Mannay et al., 2017 ; Mercieca et al., 2021 ; Höjer et Johansson, 2013), des élèves orphelins (Clerc et al., 2021), en situation de handicap ou ayant certains troubles (Pérez, 2015 ; Rattaz et al., 2013 ; Katz et al., 2021 ; Faure-Fillastre, 2018 ; Clément, 2015) ou des apprenants malades ou accidentés (Bourdon et Toubert-Duffort, 2017), du voyage ou issus de l'immigration (Strauss, 2001 ; Kerrien, 2014 ; Brinbaum et Kieffer, 2009) montrent que ces professionnels peuvent se sentir isolés ou démunis face à la prise en charge de ces situations en lien avec par exemple les problèmes de comportement, la barrière de la langue, le manque d'assiduité, l'éducation, le non-respect des règles, la difficulté de communication, la présence de violence au sein de l'école (Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020 ; Matchett, 2022 ; Dann, 2011 ; Bourdon et Toubert-Duffort, 2017 ; Kerrien, 2014 ; Clément, 2015 ; Basco, 2003). Plusieurs enseignants ont un sentiment de solitude exacerbé lorsqu'ils sont « seuls face à des enfants qui ont de lourds problèmes sociaux, familiaux et culturels » (Basco, 2003, p. 8 ; Saunier, 2021). Comme le montre les résultats de l'étude de Garcia-Molsosa et al. (2021), les enseignants se sentent seuls dans leurs tâches éducatives lorsqu'ils accueillent des élèves placés. La responsabilité de l'inclusion et de l'éducation de ces apprenants spécifiques leur incombe exclusivement (Garcia-Molsosa et al., 2021). Il est aussi difficile pour les enseignants d'être confrontés « à la vie tragique d'un élève » comme le met en avant Petiot dans son étude (2022, p. 158). Il s'agit pour eux de comprendre les implications des traumatismes passés et des expériences de prise en charge dans la manière dont les élèves placés apprennent (Townsend et al., 2020).

Cette prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers comme les enfants placés, demande aux enseignants de considérer chaque apprenant de manière spécifique (Galasso-Chaudet et Chaudet, 2015), en comprenant les problématiques sociales et émotionnelles des élèves, en faisant preuve de confidentialité et de sensibilité, en prenant en compte les styles d'apprentissage individuels (Berridge, 2017). Il s'agit dans la posture

professionnelle de composer petit à petit, de tâtonner et de s'appuyer sur les expériences passées (Galasso-Chaudet et Chaudet, 2015). Dans l'étude de Garcia-Molsosa et al. (2021), il apparaît que pour répondre au rythme instable d'un apprenant placé, une enseignante a choisi d'être flexible par rapport à son degré d'exigence. La professionnelle a aussi renforcé positivement le bon comportement de l'élève et ses habitudes de travail. Par ailleurs, les jeunes pris en charge interrogés dans l'étude de Sugden (2013) mettent tous en avant le fait qu'il est important que les enseignants personnalisent leur apprentissage afin qu'ils puissent bénéficier d'opportunités d'apprentissage appropriées.

Cependant, malgré ces adaptations, sur le terrain les écoles françaises sont « en difficulté pour enseigner aux élèves qui lui sont socialement distants » (Rochex et Crinon, 2011 cités dans Anton et Denecheau, 2021, p. 10) malgré le fait qu'au sein de l'école inclusive en France, chaque élève qu'importe ses besoins éducatifs particuliers et le fait qu'il bénéficie ou non d'une action éducative doit pouvoir évoluer dans un environnement adapté et propice à sa réussite (Anton et Denecheau, 2021). Pour cela, les enseignants ont le devoir de construire des pédagogies adaptées à chaque apprenant. Il s'agit bien de prendre en compte la diversité et l'hétérogénéité des élèves, d'un point de vue social, cognitif ou encore culturel (Verhoeven, 2018), notamment dans la pratique enseignante tout comme la singularité de chaque enfant et son épanouissement. Toutefois, cette prise en compte ainsi que la « transformation des publics » scolarisés (Bouchetal et Lantheaume, 2015, p. 82) bouleversent les pratiques des enseignants et questionnent le fonctionnement tout entier du système éducatif français, de ses valeurs à son application concrète sur le terrain (Dubet, 2020 ; Katz et al., 2021 ; Basco, 2003). Les enseignants doivent faire évoluer leurs méthodes, les diversifier et s'adapter à de nouveaux codes (Basco, 2003). Avec l'hétérogénéité des élèves, il ne s'agit plus d'enseigner à des apprenants qui croient en l'école mais à des jeunes « pour qui la promotion par l'école n'est plus une certitude et qui, pour beaucoup, ne possèdent pas les allants de soi d'une scolarité longue » (Rayou et Ria, 2009, p. 79). Les enseignants éprouvent parfois des difficultés face à des apprenants comme les élèves placés qui rencontrent des difficultés à intégrer les exigences de l'institution scolaire (Youf, 2015). Toutefois, malgré ces constats plusieurs enseignants estiment que le fait d'accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers est une expérience riche, principalement pour les autres enfants dans la mesure où elle apprend la tolérance et le vivre ensemble (Saunier, 2021).

Il est difficile pour les enseignants de prendre en charge l'hétérogénéité des élèves (Bergeron et Granger, 2016). En effet, comme le montre l'étude de Frangieh et Akiki (2022), l'enseignant qui accueille des élèves à besoins éducatifs particuliers peut se sentir perdu dans la mesure où

il se trouve dans une situation inédite qui réinterroge son identité professionnelle et lui demande de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement différentes. Ce constat peut être mis en lien avec les résultats de l'enquête TALIS de 2018, où il est indiqué que seulement un tiers des enseignants français a pu suivre une formation concernant l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers (Longhi, 2020). À contrario, en Espagne et au Pays-Bas, 51.0% et 55.0% des enseignants ont pu suivre une formation de ce type. Cet enseignement spécifique est pour les enseignants français la source de stress la plus fréquemment mentionnée (80.0%), il s'agit d'une préoccupation majeure pour eux (Longhi, 2020). Ce pourcentage peut être corroboré avec celui des directeurs d'écoles qui déclarent à 62.0% qu'ils manquent d'enseignants compétents dans la prise en compte d'apprenants à besoins éducatifs particuliers (Longhi, 2020). Par ailleurs, l'Enquête PériODique sur l'Enseignement (i.e., EPODE) a démontré que les enseignants estiment comme fondamental « les pratiques de remédiation et celles relatives à la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves » (Longhi, 2020, p. 120) mais qu'ils pensent que cela est très complexe à mettre en place sur le terrain (Longhi, 2020 ; Katz et al., 2021). Effectivement, plusieurs facteurs sont à prendre compte comme les difficultés d'apprentissage de chaque élève, la nécessité d'avancer dans le programme, la fragilité des apprenants ayant des situations complexes et particulières, ces éléments peuvent alors être des causes de tensions importantes pour les enseignants, sources d'épuisement et de travail inachevé (Bouchetal, 2019).

Le principe d'inclusion scolaire et donc de différenciation pédagogique, inscrite dans le référentiel de compétences, incombe à l'enseignant qui est responsable de sa réalisation sur le terrain. D'après les directives ministérielles, l'enseignant a le devoir de trouver « une réponse adaptée » aux situations les plus complexes en mettant en œuvre « des "pratiques innovantes" et des "projets ambitieux" » (Katz et al., 2021, p. 103). Ces professionnels doivent inclure ce principe au sein des outils du quotidien comme les fiches de préparation, le cahier journal où il est possible de trouver des éléments spécifiques comme une programmation particulière pour certains élèves ou encore l'élaboration d'outils alternatifs (Danner et al., 2019 ; Katz et al., 2021). Pour les élèves placés en institution, par exemple, les enseignants peuvent structurer les activités d'apprentissage de manière plus resserrées que pour les autres apprenants afin que la consigne ne soit pas équivoque (Dann, 2011). Effectivement, les tâches ouvertes sont plus complexes pour les enfants placés, du fait de leur manque d'estime d'eux-mêmes, ils ne pensent pas toujours avoir la capacité de les réaliser (Dann, 2011). Dans la préparation de ses contenus d'enseignement, le professionnel peut accorder une importance spécifique au fait d'accompagner l'élève placé à planifier son temps et ses ressources, compétence souvent

complexe pour ce dernier (Dann, 2011). Par le biais de la différenciation pédagogique et des différentes préparations pour l'enseignant, il y a un alourdissement et une complexification du travail prescrit (Danner et al., 2019 ; Katz et al., 2021). Cela engendre une remise en question de l'organisation traditionnelle du métier d'enseignant qui est soumise à des injonctions bureaucratiques fortes. Cependant, ces demandes ne sont pas accompagnées par des moyens, qu'ils soient financiers, humains ou techniques, pour mettre en œuvre sur le terrain une différenciation pédagogique de qualité. Les effectifs sont, par exemple, trop importants pour avoir la possibilité de travailler individuellement avec des apprenants en difficulté tout en permettant au collectif d'avancer (Katz et al., 2021 ; Danner et al., 2019 ; Maulini et Perrenoud, 2020 ; Bouchetal, 2017). Certains enseignants mettent en avant que dans un tel contexte, il est complexe de soutenir de manière efficace les apprenants en difficulté (Basco, 2003). Il existe ainsi des tensions importantes entre « la socialisation, l'épanouissement de chaque enfant et la réussite de chaque élève dans un collectif » (Baillat et Philippot, 2018, p. 68). Le fait que les enseignants doivent s'adapter aux caractéristiques spécifiques de l'ensemble des apprenants tout en gérant l'ensemble du groupe classe, induit une surcharge de travail, un investissement important et une modification des conditions de travail (Katz et al., 2021 ; Faure-Fillastre, 2018 ; Lefèvre et Marsault, 2018). La prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers peut conduire des enseignants à des situations insurmontables synonymes de difficultés, d'isolement et d'échec (Faure-Fillastre, 2018 ; Katz et al., 2021). Cela étant renforcé par le manque de connaissances et de soutient dont peuvent bénéficier les enseignants (Massé et al., 2014 ; Gaudreau et Nadeau, 2015 ; Escalié et Legrain, 2020). Ces professionnels tentent donc de s'approprier de « nouveaux savoir idoines » hors du temps de classe, mais il s'agit le plus souvent d'un « "bricolage" insatisfaisant » (Katz et al., 2021, p. 104).

Les enseignants ont aussi comme rôle dans la scolarité des jeunes placés d'identifier les besoins de ces derniers (Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020). Dans l'étude de Morales-Ocaña et Pérez-García (2020), les enseignants interrogés citent les problèmes émotionnels des enfants comme prioritaires et comme étant le besoin principal de ces jeunes. Toutefois malgré cette acceptation générale, seulement quelques professionnels interrogés ont mis en œuvre des stratégies pour aborder l'aspect émotionnel dans le groupe classe (Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020). Dans ce cadre-là, les problèmes de comportement des enfants placés ont diminué et les résultats scolaires des élèves semblent s'améliorer. Pour les autres professionnels, ils expliquent que la pression académique et le manque de temps, le fait de devoir suivre et terminer le programme entrave la gestion de la problématique émotionnelle dans la classe (Morales-

Ocaña et Pérez-García, 2020). À l'égard du comportement des élèves, les enseignants se situent davantage dans une dimension corrective avec des punitions que dans une dimension préventive (Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020), cela malgré le fait qu'il ait été démontré que les mesures punitives et les brimades sont une source de traumatisme et d'échec pour les élèves pris en charge (Townsend et al., 2020).

Pour répondre aux besoins des apprenants placés, il serait plus propice de construire un cadre sécurisant fait de rituels, de routines et de temps programmés afin d'augmenter le sentiment de sécurité des enfants (Toussaint et Salmon, 2023). Dans l'étude de Harker et al. (2003), les enfants placés aimeraient que leurs pairs puissent comprendre ce qu'implique le fait d'être pris en charge. Ils expliquent par exemple qu'ils pourraient savoir que les enfants placés ne peuvent pas raconter à l'école en début de semaine ce qu'ils ont fait avec leurs parents le week-end ou encore qu'ils ne sont pas en mesure d'inviter des amis à venir à la maison. Par ailleurs, il est important de noter la volonté des enfants placés d'être perçus comme des élèves "normaux" vis-à-vis de leurs pairs (Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020 ; Martin et Jackson, 2002). Cela met en avant pour les enseignants, la nécessité de mettre en place un accompagnement adapté à ces élèves afin qu'ils puissent s'identifier à des individus ayant de la valeur et du potentiel (Martin et Jackson, 2002). Toutefois, cet accompagnement doit tenir compte de cette volonté de normalité des jeunes placés afin de ne pas ajouter des stigmates à cette population (Martin et Jackson, 2002).

L'enfant placé a également besoin de sentir qu'il fait partie de l'école qu'il fréquente en étant reconnu par les professionnels, en ayant son travail exposé, en étant félicité ou encore en contribuant à la vie de l'établissement par exemple (Sugden, 2013). Toutefois, les écoles et les enseignants ne sont pas toujours équipés pour répondre aux besoins d'apprentissage et aux besoins émotionnels des enfants pris en charge (Townsend et al., 2020).

Il est intéressant de se concentrer sur l'attitude des enseignants dans la prise en charge des élèves placés pour mieux comprendre les difficultés qui préexistent dans ces situations. Les résultats de l'étude de Potvin et Rousseau (1991) démontrent que les enseignants ont des attitudes moins positives vis-à-vis des élèves en difficulté scolaire par rapport à des élèves dits ordinaires. La réussite scolaire peut donc être considérée comme « une source très importante de variation de la perception de l'enseignant envers ses élèves » (Potvin et Rousseau, 1991, p. 49). L'enseignant a une attitude plus positive à l'égard de l'apprenant qui est performant sur le plan intellectuel. L'attitude des professionnels serait influencée par le degré de conformité de l'apprenant au rôle du "bon élève" (Potvin et Rousseau, 1991). Dans la même perspective, dans l'étude de Saunier (2021, p. 24), les enseignants interrogés qualifient l'élève idéal via les adjectifs

suivants : « curieux, motivé, attentif, autonome, volontaire, intéressé, calme […] empathique, coopératif, respectueux […] heureux, souriant, épanoui ». L'apprenant idéal « semble devoir être à la fois dans une posture d'élève, avoir développé des compétences sociales et être heureux dans sa vie personnelle, familiale et scolaire » (Saunier, 2021, p. 24). Ces constats sont peu favorables aux élèves placés puisque, comme cela est présenté préalablement, ils rencontrent souvent des difficultés scolaires importantes et ne peuvent pas ou peu être qualifiés via les adjectifs précédemment cités. Cependant, lorsqu'un enfant réussit à l'école malgré son parcours de vie et l'environnement dans lequel il évolue, alors il bouleverse les représentations des enseignants et attire leur attention. Dans ce cas de figure, les professionnels vont œuvrer pour mettre en place « des mécanismes de réussite à l'égard de ces jeunes » (Anton Philippon, 2017, p. 341). Dans l'étude de Saunier (2021) sur l'élève idéal, il apparaît également que plus l'enseignant évolue dans sa carrière, plus ses représentations changent à ce sujet passant de l'apprenant idéal du point de vue institutionnel qui a un comportement non perturbateur, est axé sur les apprentissages, à un apprenant motivé qui arrive à progresser, à dépasser ses difficultés. Cela confère alors aux enseignants du sens à leur pratique professionnelle et le sentiment de servir à quelque chose (Saunier, 2021).

Une fois ces premiers constats présentés, il semble qu'un soutien supplémentaire de l'école pour les enfants placés serait nécessaire (Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020 ; Martin et Jackson, 2002) dans la mesure où les jeunes interrogés dans l'étude de Berridge et al. (2021) ont mis en avant le fait qu'ils n'obtiennent pas toujours un soutien adapté en classe pour faire face à leurs difficultés. Par ailleurs, dans la recherche de Garcia-Molsosa et al. (2021) les enseignants ont expliqué que le protocole d'accueil dans l'école des enfants placés est le même que pour les autres et qu'il ne tient pas compte des particularités de ce public. Les écoles devraient mieux appréhender l'arrivée de ces enfants et faire preuve d'une plus grande compréhension à l'égard de leurs expériences de vie et traumatismes (Jackson et Cameron, 2012) puisque ces enfants ont besoin d'un soutien supplémentaire pour réussir (Gilligan, 2007). Certains enseignants ont également de faibles attentes à l'égard des mineurs placés, cela induisant alors des effets délétères sur leur scolarité (Martin et Jackson, 2002 ; Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020 ; Berridge et al., 2021 ; Denecheau, 2015b). Comme le montrent Denecheau et Blaya (2014) les difficultés identifiées chez l'élève placé peuvent être perçues comme permanentes et ont pour conséquence de baisser les attentes des professionnels à l'égard du jeune. Certains enfants placés dans l'étude de Sladović Franz et Branica (2013) ont connu une approche différente à l'école car ils étaient pris en charge. D'après eux les enseignants sont complaisants, ont moins d'attentes à leur égard et des normes moins strictes (Sladović Franz et

Branica, 2013). Cela est aussi le cas dans la recherche de Jones et al. (2020) où des jeunes ont le sentiment que du fait de leur prise en charge les enseignants ont peu d'attentes à leur égard. Dans l'étude de Fernandez (2019), un traitement équitable est demandé aux enseignants vis-à-vis des apprenants placés. Dans la recherche de Mannay et al. (2017), les participants font état du fait que les enseignants ont de la pitié et de la sympathie pour eux et que parfois ces sentiments sont faux. Enfin dans l'étude de Morales-Ocaña et Pérez-García (2020), un paradoxe apparaît. En effet bien que les enseignants estiment que les élèves placés sont en mesure de réussir et qu'ils ont des capacités, ils sont cependant peu optimistes quant à leur avenir. Les parcours de vie complexes et traumatisants de ces élèves semblent être, dans certaines situations, un argument permettant de justifier un avenir peu clément. À contrario, Goémé et De Saint Denis (2014, p. 132) en évoquant la culture professionnelle des enseignants mettent en avant le fait qu'il est important de transmettre le principe suivant : « admettre l'éducabilité de tous les élèves, non pas comme une contrainte, mais comme un objectif accessible : l'élève n'est pas figé dans son parcours et rien n'est décidé par avance ». Pour les jeunes accompagnés en Protection de l'Enfance, il semblerait que cette prise en charge confère un impact négatif sur la scolarité. Toutefois, la communauté éducative peut se saisir de cette problématique et ne pas faire de corrélation entre la prise en charge et un potentiel moindre de l'élève, mais en montrant à l'apprenant qu'il est en mesure de réussir, qu'il a du potentiel et qu'il est en droit d'avoir des ambitions scolaires (Haute Autorité de Santé, 2021a).

Dans les études de Martin et Jackson (2002), de Harker et al. (2004a ; 2003), des enfants placés ou d'anciens jeunes placés mettent en avant les questions de la stigmatisation des apprenants placés à l'école, des stéréotypes négatifs et d'un manque de compréhension de ce que signifie la prise en charge en Protection de l'Enfance. Certains enseignants étiquettent directement ces enfants comme étant perturbateurs, ayant une faible intelligence, étant des apprenants déficients ou étant plus susceptibles de présenter des problèmes de comportement avant même qu'ils ne fassent quelque chose (Martin et Jackson, 2002 ; Harker et al., 2004a ; 2004b ; 2003 ; Dann, 2011). Par exemple dans l'étude de Mercieca et al. (2021), un enseignant a déclaré à un enfant placé à son retour à l'école que la classe était plus heureuse sans lui. Dans l'étude de Jones et al. (2020), plusieurs jeunes pensent qu'ils sont davantage punis en classe que leurs pairs non placés. Dans cette même étude les enseignants prennent souvent les apprenants placés à part pour leur demander des informations sur leur vie privée alors qu'il semblerait qu'ils ne le font pas avec des enfants non pris en charge (Jones et al., 2020). Cet étiquetage est source pour de nombreux enfants placés d'obstacles à la réussite scolaire (Sladović Franz et Branica, 2013). À contrario, l'étude de Höjer et Johansson (2013) démontre que les enseignants qui perçoivent

ces jeunes comme étant doués et intelligents contribuent à la création d'une image positive de ces derniers et au développement d'une attitude positive envers l'école. Les jeunes peuvent percevoir le temps qu'ils passent à l'école comme une pause dans leur vie souvent complexe et chaotique (Höjer et Johansson, 2013).

Dans les études d'Harker et al. (2004a ; 2004b ; 2003) et de Sugden (2013), les enseignants bienveillants sont identifiés par des jeunes avec un parcours de prise en charge comme des personnes ressources, soutenantes vis-à-vis de la question scolaire, qui leur permet de progresser à la différence des travailleurs sociaux qui sont davantage associés à des personnes empêchant la progression scolaire du jeune. Les attentes élevées des enseignants vis-à-vis des élèves placés peuvent être un facteur de réussite scolaire (Harker et al., 2003 ; 2004a ; 2004b ; Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020). De plus, les enseignants fournissent un soutien spécifique concernant la scolarité mais également un soutien émotionnel, des encouragements et la promotion de la confiance en soi (Harker et al., 2003 ; 2004a ; 2004b ; Gilligan, 2007).

Les relations entre les enseignants et les élèves placés jouent un rôle important dans la scolarité de ces derniers. Les relations de confiance entre ces deux protagonistes améliorent l'estime de soi, un développement sain, développe davantage l'identité des jeunes, favorise leur empathie, leur efficacité et leur résilience (Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020 ; Gilligan, 2007 ; Matchett, 2022 ; Dann, 2011). Dans une même perspective, le fait que les enseignants soient engagés dans cette relation a également un impact dans la réussite scolaire des enfants (Höjer et Johansson, 2013 ; Townsend et al., 2020 ; Sladović Franz et Branica, 2013), les enseignants sont alors considérés comme des motivateurs, des confidents ou des mentors (Sugden, 2013 ; Matchett, 2022 ; Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020). En matière d'apprentissages, ils peuvent valoriser chaque étape et progrès de l'élève via des déclarations positives qui vont permettre à l'enfant de progresser (Dann, 2011). D'après l'étude de Matchett (2022), les relations les plus importantes avec les enseignants pour les jeunes sont co-construites, mutuelles, mettent en avant un sentiment de préoccupation et d'affection et se situent également à l'extérieur de la classe. Comme le montre l'étude de Townsend et al. (2020) les perceptions, les attitudes et les attentes des enseignants jouent un rôle déterminant dans la façon dont les apprenants placés vivent l'école. Ils peuvent la considérer positivement telle une forme de soutien ou négativement, c'est alors un lieu où ils se sentent et se perçoivent comme incompris (Townsend et al., 2020). Toutefois, dans ses relations avec l'enseignant, l'élève placé qui a des problématiques d'attachement et des difficultés à tisser des relations peut aussi vouloir contrôler et manipuler (Dann, 2011). Il pourra par exemple choisir les éléments du travail qu'il

souhaite ou non réaliser, choisir l'adulte avec qui il veut travailler, faire le choix de ne pas s'engager dans une tâche ou encore poser beaucoup de questions pour éviter de se mettre au travail (Dann, 2011).

5. La collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré d'un point de vue institutionnel

Alors que la collaboration, la coopération et le partenariat sont inscrits dans les référentiels de compétences des éducateurs spécialisés et des enseignants du premier degré, sur le terrain, dans le contexte de l'accompagnement scolaire des mineurs placés notamment, ces objectifs sont difficilement mis en œuvre malgré le fait qu'il ait été démontré l'importance d'un travail commun entre ces différents acteurs (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021 ; Denecheau, 2015a ; Martin et Jackson, 2002, Harker et al., 2004a ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Jackson et Cameron, 2012 ; Garcia-Molsosa et al., 2021). La Cour des comptes dans son rapport de novembre (2020) a mis en avant « les défaillances en matière de suivi de la scolarité des enfants protégés, en soulignant l'insuffisance des partenariats et le manque d'indicateurs partagés » (Picot, 2022, p. 8) alors qu'un manque ou une faible communication et collaboration entre les services sociaux et l'école entraîne une efficacité moindre concernant le suivi scolaire des élèves (Denecheau, 2015a ; Martin et Jackson, 2002, Harker et al., 2004a ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Jackson et Cameron, 2012 ; Garcia-Molsosa et al., 2021). Comme le montrent les études de Montserrat et al. (2013) et de Denecheau et Blaya (2013), les deux systèmes que sont la Protection de l'Enfance et l'Éducation Nationale doivent améliorer leur collaboration en favorisant la mise en œuvre d'alliances éducatives entre les différents professionnels afin d'améliorer la réussite scolaire des jeunes placés.

En Protection de l'Enfance, l'enjeu de la coordination des interventions dans la situation singulière d'un mineur pris en charge et de son environnement familial est prégnant. Cette dynamique peut améliorer la situation voire être une réponse aux problèmes rencontrés puisque des regards différents permettent une approche holistique de l'enfant et de son environnement (Blain, 2021). La loi de 2007 qui réforme la Protection de l'Enfance et fait de la prévention un axe majeur du dispositif et la loi de 2016 qui renforce la prise en compte de l'intérêt de l'enfant, régissent la Protection de l'Enfance et inscrivent cette dernière dans une logique partenariale entre plusieurs institutions « et ce de manière officielle et formalisée par des protocoles, des conventions, des dispositifs, etc., afin d'identifier les périmètres d'intervention de chacune » (Blain, 2021, p. 55). Plus particulièrement, la loi de 2016 et la stratégie nationale

de prévention et de Protection de l'Enfance 2020-2022 mettent l'accent sur les partenariats nécessaires avec différents secteurs comme celui de l'Éducation Nationale (Capelier, 2020). Cette stratégie a mis en avant plusieurs mesures ayant pour objectif de garantir l'accès à la scolarité et à un accompagnement scolaire adapté aux enfants pris en charge (Picot, 2022). La Haute Autorité de Santé (2021b, p. 4) a mis en avant des recommandations aux professionnels portant sur le fait de s'inscrire dans la communauté éducative : « identifier et connaître la communauté éducative » et « mettre en place le partenariat avec la communauté éducative » ainsi que le fait d'intervenir dans l'école : « proposer l'expertise sociale et médico-sociale à la communauté scolaire », « mener des actions en faveur d'un climat relationnel positif entre tous les élèves » et « contribuer à l'aménagement des espaces au sein de l'école ».

Du côté des prescriptions de l'Éducation Nationale là aussi « l'injonction au travail collectif est récurrente » (Thomazet et al., 2014, p. 70). Il s'agit d'une évolution notoire dans le métier d'enseignant, véhiculée par les attentes sociales à l'égard de l'école. Les enseignants sont invités à œuvrer conjointement avec les élèves, les parents, les environnements familiaux, les collègues, les partenaires afin d'exercer leur profession (Thémines, 2020). Cela alors que le métier d'enseignant s'inscrit initialement au sein d'un principe de liberté (Rufin et Payet, 2017), dans une relation duelle avec l'élève et dans une culture professionnelle qui met en avant, jusqu'à peu, le précepte suivant : « l'instituteur, seul maître de sa classe, ouvre l'enfant au savoir et transmet un contenu sans l'intervention de quiconque » (Pinel, 2001, p. 146). Les enseignants ne sont pas toujours habitués à « s'exposer », à « expliciter leurs pratiques, leurs approches, leurs postures » (Rufin et Payet, 2017, p. 18). Malgré le fait que les incitations à travailler ensemble sont de plus en plus fréquentes et que le travail collectif est censé être une « norme dans la plupart des textes relatifs au métier d'enseignant et aux établissements scolaires » (Dupriez, 2010, p. 1 ; Sonntag, 2010). Toutefois, pour l'école comme pour les enseignants ces processus de collaboration ne sont pas toujours simples à mettre en œuvre et demandent une « ouverture vers l'extérieur » (Maillot et Mérini, 2021, p. 130). Malgré ce constat, la collaboration entre ces professionnels est tout de même souhaitée pour l'inclusion de tous les élèves. Dans cette perspective, il s'agit d'adapter l'école aux besoins de tous les apprenants et de lutter contre l'échec scolaire (Khasanzyanova et Niclot, 2020). Le développement de l'école inclusive est « justifié par la nécessité d'améliorer les parcours scolaires d'élèves » (Thomazet et al., 2014, p. 69). Pour ces enfants, si des aménagements n'étaient pas proposés, ils seraient en difficulté dans le milieu ordinaire (Thomazet et al., 2014). Il s'agit pour les professionnels d'anticiper certaines fragilités des apprenants pour permettre à l'ensemble des élèves de réussir du mieux que possible leur scolarité (Frangieh et Akiki, 2022).

Toutefois, l'école inclusive ne revient pas uniquement à la responsabilité de chaque enseignant seul dans sa classe (Thomazet et al., 2014). L'école inclusive ne correspond pas au projet d'individus isolés mais bien au projet d'une communauté éducative (Pelletier, 2022) cela implique donc des interactions entre les enseignants, les autres professionnels qui sont partie prenante de la situation de l'élève et les environnements familiaux (Frangieh et Akiki, 2022). Dans cette perspective, il s'agit de composer un collectif d'acteurs et de mettre en œuvre la collaboration interprofessionnelle (Prud'homme et al., 2016). La métasynthèse de Rousseau et al. (2017) montre bien que les pratiques collaboratives sont une condition *sine qua non* de l'inclusion scolaire. Dans ce cadre-là, l'école inclusive devient donc un objet frontière, comme présenté préalablement, qui permet le rapprochement des champs scolaire, médico-éducatif et familial (Thomazet et al., 2014 ; Thomazet et Mérini, 2015). La culture de l'inclusion et la culture de la collaboration se complètent et se fondent sur les principes éthiques que sont l'acceptation de l'hétérogénéité et le respect de l'autre (Rafie-Nader, 2022).

Dans cette logique, les écrits officiels et juridiques mettent en avant la nécessité du travail en équipe et du partenariat de l'ensemble de la communauté éducative, dont les enseignants et les éducateurs sont des membres à part entière, ainsi que « le développement de pratiques professionnelles favorisant la collaboration entre les acteurs de l'école » (Khasanzyanova et Niclot, 2020, p. 42 ; Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021). Divers termes sont présentés dans l'ensemble de ces textes comme la coopération, la collaboration, le partenariat ou encore le travail collectif (Khasanzyanova et Niclot, 2020). Cependant, ils ne sont pas définis, sont souvent utilisés comme des synonymes et font référence à « un objet mal connu, focalisé sur le hors école » (Thomazet, et al., 2014, p. 71. ; Khasanzyanova et Niclot, 2020). Dans le programme « Permettre l'école inclusive (2018 à 2022) », l'Éducation Nationale prévoit que le champ médico-social apporte son expertise afin de soutenir l'école (Haute Autorité de Santé, 2019, p. 10). Par ailleurs, dans le guide Qualinclus et plus précisément dans le préambule rédigé par l'ancien Ministre de l'Éducation Nationale, il est précisé qu'au

> niveau de l'établissement scolaire, du premier et du second degré, la mise en œuvre d'une éducation inclusive et de qualité ne peut que résulter d'une action collective dans laquelle tous les membres internes et externes de la communauté éducative s'impliquent (Ministère de l'Éducation nationale, 2018, p. 1).

La note du 20 novembre 2014 de l'ancienne Ministre de l'Éducation Nationale abonde également dans ce sens :

> Le ministère de l'Éducation nationale concourt activement à la politique interministérielle de protection de l'enfance suivant trois modalités : L'action de

> repérage et de transmission des situations d'enfants en danger. L'éducation et l'accompagnement social des élèves et des familles, en cas de difficultés éducatives, notamment dans le cadre de la prévention de l'absentéisme et du décrochage. La sensibilisation et la formation des personnels (Vallaud-Belkacem, 2014).

Dans l'article L. 111-1 du Code de l'éducation (2021), il est mentionné : « pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative ». Cela sous-entend pour les domaines de l'éducation et du médico-social « de trouver des terrains d'entente entre deux cultures professionnelles différentes et historiquement distinctes » (Maillot et Mérini, 2021, p. 130) alors même que ces « mondes ont été construits en opposition », puisqu'effectivement, l'école peut être perçue comme normalisatrice lorsqu'elle est opposée au secteur médico-social (Thomazet et Mérini, 2015). En France, les « réponses socio-éducatives » sont apparues en dehors de l'école (Chauvière et Fablet, 2001, p. 72). À la veille de la seconde Guerre Mondiale, les conditions de socialisation des enfants considérés comme difficiles ont été modifiées. Toutefois, cela n'a pas été envisagé dans l'école mais par le biais d'initiatives privées associatives (Chauvière et Plaisance, 2003). Par la suite, en 1943, dans la période de l'occupation et sous le Régime de Vichy, la notion d'enfance inadaptée est adoptée (Chauvière et Fablet, 2001). Ainsi, « la rééducation de l'enfance inadaptée gardera les apparences pratiques de l'initiative privée, mais enchâssées dans un dispositif semi-public, hors l'École. » (Chauvière et Fablet, 2001, p. 74). Dans ce cadre-là, l'adoption de la notion d'enfance inadaptée est un palier qui « légitime l'émergence d'un éducateur professionnel, non scolaire, plutôt cadre rééducateur et futur éducateur spécialisé » (Chauvière et Plaisance, 2003, p. 37). L'institution liée à l'enfance inadaptée s'est constituée telle un contre-modèle à l'Éducation Nationale dans une forme d'opposition (Pinel, 2001). L'éducation spécialisée peut être présentée « comme capable de faire ce que l'école est incapable de faire » (Bodin, 2009, p. 83). Toutefois, il existe une « forme de complémentarité fonctionnelle » dans la mesure où l'éducation spécialisée peut prendre en charge les situations complexes à gérer pour l'école (Bodin, 2009, p. 82).

Cette complémentarité se retrouve actuellement au sein du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation dans la section « les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative » où les thématiques de la collaboration et du travail en équipe sont clairement affirmées (Goémé et De Saint Denis, 2014 ; Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2013) par le biais des cinq

compétences suivantes : i. « coopérer au sein d'une équipe » ; ii. « contribuer à l'action de la communauté éducative » ; iii. « coopérer avec les parents d'élèves » ; iv. « coopérer avec les partenaires de l'école » ; v. « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2013). Comme mentionné précédemment, ici la coopération, la collaboration et le partenariat sont utilisés comme des synonymes (Khasanzyanova et Niclot, 2020 ; Thomazet et al., 2014). Dans ces perspectives, le métier d'enseignant s'inscrit au sein d'un cadre collectif qui prône la responsabilité éducative partagée (Goémé et De Saint Denis, 2014). De ce fait, « plusieurs formes de collaboration s'imposent aux enseignants : collaboration avec les collègues, collaboration avec d'autres personnels d'éducation […], mais aussi avec les partenaires extérieurs à l'école » (Khasanzyanova et Niclot, 2020, p. 41).

Le référentiel professionnel des éducateurs spécialisés met lui aussi en avant la nécessité pour ces professionnels de travailler avec autrui. Il est précisé :

> en fonction de son cadre institutionnel et de ses missions, il est amené à organiser et/ou coordonner des projets et/ou mobiliser des équipes dans la mise en place d'actions socioéducatives en interne ou dans le cadre de travail en partenariat. Il est en lien avec des partenaires et des réseaux d'acteurs du territoire (France compétences, 2023).

Le domaine de compétence quatre de cette profession s'intitule « dynamiques interinstitutionnelles, partenariats et réseaux » et au sein de ce dernier deux compétences font état de la nécessité à collaborer : « Mobiliser les acteurs nécessaires à la mise en œuvre du projet socioéducatif » et « Construire et entretenir une relation partenariale » (France compétences, 2023).

À l'échelle européenne, la nécessité de la collaboration est mise en avant. Au sein de la résolution sur la lutte contre l'abandon scolaire, le Parlement européen (2011)

> souligne que les acteurs qui peuvent lutter contre l'abandon scolaire sont multiples; fait observer que ce sont non seulement les parents et l'ensemble des acteurs éducatifs mais également les autorités publiques, tant au niveau national que local, et demande une coopération plus étroite entre tous ces acteurs, ainsi qu'avec les services de santé et les services sociaux locaux; relève qu'une approche "concertée" peut permettre d'aider les personnes concernées à surmonter les multiples obstacles en matière d'éducation.

Toutefois malgré ces nombreuses invitations à collaborer, de multiples divergences sont présentes à l'échelle institutionnelle puisque la Protection de l'Enfance et l'Éducation Nationale s'inscrivent dans une approche en « tuyau d'orgues » où chaque institution va présenter un cadre d'intervention particulier, des temporalités spécifiques, des documents propres qui sont

plus ou moins redondants, des dynamiques d'intervention et d'évaluation ayant des objectifs divergents (Blain, 2021, p. 60). Cette approche en « silo » se réfère également à l'absence de mutualisation d'outils communs (Blain, 2021, p. 55). Par exemple, le Projet Pour l'Enfant (i.e., PPE) est un outil des lois de 2007 et de 2016, pour accompagner le jeune durant son parcours dans le champ de la Protection de l'Enfance et le rythmer afin de garantir la continuité et la cohérence des actions menées auprès de l'enfant, de son système familial et de son environnement (Blain, 2021 ; Capelier, 2020 ; Cour des comptes, 2020). Il comprend différents volets, éducatif, social, scolaire et médical (Capelier, 2020) et doit « permettre une cohérence et une lisibilité accrues de l'ensemble des actions et mesures exercées auprès d'un enfant et de sa famille » (Défenseur des droits, 2016, p. 105). L'élaboration de ce projet est essentielle pour la continuité du parcours du jeune mais délicat dans la mesure où de nombreux acteurs en fonction de la situation de l'enfant sont censés y participer et intervenir dans sa rédaction (Défenseur des droits, 2016). Toutefois, dans une étude de 2016 de l'Observatoire National de la Protection de l'Enfance (i.e., ONPE), il est évoqué que les institutions partenaires sont rarement mentionnées dans les trames des PPE : « 6% des trames pour la [Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ)], 4% des trames pour des services de soins, et une absence complète pour l'Éducation Nationale » (Blain, 2021 ; Keravel et Jamet, 2016, p. 138). Effectivement, l'Éducation Nationale a ses propres outils comme le Projet d'Accueil Individualisé (i.e., PAI), le Projet Personnalisé de Scolarisation (i.e., PPS), le Plan d'Accompagnement Personnalisé (i.e., PAP), le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (i.e., PPRE) (Académie de Lille, 2021). Pour les jeunes pris en charge les différentes institutions élaborent chacune des projets mais cela a comme conséquence une multiplication de ces derniers et des objectifs à atteindre, les projets pouvant donc parfois s'additionner au lieu de s'harmonier et se compléter (Lesage et Woollven, 2022). Le Défenseur des droits met en avant le fait que « la pluralité des projets est contrainte à l'analyse globale des besoins » (Keravel et Jamet, 2016, p. 148). La concertation et l'articulation des institutions qui concourent à la mission de la Protection de l'Enfance sont complexes et encore trop rares (Keravel et Jamet, 2016).

6. La collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré du point de vue de la pratique

Dans la littérature scientifique qui fait état des pratiques sur le terrain, une distance importante entre les professionnels, enseignants et éducateurs, est identifiée (Chauvière et Fablet,

2001 ; Denecheau, 2015b ; Jackson et Cameron, 2012 ; Anton et Denecheau, 2021 ; Blain, 2021). Cette dernière est accentuée par une méconnaissance des missions, des compétences et des objectifs de la profession d'autrui ainsi que par la présence d'objectifs individuels (Maillot et Mérini, 2021 ; Denecheau, 2015b ; Frost et al., 2005 ; Jahans-Baynton et Grealish, 2021 ; Blain, 2021 ; Widmark et al., 2011).

La majorité des enseignants ne connaissent pas « les formes publiques et privées de prise en charge rééducative, hors l'école » (Chauvière et Plaisance, 2008, p. 39). Plus précisément par rapport à notre thématique de recherche, ils ignorent souvent la politique publique en matière de Protection de l'Enfance, son organisation départementale ainsi que le cadre législatif (Anton et Denecheau, 2021). De leur côté, les éducateurs peuvent véhiculer une vision erronée du rôle et des contraintes de l'obligation scolaire (Chauvière et Plaisance, 2008).

Les enseignants interrogés dans le cadre du rapport de recherche sous la direction d'Anton et Denecheau (2021) mettent en avant le fait qu'ils ne sont pas assez informés sur l'Aide Sociale à l'Enfance (i.e., ASE) et la Protection de l'Enfance ainsi que sur leur fonctionnement et ne savent pas comment travailler avec eux. Les connaissances qu'ils en ont se réfèrent principalement à leurs représentations ainsi qu'à leurs expériences professionnelles antérieures (Anton et Denecheau, 2021). Dans ce cadre-là, ils perçoivent l'ASE telle « une entité complexe, constituée de nombreux travailleurs sociaux dont ils ne repèrent pas les spécificités et de mesures complexes pas toujours efficaces » (Anton et Denecheau, 2021, p. 105). Le manque de connaissance mutuel et les expériences négatives antérieures peuvent produire des attentes irréalistes de la part des deux catégories professionnelles à l'égard de l'autre profession (Axelsson et Axelsson, 2009 ; Widmark et al., 2011).

Toutefois, pour permettre une collaboration, comme cela a été présenté préalablement, il est nécessaire de traverser les frontières qui existent entre les différentes professions (Maillot et Mérini, 2021) et d'admettre en tant que professionnel enseignant ou éducateur de ne pas être le seul à travailler avec un enfant (Arraudeau et al., 2012). Il s'agit pour les professionnels d'accepter les apports d'autrui (Arraudeau et al., 2012). Par ailleurs pour que la collaboration puisse voir le jour, il est fondamental d'identifier des objectifs communs (Hesjedal et al., 2015 ; Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Widmark et al., 2011). Cependant, là encore la méconnaissance de la profession d'autrui, les fonctionnements spécifiques des deux métiers d'éducateur spécialisé et d'enseignant du premier degré ainsi que les priorités singulières de chaque profession ne permettent pas toujours de mettre en œuvre des moyens similaires pour atteindre ces buts (Harker et al., 2004a ; 2004b). Par exemple, les éducateurs vont, dans un premier temps, souhaités obtenir des informations

sur l'enfant auprès des enseignants et ils s'occupent seulement par la suite de la scolarité et des préoccupations attenantes des enseignants au sujet par exemple de l'absentéisme, des difficultés scolaires (Anton et Denecheau, 2021). Les deux professions doivent opter pour des objectifs communs et compatibles, cela se réfère également « à la question centrale du sens que les différents professionnels donnent à leur mission » (Benoit, 2012, p. 66). Il s'agit de la mise en œuvre d'un partage de ressources, de missions, de risques et de responsabilités entre les différents acteurs concernés, d'autant plus dans le champ de la Protection de l'Enfance où la question du risque est prégnante vis-à-vis des situations des mineurs accompagnés (Benoit, 2012 ; Blain, 2021 ; Hood et al., 2016). Pour les professionnels les situations en Protection de l'Enfance peuvent être aggravées par leur caractère ambigu et imprévisible, il s'agit d'un obstacle à la collaboration qui peut engendrer des conflits (Hood, et al., 2016). Sur le terrain cela semble plus complexe à mettre en œuvre. Dans l'étude de Guilley et al. (2017, p. 59) sur la collaboration des professionnels du domaine médico-pédagogique et des enseignants, les personnes interrogées expliquent par exemple que des enseignants « confient des situations complexes d'élèves aux professionnels du secteur médico-pédagogique en ayant par ailleurs des attentes démesurées de type "baguette magique" (posture de délégation) ou ne les consultent pas lorsqu'ils activent des intervenants externes (postures d'exclusion) ». Les professionnels peuvent également être méfiants vis-à-vis du discours d'autrui. Des éducateurs se méfiant des discours de l'équipe pédagogique peuvent aller à l'encontre de leurs recommandations en négociant par exemple le temps que l'enfant placé va passer en classe ou en « relativisant l'intérêt d'une présence régulière à l'école ou dans une filière ordinaire » (Join-Lambert et al., 2019, p. 171). Le dernier exemple pour étayer ces difficultés fait référence à la crise sanitaire de la COVID-19 et au confinement. Durant ce dernier, le ministère de l'Éducation Nationale avait proposé la mise en œuvre d'un accompagnement pédagogique renforcé à distance pour les enfants confiés à l'ASE et à la Protection Judiciaire de la Jeunesse (i.e., PJJ). Dans ce cadre-là, des enseignants volontaires devaient assurer un suivi à distance de cinq élèves maximum (Observatoire National de la Protection de l'Enfance, 2021 ; Anton et Denecheau, 2021). Cependant, « il semblerait que cette disposition visant à soutenir la scolarité des enfants protégés soit restée méconnue et n'ait pas reçu d'application » (Observatoire National de la Protection de l'Enfance, 2021, p. 31).

Les professions d'enseignants et d'éducateurs connaissent également quatre oppositions majeures qui sont « enfant/élève », « global/partiel », « groupe/individu », « projet/programme ». Ces antagonismes font référence « à une figuration des pratiques originaires, emblématiques pour chacune des professions » (Pinel, 2001, p. 146). En fonction

des perspectives des différents professionnels, enseignants ou éducateurs, ils ne vont pas considérer de la même manière l'enfant pris en charge et mettre en place les mêmes modes d'intervention (Emery, 2011). Dans le cadre du paradigme pédagogique, ces derniers sont assimilés à des élèves, des apprenants. Le sujet est donc considéré tel « un objet partiel [le] réduisant […] à une seule fonction », celle d'élève (Pinel, 2001, p. 147 ; Emery, 2011 ; Blain, 2021). À contrario, dans le paradigme éducatif, l'enfant est inscrit dans une visée globale (Pinel, 2001). Dans ce contexte, il est à accompagner « de manière continue et totale » (Pinel, 2001, p. 147) et est considéré comme un « enfant à protéger » (Blain, 2021, p. 56). Les différents aspects de la vie quotidienne, la socialisation et les relations interpersonnelles sont donc au centre de la prise en charge (Emery, 2011).

Par ailleurs, ces deux professions ne considèrent pas les besoins des individus de la même manière, il s'agit donc d'obstacles culturels qui font références aux cultures éducatives et organisationnelles spécifiques (Widmark et al., 2011). Dans cette même perspective, les objectifs d'accompagnement ne sont pas similaires pour les deux professions. Pour les enseignants il s'agit principalement du niveau de compétences alors que pour les éducateurs le confort du jeune est au centre (Maillot et Mérini, 2021). Ce constat se retrouve également à l'égard des formes de prise en charge où il est possible d'opposer le travail au jeu (Maillot et Mérini, 2021). Cette méconnaissance et ces divergences engendrent des situations complexes de travail échelonnés par des conflits, des désaccords avec l'autre institution ou plus simplement par une absence de travail commun (Denecheau, 2015b ; Frost et al., 2005 ; Jahans-Baynton et Grealish, 2021 ; Pinel, 2001). D'autant plus que d'après Baluteau (2017, p. 160) « si l'école entre dans l'univers "naturel" du travailleur social, la participation des enseignants du domaine social est en revanche ressentie par ces derniers comme une extension excessive du rôle, un dépassement des frontières professionnelles ».

Cette collaboration entre enseignants et éducateurs est aussi complexe du fait du positionnement de chaque professionnel (Guilley et al., 2017). Pour les enseignants, il peut être complexe au sein de leur profession individuel (Maroy, 2006), inscrite dans la fonction publique (Chauvière, 2012) de « travailler avec des adultes dans un métier de l'enfance » (Bouchetal, 2019, p. 5). Ces derniers peuvent être considérés comme « des ressources pour l'action » mais ils sont, souvent, sources de difficultés (Bouchetal, 2019, p. 6). À l'inverse, l'éducateur spécialisé est quant à lui « formé initialement comme un généraliste » (Pinel, 2001, p. 147), associé au modèle de l'expert (Guilley et al., 2017 ; Benoit, 2012) et il construit « son identité professionnelle dans le rapport à une équipe » (Pinel, 2001, p. 147), il s'agit d'un travail en équipe dans un établissement ou service spécialisé généralement associatif (Chauvière, 2012).

Cependant, au sein de l'étude d'Allenbach et al. (2016) qui met en avant quatre recherches, il est démontré que dans un contexte où les enseignants s'identifient comme étant peu compétents pour répondre aux besoins d'élèves en difficulté, les autres partenaires sont alors appelés pour combler ce manque. Si ces partenaires font le choix de se situer dans une posture d'expert, celle-ci sera davantage un obstacle à la collaboration (Allenbach et al., 2016). Cependant, cette position est encore majoritaire (Allenbach et al., 2016) puisqu'elle est le produit de systèmes qui fonctionnent en silos professionnels (Hood et al., 2016) et l'affirmation de l'expertise peut ainsi engendrer « des ressentis de surplombance, des non-dits et des conflits d'expertise » (Maillot et Mérini, 2021, p. 136). Dans les champs de l'éducation spécialisée ou de l'enseignement, la collaboration ne va pas de soi, et chacun est davantage « tenté de se replier sur son domaine de compétence, son champ d'expertise » (Hatano-Chalvidan, 2016, p. 14).

Pour permettre la modification de certains positionnements entre professionnels qui font obstacles à la collaboration, la communication est une ressource. Cette dernière comme cela est évoqué en amont est un pilier de la collaboration interprofessionnelle (D'Amour et al., 1999 ; Henneman et al., 1995 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005). Il s'agit pour les professionnels d'apprendre à prendre l'autre en considération, de le connaître, de le reconnaître dans ses compétences et dans son activité, de créer un climat de confiance, de partager un langage commun pour rendre les échanges accessibles à tous et d'utiliser un vocabulaire plus généraliste, adapté et compréhensible par tous (Blain, 2021 ; Frost et al., 2005 ; Jahans-Baynton et Grealish, 2021). Toutefois là encore sur le terrain entre les éducateurs et les enseignants, la communication peut être difficile et limitée, jonchée d'incompréhensions et de malentendus (Anton et Denecheau, 2021 ; Harker et al., 2004a) pouvant être ainsi source de tensions au sein des échanges (Anton et Denecheau, 2021).

La communication fait également référence à la thématique du partage d'informations qui est centrale dans des relations de collaboration, cela étant d'autant plus le cas à l'égard de situations d'enfants placés (Join-Lambert et al., 2019 ; Harker et al., 2004a ; Frost et Robinson, 2007). Les interrogations suivantes se posent *:* « Quelles informations peuvent être partagées ? Qu'est-ce qui est confidentiel ? Que peut faire le professionnel de l'information reçue ? » (Anton et Denecheau, 2021, p.106). Cependant, au sujet du partage d'informations, les enseignants se sentent souvent exclus, les éducateurs justifiant leur position par le secret professionnel (Anton et Denecheau, 2021). Cela même alors que l'arrêt de la Cour de cassation, chambre criminelle du huit juin 2021 considère que les directeurs d'école et les enseignants font partie des personnes tenues au secret professionnel (Picot, 2022 ; Cour de cassation - Chambre

criminelle, 2021) dans le cadre de l'article L. 226-2-2 du Code de l'action sociale et des familles (2007) :

> Par exception à l'article 226-13 du code pénal, les personnes soumises au secret professionnel qui mettent en œuvre la politique de protection de l'enfance définie à l'article L. 112-3 ou qui lui apportent leur concours sont autorisées à partager entre elles des informations à caractère secret afin d'évaluer une situation individuelle, de déterminer et de mettre en œuvre les actions de protection et d'aide dont les mineurs et leur famille peuvent bénéficier. Le partage des informations relatives à une situation individuelle est strictement limité à ce qui est nécessaire à l'accomplissement de la mission de protection de l'enfance. Le père, la mère, toute autre personne exerçant l'autorité parentale, le tuteur, l'enfant en fonction de son âge et de sa maturité sont préalablement informés, selon des modalités adaptées, sauf si cette information est contraire à l'intérêt de l'enfant.

Les éducateurs attendent souvent des enseignants des informations afin d'affiner leur diagnostic, les enseignants leur transmettent mais n'en reçoivent pas nécessairement en retour (Anton et Denecheau, 2021). Cela a également été identifié comme une difficulté dans l'étude de Morales-Ocaña et Pérez-García (2020). Les enseignants expriment le fait qu'ils ne sont pas assez informés sur les situations individuelles des enfants confiés qu'ils accueillent en classe. Même s'ils sont conscients que certains éléments ne peuvent être dévoilés, ils expliquent que le fait d'avoir accès à certaines données permettraient d'aborder différemment l'enfant et sa situation, de mieux la saisir et donc d'être plus compréhensif à son égard (Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020). Dans certains cas, il peut arriver que les enseignants en plus de ne pas connaître les raisons de la mesure éducative, ne soient pas au courant de cette dernière comme le mettent en avant Anton et Denecheau (2021) dans le cadre de mesures d'Action Éducative en Milieu Ouvert (i.e., AEMO) ou d'Aide Éducative à Domicile (i.e., AED). Sur ce point la relation entre les éducateurs et les enseignants est dissymétrique. Les éducateurs ont une position centrale et peuvent engager un rapport de pouvoir (Frost et al., 2005 ; Maillot et Mérini, 2021). En ne donnant pas certaines informations, les éducateurs « conserve[nt] leur savoir spécifique et […] se protége[nt] face aux possibles changements et transformations de l'activité, impulsés par la divulgation d'informations et le droit de regard que cela confère, aux autres partenaires de l'action » (Maillot et Mérini, 2021, p. 138). Les éducateurs possèdent de nombreuses informations sur le jeune et sur sa situation et eux seuls peuvent décider ou non d'en partager certaines avec les enseignants (Maillot et Mérini, 2021). Ce partage va dépendre des compétences qu'estiment avoir les éducateurs et également des compétences qu'ils attribuent aux enseignants. Il peut évoluer dans le temps en fonction de la situation du jeune et aussi de l'évolution de l'éducateur vis-à-vis de ce questionnement (Denecheau, 2015b). Au travers du partage d'informations, l'enjeu de pouvoir des éducateurs est prégnant puisqu'au-

delà de transmettre ou non l'information, ils peuvent choisir de le faire dans une logique précise (Denecheau, 2015b). Les éducateurs en donnant certaines informations espèrent modifier le regard de l'enseignant sur le jeune ou encore influencer la pratique professionnelle de ce dernier en lui demandant, par exemple, un traitement spécifique pour un mineur, l'abaissement d'une sanction, du niveau scolaire attendu ou encore du volume horaire d'enseignement que va suivre le jeune (Denecheau, 2015b).

Toutefois, au-delà de la relation de pouvoir, la réticence des éducateurs à l'égard du partage d'informations peut aussi s'inscrire dans une dichotomie entre l'utilité de cette information et la stigmatisation qui peut en découler pour l'enfant placé puisque l'éducateur souhaite le préserver et lui permettre d'accéder à l'école sans qu'il soit identifié par rapport à certaines problématiques afin qu'il puisse avoir accès à un lieu de socialisation plus neutre (Denecheau, 2015b). Dans ce cadre-là, les non-dits ont pour but de protéger les individus, ici l'enfant et son environnement familial. Il s'agit alors pour les éducateurs d'être vigilants vis-à-vis des informations partagées (Maillot et Mérini, 2021). Plusieurs professionnels mettent en avant le fait que certains enseignants demandent des informations sur la situation singulière du mineur sans que ces dernières soient justifiées professionnellement (Denecheau, 2015b). Dans l'étude de Widmark et al. (2011) sur la collaboration entre des professionnels des champs médical, social et éducatif, une ambivalence au sujet des règles de confidentialité, est présente, dans la mesure où elles sont traitées différemment en fonction des institutions.

Il est à noter que même si les professionnels sont en possession d'une même information, ils ne vont pas nécessairement lui accorder le même degré de préoccupation et la traiter de la même manière (Jahans-Baynton et Grealish, 2021). Ces deux professionnels, éducateurs et enseignants, n'ont pas les mêmes compétences pour les traiter (Denecheau, 2015b). Les éducateurs ont des connaissances particulières sur les jeunes et peuvent déterminer « en quoi elles impactent la scolarité et comment il serait nécessaire de les prendre en compte à l'école » (Denecheau, 2015b, p. 7) mais ils ne savent pas « exactement ce dont ont besoin les enseignants pour effectuer leur travail » (Denecheau, 2015b, p. 8). À contrario, du fait du manque de formation des enseignants concernant les élèves en difficulté en général et plus précisément concernant les élèves placés, ils ne savent pas nécessairement comment adapter leurs enseignements et la modification de leurs pratiques n'est pas toujours source de réussite (Denecheau, 2015b).

Ces difficultés de communication entre les deux catégories professionnelles engendrent également des problématiques par rapport au signalement et à la réalisation de Fiche de Recueil d'Informations Préoccupantes (i.e., FRIP) (Anton et Denecheau, 2021). Les enseignants

peuvent être considérés comme des acteurs privilégiés dans le repérage de situation qui représente un danger potentiel pour un enfant. Cependant, du fait de la représentation complexe qu'ils ont de l'ASE et de leur méconnaissance de son fonctionnement, ils émettent des réserves à l'égard de la réalisation d'un signalement et mettent en avant le fait qu'ils n'en font « qu'en "dernier recours", en "extrême limite" » (Anton et Denecheau, 2021, p. 102). Les enseignants justifient ce positionnement en expliquant ne pas vouloir créer une rupture avec les environnements familiaux des enfants. Par ailleurs, certains qui ont déjà rédigé des signalements ont eu le sentiment d'être laissés pour compte par la Protection de l'Enfance alors qu'ils auraient eu besoin d'un accompagnement pour effectuer cette démarche (Anton et Denecheau, 2021). Les enseignants émettent aussi des regrets quant aux suites de leurs signalements. Dans le rapport de recherche dirigé par Anton et Denecheau (2021, p. 102), ils expliquent « ne pas savoir comment les informations préoccupantes sont traitées, quelles suites sont données à leur signalement et la durée de la mise en place d'un accompagnement à l'issue de leurs démarches lorsque celles-ci aboutissent à une prise en charge ».

Comme présenté préalablement, le rapport distant des éducateurs avec la sphère scolaire a un impact sur les relations que ces professionnels entretiennent avec les enseignants (Anton et Denecheau, 2021). L'école est en attente d'un suivi scolaire efficient et d'échanges mais elle est peu ou pas coutumière des prises en charge socio-éducatives. Dans ce contexte, il y a très peu de rencontres entre les enseignants et les éducateurs, et lorsque cela est le cas elles se déroulent souvent dans « un temps relativement contraint et espacé » (Anton et Denecheau, 2021, p. 103). Au départ, l'éducateur est souvent le premier à prendre contact afin d'être identifié dans sa fonction, de transmettre ses coordonnées à l'enseignant mais par la suite les rencontres s'espacent (Anton et Denecheau, 2021). Pour les enseignants interrogés dans le cadre de cette étude, la fréquence des rencontres est trop faible (Anton et Denecheau, 2021). Lorsque les rencontres se produisent, il s'agit de rencontres « réactives » (Denecheau, 2015a, p. 125), en lien avec un problème, dans l'idée de gérer l'urgence et non dans l'objectif de faire un point sur la situation du mineur. Ces échanges dans l'urgence sont donc d'autant plus des sources de défiance et de conflits entre les professionnels (Denecheau, 2015a ; 2015b ; Denecheau et Blaya, 2013).

Ces conflits interprofessionnels peuvent également faire référence à la question de la temporalité, différente dans chaque profession (Maillot et Mérini, 2021 ; Guilley et al., 2017), de « l'écart des rythmes de travail » (Couronné, 2017, p. 55) et du manque de temps dont les professionnels bénéficient pour pouvoir collaborer. Dans l'étude de Mazereau et Guirimand (2015, cités dans Hatano-Chalvidan, 2016, p. 14) sur « le savoir expert dans les démarches de

coopération dans le travail social », la temporalité, l'espace et les expertises ne sont pas nécessairement partagés entre les participants des différents domaines : social, éducatif et médical. Plus précisément, les enseignants sont inscrits dans le temps de l'apprentissage qui cale son rythme sur l'année scolaire (Maillot et Mérini, 2021), « soumis aux exigences des évaluations des acquis des élèves et à leurs échéances trimestrielles ou annuelles, alors que les professionnels du domaine médico-pédagogique fonctionneraient plutôt selon une vision préventive à long terme » (Guilley et al., 2017, p. 58). Ces derniers ont un rapport au temps qui fait référence à « la rééducation, […] la resocialisation » et qui s'inscrit davantage dans une continuité, il peut alors être pensé sur plusieurs années (Maillot et Mérini, 2021, p. 135). Au sein de ces deux professions le manque de temps est une problématique prégnante, d'autant plus lorsque la collaboration est perçue telle une activité de plus à mettre en œuvre et non telle une part réelle du travail des protagonistes (Maillot et Mérini, 2021 ; Guilley et al., 2017 ; Harker et al., 2004a ; 2004b). Les enseignants expliquent dans le rapport de recherche dirigé par Anton et Denecheau (2021, p. 105) ne pas savoir « précisément quand ils peuvent […] [contacter l'éducateur], et à propos de quel sujet ». À contrario, des éducateurs de prévention spécialisée expliquent que cet écart de temporalité avec les enseignants, qui existent également chez les éducateurs d'internat du fait des horaires de services, entraînent des « relations asymétriques » où les enseignants « imposent leurs règles et leurs manières d'agir » (Couronné, 2017, p. 57). Concernant les relations asymétriques, il est intéressant de citer la problématique de l'espace et de l'environnement puisque les éducateurs ont le sentiment de devoir se déplacer davantage que les enseignants dans la mesure où les temps de rencontre se déroulent à l'école et non dans l'institution de placement. Dans l'étude de Karray Khemiri et Derivois (2012, p. 523), il est mis en avant le fait qu'il est intéressant que les enseignants se déplacent à la MECS et voient les lieux pour pouvoir « travailler au-delà de tous les fantasmes autour de l'enfant placé et de ce genre d'institution ». Comme le démontrent Allenbach et al. (2016) au travers de leurs études, il est important de créer des espaces de négociation des rôles et des pratiques entre les professionnels.

Au sujet de l'espace, il apparaît dans les relations entre les éducateurs et les enseignants que les professionnels des institutions de placement doivent traiter l'ensemble des faits relatifs aux mineurs que ces derniers se passent dans l'établissement ou à l'extérieur, comme à l'école par exemple (Karray Khemiri et Derivois, 2012). À l'inverse, il semblerait que l'école traite uniquement les faits qui ont lieu dans son enceinte (Karray Khemiri et Derivois, 2012). Ce constat peut être corrélé au concept de la suppléance familiale en France qui a des effets sur les pratiques professionnelles mais également sur les manières de collaborer entre les différentes

institutions. Les éducateurs ont le devoir de suppléer la famille et « d'être responsable de tout ou partie des attributs constituant l'autorité parentale » (Denecheau, 2015b, p. 3 ; Karray Khemiri et Derivois, 2012).

Ce concept de suppléance familiale induit un positionnement professionnel particulier de la part des éducateurs (Denecheau, 2015b). Plus particulièrement dans le contexte scolaire où ils ne sont pas les parents mais ils ont les mêmes relations avec les enseignants. Les professeurs reconnaissent également cette similitude puisqu'ils ont « des rapports avec les éducateurs qui ne sont pas très éloignés de ceux qu'ils ont avec les parents, les contacts ne sont pas plus réguliers, et ils ne leur donnent pas davantage d'information » (Denecheau, 2015b, p. 9). Cependant, ce rapport quasi parental est tout de même à nuancer dans la mesure où l'éducateur va régulièrement attendre de l'enseignant une baisse des exigences scolaires à l'égard des jeunes placés, ce positionnement n'étant pas commun aux pratiques parentales (Denecheau, 2015b).

À contrario, en Angleterre le concept de suppléance familiale n'existe pas, il s'agit du concept de *corporate parenting*. Ce dernier

> émerge dans les années 1990, suite aux rapports Wagner (1988) et Utting (1991), qui invitent les deux services gouvernementaux qui interviennent auprès des enfants, le Ministère de l'éducation et le Ministère de la santé, à travailler plus conjointement afin d'améliorer l'efficacité du travail sur la scolarité des enfants placés (Denecheau, 2013, p. 52).

Ce concept induit l'idée d'une responsabilité collective, d'un partage entre l'ensemble des professionnels des droits et des devoirs qui sont habituellement ceux des parents afin de « fournir une "bonne" éducation aux enfants […] et de garantir l'ensemble des éléments qui constituent le rôle et le devoir des "parents responsables" » (Denecheau, 2013, p. 52). Du point de vue de la scolarité, un travail commun est observé ainsi qu'un partage des tâches puisque cette dernière est de la responsabilité de tous les acteurs qui prennent en charge l'enfant confié (Denecheau, 2015b).

En France, par le biais de la suppléance familiale, la relation entre les éducateurs et les enseignants peut évoluer en fonction du rôle de chacun. Puisque l'éducateur a la charge de la gestion des événements internes comme externes à l'établissement de placement, il se trouve dans un double positionnement à l'égard du jeune : « celle d'enveloppe protectrice et étayante et celle du tiers-loi, du tiers élaborateur » (Karray Khemiri et Derivois, 2012, p. 522). Dans une situation de violence scolaire commise par un jeune placé par exemple, l'éducateur peut connaître des mouvements d'identifications vis-à-vis de ce dernier. Il va s'identifier à un « jeune en souffrance, incompris, stigmatisé » (Karray Khemiri et Derivois, 2012, p. 522). L'éducateur,

via ce mouvement inconscient et un « vécu en miroir de celui du jeune », peut se sentir jugé et coupable des actes de ce dernier. Il va avoir le sentiment d'être jugé sur son accompagnement et d'être incompris par l'établissement scolaire (Karray Khemiri et Derivois, 2012, p. 522).

En utilisant ce même exemple, lorsque la collaboration entre les deux institutions est efficiente, les mouvements d'identification apparaissent entre les professionnels (Karray Khemiri et Derivois, 2012). Dans ce cadre-là, les éducateurs peuvent s'identifier à la souffrance des enseignants devant gérer ces problématiques dans la mesure où ils prennent en charge au quotidien cette violence (Karray Khemiri et Derivois, 2012). Cependant, il est important d'être vigilant quant à ces mouvements d'identification pouvant prendre la forme de « processus d'imitation et de soutien mutuel » (Van Zanten, 2012, p. 242) où il arrive parfois que des alliances voient le jour entre les professionnels qui vont à l'encontre des intérêts de l'enfant (Giuliani, 2017). À l'inverse, dans certaines situations, les professionnels peuvent avoir l'impression qu'autrui manque d'engagement dans la pratique collaborative, il y a donc un manque d'intérêt d'un des professionnels pour l'autre. Dans ce cas, le processus de collaboration est également malmené (Widmark et al., 2011).

En France, la collaboration entre l'Éducation Nationale et la Protection de l'Enfance n'est pas institutionnalisée et ne prend pas la forme d'une « alliance éducative » (Denecheau et Blaya, 2013, p. 60 ; Denecheau, 2015a). En effet,

> si la collaboration est prescrite de manière institutionnelle dans chaque corps de métier, elle souffre néanmoins de leur ignorance réciproque qui s'instaure entre les métiers. Il n'y a pas de véritable cadre partagé instituant ce travail collectif, guidant l'ensemble des acteurs concourant de près ou de loin à l'accompagnement de l'enfant et appartenant à des institutions différentes (Maillot et Mérini, 2021, p. 138).

La collaboration va varier en fonction des réseaux locaux et des relations d'affinités entre les professionnels. Ces collaborations par affinités se construisent à une échelle individuelle et non collective au niveau des équipes (Anton et Denecheau, 2021 ; Denecheau, 2015a ; 2015b ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Keravel et Jamet, 2016). Elles sont fragiles et précaires puisqu'elles dépendent des individus en poste. Lors d'un départ d'un éducateur ou d'un enseignant, la dimension collaborative entre ces deux institutions est mise en péril, d'autant plus qu'actuellement l'instabilité des référents en Protection de l'Enfance est une réalité de terrain (Anton et Denecheau, 2021 ; Denecheau, 2015a ; 2015b ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Keravel et Jamet, 2016). Ce constat est également mis en avant dans le rapport de la Cour des comptes (2020, p. 112-113) : « En pratique, les juridictions financières constatent que les partenariats sont soit non formalisés, soit non suivis d'effets ». Cela entraîne une rupture

dans la collaboration entre les professionnels des différentes organisations (Widmark et al., 2011).

La collaboration entre l'enseignant et l'éducateur consiste à mettre en œuvre un nouvel « arc de travail » (Strauss, 1992, p. 148). Cela implique alors un double mouvement : « des acteurs professionnels sur l'élève » mais également de ces derniers sur eux-mêmes (Giuliani, 2017, p. 104).

7. Le principal en synthèse

Comment définir les professions d'éducateur spécialisé et d'enseignant du premier degré ? Comment ces professionnels accompagnent-ils la scolarité des enfants placés ? Et est-il possible pour les éducateurs et les enseignants de collaborer pour la réussite et l'inclusion scolaire des mineurs placés ?

Concernant la définition des deux professions, la rédaction de l'état de l'art a mis en avant plusieurs similitudes entre les métiers d'éducateur spécialisé et d'enseignant du premier degré. Il est possible de retrouver chez ces professionnels la question de la vocation (Montmoulinet, 2008 ; Devineau, 2019 ; Pachod, 2016). Il s'agit de professions engagées pour autrui, ayant à cœur d'incarner des rôles de pédagogue, d'éducateur au sein de relations éducatives (Basco, 2003 ; Fablet, 2002 ; De Halleux, 2008).

Plus précisément, les éducateurs spécialisés ont une mission d'accompagnement, d'étayage et d'aide à l'égard des individus qu'ils prennent en charge (Veniard, 2016 ; Simonin, 2012, Rigaud, 2011) alors que les enseignants vont davantage avoir une mission relative à la transmission et à l'apprentissage (Broussal et Talbot, 2010). Toutefois, les missions d'éducation ont aussi une place centrale dans leur métier dans la mesure où comme les éducateurs ils ont vocation à aider et accompagner le développement des enfants en tant qu'individus d'un point de vue singulier mais également d'un point de vue collectif pour leur permettre de s'insérer socialement et de devenir des acteurs de la société de demain (Broussal et Talbot, 2010 ; Saunier, 2021). Cela est également le cas pour les éducateurs qui ont comme objectif d'inclure et d'intégrer les individus dans la société ainsi que d'accompagner les transformations individuelles et sociales (Veniard, 2016 ; Simonin, 2012 ; Rigaud, 2011 ; Charles, 2019 ; Frost et al., 2005).

Les éducateurs comme les enseignants doivent dans leur profession s'impliquer personnellement pour pouvoir mener à bien leurs missions, ils mettent en jeu leur identité personnelle et professionnelle (De Halleux, 2008 ; Melou et Gilbert, 2021 ; Bouchetal, 2019).

Cela d'autant plus qu'ils travaillent au quotidien avec ce qu'ils sont (Melou et Gilbert, 2021 ; Dubet, 2020). Il est possible de considérer qu'ils sont leur principal outil de travail, leur principal ressource (Melou et Gilbert, 2021 ; Hélou et Lantheaume, 2008).

Par ailleurs, les professions d'éducateur et d'enseignant sont polyvalentes et protéiformes (Lepage, 2017 ; Simonin, 2012 ; Chapellier, 2001 ; Fablet, 2002 ; Brichaux, 2009 ; Philippot et Baillat, 2009 ; Rufin et Payet, 2017). Il existe une polyvalence importante entre les tâches d'enseignement, les tâches éducatives et les tâches administratives (Bouchetal, 2019 ; Charles, 2019). Dans le cadre de cette protéiformité, ces deux professions mettent en avant une capacité de gestion importante. Pour les éducateurs, il s'agit de la gestion du quotidien comme mis en avant préalablement mais également de la gestion de crises puisque les lieux d'hébergement sont souvent synonymes de situations conflictuelles, de bagarres, de dégradations et de menaces (Brizais, 2012 ; Charles, 2019 ; Blanquet et Menut, 2021 ; Derivois et al., 2013). Pour les enseignants, il s'agit principalement de la gestion de la classe, de la prévention et de l'hétérogénéité (Philippot et Baillat, 2009 ; Verhoeven, 2018) malgré le fait qu'ils ne sont pas toujours armés pour pouvoir gérer ces situations (Basco, 2003).

Cela engendre donc chez les enseignants comme chez les éducateurs de multiples problématiques telles que la souffrance, l'épuisement, le stress, le mal être au travail, l'usure professionnelle et le *burn-out* (Pezet-Langevin et al., 1993, cités dans Dugué, 2020, p. 37 ; Melou et Gilbert, 2021 ; Katz et al., 2021 ; Broussal et Talbot, 2010 ; Devineau, 2019 ; Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005). Ces sentiments sont renforcés par des difficultés liées aux institutions.

L'adoption d'un modèle gestionnaire en lien avec une logique de performance, d'évaluation, de formalisation et de rentabilité tant dans le cadre de la Protection de l'Enfance que de l'Éducation Nationale entraîne chez les professionnels de multiples incertitudes et questionnements, d'importantes souffrances ainsi qu'une surcharge de travail (Saint-Martin, 2007 ; Melou et Gilbert, 2021 ; Verhoeven, 2018 ; Dugué, 2020 ; Louli, 2018 ; Libois, 2018 ; Broussal et Talbot, 2010 ; Bouchetal, 2019 ; Maroy, 2006 ; Devineau, 2019 ; Danner et al., 2019).

Les éducateurs comme les enseignants mettent en avant un manque de reconnaissance de la part de l'institution (Convention nationale des associations de protection de l'enfant, 2022 ; Charles, 2019 ; Blanquet et Menut, 2021 ; Saint-Martin, 2007 ; Roaux, 2019 ; Broussal et Talbot, 2010 ; Dubet, 2020 ; Danner et al., 2019). Ces deux professions sont en crise, elles font face à une perte de sens professionnel et à une désillusion importante (Veniard, 2016 ; Charles, 2019 ; Dubet, 2020).

Une fois ces similitudes développées, des divergences entre les professions d'éducateur et d'enseignant sont mises en avant par les professionnels eux-mêmes : « "Je ne suis pas éducatrice, ni assistante sociale, ni psychologue" » (Rufin et Payet, 2017, p. 19) ou encore lorsqu'ils estiment « ne pas être prof[s] » (Denecheau et Blaya, 2013, p. 59).

Plus concrètement, la première divergence importante se traduit dans la manière dont les éducateurs et les enseignants exercent leur profession. Les éducateurs fondent au quotidien leur identité professionnelle ainsi que leur pratique dans un rapport à un collectif, à une équipe (Pinel, 2001 ; Chauvière, 2012) ce qui n'est pas nécessairement le cas pour les enseignants. Ces derniers prennent en charge un groupe d'élèves à la journée (Bouchetal, 2019) et sont parfois les seuls adultes dans leur classe (Bouchetal et Lantheaume, 2015 ; Bouchetal, 2019 ; Roaux, 2019). Cette manière de travailler n'est pas forcément propice à la collaboration (Roaux, 2019), qui historiquement ne fait pas partie des pratiques enseignantes (Marcel et al., 2007). Toutefois, de nombreux écrits officiels et juridiques soulignent la nécessité de la collaboration entre les différents acteurs de l'Éducation Nationale et de la Protection de l'Enfance et le développement de pratiques professionnelles qui visent à favoriser leur collaboration (Khasanzyanova et Niclot, 2020 ; Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021 ; Blain, 2021 ; Capelier, 2020 ; Picot, 2022 ; Cour des comptes, 2020).

Cela est d'autant plus avéré dans le cadre de l'école inclusive, projet de toute une communauté éducative et objet frontière permettant le rapprochement des champs scolaire, médico-éducatif et familial (Pelletier, 2022 ; Thomazet et al., 2014 ; Thomazet et Mérini, 2015 ; Frangieh et Akiki, 2022). La collaboration, la coopération et le partenariat sont inscrits dans les référentiels de compétences des éducateurs spécialisés et des enseignants du premier degré (Goémé et De Saint Denis, 2014 ; Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2013 ; Khasanzyanova et Niclot, 2020 ; France compétences, 2023).

Cependant malgré ces invitations à collaborer, d'un point de vue institutionnel il existe de nombreuses divergences entre la Protection de l'Enfance et l'Éducation Nationale qui s'inscrivent dans une approche en « tuyau d'orgues » (Blain, 2021, p. 60).

En France, la collaboration entre l'Éducation Nationale et la Protection de l'Enfance n'est pas institutionnalisée et ne prend pas la forme d'une « alliance éducative » (Denecheau et Blaya, 2013, p. 60 ; Denecheau, 2015a). Cette dernière va varier en fonction des réseaux locaux et des relations d'affinités entre les professionnels (Anton et Denecheau, 2021 ; Denecheau, 2015a ; 2015b ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Keravel et Jamet, 2016), ce qui va la rendre fragile et précaire (Anton et Denecheau, 2021 ; Denecheau, 2015a ; 2015b ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Keravel et Jamet, 2016).

Dans la partie théorique il a également été démontré que sur le terrain, dans le contexte de l'accompagnement scolaire des enfants placés notamment, il est encore complexe pour les éducateurs et les enseignants de collaborer (Denecheau, 2015a ; Martin et Jackson, 2002, Harker et al., 2004a ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Jackson et Cameron, 2012 ; Garcia-Molsosa et al., 2021).

Il y a une distance entre ces professionnels qui est renforcée par de nombreuses méconnaissances en lien avec les missions, les compétences et les objectifs de l'autre profession, le fonctionnement de l'institution d'autrui, des politiques publiques et du cadre législatif qui y sont rattachés, la temporalité spécifique à chaque profession, la gestion des situations d'imprévus et d'urgences ainsi que la présence d'objectifs individuels et des priorités propres à chaque profession (Chauvière et Fablet, 2001 ; Denecheau, 2015b ; Jackson et Cameron, 2012 ; Anton et Denecheau, 2021 ; Blain, 2021 ; Maillot et Mérini, 2021 ; Frost et al., 2005 ; Jahans-Baynton et Grealish, 2021 ; Widmark et al., 2011 ; Chauvière et Plaisance, 2008 ; Harker et al., 2004a ; 2004b ; Maillot et Mérini, 2021 ; Guilley et al., 2017 ; Couronné, 2017 ; Lepage, 2017 ; Simonin, 2012 ; Chapellier, 2001 ; Fablet, 2002 ; Brichaux, 2009).

Cette distance peut également être liée aux quatre antagonismes majeurs que nous avons mis en avant entre ces deux professions à savoir : « enfant/élève », « global/partiel », « groupe/individu », « projet/programme » (Pinel, 2001, p. 146) et qui sont sources de prises en charge et de modes d'interventions spécifiques (Emery, 2011) pour les éducateurs comme pour les enseignants.

La question de la communication (Anton et Denecheau, 2021 ; Harker et al., 2004a) et plus particulièrement de la méfiance à l'égard du discours d'autrui peut jouer un rôle dans les difficultés de collaboration entre les deux professions (Join-Lambert et al., 2019).

La thématique du partage d'informations est complexe et peut entraver le processus de collaboration (Anton et Denecheau, 2021), d'autant plus que comme nous l'avons montré les enseignants se sentent régulièrement exclus (Anton et Denecheau, 2021) alors que les éducateurs reçoivent souvent des informations de leur part mais n'en transmettent pas systématiquement en retour (Anton et Denecheau, 2021 ; Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020) et peuvent par le biais de leur position engager un rapport de pouvoir (Frost et al., 2005 ; Maillot et Mérini, 2021 ; Denecheau, 2015b).

La collaboration entre les éducateurs et les enseignants semble difficile à mettre en œuvre du fait du manque de temps (Maillot et Mérini, 2021 ; Guilley et al., 2017 ; Harker et al., 2004a ; 2004b). Il y a peu de rencontres entre ces acteurs (Anton et Denecheau, 2021) et lorsqu'elles se déroulent, il s'agit majoritairement de rencontres « réactives » (Denecheau,

2015a, p. 125) qui peuvent être des sources de conflits entre les professionnels (Denecheau, 2015a ; 2015b ; Denecheau et Blaya, 2013). Ces rencontres peuvent aussi être sources de relations asymétriques entre les éducateurs et les enseignants dans la mesure où les éducateurs estiment devoir se déplacer davantage que les enseignants pour assister aux rendez-vous qui ont majoritairement lieu dans les établissements scolaires.

Les enseignants et les éducateurs n'ont également pas le même rapport à la sphère scolaire (Anton et Denecheau, 2021) ce qui peut là aussi rendre plus complexe leur collaboration. Les enseignants ont souvent un intérêt pour le métier d'élève et un goût pour les études (Bouchetal, 2019), ce qui n'est généralement pas le cas pour les éducateurs qui ont régulièrement développé une distance forte avec le monde scolaire (Denecheau, 2015a ; Anton et Denecheau, 2021) et perçoivent l'école comme une institution déterministe (Join-Lambert et al., 2019). Pour de nombreux éducateurs, la question scolaire dans sa globalité n'est pas considérée comme une tâche prioritaire de leur quotidien et de façon générale dans des institutions de placement, les apprentissages et les parcours scolaires sont une préoccupation secondaire (Denecheau, 2015a ; Join-Lambert et al., 2019 ; Gilligan, 2007 ; Denecheau et Blaya, 2014 ; 2013 ; Lesage et Woollven, 2022 ; Dumoulin et Frechon, 2023 ; Montserrat et al., 2013 ; Harker et al., 2003 ; 2004a ; Jackson et Cameron, 2012).

Nous avons également pu mettre en avant préalablement que certains éducateurs présentent de faibles attentes, un manque d'intérêt et un scepticisme important au sujet de la scolarité des enfants placés (Martin et Jackson, 2002 ; Denecheau et Blaya, 2014 ; Join-Lambert et al., 2019 ; Montserrat et al., 2013 ; Harker et al., 2003 ; 2004b). Cela est à mettre en lien avec le fait que ces professionnels utilisent souvent des situations antérieures et une approche statistique pour évaluer les possibilités de réussite des enfants placés (Join-Lambert et al., 2019 ; Anton et Denecheau, 2021 ; Denecheau et Blaya, 2013). Les difficultés scolaires des mineurs placés sont la norme pour ces professionnels et ne sont pas considérées comme des éléments à accompagner et à faire progresser (Denecheau et Blaya, 2014 ; 2013). Certains éducateurs jouent un rôle dans le cadre de la reproduction sociale de la marginalisation des enfants pris en charge en Protection de l'Enfance (Denecheau et Blaya, 2014). Cela est à corréler avec les résultats des recherches de Martin et Jackson (2002) et d'Harker et al. (2003) où des enfants ou d'anciens jeunes placés ont identifié les travailleurs sociaux comme des personnes entravant leurs progrès scolaires et ne portant pas d'intérêt particulier à ce domaine. Du point de vue des professionnels, certains éducateurs expliquent les difficultés scolaire et d'apprentissages des enfants placés par des facteurs exogènes au placement (Denecheau et Blaya, 2014). Ces derniers se considèrent comme impuissants à l'égard de la problématique

scolaire et font souvent endosser la responsabilité à l'enfant et à son environnement familial (Join-Lambert et al., 2019 ; Denecheau et Blaya, 2014). Cependant, comme nous avons tenu à le montrer afin de nuancer le propos, certains éducateurs bien que minoritaires encouragent et valorisent tout de même la scolarité (Denecheau et Blaya, 2014 ; Join-Lambert et al., 2019 ; Gallagher et al., 2004), vectrice d'émancipation, de réussite sociale, de valorisation et de résilience pour les enfants placés (Denecheau et Blaya, 2014 ; Derivois et al., 2013 ; Montserrat et al., 2013 ; Gallagher et al., 2004).

Du point de vue des enseignants, dans les recherches d'Harker et al. (2004a ; 2004b ; 2003) et de Sugden (2013) les enseignants bienveillants sont identifiés telles des personnes ressources, soutenantes vis-à-vis de la question scolaire. Ils peuvent également être considérés comme des motivateurs, des confidents ou des mentors (Sugden, 2013 ; Matchett, 2022 ; Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020). Ces professionnels contribuent à la création d'une image positive des jeunes vis-à-vis d'eux et vis-à-vis de l'école (Höjer et Johansson, 2013). Certains enseignants ayant aussi de faibles attentes à l'égard des élèves placés, peuvent mettre en œuvre des prises en charge différentes du fait du placement qui ont comme conséquence l'étiquetage et la stigmatisation. Certains professionnels sont également complaisants et moins stricts et sont peu optimistes à l'égard de l'avenir de ces enfants, ils peuvent aussi les considérer comme étant perturbateurs, ayant une faible intelligence, étant des apprenants déficients ou étant plus susceptibles de présenter des problèmes de comportement (Martin et Jackson, 2002 ; Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020 ; Berridge et al., 2021 ; Denecheau, 2015b ; Sladović Franz et Branica, 2013 ; Jones et al., 2020 ; Mannay et al., 2017 ; Harker et al., 2004a ; 2003 ; 2004b ; Dann, 2011 ; Mercieca et al., 2021).

Pour les enseignants la prise en charge d'élèves placés dans leur classe, assimilés à des élèves à besoins éducatifs particuliers d'après la définition de l'UNESCO (2013), n'est pas aisée, augmente la complexité de la gestion de classe et peut-être source de stress et d'épuisement (Mercieca et al., 2021 ; Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020 ; Toussaint et Salmon, 2023 ; Gallagher et al., 2004 ; Dann, 2011 ; Fernandez, 2019 ; Youf, 2015). Dans le cadre de la prise en charge d'élèves placés, les enseignants peuvent également se sentir seuls, ainsi la responsabilité de l'inclusion et de l'éducation de ces apprenants spécifiques leur incombe exclusivement (Garcia-Molsosa et al., 2021).

L'accompagnement d'élèves placés demande également aux enseignants de prendre en compte leurs problématiques sociales et émotionnelles, leurs styles d'apprentissages individuels par exemple (Berridge, 2017) afin de proposer un accompagnement adapté et individualisé (Martin

et Jackson, 2002). Cependant, il est important que cette prise en charge tienne compte du souhait de normalité des jeunes placés (Martin et Jackson, 2002).

Nous avons également pu mettre en avant la nécessité d'un soutien supplémentaire de l'école pour les élèves placés (Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020 ; Martin et Jackson, 2002 ; Berridge et al., 2021). Toutefois, tant du point de vue des enseignants que des éducateurs, il existe un manque de moyens tant matériels qu'humains qui ne permet pas par exemple de mettre en œuvre une différenciation pédagogique de qualité dans les classes ou encore de conférer à la scolarité une place plus importante dans les institutions de Protection de l'Enfance (Martin et Jackson, 2002 ; Haute Autorité de Santé, 2019 ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Anton et Denecheau, 2021 ; Mainaud, 2013 ; Sladović Franz et Branica, 2013 ; Gallagher et al., 2004 ; Denecheau, 2015a ; 2013 ; Gilligan, 2007 ; Montserrat et al., 2013 ; Katz et al., 2021 ; Danner et al., 2019 ; Maulini et Perrenoud, 2020 ; Bouchetal, 2017).

Chapitre 3 : La place des enfants pris en charge dans la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré

Dans ce troisième chapitre, nous allons aborder le sujet des enfants placés. Encore trop souvent cette population est stigmatisée, victime de stéréotypes et d'idées reçues à son égard (Mannay et al., 2017 ; Potin, 2009 ; Jones et al., 2020 ; Montserrat et al., 2013 ; Haute Autorité de Santé, 2021a ; Emond, 2014 ; Karray Khemiri et Derivois, 2012 ; Harker et al., 2004a ; 2004b ; Jackson et Cameron, 2012 ; Sebba et al., 2017). Grâce aux apports scientifiques nous allons pouvoir brosser un portrait de ce public spécifique, ses caractéristiques ainsi que son lien à la scolarité. Notre propos s'articulera en deux points : i. les caractéristiques des enfants placés ; ii. la scolarité des enfants placés.

1. Les caractéristiques des enfants placés

La population des enfants pris en charge est très hétérogène et les besoins de ces mineurs sont très variables d'un individu à l'autre (Coman et Devaney, 2011). Ces jeunes sont différents du fait de leurs parcours de vie, de leurs expériences, de leurs réseaux sociaux, des raisons qui les ont conduits à une prise en charge par exemple la violence familiale, les difficultés de comportement ou encore des conditions d'éducation défaillantes, des difficultés qu'ils ont dû appréhender dans leur vie (Denecheau, 2013 ; Dumoulin et Frechon, 2023). Toutefois, dans la littérature le public des mineurs placés est souvent abordé à travers le prisme du collectif qui dépeint un groupe homogène de jeunes et qui ne prend pas toujours en compte la singularité de ses membres. Goddard (2000) a d'ailleurs mis en avant ce biais dans le cadre de certaines recherches sur les enfants confiés.

Cependant, il est tout de même possible d'identifier certaines similitudes chez les mineurs placés. Ces derniers sont une population particulièrement vulnérable au niveau médico-psychologique et social (Toussaint et al., 2018 ; Bronsard et Bruneau, 2016), ils ont souvent des parcours de prise en charge complexes, non-linéaires et teintés d'incertitudes (Mercieca et al., 2021) qui peuvent s'inscrire au sein d'un « double sceau » à savoir l'ASE mais également la Maison Départementale des Personnes Handicapées (i.e., MDPH) (Sompayrac et Lemoine, 2022, p. 8). Comme le montre la Haute Autorité de Santé (2019, p. 4) « au moins 25% des enfants accompagnés par le dispositif de l'aide sociale à l'enfance (ASE) ont une reconnaissance de handicap de la MDPH ». Plus précisément concernant les placements en

établissement, 13% des enfants accueillis ont une reconnaissance de la MDPH (Abassi, 2020). L'ensemble de ces enfants placés peuvent donc « développer de multiples difficultés, que ce soit au niveau affectif, social, cognitif, de leur réussite scolaire ou de leur santé mentale » (Toussaint et al., 2018, p. 336). Il est possible de retrouver aussi des similitudes concernant de multiples difficultés familiales, sociales et individuelles (Anton et Denecheau, 2021).

Les environnements familiaux des mineurs placés sont souvent défavorisés, ont des revenus faibles et mettent en avant de multiples difficultés (Join-Lambert et al., 2019 ; Iversen et al., 2010). Dans les environnements familiaux des enfants placés, il est fréquent de retrouver des conditions de logements précaires ainsi que des situations économiques et d'emploi difficiles (Join-Lambert et al., 2019 ; Bergonnier-Dupuy et al., 2013). D'après Naves et Cathala (2000) la précarité joue un rôle dans la décision de placement d'un mineur mais ce n'est pas le seul facteur. Il est possible de retrouver principalement des carences éducatives, des difficultés psychiques des parents, des conflits familiaux, des addictions développées par l'un ou les deux parents comme l'alcoolisme ou la toxicomanie, diverses formes de maltraitance et de négligence : physique, sexuelle, émotionnelle, psychologique (Naves et Cathala, 2000 ; Danner Touati et al., 2021 ; Iversen et al., 2010).

Les enfants confiés sont davantage issus de familles monoparentales « vivant plus souvent des seules prestations sociales » et d'une fratrie régulièrement nombreuse. Ces environnements familiaux sont également davantage confrontés à l'isolement social et parfois à des « difficultés d'acculturation » (Bergonnier-Dupuy et al., 2013, p. 451).

Les parcours des mineurs placés sont souvent marqués par des ruptures, des traumatismes, des carences affectives et éducatives, des phénomènes de brisures, des problématiques d'attachement (Karray Khemiri et Derivois, 2012 ; Anton et Blaya, 2019 ; Taleb, 2016 ; Potin, 2017 ; Feldman et Mansouri, 2015 ; Chobeaux, 2016). De nombreux enfants placés ont été victimes de violence, il peut s'agir de violence physique, sexuelle, émotionnelle ainsi que de négligence (Toussaint et Salmon, 2023).

Cela a un impact sur le développement de l'enfant (Karray Khemiri et Derivois, 2012 ; Dann, 2011) et comme le montre la littérature, plusieurs jeunes confiés ont développé des troubles de l'attachement et en particulier un attachement désorganisé qui est associé « à la manifestation chez le parent de comportements menaçants en présence de l'enfance » (Anton et Blaya, 2019, p. 666). Ces troubles de l'attachement peuvent entraîner des conséquences sur l'atteinte des capacités intellectuelles. Les enfants développent une modalité d'attachement de type « insécure évitant » ou de type « insécure ambivalent ou résistant » (Dugravier et al., 2006, p. 22), ils ne se sentent jamais assez en sécurité pour « explorer le monde »

(Bonneville, 2006, p. 42). Dans ce cadre-là, ils « ne développent pas de curiosité ni d'appétence à la découverte et à l'apprentissage » (Bonneville, 2006, p. 42). Ces enfants font également la connaissance de nombreux adultes dans leur vie, il s'agit d'une des spécificités de leur vie affective qui peut conduire à une démultiplication de figures d'attachement (Bronsard et Bruneau, 2016). Ces dernières peuvent être en conflit et en opposition les unes avec les autres (Bronsard et Bruneau, 2016).

Ces enfants du fait de leur parcours de vie sont davantage exposés « à un risque élevé de problèmes de santé mentale » (Danner Touati et al., 2021, p. 135). Burns et al. (2004) ont mis en avant le fait qu'environ la moitié des jeunes placés de deux à 14 ans (47.9%) ont des problèmes émotionnels ou de comportements. Dans la recherche de Egelund et Lausten (2009), il apparaît que 20.0% des enfants placés en dehors de leur foyer ont eu un diagnostic de maladie mentale contre seulement 3.0% d'enfants non placés. Cela est corroboré par l'étude de Ford et al. (2007) qui mettent en avant le fait que les mineurs pris en charge présentent davantage de troubles mentaux que les enfants non accompagnés, principalement le syndrome de stress post-traumatique, les troubles anxieux, le trouble dépressif majeur. Dans l'étude d'Essadek (2023) en Gironde, les enfants pris en charge présentent des taux importants de symptômes psychologiques comme des symptômes anxieux (73.0%), des troubles de l'attachement (55.0%), des symptômes dépressifs (41.8%), des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (36.0%), des comportements hétéroagressifs (28.3%) et des comportements autoagressifs (21.4%). Cela est également visible dans l'étude sur les enfants confiés à l'ASE du Maine et Loire, dans laquelle Charrel et al. (2009) mettent en avant le fait que 66.0% des enfants ont des troubles de l'anxiété, 57.0% une instabilité et 35.0% de l'agressivité. D'autres troubles sont présents comme « des problèmes de langage (20%), des troubles de la conduite alimentaire (36%), des troubles du sommeil ou d'incontinence urinaire (26% des 6-10 ans) » (Charrel et al., 2009, p. 4). Pour les médecins « 54% des enfants présentent des troubles du comportement, surtout instabilité et agressivité ou impulsivité, et 32% un trouble du développement psychomoteur » (Charrel et al., 2009, p. 4).

Les négligences et les carences peuvent entraîner des conséquences graves et durables sur le développement de l'enfant. Dans l'étude d'Essadek (2023) la détresse psychologique des enfants pris en charge par les services de l'ASE est à corréler avec un retard de développement dans 22.6% des situations, à une déficience intellectuelle dans 18.8% des cas, et à un handicap physique dans 3.9% des situations. Les jeunes placés peuvent développer des difficultés d'adaptation « dans une variété de domaines, avec une grande persistance des difficultés dans le temps : au niveau physique et neurologique, affectif, social, cognitif, de leur santé mentale

ou de leur qualité de vie » (Denecheau, 2013 ; Toussaint et al., 2021, p. 46-47). Ce qui fait observer une « atteinte de [leur] intelligence et la dégradation des capacités cognitives » (Bonneville, 2006, p. 41). L'enfant a du mal à « se construire des repères adéquats pour comprendre et réagir au monde qui l'entoure et à ses propres états » (Bonneville, 2006, p. 41). Différents processus peuvent expliquer l'atteinte aux capacités de réflexion des jeunes placés d'après Bonneville (2006). Dans certains cas, lorsque le mineur assiste à des scènes de violences parentales par exemple et qu'il ne vit pas une expérience de réconfort par la suite, la nécessité d'arrêter de penser va se manifester (Bonneville, 2006). « Les carences du holding précoce » sont aussi un autre processus où l'enfant ne retrouve pas la même réponse lorsqu'il émet un signal ou met en œuvre un comportement. De ce fait, « rien ne pourra s'intérioriser de manière fiable : ni la qualité ni le sens de l'action, ni le retour qui peut en être attendu » (Bonneville, 2006, p. 42). Dans d'autres situations, l'enfant peut également avoir un besoin de maîtrise constant impliquant une position d'hypervigilance qui va entraver ses capacités de pensée. Ces enfants ne sont pas en mesure de ne pas contrôler leur environnement et ils ne peuvent pas compter sur un adulte pour assurer leur protection. Il est difficile pour eux de se « concentrer sur un apprentissage, […] [et d'] admettre qu'un autre puisse leur apprendre quelque chose, dans la mesure où cela reviendrait à reconnaître qu'ils ne maîtrisent pas tout » (Bonneville, 2006, p. 42). Le « processus d'envahissement de la pensée par des réminiscences hallucinatoires » peut aussi être présent chez certains mineurs placés (Bonneville, 2006, p. 43). Au moment où le sujet pense, il perd son « accrochage à la réalité » et ses pensées sont envahies par des souvenirs traumatiques et les angoisses qu'il a pu ressentir.

Les jeunes pris en charge peuvent également développer des conduites déviantes et à risques. Ces dernières peuvent prendre différentes formes mais la place du corps est souvent centrale (Goguel d'Allondans et Lachance, 2014). Il est possible de citer par exemple la prostitution juvénile ou plus généralement l'exploitation sexuelle, les scarifications, les crises suicidaires, les fugues, les addictions à divers objets, la violence ou encore les troubles des conduites alimentaires (Essadek, 2023 ; Frithmann et Gavens, 2022 ; Frithmann, 2024 ; Frithmann et Gavens, 2024 ; Robin, 2013 ; Pétry, 2020 ; Chobeaux, 2008 ; Even, 2017 ; Lacroix et al., 2023 ; Lemoust de Lafosse et Blanc, 2016).

Les enfants placés ont souvent une faible estime d'eux-mêmes (Denecheau, 2013 ; Jackson, 1988) comme le montre la recherche de Toussaint et al. (2017). Ils sont « moins fiers d'eux-mêmes, se sentent moins bien dans leur peau, sont moins créatifs et portent un regard moins positif sur eux » (Toussaint et al., 2017, p. 136).

Pour ces derniers, il est plus difficile de construire des relations avec autrui. Les enfants qui développent un attachement de type insécure présentent « des troubles du contact dominés par des processus d'évitement, perceptibles soit dans les comportements de repli, de retrait dans la passivité, soit dans l'agitation » (Bonneville, 2006, p. 42). Cela peut entraîner une répercussion sur des relations que les mineurs confiés tissent avec d'autres personnes. Ces derniers rencontrent souvent des difficultés à mettre en œuvre et maintenir une relation de confiance avec les autres y compris avec des adultes (McAuley, 2006, cité dans Denecheau, 2013). Main et Weston (1982, cités dans Miljkovitch, 2001), montrent que les enfants maltraités sont souvent évitants vis-à-vis d'autres jeunes d'âges similaires, de personnes ressources même quand ces protagonistes sont positivement disposés. Ces derniers ont une faible capacité à réprimer leurs émotions. Ils peuvent être amenés à attaquer soudainement des personnes présentes dans leur cercle proche (Miljkovitch, 2001). Les enfants placés présentent souvent des problématiques comportementales comme l'opposition, la frustration, l'agressivité et la colère (Toussaint et Salmon, 2023). Ces problèmes de comportement sont d'ailleurs sources de nombreuses interrogations et questionnements pour les services de Protection de l'Enfance (Toussaint et al., 2018).

Dans l'étude de Dazord et al. (2000, cités dans Toussaint et al., 2017) réalisée en France et en Espagne, les chercheurs ont comparé la qualité de vie d'enfants placés en institution avec celle d'enfants non placés en bonne santé ou atteints de maladies somatiques. Il apparaît que les enfants placés mettent en avant des niveaux de satisfactions concernant la qualité de vie moins importants et que le registre relationnel est plus souvent source de mécontentement chez ce public. Dans l'étude de Bacro et al. (2013) sur la perception de la qualité des enfants de six à 11 ans placés en institution par rapport à des enfants tout-venants, les relations interpersonnelles apparaissent comme une dimension insatisfaisante. Pour les enfants de 11 à 14 ans, une des sources principales d'insatisfaction concerne l'anxiété dans la relation à l'autre. De manière générale, dans l'étude de Toussaint et al. (2017), les enfants de six à dix ans accueillis en foyer expriment une qualité de vie inférieure dans presque toutes les dimensions et cela est notable dans les items "vie familiale et relationnelle", "séparation" et "loisirs". Dans le cadre de cette recherche, les professionnels « soulignent le fait que les enfants accueillis sont moins bien acceptés par les autres et qu'ils ont des difficultés à s'entendre avec leurs amis » (Toussaint et al., 2017, p. 135). Ces difficultés relationnelles peuvent être accentuées par les représentations négatives, les stéréotypes et la discrimination que certains jeunes placés vivent (Karray Khemiri et Derivois, 2012 ; Martin et Jackson, 2002). Dans l'étude de Martin et Jackson (2002) pratiquement un tiers de l'échantillon (32.0%) a mis en avant la nécessité de surmonter des

stéréotypes négatifs de la part de la société au sujet de leur statut de mineurs confiés. Cela implique le fait que de nombreux enfants sont discriminés et ont le sentiment d'avoir une intelligence inférieure.

2. La scolarité des enfants placés

À l'échelle internationale, différentes recherches mettent en avant la thématique de la scolarité des mineurs placés et plus particulièrement les difficultés scolaires que ce public peut rencontrer, ces dernières étant plus importantes pour ces jeunes que pour des mineurs qui ne sont pas accompagnés en Protection de l'Enfance (Anton et Denecheau, 2021). En France, même si les constats sont globalement similaires, les recherches sont plus limitées et les données disparates, ce qui ne permet pas de faire un bilan de la situation au niveau national alors que ce sujet est une problématique de terrain (Denecheau, 2013 ; Anton et Denecheau, 2021 ; Défenseur des droits, 2016). Effectivement, alors que la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (i.e., DEPP) a une fonction de suivi statistique et d'expertise à l'égard du ministère de l'Éducation Nationale, elle ne considère pas de manière particulière les jeunes pris en charge par la Protection de l'Enfance. Cela est également le cas pour l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (i.e., INSEE) (Défenseur des droits, 2016). Il manque de données statistiques sur la scolarisation des apprenants en Protection de l'Enfance (Haute Autorité de Santé, 2019). Cependant au niveau international comme national, les recherches qui portent sur cette thématique l'appréhendent globalement via des « aspects "négatifs", tels que l'identification des difficultés scolaires et des éléments qui freinent l'apprentissage » (Denecheau, 2013, p. 25). Toutefois, depuis les années 1990 en Angleterre, différents chercheurs ont fait le choix de traiter ce sujet « avec une orientation "positive", c'est-à-dire sur l'étude des réussites » (Denecheau, 2013, p. 25) en mettant en avant le fait que des recherches qui se concentrent sur les difficultés et les problèmes peuvent jouer un rôle de renforçateur vis-à-vis de l'aspect négatif et donc avoir des incidences sur les enfants placés et les professionnels qui les accompagnent (Jackson, 1988 ; Lindsay et Foley, 1999). Cette manière d'appréhender positivement la scolarité des mineurs placés est également visible dans certaines recherches françaises. Malgré cela, dans l'état de l'art présenté ci-dessous les différents éléments et données des recherches sont principalement focalisés sur des aspects plus négatifs de la scolarité de ce public.

Différentes recherches démontrent que certains jeunes ayant été placés en institution ont développé un taux de réussite scolaire faible, une scolarité en dents de scie, une formation

professionnelle courte ou inexistante et un faible niveau de diplomation (Berridge, 2007 ; Frechon et Marquet, 2016 ; Join-Lambert et al., 2019 ; Doucet-Dahlgren et al., 2015 ; Martin et Jackson, 2002 ; Défenseur des droits, 2011 ; Défenseur des droits, 2016 ; Conseil National de la Protection de l'Enfance, 2023 ; Sinclair et al., 2019 ; Cour des comptes, 2020 ; Potin, 2013 ; Dottori, 2011 ; Haute Autorité de Santé, 2021a ; Townsend et al., 2020). La réussite scolaire des enfants placés est plus faible que la moyenne (Berridge, 2012 ; Denecheau, 2013 ; Montserrat et al., 2013). Au moment de l'entrée au collège, deux tiers des élèves confiés ont un "retard" d'un an au moins. À contrario, dans la population générale moins de 20% des apprenants sont dans ce cas de figure (Haute Autorité de Santé, 2019). Fin 2017, à l'âge de 11 ans, 40.0% des mineurs placés en établissement sont scolarisés dans le premier degré, en primaire, contre 10.0% en population générale (Abassi, 2020). À 17 ans le taux de scolarisation des adolescents placés est inférieur à 80.0%, pratiquement dix points en moins que la population générale. Il apparaît également, que les mineurs confiés redoublent davantage que leurs paires non placés, 48.0% des jeunes placés ont redoublé une fois contre 38.0% des adolescents non placés. Seulement 13.0% des jeunes placés âgés de 17 ans préparent un baccalauréat général contre 51.0% des adolescents de leur génération. À contrario, 40.0% des mineurs placés dans un dispositif de la Protection de l'Enfance préparent un Certificat d'Aptitude Professionnelle (i.e., CAP) contre 11.0% de jeunes dans leur classe d'âge de référence et 78.0% des jeunes confiés suivent un enseignement professionnel, contre 33.0% en population générale dans le cycle secondaire (Frechon et Marquet, 2016 ; Join-Lambert et al., 2019 ; Mainaud, 2013). Ces jeunes sont donc davantage orientés vers des parcours professionnalisants ou spécialisés, par exemple 20.0% des enfants placés sont scolarisés en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (i.e., SEGPA) pour une moyenne de 3% des jeunes dans les effectifs nationaux, alors que ces orientations sont souvent synonymes de difficultés scolaires et de stigmatisation en France (Abassi, 2020 ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Mainaud, 2013 ; Toussaint et al., 2021). À l'âge de 16 ans, à la fin de la scolarité obligatoire, 15.8% des jeunes confiés quittent le système scolaire contre 5.8% en population générale (Haute Autorité de Santé, 2019).

Ces élèves à besoins éducatifs particuliers présentent des risques d'absentéisme, de décrochage scolaire et d'exclusion plus élevés que ceux de la population générale (Denecheau et Blaya, 2013 ; Blaya et Hayden, 2003). Pour les enfants placés et scolarisés âgés de six à 15 ans, 6.0% d'entre eux sont en situation d'absentéisme ou de rupture scolaire, ce pourcentage augmente significativement avec l'âge puisque pour les adolescents de 15 ans, 13.0% d'entre eux sont dans cette situation (Abassi, 2020). Dans le cadre d'un projet sur l'exclusion de l'enseignement

primaire, 45.0% des cas étudiés concernaient « des enfants pris en charge dans le courant de l'année précédant leur exclusion » (Hayden, 1997a, citée dans Blaya et Hayden, 2003, p. 69) et 66% des situations analysées concernaient des élèves dont leurs environnements familiaux « avaient fait l'objet d'un travail social récent ou en cours » (Hayden, 1997a, citée dans Blaya et Hayden, 2003, p. 69).

La mesure de placement en institution implique un bouleversement majeur dans la vie du mineur et de multiples séparations, ruptures et discontinuités (Join-Lambert et al., 2019 ; Seifried, 2019 ; Gairal-Casadó et al., 2022 ; Défenseur des droits, 2016 ; Denecheau, 2015b ; Haute Autorité de Santé, 2019 ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Harker et al., 2003 ; Gilligan, 2007 ; Emond, 2014 ; Fernandez, 2019 ; Toussaint et al., 2017 ; Potin, 2009). Le placement peut alors être « vécu comme une violence » (Derivois et al., 2013, p. 227) et peut aussi avoir un impact sur la scolarité du jeune. Au moment du placement, l'enfant connaît un nouveau mode de prise en charge qui lui impose de changer d'environnement, de repères et dans certaines situations, de déménager dans une autre ville et parfois de changer d'établissement scolaire (Join-Lambert et al., 2019 ; Gairal-Casadó et al., 2022 ; Dumoulin et Frechon, 2023 ; Montserrat et al., 2013 ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Derivois et al., 2013).

Ces changements sont complexes pour les mineurs et comme le montre l'étude de Sebba et al. (2017), les jeunes interrogés expliquent qu'ils préfèrent faire de longs trajets plutôt que de devoir changer d'école et s'éloigner des personnes de confiance comme des amis ou des professionnels ressources. L'étude de Lesage et Woollven (2022) montre que les jeunes placés qui connaissent de nombreuses ruptures ont souvent peu de rapports avec leurs pairs ou alors ils sont complexes. Le placement induit pour le mineur une reconfiguration totale de son environnement puisqu'il quitte son milieu familial pour vivre au sein d'un établissement encadré « par une suppléance familiale professionnelle, collective et temporaire » (Denecheau, 2015b, p. 2). Au moment du placement la déscolarisation est plus importante chez les enfants (Abassi, 2020 ; Mainaud, 2013). Les mineurs placés depuis moins d'un an sont six fois plus déscolarisés que les mineurs placés depuis au moins cinq ans. Du fait des accueils d'urgence et du caractère plus provisoire du placement en foyer de l'enfance qu'en MECS, les enfants y sont quasiment trois fois plus déscolarisés qu'en MECS (Mainaud, 2013). Dans la recherche d'Abassi (2020, p. 20) « 92% des jeunes de 6 à 15 ans arrivés depuis moins de 3 mois dans l'établissement sont scolarisés, contre 98% pour ceux arrivés depuis 3 mois ou plus » et « 97% des jeunes hébergés et âgés de 6 à 15 ans sont scolarisés, contre 100% de la même classe d'âge dans l'ensemble de la population » (Abassi, 2020, p. 6). Au moment du placement, la priorité est accordée à l'adaptation sociale et culturelle à l'égard du nouvel environnement plutôt qu'à

la question scolaire. Les inscriptions scolaires peuvent également être retardées suite à des problématiques administratives en lien avec le suivi des dossiers (Pecora, 2012). Les professionnels choisissent alors dans ce laps de temps de laisser l'enfant « "s'installer dans le placement" » (Défenseur des droits, 2016, p. 101). Le Défenseur des droits est souvent saisi par des parents qui mettent en avant des inquiétudes au sujet de l'absence de scolarisation de leur enfant après plusieurs semaines ou mois d'hébergement par les services de l'ASE (Défenseur des droits, 2016).

Ces difficultés scolaires varient en fonction des caractéristiques de l'enfant et de sa situation : son âge au moment du premier placement, le motif de sa prise en charge qui peut être lié de manière directe ou indirecte aux difficultés scolaires et le pays dans lequel il a effectué la part la plus importante de sa scolarité sont des facteurs à prendre en compte. Cependant, une analogie apparaît également puisque ces difficultés s'inscrivent, pour la majorité, dans un continuum dans le parcours de vie, la situation du mineur placé liée à des difficultés sociales, familiales ou individuelles (Dumoulin et Frechon, 2023 ; Denecheau et Blaya, 2013). Ces difficultés peuvent être corrélées avec les caractéristiques des mineurs placés exposées dans la partie précédente.

La problématique de l'instabilité du placement a aussi un impact sur la réussite scolaire des mineurs confiés tout comme le manque de priorité accordée à la scolarité dans la prise en charge (Gilligan, 2007 ; Seifried, 2019 ; Toussaint et al., 2017 ; Jackson et Cameron, 2012 ; Potin, 2013 ; Défenseur des droits, 2011 ; Bryderup et Trentel, 2013 ; Montserrat et al., 2013). La stabilité dans un parcours de placement est reconnue comme un point d'appui qui permet au mineur de développer de meilleurs réseaux de soutien social, de favoriser son accrochage scolaire et est propice aux progrès scolaires (Pecora, 2012 ; Anton Philippon, 2017 ; Potin, 2013 ; Harker et al., 2004a ; 2004b). Cela est d'ailleurs mis en élaboration au sein du programme Pygmalion développé par SOS Villages d'Enfants qui « s'appuie sur cette même idée : le fait d'être confié précocement et pour longtemps dans un même lieu d'accueil est un facteur protecteur de la trajectoire scolaire de l'enfant » (Haute Autorité de Santé, 2021a, p. 59). À contrario, l'instabilité du placement, les placements consécutifs et les ruptures engendrées par ces derniers sont des points de vigilance et de fragilité dans la scolarité des enfants confiés (McAuley et Davis, 2009 ; Aldgate et Hawley, 1986, cités dans Anton et Denecheau, 2021) puisque « sans lieu de placement fixe, sans figure socio-affective stable, le parcours est chaotique et la scolarité en va de même » (Potin, 2013, p. 95). Ces instabilités liées à la mesure de placement peuvent avoir des conséquences directes sur la scolarité puisqu'elles entraînent fréquemment des changements d'établissements scolaires (Denecheau, 2013 ; Jackson et

Cameron, 2012 ; Townsend et al., 2020 ; Montserrat et al., 2013), alors que les enfants qui s'en sortent le mieux sont ceux qui ont le moins changé d'école (Jackson et Cameron, 2012), et donc des ruptures. Ces dernières peuvent être la cause d'échecs, de déficits dans les compétences de base et d'attitudes de retrait de l'enfant tout comme des phases d'absentéisme ainsi que le décrochage scolaire (Mucchielli, 2002, cité dans Esterle-Hedibel, 2006 ; Anton Philippon, 2017 ; Jackson et Cameron, 2012). Cela a également un impact sur la santé mental des enfants pris en charge et peut provoquer des problèmes de comportement et de concentration (Townsend et al., 2020). Cela est d'autant plus vrai pour les enfants considérés comme « déplacés » qui cumulent les changements de lieux de placement (Potin, 2013, p. 95). Ils connaissent des ruptures et des discontinuités importantes dans leurs parcours ainsi qu'un « déficit d'encouragements durables » puisque les professionnels, éducateurs comme enseignants, ne vont souvent pas s'investir à l'égard de ces situations dans la mesure où il n'y a aucune certitude en termes de continuité (Potin, 2013, p. 95). Ces enfants ne peuvent également pas compter sur le soutien d'un groupe de pairs dans la mesure où ils doivent aussi en changer régulièrement, ils sont donc isolés (Potin, 2013). Par ailleurs, il est à noter que les situations des mineurs sont souvent revues (i.e., type de prise en charge, renouvellement de cette dernière, lieu de placement, Droit de Visite et d'Hébergement (i.e., DVH), par exemple) et que l'ensemble de ces décisions de placement et d'orientation se basent davantage et donnent davantage la priorité aux enjeux éducatifs et aux besoins de protection qu'aux besoins scolaires (Défenseur des droits, 2016 ; Martin et Jackson, 2002 ; Denecheau, 2013). Ainsi, « la mobilité dans les parcours résulte de décisions de justice successives et de l'organisation par tranche d'âge des lieux d'accueil et de scolarité » (Lesage et Woollven, 2022, p. 106). Pour le Défenseur des droits, afin de garantir le droit à l'éducation des enfants et une continuité dans leurs parcours, il est important « d'intégrer la scolarisation au cœur du projet d'accueil et d'anticiper autant que possible les modalités de sa mise en œuvre » (Défenseur des droits, 2016, p. 101).

Dans l'étude de Denecheau (2013), certaines écoles effectuent leur inscription sur dossier et dans ce cas, la situation de placement d'un jeune est un élément qui lui est défavorable. Les équipes éducatives doivent alors prendre attache auprès des écoles privées religieuses ou des Maisons Familiales Rurales (i.e., MFR) comme ces établissements sont les seuls à accepter certains jeunes. Ces situations de recherche d'établissements scolaires prêts à accueillir des enfants placés sont également stigmatisantes pour ces derniers puisqu'ils peuvent avoir le sentiment « d'avoir l'étiquette d'un jeune dont personne ne veut » (Denecheau, 2013, p. 186).

L'élève placé qui change de lieu de placement durant l'année scolaire doit s'adapter à deux nouveaux environnements. Tout d'abord, son nouveau lieu de placement et ensuite son nouvel

établissement scolaire. Dans les deux cas, il va devoir apprendre à mettre en œuvre de nouveaux repères afin d'évoluer dans ces environnements (Anton Philippon, 2017). Plus particulièrement à l'école, il va découvrir un nouveau contexte classe avec des règles spécifiques, des nouveaux professeurs avec leurs propres pratiques pédagogiques et méthodes d'apprentissages et une avancée dans le programme scolaire qui peut différer de son ancien établissement (Anton Philippon, 2017). L'élève placé va rencontrer de nouveaux camarades de classe et pourra être perçu pendant un certain temps comme le "nouveau". Il va attirer l'attention sur lui sans le vouloir et susciter des interrogations par rapport à sa situation (Anton Philippon, 2017). Parfois, il est également possible du fait du placement tardif durant l'année scolaire, que le jeune ne puisse pas être directement accueilli dans son nouvel établissement scolaire. Dans ce cas, l'enfant est dans une situation d'attente par rapport à sa scolarité jusqu'à la prochaine rentrée (Anton Philippon, 2017). C'est pourquoi Martin et Jackson (2002) dans leur étude, développent le fait qu'il est important pour un enfant de rester dans le même établissement scolaire lorsqu'un changement de lieu de placement a lieu. L'école permet d'assurer une continuité dans le parcours de l'enfant et peut être un repère, un refuge pour lui dans son parcours de vie tourmenté (Denecheau, 2013).

En plus du changement d'environnement, les enfants placés sont souvent préoccupés et stressés par leur situation actuelle qui ne correspond pas aux préoccupations scolaires, ils perdent donc leurs objectifs et perspectives et rencontrent des difficultés à se concentrer sur leur scolarité et plus spécifiquement sur les apprentissages. Pour illustrer ce propos, il est possible de se référer à l'affirmation d'un mineur placé : « "Je n'aime pas aller à l'école parce que quand il faut réfléchir, je me mets à penser à papa et maman et ça me rend triste" » (Toussaint et al., 2017, p. 135 ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Seifried, 2019 ; Iversen et al., 2010 ; Berridge, 2017 ; Harker et al., 2003). Cela étant d'autant plus renforcé par certains moments comme les audiences, les DVH (i.e., Droit de Visite et d'Hébergement) et les séparations parfois douloureuses qui peuvent impacter la scolarité des jeunes (Haute Autorité de Santé, 2019 ; Toussaint et al., 2017).

Les crises biographiques, les événements difficiles vécus précocement par l'enfant dans son parcours de vie peuvent dans certaines situations entraver et fragiliser sa scolarité et induire certaines difficultés sur le long terme (Zeller et Köngeter, 2012 ; Join-Lambert et al., 2019). Dans de nombreuses situations, les motifs de la mesure de placement représentent des points de vigilance et de fragilité concernant la scolarité et plus précisément les ruptures scolaires du jeune (Join-Lambert et al., 2019). Les enfants confiés du fait des multiples difficultés présentes dans leurs parcours de vie peuvent aussi alimenter des relations conflictuelles dans le cadre

scolaire avec les enseignants et les élèves ainsi que des difficultés comportementales. Dans leur parcours scolaire, il est aussi possible de retrouver des phénomènes de violence que l'enfant confié soit auteur ou victime (Anton Philippon 2017 ; Berridge, 2017 ; Anton et Blaya, 2019).

La question scolaire bien que dépendante de l'environnement global du mineur placé dépend également de lui-même. D'anciens mineurs placés interrogés déclarent que même si leur prise en charge a été bénéfique pour leur éducation (Sebba et al., 2017), leur réussite scolaire dépendait beaucoup d'eux-mêmes et de leur motivation (Berridge, 2017 ; Sinclair et al., 2021 ; Harker et al., 2004a ; 2004b). Dans l'enquête de Berridge (2017), les participants mettent en avant le fait qu'ils ont décidé ou non de s'engager dans les apprentissages. C'est le cas par exemple dans l'étude de Garcia-Molsosa et al. (2021) où la situation d'une adolescente démontre qu'elle a conféré à l'éducation une valeur instrumentale pouvant lui permettre plus tard d'obtenir un emploi. Elle a fait le choix de lier ses objectifs scolaires à ses aspirations pour sa vie future et elle a investi sa scolarité. Cela est également le cas dans la recherche d'Harker et al. (2003) où là encore une adolescente explique qu'elle n'a jamais cessé d'aller à l'école malgré des ruptures dans son parcours de placement puisque pour elle l'école correspondait à son chez soi et était synonyme de développement et de changement de vie.

Les mineurs qui ont fait le choix de s'y consacrer mettent en avant le fait qu'ils avaient l'impression que les difficultés et problèmes de leur vie étaient gérés et de fait que certaines conditions préalables à l'entrée dans les apprentissages étaient remplies. Les conditions préalables citées par les jeunes afin qu'ils puissent s'engager dans les apprentissages sont, d'abord, le fait de vivre dans un endroit stable et dans lequel ils ont le sentiment que des personnes s'occupent d'eux et ensuite, le fait que les problèmes de leur famille d'origine soient gérés (Berridge, 2017). Il est aidant pour les enfants dans leur scolarité d'être entourés par un réseau relationnel soutenant qui leur donne le sentiment que des personnes s'intéressent à eux ainsi qu'à leur progrès (Berridge, 2007 ; Montserrat et al., 2013).

Au-delà de leur réussite scolaire, il est intéressant de prendre en compte la perception des mineurs confiés concernant leur qualité de vie à l'école. Pour les jeunes enfants placés et scolarisés en maternelle, il apparaît dans l'étude de Toussaint et al. (2017) qu'ils sont globalement satisfaits de l'école. À contrario, les enfants plus âgés mettent en avant « une qualité de vie altérée dans ce domaine ». Ces jeunes disent ne pas se sentir bien à l'école et ils « ont moins de plaisir dans les apprentissages scolaires » (Toussaint et al., 2017, p. 134).

L'école peut-être un lieu qui permet aux mineurs confiés de développer leurs capacités de résilience scolaire (Anton Philippon, 2017). Ce concept met en avant le fait que des élèves

« réussissent en dépit de l'adversité chronique qu'ils rencontrent dans leur vie » (Ionescu et al., 2016, p. 137).

Dans la recherche d'Anton Philippon (2017, p. 339), pour certains enfants l'école est « synonyme de désamour, de désintérêt, voire de stigmatisation » alors que pour d'autres, il s'agit d'un « lieu de stabilité, de sécurité, de sérénité, voire d'épanouissement » qui permet de leur faire oublier quelques temps « leur statut d'enfants placés ». Dans ce cadre-là, l'école devient un lieu « synonyme de normalité » pour ces jeunes puisque l'ensemble des enfants doivent aller à l'école qu'importe leur condition familiale (Bouteyre, 2008, citée dans Anton Philippon, 2017, p. 365). L'école peut alors procurer un sentiment d'appartenance aux enfants placés, ils font partie d'une communauté, cela fait écho pour eux à un environnement sécurisant (Sugden, 2013 ; Gilligan, 2007).

Cependant, les mineurs placés sont souvent moins bien intégrés dans le système scolaire (Anton et Blaya, 2019), cela alors même que les enfants placés comme le montre l'étude d'Emond (2014) souhaitent être comme les autres et sont angoissés à la perspective d'être différents. Toutefois, à l'école comme dans la société en général, un phénomène d'étiquetage a régulièrement lieu où le jeune est confronté à son statut d'enfant placé, à sa différence par rapport aux autres et peut être assimilé à un individu défaillant, un élève en échec, souvent violent ayant moins de potentiel qu'autrui, une personne à problème, abandonné, pauvre, un délinquant ou encore un futur agresseur potentiel (Mannay et al., 2017 ; Potin, 2009 ; Jones et al., 2020 ; Montserrat et al., 2013 ; Haute Autorité de Santé, 2021a ; Emond, 2014 ; Karray Khemiri et Derivois, 2012). Pour éviter l'isolement social, des jeunes choisissent de cacher à leurs pairs le fait qu'ils sont pris en charge (Mercieca et al., 2021). Dans la recherche de Hanrahan et al. (2020), une participante victime de violence domestique met en avant le fait que l'école représentait avant son placement une expérience positive pour elle, mais qu'une fois placée elle a été assimilée à une fille qui avait des problèmes avec la police et n'allait quasiment jamais en cours. Elle était également décrite comme la fille qui transportait des sac poubelles à l'école avec ses affaires dans la mesure où elle changeait très fréquemment de lieu de placement. Dans l'étude de Mannay et al. (2017), cet effet d'étiquetage est renforcé par les comportements des professionnels qui gravitent autour des jeunes. Certains participants ont mentionné le fait qu'ils ont assisté à des réunions avec des travailleurs sociaux à l'école dans des classes où d'autres élèves les ont vus, d'autres expliquent qu'ils ont été sortis de classe par des travailleurs sociaux pour assister à des réunions par exemple. Ces comportements ont exposé la vie personnelle de ces enfants et ont eu pour conséquence de mettre en avant des différences avec les autres élèves (Mannay et al., 2017). Les enfants sont obligés de mettre en

place des stratégies pour tenter de cacher leurs différences aux autres ou pour répondre à leurs interrogations une fois qu'ils sont de retour en classe, dans la mesure où pour beaucoup d'entre eux le placement est associé à un sentiment de honte et qu'ils nient souvent leur situation en racontant d'autres histoires à leurs pairs où par exemple les abus physique, émotionnel, sexuel ou les négligences dont ils ont pu être victimes ne sont pas mentionnés, comme l'incapacité de leurs parents à s'occuper d'eux. Ces sorties de classe mettent en avant leur altérité (Mannay et al., 2017 ; Jones et al., 2020 ; Emond, 2014). C'est pourquoi certains jeunes font le choix de renoncer à leur droit d'assister à ces réunions ou ces rendez-vous lorsqu'ils sont placés sur le temps scolaire (Jones et al., 2020). Par ailleurs, le fait d'organiser des réunions ou des rendez-vous sur le temps scolaire a un impact sur les jeunes concernés en plus de mettre en avant des différences avec les autres. Ils manquent des cours, prennent du retard dans le travail, sont perturbés dans leur journée, et peuvent développer des sentiments de stress et d'anxiété (Mannay et al., 2017). Dans le cadre des phénomènes d'étiquetage, le jeune placé peut faire le choix « de revendiquer sa différence, d'être remarqué, d'impressionner » afin d'exister au travers de l'image d'enfant placé qui lui est renvoyée avec tout l'imaginaire collectif qui gravite autour d'une situation de placement (Potin, 2009, p. 7). Toutefois, le mineur peut aussi choisir de refuser cette étiquette en expliquant par exemple devant l'ensemble des autres élèves que « sa maman est venue le chercher et crier de manière démonstrative : "Maman !" à son assistante familiale » (Potin, 2009, p. 7). Le processus d'étiquetage, la stigmatisation, l'exclusion sociale, les réputations, les attitudes négatives des autres enfants à leur égard, comme par exemple le fait d'être victime d'intimidation lorsque les camarades découvrent qu'ils sont pris en charge, font souffrir les enfants placés dans leur environnement scolaire et affectent leur qualité de vie (Harker et al., 2004a ; 2004b ; Jackson et Cameron, 2012 ; Sebba et al., 2017). Ce mal être scolaire peut inciter les mineurs confiés à fréquenter un groupe de pairs en dehors de l'établissement scolaire, cela pouvant conduire à l'adoption de conduites déviantes et à risques (Anton Philippon, 2017), comme cela a été mentionné dans la partie précédente relative aux caractéristiques des enfants placés.

Cependant, dans la recherche d'Anton Philippon (2017, p. 368), certains jeunes confiés ont été en mesure de transformer « ce sentiment de stigmatisation en force de caractère » pour démontrer qu'une mesure de placement n'induit pas une fatalité et qu'il n'est pas nécessairement « synonyme "d'échec" ». L'investissement de ces élèves placés a été pour eux l'occasion de « prouver leur normalité mais aussi, la chance à saisir pour s'en sortir dans la vie » (Anton Philippon, 2017, p. 369). Concernant ce désir de normalité dans l'étude de Jones et al. (2020), les jeunes participants mettent en avant le fait qu'ils souhaitent être considérés par

les enseignants et les autres élèves comme étant comme eux, comme des élèves “normaux”. Ainsi, les pairs des enfants placés jouent un rôle prépondérant dans leur manière d’avenir au monde et dans leur scolarité.

Les mineurs placés en institution, comme présenté préalablement, vivent une rupture avec leur environnement proche au moment du placement (Denecheau, 2013), ils connaissent donc une « socialisation sous alternation » (Robin, 2017, p. 6) ainsi qu’un processus de « “re-socialisation” » au moment de la prise en charge qui demande aux enfants une « nouvelle adaptation » (Robin, 2017, p. 10).

Lors du placement en institution, ils vivent un basculement dans leurs parcours qui les conduit vers un lieu d’hébergement collectif où ils sont contraints d’apprendre à vivre avec d’autres jeunes qu’ils n’ont pas choisis. Dans ces établissements, une cohabitation se met en œuvre entre différents enfants « victimes de violence, déplacés, placés, replacés et qui sont obligés de vivre ensemble et de partager leur quotidien » (Derivois et al., 2013, p. 227). Les enfants placés dans un même établissement et dans un même groupe de vie forment un groupe social qui met en œuvre une influence sur ses différents membres (Denecheau, 2013). Les effets de pairs « correspondent aux effets résultant des interactions entre individus : par l’intermédiaire de leurs caractéristiques et leur comportement, des personnes situées dans un environnement commun » (Monso et al., 2019, p. 24). Cependant, dans la littérature scientifique, peu de recherches ont analysé les relations, les liens entre pairs placés et les effets de pairs dans le champ de la Protection de l’Enfance. Ce constat pouvant s’expliquer par une vision « adulto-centrée » (Robin, 2017, p. 3) prégnante dans les recherches qui mettrait de côté la « socialisation horizontale », à savoir la « reconnaissance de l’activité sociale de l’enfant » (Sirota, 2005, p. 37).

Les élèves d’origine défavorisée ou ayant un faible niveau scolaire, deux caractéristiques qu’il est possible de retrouver dans les situations de certains enfants placés, seraient plus sensibles aux effets de pairs (Monso et al., 2019). Ces effets ont une place importante dans les processus de ruptures scolaires des mineurs (Denecheau, 2013). D’après Sicot (2011, cité dans Denecheau, 2013) l’expérience scolaire du groupe social va exercer une influence sur celle de ses membres. Dans une institution d’hébergement dans le champ de la Protection de l’Enfance, le regroupement de mineurs en difficultés scolaires est un facteur qui fragilise les scolarités des différents jeunes et qui amplifie « la détérioration du climat de réussite scolaire de l’établissement » (Denecheau, 2013, p. 436).

Dans la recherche de Denecheau (2013), l’influence du groupe social sur les enfants placés est mise en avant. Deux types d’influence sont présentés : une influence plus positive lorsque les

membres du groupe sont impliqués dans leur scolarité, dans ce cas, un cercle vertueux se met en place et les différents acteurs du groupe peuvent progresser. Et à contrario, une influence plus négative où la dynamique scolaire dans le groupe est plus faible, dans ce contexte, les enfants ont davantage tendance à se mettre à distance de la scolarité et de ses attentes pour suivre le groupe dans une idée de conformisme, les pairs pouvant donc être considérés comme des tiers entravant la scolarité des jeunes (Frithmann et Gavens, 2022 ; Harker et al., 2004a ; 2004b).

Ces influences peuvent rapidement varier en fonction des changements dans les groupes de vie. La constitution du groupe, les interactions et les influences entre les enfants placés vont dépendre de l'entrée ou de la sortie d'un mineur du groupe de vie ou plus généralement de l'institution de placement (Denecheau, 2013).

Lors d'un placement en établissement, les jeunes peuvent faire référence aux sentiments de ressemblance comme Van Zalk et al. (2010) le mettent en avant pour la population des adolescents dépressifs puisqu'ils vont avoir le sentiment de devoir affronter les mêmes difficultés.

Les pairs jouent un rôle dans la scolarité des mineurs, ce rôle étant décuplé par le besoin d'appartenance, le fait d'être reconnu par les autres, le fait de se sentir protégé, et le besoin d'affiliation des jeunes notamment dans des milieux défavorisés (Frithmann et Gavens, 2022 ; Hernandez et al., 2012).

Pour les jeunes, ce besoin d'appartenance et de conformisme est prégnant. Il engendre l'apparition de nombreuses similitudes entre les protagonistes du groupe et des différences avec les individus qui ne sont pas des membres de ce groupe (Hernandez et al., 2012). Les mineurs peuvent parfois accepter de faire certaines choses sans y adhérer afin de ne pas être rejetés du groupe (Frithmann et Gavens, 2022 ; Hernandez et al., 2012 ; Harker et al., 2004a ; 2004b). Dans le domaine scolaire, ils peuvent ainsi mettre en œuvre des « comportements perturbateurs, irrespectueux ou parfois violents en classe » (Hernandez et al., 2012, p. 218 ; Harker et al., 2004b). Les jeunes sont donc confrontés à des pressions de la part du groupe puisqu'ils doivent faire un choix entre le fait de se conformer aux exigences scolaires ou à celles du groupe (Hernandez et al., 2012). Le Défenseur des droits (2011) met en avant le fait que ces effets de groupe au sujet des enfants placés peuvent dans les établissements scolaires, créer le phénomène d'un « groupe "de jeunes du foyer" » qui fait bloc en cas de nécessité et est perçu de façon mitigée par la communauté éducative, cela lorsque les jeunes d'un même foyer sont dans le même établissement du fait « de la carte scolaire et de la sectorisation » (Défenseur des droits, 2011, p. 56).

Dans la recherche d'Hernandez et al. (2012) portant sur le public des adolescents scolarisés en Zone d'Éducation Prioritaire (i.e., ZEP), les collégiens souhaitent se conformer au groupe de pairs « moins ils sont engagés cognitivement dans leur scolarité […], plus ils ont de comportements réprouvés en classe […] et moins ils ressentent le plaisir d'apprendre et de réussir » (Hernandez et al., 2012, p. 224). À l'inverse, les apprenants, qui ne sont pas à la recherche de la conformité « sont davantage engagés dans leur scolarité, ont des comportements attendus par l'ordre scolaire en classe. Ils ont par ailleurs plus de plaisir à apprendre et à réussir » (Hernandez et al., 2012, p. 224).

Cependant, lors de la présence de difficultés scolaires, situations qui peuvent concerner les mineurs placés comme mis en avant précédemment, le jeune va davantage se tourner vers son groupe de pairs qui sera pour lui un « rempart symbolique rassurant » (Millet et Thin, 2012, p. 295) puisqu'il va jouer un « rôle de compensation par la valorisation et la reconnaissance du jeune » (Hernandez et al., 2012, p. 218). Il s'agit de mettre en œuvre des « contre-handicaps sociaux » (Millet et Thin, 2012, p. 295) afin de faire face à la situation qui mêle "handicaps" sociaux et scolaires (Millet et Thin, 2012). La « logique de bande offre un refuge et une défense contre le sentiment de dévalorisation qui habite les jeunes, tout en contribuant à activer le processus de déscolarisation » (Esterle-Hedibel, 2006, p. 56).

3. Le principal en synthèse

Qui sont les enfants placés ? Comment se déroule la scolarité de ces mineurs ? Et est-ce que leurs pairs, dans un environnement collectif qu'est un lieu d'hébergement, peuvent exercer une influence sur leur scolarité ?

Les enfants placés représentent une population hétérogène (Coman et Devaney, 2011 ; Goddard, 2000) même s'il est possible de mettre en avant certains éléments saillants qui peuvent se retrouver dans de multiples situations comme le fait qu'il s'agit d'une population vulnérable au niveau psychologique, médical et social, présentant de multiples difficultés internes mais également externes en lien par exemple avec leurs environnements familiaux (Toussaint et al., 2018 ; Bronsard et Bruneau, 2016 ; Anton et Denecheau, 2021 ; Join-Lambert et al., 2019 ; Iversen et al., 2010 ; Bergonnier-Dupuy et al., 2013). Cette population a souvent une faible estime d'elle-même (Denecheau, 2013 ; Jackson, 1988 ; Toussaint et al., 2017). Ces enfants ont régulièrement des parcours complexes et non-linéaires, teintés parfois de multiples prises en charge (Mercieca et al., 2021 ; Sompayrac et Lemoine, 2022). Ils ont souvent des parcours marqués par des ruptures, des traumatismes, des carences affectives et éducatives, des

phénomènes de brisures ainsi que des problématiques d'attachement (Karray Khemiri et Derivois, 2012 ; Anton et Blaya, 2019 ; Taleb, 2016 ; Potin, 2017 ; Feldman et Mansouri, 2015 ; Chobeaux, 2016 ; Toussaint et Salmon, 2023). Cela a un impact sur leur développement (Karray Khemiri et Derivois, 2012 ; Dann, 2011), ils peuvent par exemple développer des troubles de l'attachement (Anton et Blaya, 2019 ; Dugravier et al., 2006 ; Bonneville, 2006), des problèmes de santé mentale (Danner Touati et al., 2021 ; Burns et al., 2004 ; Egelund et Lausten, 2009 ; Ford et al., 2007 ; Essadek, 2023 ; Charrel et al., 2009), des difficultés d'adaptation (Denecheau, 2013 ; Toussaint et al., 2021), une dégradation de leurs capacités cognitives et une atteinte de leur intelligence (Bonneville, 2006). Ces jeunes peuvent développer des conduites déviantes et à risques (Essadek, 2023 ; Frithmann et Gavens, 2022 ; Frithmann, 2024 ; Frithmann et Gavens, 2024 ; Robin, 2013 ; Pétry, 2020 ; Chobeaux, 2008 ; Even, 2017 ; Lacroix et al., 2023 ; Lemoust de Lafosse et Blanc, 2016) et une difficulté à construire des relations stables avec autrui (Bonneville, 2006 ; Denecheau, 2013 ; Miljkovitch, 2001 ; Main et Weston, 1982, cités dans Miljkovitch, 2001). Cela pouvant être lié à leurs multiples difficultés comportementales (Toussaint et Salmon, 2023 ; Toussaint et al., 2018).

L'ensemble de ces caractéristiques permettent de mieux appréhender la scolarité de ces enfants bien qu'en France les recherches soient rares sur le sujet et qu'il existe un manque de données statistiques sur leur scolarisation (Anton et Denecheau, 2021 ; Denecheau, 2013 ; Défenseur des droits, 2016 ; Haute Autorité de Santé, 2019). Toutefois, la réussite scolaire de ces mineurs est plus faible que la moyenne et ils connaissent souvent de nombreuses difficultés scolaires (Anton et Denecheau, 2021 ; Berridge, 2007 ; Frechon et Marquet, 2016 ; Join-Lambert et al., 2019 ; Doucet-Dahlgren et al., 2015 ; Martin et Jackson, 2002 ; Défenseur des droits, 2011 ; Défenseur des droits, 2016 ; Conseil National de la Protection de l'Enfance, 2023 ; Sinclair et al., 2019 ; Cour des comptes, 2020 ; Potin, 2013 ; Dottori, 2011 ; Haute Autorité de Santé, 2021a ; Townsend et al., 2020 ; Berridge, 2012 ; Denecheau, 2013 ; Montserrat et al., 2013).

Ces jeunes présentent aussi des risques d'absentéisme, de décrochage scolaire et d'exclusion plus élevés que ceux de la population générale (Denecheau et Blaya, 2013 ; Blaya et Hayden, 2003 ; Abassi, 2020). Ces multiples difficultés scolaires varient en fonction de l'enfant et de sa situation, par exemple son âge au moment du premier placement ou encore le motif de sa prise en charge (Dumoulin et Frechon, 2023 ; Denecheau et Blaya, 2013).

Le moment où la mesure de placement est effective correspond à une phase charnière pour le jeune puisque cela provoque un bouleversement majeur dans sa vie ainsi que des ruptures. Il

est amené à quitter ses repères, changer de lieu de vie, parfois d'établissement scolaire et quelques fois, il peut être déscolarisé un certain temps avant de retrouver une stabilité sur le plan scolaire (Join-Lambert et al., 2019 ; Seifried, 2019 ; Gairal-Casadó et al., 2022 ; Défenseur des droits, 2016 ; Denecheau, 2015b ; Haute Autorité de Santé, 2019 ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Harker et al., 2003 ; Gilligan, 2007 ; Emond, 2014 ; Fernandez, 2019 ; Toussaint et al., 2017 ; Potin, 2009 ; Défenseur des droits, 2016 ; Dumoulin et Frechon, 2023 ; Montserrat et al., 2013 ; Derivois et al., 2013 ; Abassi, 2020 ; Mainaud, 2013).

L'instabilité des placements comme les placements consécutifs et le manque de priorité accordée à la scolarité sont des facteurs à prendre en compte dans la compréhension des difficultés scolaires des enfants placés (Gilligan, 2007 ; Seifried, 2019 ; Toussaint et al., 2017 ; Jackson et Cameron, 2012 ; Potin, 2013 ; Défenseur des droits, 2011 ; Bryderup et Trentel, 2013 ; Montserrat et al., 2013 ; Denecheau, 2013 ; Townsend et al., 2020). Cela étant d'autant plus important que les décisions de placement se basent davantage sur les enjeux éducatifs et les besoins de protection des mineurs que sur leurs besoins scolaires (Défenseur des droits, 2016 ; Martin et Jackson, 2002 ; Denecheau, 2013 ; Lesage et Woollven, 2022).

Les enfants placés sont souvent préoccupés et stressés par leurs situations complexes, comme cela a été développé préalablement, et ne sont pas en capacité d'être attentifs aux préoccupations scolaires et d'invertir leur scolarité (Denecheau et Blaya, 2013 ; Seifried, 2019 ; Iversen et al., 2010 ; Toussaint, et al., 2017 ; Berridge, 2017 ; Harker et al., 2003 ; Haute Autorité de Santé, 2019). Ils peuvent développer des relations conflictuelles dans le cadre scolaire avec les enseignants et/ou avec leurs camarades (Anton Philippon 2017 ; Berridge, 2017 ; Anton et Blaya, 2019). Au niveau de leur perception concernant leur qualité de vie à l'école, plus les enfants grandissent moins ils se sentent bien à l'école et moins ils éprouvent de plaisir à apprendre (Toussaint et al., 2017).

Toutefois, pour certains enfants, l'école apparaît tout de même tel un lieu de résilience, synonyme d'appartenance et de normalité (Sugden, 2013 ; Gilligan, 2007 ; Anton Philippon, 2017). Malheureusement, cela n'est pas le cas lorsque les mineurs sont confrontés à des phénomènes d'étiquetage, de stigmatisation, d'exclusion sociale et d'intimidation qui vont induire de la souffrance (Mannay et al., 2017 ; Potin, 2009 ; Jones et al., 2020 ; Montserrat et al., 2013 ; Haute Autorité de Santé, 2021a ; Emond, 2014 ; Karray Khemiri et Derivois, 2012 ; Harker et al., 2004a ; 2004b ; Jackson et Cameron, 2012 ; Sebba et al., 2017).

Certains jeunes choisissent de ne pas divulguer à leurs pairs leur situation de placement (Mercieca et al., 2021). Les pairs apparaissent aussi comme un élément important à prendre en compte dans la scolarité des enfants placés. Cela est d'autant plus le cas pour les enfants placés

qui vivent en collectivité dans un lieu d'hébergement (Derivois et al., 2013 ; Denecheau, 2013). En établissement de la Protection de l'Enfance, le regroupement de jeunes en difficultés scolaires est un facteur qui fragilise et détériore la scolarité des enfants de manière individuelle d'une part et le climat de réussite scolaire de manière collective d'autre part (Denecheau, 2013). Pour se conformer au groupe et assouvir leurs besoins d'appartenance et d'affiliation les mineurs placés peuvent mettre en œuvre différents comportements entraînant des conséquences néfastes sur leur scolarité (Frithmann et Gavens, 2022 ; Hernandez et al., 2012 ; Harker et al., 2004a ; 2004b ; Hernandez et al., 2012). Cet effet de groupe peut avoir des conséquences à l'extérieur, dans les établissements scolaires notamment, lorsque plusieurs enfants d'un même lieu de placement sont scolarisés ensemble, le phénomène d'un « groupe "de jeunes du foyer" » se crée alors et peut faire bloc en cas de besoin (Défenseur des droits, 2011, p. 56).

Chapitre 4 : De la problématisation à l'hypothèse de recherche

Ce quatrième chapitre se construit autour de trois points : i. la compréhension du modèle sur lequel se base notre recherche à savoir l'arc herméneutique (Weisser, 2005 ; 2014) ; ii. la problématisation qui permet d'« ouvrir le processus d'enquête » (Albero, 2022, p. 47) ; iii. la problématique pour aboutir à l'hypothèse de recherche (Kern, 2021). L'ensemble de ces éléments forment le premier temps du processus de recherche proposé par l'arc herméneutique (Weisser, 2005 ; 2014), nommé « choix du problème (problématique) » (Kern et Weisser, 2015, p. 111).

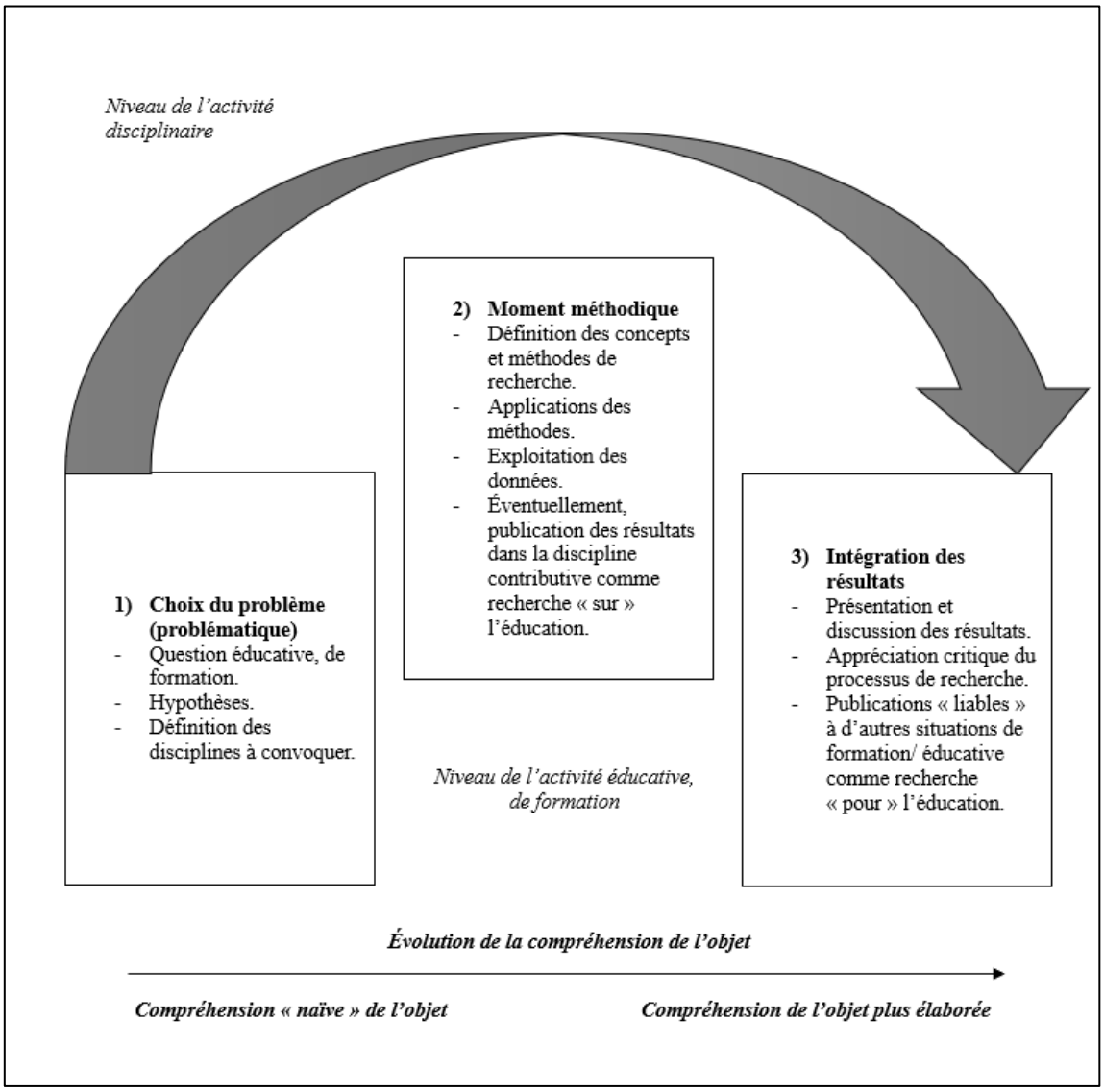
1. L'arc herméneutique

Ce travail de recherche se base sur un processus en trois temps, réparti sur deux niveaux, relatif à l'arc herméneutique (Weisser, 2005 ; 2014). L'arc herméneutique permet de passer « progressivement de la compréhension naïve d'une situation à son explication armée, puis finalement à une compréhension (plus) savante » (Weisser, 2005, p. 124). La figure 1 met en avant le principe de cet arc, pilier de notre recherche. Les vignettes une (choix du problème (problématique)) et trois (intégration des résultats) se réfèrent au niveau de l'activité éducative, de formation (Kern et Weisser, 2015), comme le montre la figure. Dans ce niveau, théorie et pratique entrent en contact, dialoguent ensemble et se questionnent (Kern, 2014 ; Weisser, 2005 ; 2014 ; Kern et Weisser, 2015). La vignette deux quant à elle (moment méthodique) se situe au niveau de l'activité disciplinaire, à savoir la recherche (Kern et Weisser, 2015). Pour Kern (2014, p. 8), il s'agit du « moment explicatif et compréhensif qui applique par rapport à la problématique formulée les méthodes scientifiques, relevant des disciplines contributives aux Sciences de l'Éducation ». Le premier temps (choix du problème (problématique)) se réfère à la « compréhension naïve » (Weisser, 2005, p. 125 ; 2014). Il s'agit d'un temps de négociation et de mise en œuvre de choix stratégiques (Weisser, 2005 ; 2014). Dans ce cadre-là, le chercheur construit le « cadre conceptuel » de sa recherche et mène un travail de problématisation (Weisser, 2005, p. 125 ; 2014 ; Mehraeen, 2016). Le deuxième temps, à savoir le « moment méthodique » s'apparente à la phase méthodologique, il s'agit principalement de la définition des méthodes, du développement des instruments de recherche, de leur application ainsi que de l'exploitation des données (Kern et Weisser, 2015, p. 111 ; Weisser, 2005 ; 2014 ; Mehraeen, 2016). Enfin, le troisième et dernier temps, met en avant l'« intégration des résultats » (Kern et Weisser, 2015, p. 111). Pour Weisser (2005, p. 125 ; 2014, p. 81-82)

> c'est le moment de la mise en intrigue, de la discussion. […] Il s'agit de confronter ses résultats à ceux d'autres approches, il s'agit de verser des pièces nouvelles au dossier d'un objet commun. Il s'agit enfin d'apporter aux praticiens et à leurs formateurs un éclairage nouveau sur des situations connues.

Figure 1

L'arc herméneutique pilier de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation (Kern et Weisser, 2015, p. 111)



2. De la problématisation à la problématique

La problématisation peut être considérée d'une part comme « un processus de synthèse » et d'autre part telle « une capacité à rendre énigmatique ce qui est supposé connu pour faire émerger un aspect qui fait problème par absence ou carence de connaissance formelle à son propos » (Albero, 2022, p. 49). Elle vise donc à « [prendre] […] conscience et

[à] [formuler] […] ce qui fait problème » (Albero, 2022, p. 47). Les antagonismes mis en exergue dans les trois premiers chapitres vont être ici discutés, dans le cadre de ce travail de problématisation, afin de définir précisément notre objet de recherche (Kern, 2021). En d'autres termes, ce travail « a pour fonction de formuler l'axe central de l'enquête » (Albero, 2022, p. 53), considéré comme le fil d'Ariane de la recherche et permettant d'orienter les choix méthodologiques, la production et l'analyse des données (Albero, 2022).

Dans le cadre de ce travail de recherche, cinq constats majeurs vont permettre la mise en œuvre du processus d'enquête. Ces constats issus de la revue de littérature présentée dans les trois chapitres précédents sont que : i. dès les années 1990, 2000, la collaboration interprofessionnelle est mentionnée et pratiquée de manière récurrente et ce, principalement dans le domaine de la santé (D'Amour, 1997 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; World Health Organization, 2010). Les recherches approfondies sur la collaboration interprofessionnelle ont permis d'identifier, analyser, définir et caractériser cette dernière dans le domaine médical (D'Amour, 1997 ; D'Amour et al., 2005 ; Lockhart-Wood, 2000 ; Hojat et al., 2001 ; D'Amour et al., 1999 ; Evans, 1994 ; Cucharero Atienza et al., 2019 ; Henneman et al., 1995 ; King, 1990 ; Kosremelli Asmar, 2006 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Lapierre et al., 2017 ; Regragui, 2020 : Staffoni et al., 2019 ; Staffoni et al., 2016). Cela a permis d'enrichir les pratiques professionnelles dans le but de répondre d'une part à des contraintes économiques et managériales (Eckenschwiller et al., 2022) et d'autre part afin de mieux prendre en charge les patients (Aiguier, 2020 ; D'Amour et Oandasan, 2005 ; Routelous et al., 2014 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Leclaire et al., 2022 ; D'Amour et al., 2005) ; ii. la collaboration interprofessionnelle s'est par la suite développée dans différents domaines comme le management ou encore la gestion, avant de se développer, plus tardivement, entre différents champs comme celui du social et de l'éducatif (Hesjedal et al., 2015 ; Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Widmark et al., 2011). Toutefois, la collaboration interprofessionnelle entre ces deux domaines n'a pas fait l'objet, au niveau scientifique, d'autant d'intérêt que dans le milieu de la santé. Lorsque cela est le cas les recherches se concentrent principalement sur le public secondaire des enfants en situation de handicap ou en difficulté (Allenbach et al., 2016 : Arraudeau et al., 2012) afin de permettre leur inclusion scolaire et sociale (Allenbach et al., 2016 ; Guilley et al., 2017). De plus, ces recherches sur la collaboration interprofessionnelle s'inscrivent souvent dans le cadre des institutions spécialisés (Wirz et Emery, 2015 ; Pinel, 2001 ; Emery, 2017). À notre connaissance lorsque nous nous intéressons à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants placés et à la collaboration interprofessionnelle, que cette dernière

requiert, entre éducateurs spécialisés et enseignants du premier degré, il apparaît que cette thématique n'a pas fait l'objet de recherche spécifique ; iii. cela alors qu'il existe actuellement une montée de questionnements à l'égard de l'accompagnement des enfants à besoins éducatifs particuliers dont font partie les enfants placés (Bergeron et Granger, 2016 ; Frangieh et Akiki, 2022 ; Longhi, 2020 ; Faure-Fillastre, 2018 ; Katz et al., 2021 ; Mercieca et al., 2021 ; Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020 ; Toussaint et Salmon, 2023 ; Gallagher et al., 2004 ; Dann, 2011 ; Fernandez, 2019 ; Youf, 2015) iv. la collaboration interprofessionnelle peut être perçue et proposée au niveau institutionnel telle une réponse à cette problématique (Thomazet et al., 2014 ; Khasanzyanova et Niclot, 2020 ; Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021 ; Blain, 2021 ; Capelier, 2020 ; Picot, 2022 ; Cour des comptes, 2020) ; v. toutefois, la faisabilité de la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré n'a pas été discutée, ni étudiée et peu ou pas d'axes de réflexion et d'action ont été proposés aux professionnels pour les accompagner dans la mise en œuvre de cette collaboration. Il existe donc une tension à l'égard de la collaboration interprofessionnelle entre ces deux professions.

Notre recherche a pour vocation de faire de la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré un objet d'étude à part entière. Comme le montre l'analyse de la littérature scientifique, « la recherche actuelle [met] l'accent sur les modes idéaux de collaboration, mais néglige l'examen attentif des pratiques effectives sur le terrain » (Allenbach et al., 2016, p. 87-88). Il s'agit donc, pour nous, de relever et de comprendre les pratiques effectives des éducateurs et des enseignants en matière de collaboration interprofessionnelle auprès des enfants placés. L'enjeu est d'autant plus heuristique que la collaboration interprofessionnelle paraît être un concept plus pragmatique, référence au registre de l'action qu'uniquement épistémique, relatif au registre des connaissances (Aiguier, 2020). Par ailleurs, comme le montrent D'Amour et Oandasan (2005), en santé, les résultats de recherches rigoureuses sur cette thématique peuvent étayer la compréhension de l'interprofessionnalité et faire progresser ce domaine. C'est pourquoi, nous ambitionnons pour notre recherche qu'elle puisse participer au courant de l'éducation fondée sur les preuves, « processus de changement qui se base sur des recherches scientifiques rigoureuses afin d'orienter les politiques et les pratiques éducatives » (Baye et Bluge, 2016, p. 2).

Ainsi, nous pouvons nous demander : **Quelles sont les caractéristiques de la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants placés ?**

3. La formulation de l'hypothèse de recherche

Notre question de recherche interroge « les caractéristiques d'un phénomène, ses causes éventuelles et/ou ses conditions de réalisations » (Albero, 2022, p. 53). Ainsi, elle se situe davantage dans le « pôle épistémè » que dans le « pôle praxis » (Albero, 2019, p. 47 ; Albero, 2020 ; Albero, 2022, p. 52), et elle a pour objectif « l'élaboration d'une connaissance formelle distanciée, objectivée, instrumentée » (Albero, 2022, p. 52). L'hypothèse de recherche qui s'appuie sur un raisonnement hypothético-déductif, s'inscrit alors dans cette même dimension. Au regard des éléments de la littérature, nous faisons l'hypothèse que **ce qui caractérise la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants placés, est qu'ils collaborent davantage en puissance qu'en acte.**

Cette hypothèse se fonde sur les concepts philosophiques mis en avant par Aristote. La modalité "en puissance" fait état de « quelque chose qui n'est pas encore réalisé mais qui a déjà en lui toutes les probabilités de se réaliser », cela n'existe, pour le moment, que sous la forme d'une possibilité, alors que la modalité "en acte" « désigne quelque chose qui se réalise effectivement » (Durand et al., 2010, p. 89).

Ainsi, les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré auraient en eux les dispositions à pouvoir collaborer avec l'autre professionnel pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants placés. Ces professionnels sont amenés à s'engager et à s'investir personnellement pour pouvoir mener à bien leurs missions (De Halleux, 2008 ; Melou et Gilbert, 2021 ; Bouchetal, 2019). D'un point de vue individuel, ils développent un intérêt, une motivation et une volonté, nécessaires à la collaboration (Staffoni et al., 2019 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Hynek et al., 2020 ; D'Amour et al., 2005 ; Widmark et al., 2011 ; D'Amour et al., 1999 ; Robidoux, 2007 ; Bouchard et al., 2015), d'autant plus que la question de la vocation est prégnante chez eux (Montmoulinet, 2008 ; Devineau, 2019 ; Pachod, 2016). Professionnels engagés pour autrui, ils ont à cœur d'aider et d'accompagner le développement des enfants en tant qu'individus, pour leur bien-être, leur réussite ainsi que leur inclusion (Veniard, 2016 ; Simonin, 2012 ; Rigaud, 2011 ; Broussal et Talbot, 2010 ; Saunier, 2021 ; Charles, 2019 ; Frost et al., 2005 ; Blain, 2021 ; Thomazet et al., 2014 ; Khasanzyanova et Niclot, 2020). Ils présentent donc des objectifs et buts communs, en faveur des enfants placés, prérequis de la collaboration interprofessionnelle (Hesjedal et al., 2015 ; Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Widmark et al., 2011 ; Reilly, 2001 ; Robidoux, 2007). Cependant, dans l'action cela semblerait plus complexe

à mettre en œuvre du fait de freins hypothéquant ou tout au moins fragilisant les possibilités de collaboration en acte. Ces derniers sont par exemple un manque de temps, des temporalités différentes entre chaque profession, un partage d'informations complexe entre éducateurs et enseignants ou encore des objectifs parfois divergents à l'égard de l'enfant (Chauvière et Fablet, 2001 ; Denecheau, 2015a ; 2015b ; Jackson et Cameron, 2012 ; Anton et Denecheau, 2021 ; Blain, 2021 ; Chauvière et Plaisance, 2008 ; Join-Lambert et al., 2019 ; Observatoire National de la Protection de l'Enfance, 2021 ; Frost et al., 2005 ; Jahans-Baynton et Grealish, 2021 ; Pinel, 2001 ; Picot, 2022 ; Morales-Ocaña et Pérez-García, 2020 ; Denecheau et Blaya, 2013 ; Couronné, 2017 ; Harker et al., 2004a ; 2004b ; Karray Khemiri et Derivois, 2012 ; Keravel et Jamet, 2016 ; Cour des comptes, 2020).

Partie 2 : Volet quantitatif de l'étude - Point de vue de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs spécialisés et enseignants du premier degré à l'échelle nationale

Le volet quantitatif de l'étude se concentre sur la construction, la passation et l'analyse de questionnaires à l'échelle nationale sur la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs spécialisés et enseignants du premier degré. Pour ce faire, nous développerons dans le cinquième chapitre la méthodologie quantitative. Ce chapitre s'inscrit dans le deuxième temps de l'arc herméneutique, à savoir « moment méthodique » (Kern et Weisser, 2015, p. 111). La méthodologie au sens large est

> un des mots-clés de la recherche lorsqu'il s'agit d'expliciter de manière étayée les processus (raisonnements et méthodes) sous-jacents à la conduite de l'enquête venant opérationnaliser un projet de recherche et celle de leurs relations (épistémo-théorie et méthode ; techniques de recueil d'information, de construction de corpus de données et de leur traitement) (Albero et Thievenaz, 2022, p. 21).

Le sixième chapitre, mis en avant dans cette deuxième partie, relatif à la présentation des résultats quantitatifs correspond quant à lui au troisième temps de l'arc herméneutique, « intégration des résultats » (Kern et Weisser, 2015, p. 111).

Chapitre 5 : Cadre méthodologique quantitatif

Dans ce cinquième chapitre, nous allons nous focaliser sur la méthodologie quantitative. Cette dernière contribue « à expliquer des phénomènes en recueillant des données numériques » (Charmillot et Felouzis, 2019, p. 8). Ces données doivent être construites à partir d'un échantillon important d'individus (Coron, 2020) et standardisées (Paugam, 2010). De plus, ces données sont souvent issues d'une enquête par questionnaire (Paugam, 2010), comme cela est le cas dans ce travail de recherche. Notre propos s'organisera en quatre points : i. l'élaboration des instruments d'enquête ; ii. la présentation des différents temps entre celui de l'accréditation et celui de la diffusion des questionnaires ; iii. l'analyse quantitative ; iv. la présentation de l'échantillon des participants de la recherche.

1. L'élaboration des instruments d'enquête

Afin de mener à bien notre recherche, nous souhaitons mettre en œuvre une « observation armée » (Mialaret, 2004, p. 75) de la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs et les professeurs des écoles. Puisque le terme "collaboration" a de nombreuses significations, il est pertinent d'étudier comment les professionnels perçoivent ce phénomène (Ødegård, 2006). Cela correspond à l'un des aspects de notre étude. D'après Mialaret (2004, p. 75), « l'observation armée est celle qui introduit, entre le chercheur et le(s) sujet(s), un instrument qui propose les questions aux sujets et enregistre les réponses ». Pour ce faire, nous utilisons l'instrument d'enquête qu'est le questionnaire, qui permet de collecter des données tout en acquérant une posture extérieure au phénomène étudié (Fanchini, 2022). Cet instrument permet de récolter des données précises « sur les caractéristiques, comportements, représentations et pratiques de la population cible » (Fanchini, 2022, p. 450). Cet outil a pour vocation de collecter des données auprès d'un échantillon important de répondants. Cela permet d'effectuer, par la suite, des analyses statistiques (Fanchini, 2022). D'une part, le questionnaire a une fonction descriptive et d'autre part il possède également « une visée explicative permettant par exemple d'analyser une relation entre deux phénomènes » (Fanchini, 2022, p. 451). Les questionnaires sont des outils qui « conviennent mieux pour mesurer des fréquences, faire des comparaisons, observer des relations entre variables, expliquer les déterminants de conduites, repérer le poids des facteurs sociaux » (Berthier, 2016, p. 30). De plus, toujours d'après Mialaret (2004, p. 75), les questionnaires « comme tous les autres instruments scientifiques, doivent posséder des qualités métrologiques, être accompagnés de consignes précises d'utilisation, de regroupement et d'exploitation des réponses ». Dans le cadre de notre étude, nous avons fait le choix de

construire trois questionnaires : un questionnaire adressé aux éducateurs spécialisés qui travaillent en MECS ou en foyers de l'enfance (cf. Annexe A), un autre questionnaire à destination des enseignants du premier degré qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés dans leurs classes (cf. Annexe B) et un troisième questionnaire pour les enseignants du premier degré qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés dans leurs classes (cf. Annexe C). Comme il a été démontré dans la littérature que les difficultés scolaires des élèves ne surviennent pas soudainement (Morales-Ocaña et Pérez-Gurcia, 2020) mais que ces dernières sont souvent à assimiler à des difficultés non résolues dans leurs parcours d'apprentissage (González González, 2010), le premier degré apparaît dès lors comme une phase préventive dans l'accompagnement scolaire des enfants placés (Morales-Ocaña et Pérez-Gurcia, 2020). C'est pourquoi nous avons fait le choix de nous focaliser sur les éducateurs et les enseignants des mineurs placés scolarisés en maternelle ou en primaire. Par ailleurs, alors que les études se focalisent généralement sur la collaboration interprofessionnelle du point de vue d'une seule profession (Schot et al., 2020), nous avons fait le choix de prendre en considération les deux acteurs professionnels concernés afin de faire émerger des éléments pertinents visant la construction de pistes de collaboration interprofessionnelle entre eux.

1.1 L'étape exploratoire de l'enquête par questionnaires

Afin d'amorcer la création des trois questionnaires, nous avons débuté par la mise en œuvre d'une phase exploratoire ayant pour but la délimitation théorique des outils de mesure. La délimitation théorique permet de trouver les thèmes à explorer pour construire un questionnaire avec les informations les plus importantes (Fanchini, 2022). Pour ce faire, nous nous sommes focalisés sur la revue de littérature présentée préalablement puis sur la lecture d'articles systématiques ayant pour thématique les outils de mesure de la collaboration interprofessionnelle et leurs propriétés psychométriques, principalement dans le champ de la santé et se référant parfois à d'autres professions relatives aux domaines social et éducatif (Jacob et al., 2017 ; Peltonen et al., 2020 ; Thannhauser et al., 2010). Dans ce même temps, nous avons également pris connaissance du site internet : *National Center for Interprofessionnal Pratice and Education* (2023). Ce centre apporte de multiples informations et ressources sur la pratique et la formation à la collaboration interprofessionnelle. Nous avons donc pu, par ces différents biais, prendre connaissance de multiples instruments d'enquête permettant de mesurer la collaboration interprofessionnelle. Toutefois, aucun d'entre eux n'était véritablement adapté à notre recherche. D'une part, de nombreux questionnaires se focalisent

sur le domaine de la santé et peu sur d'autres professions comme celles d'éducateurs ou encore d'enseignants. D'autre part, ces questionnaires font souvent écho à la collaboration dans des groupes interprofessionnels de travail ce qui ne correspond pas à la conjoncture de ce travail de recherche. Par ailleurs, à notre connaissance, aucun instrument d'enquête traite de la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants placés. Fort de l'ensemble de ces connaissances, nous avons fait le choix de construire nos propres outils d'enquête. Pour ce faire, nous avons décidé de nous baser principalement sur le questionnaire *Perception of Interprofessional Collaboration Model Questionnaire* (PINCOM-Q) (Ødegård, 2006 ; Ødegård et Strype, 2009) dans la mesure où d'après la revue systématique de Jacob et al. (2017) le PINCOM-Q serait l'outil le plus approprié pour les services à l'enfance. Il présente le score le plus élevé en matière de validité externe. Concernant sa cohérence interne, il présente un coefficient alpha de Cronbach égal à 0.87 (Jacob et al., 2017). De plus, il vise à mesurer les perceptions des professionnels sur la collaboration interprofessionnelle (Peltonen et al., 2020), objectif que nous partageons également. Le PINCOM-Q s'adresse aux professionnels engagés dans une collaboration interprofessionnelle en relation avec les enfants souffrant de problèmes de santé mentale dont font partie les éducateurs et les enseignants (Jacob et al., 2017 ; Peltonen et al., 2020 ; Ødegård et Strype, 2009). Ce questionnaire a déjà été utilisé dans d'autres contextes (Jacob et al., 2017) comme celui de la prévention de la criminalité par exemple (Strype *et al.*, 2014). Afin de compléter la création de nos instruments d'enquête, nous avons également utilisé certains indicateurs issus des neuf questionnaires suivants : i. *Assessment of Interprofessional Team Collaboration Scale I* (AITCS I) (Orchad et al., 2012) ; ii. *Assessment of Interprofessional Team Collaboration Scale II* (AITCS II) (Orchad et al., 2018) ; iii. *Collaborative Practice Assessment Tool* (CPAT) (Schroder et al., 2011) ; iv. *Index for Intedisciplinary Collaboration* (IIC) (Bronstein, 2002) ; v. *Modified Index for Interdisciplinary Collaboration* (MIIC) (Parker Oliver et al., 2007) ; vi. *Self-Evaluation Instrument for Interprofessional Teams* (Van Dijk-de Vries et al., 2016) ; vii. *Index of Interprofessional Team Collaboration for Expanded School Mental Health* (Mellin et al., 2010) ; viii. *Multiple-group measurement scale for interprofessional collaboration* (Kenaszchuk et al., 2010) ; ix. *Communication and Sharing Information scale* (CSI) (Anthoine et al., 2014). L'ensemble des indicateurs de nos outils d'enquête sont en lien avec notre revue de littérature. Ces indicateurs sont répartis en quatre niveaux, relatifs aux sections trois, quatre, cinq et six du premier chapitre, à savoir : le professionnel et la collaboration interprofessionnelle, le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle, le

professionnel et les organisations dans la collaboration interprofessionnelle et le professionnel, les personnes accompagnées (i.e., les enfants placés) et la collaboration interprofessionnelle.

1.2 L'étape d'opérationnalisation de l'enquête par questionnaires

Le processus d'opérationnalisation a pour vocation « de convertir les concepts en multiples indicateurs », il s'agit d'une étape préparatoire et nécessaire à la construction de l'ensemble des questions qui vont structurer les trois questionnaires de la recherche (Fanchini, 2022, p. 452). Pour ce faire, il est nécessaire de choisir les informations qui caractérisent le mieux le phénomène étudié (Fanchini, 2022). Le fait d'opérationnaliser un concept (i.e., la collaboration interprofessionnelle) « revient à en proposer une traduction empirique, dans le réel, afin de le rendre mesurable » (Fanchini, 2022, p. 451). Cette étape permet de « proposer une mesure fiable du phénomène observé » (Fanchini, 2022, p. 452). Le tableau 2 fait état de l'opérationnalisation des indicateurs théoriques en indicateurs opérationnels (à savoir mesurables). L'ensemble des indicateurs théoriques (i.e., IT), issus de la revue de littérature et leurs niveaux (i.e., N) ainsi que les références attenantes (i.e., R) sont présentés dans ce tableau. Une ligne est également dédiée aux indicateurs opérationnels (i.e., IO) et renvoie au codage de la question indiqué entre parenthèse.

Tableau 2

Représentation des indicateurs mesurés au travers de l'enquête par questionnaires

	B1 : Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle
IT/*N*	**Définir les rôles de chacun** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur les rôles de chacun sont clairement définis. (Cf. ES - B1Q1a/PED - B1Q1a)
R	Ødegård (2006) ; Orchad et al. (2012) ; Orchad et al. (2018) ; Schroder et al. (2011) ; Bronstein (2002) ; Van Dijk-de Vries et al. (2016) ; Mellin et al. (2010) ; Parker Oliver et al. (2007) ; Ambrose-Miller et Ashcroft (2016) ; Bergeron et Granger (2016) ; Mariano (1989) ; Jörns-Presentati et al. (2021) ; Policard (2014) ; D'Amour et al. (2005) ; Schmitz et al. (2020) ; Robidoux (2007) ; Bordeleau et LeBlanc (2019) ; Notko et al. (2022) ; Vasconcelos et al. (2024) ; Tièche Christinat (2015) ; Regragui et al. (2020) ; Guilley et al. (2017) ; Bouchard et al. (2015) ; D'Amour et Oandasan (2005) ; Allenbach et al. (2016) ; Aiguier (2020) ; Rufin et Payet (2017)
IT/*N*	**Définir les responsabilités de chacun** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur les responsabilités de chacun sont clairement définis. (Cf. ES - B1Q1b/PED - B1Q1b)
R	Ødegård (2006) ; Orchad et al. (2012) ; Orchad et al. (2018) ; Schroder et al. (2011) ; Van Dijk-de Vries et al. (2016) ; Mellin et al. (2010) ; Kenaszchuk et al. (2010) ; D'Amour et al. (2005) ; Widmark et al. (2011) ; Reese et Sontag (2001) ; San Martín-Rodríguez et al. (2005) ; Ambrose-Miller et Ashcroft (2016) ; Policard (2014) ; Schmitz et al. (2020) ; Robidoux (2007) ; Bordeleau et LeBlanc (2019) ; Notko et al. (2022) ; Vasconcelos et al. (2024) ; Tièche Christinat (2015) ; Widmark et al. (2016) ; Axelsson et Axelsson (2009) ; Aiguier (2020)
IT/*N*	**Définir les champs d'action de chacun** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur les champs d'action de chacun sont clairement définis. (Cf. ES - B1Q1c/PED - B1Q1c)
R	Orchad et al. (2012) ; Orchad et al. (2018) ; Mellin et al. (2010) ; Tièche Christinat (2015) ; Emery (2011) ; Hatano-Chalvidan (2016)
IT/*N*	**Définir des objectifs individuels** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle/Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur des objectifs individuels sont définis. (Cf. ES - B1Q2a/PED - B1Q2a)
R	Ødegård (2006) ; Maillot et Mérini (2021) ; Denecheau (2015b) ; Frost et al. (2005) ; Jahans-Baynton et Grealish (2021) ; Blain (2021) ; Widmark et al. (2011) ; Chauvière et Fablet (2001) ; Jackson et Cameron (2012) ; Anton et Denecheau (2021) ; Chauvière et Plaisance (2008) ; Harker et al. (2004a ; 2004b) ; Couronné (2017)
IT/*N*	**Définir des objectifs communs** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur des objectifs communs sont définis. (Cf. ES - B1Q2b/PED - B1Q2b)
R	Ødegård (2006) ; Orchad et al. (2012) ; Van Dijk-de Vries et al. (2016) ; MacIntosh et McCormack (2001) ; Hesjedal et al. (2015) ; Policard (2014) ; D'Amour et al. (2005) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; Widmark et al. (2011) ; Benoit (2012) ; Reilly (2001) ; Robidoux (2007)
IT/*N*	**Définir des objectifs ensemble dès le départ** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur nous définissons des objectifs ensemble dès le départ. (Cf. ES - B1Q2c/PED - B1Q2c)
R	Ødegård (2006) ; Orchad et al. (2012) ; Orchad et al. (2018)
IT/*N*	**S'accorder sur l'ordre de priorité des objectifs à traiter** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur nous sommes d'accord sur l'ordre de priorité des objectifs à traiter. (Cf. ES - B1Q2d/PED - B1Q2d)
R	Ødegård (2006) ; Seifried (2019) ; Jackson et Cameron (2012) ; Bryderup et Trentel (2013) ; Montserrat et al. (2013) ; Harker et al. (2004a ; 2004b) ; Denecheau (2015b) ; Anton et Denecheau (2021) ; Blain (2021) ; Maillot et Mérini (2021) ; Frost et al. (2005) ; Jahans-Baynton et Grealish (2021) ; Widmark et al. (2011)
IT/*N*	**Partager des objectifs similaires** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur nous avons des objectifs similaires pour l'enfant/l'élève placé. (Cf. ES - B1Q2e/PED - B1Q2e)
R	Ødegård (2006) ; Hesjedal et al. (2015) ; Policard (2014) ; D'Amour et al. (2005) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; Widmark et al. (2011) ; Reilly (2001) ; Robidoux (2007) ; Harker et al. (2004a ; 2004b) ; Widmark et al. (2011) ; Maillot et Mérini (2021)
IT/*N*	**Utiliser le même vocabulaire** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur il utilise le même vocabulaire que moi. (Cf. ES - B1Q3a/PED - B1Q3a)

R Ødegård (2006) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; Emery (2011) ; Walsh et al. (1999) ; Axelsson et Axelsson (2009) ; Blain (2021) ; Frost et al. (2005) ; Jahans-Baynton et Grealish (2021)

IT/*N* **S'exprimer avec les mêmes mots qui ont les mêmes significations** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur nous nous exprimons avec les mêmes mots qui ont les mêmes significations. (Cf. ES - B1Q3b/PED - B1Q3b)

R Ødegård (2006) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; Emery (2011) ; Walsh et al. (1999) ; Axelsson et Axelsson (2009) ; Manor-Binyamini (2011) ; Emery (2014) ; Henneman et al. (1995)

IT/*N* **Utiliser un langage commun** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur nous utilisons un langage commun. (Cf. ES - B1Q3c/PED - B1Q3c)

R Ødegård (2006) ; Bergeron et Granger (2016) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; Resweber (2000) ; Blain (2021) ; Frost et al. (2005) ; Jahans-Baynton et Grealish (2021) ; Emery (2014)

IT/*N* **Comprendre de ce que je souhaite exprimer** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur il comprend ce que je souhaite exprimer. (Cf. ES - B1Q3d/PED - B1Q3d)

R Ødegård (2006) ; Blain (2021) ; Frost et al. (2005) ; Jahans-Baynton et Grealish (2021) ; Anton et Denecheau (2021) ; Harker et al. (2004a)

IT/*N* **Communication aisée** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur la communication entre nous est aisée. (Cf. ES - B1Q3e/PED - B1Q3e)

R Ødegård (2006) ; Anthoine et al. (2014) ; Aiguier (2020) ; Kosremelli Asmar et Wacheux, (2007) ; San Martín-Rodríguez et al. (2005) ; D'Amour et al. (1999) ; Henneman et al. (1995) ; Mariano (1989) ; Lapierre et al. (2017) ; Ambrose-Miller et Ashcroft (2016) ; Denecheau (2015a) ; Martin et Jackson (2002), Harker et al. (2004a) ; Denecheau et Blaya (2013) ; Jackson et Cameron (2012) ; Garcia-Molsosa et al. (2021) ; Anton et Denecheau (2021) ; Join-Lambert et al. (2019) ; Freeth (2001)

IT/*N* **Bonne communication** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur il y a une bonne communication entre nous. (Cf. ES - B1Q3f/PED - B1Q3f)

R Ødegård (2006) ; Mellin et al. (2010) ; Aiguier (2020) ; Kosremelli Asmar et Wacheux, (2007) ; San Martín-Rodríguez et al. (2005) ; D'Amour et al. (1999) ; Henneman et al. (1995) ; Mariano (1989) ; Lapierre et al. (2017) ; Ambrose-Miller et Ashcroft (2016) ; Denecheau (2015a) ; Martin et Jackson (2002), Harker et al. (2004a) ; Denecheau et Blaya (2013) ; Jackson et Cameron (2012) ; Garcia-Molsosa et al. (2021) ; Anton et Denecheau (2021) ; Join-Lambert et al. (2019) ; Freeth (2001)

IT/*N* **Accessible pour communiquer** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur il est accessible pour communiquer. (Cf. ES - B1Q3g/PED - B1Q3g)

R Ødegård (2006) ; Bronstein (2002) ; Van Dijk-de Vries et al. (2016) ; Parker Oliver et al. (2007) ; Anton et Denecheau (2021) ; Denecheau (2015a ; 2015b) ; Denecheau et Blaya (2013)

IT/*N* **Partage d'informations aisé** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur le partage d'informations est aisé. (Cf. ES - B1Q4a/PED - B1Q4a)

R Ødegård (2006) ; Orchad et al. (2012) : Anthoine et al. (2014) ; Kenaszchuk et al. (2010) ; D'Amour (1997) ; D'Amour et al. (2005) ; Widmark et al. (2011) ; Mariano (1989) ; Frost et al. (2005) ; Notko et al. (2022) ; Anton et Denecheau (2021) ; Join-Lambert et al. (2019) ; Harker et al. (2004a) ; Frost et Robinson (2007) ; Maillot et Mérini (2021) ; Denecheau (2015b) ; Morales-Ocaña et Pérez-García (2020)

IT/*N* **Partage d'informations importantes** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle/Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur je partage avec lui des informations importantes sur la situation d'un enfant/un élève placé. (Cf. ES - B1Q4b/PED - B1Q4b)

R Ødegård (2006) ; Anthoine et al. (2014) ; Van Dijk-de Vries et al. (2016) ; Kenaszchuk et al. (2010) ; D'Amour (1997) ; Mariano (1989) ; Frost et al. (2005) ; Notko et al. (2022) ; Widmark et al. (2011) ; Anton et Denecheau (2021) ; Join-Lambert et al. (2019) ; Harker et al. (2004a) ; Frost et Robinson (2007) ; Maillot et Mérini (2021) ; Denecheau (2015b) ; Morales-Ocaña et Pérez-García (2020)

IT/*N* **Problèmes par rapport au partage d'informations** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur j'ai des problèmes par rapport au partage d'informations. (Cf. ES - B1Q4c/PED - B1Q4c)

R Ødegård (2006) ; Van Dijk-de Vries et al. (2016) ; Kenaszchuk et al. (2010) ; D'Amour (1997) ; Mariano (1989) ; Frost et al. (2005) ; Notko et al. (2022) ; Widmark et al. (2011) ; Anton et Denecheau (2021) ; Join-Lambert et al. (2019) ; Harker et al. (2004a) ; Frost et Robinson (2007) ; Maillot et Mérini (2021) ; Denecheau (2015b) ; Morales-Ocaña et Pérez-García (2020)

IT/*N* **Détention d'informations source de pouvoir** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur la détention d'informations sur la situation d'un enfant/un élève placé est une source de pouvoir dans notre relation. (Cf. ES - B1Q4d/PED - B1Q4d)

R Maillot et Mérini (2021) ; Denecheau (2015b) ; Anton et Denecheau (2021) ; Morales-Ocaña et Pérez-García (2020)

IT/*N*	**Dominer la relation avec son point de vue** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur il essaye de dominer notre relation avec son point de vue. (Cf. ES - B1Q4e/PED - B1Q4e)
R	Ødegård (2006) ; Bronstein (2002) ; Parker Oliver et al. (2007) ; Maillot et Mérini (2021) ; Denecheau (2015b) ; Anton et Denecheau (2021)
IT/*N*	**Instaurer une relation de pouvoir** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO/M	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur il instaure une relation de pouvoir. (Cf. ES - B1Q4f/PED - B1Q4f)
R	Ødegård (2006) ; Orchad et al. (2012) : Orchad et al. (2018) ; Bronstein (2002) ; Parker Oliver et al. (2007) : Ambrose-Miller et Ashcroft (2016) ; Frost et al. (2005) ; Maillot et Mérini (2021) ; Denecheau (2015b) ; Anton et Denecheau (2021) ; Morales-Ocaña et Pérez-García (2020)

B2 : Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle

IT/*N*	**Se percevoir comme étant aussi légitime que lui** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur je me perçois comme étant aussi légitime que lui. (Cf. ES - B2Q1a/PED - B2Q1a)
R	Bronstein (2002) ; Parker Oliver et al. (2007) ; D'Amour (1997) ; D'Amour et al. (2005) ; Allenbach et al. (2016)
IT/*N*	**Être reconnu en tant que professionnel** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur je suis reconnu en tant que professionnel éducateur/enseignant. (Cf. ES - B2Q1b/PED - B2Q1b)
R	Ambrose-Miller et Ashcroft (2016) ; Policard (2014) ; D'Amour et al. (2005) ; Schmitz et al. (2020) ; Robidoux (2007) ; Bordeleau et LeBlanc (2019) ; Notko et al. (2022) ; Vasconcelos et al. (2024) ; Tièche Christinat (2015) ; Mariano (1989) ; Guilley et al. (2017) ; Derivois et al. (2013)
IT/*N*	**Reconnaissance de mes pratiques professionnelles** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur mes pratiques professionnelles sont reconnues. (Cf. ES - B2Q1c/PED - B2Q1c)
R	Ambrose-Miller et Ashcroft (2016) ; Policard (2014) ; D'Amour et al. (2005) ; Schmitz et al. (2020) ; Robidoux (2007) ; Bordeleau et LeBlanc (2019) ; Notko et al. (2022) ; Vasconcelos et al. (2024) ; Tièche Christinat (2015) ; Mariano (1989) ; Guilley et al. (2017) ; Derivois et al. (2013)
IT/*N*	**Retours pertinents de sa part vis-à-vis de mes contributions** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle/Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur j'ai des retours pertinents de sa part vis-à-vis de mes contributions. (Cf. ES - B2Q1d/PED - B2Q1d)
R	Ødegård (2006) ; Orchad et al. (2012) : Orchad et al. (2018) ; Anton et Denecheau (2021) ; Morales-Ocaña et Pérez-García (2020) ; Staffoni et al. (2019) ; Schön (1994) ; De Halleux (2008) ; Rigaud (2011) ; Melou et Gilbert (2021)
IT/*N*	**Envie de s'engager dans un processus de collaboration interprofessionnelle** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur j'ai envie de m'engager dans un processus de collaboration interprofessionnelle avec lui. (Cf. ES - B2Q2a/PED - B2Q2a)
R	Ødegård (2006) ; Schroder et al. (2011) ; Aiguier (2020) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; San Martín-Rodríguez et al. (2005) ; D'Amour et al. (1999) ; Henneman et al. (1995) ; Staffoni et al. (2019) ; Hynek et al. (2020) ; D'Amour et al. (2005) ; Widmark et al. (2011) ; Robidoux (2007) ; Bouchard et al. (2015)
IT/*N*	**Lui faire confiance** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle/Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur je lui fais confiance. (Cf. ES - B2Q2b/PED - B2Q2b)
R	Ødegård (2006) ; Orchad et al. (2012) : Orchad et al. (2018) ; Schroder et al. (2011) ; D'Amour et al. (1999) ; Hatano-Chalvidan (2016) ; Aiguier (2020) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; San Martín-Rodríguez et al. (2005) ; D'Amour (1997) ; Stichler (1995) ; Evans (1994) ; Henneman et al. (1995) ; King (1990) ; D'Amour et al. (2005) ; Guilley et al. (2017) ; Robidoux (2007)
IT/*N*	**Me faire confiance** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur il me fait confiance. (Cf. ES - B2Q2c/PED - B2Q2c)
R	Orchad et al. (2012) : Orchad et al. (2018) ; Schroder et al. (2011) ; D'Amour et al. (1999) ; Hatano-Chalvidan (2016) ; Aiguier (2020) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; San Martín-Rodríguez et al. (2005) ; D'Amour (1997) ; Stichler (1995) ; Evans (1994) ; Henneman et al. (1995) ; King (1990) ; D'Amour et al. (2005) ; Guilley et al. (2017) ; Robidoux (2007)
IT/*N*	**Me respecter dans ma posture professionnelle** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur je suis respecté dans ma posture professionnelle. (Cf. ES - B2Q2d/PED - B2Q2d)
R	Orchad et al. (2012) : Orchad et al. (2018) ; Schroder et al. (2011) ; Van Dijk-de Vries et al. (2016) ; Mellin et al. (2010) ; Aiguier (2020) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; San Martín-Rodríguez et al. (2005) ; Henneman et al. (1995) ; Emery (2011) ;

Staffoni et al. (2016) ; D'Amour et al. (2005) ; Guilley et al. (2017) ; Thomazet et Mérini (2014) ; Bordeleau et Leblanc (2019) ; Allenbach et al. (2016) ; Baudry (1994) ; Robidoux (2007)

IT/*N* **M'écouter** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur je suis écouté. (Cf. ES - B2Q2e/PED - B2Q2e)

R Ødegård (2006) ; Orchad et al. (2012) ; Bordeleau et Leblanc (2019) ; Martineau et Simard (2011)

IT/*N* **Me comprendre** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur je suis compris. (Cf. ES - B2Q2f/PED - B2Q2f)

R Ødegård (2006) ; Orchad et al. (2012) ; D'Amour et al. (1999) ; Hatano-Chalvidan (2016) ; Ambrose-Miller et Ashcroft (2016) ; Policard (2014) ; D'Amour et al. (2005) ; Schmitz et al. (2020) ; Robidoux (2007) ; Bordeleau et LeBlanc (2019) ; Notko et al. (2022) ; Vasconcelos et al. (2024) ; Tièche Christinat (2015)

IT/*N* **Me soutenir** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur je suis soutenu. (Cf. ES - B2Q2g/PED - B2Q2g)

R Ødegård (2006) ; Orchad et al. (2012) ; Mellin et al. (2010) ; Bronstein (2002) ; Robidoux (2007)

IT/*N* **Attentes contradictoires par rapport aux miennes** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur il a des attentes contradictoires par rapport aux miennes. (Cf. ES - B2Q3a/PED - B2Q3a)

R Ødegård (2006) ; Notko et al. (2022) ; Amiguet (2004)

IT/*N* **Attentes démesurées à mon égard** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur il a des attentes démesurées à mon égard. (Cf. ES - B2Q3b/PED - B2Q3b)

R Bronstein (2002) ; Parker Oliver et al. (2007) ; Axelsson et Axelsson (2009) ; Allenbach et al. (2016) ; Widmark et al. (2011) ; Guilley et al. (2017)

IT/*N* **Missions rendent la collaboration avec lui difficile** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur ses missions rendent la collaboration avec lui difficile. (Cf. ES - B2Q3c/PED - B2Q3c)

R Ødegård (2006) ; Widmark et al. (2016) ; Axelsson et Axelsson (2009) ; Maillot et Mérini (2021) ; Denecheau (2015b) ; Frost et al. (2005) ; Jahans-Baynton et Grealish (2021) ; Blain (2021) ; Widmark et al. (2011)

IT/*N* **Agissements rendent la collaboration avec lui difficile** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur ses agissements rendent la collaboration avec lui difficile. (Cf. ES - B2Q3d/PED - B2Q3d)

R Ødegård (2006) ; Anton et Denecheau (2021) ; Morales-Ocaña et Pérez-García (2020) ; Frost et al. (2005) ; Maillot et Mérini (2021) ; Denecheau (2015a ; 2015b) ; Couronné (2017) ; Karray Khemiri et Derivois (2012)

IT/*N* **Déroulement des rencontres au sein de mon institution** / *Le professionnel et les organisations dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur les rencontres se déroulent principalement au sein de l'établissement de placement/l'établissement scolaire. (Cf. ES - B2Q4a/PED - B2Q4a)

R Ødegård (2006) ; Schroder et al. (2011) ; Karray Khemiri et Derivois (2012) ; Allenbach et al. (2016) ; San Martín-Rodríguez et al. (2005) ; Aiguier (2020) ; Lapierre et al. (2017) ; Tièche Christinat (2015) ; Hynek et al. (2020) ; Widmark et al. (2011) ; Gulfi et al. (2023) ; Vasconcelos et al. (2024) ; Patel et al. (2012) ; Staffoni et al. (2016) ; Staffoni et al. (2019) ; Mariano (1989) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; Anton et Denecheau (2021) ; Denecheau (2015a ; 2015b) ; Denecheau et Blaya, (2013)

IT/*N* **Déroulement des rencontres au sein de son institution** / *Le professionnel et les organisations dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur les rencontres se déroulent principalement au sein de l'établissement scolaire/l'établissement de placement. (Cf. ES - B2Q4b/PED - B2Q4b)

R Ødegård (2006) ; Schroder et al. (2011) ; Karray Khemiri et Derivois (2012) ; Allenbach et al. (2016) ; San Martín-Rodríguez et al. (2005) ; Aiguier (2020) ; Lapierre et al. (2017) ; Tièche Christinat (2015) ; Hynek et al. (2020) ; Widmark et al. (2011) ; Gulfi et al. (2023) ; Vasconcelos et al. (2024) ; Patel et al. (2012) ; Staffoni et al. (2016) ; Staffoni et al. (2019) ; Mariano (1989) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; Anton et Denecheau (2021) ; Denecheau (2015a ; 2015b) ; Denecheau et Blaya (2013)

IT/*N* **Se déplacer plus souvent que lui pour assister au rendez-vous** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur je me déplace plus souvent que lui pour assister aux rendez-vous. (Cf. ES - B2Q4c/PED - B2Q4c)

R Karray Khemiri et Derivois (2012) ; Hatano-Chalvidan (2016) ; Anton et Denecheau (2021)

IT/*N* **Planifier des temps de rencontre à l'avance** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur nous planifions à l'avance des temps de rencontre. (Cf. ES - B2Q4d/PED - B2Q4d)

R Robidoux (2007) ; Freeth (2001) ; Anton et Denecheau (2021) ; Denecheau (2015a ; 2015b) ; Denecheau et Blaya, (2013) ; Bouchard et al. (2015)

IT/*N* **Se rencontrer principalement lorsqu'un incident ou une problématique survient** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur nous nous rencontrons principalement lorsqu'un incident ou une problématique avec un enfant/un élève placé survient. (Cf. ES - B2Q4e/PED - B2Q4e)

R Anton et Denecheau (2021) ; Denecheau (2015a ; 2015b) ; Denecheau et Blaya, (2013)

IT/*N* **Temps de rencontre en présentiel** / *Le professionnel et les organisations dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur les temps de rencontre ont lieu en présentiel. (Cf. ES - B2Q4f/PED - B2Q4f)

R Orchad et al. (2012) : Orchad et al. (2018) ; Raynault (2022) ; Flamand et al. (2020)

IT/*N* **Fréquence des temps de rencontre avec lui suffisante** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur la fréquence des temps de rencontre avec lui est suffisante. (Cf. ES - B2Q4g/PED - B2Q4g)

R Orchad et al. (2012) : Orchad et al. (2018) ; Schroder et al. (2011) ; Anton et Denecheau (2021) ; San Martín-Rodríguez et al. (2005) ; Aiguier (2020) ; Warren et al. (1998) ; Robidoux (2007) ; Freeth (2001) ; Anton et Denecheau (2021) ; Denecheau (2015a ; 2015b) ; Denecheau et Blaya (2013)

IT/*N* **Avoir des temps dédiés pour travailler avec lui dans mon emploi du temps** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle/Le professionnel et les organisations dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur j'ai des temps dédiés pour cela dans mon emploi du temps. (Cf. ES - B2Q4h/PED - B2Q4h)

R Schroder et al. (2011) ; Van Dijk-de Vries et al. (2016) ; San Martín-Rodríguez et al. (2005) ; Aiguier (2020) ; Mariano (1989) ; Warren et al. (1998) ; Robidoux (2007) ; Freeth (2001) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; Tièche Christinat (2015) ; Lapierre et al. (2017) ; Hynek et al. (2020) ; Widmark et al. (2011) ; Gulfi et al. (2023) ; Vasconcelos et al. (2024) ; Walsh et al. (1999) ; Friedel (2020) ; Evans (1994) ; Henneman et al. (1995) ; Willumsen et al. (2012) ; Couronné (2017)

IT/*N* **Avoir assez de temps pour travailler avec lui** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle/Le professionnel et les organisations dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur j'ai assez de temps pour cela. (Cf. ES - B2Q4i/PED - B2Q4i)

R Schroder et al. (2011) ; Van Dijk-de Vries et al. (2016) ; Anton et Denecheau (2021) ; San Martín-Rodríguez et al. (2005) ; Aiguier (2020) ; Mariano (1989) ; Warren et al. (1998) ; Bouchard et al. (2015) ; Robidoux (2007) ; Freeth (2001) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; Tièche Christinat (2015) ; Lapierre et al. (2017) ; Hynek et al. (2020) ; Widmark et al. (2011) ; Gulfi et al. (2023) ; Vasconcelos et al. (2024) ; Walsh et al. (1999) ; Friedel (2020) ; Evans (1994) ; Henneman et al. (1995) ; Willumsen et al. (2012) ; Lepage (2017) ; Simonin (2012) ; Chapellier (2001) ; Fablet (2002) ; Brichaux (2009) ; Hélou et Lantheaume (2008) ; Basco (2003) ; Morales-Ocaña et Pérez-García (2020) ; Couronné (2017) ; Maillot et Mérini (2021) ; Guilley et al. (2017) ; Harker et al. (2004a ; 2004b)

IT/*N* **Avoir assez de temps pour travailler avec moi** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle/Le professionnel et les organisations dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur il a assez de temps pour cela. (Cf. ES - B2Q4j/PED - B2Q4j)

R Schroder et al. (2011) ; Van Dijk-de Vries et al. (2016) ; Anton et Denecheau (2021) ; San Martín-Rodríguez et al. (2005) ; Aiguier (2020) ; Mariano (1989) ; Warren et al. (1998) ; Bouchard et al. (2015) ; Robidoux (2007) ; Freeth (2001) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; Tièche Christinat (2015) ; Lapierre et al. (2017) ; Hynek et al. (2020) ; Widmark et al. (2011) ; Gulfi et al. (2023) ; Vasconcelos et al. (2024) ; Walsh et al. (1999) ; Friedel (2020) ; Evans (1994) ; Henneman et al. (1995) ; Willumsen et al. (2012) ; Lepage (2017) ; Simonin (2012) ; Chapellier (2001) ; Fablet (2002) ; Brichaux (2009) ; Hélou et Lantheaume (2008) ; Basco (2003) ; Morales-Ocaña et Pérez-García (2020) ; Couronné (2017) ; Maillot et Mérini (2021) ; Guilley et al. (2017) ; Harker et al. (2004a ; 2004b)

IT/*N* **Prendre assez de temps pour travailler avec moi** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur il prend assez de temps pour cela. (Cf. ES - B2Q4k/PED - B2Q4k)

R San Martín-Rodríguez et al. (2005) ; Aiguier (2020) ; Robidoux (2007) ; Freeth (2001) ; Couronné (2017) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; D'Amour et al. (1999) ; Anton et Denecheau (2021)

IT/*N* **Agir en fonction de la même temporalité** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle/Le professionnel et les organisations dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur nous agissons en fonction de la même temporalité. (Cf. ES - B2Q4l/PED - B2Q4l)

R Henneman et al. (1995) ; Willumsen et al. (2012) ; Axelsson et Axelsson (2009) ; Ambrose-Miller et Ashcroft (2016) ; D'Amour et al. (2005) ; Lapierre et al. (2017) ; Mariano (1989) ; Bouchard et al. (2015) ; Robidoux (2007) ; Freeth (2001) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; Hatano-Chalvidan (2016) ; Blain (2021) ; Maillot et Mérini (2021) ; Guilley et al. (2017) ; Couronné (2017)

IT/*N* **Estimer avoir établi une collaboration** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur j'estime que nous avons établi une collaboration. (Cf. ES - B2Q5a/PED - B2Q5a)

R Hesjedal et al. (2015) ; Policard (2014) ; D'Amour et al. (2005) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; Widmark et al. (2011) ; World Health Organization (2010) ; D'Amour (1997) ; Reilly (2001) ; Robidoux (2007)

IT/*N*	**Développer de relations d'affinité avec lui** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur j'ai développé des relations d'affinité avec lui. (Cf. ES - B2Q5b/PED - B2Q5b)
R	Ødegård (2006) ; D'Amour (1997) ; Tièche Christinat (2015) ; Robidoux (2007) ; Homans (1958) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; Anton et Denecheau (2021) ; Denecheau (2015a ; 2015b) ; Denecheau et Blaya (2013) ; Keravel et Jamet (2016)
IT/*N*	**Relation d'affinité facilite la collaboration avec lui** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur une relation d'affinité peut faciliter la collaboration avec lui. (Cf. ES - B2Q5c/PED - B2Q5c)
R	D'Amour (1997) ; Tièche Christinat (2015) ; Robidoux (2007) ; Homans (1958) ; Anton et Denecheau (2021) ; Denecheau (2015a ; 2015b)
IT/*N*	**Relation d'affinité nécessaire à la bonne mise en œuvre d'une collaboration** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur une relation d'affinité est nécessaire à la bonne mise en œuvre d'une collaboration. (Cf. ES - B2Q5d/PED - B2Q5d)
R	D'Amour (1997) ; Tièche Christinat (2015) ; Robidoux (2007) ; Homans (1958)

B3 : Le professionnel et la scolarité de l'enfant placé

IT/*N*	**Temps particuliers pour m'occuper de sa scolarité** / *Le professionnel, les personnes accompagnées et la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Dans le cadre de l'accompagnement d'un enfant placé je mets en œuvre pour lui des temps particuliers pour m'occuper de sa scolarité. (Cf. ES - B3Q1a)
R	Denecheau (2015a) ; Join-Lambert et al. (2019) ; Gilligan (2007) ; Denecheau et Blaya (2014 ; 2013) ; Lesage et Woollven (2022) ; Dumoulin et Frechon (2023) ; Montserrat et al. (2013) ; Harker et al. (2003 ; 2004a) ; Jackson et Cameron (2012) ; Haute Autorité de Santé (2019) ; Derivois et al. (2013) ; Mercieca et al. (2021)
IT/*N*	**Adaptations particulières d'un point de vue de la scolarité** / *Le professionnel, les personnes accompagnées et la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Dans le cadre de l'accueil d'un élève placé dans ma classe je mets en œuvre pour lui des adaptations particulières d'un point de vue de la scolarité. (Cf. PED - B3Q1a)
R	Sugden (2013) ; Anton et Denecheau (2021) ; Verhoeven (2018) ; Jackson et Cameron (2012) ; Montserrat et al. (2013) ; Morales-Ocaña et Pérez-García (2020) ; Dottori (2011) ; Katz et al. (2021) ; Danner et al. (2019) ; Dann (2011) ; Maulini et Perrenoud (2020) ; Bouchetal (2017) ; Basco (2003) ; Baillat et Philippot (2018) ; Faure-Fillastre (2018) ; Lefèvre et Marsault (2018) ; Galasso-Chaudet et Chaudet (2015)
IT/*N*	**S'impliquer dans un accompagnement scolaire spécifique** / *Le professionnel, les personnes accompagnées et la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Dans le cadre de l'accompagnement d'un enfant placé je me suis impliqué dans un accompagnement scolaire spécifique. (Cf. ES - B3Q4a)
R	Denecheau (2015a) ; Join-Lambert et al. (2019) ; Gilligan (2007) ; Denecheau et Blaya (2014 ; 2013) ; Lesage et Woollven (2022) ; Dumoulin et Frechon (2023) ; Montserrat et al. (2013) ; Harker et al. (2003 ; 2004a) ; Jackson et Cameron (2012) ; Anton et Denecheau (2021) ; Gallagher et al. (2004) ; Gairal-Casadó et al. (2022)
IT/*N*	**S'impliquer dans un accompagnement qui dépasse le cadre de la scolarité** / *Le professionnel, les personnes accompagnées et la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Dans le cadre de l'accueil d'un élève placé dans ma classe je me suis impliqué pour cet enfant dans un accompagnement qui dépasse le cadre de la scolarité. (Cf. PED - B3Q4a)
R	Jackson et Cameron (2012) ; Galasso-Chaudet et Chaudet (2015) ; Harker et al. (2004a ; 2004b ; 2003) ; Sugden (2013) ; Gilligan (2007) ; Matchett (2022) ; Höjer et Johansson (2013) ; Townsend et al. (2020) ; Sladović Franz et Branica (2013) ; Morales-Ocaña et Pérez-García (2020)

B4 : Le professionnel et les représentations sur la collaboration interprofessionnelle

IT/*N*	**Efficacité professionnelle des éducateurs et des enseignants** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle/Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Je pense que la collaboration avec les enseignants/les éducateurs est nécessaire pour l'efficacité professionnelle des éducateurs/des enseignants et des enseignants/des éducateurs. (Cf. ES - B4Q1a/PED - B4Q1a/PEJ - Q1a)
R	Ødegård (2006) ; Lessard et al. (2009)
IT/*N*	**Développement professionnel des éducateurs et des enseignants** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle/Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Je pense que la collaboration avec les enseignants/les éducateurs est nécessaire pour le développement professionnel des éducateurs/des enseignants et des enseignants/des éducateurs. (Cf. ES - B4Q1b/PED - B4Q1b/PEJ - Q1b)
R	Ødegård (2006) ; Guilley et al. (2017) ; D'Amour et al. (2005)
IT/*N*	**Bien-être des enfants placés** / *Le professionnel, les personnes accompagnées et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que la collaboration avec les enseignants/les éducateurs est nécessaire pour le bien-être des enfants/des élèves placés. (Cf. ES - B4Q1c/PED - B4Q1c/PEJ - Q1c)

R Guimard et al., (2015) ; Toussaint et al. (2017)

IT/*N* **Réussite scolaire des enfants placés** / *Le professionnel, les personnes accompagnées et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que la collaboration avec les enseignants/les éducateurs est nécessaire pour la réussite scolaire des enfants/des élèves placés. (Cf. ES - B4Q1d/PED - B4Q1d/PEJ - Q1d)

R Berridge (2012 ; 2007) ; Denecheau (2013) ; Montserrat et al. (2013) ; Anton et Denecheau (2021) ; Frechon et Marquet (2016) ; Join-Lambert et al. (2019) ; Doucet-Dahlgren et al. (2015) ; Martin et Jackson (2002) ; Défenseur des droits (2011 ; 2016) ; Conseil National de la Protection de l'Enfance (2023) ; Sinclair et al. (2019) ; Cour des comptes (2020) ; Potin (2013) ; Dottori (2011) ; Haute Autorité de Santé (2021a) ; Townsend et al. (2020)

IT/*N* **Accrochage scolaire des enfants placés** / *Le professionnel, les personnes accompagnées et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que la collaboration avec les enseignants/les éducateurs est nécessaire pour l'accrochage scolaire des enfants/des élèves placés. (Cf. ES - B4Q1e/PED - B4Q1e/PEJ - Q1e)

R Denecheau (2013)

IT/*N* **Engagement scolaire des enfants placés** / *Le professionnel, les personnes accompagnées et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que la collaboration avec les enseignants/les éducateurs est nécessaire pour l'engagement scolaire des enfants/des élèves placés. (Cf. ES - B4Q1f/PED - B4Q1f/PEJ - Q1f)

R Galand (2022)

IT/*N* **S'engager personnellement** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense qu'il est important de s'engager dans la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants/les éducateurs personnellement. (Cf. ES - B4Q2a/PED - B4Q2a/PEJ - Q2a)

R Ødegård (2006) ; Hynek et al. (2020) ; D'Amour et al. (2005) ; Widmark et al. (2011)

IT/*N* **S'engager professionnellement** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense qu'il est important de s'engager dans la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants/les éducateurs professionnellement. (Cf. ES - B4Q2b/PED - B4Q2b/PEJ - Q2b)

R Loutfi et Felouati (2024) ; Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2013) ; France compétences (2023)

IT/*N* **Domaine privilégié par les enseignants/les éducateurs** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que la collaboration avec les éducateurs/les enseignants est un domaine privilégié par les enseignants/les éducateurs. (Cf. ES - B4Q3a/PED - B4Q3a/PEJ - Q3a)

R Henneman et al. (1995) ; Mariano (1989) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007)

IT/*N* **Domaine privilégié par les éducateurs/ les enseignants** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que la collaboration avec les enseignants/les éducateurs est un domaine privilégié par les éducateurs/les enseignants. (Cf. ES - B4Q3b/PED - B4Q3b/PEJ - Q3b)

R Henneman et al. (1995) ; Mariano (1989) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007)

IT/*N* **Logique affinitaire** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que la logique affinitaire a une place prégnante dans la collaboration avec les éducateurs/les enseignants. (Cf. ES - B4Q3c/PED - B4Q3c/PEJ - Q3c)

R Tièche Christinat (2015) ; Kosremelli Asmar et Wacheux (2007) ; Anton et Denecheau (2021) ; Denecheau (2015a ; 2015b) ; Denecheau et Blaya (2013) ; Keravel et Jamet (2016)

IT/*N* **Connaître le cadre législatif** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle/Le professionnel et les organisations dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que je connais le cadre législatif qui régit la Protection de l'Enfance/l'Éducation Nationale. (Cf. ES - B4Q4a/PED - B4Q4a/PEJ - Q4a)

R Ødegård (2006) ; Chauvière et Plaisance (2008) ; Anton et Denecheau (2021) ; Picot (2022)

IT/*N* **Objectifs précis en matière de collaboration interprofessionnelle** / *Le professionnel et les organisations dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que l'Éducation Nationale/la Protection de l'Enfance a des objectifs précis en matière de collaboration interprofessionnelle. (Cf. ES - B4Q4b/PED - B4Q4b/PEJ - Q4b)

R Ødegård (2006) ; Bronstein (2002) ; Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2021) ; Denecheau (2015a) ; Martin et Jackson (2002) ; Harker et al. (2004a) ; Denecheau et Blaya (2013) ; Jackson et Cameron (2012) ; Garcia-Molsosa et al. (2021) ; Blain (2021) ; Capelier (2020) ; Haute Autorité de Santé (2021b) ; Thomazet et al. (2014) ; Khasanzyanova et Niclot (2020) ; Article L. 111-1 du Code de l'éducation (2021) ; Goémé et De Saint Denis (2014) ; Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2013) ; France compétences (2023)

IT/*N* **Fonctionnement de l'Éducation Nationale/ de la Protection de l'Enfance** / *Le professionnel et les organisations dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que le fonctionnement de l'Éducation Nationale/la Protection de l'Enfance est bien connu des éducateurs/des enseignants. (Cf. ES - B4Q4c/PED - B4Q4c/PEJ - Q4c)

R Ødegård (2006) ; Anton et Denecheau (2021)

IT/*N* **Fonctionnement de la Protection de l'Enfance/de l'Éducation Nationale** / *Le professionnel et les organisations dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que le fonctionnement la Protection de l'Enfance/l'Éducation Nationale est bien connu des enseignants/des éducateurs. (Cf. ES - B4Q4d/PED - B4Q4d/PEJ - Q4d)

R Ødegård (2006) ; Anton et Denecheau (2021)

IT/*N* **Partager une identité professionnelle commune** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que les éducateurs/les enseignants et les enseignants/les éducateurs partagent une identité professionnelle commune. (Cf. ES - B4Q4e/PED - B4Q4e/PEJ - Q4e)

N Orchad et al. (2012) ; Orchad et al. (2018) ; Leigh Star et Griesemer (1989) ; Veniard (2016) ; Simonin (2012) ; Rigaud (2011) ; Fablet (2002) ; Broussal et Talbot (2010) ; Saunier (2021)

IT/*N* **"Noblesse culturelle" plus importante que la mienne** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que la profession d'enseignant/d'éducateur présente une "noblesse culturelle" plus importante que la mienne. (Cf. ES - B4Q4f/PED - B4Q4f/PEJ - Q4f)

R Bronstein (2002) ; Kenaszchuk et al. (2010) ; Bourdieu (1979) ; Henneman et al. (1995)

IT/*N* **"Noblesse culturelle" plus importante que celle d'enseignant/d'éducateur** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que ma profession présente une "noblesse culturelle" plus importante que celle d'enseignant/d'éducateur. (Cf. ES - B4Q4g/PED - B4Q4g/PEJ - Q4g)

R Bronstein (2002) ; Kenaszchuk et al. (2010) ; Bourdieu (1979) ; Henneman et al. (1995)

IT/*N* **Culture organisationnelle influence l'autre professionnel** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que dans une relation de collaboration, les enseignants/les éducateurs sont influencés par la culture organisationnelle à laquelle ils appartiennent. (Cf. ES - B4Q4h/PED - B4Q4h)

R Ødegård (2006)

IT/*N* **Culture organisationnelle influence ma profession** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que dans une relation de collaboration, les éducateurs/les enseignants sont influencés par la culture organisationnelle à laquelle ils appartiennent. (Cf. ES - B4Q4i/PED - B4Q4i)

R Ødegård (2006)

IT/*N* **Formation initiale et thématique de la collaboration interprofessionnelle** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Dans ma formation initiale la thématique de la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants/les éducateurs a été abordée. (Cf. ES - B4Q5a/PED - B4Q5a/PEJ - Q5a)

R Walsh et al. (1999) ; Friedel (2020) ; Aiguier et al. (2016)

IT/*N* **Formation initiale et thématique de la scolarité des enfants placés** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Dans ma formation initiale la thématique de la scolarité des enfants/des élèves placés a été abordée. (Cf. ES - B4Q5b/PED - B4Q5b/PEJ - Q5b)

R Denecheau et Blaya (2014 ; 2013) ; Longhi (2020)

IT/*N* **Apprentissage continu** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que la collaboration interprofessionnelle est un apprentissage continu pour le professionnel. (Cf. ES - B4Q6a/PED - B4Q6a/PEJ - Q6a)

R Aiguier (2020) ; Aiguier et al. (2016)

IT/*N* **Évolution professionnelle** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle/Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que j'ai évolué professionnellement en collaborant avec un enseignant/un éducateur. (Cf. ES - B4Q6b/PED - B4Q6b)

R Orchad et al. (2012) ; Orchad et al. (2018) ; Nadon (2019)

IT/*N* **Mes apports** / *Le professionnel et autrui dans la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que mes apports peuvent permettre à un enseignant/un éducateur d'évoluer professionnellement. (Cf. ES - B4Q6c/PED - B4Q6c)

R Orchad et al. (2012) ; Orchad et al. (2018) ; Nadon (2019)

IT/*N* **Développer la thématique de la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants/les éducateurs /** *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*

IO ►Je pense que la thématique de la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants/les éducateurs dans le cadre de la formation initiale des éducateurs/des enseignants devrait davantage être développée. (Cf. ES - B4Q6d/PED - B4Q6d/PEJ - Q6b)

R Walsh et al. (1999) ; Friedel (2020) ; Aiguier et al. (2016)

IT/N	**Développer la thématique de la scolarité des enfants placés** / *Le professionnel et la collaboration interprofessionnelle*
IO	►Je pense que la thématique de la scolarité des enfants/élèves placés dans le cadre de la formation initiale des éducateurs/des enseignants devrait davantage être développée. (Cf. ES - B4Q6e/PED - B4Q6e/PEJ - Q6c)
R	Denecheau et Blaya (2014 ; 2013) ; Longhi (2020)

Légende

IT = Indicateurs Théoriques
N = Niveaux
IO = Indicateurs Opérationnels
R = Références
ES = Éducateurs Spécialisés
PED = Professeurs des Écoles qui ont Déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés dans leurs classes
PEJ = Professeurs des Écoles qui n'ont Jamais accueilli d'élèves placés dans leurs classes
B = Bloc (par la suite le numéro du bloc concerné 1, 2, 3 ou 4)
Q = Question (par la suite le numéro et la lettre de la question concernée, par exemple 1a)

Les questionnaires relatifs aux éducateurs spécialisés et aux enseignants du premier degré qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés dans leurs classes présentent le même nombre d'items à savoir 81. À contrario, le questionnaire relatif aux professeurs des écoles qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés dans leurs classes comporte seulement 23 items et correspond au quatrième bloc des questionnaires à destination des éducateurs et des professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés. Afin de ne pas nous limiter « à un seul aspect du phénomène étudié qui pourrait être réducteur » (Fanchini, 2022, p. 452), nous avons fait le choix d'opter pour un grand nombre d'indicateurs et donc d'items. Effectivement, « plusieurs questions sont généralement nécessaires pour obtenir des informations détaillées et utiles à la documentation d'un thème » (Fanchini, 2022, p. 452).
Par ailleurs, il s'agit de questions à échelle où « les modalités de réponses ne relèvent que d'une seule et même dimension » (Fanchini, 2022, p. 464). Les répondants sont invités à se positionner sur une échelle de Likert à six modalités : "tout à fait d'accord", "d'accord", "plutôt d'accord", "plutôt pas d'accord", "pas d'accord" et "pas du tout d'accord". Notre choix s'est porté sur une échelle avec un nombre de réponses équilibré afin de veiller à ne pas influencer le positionnement des individus répondants (Fanchini, 2022, p. 464). Comme la majorité des questions mises en avant dans les questionnaires font davantage écho à la pratique et aux comportements des professionnels, nous avons fait le choix de ne pas proposer une réponse intermédiaire permettant aux répondants d'être sans opinion mais de favoriser une échelle continue avec autant de réponses positives (i.e., "tout à fait d'accord", "d'accord", "plutôt d'accord") que de réponses négatives (i.e., "pas du tout d'accord", "pas d'accord", "plutôt pas d'accord") (Fanchini, 2022, p. 465) afin que les participants prennent position (Berthier, 2016).

Cependant, pour que les individus répondants se sentent moins forcés de prendre un parti, le choix a été fait de « multiplier les propositions de chaque côté de l'échelle » (Fanchini, 2022, p. 465) et de proposer six modalités de réponses et non quatre, comme cela est le cas traditionnellement. Pour faciliter l'activité aux répondants, nous avons veillé à proposer pour l'ensemble des questions sur le même ordre des modalités (i.e., « du moins au plus ») (Berthier, 2016, p. 103). Par le biais de cette échelle, un codage a été effectué, « le code est une sorte de dictionnaire qui permet de passer de la langue des personnes interrogées au langage numérique » (De Singly, 2016, p. 88). Ainsi, un score a été attribué à chaque modalité de réponse (i.e., "pas du tout d'accord" = 1 ; "pas d'accord" = 2 ; "plutôt pas d'accord" = 3 ; "plutôt d'accord" = 4 ; "d'accord" = 5 ; "tout à fait d'accord" = 6). Lors du dépouillage des questionnaires, « la somme obtenue par chaque répondant pour l'ensemble des questions montre où il ou elle se situe par rapport au phénomène étudié » (Cicchitelli et al., 2023, p. 19). Pour 16 questions (i.e., B1Q4c, B1Q4d, B1Q4e, B1Q4f, B2Q3a, B2Q3b, B2Q3c, B2Q3d, B2Q4a, B2Q4b, B2Q4c, B2Q4e, B4Q4f, B4Q4g, B4Q4h, B4Q4i) nous avons dû effectuer un codage inversé. Effectivement, une des règles pour obtenir un questionnaire avec des interrogations claires et compréhensibles pour les répondants est de ne pas avoir recours à la négation (Fanchini, 2022) puisque ces questions sont plus complexes à comprendre, les participants rencontreront des difficultés à savoir s'ils doivent répondre oui ou non pour mettre en avant leur accord (Berthier, 2016 ; De Singly, 2016). Dans le cadre de ces 16 questions afin d'effectuer un codage similaire aux autres interrogations du questionnaire nous aurions dû proposer des questions à la forme négative, par exemple : « Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur je n'ai pas de problèmes par rapport au partage d'informations » (B4Q4c). Comme nous n'avons pas souhaité poser de question à la forme négative, toutes les questions ont été posées sous forme affirmative et le codage des modalités de réponses pour ces 16 interrogations est le suivant : "tout à fait d'accord" = 1 ; "d'accord" = 2 ; "plutôt d'accord" = 3 ; "plutôt pas d'accord" = 4 ; "pas d'accord" = 5 ; "pas du tout d'accord" = 6.

Par ailleurs, l'ensemble de ces questions à échelle sont des questions fermées où les participants sont invités à choisir une réponse dans une liste avec des items prédéfinis (Cicchitelli et al., 2023). Ce choix a été fait puisque d'une part ces questions fermées sont pour les répondants « plus aisées et plus rapides à compléter que les questions ouvertes » (Fanchini, 2022, p. 461), de plus les réponses prédéfinies permettent de limiter « les ambiguïtés et augmentent la probabilité d'obtenir des réponses plus fiables et donc comparables » (Fanchini, 2022, p. 461). D'autre part, pour le chercheur, ces questions fermées permettent les comparaisons, de ce fait, elles sont au cœur des questionnaires destinés à l'analyse statistique (Berthier, 2016).

Cependant, comme évoqué préalablement, la thématique de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants n'a, à notre connaissance, pas fait l'objet de recherche spécifique.

Dans l'idée de mener une étude exploratoire sur ce sujet, nous avons souhaité proposer également aux répondants des questions ouvertes. Ces questions « correspondent à une approche plus exploratoire car les réponses ne sont pas délimitées à l'avance et laissent ainsi au répondant l'occasion de rédiger une réponse libre ouvrant au chercheur des possibles qu'il n'avait peut-être pas envisagé » (Fanchini, 2022, p. 461). Après, ce que nous nommons un "ensemble d'une grande question", par exemple B1Q1a,b,c ou B1Q2a,b,c,d,e, l'item "vous pouvez développer votre positionnement" est proposé aux répondants. Il s'agit de demander des précisions sur les questions fermées précédemment posées dans la mesure où les réponses des questions fermées peuvent être considérées comme réductrices par rapport aux éléments explicatifs (Fanchini, 2022). Dans les questionnaires à destination des éducateurs et des professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés, deux questions ouvertes plus spécifiques que l'item "vous pouvez développer votre positionnement" sont proposées dans le bloc trois. Pour les éducateurs spécialisés, il s'agit de la question B3Q2 "Pouvez-vous les détailler ?" faisant référence à la question B3Q1a "Dans le cadre de l'accompagnement d'un enfant placé je mets en œuvre pour lui des temps particuliers pour m'occuper de sa scolarité" et de la question B3Q3 "Quelles difficultés rencontrent les enfants placés dans leur scolarité ?". Au sujet des enseignants, il s'agit de la question B3Q2 "Pouvez-vous les détailler ?" faisant référence à la question B3Q1a "Dans le cadre de l'accueil d'un élève placé dans ma classe je mets en œuvre pour lui des adaptations particulières d'un point de vue de la scolarité" et de la question B3Q3 "Quelles difficultés rencontrent les élèves placés dans leur scolarité ?". L'ensemble de ces questions ouvertes ne proposent pas de réponses prédéfinies aux participants (Cicchitelli et al., 2023). Ces questions permettent de recueillir des « informations riches et diversifiées » (Berthier, 2016, p. 94) et des « précisions supplémentaires » (Fanchini, 2022, p. 461). Elles visent aussi à renseigner « sur le niveau d'information des répondants et leur compréhension des questions » (Berthier, 2016, p. 94). Toutefois, les répondants peuvent rencontrer des difficultés à répondre à ces questions, ils peuvent faire le choix de ne pas répondre, d'indiquer qu'ils ne savent pas ou encore de rédiger des réponses pouvant être considérées comme vagues ou hors-sujets (Berthier, 2016). Enfin, dans l'ensemble des trois questionnaires créés, une dernière question ouverte est proposée à la fin du questionnaire, l'interrogation B4Q7 : "D'après vous, quels éléments pourraient favoriser la collaboration entre éducateurs et enseignants ?". Nous avons décidé de terminer sur cette

dernière interrogation afin d'inviter les participants à ajouter des éléments qui leur semblent importants (Fanchini, 2022) pour favoriser la collaboration interprofessionnelle entre ces deux catégories professionnelles.

Plus précisément, au sujet du choix des types de questions, les blocs un et deux, spécifiques aux éducateurs et aux enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés, mettent en avant des questions relatives aux comportements et aux pratiques des participants (Fanchini, 2022). Ces questions interrogent les répondants sur leur pratique de la collaboration interprofessionnelle, leur expérience et leur ressenti sur cette dernière. Concernant le bloc trois, spécifique également à ces deux catégories professionnelles, il ne questionne pas directement la collaboration interprofessionnelle mais davantage le public à destination de cette collaboration (i.e., les enfants placés). Effectivement, dans la revue de littérature, le concept de la collaboration questionne la place des personne accompagnées (Robidoux, 2007), pour ce faire il nous a semblé pertinent de mieux connaître le public des enfants placés, notamment du point de vue de leur scolarité, dans la mesure où en France les recherches sur la thématique sont plus limitées et les données disparates (Denecheau, 2013 ; Anton et Denecheau, 2021 ; Défenseur des droits, 2016). Les questions du bloc trois visent à recueillir des informations sur ces jeunes placés afin de permettre aux professionnels de mieux collaborer, une fois qu'ils auront une image commune et partagée de ces mineurs et de leur rapport à la scolarité. Au sujet du bloc quatre, partagé par l'ensemble des répondants, à l'exception de quatre questions spécifiques aux éducateurs et aux enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés (i.e., B4Q4h : "Je pense que dans une relation de collaboration, les enseignants/les éducateurs sont influencés par la culture organisationnelle à laquelle ils appartiennent" ; B4Q4i : "Je pense que dans une relation de collaboration, les éducateurs/les enseignants sont influencés par la culture organisationnelle à laquelle ils appartiennent" ; B4Q6b : "Je pense que j'ai évolué professionnellement en collaborant avec un enseignant/un éducateur" ; B4Q6c : "Je pense que mes apports peuvent permettre à un enseignant/un éducateur d'évoluer professionnellement"), les questions sont des « questions d'opinions et de représentations » (Fanchini, 2022, p. 458). Ces interrogations questionnent les répondants sur ce qu'ils pensent, en effet « considérer les représentations des individus sur une conduite peut constituer un indicateur pertinent pour mesurer un phénomène » (Fanchini, 2022, p. 458). Dans l'ensemble des questionnaires une partie spécifique relative au talon est proposée (Fanchini, 2022). Dans le talon, trois questions signalétiques sont posées. Ce sont des questions qui font écho aux caractéristiques et attributs des participants (Fanchini, 2022) (i.e., âge, genre, nombre d'années d'ancienneté dans la profession). Ces questions sont importantes pour

l'analyse (Berthier, 2016, p. 104-105) dans la mesure où les données sont « susceptibles d'expliquer des variations de pratiques, de représentations, de comportements ou de tout phénomène à expliquer » (Fanchini, 2022, p. 457). Le talon se situe au début du questionnaire, cela nous semble être une « bonne introduction » puisque ces questions « sont simples, et paraissent faciles à la personne interrogée » (Berthier, 2016, p. 105).

Concernant le choix de la formulation des questions, nous avons veillé à ce que ces dernières soient formulées de manière soigneuse et succincte (Fanchini, 2022 ; Berthier, 2016) pour tenter de rendre plus agréable la tâche des participants (Berthier, 2016). Afin que les réponses soient exploitables « la règle d'une seule question par question » a été suivie, à savoir qu'une question ne renvoie qu'à un seul élément spécifique (Fanchini, 2022, p. 456). Nous avons également choisi de ne pas faire usage de synonymes mais d'utiliser les mêmes formules de départ comme "Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur" ou encore "Je pense que" afin de faciliter la compréhension des questionnaires aux répondants. Nous étions attentifs au choix du langage à adopter. Il est nécessaire pour « obtenir des réponses précises et pertinentes » que les questions du questionnaire ne soient pas ambigües mais qu'elles soient « comprises par tous, selon le même sens et sans influencer la réponse » (Fanchini, 2022, p. 453 ; Berthier, 2016, p. 112). Pour cela il important de « tenir compte de la population ciblée par l'enquête » (Fanchini, 2022, p. 453). Dans le cadre de cette recherche les participants ont au minimum un niveau d'étude équivalent à bac+3, nous avons estimé qu'ils pouvaient comprendre l'ensemble des termes employés dans les différents questionnaires. Par ailleurs, nous avons suivi les recommandations de Berthier (2016, p. 113) dans la création des questionnaires à savoir :

> Pour chaque mot utilisé, on se demandera : - S'il signifie bien ce qu'on veut dire ; - S'il n'a pas d'autre sens, ou si le contexte précise suffisamment le sens ; - S'il ne peut être confondu avec un autre mot ; - Si l'on ne peut trouver un autre mot ou une autre tournure plus simple, plus claire, plus courte.

Au sujet de l'agencement des questions, il est important que le questionnaire donne aux répondants l'impression globale « de se dérouler harmonieusement » et qu'il se place pour les participants dans une continuité et une cohérence d'ensemble (Berthier, 2016, p. 120). C'est pourquoi une répartition par bloc a été choisie. Cette répartition permet de guider les participants et de faire apparaître les questionnaires comme étant moins longs pour les répondants (Berthier, 2016). Dans ces quatre blocs nous avons regroupé les thématiques communes par exemple la thématique relative aux objectifs qui est présente dans la question deux (a,b,c,d,e) du premier bloc. Dans un souci de cohérence et de compréhension des questionnaires nous avons également rédigé une présentation des trois questionnaires par le

biais de textes introductifs qui ont pour objectif de présenter la recherche et donner les instructions nécessaires à la passation des outils (Fanchini, 2022).

Ces textes introductifs ont permis spécifiquement pour les enseignants d'être dirigés vers le questionnaire correspondant à leur situation (i.e., ayant déjà ou n'ayant jamais accueilli d'élèves placés dans leurs classes). Pour les diriger vers le bon questionnaire il est demandé aux participants de répondre à la question suivante : "Avez-vous déjà accueilli ou accueilliez-vous actuellement dans votre classe un élève placé (en Maisons d'Enfants à Caractère Social (MECS) ou en foyer) ? - Oui (la personne sera renvoyée vers le volet 1 du questionnaire) - Non (la personne sera renvoyée vers le volet 2 du questionnaire)". Pour l'ensemble des répondants ces textes introductifs permettent de contextualiser les questionnaires, de préciser qu'il n'y a ni bonne ou ni mauvaise réponse, de mettre en avant la durée des questionnaires, la construction par bloc de ces derniers et le fait qu'il est possible d'interrompre la passation des questionnaires afin de revenir au bloc de questions suivant plus tard. Dans cette introduction, il est aussi stipulé le fait que pour être validés, les questionnaires doivent être entièrement complétés, que les questions fermées sont annotées d'un astérisque et sont obligatoires alors que les questions ouvertes ne le sont pas, elles permettent uniquement aux répondants de développer leurs réponses s'ils le souhaitent. Ces questions donnent aux individus la possibilité de développer leurs réponses en ayant comme motivation « le sentiment que leur avis personnel [sont] pris en compte » (Fanchini, 2022, p. 462). Cependant, il apparaît qu'à ces questions ouvertes, le taux de non-réponses des participants est supérieur à celui des questions fermées (Fanchini, 2022), c'est pourquoi elles sont facultatives. Toujours dans ce souci d'agencement des questionnaires et de cohérence, une fois tous les éléments collectés, une dernière étape qui concerne la validation définitive de l'ensemble des questionnaires a été effectuée. Cette étape est suivie d'un remerciement : "Nous vous remercions pour votre participation à ce questionnaire" qui permet de clôturer soigneusement les questionnaires (Fanchini, 2022).

2. De l'accréditation à la diffusion des questionnaires

Dans le cadre de cette nouvelle section, cinq sous-sections vont être présentées : i. la phase de pré-test des questionnaires ; ii. l'accréditation éthique du projet de recherche ; iii. le logiciel LimeSurvey ; iv. le plan de communication et de diffusion des questionnaires ; v. la diffusion aux répondants des outils d'enquête.

2.1 Le pré-test des questionnaires

La première étape avant la passation standardisée des questionnaires à l'échantillon de la recherche consiste au pré-test de ces derniers (Fanchini, 2022 ; Berthier, 2016), à savoir « la mise à l'épreuve de l'instrument d'enquête auprès d'un nombre limité de sujets » (Berthier, 2016, p. 122). Il s'agit de « faire passer le questionnaire auprès d'un petit échantillon représentatif si possible de la population d'étude » (Fanchini, 2022, p. 470). Douze connaissances, dont des éducateurs et des enseignants, ont été sollicitées pour participer au pré-test des questionnaires. Par le biais de cet échantillon réduit, l'objectif consistait principalement à mettre en lumière des problèmes que les participants à l'étude pourraient rencontrer durant la passation des questionnaires (Cicchitelli et al., 2023). Ces problèmes peuvent être relatifs à des « difficultés, [des] erreurs techniques et tous les défauts du questionnaire » (Fanchini, 2022, p. 470). Durant le pré-test, le chercheur observe la situation de passation des questionnaires par l'ensemble des participants de l'échantillon réduit afin de repérer leurs doutes, leurs questionnements ou encore l'ensemble des difficultés qu'ils sont amenés à rencontrer (Berthier, 2016). Après la passation de cette étape de pré-test, nous avons proposé aux participantes de notre échantillon, un temps de discussion afin d'obtenir leurs avis, retours et critiques sur les questionnaires. Lors de cette étape de pré-test des outils d'enquête, la construction de ces derniers, l'enchaînement des questions ainsi que le vocabulaire utilisé n'ont pas été remis en question. Cependant, une discussion éclairante sur la question de la longueur des questionnaires à destination des éducateurs et des enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés a émergé. En effet, la durée d'environ 25 minutes de ces questionnaires est assez importante. Toutefois, dans le cadre d'une étude exploratoire sur la collaboration interprofessionnelle entre ces deux catégories professionnelles nous souhaitions garder le maximum d'items afin d'obtenir un maximum d'informations sur cette thématique. C'est pourquoi après ces échanges, il nous est paru intéressant de pouvoir proposer aux répondants, des questionnaires ayant comme caractéristique la possibilité d'y répondre en plusieurs temps et de ne pas être dans l'obligation de les remplir directement dans leur totalité. Nous avons ajouté dans les fonctionnalités des questionnaires le fait de pouvoir y revenir ultérieurement par le biais de l'attribution d'un lien spécifique.

2.2 L'accréditation éthique du projet de recherche

Dans la mesure où ce travail de recherche ne se situe pas dans le cadre de la loi Jardé du cinq mars 2012, relative aux recherches impliquant la personne humaine (Loi 2012-300, 2012), mais

porte « sur les investigations non interventionnelles chez l'[H]omme » (Université de Strasbourg, 2024), nous avons fait le choix de solliciter le Comité d'Éthique pour la Recherche de l'Université de Strasbourg afin de soumettre notre protocole de recherche et d'obtenir son accréditation. Le 27 avril 2022, nous avons obtenu cette dernière et le projet de recherche a été enregistré sous le numéro d'accréditation suivant : Unistra/CER/2022-05. L'ensemble du formulaire de soumission au Comité d'Éthique pour la Recherche (cf. Annexe D) ainsi que la lettre d'accréditation du dit comité sont disponibles en annexe (cf. Annexe E).

2.3 Le logiciel LimeSurvey et la mise en œuvre des questionnaires auto-administrés

Dans le cadre de cette recherche, le logiciel LimeSurvey a été utilisé afin de créer et de diffuser les questionnaires. Ce logiciel est conforme aux standards du Règlement Général sur la Protection des Données (i.e., RGPD), entré en application le 25 mai 2018 (Ministère de l'Économie, des Finances et de la Souveraineté industrielle et numérique, 2023). Via ce logiciel, les questionnaires sont auto-administrés en ligne par les répondants, ainsi le remplissage des questionnaires est assuré par les participants eux-mêmes (Berthier, 2016). Ce mode d'administration des questionnaires par internet permet d'atteindre de nombreux individus et donc d'espérer un taux de participation important (Fanchini, 2022). Toutefois, ces questionnaires auto-administrés ne reposent que sur les interrogations et les consignes écrites, c'est pourquoi nous avons veillé à élaborer des textes introductifs clairs et concis ainsi qu'à mettre en œuvre une étape de pré-test pour l'ensemble des questionnaires (Berthier, 2016 ; Fanchini, 2022). Dans le cadre de ce mode auto-administré, les répondants, au début de la passation des questionnaires, sont invités à donner leur consentement libre et éclairé (cf. Annexe D).

2.4 Le plan de communication et de diffusion des questionnaires

Afin de diffuser l'ensemble des questionnaires à un maximum d'individus éducateurs ou professeurs des écoles, nous avons mis en œuvre un plan de communication et de diffusion des questionnaires. Par le biais de ce plan, des flyers et des QR codes pour communiquer sur cette enquête par questionnaires et permettre aux répondants d'y accéder ont été créés (cf. Annexe F). Dans un second temps, nous avons contacté la quasi-totalité des institutions de la Protection de l'Enfance (MECS et foyers de l'enfance) et la quasi-totalité des circonscriptions de l'Éducation Nationale en France métropolitaine et en Outre-mer. Nos questionnaires ont été relayés via les réseaux sociaux et nous avons pu présenter cette recherche dans le cadre des Assises Nationales

du Carrefour National de l'Action Éducative en Milieu Ouvert (i.e., CNAEMO) en 2022. En lien avec la diffusion de ces questionnaires aux répondants nous avons rédigé deux notes d'informations (cf. Annexe D), l'une à destination des éducateurs spécialisés, l'autre pour les enseignants, ces dernières présentent davantage le contexte de l'étude, mettent en avant le fait que la participation aux questionnaires est entièrement anonyme et qu'il est possible pour les répondants d'interrompre à tout moment leur participation avant de valider l'envoi des questionnaires. Ces notes d'informations stipulent le fait que le projet de recherche a été validé par le Comité d'Éthique pour la Recherche de l'Université de Strasbourg et proposent des liens hypertextes pour accéder directement aux questionnaires.

2.5 Les différents temps dans la diffusion des questionnaires

La diffusion des questionnaires a eu lieu sur une période de six mois allant du trois juin 2022 au 28 novembre 2022. Dans cette période, trois temps spécifiques ont eu lieu. Le premier du trois juin 2022 à la rentrée de l'année scolaire de septembre 2022. Il s'agit du premier temps de recueil des données, il est à noter une baisse de la participation des répondants à partir des vacances scolaires de l'été 2022. Durant cette période, 52 participants éducateurs spécialisés, 91 enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés et 74 professeurs des écoles qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés ont répondu aux questionnaires. Dans un deuxième temps, après la rentrée scolaire de septembre 2022, une nouvelle campagne auprès des répondants potentiels a été lancée. Cette campagne s'est avérée positive et a permis le troisième temps. Ce dernier va de la période post rentrée scolaire de septembre 2022 au 28 novembre 2022 où les accès aux différents questionnaires ont été clôturés. Durant cette troisième période, de nombreux participants se sont manifestés : 71 éducateurs spécialisés, 355 enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés et 357 professeurs des écoles qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés. Le dernier temps, suite à la communication et à la diffusion des questionnaires, concerne l'archivage des données. Comme le conseille le Comité d'Éthique pour la Recherche, les données sont archivées pour une durée de dix ans (cf. Annexe D). Les données numériques, relatives aux questionnaires, sont stockées sur les serveurs sécurisés Seafile de l'Université de Strasbourg.

3. L'analyse quantitative

D'après Cicchitelli et al. (2023, p. 2) « la statistique est une discipline scientifique qui fournit les principes et les méthodes en vue de collecter, d'organiser, de présenter, d'analyser et

d'interpréter des données, voire, sous certaines conditions, de généraliser des conclusions à partir des données observées ». Plus précisément, dans cette première section, notre propos va être scindé dans trois sous-sections relatives à : i. la statistique descriptive ; ii. l'Analyse en Composantes Principales (i.e., ACP) ; iii. l'analyse thématique.

3.1 La statistique descriptive

La statistique descriptive fait référence « aux méthodes utilisées pour décrire des données quantitatives. Il s'agit de calculer différents types de mesures, d'indices ou de graphiques afin de mettre en évidence les caractéristiques qui peuvent ressortir à partir des données recueillies » (Charmillot et Felouzis, 2019, p. 10-11). La statistique descriptive constitue la première étape de l'analyse des données quantitatives, elle vise « à résumer les informations pertinentes pour dégager des grandes tendances à partir des données "brutes" » (Charmillot et Felouzis, 2019, p. 11). Suite à la récolte de l'ensemble de nos données statistiques, nous avons dans un premier temps eu recours à la statistique descriptive. Les données ont été extraites du logiciel LimeSurvey afin de construire trois tableaux descriptifs, relatifs aux trois questionnaires. Ces tableaux sont construits de la manière suivante : « chaque individu correspond à une ligne, et chaque colonne correspond à une variable. Les cases du tableau (que l'on nomme des cellules) contiennent, pour chaque variable et chaque individu, la valeur correspondante » (Gauvrit, 2006, p. 20). Cependant, ces tableaux ne sont pas adaptés à un usage qui consiste à les lire directement. Effectivement, du fait du nombre important de données qu'ils présentent ces tableaux sont souvent, au premier abord, illisibles (Gauvrit, 2006). Pour présenter les données, de manière lisible, nous avons construit des tableaux pour chacune des questions posées dans les trois questionnaires (cf. Annexe G). Le tableau ci-après est un exemple.

Tableau 3

Représentation des données de la question B1Q1a "Lorsque je travaille avec un enseignant les rôles de chacun sont clairement définis" du questionnaire à destination des éducateurs spécialisés

B1Q1a rôles	Quantités	% du total	% du total des catégories
Pas du tout d'accord	3	2.4%	
Pas d'accord	4	3.3%	
Plutôt pas d'accord	16	13.0%	(-) 18.7%
Plutôt d'accord	40	32.5%	
D'accord	38	30.9%	
Tout à fait d'accord	22	17.9%	(+) 81.3%

Comme le résume le tableau 3, ces représentations mettent en avant le numéro et le nom de la question, les six modalités de réponses, la quantité d'individus qui a répondu par le biais de chacune des modalités, l'équivalent en pourcentage statistique ainsi que le pourcentage total des items négatifs (i.e., "pas du tout d'accord", "pas d'accord", "plutôt pas d'accord") et le pourcentage total des items positifs (i.e., "plutôt d'accord", "d'accord", "tout à fait d'accord"). La création de ces tableaux correspond à la première étape du tri à plat des données. Il s'agit de « la description simple de l'information : elle est réalisée à travers l'opération de "tri à plat" c'est-à-dire le calcul de la distribution des effectifs et des pourcentages des modalités de réponses pour chaque question » (Berthier, 2016, p. 261). Suite à la création de l'ensemble de ces tableaux, nous avons rédigé des paragraphes intitulés "Vue d'ensemble et points saillants issus du tri à plat" (cf. Annexe G), ces derniers consistant à mettre en mots les informations saillantes présentes dans les tableaux. Par la suite, nous avons effectué des tris croisés, il s'agit d'étudier plusieurs variables à la fois dans le cadre de la « statistique descriptive multivariée » (Aubert, 2011, p. 38). Par exemple, nous avons étudié les données de la question B1Q1a "Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur les rôles de chacun sont clairement définis" en fonction des réponses des deux professions des répondants. Pour ce faire, nous avons eu recours à des analyses en lien avec le test du khi-carré. Ce test permet d'« éprouver des hypothèses qui impliquent une comparaison entre des fréquence d'observations reparties en classes. Il est également utilisé pour comparer les proportions et les pourcentages » (Kizabi, 2017, p. 13).

Dans notre analyse, le test du khi-carré a été effectué pour l'ensemble des questions des trois questionnaires en fonction des quatre variables sociodémographiques à savoir en fonction de i. leur âge ; ii. leur genre ; iii. leur ancienneté dans la profession ; iv. la catégorie professionnelle

des répondants (i.e., éducateurs spécialisés, professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés dans leurs classes, professeurs des écoles qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés dans leurs classes). Dans un souci de longueur de ce travail de thèse, nous avons préféré présenter l'ensemble des 185 tris à plat et des 795 tris croisés en annexe (cf. Annexe G).

3.2 L'analyse en composantes principales

Dans la suite des analyses statistiques, nous avons effectué des Analyses en Composantes Principales (i.e., ACP), il s'agit d'une « méthode de base de l'analyse factorielle » (Saporta et Niang, 2003, p. 17). L'ACP d'après Guerrien (2003, p. 181) « est un outil extrêmement puissant de compression et de synthèse de l'information, très utile lorsque l'on est en présence d'une somme importante de données quantitatives à traiter et à interpréter ». Cela correspond à notre situation, effectivement nous avons 56 002 données de départ. L'ACP « produit des facteurs […] qui sont des combinaisons linéaires des variables initiales, hiérarchisées et indépendantes les unes des autres » (Guerrien, 2003, p. 181). L'ACP permet de mettre en œuvre trois objectifs. Tout d'abord, elle vise à « comprendre la structure d'un ensemble de variables », par exemple dans un questionnaire, il s'agit de « voir quelles variables sont associées ». Ensuite, l'ACP permet de « concevoir et raffiner des instruments de mesure comme les tests psychométriques et les questionnaires basés sur des échelles de type Likert ». Enfin, l'ACP a comme vocation de « condenser l'information contenue à l'intérieur d'un grand nombre de variables […] en un ensemble restreint de nouvelles dimensions composites tout en assurant une perte minimale d'informations » (Yergeau et Poirier, 2023). Dans ce travail, nous avons eu recours à l'ACP, dans le cadre d'une approche exploratoire. En effet, nous souhaitons, pour les trois questionnaires, « identifier la structure sous-jacente des données » et « réduire le nombre de variables en quelques facteurs » (Yergeau et Poirier, 2023). Nous avons effectué trois formes d'ACP : i. la première pour les deux questionnaires complets (i.e., 81 items) à destination des éducateurs et des enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés ; ii. la deuxième concerne toujours ces deux mêmes questionnaires mais nous nous sommes focalisés uniquement sur les deux premiers blocs de questions (i.e., 52 items). Lesquels traitent spécifiquement des expériences et des pratiques concrètes de la collaboration interprofessionnelle ; iii. la troisième ACP concerne l'étude des questions communes aux trois populations de ce travail de recherche qui comporte 23 items. Pour effectuer l'ensemble des analyses statistiques présentées préalablement, nous avons utilisé le logiciel Jamovi, gratuit et open source, qui évolue dans l'écosystème R, logistique de statistique et langage de

programmation (Navarro et al., 2019). Par ailleurs, ces trois ACP, nous ont permis de proposer trois nouveaux questionnaires : un questionnaire exploratoire pour la recherche, un questionnaire diagnostic pour le terrain et un questionnaire sur les avis des professionnels.

3.3 L'analyse thématique

La dernière analyse utilisée dans le cadre du traitement des données des questionnaires est l'analyse thématique qui est « avant tout une méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 249). Cette analyse dans le cadre de ce travail de recherche permet de traiter les données issues des 18 questions ouvertes des deux questionnaires à destination des éducateurs et des enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés et des six questions ouvertes du questionnaire à destination des enseignants du premier degré qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés. Les réponses à ces questions ouvertes ne constituent pas des données qualitatives dans la mesure où nous ne connaissons pas les répondants et nous n'avons pas interagi avec eux « en reformulant les réponses ou en stimulant le développement des réponses pour en savoir plus sur le contexte et mieux comprendre le sens des mots » (Pluye et al., 2018, p. 32). C'est pourquoi nous allons analyser ces données dans le cadre de la deuxième partie de ce travail de recherche, relatif au volet quantitatif. Ces données obtenues aux questions ouvertes permettent d'apporter « quelques illustrations pour discuter les résultats quantitatifs » (Pluye et al., 2018, p. 32). L'analyse thématique consiste à faire « intervenir des procédés de réduction des données » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 231) en utilisant des « thèmes » pour résumer et traiter le corpus de données (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 231). La question posée par le chercheur est la suivante : « Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on ? » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 231). Dans le cadre de l'analyse thématique, la thématisation représente « l'opération centrale de la méthode », « à savoir la transposition d'un corpus donnée en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 232). Par ailleurs, l'analyse thématique met en avant deux fonctions principales :

> une fonction de repérage et une fonction de documentation. La première fonction concerne le travail de saisie de l'ensemble des thèmes d'un corpus. La tâche est de relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche, à l'intérieur du matériau à l'étude. La deuxième fonction va plus loin et concerne la capacité de tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes. Il s'agit en somme de construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma […] Cette fonction n'intervient évidemment que dans le cas où

> plusieurs témoignages ou documents d'un même type sont soumis à l'analyse. Dans ce cas donc, il ne s'agit plus seulement de repérer des thèmes mais également de vérifier s'ils se répètent d'un matériau à l'autre et comment ils se recoupent, rejoignent, contredisent, complémentent (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 232).

Dans le cadre de l'analyse thématique, nous nous sommes tout d'abord concentrés sur « la nature du support matériel » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 235). Du fait d'un corpus assez important, nous avons opté pour l'utilisation d'un logiciel. Nous avons choisi d'utiliser comme support matériel le logiciel d'analyse de données qualitatives assisté par ordinateur ATLAS.ti qui est conforme aux standards du RGPD.

Par la suite, l'analyse a débuté via la démarche de « thématisation en continue », dans cette démarche « les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc. » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 237). Pour ce faire, nous avons mis en œuvre l'opération d'« inférence » qui consiste à attribuer un thème à chaque extrait.

> Elle est basée sur des indices issus de la lecture de l'extrait que l'on désire thématiser. Elle procède selon le raisonnement suivant : étant donné la présence de tels et tels éléments (indices) au sein du discours analysé, il est proposé d'analyser cet extrait en lui assignant le thème « X » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 250).

À l'issue de ce travail, nous avons construit « une représentation synthétique et structurée du contenu analysé, un panorama, en quelque sorte, de l'ensemble des cas de figure du phénomène faisant l'objet de l'étude » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 257). Pour ce faire, grâce à l'ensemble des verbatims récoltés dans les trois questionnaires (cf. Annexe H) nous avons fait le choix de créer des tableaux thématiques pour chaque question ouverte (cf. Annexe I). Ces tableaux se composent des différentes thématiques, identifiées par le biais de l'analyse, relatives au bloc de la question concernée. Par exemple, la première thématique se nomme "Définitions des rôles, des responsabilités et des champs d'action des éducateurs spécialisés et des enseignants du premier degré", dix thèmes ont été identifiés. Neuf concernent véritablement les données relatives à ce sujet et la dixième thématique intitulée "Autre" recense les éléments n'ayant pas de lien avec le sujet traité. Effectivement, comme le mettent en avant Paillé et Mucchielli (2012, p. 260), il est possible que le participant s'éloigne du sujet en répondant alors la réponse n'est pas totalement pertinente pour le chercheur. C'est pourquoi nous avons fait le choix de ce dernier thème. Par ailleurs, dans les tableaux de thématiques, il est possible de retrouver les différents sous-thèmes constitutifs des thèmes. Ces derniers ont été classés par ordre

alphabétique. Pour chaque sous-thème, dans une parenthèse, nous avons précisé le nombre de fois où le sous-thème est mobilisé par les professionnels en fonction de leur catégorie professionnelle.

4. Présentation de l'échantillon des participants de la recherche

Pour commencer, il nous semble important de mettre en lumière la dichotomie entre le terme de "population" et celui d'"échantillon" dans un travail de recherche. La population « est l'ensemble de tous les individus, au sens statistique, que nous souhaitons étudier » (Cicchitelli et al., 2023, p. 9). Cependant, les populations pour qui nous avons un intérêt dans le cadre d'une étude sont habituellement très vastes, de ce fait, « il en résulte en pratique que nous ne mesurons (presque) jamais de populations entières » (Howell, 2008, p. 3 ; Beaufils, 2016). Nous devons généralement prélever de cette population un échantillon à observer « que nous utiliserons en vue d'inférer quelque chose à propos des caractéristiques de cette population » (Howell, 2008, p. 3). Pour Cicchitelli et al. (2023, p. 10), l'échantillon est alors « un sous-ensemble d'éléments d'une population, obtenu par un processus de sélection dans le but d'enquêter sur les caractéristiques de la population ». L'échantillon de participants de cette recherche est composé de 1000 individus. Pour l'ensemble des trois questionnaires, nous avons recueilli 1000 réponses. Dans la suite de notre propos afin de le rendre plus fluide, nous nommerons les éducateurs spécialisés : ES ; les professeurs des écoles qui accueillent ou qui ont déjà accueilli des élèves placés dans leurs classes : PED ; les professeurs des écoles qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés dans leurs classes : PEJ.

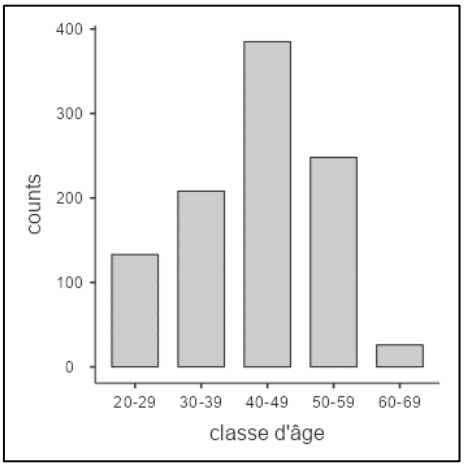
La composition des échantillons en fonction de la profession est la suivante : N_{ES} = 123 ; N_{PED} = 446 ; N_{PEJ} = 431.

4.1 L'indicateur âge

Comme l'illustre clairement le graphique 1, l'échantillon global ($M_{âge}$ = 42.7 ans ; [21-67 ans]) est majoritairement composé par des individus de 40 à 49 ans.

Graphique 1

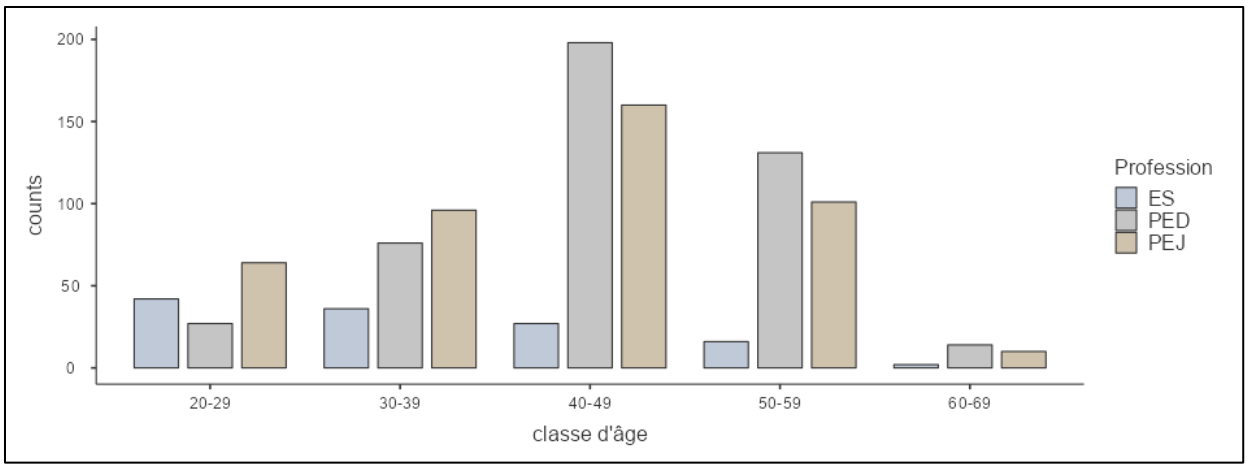
Diagramme en barres des données recueillies pour l'indicateur classe d'âge de l'échantillon total des répondants (N = 1000)



Le graphique 2 montre quant à lui que la répartition par classe d'âge en fonction de la profession n'est pas homogène. (M_{ES} = 36.7 ans ; [21-61 ans] ; M_{PED} = 45.0 ans ; [23-67 ans] ; M_{PEJ} = 42.0 ans ; [22-67 ans]).

Graphique 2

Diagramme en barres des données recueillies pour l'indicateur classe d'âge en fonction de la catégorie professionnelle des répondants (N_{ES} = 123 ; N_{PED} = 446 ; N_{PEJ} = 431)

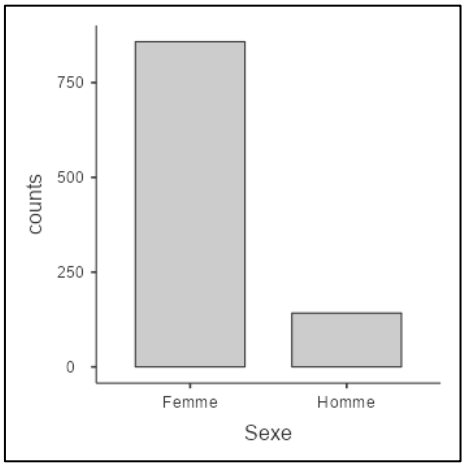


4.2 L'indicateur genre

Concernant le genre des répondants, le graphique 3 met en avant le fait que l'échantillon global de répondants est majoritairement composé de femmes.

Graphique 3

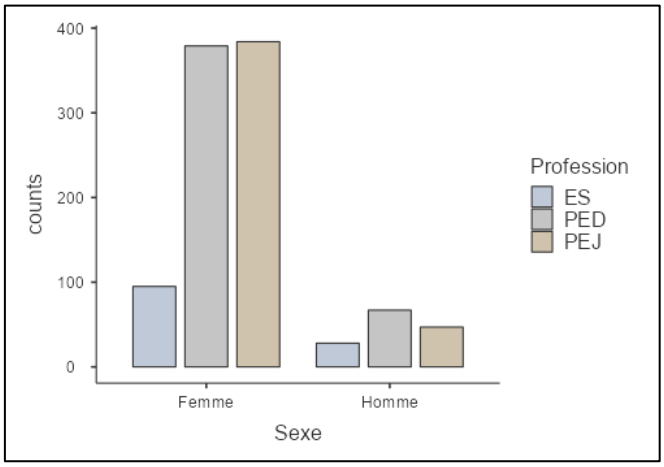
Diagramme en barres des données recueillies pour l'indicateur genre de l'échantillon total des répondants (N = 1000)



Cette répartition du genre est similaire en fonction des catégories professionnelles des répondants (cf. Graphique 4).

Graphique 4

Diagramme en barres des données recueillies pour l'indicateur genre en fonction de la catégorie professionnelle des répondants (NES = 123 ; NPED = 446 ; NPEJ = 431)

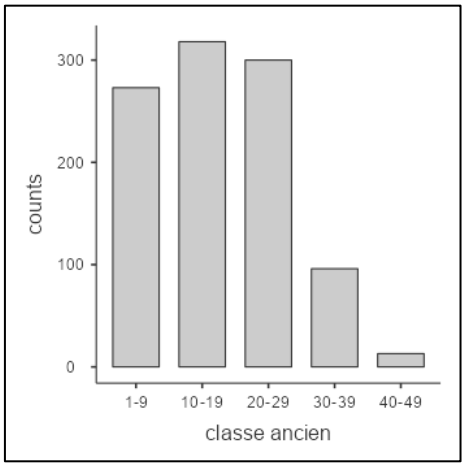


4.3 L'indicateur ancienneté

Concernant l'ancienneté dans la profession de l'échantillon global ($M_{ancienneté}$ = 16.7 ans), les individus qui le composent se situent majoritairement au milieu de leur carrière professionnelle (cf. Graphique 5). Cependant, certains professionnels ont seulement un an d'ancienneté (plage minimum) alors que d'autres ont 47 ans d'ancienneté (plage maximum).

Graphique 5

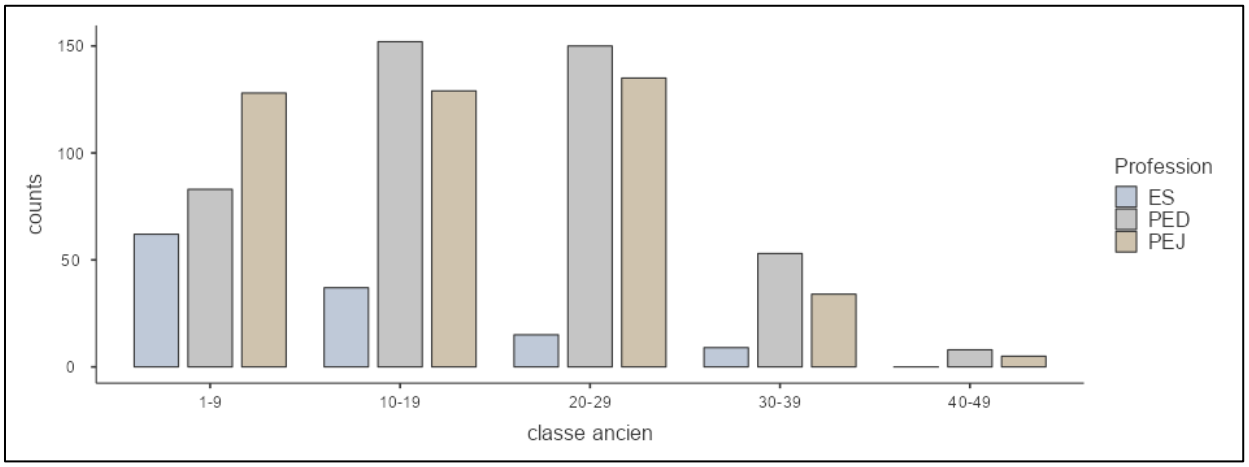
Diagramme en barres des données recueillies pour l'indicateur classe d'ancienneté de l'échantillon total des répondants (N = 1000)



Les moyennes relatives à l'ancienneté des trois catégories professionnelles sont : M_{ES} = 11.9 ans ([1-37 ans]) ; M_{PED} = 18.8 ans ([1-44 ans]) ; M_{PEJ} = 16.0 ans ([1-47 ans]). Cela est également visible par le biais de la répartition par classe d'ancienneté en fonction de la catégorie professionnelle des répondants (cf. Graphique 6).

Graphique 6

Diagramme en barres des données recueillies pour l'indicateur classe d'ancienneté en fonction de la catégorie professionnelle des répondants (NES = 123 ; NPED = 446 ; NPEJ = 431)



Nous observons que l'échantillon de recherche est principalement composé de femmes, qui ont entre 40 et 49 ans et avec une ancienneté dans leur profession de 10 à 19 ans. Il y a une relative similitude entre la composition de l'échantillon des répondants professeurs des écoles qui ont

déjà accueilli des élèves placés et celui des enseignants qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés. Toutefois, avec l'échantillon des éducateurs il semble y avoir quelques différences principalement concernant l'âge et l'ancienneté.

4.4 Caractéristiques principales de l'échantillon

Comme mis en avant dans la sous-section 3.1 de ce chapitre relative à la statistique descriptive, nous avons effectué des tris croisés pour l'ensemble des questions en fonction des trois variables sociodémographiques âge, genre et ancienneté dans la profession. L'ensemble des résultats figure dans l'annexe G. Dans le cadre de la présentation de l'échantillon, nous souhaitons mettre en lumière les points saillants de ces analyses. Pour ce faire, nous allons nous focaliser sur trois différentes variables en fonction de chaque groupe de répondants. Au sujet des variables âge et genre, bien que quelques tests du Khi-carré soient significatifs, il apparaît qu'il n'y a très majoritairement pas de différences dans la manière de mettre en œuvre et de percevoir la collaboration interprofessionnelle pour les éducateurs comme pour les enseignants ni en fonction de leur âge et ni de leur genre. Concernant la variable ancienneté, pour les enseignants là encore, il ne s'agit que de quelques résultats significatifs à la marge. Cependant, pour les éducateurs, la variable ancienneté semble avoir une incidence sur la manière dont les professionnels réalisent et perçoivent la collaboration (cf. Tableau 4).

Tableau 4

Représentation des Khi-carré calculés significatifs en fonction de la variable ancienneté pour les éducateurs spécialisés

Variables dépendantes	Résultats tests Khi-carré
Nous sommes d'accord sur l'ordre de priorité des objectifs à traiter (B1Q2d)	$\chi^2(15) = 27.9, p = .022$
Nous utilisons un langage commun (B1Q3c)	$\chi^2(15) = 25.0, p = .049$
Il instaure une relation de pouvoir (B1Q4f)	$\chi^2(15) = 26.3, p = .035$
Il me fait confiance (B2Q2c)	$\chi^2(12) = 22.1, p = .036$
Il a des attentes contradictoires par rapport aux miennes (B2Q3a)	$\chi^2(15) = 30.7, p = .010$
Les rencontres se déroulent principalement au sein de l'établissement scolaire (B2Q4b)	$\chi^2(12) = 21.3, p = .046$
Nous nous rencontrons principalement lorsqu'un incident ou une problématique avec un enfant placé survient (B2Q4e)	$\chi^2(15) = 28.2, p = .021$
La fréquence des temps de rencontre avec lui est suffisante (B2Q4g)	$\chi^2(15) = 34.1, p = .003$
J'ai assez de temps pour cela (B2Q4i)	$\chi^2(15) = 28.9, p = .017$
Je mets en œuvre pour lui des temps particuliers pour m'occuper de sa scolarité (B3Q1a)	$\chi^2(15) = 28.6, p = .018$

Les éducateurs avec le plus d'ancienneté semblent plus disposés à mettre en place un certain nombre d'actions en faveur de la collaboration (cf. Tableau 4).
Dans la mesure où très peu de tests du Khi-carré sont significatifs (p = < 0.05), la plupart des réponses ne différent pas significativement tant pour les éducateurs que pour les enseignants. Ils mettent en œuvre et perçoivent la collaboration interprofessionnelle de manière globalement similaire dans leur profession respective.

Concernant cette fois la variable profession et plus spécifiquement les différences entre les professeurs des écoles qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés et les éducateurs et les enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés, il apparaît que dix khi-carrés calculés sont significatifs (p = < 0.05) (cf. tableau 5).

Tableau 5

Représentation des Khi-carré calculés significatifs en fonction de la variable profession

Variables dépendantes	Résultats tests Khi-carré
L'efficacité professionnelle des éducateurs/des enseignants et des enseignants/des éducateurs (B4Q1a)	χ^2 (10) = 46.0, p = < .001
Le développement professionnel des éducateurs/des enseignants et des enseignants/des éducateurs (B4Q1b)	χ^2 (10) = 29.4, p = .001
Le bien-être des enfants/des élèves placés (B4Q1c)	χ^2 (10) = 50.1, p = < .001
La réussite scolaire des enfants/des élèves placés (B4Q1d)	χ^2 (10) = 30.2, p = < .001
L'accrochage scolaire des enfants/des élèves placés (B4Q1e)	χ^2 (10) = 39.1, p = < .001
L'engagement scolaire des enfants/des élèves placés (B4Q1f)	χ^2 (10) = 32.5, p = < .001
Je pense qu'il est important de s'engager dans la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants/les éducateurs professionnellement (B4Q2b)	χ^2 (8) = 21.8, p = .005
Je pense que la collaboration avec les éducateurs/les enseignants est un domaine privilégié par les enseignants/les éducateurs (B4Q3b)	χ^2 (10) = 44.3, p = < .001
Je pense que la logique affinitaire a une place prégnante dans la collaboration avec les enseignants/les éducateurs (B4Q3c)	χ^2 (10) = 48.5, p = < .001
Les éducateurs/les enseignants et les enseignants/les éducateurs partagent une identité professionnelle commune (B4Q4e)	χ^2 (10) = 96.6, p = < .001

Ces résultats (cf. Tableau 5) montrent que le point de vue des enseignants qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés est plus enthousiaste sur la manière de percevoir la collaboration interprofessionnelle que celui des professionnels qui ont déjà travaillé avec des enfants placés.

5. Le principal en synthèse

Dans le volet quantitatif de cette étude, nous avons eu recours à l'instrument d'enquête qu'est le questionnaire. Cela dans le but de récolter un maximum de données « sur les caractéristiques, comportements, représentations et pratiques de la population cible » (Fanchini, 2022, p. 450) afin de pouvoir effectuer par la suite des analyses statistiques (Fanchini, 2022).

Trois questionnaires ont été créés : un questionnaire adressé aux éducateurs spécialisés qui travaillent en MECS ou en foyers de l'enfance (cf. Annexe A), un autre questionnaire à destination des enseignants du premier degré qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés dans leurs classes (cf. Annexe B) et un troisième questionnaire pour les enseignants du premier degré qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés dans leurs classes (cf. Annexe C).

Pour mener à bien la création de l'ensemble de ces questionnaires, deux étapes ont été mises en œuvre : une étape exploratoire et une étape d'opérationnalisation de l'enquête par questionnaires.

Dans le cadre de l'étape exploratoire, la délimitation théorique des outils de mesure a été effectuée. Pour cela, nous avons eu recours à la revue de littérature et à des articles systématiques sur la thématique des outils de mesure de la collaboration interprofessionnelle et leurs propriétés psychométriques (Jacob et al., 2017 ; Peltonen et al., 2020 ; Thannhauser et al., 2010).

L'ensemble des éléments récoltés durant cette phase de recherche et d'analyse met en avant le fait qu'aucun des instruments, présentés au travers de ces recherches, ne correspond aux objectifs de notre étude et à notre connaissance, il n'existe pas de questionnaire qui traite de notre thématique de recherche.

C'est pourquoi nous avons décidé de construire nos propres outils d'enquête. Pour cela nous nous sommes basés sur l'état de l'art mais aussi sur des questionnaires existants et traitant de la collaboration interprofessionnelle dans différents champs. Le questionnaire dont nous nous sommes le plus inspirés est le *Perception of Interprofessional Collaboration Model Questionnaire* PINCOM-Q (Ødegård, 2006 ; Ødegård et Strype, 2009) mais nous avons également utilisé neuf autres questionnaires.

Concernant l'étape d'opérationnalisation des questionnaires, dans un premier temps les concepts ont été convertis en de nombreux indicateurs afin de les rendre mesurables (Fanchini, 2022) (cf. Tableau 2).

Les questionnaires à destination des éducateurs spécialisés et des enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés comptent 81 items, alors que le questionnaire

adressé aux professeurs des écoles qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés en comporte 23. Ces items sont des questions fermées (Cicchitelli et al., 2023 ; Fanchini, 2022 ; Berthier, 2016) et à échelle. Les participants sont ainsi invités à se positionner sur une échelle de Likert à six modalités allant de "tout à fait d'accord" à "pas du tout d'accord", codées graduellement de 6 à 1. Toutefois, pour 16 questions, il nous a été nécessaire d'établir un codage inversé des modalités de réponses (i.e., allant de "tout à fait d'accord" = 1 à "pas du tout d'accord" = 6) afin de ne pas déroger à la règle qui consiste à ne pas user de la négation (Fanchini, 2022 ; Berthier, 2016 ; De Singly, 2016).

Par ailleurs, du fait d'un manque d'informations et de données sur la thématique de ce travail de recherche et dans l'idée de mener une étude exploratoire des plus complète, le choix a été fait de proposer aux répondants des questions ouvertes (Fanchini, 2022 ; Cicchitelli et al., 2023 ; Berthier, 2016). Concrètement, dans le cadre des trois questionnaires, après ce que nous appelons un "ensemble d'une grande question", l'item "vous pouvez développer votre positionnement" est proposé aux répondants. À la fin des trois questionnaires, une question ouverte est proposée aux participants : "D'après vous, quels éléments pourraient favoriser la collaboration entre éducateurs et enseignants ?". Pour les questionnaires à destination des éducateurs et des enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés, d'autres questions ouvertes sont également posées. Il est à noter que pour les répondants, les questions fermées sont obligatoires alors que toutes les questions ouvertes sont facultatives.

Concernant plus précisément la construction des questionnaires et le type de questions, pour les questionnaires à destination des éducateurs et des enseignants qui accueillent ou qui ont déjà accueilli des élèves placés, quatre blocs composent ces questionnaires. Les deux premiers blocs présentent des interrogations relatives aux comportements et aux pratiques des participants (Fanchini, 2022). Ces questions interrogent les répondants sur leur pratique de la collaboration interprofessionnelle, leur expérience et leur ressenti sur cette dernière. Le bloc trois n'interroge pas directement la collaboration interprofessionnelle mais davantage le public à destination de cette collaboration (i.e., les enfants placés). Enfin, le bloc quatre, partagé par l'ensemble des trois catégories de répondants met en avant des « questions d'opinions et de représentations » (Fanchini, 2022, p. 458). Ces interrogations questionnent les participants sur ce qu'ils pensent de la collaboration interprofessionnelle entre leurs deux professions. Cette construction des questionnaires par blocs permet de créer une continuité et une cohérence pour les répondants lorsqu'ils se situent dans la phase de passation des questionnaires (Berthier, 2016).

Les trois questionnaires présentent une partie nommée talon (Fanchini, 2022) qui interroge les répondants via trois questions signalétiques (i.e., âge, genre, nombre d'années d'ancienneté

dans la profession). Dans la formulation de l'ensemble des interrogations, nous avons prêté attention au fait qu'elles soient formulées de manière soigneuse et succincte (Fanchini, 2022 ; Berthier, 2016). Nous avons également pris en compte la population ciblée par notre recherche, cette population a au minimum un niveau d'étude équivalent à bac+3, ainsi nous avons estimé que l'ensemble des répondants pouvaient comprendre les termes employés dans les différents questionnaires.

Toujours dans ce souci de cohérence et de compréhension des questionnaires une présentation des trois questionnaires a été rédigée par le biais de textes introductifs qui ont pour objectif de présenter la recherche et donner les instructions nécessaires à la passation des questionnaires aux participants (Fanchini, 2022). La dernière étape des questionnaires consiste en la validation de ces derniers avant de recevoir, pour les répondants, un court message de remerciement à la suite de leur participation à la recherche.

Concernant la diffusion des trois questionnaires sur le terrain, une étape de pré-test des questionnaires s'est déroulée. Cela a pour objectif de tester les instruments d'enquête auprès d'un petit échantillon de répondants (Berthier, 2016 ; Fanchini, 2022). Cette étape a permis de montrer que les participants n'ont pas remis en question la logique de construction des questionnaires, l'enchaînement des questions et le vocabulaire utilisé. Grâce à cette étape nous avons pu ajouter dans les fonctionnalités des questionnaires le fait de pouvoir y revenir ultérieurement par le biais de l'attribution aux répondants d'un lien spécifique.

L'étape suivante dans la diffusion des questionnaires, nous a amené à rédiger et à soumettre le formulaire de soumission au Comité d'Éthique pour la Recherche de l'Université de Strasbourg (cf. Annexe D). Le 27 avril 2022, nous avons obtenu cette dernière et le projet de recherche a été enregistré sous le numéro d'accréditation suivant : Unistra/CER/2022-05 (cf. Annexe E).

Après l'obtention de cette accréditation nous avons pu mettre en œuvre concrètement nos questionnaires via le logiciel LimeSurvey, conforme aux standards du RGPD. Pour les trois questionnaires un mode auto-administré a été mis en place. Cela dans la mesure où la diffusion par internet des questionnaires a une portée importante vis-à-vis des répondants potentiels (Fanchini, 2022).

Pour que cela fonctionne, des flyers et des QR codes ont été créés pour communiquer sur cette enquête et permettre aux répondants d'y accéder. Dans cette phase de communication, nous avons sollicité au niveau institutionnel, la quasi-totalité des institutions de la Protection de l'Enfance (MECS et foyers de l'enfance) ainsi que la quasi-totalité des circonscriptions de l'Éducation Nationale en France métropolitaine et en Outre-mer. Nos questionnaires ont aussi

été relayés via les réseaux sociaux et la recherche a été présentée dans le cadre des Assises Nationales du CNAEMO en 2022.

En lien avec la diffusion de ces questionnaires, il nous a paru pertinent de rédiger deux notes d'informations l'une à destination des éducateurs et l'autre pour les enseignants (cf. Annexe D). Ces notes ont pour vocation de donner davantage d'informations sur la recherche en général et sur la passation des questionnaires en particulier.

Dans le cadre de la diffusion des questionnaires sur le terrain, du trois juin 2022 au 28 novembre 2022, trois temps spécifiques ont vu le jour.

Au sujet de l'archivage des données, ces dernières sont archivées pour une durée de dix ans sur les serveurs sécurisés Seafile de l'Université de Strasbourg.

Plus spécifiquement concernant la méthodologie, nous avons tout d'abord fait référence à la statistique descriptive, première étape de l'analyse des données quantitatives (Charmillot et Felouzis, 2019) qui nous a permis de rendre les données lisibles via la création de tableaux pour chaque questions posées (première étape du tri à plat) et de rédiger des paragraphes intitulés "Vue d'ensemble et points saillants issus du tri à plat" (cf. Annexe G). Ces paragraphes permettent de mettre en mots les principales informations présentes dans les tableaux.

Par la suite, nous avons effectué des tris croisés (N = 795) avec l'ensemble de nos données. Pour ce faire, nous avons effectué des analyses en lien avec le test du khi-carré pour l'ensemble des questions des trois questionnaires en fonction des variables sociodémographiques (i.e., âge, genre, ancienneté dans la profession) et en fonction de la catégorie professionnelle des répondants. L'ensemble de ces tris à plat et de ces tris croisés sont disponibles en annexe (cf. Annexe G).

Dans un second temps, dans les analyses statistiques, nous avons effectué des ACP. Il s'agit d'un « outil extrêmement puissant de compression et de synthèse de l'information, très utile lorsque l'on est en présence d'une somme importante de données quantitatives à traiter et à interpréter » (Guerrien, 2003, p. 181). Par le biais des ACP nous souhaitons « identifier la structure sous-jacente des données » et « réduire le nombre de variables en quelques facteurs » (Yergeau et Poirier, 2023) pour les trois questionnaires de l'étude.

Pour effectuer toutes les analyses statistiques présentées, nous avons eu recours au logiciel Jamovi.

Concernant la présentation de l'échantillon des participants. 1000 individus ont complété les trois questionnaires (i.e., *Nes* = 123 ; *Nped* = 446 ; *Npej* = 431). La moyenne d'âge de l'échantillon global est de 42.7 ans et la moyenne d'ancienneté de la cohorte totale est de 16.7 ans. L'échantillon global des participants est composé majoritairement par des individus

en milieu de carrière professionnelle. Les participants aux trois questionnaires sont majoritairement des femmes.

Au sujet des caractéristiques principales de l'échantillon, deux points saillants sont à retenir : i. les éducateurs et les enseignants, dans leur profession respective, abordent la collaboration interprofessionnelle de manière assez similaire ; ii. alors que les enseignants qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés se montrent plus enthousiastes à l'égard de la collaboration interprofessionnelle que les professionnels qui ont déjà accompagné des enfants placés.

Chapitre 6 : Présentation des résultats quantitatifs

L'analyse quantitative « produit des informations chiffrées » (Paugam, 2010, p. 26). Toutefois, ces « chiffres ne constituent pas une fin en soi ». Ils permettent par exemple d'effectuer « des liens entre des variables […], d'estimer la fiabilité d'un résultat établi sur un échantillon […] » (Paugam, 2010, p. 26). Le chercheur utilisent ces chiffres afin d'« étayer son raisonnement, […] identifier des faits » par exemple (Paugam, 2010, p. 26). Dans ce sixième chapitre, les résultats de l'analyse quantitative vont être mis en lumière. Pour cela cinq sections sont présentées et portent sur : i. les résultats de l'analyse en composantes principales des questionnaires complets des éducateurs et des enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés ; ii. les résultats de l'analyse en composantes principales des deux premiers blocs des questionnaires des éducateurs et des enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés ; iii. les résultats de l'analyse en composantes principales des questionnaires des éducateurs et des enseignants qui ont déjà ou qui n'ont jamais accueilli des élèves placés ; iv. la création des nouveaux questionnaires ; v. les résultats de l'analyse thématique.

1. Résultats de l'analyse en composantes principales des questionnaires complets à destination des éducateurs et des professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés

Pour débuter l'ACP, nous avons veillé à ce que les données récoltées correspondent aux postulats permettant d'effectuer cette analyse factorielle. En effet, il est conseillé d'avoir un échantillon relativement important, d'au moins 100 individus (Yergeau et Poirier, 2023). Cela est bien le cas dans cette recherche (i.e., $N = 569$: $N_{ES} = 123$; $N_{PED} = 446$). De plus, nous avons effectué un test de sphéricité de Bartlett.

> Nous espérons que le test soit significatif ($p < 0.05$) pour que nous puissions rejeter l'hypothèse nulle voulant qu'il s'agisse d'une matrice identité qui signifie que toutes les variables sont parfaitement indépendantes les unes des autres (Yergeau et Poirier, 2023).

Ce test est significatif ($t(3240) = 33600$, $p = < .001$). L'ensemble des variables est factorisable, il est donc possible de mener une ACP.

Suite à l'ACP, comme le montre le tableau 6, 20 composantes sont mises en avant et expliquent 72.8% de la variance.

Tableau 6

Représentation des statistiques des 20 composantes

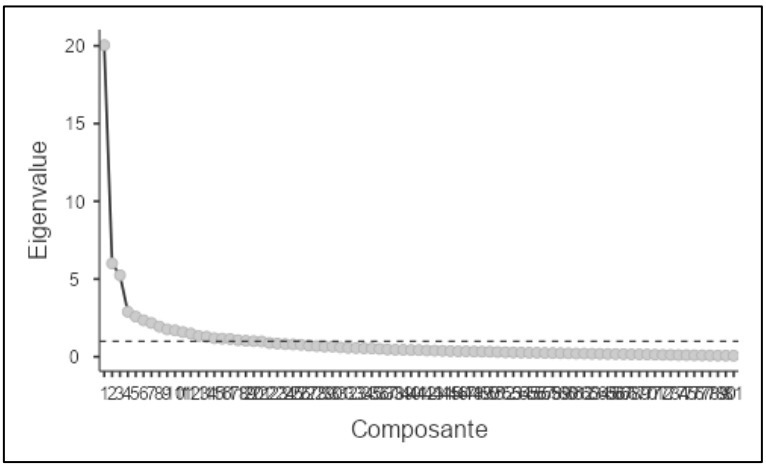
Composante	Somme des carrés des contributions	% de la variance	% cumulés
1	14.70	18.15	18.2
2	5.18	6.40	24.5
3	3.50	4.32	28.9
4	3.44	4.25	33.1
5	3.03	3.74	36.9
6	2.70	3.34	40.2
7	2.70	3.33	43.5
8	2.39	2.95	46.5
9	2.20	2.72	49.2
10	2.15	2.66	51.9
11	2.04	2.52	54.4
12	1.90	2.34	56.7
13	1.82	2.24	59.0
14	1.81	2.23	61.2
15	1.79	2.21	63.4
16	1.79	2.20	65.6
17	1.60	1.97	67.6
18	1.60	1.97	69.5
19	1.41	1.74	71.3
20	1.23	1.52	72.8

Toutefois comme le met en avant Palm (1998, p. 25), « aucune règle rigoureuse ne peut être donnée pour le choix du nombre de composantes à prendre en considération lors d'une analyse en composantes principales ». Nous avons fait le choix d'utiliser le diagramme d'éboulis (cf. Graphique 7) et plus spécifiquement la méthode dite "du coude". Dans ce cadre-là, l'ensemble des points du graphique

> représentent les valeurs propres des composantes. Ils sont reliés par une ligne. On ne retient que les facteurs qui se situent avant le changement abrupt de la pente. Les points qui suivent ce changement, appelé rupture du coude, semblent former une ligne droite horizontale. L'information ajoutée par les facteurs représentés par ces points est peu pertinente (Yergeau et Poirier, 2023).

Graphique 7

Diagramme d'éboulis des données recueillies pour les composantes de la première ACP



Dans le cadre de cette ACP, suite à la méthode dite "du coude" (cf. Graphique 7), 11 composantes ont été conservées et elles expliquent 54.4% de la variance.

1.1 Présentation et interprétation de la première composante et de ses données

Afin de fluidifier au maximum la lecture de ces différentes sous-sections relatives à la troisième section, nous allons en amont de la présentation de la première composante mettre en avant certains éclaircissements. L'ensemble des sous-sections intitulé "Présentation et interprétation de la (numéro ordinal) composante et ses données" est construit sur un même principe. Il s'agit dans un premier temps de présenter la composante et son nombre de variables. Puis de mettre en avant son coefficient alpha de Cronbach (i.e., α). Le coefficient alpha de Cronbach est l'indicateur de fidélité le plus habituellement utilisé (Peterson, 1995). Une fois la cohérence interne de la composante vérifiée et considérée comme acceptable, nous effectuons le test de Levene (i.e., t_L) qui permet d'évaluer l'homogénéité des variances pour une variable calculée pour deux groupes ou plus (i.e., ES et PED). Si le résultat du test de Levene est significatif (i.e., $p = < .05$), cela suggère qu'il existe une différence significative entre les variances des deux groupes. Dans ce cadre-là, nous utilisons le test T de Welch (i.e., t_W), qui ne suppose pas l'homogénéité des variances. Le test T de Welch permet de comparer les moyennes de deux échantillons indépendants, qui ne présentent pas de variances homogènes. À contrario, si le résultat du test de Levene est non significatif (i.e., $p = > .05$), cela suggère qu'il n'existe pas de différence significative entre les variances des deux groupes. Nous avons donc recours au test T de Student (i.e., t_S), qui suppose l'homogénéité des variances. Le test T de Student permet de mesurer les différences entre les moyennes de deux échantillons indépendants, qui présentent

les mêmes variances. Concernant le résultat de l'ensemble des tests, si ce dernier est significatif (i.e., $p = < .05$), un astérisque est mentionné à côté du résultat (i.e., *). À l'inverse, si le résultat est non significatif (i.e., $p = > .05$), la mention "*ns*" est ajoutée. Toutes ces informations sont présentes dans un tableau récapitulatif mis en avant dans chaque sous-section. Suite à la présentation de ce tableau, la composante est nommée et justifiée (i.e., "Intitulé de la composante"). Enfin, les scores par profession sont révélés et commentés (i.e., "Présentation argumentée des scores"). Ces indications vont nous permettre dans la suite de notre propos de ne plus nous attarder sur ces différentes considérations explicatives et de simplement mettre en lumière les différentes données.

La première composante est composée de 18 variables (cf. Tableau 7).

Tableau 7

Représentation des données relatives à la première composante

Noms des variables de la première composante (α = .940)	Saturation des variables
B1Q3f Il y a une bonne communication entre nous	.733
B1Q3g Il est accessible pour communiquer	.677
B1Q4a Le partage d'informations est aisé	.598
B1Q4b Je partage avec lui des informations importantes sur la situation d'un enfant/d'un élève placé	.416
B2Q1a Je me perçois comme étant aussi légitime que lui	.312
B2Q1b Je suis reconnu en tant que professionnel éducateur/enseignant	.564
B2Q1c Mes pratiques professionnelles sont reconnues	.644
B2Q1d J'ai des retours pertinents de sa part vis-à-vis de mes contributions	.696
B2Q2a J'ai envie de m'engager dans un processus de collaboration interprofessionnelle avec lui	.334
B2Q2b Je lui fais confiance	.746
B2Q2c Il me fait confiance	.810
B2Q2d Je suis respecté dans ma posture professionnelle	.815
B2Q2e Je suis écouté	.866
B2Q2f Je suis compris	.857
B2Q2g Je suis soutenu	.833
B2Q4d Nous planifions à l'avance des temps de rencontre	.334
B2Q5a J'estime que nous avons établi une collaboration	.720
B4Q3b La collaboration avec les éducateurs/les enseignants est un domaine privilégié par les enseignants/les éducateurs	.429
$t_L(1, 567) = 21.0$, $p = < .001$* → $t_W(284) = -1.43$, $p = .153$ *ns*	

Intitulé de la composante : Fonctionnement des relations interpersonnelles dans la collaboration interprofessionnelle.

Les 18 variables font écho aux facteurs micro de la collaboration interprofessionnelle qui se réfèrent aux relations interpersonnelles entre les protagonistes de la collaboration comme la volonté à collaborer, la confiance mutuelle entre les acteurs, la communication ou encore le

respect mutuel (Aiguier, 2020 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs et les enseignants répondent globalement de la même manière à cette première composante (M_{ES} = 4.20 ; M_{PED} = 4.30). Ces deux scores correspondent à la modalité de réponse "plutôt d'accord" de l'échelle de Likert. Les éducateurs comme les professeurs des écoles estiment que le fonctionnement des relations interpersonnelles dans la collaboration interprofessionnelle se déroule plutôt bien lorsqu'ils travaillent ensemble.

1.2 Présentation et interprétation de la deuxième composante et de ses données

Dans la deuxième composante, comme le montre le tableau 8, sept variables sont mises en avant.

Tableau 8

Représentation des données relatives à la deuxième composante

Noms des variables de la deuxième composante (α = .904)	Saturation des variables
B4Q1a L'efficacité professionnelle des éducateurs/des enseignants et des enseignants/des éducateurs	.728
B4Q1b Le développement professionnel des éducateurs/des enseignants et des enseignants/des éducateurs	.548
B4Q1c Le bien-être des enfants/des élèves placés	.848
B4Q1d La réussite scolaire des enfants/des élèves placés	.873
B4Q1e L'accrochage scolaire des enfants/des élèves placés	.903
B4Q1f L'engagement scolaire des enfants/des élèves placés	.903
B4Q2b Professionnellement	.663
$t_L(1, 567) = .396$, $p = .530$ *ns* → $t_S(567) = -.106$, $p = .915$ *ns*	

Intitulé de la composante : Impact de la collaboration interprofessionnelle.

La collaboration interprofessionnelle a des effets sur les professionnels qui sont engagés dans ce processus ainsi que sur les bénéficiaires (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Leclaire et al., 2022 ; D'Amour et al., 2005 ; Staffoni et al., 2019 ; Evans, 1994 ; Kosremelli Asmar 2006 ; Regragui et al., 2020 ; Lessard et al., 2009 ; Guilley et al., 2017).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs spécialisés et les enseignants répondent globalement de la même manière à cette deuxième composante (M_{ES} = 5.25 ; M_{PED} = 5.26). Ces deux scores correspondent à la modalité de réponse "d'accord" de l'échelle de Likert. Les enseignants comme les éducateurs répondants pensent majoritairement que la collaboration interprofessionnelle a des impacts positifs tant sur eux en tant que professionnels, que sur les enfants placés qu'ils accompagnent.

1.3 Présentation et interprétation de la troisième composante et de ses données

Comme le met en avant le tableau 9, la troisième composante présente deux variables.

Tableau 9

Représentation des données relatives à la troisième composante

Noms des variables de la troisième composante (α = .946)	Saturation des variables
B2Q4b Les rencontres se déroulent principalement chez lui	.889
B2Q4c Je me déplace plus souvent que lui pour assister aux rendez-vous	.874
$t_L(1, 567) = .0159$, $p = .900$ *ns* → $t_S(567) = -49.1$, $p = < .001$*	

Intitulé de la composante : Déplacements liés à la collaboration interprofessionnelle.

Ici l'espace et les déplacements sont au centre de la composante, Mariano (1989) met en avant le fait qu'un même espace et une proximité physique partagée par les professionnels permettent de diminuer les territoires professionnels ainsi que les comportements ancrés et traditionnels. L'environnement général de la structure et l'agencement de l'espace influencent la façon dont les professionnels travaillent et sont un facteur pouvant favoriser la collaboration (Patel et al., 2012 ; Staffoni et al., 2016 ; Staffoni et al., 2019).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs et les enseignants ne répondent pas de la même manière à cette composante (M_{ES} = 1.57 ; M_{PED} = 5.42). Comme mentionné préalablement, nous avons dû effectuer un codage inversé des six modalités de réponses pour les deux variables qui composent cette troisième composante. Ainsi, le score moyen des éducateurs correspond aux modalités de réponses "tout à fait d'accord" et "d'accord" de l'échelle de Likert. À contrario, le score moyen des enseignants peut être assimilé aux modalités de réponses "pas d'accord" et "pas du tout d'accord" de l'échelle de Likert. Les déplacements liés à la collaboration interprofessionnelle demandent plus d'investissement de la part des éducateurs que de la part des enseignants lorsqu'ils travaillent ensemble. Cette composante montre donc un déséquilibre dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle entre les deux acteurs.

1.4 Présentation et interprétation de la quatrième composante et de ses données

Le tableau 10 montre que la quatrième composante est composée de cinq variables.

Tableau 10

Représentation des données relatives à la quatrième composante

Noms des variables de la quatrième composante (α = .913)	Saturation des variables
B1Q2a Des objectifs individuels sont définis	.709
B1Q2b Des objectifs communs sont définis	.754
B1Q2c Nous définissons des objectifs ensemble dès le départ	.736
B1Q2d Nous sommes d'accord sur l'ordre de priorité des objectifs à traiter	.676
B1Q2e Nous avons des objectifs similaires pour l'enfant/l'élève placé	.551
$t_L(1, 567) = 6.23$, $p = .013$* → $t_W(231) = .461$, $p = .645$ *ns*	

Intitulé de la composante : Objectifs liés à la collaboration interprofessionnelle.

La collaboration interprofessionnelle vise à atteindre, pour les professionnels engagés, des objectifs communs (Staffoni et al., 2016 ; Hesjedal et al., 2015 ; Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Widmark et al., 2011). Les objectifs sont primordiaux pour évoquer ce concept.

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs et les enseignants du premier degré répondent globalement de manière similaire à cette quatrième composante (M_{ES} = 3.61 ; M_{PED} = 3.57). Ces deux scores correspondent aux modalités de réponses "plutôt pas d'accord" et "plutôt d'accord" de l'échelle de Likert. Les éducateurs spécialisés comme les professeurs des écoles répondants oscillent dans leur manière de répondre à la quatrième composante, ils sont partagés. Les objectifs liés à la collaboration interprofessionnelle ne semblent donc pas toujours faire consensus lorsqu'ils travaillent avec l'autre professionnel.

1.5 Présentation et interprétation de la cinquième composante et de ses données

Comme le met en avant le tableau 11, la cinquième composante présente cinq variables.

Tableau 11

Représentation des données relatives à la cinquième composante

Noms des variables de la cinquième composante (α = .919)	Saturation des variables
B1Q3a Il utilise le même vocabulaire que moi	.794
B1Q3b Nous nous exprimons avec les mêmes mots qui ont les mêmes significations	.820
B1Q3c Nous utilisons un langage commun	.787
B1Q3d Il comprend ce que je souhaite exprimer	.497
B1Q3e La communication entre nous est aisée	.320
$t_L(1, 567) = .369$, $p = .544$ *ns* → $t_S(567) = -.711$, $p = .478$ *ns*	

Intitulé de la composante : Communication dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle.

La communication est un facteur clé qui influence le degré de collaboration entre les professionnels (D'Amour et al., 1999 ; Henneman et al., 1995 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005). La communication est aussi un pilier dans la collaboration interprofessionnelle dans la mesure où elle contribue à mettre en œuvre la cohésion relationnelle entre les acteurs (Lapierre et al., 2017 ; Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs spécialisés et les professeurs des écoles répondent globalement de la même manière (M_{ES} = 3.91 ; M_{PED} = 3.98). Ces deux scores peuvent être assimilés aux modalités de réponses "plutôt pas d'accord" et "plutôt d'accord" de l'échelle de Likert. Les éducateurs comme les enseignants sont partagés dans leur manière de répondre à cette cinquième composante. La communication dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle ne semble pas toujours faire consensus lorsque les éducateurs et les enseignants travaillent avec l'autre professionnel.

1.6 Présentation et interprétation de la sixième composante et de ses données

La sixième composante est composée de six variables (cf. Tableau 12).

Tableau 12

Représentation des données relatives à la sixième composante

Noms des variables de la sixième composante (α = .784)	Saturation des variables
B2Q4g La fréquence des temps de rencontre avec lui est suffisante	.361
B2Q4h J'ai des temps dédiés pour cela dans mon emploi du temps	.698
B2Q4i J'ai assez de temps pour cela	.795
B2Q4j Il a assez de temps pour cela	.738
B2Q4k Il prend assez de temps pour cela	.496
B2Q4l Nous agissons en fonction de la même temporalité	.327
$t_L(1, 567) = .131$, $p = .718$ *ns* → $t_S(567) = 5.62$, $p = < .001$*	

Intitulé de la composante : Temps et temporalité de la collaboration interprofessionnelle.

Le temps est un facteur qui influence le processus de la collaboration interprofessionnelle (Mariano, 1989). Il est nécessaire que les professionnels bénéficient de temps, dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle, pour, par exemple, s'échanger des informations, développer des relations et discuter de différentes problématiques (Mariano, 1989).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs et les enseignants ne répondent pas de la même manière à cette sixième composante (M_{ES} = 3.43 ; M_{PED} = 2.89). Le score des éducateurs correspond aux modalités de réponses "plutôt pas d'accord" et "plutôt d'accord" de l'échelle

de Likert. À contrario, le score des enseignants peut être assimilé aux modalités de réponses “pas d’accord” et “plutôt pas d’accord”. Alors que les éducateurs sont partagés dans leur manière de répondre, les enseignants, quant à eux, estiment plus que les éducateurs que le temps et la temporalité de la collaboration interprofessionnelle n’est pas aisé lorsqu’ils travaillent avec les éducateurs. Cette composante met en lumière un déséquilibre entre les deux catégories de répondants sur la thématique du temps et de la temporalité dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle.

1.7 Présentation et interprétation de la septième composante et de ses données

Le tableau 13 montre que la septième composante est composée de quatre variables.

Tableau 13

Représentation des données relatives à la septième composante

Noms des variables de la septième composante (α = .793)	Saturation des variables
B2Q5b J’ai développé des relations d’affinité avec lui	.638
B2Q5c Une relation d’affinité peut faciliter la collaboration avec lui	.820
B2Q5d Une relation d’affinité est nécessaire à la bonne mise en œuvre d’une collaboration	.849
B4Q3c La logique affinitaire a une place prégnante dans la collaboration avec les enseignants/les éducateurs	.649
$t_L(1, 567) = .990$, $p = .320$ *ns* → $t_S(567) = .329$, $p = .742$ *ns*	

Intitulé de la composante : Relations d’affinité dans la collaboration interprofessionnelle.

La logique affinitaire est un facteur important de la collaboration interprofessionnelle (Tièche Christinat, 2015 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs et les professeurs des écoles répondent de manière globalement similaire (M_{ES} = 3.63 ; M_{PED} = 3.60). Ces deux scores correspondent aux modalités de réponses “plutôt pas d’accord” et “plutôt d’accord” de l’échelle de Likert. Les éducateurs comme les enseignants sont partagés dans leur façon de répondre. Les relations d’affinité dans la collaboration interprofessionnelle apparaissent ici comme une thématique qui ne fait pas toujours consensus, pour les éducateurs comme pour les enseignants, lorsqu’ils travaillent ensemble.

1.8 Présentation et interprétation de la huitième composante et de ses données

D'après le tableau 14, la huitième composante met en avant cinq variables.

Tableau 14

Représentation des données relatives à la huitième composante

Noms des variables de la huitième composante (α = .801)	Saturation des variables
B1Q4c J'ai des problèmes par rapport au partage d'informations	.392
B1Q4d La détention d'informations sur la situation d'un enfant/d'un élève placé est une source de pouvoir dans notre relation	.769
B1Q4e Il essaye de dominer notre relation avec son point de vue	.759
B1Q4f Il instaure une relation de pouvoir	.754
B2Q3b Il a des attentes démesurées à mon égard	.309
$t_L(1, 567) = 3.50$, $p = .062$ *ns* → $t_S(567) = -1.18$, $p = .238$ *ns*	

Intitulé de la composante : Relations de pouvoir dans la collaboration interprofessionnelle.

Effectivement, si des inégalités de pouvoir manifestes ou cachées prédominent, alors la collaboration interprofessionnelle est mise en péril (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016). Dans ce cadre-là, il s'agit du système social qui devient le réceptacle des différences de pouvoir entre les professionnels dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle (Lindeke et Block, 1998 ; Henneman et al., 1995).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs et les enseignants répondent globalement de la même manière à la huitième composante (M_{ES} = 4.30 ; M_{PED} = 4.41). Nous avons dû mettre en œuvre un codage inversé des six modalités de réponses pour les cinq variables qui composent cette composante. Ces deux scores correspondent aux modalités de réponses "plutôt pas d'accord" et "pas d'accord". Les éducateurs répondants comme les enseignants de l'échantillon estiment qu'il y a peu ou pas de relations de pouvoir lorsqu'ils travaillent ensemble.

1.9 Présentation et interprétation de la neuvième composante et de ses données

La neuvième composante est composée de trois variables (cf. Tableau 15).

Tableau 15

Représentation des données relatives à la neuvième composante

Noms des variables de la neuvième composante (α = .721)	Saturation des variables
B4Q6a La collaboration interprofessionnelle est un apprentissage continu pour le professionnel	.673
B4Q6b J'ai évolué professionnellement en collaborant avec un enseignant/un éducateur	.700
B4Q6c Mes apports peuvent permettre à un enseignant/un éducateur d'évoluer professionnellement	.642
$t_L(1, 567) = 1.54$, $p = .215$ *ns* → $t_S(567) = 4.92$, $p = < .001$*	

Intitulé de la composante : Apprentissage et évolution professionnelle dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle.

Dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle, une place importante est conférée à l'apprentissage conjoint entre les professionnels (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; Tièche Christinat, 2015 ; Castañer et Oliveira, 2020), dans ce cadre-là, chaque praticien est considéré comme un co-apprenant (Lerner et Simon, 1998, cités dans Walsh et al., 1999). La collaboration interprofessionnelle est également synonyme d'évolution professionnelle (Nadon, 2019).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré ne répondent pas de la même façon (M_{ES} = 4.76 ; M_{PED} = 4.32). Le score des professeurs des écoles fait majoritairement référence à la modalité de réponse "plutôt d'accord", alors que celui des éducateurs s'assimile à la modalité de réponse "d'accord" de l'échelle de Likert. Les éducateurs pensent plus que les enseignants que la collaboration interprofessionnelle, lorsqu'ils travaillent ensemble, est source d'apprentissage et d'évolution professionnelle. Il existe ici un déséquilibre dans la façon de percevoir la collaboration interprofessionnelle et ses apports, entre les enseignants et les éducateurs.

1.10 Présentation et interprétation de la neuvième composante et de ses données

Le tableau 16 montre que la dixième composante est composée de trois variables.

Tableau 16

Représentation des données relatives à la dixième composante

Noms des variables de la dixième composante (α = .936)	Saturation des variables
B1Q1a Les rôles de chacun sont clairement définis	.741
B1Q1b Les responsabilités de chacun sont clairement définis	.736
B1Q1c Les champs d'action de chacun sont clairement définis	.732
$t_L(1, 567) = 3.70$, $p = .055$ *ns* → $t_S(567) = -.261$, $p = .795$ *ns*	

Intitulé de la composante : Définition des places de chacun dans la collaboration interprofessionnelle.

Cette compose se nomme ainsi dans la mesure où, dans la collaboration interprofessionnelle, il est nécessaire qu'entre les professionnels les rôles, les responsabilités, les domaines de pratiques et les prérogatives soient clairement clarifiés, compris par tous, reconnus et valorisés (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Schmitz et al., 2020 ; Robidoux, 2007 ; Bordeleau et LeBlanc, 2019 ; Notko et al., 2022 ; Vasconcelos et al., 2024 ; Tièche Christinat, 2015).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs spécialisés et les enseignants répondent globalement de la même manière à la dixième composante (M_{ES} = 4.24 ; M_{PED} = 4.28). Ces deux scores correspondent à la modalité de réponse "plutôt d'accord" de l'échelle de Likert. Les deux catégories de professionnelles pensent que les places de chacun sont globalement bien définies lorsqu'ils travaillent ensemble.

1.11 Présentation et interprétation de la onzième composante et de ses données

Comme le met en avant le tableau 17, la onzième composante présente quatre variables.

Tableau 17

Représentation des données relatives à la onzième composante

Noms des variables de la onzième composante (α = .665)	Saturation des variables
B4Q4a Je connais le cadre législatif qui régit l'Éducation Nationale/la Protection de l'Enfance	.826
B4Q4b L'Éducation Nationale/la Protection de l'Enfance a des objectifs précis en matière de collaboration interprofessionnelle	.580
B4Q4c Le fonctionnement de l'Éducation Nationale/de la Protection de l'Enfance est bien connu des éducateurs/des enseignants	.707
B4Q4d Le fonctionnement de la Protection de l'Enfance/de l'Éducation Nationale est bien connu des enseignants/des éducateurs	.416
$t_L(1, 567) = .871$, $p = .351$ *ns* → $t_S(567) = - .664$, $p = .507$ *ns*	

Intitulé de la composante : Compréhension des institutions dans la collaboration interprofessionnelle.

Le rôle des institutions ne peut pas être laissé pour compte dans la compréhension de ce processus (D'Amour et al., 2005 ; Lapierre et al., 2017 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007). Des relations asymétriques entre les institutions ne permettent pas une collaboration optimale (Chabault et Hulin, 2016).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs et les enseignants répondent globalement de la même façon (M_{ES} = 2.99 ; M_{PED} = 3.04). Ces deux scores correspondent à la modalité de réponse "plutôt pas d'accord" de l'échelle de Likert. Les éducateurs spécialisés comme les enseignants du premier degré pensent ne pas bien connaître le cadre des institutions dans la collaboration interprofessionnelle.

2. Résultats de l'analyse en composantes principales des deux premiers blocs des questionnaires à destination des éducateurs et des professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés

Dans le cadre de cette nouvelle ACP, comme expliqué précédemment, nous nous intéressons spécifiquement aux deux premiers blocs du questionnaire complet à destination des éducateurs et des enseignants qui ont déjà ou qui accueillent des élèves placés. Cela dans l'objectif d'analyser exclusivement les questions relatives à la pratique concrète de la collaboration interprofessionnelle. Comme mis en avant dans la partie présente, nous avons veillé à ce que les données récoltées permettent d'effectuer une ACP. L'échantillon présente le même nombre

d'individus que précédemment (i.e., $N = 569$ ($N_{ES} = 123$; $N_{PED} = 446$) et le test de sphéricité de Bartlett a un résultat significatif ($t(1326) = 23992$, $p = < .001$). L'ensemble des variables est factorisable. Il est donc possible de mener une ACP.

Suite à l'ACP, comme le montre le tableau 18, 11 composantes sont mises en avant et expliquent 72.2% de la variance.

Tableau 18

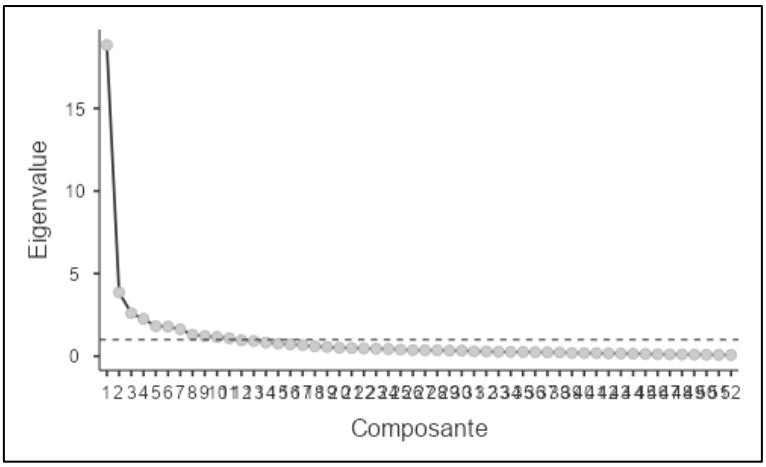
Représentation des statistiques des 11 composantes

Composante	Somme des carrés des contributions	% de la variance	% cumulés
1	5.61	10.79	10.8
2	4.93	9.48	20.3
3	4.46	8.57	28.8
4	4.09	7.87	36.7
5	3.65	7.02	43.7
6	2.92	5.61	49.3
7	2.90	5.59	54.9
8	2.82	5.42	60.3
9	2.30	4.41	64.8
10	2.26	4.34	69.1
11	1.62	3.12	72.2

Le diagramme d'éboulis (cf. Graphique 8) met en avant ces composantes.

Graphique 8

Diagramme d'éboulis des données recueillies pour les composantes de la deuxième ACP



Dans le cadre de l'ACP, suite à la méthode dite "du coude" (cf. Graphique 8) huit composantes ont été conservées et elles expliquent 60.3% de la variance. Nous allons ci-après présenter ces huit composantes et leurs données, puis les interpréter. Il est à noter que six composantes ressortent et s'intitulent de la même manière que des composantes présentées préalablement dans la section précédente. Et trois de ces six composantes sont composées par les mêmes variables. Cela est le cas puisque nous traitons de variables communes dans ces deux ACP. En effet, les deux premiers blocs de questions des questionnaires à destination des éducateurs et des enseignants du premier degré qui ont déjà accueilli ou qui n'ont jamais accueille d'élèves placés sont communs aux deux premières ACP.

2.1 Présentation et interprétation de la première composante et de ses données

La présentation des résultats de cette ACP est similaire à celle proposée dans la première section.

Comme le montre le tableau 19, la première composante est composée de 12 variables.

Tableau 19

Représentation des données relatives à la première composante

Noms des variables de la première composante (α = .939)	Saturation des variables
B2Q1a Je me perçois comme étant aussi légitime que lui	.580
B2Q1b Je suis reconnu en tant que professionnel éducateur/enseignant	.705
B2Q1c Mes pratiques professionnelles sont reconnues	.693
B2Q1d J'ai des retours pertinents de sa part vis-à-vis de mes contributions	.482
B2Q2a J'ai envie de m'engager dans un processus de collaboration interprofessionnelle avec lui	.619
B2Q2b Je lui fais confiance	.646
B2Q2c Il me fait confiance	.647
B2Q2d Je suis respecté dans ma posture professionnelle	.705
B2Q2e Je suis écouté	.579
B2Q2f Je suis compris	.540
B2Q2g Je suis soutenu	.461
B2Q5a J'estime que nous avons établi une collaboration	.378
$t_L(1, 567) = 13.2$, $p = < .001$* → $t_W(255) = -2.44$, $p = .015$*	

Intitulé de la composante : Perception de la situation de collaboration interprofessionnelle.

Le point de vue individuel est important dans la collaboration interprofessionnelle. Dans ce processus, il est fondamental, par exemple, que les professionnels développent une volonté à collaborer (D'Amour et al., 1999), qu'ils se sentent respectés (D'Amour et al., 2005 ; Guilley et al., 2017), reconnus (Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Schmitz et al., 2020 ; Robidoux,

2007 ; Notko et al., 2022 ; Mariano, 1989 ; Derivois et al., 2013) et en confiance (D'Amour, 1997 ; Stichler, 1995 ; Evans, 1994 ; Henneman et al., 1995 ; King, 1990).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs et les professeurs des écoles ne répondent pas de la même manière (M_{ES} = 4.35 ; M_{PED} = 4.53). Le score des éducateurs peut être assimilé à la modalité de réponse "plutôt d'accord", alors que celui des enseignants correspond à la modalité "d'accord" de l'échelle de Likert. Les enseignants ont une perception plus positive de la situation de collaboration interprofessionnelle que les éducateurs lorsqu'ils travaillent ensemble. Il existe un léger déséquilibre dans la manière de percevoir la situation de collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs et les enseignants.

2.2 Présentation et interprétation de la deuxième composante et de ses données

La deuxième composante est composée de cinq variables (cf. Tableau 20).

Tableau 20

Représentation des données relatives à la deuxième composante

Noms des variables de la deuxième composante (α = .913)	Saturation des variables
B1Q2a Des objectifs individuels sont définis	.775
B1Q2b Des objectifs communs sont définis	.818
B1Q2c Nous définissons des objectifs ensemble dès le départ	.795
B1Q2d Nous sommes d'accord sur l'ordre de priorité des objectifs à traiter	.755
B1Q2e Nous avons des objectifs similaires pour l'enfant/l'élève placé	.628
$t_L(1, 567) = 6.23$, $p = .013$* → $t_W(231) = .461$, $p = .645$ *ns*	

Intitulé de la composante : Comme mis en avant, dans la sous-section 1.4 de ce sixième chapitre, cette composante s'intitule : Objectifs liés à la collaboration interprofessionnelle.

Présentation argumentée des scores : Les scores moyens des éducateurs et des enseignants sont similaires à ceux présentés dans la sous-section 3.4 (M_{ES} = 3.61 ; M_{PED} = 3.57). Ces deux scores correspondent aux modalités de réponses "plutôt pas d'accord" et "plutôt d'accord" de l'échelle de Likert. Les éducateurs comme les enseignants sont partagés dans leur manière de répondre à cette composante. Les objectifs liés à la collaboration interprofessionnelle ne semblent pas toujours faire consensus lorsqu'ils travaillent ensemble.

2.3 Présentation et interprétation de la troisième composante et de ses données

Le tableau 21 montre que la troisième composante est composée de huit variables.

Tableau 21

Représentation des données relatives à la troisième composante

Noms des variables de la troisième composante (α = .928)	Saturation des variables
B1Q3a Il utilise le même vocabulaire que moi	.863
B1Q3b Nous nous exprimons avec les mêmes mots qui ont les mêmes significations	.887
B1Q3c Nous utilisons un langage commun	.855
B1Q3d Il comprend ce que je souhaite exprimer	.597
B1Q3e La communication entre nous est aisée	.471
B1Q3f Il y a une bonne communication entre nous	.421
B1Q3g Il est accessible pour communiquer	.315
B1Q4a Le partage d'informations est aisé	.304
$t_L(1, 567) = 8.53$, $p = .004$* → $t_W(246) = .295$, $p = .768$ *ns*	

Intitulé de la composante : Communication dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle.

Comme expliqué dans la sous-section 1.5 de ce chapitre, la communication est un pilier dans la collaboration interprofessionnelle (D'Amour et al., 1999 ; Henneman et al., 1995 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005 ; Lapierre et al., 2017 ; Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs et les enseignants du premier degré répondent globalement de la même manière à la troisième composante (M_{ES} = 3.91 ; M_{PED} = 3.89). Ces deux scores correspondent aux modalités de réponses "plutôt pas d'accord" et "plutôt d'accord" de l'échelle de Likert. Ces deux catégories de répondants sont partagées dans leur manière de répondre à la troisième composante. La communication dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle ne semble pas tout à fait faire consensus lorsque les éducateurs et les enseignants travaillent ensemble.

2.4 Présentation et interprétation de la quatrième composante et de ses données

Comme le montre le tableau 22, la quatrième composante est composée de quatre variables.

Tableau 22

Représentation des données relatives à la quatrième composante

Noms des variables de la quatrième composante (α = .860)	Saturation des variables
B2Q3a Il a des attentes contradictoires par rapport aux miennes	.707
B2Q3b Il a des attentes démesurées à mon égard	.676
B2Q3c Ses missions rendent la collaboration avec lui difficile	.712
B2Q3d Ses agissements rendent la collaboration avec lui difficile	.663
$t_L(1, 567) = 10.4$, $p = .001^*$ → $t_W(235) = -4.12$, $p = < .001^*$	

Intitulé de la composante : Obstacles à la collaboration interprofessionnelle.

Les attentes irréalistes et contradictoires des professionnels les uns envers les autres (Axelsson et Axelsson, 2009 ; Amiguet, 2004) sont, par exemple, un frein à la collaboration.

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré ne répondent pas de la même manière à cette composante (M_{ES} = 4.11 ; M_{PED} = 4.47). Nous avons dû mettre en œuvre un codage inversé des six modalités de réponses pour les quatre variables qui composent la quatrième composante. C'est pourquoi le score moyen des éducateurs correspond à la modalité de réponse « plutôt pas d'accord » et celui des enseignants aux modalités "pas d'accord" et "plutôt pas d'accord". Pour les enseignants il y a moins d'obstacles à la collaboration interprofessionnelle que pour les éducateurs lorsqu'ils travaillent ensemble. Concernant les obstacles liés à la collaboration interprofessionnelle il existe un léger déséquilibre entre les deux catégories de répondants.

2.5 Présentation et interprétation de la cinquième composante et de ses données

Le tableau 23 montre que la cinquième composante est composée de six variables.

Tableau 23

Représentation des données relatives à la cinquième composante

Noms des variables de la cinquième composante (α = .761)	Saturation des variables
B2Q4d Nous planifions à l'avance des temps de rencontre	.564
B2Q4f Les temps de rencontre ont lieu en présentiel	.551
B2Q4g La fréquence des temps de rencontre avec lui est suffisante	.649
B2Q4j Il a assez de temps pour cela	.360
B2Q4k Il prend assez de temps pour cela	.565
B2Q4l Nous agissons en fonction de la même temporalité	.366
$t_L(1, 567) = 9.67$, $p = .002^*$ → $t_W(245) = 3.94$, $p = < .001^*$	

Intitulé de la composante : Temps et temporalité de la collaboration interprofessionnelle.
Comme nous avons déjà pu le mettre en avant dans la sous-section 3.6 de ce chapitre, le temps est un facteur qui influence la collaboration interprofessionnelle (Mariano, 1989).
Présentation argumentée des scores : Les éducateurs et les enseignants ne répondent pas de la même façon (M_{ES} = 3.90 ; M_{PED} = 3.59). Le score moyen des enseignants fait majoritairement référence à la modalité de réponse "plutôt pas d'accord", alors que celui des éducateurs s'assimile plus à la modalité de réponse "plutôt d'accord" de l'échelle de Likert. Les éducateurs pensent plus que les enseignants que le temps et la temporalité de la collaboration interprofessionnelle est aisée lorsqu'ils travaillent ensemble. Un nouveau déséquilibre apparaît entre les enseignants et les éducateurs dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle.

2.6 Présentation et interprétation de la sixième composante et de ses données

La sixième composante est composée de quatre variables (cf. Tableau 24).

Tableau 24

Représentation des données relatives à la sixième composante

Noms des variables de la sixième composante (α = .800)	Saturation des variables
B1Q4c J'ai des problèmes par rapport au partage d'informations	.479
B1Q4d La détention d'informations sur la situation d'un enfant/d'un élève placé est une source de pouvoir dans notre relation	.784
B1Q4e Il essaye de dominer notre relation avec son point de vue	.784
B1Q4f Il instaure une relation de pouvoir	.780
$t_L(1, 567) = 3.59$, $p = .059$ *ns* → $t_S(567) = .222$, $p = .825$ *ns*	

Intitulé de la composante : Relations de pouvoir dans la collaboration interprofessionnelle.
Comme mis en avant dans la sous-section 3.8 de ce sixième chapitre, si des inégalités de pouvoir manifestes ou cachées prédominent, alors la collaboration interprofessionnelle est mise en péril (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016).
Présentation argumentée des scores : Les éducateurs et les professeurs des écoles répondent globalement de la même manière à la composante six (M_{ES} = 4.40 ; M_{PED} = 4.37). Nous avons dû mettre en œuvre un codage inversé des six modalités de réponses pour les quatre variables qui composent la sixième composante. C'est pourquoi malgré des scores moyens assez élevés des deux catégories de répondants, leurs scores correspondent aux modalités de réponses "plutôt pas d'accord" et "pas d'accord". Les éducateurs comme les professeurs des écoles de l'échantillon estiment qu'il y a peu ou pas de relations de pouvoir lorsqu'ils travaillent ensemble.

2.7 Présentation et interprétation de la septième composante et de ses données

Le tableau 25 montre que la septième composante est composée de deux variables.

Tableau 25

Représentation des données relatives à la septième composante

Noms des variables de la septième composante (α = .946)	Saturation des variables
B2Q4b Les rencontres se déroulent principalement au sein de l'établissement scolaire/de l'établissement de placement	.924
B2Q4c Je me déplace plus souvent que lui pour assister aux rendez-vous	.909
$t_L(1, 567) = .0159$, $p = .900$ *ns* → $t_S(567) = -49.1$, $p = < .001$*	

Intitulé de la composante : Comme mis en avant, dans la sous-section 1.3 de ce chapitre, cette composante porte le nom suivant : Déplacements liés à la collaboration interprofessionnelle.
Présentation argumentée des scores : Les scores moyens des éducateurs et des enseignants sont similaires à ceux présentés préalablement dans la sous-section 3.3 (M_{ES} = 1.57 ; M_{PED} = 5.42). Comme mentionné au préalable, nous avons dû effectuer un codage inversé des six modalités de réponses pour les deux variables qui composent cette composante. Bien que le score moyen des éducateurs soit assez faible, il correspond aux modalités de réponses "tout à fait d'accord" et "d'accord" de l'échelle de Likert. À contrario, bien que le score moyen des professeurs des écoles soit assez fort, il peut être assimilé aux modalités de réponses "pas d'accord" et "pas du tout d'accord". Les déplacements liés à la collaboration interprofessionnelle demandent plus d'investissement de la part des éducateurs que de la part des enseignants lorsqu'ils travaillent ensemble. Il existe là aussi un déséquilibre entre les deux catégories de répondants dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle.

2.8 Présentation et interprétation de la huitième composante et de ses données

Comme le met en avant le tableau 26, la huitième composante présente trois variables.

Tableau 26

Représentation des données relatives à la huitième composante

Noms des variables de la huitième composante (α = .936)	Saturation des variables
B1Q1a Les rôles de chacun sont clairement définis	.808
B1Q1b Les responsabilités de chacun sont clairement définies	.808
B1Q1c Les champs d'action de chacun sont clairement définis	.802
$t_L(1, 567) = 3.70$, $p = .055$ *ns* → $t_S(567) = -.261$, $p = .795$ *ns*	

Intitulé de la composante : Comme nous avons pu le mettre en avant dans la sous-section 1.10 de ce sixième chapitre, cette composante se nomme : Définition des places de chacun dans la collaboration interprofessionnelle.

Présentation argumentée des scores : Les scores moyens des éducateurs et des enseignants sont les mêmes que ceux présentés au préalable dans la sous-section 3.10 (M_{ES} = 4.24 ; M_{PED} = 4.28). Ces deux scores moyens correspondent à la modalité de réponse "plutôt d'accord" de l'échelle de Likert. Les enseignants comme les éducateurs estiment que les places de chacun sont globalement bien définies lorsqu'ils travaillent ensemble.

3. Résultats de l'analyse en composantes principales des questionnaires à destination des éducateurs, des professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés et des professeurs des écoles qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés

Cette troisième et dernière ACP concerne les questions communes aux trois catégories de répondants. Comme cela a été développé précédemment, nous avons porté attention à ce que les données récoltées soient compatibles avec une ACP. L'échantillon présente un nombre de répondants assez élevés (i.e., N = 1000 (N_{ES} = 123 ; N_{PED} = 446 ; N_{PEJ} = 431). Nous avons effectué le test de sphéricité de Bartlett qui est significatif ($t(253)$ = 9577, p = < .001). L'ensemble des variables est factorisable. Il est donc possible de mener une ACP.

Comme le présente le tableau 27, suite à l'ACP, six composantes sont mises en exergue et expliquent 62.8% de la variance.

Tableau 27

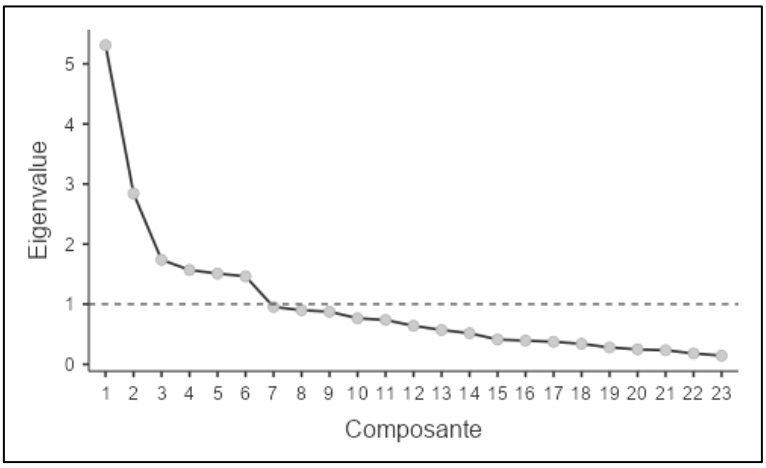
Représentation des statistiques des six composantes

Composante	Somme des carrés des contributions	% de la variance	% cumulés
1	4.44	19.29	19.3
2	2.28	9.93	29.2
3	2.08	9.06	38.3
4	2.07	9.00	47.3
5	1.92	8.36	55.6
6	1.64	7.11	62.8

Le diagramme d'éboulis (cf. Graphique 9) met en avant ces composantes.

Graphique 9

Diagramme d'éboulis des données recueillies pour les composantes de la troisième ACP



Dans le cadre de l'ACP, suite à la méthode dite "du coude" (cf. Graphique 9) nous avons conservé quatre composantes qui expliquent 47.3% de la variance. Comme mentionné dans la deuxième section, il est à noter que deux composantes ressortent et s'intitulent de la même manière que des composantes présentées préalablement dans ce chapitre puisque nous traitons de variables communes dans ces ACP. En effet, certaines variables du quatrième bloc du questionnaire complet à destination des éducateurs et des enseignants qui ont déjà ou qui accueillent des élèves placés, qui étaient présentes dans la première ACP, le sont également dans le cadre de cette troisième et dernière ACP.

3.1 Présentation et interprétation de la première composante et de ses données

Au sujet de la présentation des résultats de l'ACP cette dernière reste inchangée dans le cadre de cette cinquième section. Cependant, du fait que nous travaillons sur trois populations, il convient d'appliquer après la passation du test de Levene (i.e., t_L), une anova unidirectionnelle de Welch (i.e., F_W), qui ne suppose pas l'homogénéité des variances ou une anova unidirectionnelle de Fisher (i.e., F_F), qui suppose l'homogénéité des variances. Ces anovas sont mises en œuvre à la place des tests T de Welch ou de Student.

La première composante est composée de sept variables (cf. Tableau 28).

Tableau 28

Représentation des données relatives à la première composante

Noms des variables de la première composante (α = .894)	Saturation des variables
B4Q1a L'efficacité professionnelle des éducateurs/des enseignants et des enseignants/des éducateurs	.711
B4Q1b Le développement professionnel des éducateurs/des enseignants et des enseignants/des éducateurs	.545
B4Q1c Le bien-être des enfants/des élèves placés	.826
B4Q1d La réussite scolaire des enfants/des élèves placés	.860
B4Q1e L'accrochage scolaire des enfants/des élèves placés	.886
B4Q1f L'engagement scolaire des enfants/des élèves placés	.881
B4Q2b Professionnellement	.657
$t_L(2, 997) = 12.9$, $p = < .001$* → $F_W(2, 337) = 21.3$, $p = < .001$*	

Intitulé de la composante : Impact de la collaboration interprofessionnelle.

Comme mentionné dans la sous-section 1.2 de ce chapitre, la collaboration interprofessionnelle a des effets sur les professionnels et sur les bénéficiaires (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Leclaire et al., 2022 ; D'Amour et al., 2005 ; Staffoni et al., 2019 ; Evans, 1994 ; Kosremelli Asmar 2006 ; Regragui et al., 2020 ; Lessard et al., 2009 ; Guilley et al., 2017).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs, les enseignants qui ont déjà accueilli ou qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés ne répondent pas de la même manière (M_{ES} = 5.25 ; M_{PED} = 5.26 ; M_{PEJ} = 5.52). Les scores moyens des éducateurs et des enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des enfants placés, correspondent à la modalité de réponse "d'accord", alors que le score moyen des professeurs des écoles qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés, s'assimile plus à la modalité de réponse "tout à fait d'accord". Les enseignants qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés pensent plus que les éducateurs et que les professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés que la collaboration interprofessionnelle a un impact positif tant sur les professionnels que sur les bénéficiaires. Cette composante met en avant un déséquilibre dans la manière de percevoir l'impact de la collaboration interprofessionnelle entre les trois catégories de répondants.

3.2 Présentation et interprétation de la deuxième composante et de ses données

Le tableau 29 montre que la deuxième composante est composée de cinq variables.

Tableau 29

Représentation des données relatives à la deuxième composante

Noms des variables de la deuxième composante (α = .687)	Saturation des variables
B4Q4a Je connais le cadre législatif qui régit l'Éducation Nationale/la Protection de l'Enfance	.682
B4Q4b L'Éducation Nationale/la Protection de l'Enfance a des objectifs précis en matière de collaboration interprofessionnelle	.614
B4Q4c Le fonctionnement de l'Éducation Nationale/de la Protection de l'Enfance est bien connu des éducateurs/des enseignants	.732
B4Q4d Le fonctionnement de la Protection de l'Enfance/de l'Éducation Nationale est bien connu des enseignants/des éducateurs	.697
B4Q4e Les éducateurs/les enseignants et les enseignants/les éducateurs partagent une identité professionnelle commune	.532
$t_L(2, 997) = .356$, $p = .700$ *ns* → $F_F(2, 997) = .722$, $p = .486$ *ns*	

Intitulé de la composante : Compréhension des institutions dans la collaboration interprofessionnelle.

Comme cela a été mentionné dans la sous-section 1.11 de ce chapitre, le rôle des institutions ne peut pas être laissé pour compte dans la compréhension du processus de la collaboration interprofessionnelle (D'Amour et al., 2005 ; Lapierre et al., 2017 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs spécialisés et les professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés répondent globalement de la même façon (M_{ES} = 2.98 ; M_{PED} = 3.06 ; M_{PEJ} = 3.02). Ces trois scores correspondent à la modalité de réponse "plutôt pas d'accord" de l'échelle de Likert. Les trois catégories de répondants pensent ne pas bien connaître le cadre institutionnel des différentes institutions dans la collaboration interprofessionnelle.

3.3 Présentation et interprétation de la troisième composante et de ses données

Comme le met en avant le tableau 30, la troisième composante présente trois variables.

Tableau 30

Représentation des données relatives à la troisième composante

Noms des variables de la troisième composante (α = .705)	Saturation des variables
B4Q6a La collaboration interprofessionnelle est un apprentissage continu pour le professionnel	.489
B4Q6d/b La thématique de la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants/les éducateurs dans le cadre de la formation initiale des éducateurs/des enseignants devrait davantage être développée	.891
B4Q6e/c La thématique de la scolarité des enfants/des élèves placés dans le cadre de la formation initiale des éducateurs/des enseignants devrait davantage être développée	.885
$t_L(2, 997) = .0917$, $p = .912$ *ns* → $F_F(2, 997) = .414$, $p = .661$ *ns*	

Intitulé de la composante : Formation à la collaboration interprofessionnelle.

La collaboration interprofessionnelle est un apprentissage continu pour les professionnels qui participent à ce processus (Aiguier, 2020). Le fait de ne pas former les professionnels à la collaboration interprofessionnelle dans leur formation initiale est un obstacle à cette dernière (Friedel, 2020).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs et les enseignants qui ont déjà ou qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés répondent globalement de manière similaire à cette troisième composante (M_{ES} = 4.98 ; M_{PED} = 4.99 ; M_{PEJ} = 4.94). Les scores moyens de ces trois catégories de répondants correspondent à la modalité de réponse "d'accord". L'ensemble des répondants, éducateurs et enseignants, souhaitent et sont favorables à la formation dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle.

3.4 Présentation et interprétation de la quatrième composante et de ses données

La quatrième composante est composée de quatre variables (cf. Tableau 31).

Tableau 31

Représentation des données relatives à la quatrième composante

Noms des variables de la quatrième composante (α = .624)	Saturation des variables
B4Q2a Personnellement	.473
B4Q3a La collaboration avec les enseignants/les éducateurs est un domaine privilégié par les éducateurs/les enseignants	.750
B4Q3b La collaboration avec les éducateurs/les enseignants est un domaine privilégié par les enseignants/les éducateurs	.786
B4Q3c La logique affinitaire a une place prégnante dans la collaboration avec les enseignants/les éducateurs	.653
$t_L(2, 997) = .0566$, $p = .945$ *ns* → $F_F(2, 997) = 15.2$, $p = < .001$*	

Intitulé de la composante : Place de la collaboration interprofessionnelle.

Pour que la collaboration interprofessionnelle puisse se mettre en œuvre et fonctionner, il est important que les professionnels lui accordent une place, s'investissent et s'engagent (Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Hynek et al., 2020 ; D'Amour et al., 2005 ; Widmark et al., 2011).

Présentation argumentée des scores : Les éducateurs et les enseignants qui ont déjà ou qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés ne répondent pas de manière similaire (M_{ES} = 3.80 ; M_{PED} = 3.51 ; M_{PEJ} = 3.81). Les scores moyens des éducateurs et des professeurs des écoles qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés correspondent à la modalité de réponse "plutôt d'accord", alors que le score moyen des enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés peut être assimilé à la modalité de réponse "plutôt pas d'accord". Les éducateurs et les enseignants qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés pensent davantage que les professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés que la place de la collaboration interprofessionnelle entre eux est importante. Il existe un déséquilibre entre les répondants dans la manière de considérer la place à accorder à la collaboration interprofessionnelle.

Suite à la mise en œuvre des trois ACP et donc à la synthétisation de l'information issue des trois questionnaires, il apparaît que certaines variables ressortent de manière récurrente dans les résultats des deux ou trois ACP. Ces variables sont importantes à la compréhension de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants. À l'inverse, d'autres variables, comme celles qui composent le troisième bloc du questionnaire complet des

éducateurs et des enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés ne sont jamais mises en avant dans les résultats des ACP. L'ensemble de ces constats est à l'origine de la création de nouveaux questionnaires comme nous allons le voir ci-après.

4. La création des nouveaux questionnaires

Suite à la mise en avant des résultats des trois ACP, nous avons souhaité mettre en œuvre le deuxième objectif de ces analyses, à savoir « concevoir et raffiner des instruments de mesure » (Yergeau et Poirier, 2023). C'est pourquoi nous avons conçu trois nouveaux questionnaires sur la base des résultats des ACP.

4.1 Le questionnaire exploratoire pour la recherche

Comme expliqué précédemment dans ce travail de recherche à notre connaissance aucun instrument d'enquête traite de la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants placés. Toujours à notre connaissance, cette thématique de recherche est peu étudiée. C'est pourquoi nous proposons un instrument à destination de la recherche pour explorer ce phénomène. Ce nouveau questionnaire est basé sur le questionnaire initial que nous avons créé et diffusé dans le cadre de ce travail de thèse aux éducateurs spécialisés et aux enseignants du premier degré qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés dans leurs classes. Comme évoqué précédemment, le questionnaire initial compte 81 items et son coefficient alpha de Cronbach est de .940. Le nouveau questionnaire, suite aux résultats des ACP, compte 62 items et présente un coefficient alpha de Cronbach de .947 (cf. Annexe J). Ce nouveau questionnaire est complet et vise à interroger les professionnels, éducateurs et enseignants, sur leurs vécus, perceptions et avis lorsqu'ils travaillent ensemble dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle. C'est pourquoi il présente encore un nombre d'items important. Dans le cadre d'un travail post-thèse, nous travaillerons à la validation de ce nouveau questionnaire.

4.2 Le questionnaire diagnostic pour le terrain

Comme mis en avant préalablement, nous avons effectué une ACP sur les deux premiers blocs des questionnaires à destination des éducateurs et des enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés. Nous avons effectué cette analyse statique précisément sur ces deux blocs dans la mesure où ce sont les seuls qui traitent uniquement du vécu des professionnels lorsqu'ils travaillent avec un éducateur ou avec un professeur des écoles dans le

cadre de l'accompagnement scolaire d'enfants placés. L'ensemble des questions de ces deux blocs commence par l'accroche suivante : "Lorsque je travaille avec un enseignant/un éducateur". Suite à l'ACP, nous souhaitons pouvoir proposer un questionnaire diagnostic pour le terrain à destination des éducateurs et des enseignants. Ce travail de recherche a pour première vocation d'apporter des contributions à la communauté scientifique sur une thématique qui est peu traitée mais nous souhaitons également apporter des contributions au terrain. C'est pourquoi ce travail de recherche a été pensé dans le cadre de l'articulation et du dialogue théorie et pratique, sciences et société.

Plus concrètement, les deux premiers blocs de questions relatifs aux deux questionnaires à destination des deux catégories professionnelles, sont composés de 52 items et ils présentent un coefficient alpha de Cronbach de .949. Suite à l'ACP, le nouveau questionnaire diagnostic (cf. Annexe K) ne compte plus que 44 items et a un coefficient alpha de Cronbach de .957. Ce questionnaire diagnostic a pour vocation d'être proposé aux professionnels sur le terrain, afin de leur permettre d'élaborer un court diagnostic sur leur collaboration avec l'autre professionnel pour qu'ils puissent prendre connaissance des points d'appui de leur collaboration et les valoriser, mais également pour qu'ils puissent appréhender les points de vigilance de leur collaboration. Ces derniers points demandent à être davantage pris en compte et travaillés par les protagonistes pour améliorer leur collaboration interprofessionnelle et donc leur efficacité dans l'accompagnement scolaire des enfants placés. Dans le cadre d'un travail post-thèse, nous travaillerons à la validation de ce nouveau questionnaire diagnostic et nous avons pour but de le soumettre au *National Center for Interprofessionnal Pratice and Education* (2023) afin qu'il figure parmi les instruments de mesure mis en lumière sur le site comme le *PINCOM-Q* par exemple. Pour ce faire, nous souhaitons traduire et valider ce questionnaire en langue anglaise.

4.3 Le questionnaire portant sur les représentations des professionnels

Nous avons également effectué une ACP sur le questionnaire commun aux éducateurs spécialisés et aux enseignants qui ont déjà accueilli ou qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés. La version initiale de ce questionnaire comporte 23 items et a un coefficient alpha de Cronbach de .766. Suite à l'ACP, et à la création du nouveau questionnaire (cf. Annexe L), le nombre d'items est de 19 et le coefficient alpha de Cronbach de .805. Ce nouveau questionnaire porte exclusivement sur les représentations des professionnels à l'égard de la collaboration interprofessionnelle. Les phrases d'accroche des questions débutent toutes par "Je pense que". Ainsi, des professionnels qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés dans leurs classes ou qui

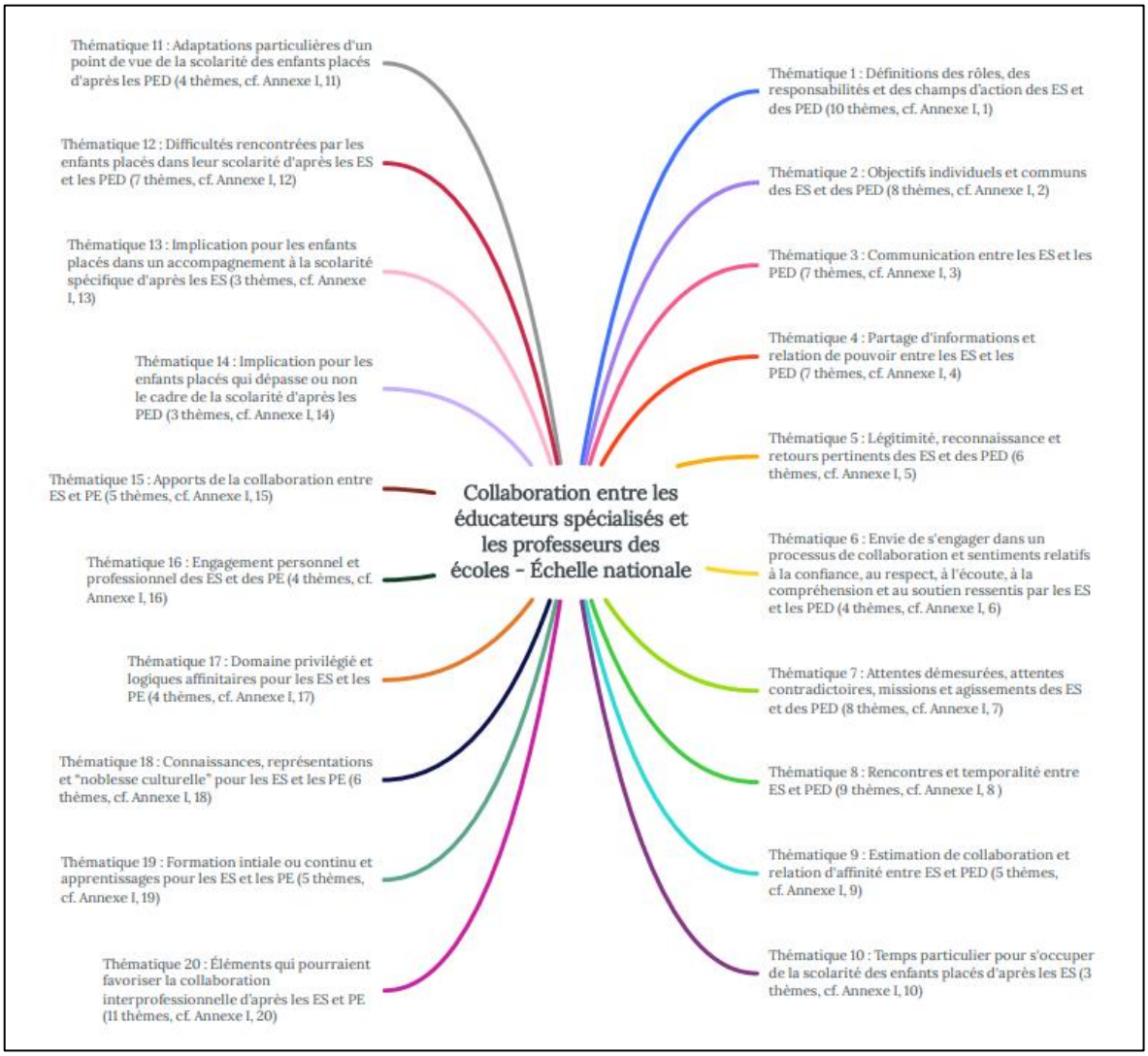
n'ont jamais accompagné d'enfants placés dans le cadre de la scolarité peuvent y répondre. Ce questionnaire permet de faire des liens entre théorie et pratique, sciences et société. Pour ce questionnaire, toujours dans le cadre d'un travail post-thèse, l'objectif est de travailler à la validation de ce dernier.

5. Résultats de l'analyse thématique

Pour fluidifier au maximum la lecture de cette section, il nous semble important de préciser la manière dont les données sont présentées. Une représentation de l'ensemble des données issus des verbatims récoltés dans les questionnaires, est mise en avant dans un premier temps (cf. Figure 2). Cette figure est à lire à l'aide de l'annexe I (chaque thématique porte une couleur qui est représentée tant dans la figure 2 que dans l'annexe I afin de faciliter la lecture). Dans l'annexe I, les différents thèmes identifiés sont détaillés en sous-thèmes. Suite à la figure 2, un paragraphe explicatif avec les points saillants des résultats de l'analyse thématique est proposé.

Figure 2

Représentation des 20 thématiques issues des verbatims des trois questionnaires



Les résultats de l'analyse thématique montrent que les éducateurs et les enseignants répondants ont choisi de se saisir des zones de texte libre, dans les questionnaires, pour s'exprimer. Comme le montre les 200 pages de texte de l'annexe H, relatives à l'ensemble des verbatims des trois questionnaires. Certains participants ont précisé que ce lieu de parole anonyme leur a permis de mettre par écrit leurs différents maux. Au travers de ces espaces de parole, les professionnels ont partagé leurs avis, représentations, expériences, connaissances et émotions. Cette participation importante montre que pour les professionnels la collaboration entre eux en faveur de l'accompagnement des enfants placés est un sujet d'actualité, important et qui suscite de nombreuses réactions. Par ailleurs, les résultats de l'analyse thématique apportent des précisions aux résultats des différentes analyses statistiques présentés préalablement. Treize points saillants vont être présentés.

i. Pour de nombreux répondants, la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants varie en fonction de différents facteurs comme les professionnels engagés dans le processus, leur ancienneté dans la profession, les situations, l'enfant, l'équipe éducative ou pédagogique, l'école ou la structure d'hébergement *et cetera*.

ii. La collaboration entre ces deux catégories professionnelles semble ne pas répondre à des règles ou des normes préétablies.

iii. Des répondants disent aussi manquer de temps pour pouvoir la mettre en œuvre dans la pratique.

iv. D'autres précisent que cette collaboration n'existe qu'en théorie.

v. Ce constat est renforcé par les problématiques de personnel, un manque de personnel est déploré par des enseignants comme des éducateurs répondants. Ce dernier influencerait, d'après les participants, sur le processus de collaboration, d'autant plus dans le cadre des éducateurs où un *turn-over* important dans cette profession est mis en avant.

vi. Ce *turn-over* ne permet pas aux enseignants d'identifier clairement l'interlocuteur privilégié avec lequel s'engager dans la collaboration. Les professeurs des écoles ont à faire à de nombreux professionnels qui sont rarement les mêmes.

vii. Le rôle d'éducateur référent peut aussi être délicat à saisir pour les professionnels enseignants.

viii. D'après certains répondants, la collaboration interprofessionnelle est également mise à mal du fait d'une collaboration complexe entre éducateurs (par exemple des informations non transmises entre collègues éducateurs ou encore des modes de fonctionnement différents).

ix. Par ailleurs, plusieurs professionnels, éducateurs et professeurs des écoles, déclarent que les cadres d'intervention de leurs professions s'élargissent de plus en plus, que leurs professions

sont victimes de préjugés, de stéréotypes et que les publics à accompagner sont de plus en plus difficiles. Cela ne facilite pas la collaboration et demande de plus en plus la mise en œuvre d'adaptations aux professionnels.

x. D'après des répondants, une confusion importante est présente vis-à-vis du secret professionnel cela est un frein aux partages d'information entre ces deux professions, à leur communication ainsi qu'à leur collaboration.

xi. Cette confusion rejoint aussi les constats issus des nombreux verbatims qui portent sur le manque de formation et de connaissance sur la profession d'autrui, le fonctionnement de l'institution d'autrui, la prise en charge d'un enfant en Protection de l'Enfance, la collaboration (confondue avec de nombreux autres termes) par exemple. Ces différentes méconnaissances sont là encore perçues comme des freins à la collaboration.

xii. Par ailleurs, via la thématique de la collaboration, la question de la mobilisation et du travail avec les parents dans le cadre de l'accompagnement scolaire de leur enfant est posée par des professionnels répondants.

xiii. Enfin, de nombreux professionnels ont partagé leurs idées quant aux éléments qui pourraient favoriser la collaboration. La communication, la stabilité, le temps et les rencontres, la participation des institutions, les attitudes des professionnels, les besoins d'ouverture, les besoins pour l'enfant, les connaissances, les formations et le développement d'outils apparaissent ici comme autant de points pouvant favoriser la collaboration.

6. Le principal en synthèse

Au sujet des résultats des ACP, la première ACP a été réalisée à partir des questionnaires complets à destination des éducateurs et des enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés. Onze composantes ont été conservées, elles expliquent 54.4% de la variance. Ces composantes se nomment : Fonctionnement des relations interpersonnelles dans la collaboration interprofessionnelle (18 variables, α = .940) ; Impact de la collaboration interprofessionnelle (sept variables, α = .904) ; Déplacements liés à la collaboration interprofessionnelle (deux variables, α = .946) ; Objectifs liés à la collaboration interprofessionnelle (cinq variables, α = .913) ; Communication dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle (cinq variables, α = .919) ; Temps et temporalité de la collaboration interprofessionnelle (six variables, α = .784) ; Relations d'affinité dans la collaboration interprofessionnelle (quatre variables, α = .793) ; Relations de pouvoir dans la collaboration interprofessionnelle (cinq variables, α = .801) ; Apprentissage et évolution

professionnelle dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle (trois variables, α = .721) ; Définition des places de chacun dans la collaboration interprofessionnelle (trois variables, α = .936) ; Compréhension des institutions dans la collaboration interprofessionnelle (quatre variables, α = .665).

La deuxième ACP a été réalisée à partir des deux premiers blocs des questionnaires à destination des éducateurs et des enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés. Huit composantes ont été conservées, elles expliquent 60.3% de la variance. Ces composantes s'intitulent : Perception de la situation de collaboration interprofessionnelle (12 variables, α = .939) ; Objectifs liés à la collaboration interprofessionnelle (cinq variables, α = .913) ; Communication dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle (huit variables, α = .928) ; Obstacles à la collaboration interprofessionnelle (quatre variables, α = .860) ; Temps et temporalité de la collaboration interprofessionnelle (six variables, α = .761) ; Relations de pouvoir dans la collaboration interprofessionnelle (quatre variables, α = .800) ; Déplacements liés à la collaboration interprofessionnelle (deux variables, α = .946) ; Définition des places de chacun dans la collaboration interprofessionnelle (trois variables, α = .936).

La troisième ACP a été réalisée à partir du questionnaire commun aux éducateurs et aux professeurs des écoles qui ont déjà et qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés. Quatre composantes ont été conservées, elles expliquent 47.3% de la variance. Ces composantes se nomment : Impact de la collaboration interprofessionnelle (sept variables, α = .894) ; Compréhension des institutions dans la collaboration interprofessionnelle (cinq variables, α = .687) ; Formation à la collaboration interprofessionnelle (trois variables, α = .705) ; Place de la collaboration interprofessionnelle (quatre variables, α = .624).

Ces trois ACP mettent en avant 17 points de résultats : i. le fonctionnement des relations interpersonnelles dans la collaboration, entre éducateurs et enseignants, se déroule plutôt bien lorsqu'ils travaillent ensemble ; ii. les enseignants et les éducateurs estiment que la collaboration interprofessionnelle a des impacts positifs tant sur eux, que sur les enfants placés qu'ils accompagnent ; iii. les éducateurs se déplacent plus que les enseignants dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle ; iv. les objectifs liés à la collaboration ne font pas toujours consensus lorsque les éducateurs et les enseignants travaillent ensemble ; v. la communication interprofessionnelle ne semble pas tout à fait faire consensus lorsque les deux catégories professionnelles travaillent ensemble ; vi. les enseignants estiment plus que les éducateurs que le temps et la temporalité de la collaboration interprofessionnelle n'est pas aisé lorsqu'ils travaillent ensemble ; vii. les relations d'affinité dans la collaboration interprofessionnelle ne

font pas toujours consensus lorsque les éducateurs et les enseignants travaillent ensemble ; viii. les éducateurs comme les enseignants estiment qu'il y a peu ou pas de relations de pouvoir lorsqu'ils travaillent ensemble ; ix. les éducateurs pensent davantage que les enseignants que la collaboration interprofessionnelle est source d'apprentissage et d'évolution professionnelle lorsqu'ils travaillent ensemble ; x. les éducateurs et les professeurs des écoles pensent que les places de chacun sont bien définies lorsqu'ils travaillent ensemble ; xi. les éducateurs comme les enseignants pensent ne pas bien connaître le cadre des institutions dans la collaboration interprofessionnelle ; xii. les enseignants ont une perception plus positive de la situation de collaboration que les éducateurs lorsqu'ils travaillent ensemble ; xiii. pour les enseignants il y a moins d'obstacles à la collaboration interprofessionnelle que pour les éducateurs lorsqu'ils travaillent ensemble ; xiv. les enseignants qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés pensent plus que les éducateurs et que les professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés que la collaboration interprofessionnelle a un impact positif tant sur les professionnels que sur les bénéficiaires ; xv. les trois catégories de répondants pensent ne pas bien connaître le cadre institutionnel des différentes institutions dans la collaboration interprofessionnelle ; xvi. tous les répondants souhaitent et sont favorables à la formation dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle ; xvii. les éducateurs et les enseignants qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés pensent davantage que les professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés que la place de la collaboration interprofessionnelle entre eux est importante.

Enfin dans ce chapitre, nous avons également présenté l'analyse thématique dans le cadre du traitement des données issues des questions ouvertes des questionnaires. Les réponses à ces questions ouvertes ne constituent pas des données qualitatives mais ce sont des données qui permettent d'apporter « quelques illustrations pour discuter les résultats quantitatifs » (Pluye et al., 2018, p. 32). L'analyse thématique permet de synthétiser les « thèmes présents dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 249). Afin de mener à bien notre analyse, nous avons utilisé comme support matériel le logiciel d'analyse de données qualitatives assisté par ordinateur Atlas.ti. Lors de notre analyse, pour chaque question, nous avons eu recours à la démarche de « thématisation en continue » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 237). Suite à ce travail nous avons construit des tableaux thématiques, pour chaque question, comme représentation synthétique des données.

Les résultats de l'analyse thématique montrent que les professionnels se sont saisis des espaces de parole et ont partagé leurs avis, représentations, expériences, connaissances et émotions sur la thématique. Les résultats de l'analyse thématique apportent également des précisions aux

résultats des différentes analyses statistiques. La collaboration entre les éducateurs et les enseignants ne semble pas répondre à des règles ou des normes préétablies mais elle varie en fonction de différents facteurs. Par ailleurs, pour plusieurs répondants la collaboration est possible en théorie mais bien plus délicate en pratique du fait par exemple d'un manque de temps, d'un manque de personnel, d'un *turn-over* important dans les établissements de placement, d'une difficulté à identifier l'interlocuteur privilégié, d'un manque de collaboration entre éducateurs, d'une confusion accrue sur le secret partagé, d'un manque de connaissances et de formation. Les professionnels interrogent également l'évolution de leurs professions, l'extension de leurs rôles, missions et champs d'action ainsi que l'évolution des publics à accompagner. La mobilisation et le travail avec les parents dans le cadre de l'accompagnement scolaire de leur enfant sont mentionnés à plusieurs reprises par les professionnels dans le cadre de la collaboration. Pour terminer, des participants ont partagé leurs idées quant aux éléments qui pourraient favoriser la collaboration. La communication, la stabilité, le temps et les rencontres, la participation des institutions, les attitudes des professionnels, les besoins d'ouverture, les besoins pour l'enfant, les connaissances, les formations et le développement d'outils apparaissent ici comme autant de points pouvant favoriser la collaboration. Ces différents éléments mettent en avant le fait que la collaboration entre ces professionnels est un sujet d'actualité, que les professionnels se sentent concernés et qu'ils souhaitent une amélioration de leur travail commun en faveur des enfants placés.

Partie 3 : Volet qualitatif de l'étude - Point de vue de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs spécialisés et enseignants du premier degré à l'échelle locale

Cette troisième partie consacrée au volet qualitatif de l'étude s'intéresse à la dynamique de la collaboration entre les professionnels issus des deux métiers à l'échelle micro, c'est-à-dire l'analyse de leur activité en situation de travail. Les chapitres sept, relatif au cadre théorique et méthodologique de l'étude qualitative, et huit, qui traite de la présentation des résultats qualitatifs composeront cette troisième partie.

Chapitre 7 : Cadre théorique et méthodologique de l'étude qualitative

Selon Mays et Pope (1995) « le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants » [traduction libre]. Aussi, le septième chapitre est-il structuré en quatre sections : i. les postulats théoriques soutenant la démarche méthodologique ; ii. l'élaboration du dispositif de recherche ; iii. le déploiement du dispositif de recherche ; iv. l'analyse qualitative.

1. Postulats théoriques soutenant la démarche méthodologique

Dans le cadre de cette nouvelle section, quatre sous-sections vont être présentées : i. la distinction entre le travail et le métier ; ii. la distinction entre la tâche et l'activité ; iii. la théorie de l'activité collective ; iv. la clinique de l'activité.

1.1 Distinction entre le travail et le métier

Originellement associé à l'asservissement au maître, le travail connaît, lors de la révolution industrielle, à la fin du XVIII^{ème} siècle, une revalorisation et une image méliorative. Smith, dans *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations* (2022a ; 2022b) présente le travail produit par l'Homme comme une richesse.

Par ailleurs pour Marx, le travail a une spécificité humaine puisque à la différence des animaux, l'Homme pense avant d'agir, « ce qui distingue dès l'abord le plus mauvais architecte de l'abeille la plus experte, c'est qu'il a construit la cellule dans sa tête avant de la construire dans la ruche » (Marx, 2020). Le travail humanise l'Homme puisque le sujet développe sa pensée au travers de son action. Toutefois, d'après Marx cela n'est pas le cas pour le travail ouvrier dans l'économie capitaliste, il dénonce les conditions de ce dernier et le fait qu'il dépossède et aliène l'Homme dans la mesure où il s'agit d'un travail morcelé, automatisé avec une parcellisation des tâches. D'après l'auteur,

> le travail est extérieur à l'ouvrier, c'est-à-dire qu'il n'appartient pas à son être ; que, dans son travail, l'ouvrier ne s'affirme pas, mais se nie ; qu'il ne s'y sent pas satisfait, mais malheureux ; qu'il n'y déploie pas une libre énergie physique et intellectuelle, mais mortifie son corps et ruine son esprit. C'est pourquoi l'ouvrier n'a pas le sentiment d'être à soi qu'en dehors du travail ; dans le travail, il se sent extérieur à soi-même (Marx, 1932, p. 60-61).

Hegel présente la double dimension du travail dans les sociétés modernes, pour tout individu, il s'agit de « faire prendre conscience de soi tout en se faisant reconnaître comme membre à part entière de la communauté humaine » (Sobel, 2004, p. 197). Dans cette perspective, le travail permet à l'Homme de transformer la nature et de constituer son identité individuelle afin de se réaliser et de se socialiser. Pour illustrer cette idée, Tournier (1996) dans *Vendredi ou les Limbes du Pacifique*, met en scène Robinson Crusoé qui se force à travailler afin de ne pas perdre son humanité.

Actuellement, dans nos sociétés contemporaines, il est possible de retrouver cette double dimension puisque le travail ne représente pas uniquement une « occupation sociale rémunérée » (Yvon et Clot, 2001, p. 64) mais possède des attributs techniques, physiologiques, psychologiques, sociaux et économiques (Friedman, 1961, cité dans Leplat, 2004). Il s'agit d'une part, d'une « activité investie par des sujets de plus en plus exigeants quant aux bénéfices personnels qu'elle pourrait leur offrir » (Yvon et Clot, 2001, p. 64) et d'autre part, le travail correspond aussi au fait de « sortir de soi pour rencontrer les autres » et partager avec eux une « communauté d'intérêts » (Yvon et Clot, 2001, p. 66). En ce sens, le travail correspond à un « exercice collectif de liaison sociale au réel » (Clot, 2006, p. 167). L'individu en travaillant est inscrit dans une histoire et une communauté où il est soumis à des contraintes du fait de l'organisation du travail, à des conflits personnels et sociaux ainsi qu'à des normes (Yvon et Clot, 2001 ; Schwartz, 2017). L'effort pour le sujet consiste à se libérer de ces obstacles en les transformant en « occasions de développement » (Clot, 2000, p. 67) afin d'accroître son pouvoir d'agir. En cela, le professionnel se renouvelle, développe des compétences qu'il pourra transmettre et partager, il modifie ainsi son expérience et son milieu (Yvon et Clot, 2001). Par ailleurs, pour Schwartz (2017, p. 144), « tout agir au travail est en permanence investi par des choix » du sujet. Ce dernier doit donc choisir, préférer, débattre avec lui-même car « travailler, c'est sans cesse trancher de multiples débats, sous peine de rester paralysé devant la tâche » (Schwartz, 2017, p. 144). Le fait de travailler représente donc pour les professionnels plus qu'« un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité requérant l'intervention d'un opérateur humain » (Barbier, 1996, p. 31, cité dans Flavier, 2016, p. 33).

Le terme métier, quant à lui, peut également être utilisé couramment dans la langue française et paraître évident (Tourmen, 2007). Cependant pour Clot (2006 ; 2007), il ne s'agit pas seulement d'une pratique ou d'une activité mais d'une notion multidimensionnelle puisque le métier est tout à la fois personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel.

Le métier au sens personnel est intime et renvoie à la singularité, à la manière personnelle du professionnel de faire les choses en poursuivant des buts plus spécifiques, personnels (Clot,

2006 ; 2007 ; Flavier, 2016). Cette dimension permet donc la « redéfinition permanente » du métier (Flavier, 2016, p. 52). Le métier est interpersonnel puisqu'il « ne saurait exister sans destinataire » (Clot, 2006, p. 167), cette dimension fait écho « au collectif vivant du métier comme ressource pour le professionnel » (Flavier, 2016, p. 51). Le métier est transpersonnel dans la mesure où il est habité par une histoire collective qui lui confère une stabilité et une pérennité dans le temps (Clot, 2007). Cette dimension du métier vit grâce au collectif de travail et plus particulièrement à sa mémoire, chacun la portant en soi (Clot, 2007). Par ce biais, les professionnels peuvent avoir le « sentiment de vivre la même histoire qui donne à chacun le répondant indispensable pour travailler » (Clot, 2007, p. 86). Enfin, le métier est impersonnel, cette dernière dimension concerne les prescriptions du métier et renvoie à la tâche ou à la fonction définie qui le codifie, il s'agit de l'aspect le plus décontextualisé du métier pour le professionnel (Clot, 2007 ; 2006). La dimension impersonnelle concerne « ce qui tient le métier au-delà de chaque situation particulière, cristallisé dans l'organisation ou l'institution » (Clot, 2007, p. 86).

Du fait de ces quatre dimensions qui renvoient à la norme, au collectif et à l'individu, il existe « autant de liaisons possibles ou impossibles et de déliaisons » (Clot, 2007, p. 86), il s'agit donc bien pour le professionnel d'aller au-delà de « faire ce qui est à faire, d'accomplir la tâche » (Clot, 2006, p. 167) puisque le métier renvoie à « un commun partagé et à une adaptation singulière » (Flavier, 2016, p. 52).

1.2 Distinction entre la tâche et l'activité

La tâche renvoie à « ce qui est à faire » et l'activité à « ce qui se fait » (Leplat et Hoc, 1983, p. 50). Plus précisément, la tâche peut être définie comme « le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint » (Leplat, 2004, p. 102), cette dernière renvoie à la prescription ou à l'obligation alors que l'activité fait référence « à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations » (Leplat et Hoc, 1983, p. 50-51). L'activité correspond à « ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche » (Leplat, 2004, p. 102). Il existe donc un écart entre tâche et activité, qui varie en fonction des situations et qui demeure irréductible (Flavier, 2016).

Plus en détail, la tâche prescrite se distingue de la tâche effective (Leplat et Hoc, 1983). La tâche prescrite se réfère à « la tâche conçue par celui qui en commande l'exécution » (Leplat et Hoc, 1983, p. 52). Dans la description de cette tâche, il y a des conditions explicites, qui ne sont pas connues du professionnel et des conditions implicites, qui sont perçues comme inutiles à

décrire puisqu'elles sont déjà connues de l'individu. Elles sont donc tues mais doivent être prises en considération pour réaliser la tâche. Cette distinction entre les conditions explicites et implicites implique que « la description d'une tâche se réfère toujours […] à une conception du sujet auquel elle s'adresse » (Leplat et Hoc, 1983, p. 54). La tâche effective fait référence quant à elle a une « tâche correspondant à ce (que le sujet) fait effectivement » (Leplat et Hoc, 1983, p. 55), il s'agit « des buts et conditions effectivement pris en compte par le sujet » (Leplat, 2004, p. 102). Il peut donc exister une certaine correspondance avec la description de l'activité, qui peut s'apparenter aux actions menées par l'individu pour répondre à la tâche, il s'agit d'un modèle qui se réalise, s'actualise (Leplat et Hoc, 1983). La tâche effective n'est jamais la tâche prescrite du fait de l'« activité de régulation » des professionnels et de leurs efforts de personnalisation (Clot, 2004b, p. 319).

Concernant l'activité, pour Vygotski (1934/1997, cité dans Flavier, 2016, p. 46) cette dernière peut se définir comme « une activité réalisée cohabitant avec des possibles non réalisés ». Par ailleurs, le sujet via l'activité est tiraillé entre « "ce qu'on [lui] demande" et "ce que ça [lui] demande" » (Yvon et Saussez, 2010, p. 45-46). D'après Hubault (1996, cité dans Flavier, 2016, p. 41), l'activité tient d'un compromis entre la logique technicoorganisationnelle qui « correspond à l'ensemble des prescriptions, qui s'adresse à l'acteur » et la logique « du vivant » qui « fait référence à l'investissement que l'acteur est prêt à consentir pour réaliser ce qu'il a à faire ».

Poursuivant notre effort de délimitation des concepts théoriques, nous relevons que l'activité réalisée se différencie du réel de l'activité (Clot, 2001a ; 2001b ; 2004a). La métaphore de l'iceberg (Flavier, 2016) permet d'illustrer ce point. La partie émergée fait référence à l'activité réalisée, elle est descriptible et correspond à ce qu'un observateur extérieur perçoit alors que la partie immergée concerne le réel de l'activité, ce que vit réellement le professionnel, ses choix, ses conflits intérieurs, par exemple (Flavier, 2016). Cette distinction fait référence à un conflit entre plusieurs actions possibles ou impossibles que l'activité réalisée ne parvient jamais à résoudre totalement (Clot, 2004a) puisque l'activité réalisée et le réel de l'activité « ne se recoupent pas » (Clot, 2001b, p. 4) et sont en contradiction (Clot, 2001c).

L'activité réalisée fait référence au « système de réactions qui ont vaincu » (Vygotski, 1994a, cité dans Clot, 2001b, p. 4), à « la résolution des dilemmes initiaux entre les différentes opportunités d'action » du professionnel (Flavier, 2016, p. 40). Cette activité est alors à considérer comme « l'une des activités possibles dans l'ensemble de celles qui auraient pu être accomplies ou pourraient l'être » (Clot, 2006, p. 170). Cette dernière laisse « en arrière-plan toutes les autres » (Flavier, 2016, p. 41). Cet arrière-plan est constitutif du réel de l'activité qui

ne concerne pas uniquement ce qui est réalisé mais il s'intéresse également aux tensions, conflits vécus par le professionnel, à

> ce qui n'est pas fait, ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire (Yvon et Clot, 2001 ; Clot, 2000, p. 56).

Ainsi, les activités suspendues, empêchées, inhibées ou déplacées font partie du réel et elles doivent être traitées dans l'analyse puisqu'elles « pèse[nt] de tout [leurs] poids dans l'activité présente » (Clot, 2000 ; 2001b, p. 4). Il s'agit de s'intéresser au prescrit et à la façon « dont le professionnel s'en saisit pour agir » (Flavier, 2016, p. 43) puisque l'activité peut être perçue comme une « épreuve subjective » où le sujet « se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire » (Clot, 2001b, p. 4).

Le travail est donc bien « une entité complexe » (Flavier, 2016, p. 31). Il est construit autour d'une tâche, de l'activité singulière du professionnel pour réaliser cette dernière et de leur articulation (Leplat, 2004). Dans cette dernière, le professionnel se heurte au réel et il doit « redessine[r] la prescription qui lui est adressée pour la réaliser » afin de la rendre compatible avec le réel (Leplat, 2004, p. 30 ; Yvon et Clot, 2001). En travaillant l'individu fait « de la prescription une ressource pour l'action » (Clot et Stimec, 2013, p. 113). Conséquemment, le sujet ne répète pas mais se recréer lui-même et son milieu par rapport aux différentes contraintes. Cet « ajustement continuel » s'il n'est pas contraint, se nomme développement (Yvon et Clot, 2001, p. 73). Ces deux distinctions nous permettent d'appréhender plus aisément les deux points suivants relatifs à la théorie de l'activité collective et à la clinique de l'activité.

1.3 La théorie de l'activité collective

La théorie de l'activité historico-culturelle a évolué au fil de trois générations (Bonneau, 2011). Les fondateurs de cette théorie ont en commun la pensée que

> l'esprit humain n'est pas situé dans le cerveau, ni même limité par la peau de l'individu. L'esprit se trouve dans les actions et les activités par lesquelles les humains s'engagent dans le monde, au moyen d'artefacts culturels tels que les signes et les outils [traduction libre] (Sannino et Engeström, 2018).

Autrement dit,

> la théorie de l'activité réoriente notre regard de ce qui se passe à l'intérieur de l'individu vers ce qui se passe entre les êtres humains, leurs objets et leurs instruments lorsqu'ils poursuivent et modifient leurs activités collectives à des fins précises [traduction libre] (Sannino et Engeström, 2018).

La première génération de la théorie de l'activité fut développée par Vygotski (1978) qui défendait la place de la situation sociale « comme source et ressource de l'activité individuelle. Le développement des fonctions psychologiques du sujet est d'emblée compris à travers sa participation à des pratiques socialement organisés » (Zimmermann, 2013, p. 45). Cette première génération a soutenu l'idée de médiation (Engeström, 2001) « dans une triade où les artefacts (qu'ils soient culturels, institutionnels ou matériels) structurent le développement humain » (Bonneau, 2011, p. 24). Cette idée de médiation est présentée dans le modèle triangulaire de Vygotski (1978) « dans lequel la connexion directe conditionnée entre le stimulus (S) et la réponse (R) a été transcendée par "un acte complexe et médiatisé" » [traduction libre] (Engeström, 2001). Cette approche s'inscrit dans une « perspective relationnelle » (Bonneau, 2011, p. 24). Ainsi, l'individu ne peut plus être compris sans les moyens culturels et réciproquement la société ne plus être comprise sans l'action des individus qui utilisent et produisent des artefacts (Engeström, 2001). De ce fait, « les objets sont devenus des entités culturelles et l'objectivité de l'action est devenue la clé de la compréhension de la psyché humaine » [traduction libre] (Engeström, 2001). Pour Vygotski, l'unité d'analyse principale est celle de l'action culturellement médiatisée (Sannino et Engeström, 2018). Ensuite, la deuxième génération de la théorie de l'activité a largement été influencée par les travaux de Leontiev (1978). Leontiev a mis en avant la différence entre une action individuelle et une activité collective (Engeström, 2001) en lien avec la division du travail dans une communauté (Engeström, 2010). Il illustre sa thèse par l'exemple rapporté ci-après. Dans le cadre d'une chasse à courre, les rabatteurs ont la charge de faire fuir le gibier pour l'amener vers les tireurs, placés en embuscade pour tuer le gibier. Rabatteurs et tireurs mettent en œuvre des actions différentes (i.e., rabattre et tirer) dans l'activité collective de la chasse à courre (Engeström, 2010). Ainsi, « l'activité est un système relativement durable dans lequel la division du travail sépare différentes actions orientées vers un but et les combine pour servir un objet collectif » [traduction libre] (Sannino et Engeström, 2018). Pour Leontiev (1984),

> l'activité humaine s'apparente à une structure dynamique constituée de trois composantes continuellement en tension les unes avec les autres : l'activité (le motif, en tant que « moteur » de l'activité, c'est-à-dire ce qui est « vital » pour le sujet et qui le pousse à agir) - l'action (le but, en tant que résultat visé par le sujet) - l'opération (l'instrument, en tant que moyens mis en œuvre concrètement pour agir) (Flavier, 2016, p. 47).

Pour Leontiev, « ce rapport entre le but et le motif révèle le sens de l'activité pour son auteur » (Flavier, 2016, p. 47). Pour le psychologue russe, il s'agit du sens personnel « qui s'exprime dans les significations (notamment sociales) et non l'inverse » (Flavier, 2016, p. 47). Ainsi,

« accéder au réel de l'activité, c'est chercher à appréhender cette conscience individuelle (le sens) et donc à saisir la place qu'occupe ce système de signification dans la conscience de l'individu » (Flavier, 2016, p. 47).

La troisième génération de la théorie de l'activité, portée par Engeström (1987) et ses collaborateurs « a transposé la théorie aux systèmes d'activité collective » (Bonneau, 2011, p. 24). Cette troisième génération de la théorie de l'activité vise à « conceptualiser la place de ce collectif dans l'activité humaine en analysant plus particulièrement les modalités d'organisation du travail collectif et des relations entre les individus » (Flavier, 2016, p. 25). Suite à l'analyse de l'organisation du travail collectif, Engeström et ses collaborateurs ont développé deux principaux concepts. Le concept de *boundary crossing* caractérise une « expertise horizontale où les praticiens doivent franchir les limites pour chercher et donner de l'aide, pour trouver des informations et des outils là où ils sont disponibles » (Engeström et al., 1995, p. 332 cités dans Engeström, 2010). Le second concept est celui de *knotworking*,

> la notion de nœud fait référence à l'orchestration rapide, distribuée et partiellement improvisée de performances collaboratives entre des acteurs et des systèmes d'activité par ailleurs peu connectés. Le travail sur les nœuds se caractérise par un mouvement qui consiste à nouer, dénouer et renouer des fils d'activité apparemment séparés [traduction libre] (Engeström, 2000).

Ainsi, « dans un tel modèle d'organisation du travail, les collaborations se développent au-delà des frontières habituelles, au gré des opportunités, si bien qu'il n'est plus possible de concevoir une organisation stable et figée » (Flavier, 2016, p. 65).

1.4 La clinique de l'activité

La clinique de l'activité fait référence à un terme médical et pour Dejours (1996, cité dans Clot et Leplat, 2005, p. 291) ce terme souligne « une démarche partant du terrain, se déployant sur le terrain et retournant constamment au terrain ». Dans cette perspective, la méthode clinique vise d'après Lagache (1949, cité dans Clot et Leplat, 2005, p. 291) à

> relever aussi fidèlement que possible les manières d'être et de réagir d'un être humain complet et concret aux prises avec une situation, chercher à en établir le sens, la structure et la genèse, déceler les conflits qui le motivent et les démarches qui tendent à résoudre ces conflits.

Pour la psychologie du travail, la méthode clinique a comme objet de recherche la situation de travail ou plus précisément le binôme "sujet/tâche - environnement" (Clot et Leplat, 2005).

La clinique de l'activité a comme visée la « transformation du travail » et elle peut être assimilée à un dispositif « de provocation de la plasticité organisationnelle » (Clot, 2008, p. 181). Au

travers de la clinique de l'activité, il s'agit de « dénaturaliser l'activité » (Clot, 2008, p. 184) afin d'«agir avec elle et sur elle » (Clot, 2008, p. 185). Cela dans l'objectif de saisir la manière de développer le pouvoir d'agir réel des professionnels tant vis-à-vis d'eux-mêmes que de leur environnement (Zimmermann, 2013). Dans ce contexte, il s'agit bien d'une « méthode d'action et d'intervention pour transformer le travail » (Clot et Leplat, 2005, p. 301). La clinique de l'activité est tout d'abord une démarche d'intervention sur le terrain (Yvon et Saussez, 2010) qui permet au professionnel d'« expérimenter ce dont il est capable » (Clot et Leplat, 2005, p. 308) et par la suite une démarche de développement de connaissances (Yvon et Saussez, 2010, p. 141).

La dénaturalisation de l'activité dans cette démarche vise à « faire passer le travail réalisé d'un travailleur à l'autre à des fins de décantation » (Clot, 2006, p. 170 ; Clot, 2008, p. 185). Les professionnels apprennent par cette méthodologie le principe de séparation, en séparant « en eux-mêmes et entre eux le travail et le travailleur […] le discours convenu du déjà dit et du prêt à penser […] de ce qui, dans le réel, est difficile à dire et à penser » (Clot, 2006, p. 170 ; Clot, 2008, p. 185). Dans cette idée, il y a une double dimension, individuelle et collective, qui renvoie aux travaux de Gréco (1968, cité dans Clot et Leplat, 2005, p. 291), pour lui l'approche clinique possède deux caractéristiques principales : elle est « casuistique » dans la mesure où elle se focalise sur des situations individuelles, singulières mais elle est aussi « holistique (ou globaliste) » comme « ses interprétations se réfèrent à un ensemble synchronique et diachronique de conduites, et non pas aux seules relations régulières entre conduites actuelles et situations qui les provoquent ». Dans la clinique de l'activité il s'agit d'étudier l'activité individuelle en « s'appuyant sur une matrice collective qui tend à la développer » (Yvon et Saussez, 2010, p. 149). Dans ce contexte, les protagonistes se concentrent davantage sur l'activité que sur l'individu qui réalise cette dernière (Clot, 2006), toutefois, il ne s'agit pas de l'activité au sens premier comme l'« activité observable » (Clot et Leplat, 2005, p. 307) mais davantage comme « l'activité « au carré » » à savoir l'activité observée lorsque « les intéressés dirigent leurs analyses sur leur propre activité examinée ensemble » (Clot, 2004a, p. 27).

Par ailleurs, la clinique de l'activité possède quatre traits saillants : i. « elle considère son objet d'étude dans sa globalité » ; ii. « elle a un caractère approfondi et examine son objet dans toute sa complexité » ; iii. « elle accorde une importance particulière au rôle du (ou des) sujet(s) » ; iv. « elle implique une interaction avec l'objet étudié » (Clot et Leplat, 2005, p. 292). Ce dernier trait, relatif à l'interaction, souligne le fait que les différents protagonistes, professionnels et chercheurs, sont parties prenantes de la clinique de l'activité. Les travailleurs y jouent un rôle fondamental (Clot et Leplat, 2005) puisqu'il s'agit d'organiser « autour du réel

du travail, la réévaluation critique de l'activité par et avec ceux qui la font » (Clot, 2008, p. 181). Pour paraphraser Tosquelles dans *Le travail thérapeutique à l'hôpital psychiatrique*, Clot soutient que la clinique de l'activité permet « de faire travailler nos interlocuteurs pour « soigner » le travail, afin que l'organisation saisisse sur le vif qu'ils sont des êtres humains toujours responsables de ce qu'ils font, ce qui ne peut être mis en évidence qu'à condition de faire avec eux quelque chose d'autre que ce qu'ils font d'habitude, qu'à condition de rendre transformable ce qu'ils font d'habitude » Clot (2006, p. 169).

Dans cette démarche, une inversion des postures est prégnante puisque « la posture de l'expert change de place », les professionnels sont considérés comme les « véritables experts de leur activité ». Cette inversion met en exergue le postulat suivant : « les véritables transformations du travail ne peuvent être portées que par les travailleurs eux-mêmes » (Yvon et Saussez, 2010, p. 141). Dans ce contexte-là, un « renversement de l'observation » s'opère puisque les professionnels qui sont observés dans leur travail deviennent « les observateurs et les interprètes de leur propre activité » (Clot et Leplat, 2005, p. 306). Ce principe peut être assimilé à un moyen pour provoquer chez les travailleurs des réactions comme de l'étonnement ou des prises de conscience (Yvon et Saussez, 2010) ainsi qu'un « moyen de la pensée collective » (Clot et Leplat, 2005, p. 306).

Ainsi, en décrivant et analysant leur activité réalisée, les professionnels révèlent également les conflits intérieurs sous-jacents à l'activité réalisée et l'ensemble de leurs mouvements inhibés (Yvon et Saussez, 2010 ; Clot, 2001c). Ils « déf[ont] et ref[ont] les liens entre ce qu'il[s] se voi[en]t faire, ce qu'il y a à faire, ce qu'il[s] voudrai[en]t faire, ce qu'il[s] aurai[en]t pu faire ou encore ce qui serait à refaire » (Clot, 2008, p. 185). En clinique de l'activité, « le destin des activités empêchées » est donc au centre du travail (Clot, 2016, p. 100). Dans cette démarche, l'activité change de statut « d'objet de pensée d'abord elle devient moyen de penser à d'autres possibilités » (Clot, 2008, p. 185).

Cependant, en clinique de l'activité, le professionnel et son activité ne sont pas seuls, il y a un autre acteur : autrui, qui constitue « un troisième pôle du triangle de l'activité » (Yvon et Saussez, 2010, p. 151). Cette modélisation fait référence aux travaux de Bakhtine (1984, p. 303, cité dans Yvon et Saussez, 2010, p.151) pour qui « un énoncé est tourné non seulement vers son objet, mais aussi vers le discours d'autrui portant sur cet objet ». En clinique de l'activité, le professionnel ne « cherche pas d'abord en lui-même, mais dans l'autre » ainsi « il voit sa propre activité « avec les yeux » d'une autre activité » (Clot, 2008, p. 186). Autrui est donc « l'instrument psychologique d'une observation de soi par soi » (Clot et Leplat, 2005, p. 303).

Dans cette démarche, le chercheur accompagne les travailleurs dans « l'exploration des conflits et des dissonances de l'activité » (Clot, 2008, p. 185) puisque « l'observation vise ici l'apprentissage par le chercheur du métier grâce à l'auto-observation confrontée à l'expérience d'autrui » (Clot et Leplat, 2005, p. 302). Le chercheur est ainsi présent pour seconder « une expérience de modification du travail par ceux qui le font et ceux qui l'analysent », il n'est donc pas « la source de l'action » (Clot et Leplat, 2005, p. 306). Conséquemment, le fait pour lui d'observer l'activité des travailleurs pour la saisir revient à « la transformer en incitant le ou les sujets concernés à une activité intérieure spécifique au cours même de l'activité extérieure » (Clot et Leplat, 2005, p. 303).

Plus concrètement, dans la clinique de l'activité, trois phases principales sont présentes. Tout d'abord, l'observation de l'activité en situation réelle de travail. Dans cette phase, les analyses s'effectuent à un niveau collectif afin de « faire l'objet d'une élaboration » (Clot, 2008, p. 184). Dans une seconde phase, il s'agit de recueillir des données filmées. Ces dernières sont de deux types : « celles de l'activité et celles de la confrontation des pairs à celles-ci » (Clot, 2008, p. 184). Ici, il ne s'agit pas de savoir « « pourquoi » ce qui est fait est fait » mais l'objectif est de permettre aux professionnels de se questionner « sur ce qu'ils se voient faire » (Clot, 2008, p. 184). Dans ce cadre-là, les travailleurs décrivent « le plus précisément possible les gestes et les opérations observables sur l'enregistrement vidéo jusqu'à ce que les limites de cette description se manifestent, jusqu'à ce que les « vérités convenues » soient prises en défaut dans les inattendus de l'échange dialogique » (Clot, 2008, p. 184). Enfin, la dernière phase concerne la restitution des analyses au collectif.

La clinique de l'activité est « tout entière tournée vers l'action dans la situation » (Clot et Leplat, 2005, p. 301-302) et « l'intervention a préséance » (Yvon et Saussez, 2010, p. 15). Cependant, cela n'empêche pas le développement de connaissances scientifiques (Clot, 2004a ; Clot et Leplat, 2005). Pour ce faire, il est nécessaire de mettre l'activité de travail en mouvement et de « provoquer le développement », sans cela il est impossible de l'étudier (Clot, 2004a, p. 31 ; Clot et Stimec, 2013). Dans cette perspective, il s'agit d'une « méthode indirecte » où « on ne recueille pas des données, on produit du développement de l'activité » ainsi le chercheur est un « opérateur d'action dans l'organisation » (Clot et Stimec, 2013, p. 115). L'observation de l'activité de travail engendre des connaissances et produit également de « l'activité chez l'observé » (Clot et Leplat, 2005, p. 302). Dans le cadre de cette méthode indirecte, il s'agit « d'organiser le redoublement de l'expérience vécue », l'individu transforme « l'expérience vécue d'un objet en objet d'une nouvelle expérience vécue afin d'étudier le transfert d'une activité dans l'autre » (Vygotski, 1994a, p.42, cité dans Clot,

2001c, p. 256). De surcroît, « à force de passer de main en main et de bouche en bouche l'activité répétée prend une dimension générique qui fait "parler le métier" entre les sujets en chacun d'eux, contribuant ainsi à cristalliser l'instance transpersonnelle du "métier" » (Clot, 2008, p. 185).

Par ailleurs, pour Vygotski (1978, p.64 cité dans Clot, 2004a, p. 31) « c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est » ainsi partant de ce postulat, Clot (2004, p. 31) met en avant le fait que c'est uniquement via « une expérience de transformation que l'activité de travail peut livrer ses secrets ». De ce fait, « le développement de l'activité est à la fois l'objet et la méthode » de la clinique de l'activité (Clot, 2004a, p. 31 ; Clot et Leplat, 2005). Dans un tel contexte, le programme de recherche est « au service d'un projet de transformation des situations de travail et se nourrit en retour des réussites ou des échecs des interventions effectuées » (Yvon et Saussez, 2010, p. 15).

2. L'élaboration du dispositif de recherche

Cette section présente l'élaboration du dispositif de recherche en quatre points : i. des temps de rencontre entre éducateurs et enseignants à la création d'un collectif transverse de travail ; ii. le journal de bord comme traces de l'activité des professionnels ; iii. des entretiens de type auto-confrontation entre les professionnels et le chercheur ; iv. une relation nouvelle entre professionnels et chercheur.

2.1 Des temps de rencontre entre éducateurs et enseignants à la création d'un collectif transverse de travail

Il est extrêmement rare que dans une situation d'éducation ou de formation, le « professionnel ne se trouve être l'interlocuteur unique » des individus dont il a la charge (Flavier, 2016, p. 75). La démarche clinique de l'activité repose sur un accompagnement des professionnels dans la transformation de leur activité. Cette démarche s'entend sur un empan temporel long (i.e., une année). Elle consiste en des rencontres régulières visant à analyser individuellement et collectivement l'activité des professionnels à partir de traces collectées sur le lieu de pratique. Dans le cadre de ce travail de recherche, les temps et espaces de rencontre du groupe des participants renvoient au concept de collectif transverse de travail (Arnoud et Falzon, 2014). Ce dernier nous apparaît particulièrement pertinent pour étudier les interactions et négociations, existantes ou potentielles, entre les différents acteurs qui partagent l'accompagnement de la scolarité des enfants placés. Par ailleurs, ces espaces sont un instrument de pensée critique des

pratiques professionnelles et l'occasion de faire émerger une culture de métier commune au service de l'accompagnement des enfants placés. Initialement le collectif de travail en ergonomie renvoie à l'appartenance des professionnels à un même métier. Effectivement, « pour pouvoir parler de collectif de travail, il faut simultanément plusieurs travailleurs, une œuvre commune, un langage commun, des règles de métier » (Arnoud et Falzon, 2014, p. 130). Toutefois, en référence aux évolutions organisationnelles, notamment en référence à la troisième génération de la théorie de l'activité historico-culturelle, « la mobilisation de profils professionnels variés dans le cadre d'une activité collective conjointe peut aboutir à la constitution d'un collectif de travail dit transverse » (Motté, 2012 ; Arnoud et Falzon, 2014, p. 130). Pour pouvoir mettre en œuvre un collectif transverse de travail, cinq conditions sont nécessaires : i. « une connaissance partagée du processus dans sa globalité et l'émergence de références communes » ; ii. « une connaissance du travail de l'autre et une culture collective au sens de la présence de tous dans l'activité de chacun (Nascimento, 2009) » ; iii. « une confiance mutuelle dans les informations échangées et les actions effectuées » ; iv. « une reconnaissance des compétences de chacun et de leur nécessaire complémentarité » ; v. « une volonté partagée des possibilités effectives de faire mieux ensemble facilitant la conception d'une organisation collective du travail » (Arnoud et Falzon, 2014, p. 130-131).

2.2 Le journal de bord comme traces de l'activité des professionnels

Selon Champy-Remoussenard (2020), il est possible de considérer l'écriture comme une « trace de la pensée » (p. 113). L'individu scripteur confère une « existence matérielle à ces pensées » en prenant le temps de la réflexion dans l'objectif de « mettre en forme des représentations » (Crinon et Guigue, 2006, p. 124).

Pour André (1993, cité dans Dejemeppe et Dezutter, 2001, p. 90), « écrire, en somme, c'est transformer : transformer le texte, transformer sa façon de penser, se transformer - et transformer le monde, même modestement ». L'écriture peut être assimilée à un acte réflexif (Truffer Moreau et Périsset Bagnoud, 2007 ; Moriceau, 2018) qui « combine tout à la fois la mise à distance de l'objet, l'introspection et la projection de soi dans un futur professionnel » (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 227-228). L'écriture permet également à l'individu de se rendre compte « de [sa] position, de [ses] croyances, de [son] mode de réflexion, du parcours de [sa] pensée » (Moriceau, 2018, p. 53). De plus, elle transforme les habitudes, les allants de soi en interrogations et suscite le débat (Moriceau, 2018). Il s'agit d'un « outil de retour de la pensée sur elle-même, de contrôle volontaire de l'attention, d'opérationnalisation de démarches

de synthèse, d'analyse, de délibération » (Vanhulle, 2004, p. 20). Par le truchement du processus de l'écriture, « le sujet (se) réfléchit » (Vanhulle, 2004, p. 20) et est transformé (Champy-Remoussenard, 2020), l'écriture donne lieu à un apprentissage (Crinon et Guigue, 2006 ; Deum, 2004).

Ces mêmes constatations se retrouvent dans l'écriture sur l'activité, d'autant plus qu'une « profession a besoin de textes pour se comprendre » (Cifali, 1995, p. 13). Dans ce cadre, l'individu a la posture de « l'opérateur-scripteur » (Crognier, 2009, p. 96). Il va au travers de ce processus mettre en œuvre une écriture de la pratique (Cros, 2003). Cette écriture n'a pas pour ambition de faire émerger mot pour mot l'état réel des actions (Cros, 2003) mais de dire « l'ordinaire, [de] dévoile[r] […] l'« extraordinaire » du quotidien et [de] relate[r] des situations difficiles, des trucs de métier, des moments d'apprentissage » (Champy-Remoussenard, 2006, p. 302). Cette écriture permet aussi de questionner globalement les limites du travail et plus spécifiquement le travail périphérique, dans ses marges, le hors travail, les instants creux qui sont également « des descripteurs du travail réel et des compétences » (Champy-Remoussenard, 2006, p. 309). Pour le praticien il s'agit de mettre en œuvre un double mouvement. Tout d'abord, un mouvement de distanciation par rapport à son vécu puis un mouvement de structuration afin d'avoir la possibilité de revenir à son vécu (Champy-Remoussenard, 2006). Il s'agit d'un « exercice de recomposition » qui met en avant des tensions (Crognier, 2009, p. 97). Dans ce contexte, l'écriture est une source de production de « connaissances, [de] sens, [de] savoirs sur la pratique » d'un individu (Cros, 2003, p. 47). L'individu se dévoile en tant que praticien, met en avant des conflits qui constituent les différents motifs de l'agir professionnel (Cros, 2003) et surtout relate le travail réel, difficile à formaliser ainsi que les « dimensions les plus opaques ou dissimulées […] cachées » du travail (Champy-Remoussenard, 2006 ; Champy-Remoussenard, 2020, p. 111) afin que le praticien puisse « accéder, pour et par [lui-même], à ce qui se joue en situation » (Champy-Remoussenard, 2006, p. 126). Toutefois, cela est une opération délicate pour le professionnel puisque « "ce qui est intéressant à dire" » sur la pratique « est difficile à prononcer car il faut rechercher les mots justes » (Champy-Remoussenard et Rothan, 1999, p. 178). Le mot choisi doit mettre en avant l'action concrète en situation de travail mais également l'humeur qui anime le professionnel dans ce temps spécifique (Champy-Remoussenard et Rothan, 1999).

Ces textes professionnels sur l'activité font référence aux textes « utilitaires », « fonctionnels » (Crognier, 2009, p. 96). D'après Bakhtine (1984, cité dans Champy-Remoussenard, 2020, p. 124) l'écriture sur l'activité est à associer au genre second. Ce dernier apparaît « dans des échanges culturels plus élaborés » que le genre premier et est affranchi « de l'urgence

temporelle de l'action ». Le genre second donne la possibilité « de mettre à distance, d'objectiver, de reconfigurer l'activité dans laquelle le locuteur est engagé, c'est-à-dire de l'extraire de son contexte » (Jaubert, Rebière et Bernié, 2003, cités dans Champy-Remoussenard, 2020, p. 124).

Le journal de bord, comme écrit professionnel, est un média de genre second. Le praticien qui tient un journal de bord se situe dans une optique de réflexion et d'analyse de ses pratiques professionnelles. Cette compétence est attendue dans l'ensemble des professions, dont celles d'enseignants du premier degré et d'éducateurs spécialisés (Dejemeppe et Dezutter, 2001).

Le journal de bord met en avant l'aspect personnel et intime de l'écriture et la mémoire professionnelle de l'individu qui le rédige (Truffer Moreau et Périsset Bagnoud, 2007) cela dans le but de consigner des « trace[s] du développement et de la mémoire professionnelle inscrite dans la continuité, afin d'apprendre d'expériences réelles, concrètes et représentatives du vécu » de l'individu (Deum, 2004). En formation, il permet de créer un « entre deux » où l'individu peut « prendre le temps de se relier à soi et de se reconnaître en tant que personne et en tant que professionnel » (Truffer Moreau et Périsset Bagnoud, 2007, p. 86). Il s'agit d'un « instrument d'introspection mais aussi de prospection » qui donne l'opportunité de construire des connaissances et des compétences (Truffer Moreau et Périsset Bagnoud, 2007, p.89) et d'un support d'autoformation (Deum, 2004), un « outil de formation » (Chartier et al., 2014, p. 30). Pour les professionnels, le journal de bord est le résultat d'une part d'une « tâche prescrite » et d'autre part de « choix subjectifs » qui font émerger un rapport singulier de l'individu aux savoirs professionnels (Bucheton et Decron, 2003, p. 5).

Dans le journal de bord, l'individu utilise la forme narrative pour s'exprimer. Cette forme permet au professionnel de « dénaturaliser sa façon de voir sa propre pratique » (Crinon et Guigue, 2006, p. 148 ; Schön, 1994). Ainsi, le journal de bord met la focale sur des savoirs d'expérience via des narrations de l'expérience, des histoires ou encore des récits de pratique afin de faire état de différents aspects de l'expérience (i.e., contextuels, relationnels, moraux, émotifs) (Deum, 2004). Pour ce faire, le professionnel est invité à écrire sa pratique afin de « faire émerger les situations de travail telles qu'elles sont vécues au quotidien, autrement dit de tenter de donner à voir le travail réel » (Champy-Remoussenard et Rothan, 1999, p. 165). Avant de procéder à la description de sa pratique, il est tenu de faire un choix, une sélection de certains éléments, certaines informations au détriment d'autres (Champy-Remoussenard et Rothan, 1999). Cette sélection spécifique a un sens pour le praticien et permet au chercheur d'en savoir également davantage (Bucheton et Decron, 2003). Ces choix permettent parfois de mettre en lumière des aspects du travail qui ne sont pas évoqués à l'accoutumée. Il est possible

de s'interroger sur la conception de l'individu à l'égard de son travail et plus spécifiquement sur « l'écart qu'il y a entre la façon dont [le professionnel] le donne en général à voir et la façon dont il est vécu » (Champy-Remoussenard et Rothan, 1999, p. 178).

L'écrit professionnel dans le journal de bord donne l'opportunité au praticien de prendre du recul sur son action, de révéler cette dernière pour en faire émerger des apprentissages (Deum, 2004). En somme il s'agit pour l'individu de « s'inscrire dans un processus réflexif » (Truffer Moreau et Périsset Bagnoud, 2007, p. 89). Le professionnel via le journal de bord, construit et développe « une identité professionnelle forte, […] un habitus de praticien réflexif et […] une plus grande adaptabilité » (Deum, 2004, p. 8).

Par le journal de bord, le praticien s'engage dans un processus d'écriture réflexive. Champy-Remoussenard (2020, p. 119) dans son enquête auprès de participants d'un atelier d'écriture met en avant le fait que l'écriture sur l'activité impacte « la montée en compétence et en capacité réflexive des participants ». Le professionnel peut via l'écriture mettre de la distance avec son activité, transformer certaines de ses représentations, prendre conscience de son développement en se relisant (Deum, 2004).

L'objectif de l'écriture sur l'activité, via différentes modalités comme le journal de bord, est de permettre à l'acteur de mettre des mots sur sa pratique, de donner du sens à cette dernière et de « comprendre la réalité complexe du travail en s'appuyant sur le sensoriel (ce qui est entendu, vu, ressenti …) pour comprendre comment les choses apparaissent avant d'exposer trop vite des explications ou des justifications » (Champy-Remoussenard, 2006, p. 303).

Cependant, il peut être complexe pour le praticien de mettre en mots certains aspects de son travail comme ses sentiments ou encore la description de l'ambiance « dire ce qu'est la situation de travail dans son contexte global, dans un espace-temps singulier » (Champy-Remoussenard et Rothan, 1999, p. 179). Il peut aussi être complexe pour le professionnel de rendre compte de ses difficultés, angoisses, réussites (Deum, 2004). Par exemple, le fait d'exprimer une faiblesse ou une force demande au praticien de la reconnaître et par la suite de l'utiliser telle un pilier de réflexion sur lequel il pourra s'appuyer (Deum, 2004). De plus, chez certains professionnels il y a « une dévalorisation de l'expérience singulière », ils peuvent ressentir de la retenue pour en parler, parfois presque de la honte et la peur d'être jugé. Cette dévalorisation peut être corrélée à « la mésestime que portent certains théoriciens aux pratiques » (Cifali, 1995, p. 6). L'ensemble de ces constats sont à l'opposé des apports développés habituellement par le praticien lorsqu'il évoque sa pratique puisqu'il est ici davantage dans « une recherche de "conformité opératoire" qui conduirait plutôt à une "atrophie de [l'] activité réelle" » (Clot, 2000, p.152, cité dans Champy-Remoussenard, 2020, p. 115).

Par ailleurs, selon Ricoeur (cité dans Crognier, 2009, p. 103) « tout récit est producteur d'identité narrative » et il n'est pas aisé pour l'auteur d'écrire d'autant plus lorsqu'il s'agit de mettre en avant ses pratiques, ses expériences professionnelles (Crognier, 2009). L'auteur craint avec le "je" d'occuper la première place du récit, d'être la personne qui sait et qui fait (Crognier, 2009). L'écriture réflexive demande à l'individu de s'engager, de s'exposer et implique de fait une prise de risque pour ce dernier (Crognier, 2009 ; Crinon et Guigue, 2006 ; Cifali, 1995) puisqu'il s'agit « de se révéler à soi-même l'inconnu qui sommeille en nous […], de même que […] d'exposer aux autres cet inconnu qui ne nous ressemble pas » (Crognier, 2009, p. 102). Leclercq (citée dans Crognier, 2009) nomme cela l'« insécurité scripturale ». Cette dernière peut également être associée, dans certaines situations, à des empêchements psychologiques de l'individu « comme le manque de confiance en soi, le sentiment d'insécurité associé à une prise de risque, ou la souffrance non dépassée associée à une situation traumatisante » (Champy-Remoussenard, 2020, p. 127).

Par le travail d'écriture réflexive, le professionnel révèle les actions dont il est l'auteur ou le participant. Il doit avoir un « don d'ubiquité » puisqu'il lui faut « adopter une double posture et couvrir parallèlement deux espaces temps » (Crognier, 2009, p. 99). Il est, d'une part, « scripteur sur son lieu d'écriture » et d'autre part « le personnage principal des récits qu'il élabore […] "venu" pour témoigner du temps et des expériences passés » (Crognier, 2009, p. 99).

Pour dépasser ces paradoxes et ces difficultés, il incombe au praticien de s'autoriser à devenir auteur, ce qui demande « un changement de posture ». Il s'agit pour lui de « quitter une position de passivité, voire de soumission » et de prendre le risque de « faire autorité », « assumer le fait que sa parole, ses actes, puissent avoir de l'influence » (Crognier, 2009, p. 106). Lorsqu'il devient auteur dans un écrit, le professionnel découvre le « pouvoir faire avec le langage » (Austin, 1970, cité dans Chabanne et Bucheton, 2002). Il apprend d'une part à « gérer ses visées pragmatiques » par rapport à l'objet de son discours, à savoir « le décrire, le remettre en ordre en le racontant, le commenter, l'évaluer, l'expliquer » et d'autre part à gérer les visées de son discours sur le destinataire, en l'interrogeant, l'informant, l'impliquant, le provoquant par exemple (Chabanne et Bucheton, 2002). En procédant à ce changement de posture, l'individu peut éprouver une forme de peur d'entrer dans la « sphère scripturale » comme l'écriture est souvent « associée aux experts, aux écrivains » (Crognier, 2009, p. 106) ainsi le professionnel ne pense pas pouvoir et savoir écrire (Champy-Remoussenard, 2006). Il s'agit d'empêchements sociaux tel que le rapport global à l'écrit, aux normes, à la conformité, à l'orthographe, la grammaire, la syntaxe et à la forme scolaire de l'écriture qui peuvent également entraver le

processus. Cela étant aussi lié avec le sentiment de légitimité du participant à mettre en avant « certaines parties de l'activité » (Champy-Remoussernard, 2006 ; Champy-Remoussenard, 2020, p. 127). Il est important de proposer un « processus de déclenchement de l'écriture » via certaines conditions pour que le professionnel s'autorise à écrire, qu'il puisse se donner « le droit d'être auteur des discours produits pour dire [son] travail » (Champy-Remoussenard, 2006, p. 304). Pour cela Champy-Remoussenard (2006, p. 304) utilise des « consignes ou déclencheurs » qui sont des phrases courtes qui visent à « entraîner vers l'écriture et favorisent l'accès aux aspects souvent occultés du travail (tantôt les régularités, tantôt les imprévus et les petits incidents) ». Ces déclencheurs incitent également le professionnel « à s'exprimer depuis son contexte ».

Par la suite, une fois, entrée dans le processus, l'individu est souvent confronté à plusieurs étapes allant d'une phase de flou où il doit « négocier avec des éléments enfouis que l'écriture éveille et qui affleurent à la surface » à l'expression de sa créativité (Truffer Moreau et Périsset Bagnoud, 2007, p. 84). Au travers de l'écriture sur soi et ses pratiques professionnelles, le praticien s'implique à plusieurs niveaux. Nonnon (1995, citée dans Crognier, 2009, p. 100) en identifie cinq : i. l'individu est amené à se « met[tre] en scène comme protagoniste et acteur des scènes relatées » ainsi cela lui demande « d'assumer avec une certaine précision ses comportements réels dans un réseau d'interactions et sa part de responsabilité sur les effets constatés » ; ii. il est en tant que personnage de l'action « observateur et évaluateur de ses propres conduites » ; iii. le praticien « réinterprète après coup [les] différents moments et les met en relation » ; iv. il est également, via la verbalisation de son expérience, « un sujet engagé dans une recherche de rationalisation » ; et v. il est impliqué en tant que narrateur dans son récit, ce point de vue spécifique « justifie ses choix d'écriture, ses ellipses et ses insistances ». Pour l'auteur, « l'existence d'un destinataire et le contexte d'énonciation agissent » sur lui et son discours (Champy-Remoussenard, 2020, p. 113) puisque la conscience d'un destinataire permet au praticien d'« adopter une posture distanciée, un recul réflexif » (Chartier et al., 2014, p. 32).

2.3 Des entretiens de type auto-confrontation entre les professionnels et le chercheur

Les entretiens de type auto-confrontation font partie des méthodes d'analyse de l'activité empruntées à la clinique de l'activité (Clot, 2008). Aussi, nous situons-nous dans une perspective compréhensive et de transformation directe ou indirecte des situations de travail. Ces entretiens visent « à comprendre ce que le sujet mobilise de lui-même (sous l'angle biologique, social, psychique, cognitif, en incluant l'expérience) pour agir en situation, ce que

sont les buts qu'il poursuit, comment il s'y prend de façon détaillée pour y parvenir » (Vidal-Gomel, 2022, p. 115). Dans le cadre de cette définition, « l'adjectif détaillée a son importance » dans la mesure où l'objectif est d'arriver « à une description fine de ce qui a été fait, de ce qui a été vécu, en reprenant le déroulement chronologique des événements » (Vidal-Gomel, 2022, p. 115).

Les entretiens d'auto-confrontation ne sont pas seulement des outils pour le chercheur, ils peuvent également servir de moyen de la formation (Vidal-Gomel, 2022). Ces entretiens sont également dans le cas de l'approche clinique de l'activité des instruments de la transformation (Jacq et al., 2022, p. 145). En accompagnant les professionnels, éducateurs et enseignants

> dans la révélation de leur activité dans ce qu'elle a de discret, de singulier, de personnel et même de contrarié ou d'empêché, il s'agit de leur faire porter un regard nouveau sur leur métier et la manière dont ils le réalisent ou peuvent le réaliser. En procédant ainsi, ils parviennent à envisager de nouveau possible, de nouvelles manières de faire, aussi bien dans le temps de l'analyse que dans celui de l'intervention à proprement parler (Flavier, 2016, p. 39).

De plus, « l'analyse qui intègre ce type d'entretiens […] vise des formes d'émancipation en accordant une place centrale au sens que les individus et les collectifs accordent à leur conduite, aux compétences acquises et à la performance. Une telle démarche favorise ainsi leur pouvoir d'agir » (Vidal-Gomel, 2022, p. 116) ainsi qu'une prise de conscience (Vidal-Gomel, 2022). De ce fait, dans le cadre de la recherche, les professionnels deviennent « des co-analystes de leur propre conduite […] et sont considérés comme des experts de leur travail c'est à ce titre qu'ils contribuent à son analyse » (Vidal-Gomel, 2022, p. 116-117).

En clinique de l'activité, les entretiens de type auto-confrontation sont mis « au service d'une conception de la recherche qui s'engage dans une perspective d'intervention par laquelle le chercheur vise le développement du pouvoir d'agir des professionnels » (Jacq et al., 2022, p. 139-140). Il s'agit pour le chercheur de ne pas hésiter à « recueillir les dimensions contrariées de l'activité, les impasses et conflits que celle-ci génère pour ensuite envisager des alternatives d'action » (Jacq et al., 2022, p. 140). L'ensemble de ces éléments montre que dans le cadre de ce travail de recherche, particulièrement dans le volet qualitatif, une nouvelle relation entre le chercheur et les professionnels se créée.

2.4 Une relation nouvelle entre professionnels et chercheur

Dans le courant de recherches dites « avec » ou collaboratives, ayant pour objet l'analyse de l'activité, la relation entre le chercheur et le praticien devient nouvelle puisqu'il ne s'agit pas « d'un "échange" entre chercheur et praticien ou d'une "concrétisation" des résultats de

recherche » (Schön, 1994, p. 363). Les praticiens deviennent des « chercheurs réflexifs dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit » (Schön, 1994, p. 363). Le professionnel devient un chercheur dans un contexte spécifique et il met en avant une « nouvelle théorie du cas particulier » (Schön, 1994, p. 97), la recherche fait donc partie intégrante des activités du professionnel. Dans ce contexte, « l'échange entre la recherche et la pratique est immédiat » (Schön, 1994, p. 363). L'expérimentation du professionnel peut être considérée comme une forme d'action ainsi la « mise en pratique [de cette dernière] est inhérente à [la] recherche [du professionnel] » (Schön, 1994, p. 97). Les actions et démarches du praticien peuvent être des sources de changements qui confèrent « un nouvel éclairage aux situations » (Schön, 1994, p. 169). Le praticien n'est donc pas à considérer tel un « simple usager du produit de la recherche » (Schön, 1994, p. 381) mais comme un praticien qui agit « à l'occasion comme chercheur réflexif » (Schön, 1994, p. 382). La recherche réflexive peut s'apparenter pour le professionnel à une formation (Schön, 1994).

Cela demande donc au chercheur de reconfigurer sa manière d'agir. En effet, ce dernier ne peut pas se situer à distance de la pratique expérimentale, il a besoin « d'une façon ou d'une autre [d]'expérimenter la pratique de l'intérieur » (Schön, 1994, p. 381). Lorsque le chercheur souhaite cadrer la situation, il peut se préparer à certaines réactions et au fait d'appréhender une « situation confuse et semée de nouvelles incertitudes » (Schön, 1994, p. 203). C'est pourquoi, il est nécessaire pour lui d'adopter une double vision. Dans un premier temps, il pourra agir en fonction du point de vue qu'il a retenu « mais il se tiendra toujours prêt à en changer à l'occasion ; il se doit même d'en changer lorsque viendra le temps de voir en quoi les échanges qu'il a menés éclairent différemment la situation » (Schön, 1994, p. 203). Le chercheur, dans ce contexte, évolue donc dans une situation instable, c'est pourquoi il est nécessaire pour lui de mettre en place des éléments stables comme une théorie solide, un système d'évaluation efficace ou encore « une position ferme face à la réflexion en cours d'action et sur l'action » (Schön, 1994, p. 203). Le chercheur, comme l'explique Vicker (Schön, 1994, p. 380), est un « agent d'expérimentation », c'est pourquoi « il doit tenter de bien se rendre compte de sa propre influence sur les phénomènes qu'il cherche à comprendre » (Schön, 1994, p. 380), d'autant plus qu'il a un « rôle de consultant auprès des praticiens » (Schön, 1994, p. 381). Dans le cadre de ces recherches « les sentiments du sujet à propos de sa tâche, son rendement et ses rapports avec le chercheur font essentiellement partie du processus à l'étude » (Schön, 1994, p. 380).

La recherche réflexive met en avant une collaboration entre chercheurs et praticiens (Schön, 1994) où « les rôles du praticien et du chercheur [ont] des frontières perméables et les carrières de recherche et de pratique s'entremêl[ent] automatiquement » (Schön, 1994, p. 382).

3. Le déploiement du dispositif de recherche

Cette troisième section structurée en cinq points : i. la prise de contact avec le terrain ; ii. le processus de recrutement des participants ; iii. le développement de l'outil journal de bord ; iv. les différents temps et le déroulement du dispositif de recherche ; v. l'accréditation éthique du projet de recherche.

3.1 La prise de contact avec le terrain

En amont de la réalisation de cette une étude, une pré-enquête a été menée, courant du printemps et de l'été 2021, afin d'élaborer un diagnostic de terrain. Différentes structures d'hébergement (i.e., MECS et foyers de l'enfance) ont répondu positivement à nos sollicitations et ont montré un intérêt particulier pour la thématique qui fait écho aux problématiques de terrain. Suite à l'ensemble de ces prises de contact, une circonscription a manifesté davantage d'intérêt pour travailler avec nous dans le cadre de cette recherche. Dans un premier temps, en octobre 2022, nous avons participé à une réunion de copilotage organisée par cette circonscription afin de présenter à l'ensemble des membres le projet de recherche et plus spécifiquement le déroulement du dispositif expérimental de recherche qualitatif sur le terrain. Par la suite, les acteurs des deux institutions Protection de l'Enfance et Éducation Nationale, sur cette zone géographique, se sont portées volontaires pour accueillir le dispositif expérimental qualitatif de la recherche dans leurs établissements. Ils se sont également engagés à mettre en œuvre des adaptations dans les emplois du temps des professionnels participants à la recherche pour le bon déroulement de cette dernière.

3.2 Le processus de recrutement des participants

Afin de recruter des participants pour le dispositif expérimental de recherche qualitatif, nous avons organisé une réunion d'information avec l'Inspection Académique de la circonscription concernée pour présenter le projet de recherche aux professionnels en novembre 2022. Durant cette réunion des éducateurs spécialisés et des enseignants du premier degré de la zone géographique concernée étaient présents. Cela nous a permis de présenter succinctement un état de l'art sur la thématique, la méthodologie du projet de recherche dans sa globalité, puis de faire

un focus sur la partie qualitative en développant notamment le fonctionnement du dispositif de recherche, les périodes concernées ou encore la présentation de l'outil journal de bord. Nous avons également partagé avec les professionnels nos critères d'inclusion pour participer à l'étude. Pour les enseignants, afin de participer à l'étude, ils devaient être en situation d'accueil dans leurs classes d'un enfant placé en MECS ou en foyer de l'enfance ; les éducateurs spécialisés devaient être en situation d'accompagnement d'un enfant scolarisé en maternelle ou en primaire. Suite à cette première réunion, nous avons distribué aux professionnels de cette zone géographique, deux notes d'informations (cf. Annexe D), l'une à destination des éducateurs spécialisés, l'autre pour les enseignants du premier degré. Ces dernières présentent en détail le contexte de l'étude, l'organisation dans le temps et mettent en avant le fait que la participation à la recherche est anonyme. Un document relatif au consentement du professionnel a également été distribué pour obtenir l'accord de participation à la recherche (cf. Annexe D). Dans ce document, il est stipulé que la participation à l'étude sera anonymisée, que le participant peut arrêter à tout moment de participer au projet de recherche sans justification et qu'il sera possible pour lui de prendre connaissance des résultats globaux de l'étude une fois cette dernière terminée. Effectivement comme le mentionne Vidal-Gomel (2022, p. 118),

> « pour toute enquête de terrain, comme pour tout entretien, la confrontation aux traces de l'activité ne peut être réalisée que sur la base du volontariat et le consentement doit être fondé sur une information exhaustive. Un document précise ainsi les objectifs de l'étude et sa lecture […] débouche sur la rédaction écrite (datée et signée) de l'accord du participant à l'enquête ».

Suite à cette phase d'information, plusieurs professionnels ont manifesté le souhait de participer au dispositif de recherche. Toutefois, il y avait davantage de professionnels enseignants volontaires que de professionnels éducateurs. Seulement deux éducatrices étaient volontaires pour participer, c'est pourquoi nous avons fait le choix de limiter l'accès au dispositif de recherche aux enseignants. Ainsi, nous n'avons sélectionné que deux enseignantes afin de ne pas créer un déséquilibre dans le groupe de participants, où la profession enseignante aurait été plus représentée que la profession d'éducateur. Pour effectuer cette sélection, nous avons fait le choix d'opter pour un panel le plus hétérogène possible, ainsi nous avons retenu une enseignante qui exerce en maternelle et une enseignante qui exerce en primaire dans une classe ULIS (i.e., Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire). Concernant les deux éducatrices, ces dernières travaillent dans deux groupes de vie différents de la même MECS qui peut accueillir potentiellement des enfants de la maternelle au lycée.

3.3 Le développement de l'outil journal de bord

Le journal de bord dans le cadre de cette recherche est l'outil qui nous permet de recueillir des traces de l'activité des professionnels. Nous avons souhaité le rendre le plus accessible possible pour les participantes. Comme le conseille Champy-Remoussenard (2006, p. 304), nous avons eu recours à des « consignes ou déclencheurs » qui sont des phrases courtes qui visent à « entraîner vers l'écriture et favorisent l'accès aux aspects souvent occultés du travail ». Nous avons dans un premier temps proposé une brève notice d'utilisation de l'outil. Cette explication précède le journal de bord que nous avons présenté sous forme d'un tableau à sept colonnes. Les déclencheurs d'écriture présents dans le journal de bord étaient les suivants :

- Dates ;
- Moments clés (Choisir entre cinq catégories : Travail avec l'éducateur/l'enseignant - Travail indirect avec l'éducateur/l'enseignant par le biais de l'élève/de l'enfant - Accompagnement scolaire de l'élève placé à l'école/l'enfant placé à la MECS - Travail avec les parents dans le cadre de l'accompagnement scolaire de l'élève/de l'enfant - Travail avec d'autres professionnels dans le cadre de l'accompagnement scolaire de l'élève/de l'enfant) ;
- Description du moment (indiquez les éléments qui vous semblent importants pour saisir la situation) ;
- Durant ce moment (je me suis sentie/j'ai ressenti/j'ai apprécié/je n'ai pas apprécié/j'ai été en confiance/j'ai été en difficulté/j'ai été étonnée/j'ai été soutenue par l'éducateur/l'enseignant etc.) ;
- Pour me soutenir l'éducateur/l'enseignant a … ;
- Si ce moment devait se reproduire, je ferais/je modifierais/j'expérimenterais … ;
- De ce moment, je retiens …

3.4 Les différents temps et le déroulement du dispositif de recherche

Le dispositif de recherche a été mené durant l'année scolaire 2022-2023 et il se décline de la manière suivante : i. quatre temps de rencontre collectif échelonnés sur l'année scolaire : une rencontre collective au début de la recherche (janvier), deux autres au milieu (avril et mai) et une à la fin (juillet) ; ii. trois entretiens de type auto-confrontation avec chaque participante sur les temps collectifs (janvier/février ; avril ; juin) ; iii. trois entretiens de type auto-confrontation avec chaque participante sur les journaux de bord (mars ; mai ; juin). Ces différentes rencontres sont mises en avant dans le tableau 32.

Tableau 32

Planning des entretiens individuels et collectifs dans le cadre du dispositif de recherche

Temps collectif 1		05/01/2023 (après-midi)		
Entretiens d'auto-confrontation sur le temps collectif 1	25/01/2023 (après-midi)	27/01/2023 (après-midi)	06/02/2023 (matin)	06/02/2023 (après-midi)
Entretiens d'auto-confrontation sur les journaux de bord	13/03/2023 (après-midi)	15/03/2023 (après-midi)	23/03/2023 (matin)	30/03/2023 (après-midi)
Temps collectif 2		04/04/2023 (après-midi)		
Entretiens d'auto-confrontation sur le temps collectif 2	13/04/2023 (matin)		14/04/2023 (matin)	14/04/2023 (après-midi)
Entretiens d'auto-confrontation sur les journaux de bord	11/05/2023 (après-midi)	12/05/2023 (matin)	12/05/2023 (après-midi)	22/05/2023 (matin)
Temps collectif 3		15/05/2023 (après-midi)		
Entretiens d'auto-confrontation sur le temps collectif 3	01/06/2023 (matin)	01/06/2023 (après-midi)		2/06/2023 (après-midi)
Entretiens d'auto-confrontation sur les journaux de bord	21/06/2023 (après-midi)	22/06/2023 (matin)	22/06/2023 (après-midi)	23/06/2023 (après-midi)
Temps collectif 4		03/07/2023 (après-midi)		

Cependant, deux entretiens (cases vides dans le tableau 32) ont dû être supprimés durant le protocole de recherche du fait de divers imprévus de deux professionnelles. Il s'agit d'un entretien d'auto-confrontation sur le deuxième temps collectif et d'un autre entretien d'auto-confrontation sur le troisième temps collectif.

3.5 L'accréditation éthique du projet de recherche

Notre projet de recherche a obtenu une accréditation éthique (numéro Unistra/CER/2022-05) (cf. Annexe E). Au sujet de l'archivage des données. Comme le conseille le CER UNISTRA (cf. Annexe D), les données seront archivées pour une durée de dix ans. Les documents papiers sont archivés dans le bureau du responsable scientifique du projet, fermé à clé, à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (i.e., INSPE) de Strasbourg. Ces documents papiers sont les formulaires de consentement des quatre participantes au dispositif de recherche qualitatif de l'étude (dans une enveloppe scellée avec la mention « J'atteste que cette enveloppe contient quatre formulaires de consentement recueillis dans le cadre de l'étude intitulé : Entre potentialité et concrétisation dans la collaboration interprofessionnelle : Une étude auprès d'éducateurs spécialisés et d'enseignants du premier degré accompagnant des enfants placés en structures d'hébergement de la Protection de l'Enfance » suivie du nom du responsable scientifique du projet) et la table de correspondance. Concernant les données numériques, elles seront stockées sur les serveurs sécurisés Seafile de l'Université de Strasbourg. Les données sonores (i.e., les différents entretiens) seront détruites une fois les retranscriptions effectuées. Durant le temps de l'analyse et de la transcription, elles seront stockées sur le serveur Seafile

et le cas échéant temporairement sur un ordinateur appartenant au LISEC et administré par l'Université de Strasbourg. Les retranscriptions numériques seront stockées sur les serveurs sécurisés Seafile de l'Université de Strasbourg.

4. L'analyse qualitative

Cette section relative à l'analyse qualitative se compose de trois sous-sections : i. les modalités d'analyse ; ii. le découpage en unités d'analyse ; iii. la catégorisation en thématiques et thèmes.

4.1 Modalités d'analyse

Les participantes ont envoyé leur journal de bord de manière hebdomadaire par mail. Nous proposons ci-dessous une illustration d'un journal de bord (cf. Figure 3).

Figure 3

Illustration du journal de bord de Cynthia (02/06/2023)

02/06/2023	Travail avec l'enseignant	Je dois déposer des sacs d'école, à l'école car les enfants les ont oublié. Je me rends dans la classe d'Ambre et la maîtresse me demande si je suis l'éduc relais ce a quoi je réponds non, elle va pour retrouner dans sa classe, je l'arrête en lui disant que je suis tout de même disponible pour n'importe quels rensignements ou informations.	J'ai été étonnée de voir que l'enseignante attend d'être en contact juste avec l'éduc relais.		Rien	L'importance de s'imposer et de montrer que je veux chercher l'information pour agir au plus vite pour l'enfant.
02/06/2023	Travail avec l'enseignant	L'enseignante d'Ambre me transmets que cela fait plusieurs fois que Ambre lui parle que maman est en couple avec tonton (le frère de la maman). Je suis choquée, la maîtresse me demande si j'en sais quelque chose, ce à quoi je réponds non, puis je lui dis que cela expliquerait le comportement régressif de la petite. J'informe la maîtresse que lorsqu'elle a de telles informations, ils erait judicieux qu'elle écrive un mail ou un mot dans le carnet car nous devons être informé au plus vite de ce genre d'information. Elle me dit qu'elle y a pensé mais trouvait cela délicat de mettre un mot dans le carnet.	J'ai été étonnée que Ambre se confie à son enseignante. Depuis je me questionne : est-ce vrai ? Est-ce pour attirer l'attention ? Ambre a-t-elle remarqué les manques de communication avec l'école et la MECS 1 et c'est pour cela qu'elle se confie pour se genre de choses à sa maîtresse.			L'importance de s'imposer et de montrer que je veux chercher l'information pour agir au plus vite pour l'enfant.

Les entretiens d'autoconfrontation se sont déroulés dans un « cadre de collaboration explicite et garanti tout au long de l'entretien » (Jacq, 2022, p. 129). Durant l'introduction des différents entretiens l'explication de la méthode été rappelée aux participantes, tout comme les règles de déontologie. Tous les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone.

La première étape du traitement des données a consisté en la transcription des entretiens audio en texte. L'ensemble des retranscriptions d'entretien (N = 26) sont disponibles en annexe (cf. Annexe M). L'objectif de la transcription consiste pour le chercheur à être le plus fidèle aux propos des professionnels. Cette première étape, bien que chronophage, a été nécessaire afin de s'approprier l'ensemble des données et de débuter le repérage des passages les plus intéressants par rapport à la thématique de l'étude. Toutefois, dans le cadre de l'analyse toutes les données ont été conservées. Durant cette étape de transcription, les prises de parole des différents acteurs des entretiens ont été numérotées afin de faciliter le repérage des verbatims analysés. C'est également pendant l'étape de la transcription que les données ont été anonymisées à l'aide d'une table de correspondance afin que les individus ne puissent pas être identifiés. Les prénoms des participantes, de leurs collègues, des enfants accompagnés ont été modifiés. Les noms des villes ont été remplacés par « ville 1 », « ville 2 » etc. D'autres procédés d'anonymisation, du même type, concernant le nom des structures d'hébergement, des écoles, des départements etc. ont également été opéré afin de garantir l'anonymat des participantes et des personnes auxquelles elles pouvaient faire référence lors des entretiens.

4.2 Découpage en unités d'analyse

La méthodologie de l'analyse qualitative consiste en le découpage des entretiens en Unités d'Analyse (i.e., UA) et en la reconstitution des raisonnements des professionnels à partir du triptyque but, motif.s et opération.s (i.e., au sens de Leontiev). Pour commencer, les entretiens ont été découpés en UA. Une UA est repérée à partir de l'identification du but, à chaque nouveau but, une nouvelle UA est générée. Ces différentes UA portent un titre, par exemple : « UA 4 : [Créer] un fil conducteur [avec l'enseignante dans l'intérêt de l'enfant] » (Alma, ACS - CB 1, UA 4). Par ailleurs, malgré le fait que nous attachons une grande fidélité aux verbatims, nous avons dû cans certains cas reformuler ou compléter le but, le ou les motif.s ainsi que le ou les opération.s pour rendre ces derniers plus compréhensibles. Dans ces situations des crochets « […] » ont été ajoutés aux propos. Dans un second temps, pour chaque entretien d'auto-confrontation, nous nous sommes attelés à la reconstitution du raisonnement du professionnel pour chaque UA. Pour ce faire, nous avons tout d'abord identifié le but (i.e., au sens de Leontiev) qui correspond à l'objet de l'action (i.e., « [Créer] un fil conducteur [entre ces professionnels] » Alma, ACS - CB 1, UA 4). Pour Clot, « le but de l'action est la représentation cognitive du résultat à atteindre » (Clot, 2001a, p. 48). Il s'agit « d'une intention formée, de la représentation consciente du résultat à atteindre » (Clot, 1999, p. 169). Puis, nous

avons identifié le ou les motifs, qui peuvent être considérés comme les « enjeux/raisons » de l'acteur, ce qui pousse le professionnel à agir comme il le fait (i.e, « [Répondre au] besoin [de l'enfant] » Alma, ACS - CB 1, UA 4). Pour Clot, le motif « se rapporte à ce qui est vital pour le sujet (…) c'est l'accentuation subjective de l'action. La discordance entre eux est telle qu'une réussite dans l'atteinte d'un but peut être vécue par le sujet comme une défaite psychologique » (Clot, 2001a, p. 48). Enfin, dans un troisième et dernier temps, nous avons identifié le ou les opérations, qui correspondent à ce qui est mis en œuvre concrètement (i.e., « [en] [créant de la cohérence] [et en] [reprenant] avec lui […] : voilà tout ce que tu as fait et […] c'est : ah mince elle est au courant, [oui] donc [je] vais me réajuster aussi, par exemple » Alma, ACS - CB 1, UA 4). Pour Roth et Lee (2007), l'opération est une « réponse à la relation de l'action au but qu'elle s'efforce d'atteindre dans un contexte matériel » [traduction libre]. L'opération est de nature immédiate, elle n'est donc pas « médiatisée au plan de la conscience » [traduction libre] (Roth, 2007). La reconstitution du raisonnement du professionnel dans sa totalité rend compte du fonctionnement de l'activité de ce dernier. Dans ce travail de recherche, chaque raisonnement est présenté de la manière suivante : [Pour] motif (verbe à l'infinitif), [faire en sorte de] but (verbe à l'infinitif), [en] opération (participe présent). Pour citer un exemple, cela correspond à : « [Pour] [que les éducateurs et l'enseignante répondent (répondre) au] besoin [de l'enfant], [faire en sorte de créer] un fil conducteur [entre ces professionnels], [en] [créant de la cohérence] [et en] [reprenant] avec lui […] : voilà tout ce que tu as fait et […] c'est : ah mince elle est au courant, [oui] donc [je] vais me réajuster aussi » (Alma, ACS - CB 1, UA 4). Afin de gagner en lisibilité les différentes UA sont présentées de la manière suivante (cf. Tableau 33) dans l'annexe N.

Tableau 33

Présentation de l'analyse des données : L'exemple d'Alma, ACS - CB 1, UA 4

<table>
<tr><td colspan="2">UA 4 : [Créer] un fil conducteur [avec l'enseignante dans l'intérêt de l'enfant].</td></tr>
<tr><td colspan="2">Thématique 1 : Travailler avec l'autre professionnel dans l'intérêt de l'enfant dans la collaboration interprofessionnelle.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Thème 3 : Créer du lien et de la cohérence entre professionnels dans l'intérêt de l'enfant.</td></tr>
<tr><td>174 Alma : Et si maintenant euh on reprend avec lui, on fait un point, j'ai fait un point avec lui j'dis : bah voilà tout ce que tu as fait et bah c'est : ah mince elle est au courant, ouais donc j'vais me réajuster aussi enfin
175 Héléna : D'accord. Il a vraiment
176 Alma : Il a besoin que, c'est les personnes pour lui, il a des personnes repères soient au courant de tout pour que ça
177 Héléna : Pour que ça puisse euh passer.
178 Alma : Ouais y a un fil conducteur.
179 Héléna : Il en a vraiment
180 Alma : Ouais et lui à l'école enfin c'est marquant hein là pour l'instant il a des verts et puis euh voilà
181 Héléna : Ah ouais.</td><td>But : [Créer] un fil conducteur [entre ces professionnels]
Motif : [Répondre au] besoin [de l'enfant]
Opérations : [Créer de la cohérence] + on reprend avec lui, on fait un point, j'ai fait un point avec lui j'dis : bah voilà tout ce que tu as fait et bah c'est : ah mince elle est au courant, ouais donc j'vais me réajuster aussi</td></tr>
<tr><td colspan="2">Raisonnement : [Pour] [que les éducateurs et l'enseignante répondent (répondre) au] besoin [de l'enfant], [faire en sorte de créer] un fil conducteur [entre ces professionnels], [en] [créant de la cohérence] [et en] [reprenant] avec lui […] : voilà tout ce que tu as fait et […] c'est : ah mince elle est au courant, [oui] donc [je] vais me réajuster aussi.</td></tr>
</table>

4.3 Catégorisation en thématiques et thèmes

Dans la suite de l'analyse, afin de rendre les données, issues des UA, plus lisibles nous avons fait le choix de les classer par thèmes qui sont eux-mêmes classés par thématiques. Comme le montre le tableau 33, présenté préalablement, l'UA 4 « [Créer] un fil conducteur [avec l'enseignante dans l'intérêt de l'enfant] » (Alma, ACS - CB 1, UA 4) fait partie du troisième thème : « Créer du lien et de la cohérence entre professionnels dans l'intérêt de l'enfant ». Ce thème appartient à la première thématique nommée : « Travailler avec l'autre professionnel dans l'intérêt de l'enfant dans la collaboration interprofessionnelle ». Afin de proposer ces différents thèmes et thématiques, nous nous sommes aidés de la revue de littérature, présentée dans la première partie de ce travail de thèse. Cette dernière nous a permis de faire émerger des catégories en fonction d'apports scientifiques référencés. Nous avons associé nos données issues des résultats qualitatifs avec la revue de littérature pour obtenir la catégorisation en thématiques et thèmes.

5. Le principal en synthèse

La recherche qualitative a pour but de « développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (plutôt qu'expérimentaux), en mettant

l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants » [traduction libre] (Mays et Pope, 1995).

Nous nous sommes focalisés sur les postulats théoriques qui soutiennent la démarche méthodologique. Le premier d'entre eux est la distinction entre le travail et le métier. Le travail possède, dans nos sociétés contemporaines, une double dimension : d'une part, il n'est pas seulement une « occupation sociale rémunérée » (Yvon et Clot, 2001, p. 64) et d'autre part il possède des attributs technique, physiologique, psychologique, social et économique (Friedman, 1961, cité dans Leplat, 2004). Pour Schwartz (2017, p. 144) le fait de travailler constitue pour le professionnel le fait de « sans cesse trancher de multiples débats, sous peine de rester paralysé devant la tâche ». Concernant le métier, nous avons pu mettre en avant le fait qu'au sens de Clot (2006, 2007) il s'agit d'une notion multidimensionnelle, qui le rend simultanément personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel.

Une deuxième distinction a émergé dans notre propos et concerne la tâche et l'activité. Leplat et Hoc (1983, p. 50) estiment que la tâche renvoie à « ce qui est à faire » et l'activité à « ce qui se fait ». La tâche peut alors être définie comme « le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint » (Leplat, 2004, p. 102), alors que l'activité correspond à « ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche » (Leplat, 2004, p. 102).

Concernant la théorie de l'activité historico-culturelle, elle a évolué au fil de trois générations (Bonneau, 2011). La première génération a été développée par Vygotski (1978). Cette première génération soutient l'idée de médiation (Engeström, 2001). Ici, l'individu ne peut plus être compris sans les moyens culturels et réciproquement la société ne plus être comprise sans l'action des individus qui utilisent et produisent des artefacts (Engeström, 2001). Pour Vygotski, l'unité d'analyse principale est celle de l'action culturellement médiatisée (Sannino et Engeström, 2018).

La deuxième génération de la théorie de l'activité a été influencée par les travaux de Leontiev (1978). Leontiev a mis en avant la différence entre une action individuelle et une activité collective (Engeström, 2001) en lien avec la division du travail dans une communauté (Engeström, 2010). Pour Leontiev, le « rapport entre le but et le motif révèle le sens de l'activité pour son auteur » (Flavier, 2016, p. 47).

Enfin, la troisième génération de la théorie de l'activité qui est portée par Engeström (1987) et ses collaborateurs « a transposé la théorie aux systèmes d'activité collective » (Bonneau, 2011, p. 24). À la suite de l'analyse de l'organisation du travail collectif, Engeström et ses collaborateurs ont développé deux principaux concepts. Le concept de *boundary*

crossing (Engeström et al., 1995, p. 332 cités dans Engeström, 2010) et celui de *knotworking* (Engeström, 2000).

Pour ce qui se réfère à la clinique de l'activité, ce terme met en avant « une démarche partant du terrain, se déployant sur le terrain et retournant constamment au terrain » (Dejours, 1996, cité dans Clot et Leplat, 2005, p. 291), le terrain possède donc une place centrale dans cette dernière. Pour la psychologie du travail, la méthode clinique a comme objet de recherche la situation de travail ou plus précisément le binôme "sujet/tâche - environnement" (Clot et Leplat, 2005). La clinique de l'activité souhaite la « transformation du travail » et elle peut être assimilée à un dispositif « de provocation de la plasticité organisationnelle » (Clot, 2008, p. 181). Ici il faut entendre la clinique de l'activité comme une « méthode d'action et d'intervention pour transformer le travail » (Clot et Leplat, 2005, p. 301). Dans la clinique de l'activité il s'agit d'étudier l'activité individuelle en « s'appuyant sur une matrice collective qui tend à la développer » (Yvon et Saussez, 2010, p. 149). Comme nous avons pu le montrer préalablement, la clinique de l'activité possède quatre traits saillants : i. « elle considère son objet d'étude dans sa globalité » ; ii. « elle a un caractère approfondi et examine son objet dans toute sa complexité » ; iii. « elle accorde une importance particulière au rôle du (ou des) sujet(s) » ; iv. « elle implique une interaction avec l'objet étudié » (Clot et Leplat, 2005, p. 292). Dans le cadre de la clinique de l'activité, l'étude peut être considérée comme « au service d'un projet de transformation des situations de travail et se nourrit en retour des réussites ou des échecs des interventions effectuées » (Yvon et Saussez, 2010, p. 15).

Plus spécifiquement maintenant concernant l'élaboration du dispositif de recherche, comme expliqué ci-dessus la démarche clinique de l'activité repose sur un accompagnement des professionnels dans la transformation de leur activité. Cette dernière consiste en des rencontres régulières qui ont pour objectif d'analyser individuellement et collectivement l'activité des professionnels à partir de traces collectées sur le lieu de pratique.

Dans le cadre de notre étude, les temps et espaces de rencontre du groupe des participants renvoient au concept de collectif transverse de travail (Arnoud et Falzon, 2014). Cinq conditions sont nécessaires à la mise en œuvre d'un collectif de travail : i. « une connaissance partagée du processus dans sa globalité et l'émergence de références communes » ; ii. « une connaissance du travail de l'autre et une culture collective au sens de la présence de tous dans l'activité de chacun (Nascimento, 2009) » ; iii. « une confiance mutuelle dans les informations échangées et les actions effectuées » ; iv. « une reconnaissance des compétences de chacun et de leur nécessaire complémentarité » ; v. « une volonté partagée des possibilités effectives de

faire mieux ensemble facilitant la conception d'une organisation collective du travail » (Arnoud et Falzon, 2014, p. 130-131).

Par ailleurs, notre dispositif de recherche se base sur le journal de bord comme traces de l'activité des professionnels. L'écriture pour le professionnel peut être considérée comme un acte réflexif (Truffer Moreau et Périsset Bagnoud, 2007 ; Moriceau, 2018) qui « combine tout à la fois la mise à distance de l'objet, l'introspection et la projection de soi dans un futur professionnel » (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 227-228). Ce procédé permet aussi de transformer les habitudes, les allants de soi en interrogations et de susciter le débat auprès des professionnels (Moriceau, 2018).

Dans le cadre de l'écriture sur l'activité, l'individu va au travers de ce processus mettre en place une écriture de la pratique (Cros, 2003). Cette écriture n'a pas pour objectif de premier de faire émerger mot pour mot l'état réel des actions (Cros, 2003) mais de dire « l'ordinaire, [de] dévoile[r] […] l'« extraordinaire » du quotidien et [de] relate[r] des situations difficiles, des trucs de métier, des moments d'apprentissage » (Champy-Remoussenard, 2006, p. 302).

Les entretiens de type auto-confrontation entre les professionnels et le chercheur consiste également en l'un des piliers du dispositif de recherche. Ces entretiens font partie des méthodes d'analyse de l'activité empruntées à la clinique de l'activité (Clot, 2008). Ce type d'entretien sert « à comprendre ce que le sujet mobilise de lui-même (sous l'angle biologique, social, psychique, cognitif, en incluant l'expérience) pour agir en situation, ce que sont les buts qu'il poursuit, comment il s'y prend de façon détaillée pour y parvenir » (Vidal-Gomel, 2022, p. 115). Les entretiens d'auto-confrontation sont d'une part des outils pour le chercheur mais d'autres part ils sont aussi à considérer comme des moyens de formation (Vidal-Gomel, 2022). En clinique de l'activité, les entretiens de type auto-confrontation sont mis « au service d'une conception de la recherche qui s'engage dans une perspective d'intervention par laquelle le chercheur vise le développement du pouvoir d'agir des professionnels » (Jacq, 2022, p. 139-140).

Ainsi cela est l'opportunité de créer une relation nouvelle entre les professionnels et le chercheur. Effectivement, les professionnels deviennent des « chercheurs réflexifs dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit » (Schön, 1994, p. 363). Ces professionnels deviennent des chercheurs dans un contexte spécifique où ils développent une « nouvelle théorie du cas particulier » (Schön, 1994, p. 97). La recherche réflexive met en lumière une collaboration entre chercheurs et praticiens (Schön, 1994) où « les rôles du praticien et du chercheur [ont] des frontières perméables et les carrières de recherche et de pratique s'entremêl[ent] automatiquement » (Schön, 1994, p. 382).

Une fois l'ensemble de ces fondements exposés, nous nous sommes focalisés plus particulièrement sur le déploiement de notre dispositif de recherche. Dans ce cadre-là, nous avons effectué une première prise de contact avec le terrain par le biais d'une pré-enquête, courant du printemps et de l'été 2021, afin d'élaborer un diagnostic de terrain.

Suite à cette pré-enquête, une circonscription a manifesté davantage d'intérêt pour travailler avec nous dans le cadre de cette recherche et deux institutions, Protection de l'Enfance et Éducation Nationale, sur cette zone géographique, se sont portées volontaires pour accueillir le dispositif expérimental qualitatif de la recherche dans leurs établissements.

Une fois notre terrain d'étude assuré, nous nous sommes concentrés sur le recrutement des participants. Pour ce faire, nous avons organisé une réunion d'information avec l'Inspection Académique de la circonscription concernée afin de présenter le projet aux professionnels, éducateurs et enseignants, en novembre 2022. À la suite de ce moment informatif, différents professionnels ont manifesté le souhait de participer à l'étude. Cependant, davantage de professionnels enseignants souhaitaient y participer que de professionnels éducateurs. Uniquement deux éducatrices étaient volontaires pour participer, c'est pourquoi nous avons fait le choix de limiter l'accès au dispositif de recherche aux enseignants. Nous avons donc choisi deux enseignantes afin de ne pas créer un déséquilibre dans le groupe de participants. Cette sélection a été menée avec comme axe principal celui d'opter pour un panel le plus hétérogène possible. Nous avons donc retenu quatre participantes : une enseignante qui exerce en maternelle et une enseignante qui exerce en primaire dans une classe ULIS. Concernant les deux éducatrices, ces dernières travaillent dans deux groupes de vie différents de la même MECS qui peut accueillir des enfants de la maternelle au lycée.

Avant de commencer la recherche avec les participantes, nous avons tenu à leur présenter un outil central du dispositif, le journal de bord. Ce dernier permet dans notre étude de recueillir des traces de l'activité des professionnels.

Le dispositif de recherche en tant que tel a été mené durant l'année scolaire 2022 - 2023, comme énoncé préalablement, il se décline de la manière suivante : - Quatre temps de rencontre collectif échelonnés sur l'année scolaire : une rencontre collective au début de la recherche (janvier), deux autres au milieu (avril et mai) et une à la fin (juillet). - Trois entretiens de type auto-confrontation avec chaque participante sur les temps collectifs (janvier/février ; avril ; juin). - Trois entretiens de type auto-confrontation avec chaque participante sur les journaux de bord (mars ; mai ; juin).

Par ailleurs, afin de pouvoir mettre en œuvre l'ensemble de notre projet de recherche, ce dernier, a comme dans le cadre du volet quantitatif, été accrédité le 27 avril 2022 par le Comité

d'Éthique pour la Recherche de l'Université de Strasbourg (i.e., le numéro d'accréditation suivant : Unistra/CER/2022-05) (cf. Annexe E). Via cette accréditation, nous nous sommes aussi engagés à archiver l'ensemble des données pour une durée de dix ans (cf. Annexe D).

Dans la suite, de notre propos nous avons mis en lumière, plus particulièrement les modalités d'analyse du volet qualitatif. La première étape du traitement des données se base sur la transcription des entretiens audio en texte. Durant cette étape de transcription, les prises de parole des différents protagonistes des entretiens ont été numérotées dans l'objectif de faciliter le repérage des verbatims analysés. Toujours durant cette étape, nous avons effectué le procédé d'anonymisation des données.

Une fois l'ensemble de ces éléments effectués, nous nous sommes alors concentrés sur le découpage en Unités d'Analyse (i.e., UA), puis sur la reconstitution des raisonnements des acteurs, qui constituent la deuxième étape du traitement des données. Effectivement, la méthodologie de l'analyse qualitative consiste en le découpage des entretiens en UA et en la reconstitution des raisonnements des professionnels à partir du triptyque but, motif.s et opération.s (i.e., au sens de Leontiev). La reconstitution du raisonnement du professionnel dans sa totalité rend compte du fonctionnement de l'activité de ce dernier.

Enfin dans le dernier temps de l'analyse des données qualitatives, nous avons mis en œuvre la catégorisation des UA en thématiques et thèmes. Pour ce faire, nous avons eu recours à la revue de littérature, mise en avant préalablement. Grâce à l'état de l'art nous avons pu faire émerger des catégories. Nous avons associé nos données issues des résultats qualitatifs avec la revue de littérature pour obtenir la catégorisation en thématiques et thèmes.

Chapitre 8 : Présentation des résultats qualitatifs

Dans le cadre de ce huitième chapitre, nous nous attachons à présenter les résultats de l'analyse qualitative. Ces derniers reposent sur l'analyse de l'ensemble des entretiens d'auto-confrontation des participantes à propos des quatre entretiens collectifs et de la production de leurs journaux de bord (i.e., traces de l'activité des professionnels).

1. Résultats de l'analyse qualitative

Pour mettre en exergue les résultats issus de notre analyse qualitative, notre propos se construit en quatre temps : i. l'introduction aux résultats qualitatifs ; ii. travailler avec l'autre professionnel dans l'intérêt de l'enfant dans la collaboration interprofessionnelle ; iii. partager des informations avec l'autre professionnel dans la collaboration interprofessionnelle ; iv. souhaiter des changements de pratiques professionnelles dans la collaboration interprofessionnelle.

1.1 Introduction aux résultats qualitatifs

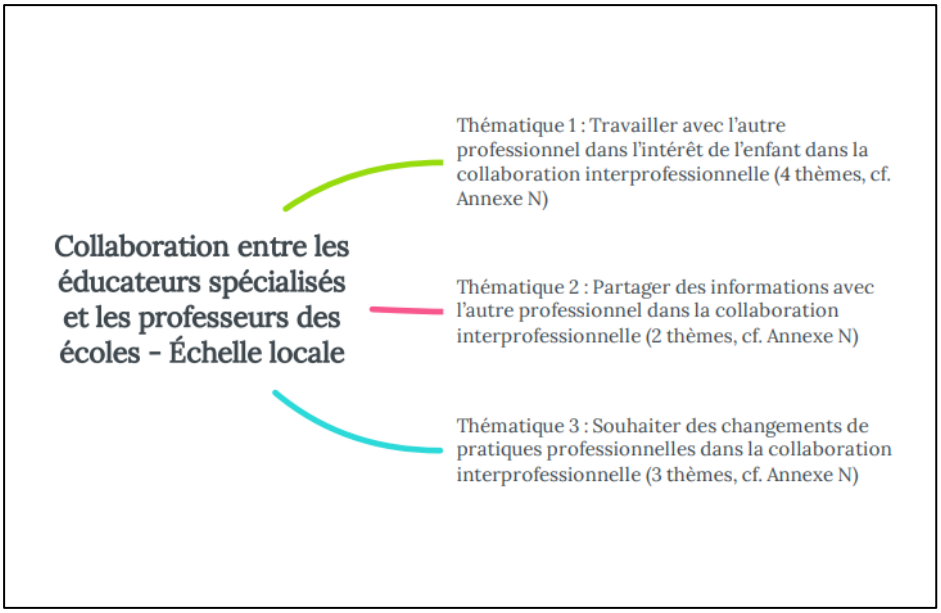
L'échantillon des participantes de la recherche qualitative se compose de quatre professionnelles, uniquement des femmes. Deux d'entre elles sont éducatrices spécialisées et les deux autres sont enseignantes dans le premier degré. Les deux éducatrices spécialisées travaillent dans la même MECS mais dans des groupes de vie différents qui accueillent potentiellement des enfants scolarisés de la maternelle au lycée. Concernant les deux enseignantes, elles travaillent dans deux écoles différentes, l'une en maternelle et l'autre en primaire dans une classe ULIS. Les quatre professionnelles travaillent dans la même circonscription. Par ailleurs, pour deux d'entre elles, une enseignante et une éducatrice, elles ont en charge un même enfant scolarisé en maternelle. Plus précisément, à la suite de leur présentation durant le premier temps collectif, il a été possible d'affiner le profil des participantes. Cynthia est la première éducatrice spécialisée, elle est en début de carrière professionnelle. La deuxième éducatrice spécialisée est Alma, elle a davantage d'ancienneté dans le métier que Cynthia, elle vient d'intégrer un nouveau groupe de vie dans la MECS. Concernant les enseignantes, la première d'entre elle est Serena, elle est en milieu de carrière professionnelle et a un poste en primaire. Il s'agit de sa première année sur un poste spécialisé dans le cadre du dispositif ULIS et elle est coordinatrice ULIS dans son école. La deuxième enseignante est Virginie, elle est également en milieu de carrière professionnelle, elle travaille en maternelle.

Pour l'ensemble des participantes, il nous a semblé important durant le premier temps collectif, d'interroger les motivations et les envies liées à leur engagement dans la recherche. Dix points saillants ont été mis en avant : i. l'intérêt pour une étude sur le lien entre enseignants et éducateurs pour l'accompagnement des enfants placés ; ii. l'envie de découvrir le point de vue de l'autre professionnel sur la thématique ; iii. le fait d'arriver à faire du lien avec l'autre professionnel dans l'intérêt de l'enfant ; iv. se rendre compte en tant qu'éducateur des difficultés et des loupés par rapport à la scolarité des enfants placés ; v. s'apercevoir que sans lien avec les enseignants, il est impossible d'accompagner correctement la scolarité des enfants ; vi. le souhait d'obtenir des outils, des supports pour travailler avec fluidité avec l'autre professionnel ; vii. l'envie de mieux accompagner la scolarité des enfants placés ; viii. le projet répond à une incompréhension : pourquoi les deux catégories professionnelles ne travaillent-elles pas davantage ensemble ? ; ix. mise en lumière de premiers éléments qui dysfonctionnent dans ce travail en commun comme l'opacité des deux mondes (i.e., école, foyer), la communication inexistence ou encore le manque de temps ; x. mise en avant du fait qu'il faudrait que les enseignants et les éducateurs travaillent ensemble dans le même lieu, en fonction des besoins des classes.

Pour fluidifier au maximum la lecture des sous-sections à venir, il nous semble nécessaire de préciser la manière dont les données sont présentées. Dans le cadre de cette première sous-section, une représentation de l'ensemble des données issues de l'analyse qualitative, est proposée (cf. Figure 4). Cette figure est à lire à l'aide de l'annexe N (chaque thématique porte une couleur qui est représentée tant dans la figure 4 que dans l'annexe N afin de faciliter la lecture). Dans l'annexe N, des tableaux issus du découpage en UA des données sont proposés. Les tableaux sont identiques au tableau 33 présenté en exemple préalablement, dans la sous-section 4.2 du septième chapitre. Pour chaque tableau, il est possible de retrouver l'UA en question et son numéro, la thématique à laquelle est reliée l'UA ainsi que le thème et enfin l'analyse de l'UA. Après la figure 4, trois sous-sections sont proposées, chacune porte le nom d'une thématique identifiée dans le cadre de l'analyse des données. Dans ces différentes sections une présentation détaillée de la thématique est effectuée.

Figure 4

Représentation des trois thématiques issus de l'analyse des données qualitatives



1.2 Travailler avec l'autre professionnel dans l'intérêt de l'enfant dans la collaboration interprofessionnelle

Cette première thématique comporte quatre thèmes : Faire des liens entre professionnels sur le changement de comportement de l'enfant en classe ou en MECS en fonction des événements vécus à la MECS ou en classe (*N* = 8) ; Travailler avec l'autre professionnel à l'amélioration du comportement de l'enfant (*N* = 5) ; Créer du lien et de la cohérence entre professionnels dans l'intérêt de l'enfant (*N* = 24) ; Trouver des solutions avec l'autre professionnel pour régler une situation problématique (*N* = 9). Dans la suite de notre propos, pour plus de cohérence ces thèmes sont développés de manière simultanée afin de pouvoir les faire dialoguer ou les confronter. Le fil conducteur pour appréhender la lecture du développement des résultats qui émergent dans cette première thématique est la prise en compte de l'enfant placé. Comme le montre notre étude, l'enfant placé est le point commun entre les éducateurs et les enseignants dans leur profession singulière et il est la raison de leur collaboration. L'enfant placé est également le bénéficiaire de cette collaboration, à ce titre il a une place prégnante dans le processus de collaboration interprofessionnelle (D'Amour et Oandasan, 2005).

Le travail avec l'autre professionnel dans l'intérêt de l'enfant se base d'après les quatre participantes sur des rencontres régulières entre professionnels afin d'échanger sur la situation singulière de l'enfant. Cynthia (ACS - TC 1, UA 2) exprime par exemple le fait de

> faire des temps […] avec les enseignants, [en] [essayant de] faire un ou deux [rendez-vous] dans l'année […] mais rien qu'en fait pour savoir […] un peu le comportement de l'enfant en classe, dans un autre cadre qu'à la MECS 1 et pour pouvoir confronter un peu, que ce soit à la maison, à la MECS 1 et à l'école, les trois instances un petit peu qui sont prédominantes dans la vie de ces enfants-là, de voir un petit peu pour plutôt confronter en fait les comportements. Moi, ça m'a aidée un entretien enfin un rendez-vous avec une enseignante pour me rendre compte que j'ai un enfant qui […] a beaucoup, beaucoup de mal à gérer les émotions notamment tout ce qui est frustration ou colère et […] en classe il n'a aucun problème pour gérer sa frustration […] [Alors la maîtresse] était du coup […] assez étonnée de l'information que je lui transmettais sur cet enfant […] [parce qu'] elle s'était jamais dit en voyant ce petit, lui il doit avoir des gros problèmes pour gérer sa frustration, ses émotions et notamment sa frustration.

Comme le montre cet extrait, le fait de rencontrer l'enseignante permet ici à Cynthia d'avoir une autre lecture du comportement de l'enfant. Elle s'aperçoit que ce dernier n'agit pas de la même manière dans le cadre de la classe que dans celui de la MECS. Au fil de nos entretiens, durant l'année, Cynthia a pu mettre en avant le fait que cette information lui a permis de davantage se questionner sur le comportement de l'enfant et d'y travailler avec lui, notamment sur la gestion de sa frustration à la MECS ou au domicile maternel lors de ses retours en famille. L'éducatrice a essayé d'analyser et de comprendre les facteurs favorisants, à l'école, le bon comportement de l'enfant. Cela afin de questionner les difficultés rencontrées à la MECS ou au domicile familial en fonction de ces points d'appui.

Concernant toujours le changement de comportement de l'enfant en fonction de l'environnement dans lequel il se trouve, dans le cadre du premier temps collectif, un même constat a pu être effectué à l'égard de Raphaël. Cet enfant a été accompagné par trois des quatre participantes. Une compréhension partagée de la situation singulière de Raphaël a été mise en œuvre. La situation montre que l'enfant se comporte moins bien à la MECS qu'à l'école. À la suite de l'ensemble des discussions entre les trois professionnelles, une hypothèse de compréhension de cette situation a émergé. Pour elles, Raphaël dépense beaucoup d'énergie dans le cadre de la classe pour bien se comporter et répondre aux différentes attentes, une fois arrivé à la MECS, il relâche alors son attention et sa concentration et paraît plus déconnecté de la réalité. Ces observations et ce constat ont pu voir le jour grâce à la présence des professionnelles au temps collectif et à leur échange commun autour de la compréhension du comportement de cet enfant. C'est donc bien parce que les professionnelles ont eu le temps de se rencontrer, dans un espace dédié, qu'elles ont été en mesure d'échanger sur la situation spécifique de Raphaël à l'aide de leurs différentes observations et expériences avec l'enfant.

Cela a permis de faire émerger une compréhension globale de la situation de l'enfant. Il s'agit d'un point d'appui à la collaboration interprofessionnelle.

Cette même situation est également présentée par Alma, lors d'un entretien individuel, au sujet du changement de groupe de vie de l'enfant. Dans cette situation, il apparaît bien que sans avis extérieurs d'autres professionnels, les éducateurs pensaient que le changement de groupe de vie était néfaste pour Raphaël. Effectivement, les professionnels éducateurs ne traitent pas ici la situation dans sa globalité mais dans la singularité de ce qu'ils peuvent percevoir uniquement à la MECS.

> [en] [faisant] le point avec tous les professionnels. J'ai eu un autre écho. J'étais : ok les collègues en fait c'est une très bonne nouvelle. J'ai eu un écho de tout le monde ça se passe super bien […] en fait c'est juste que je pense que […] il en profite ici pour se reposer et pour que […] ça redescende (Alma, ACS - TC 2, UA 7).

Ce passage met bien en avant le fait que sans une compréhension partagée de la situation singulière de l'enfant avec les autres professionnels, les éducateurs ont une compréhension erronée de cette dernière. L'apport du collectif de professionnels permet de saisir l'entièreté de la situation et d'éviter à l'enfant un nouveau changement de groupe de vie, qui n'aurait probablement pas été plus bénéfique pour lui et peut-être même négatif du fait de changements trop répétés dans son parcours de vie.

Concernant le comportement des enfants, Virginie ajoute tout de même des nuances dans ses propos et précise que pour certains enfants, il est possible de retrouver des comportements similaires à la MECS et à l'école. Cela montre bien la nécessité de prendre en compte, dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle, la spécificité de chaque situation et d'éviter un maximum de généraliser certains faits.

Par ailleurs, les temps de rencontre entre professionnels, enseignants et éducateurs, dans le quotidien ont aussi vocation à éclairer l'autre acteur, en partageant des informations et en répondant à ses interrogations.

Effectivement, comme l'exprime Cynthia (ACS - TC 1, UA 2)

> [Pour] [que je clarifie (clarifier) l'évolution du comportement de Charlène avec sa maîtresse], [faire en sorte de partager des informations avec la maîtresse], [en] [acceptant la demande de la maîtresse de] prendre un temps pour comprendre en fait, voir s'il c'était passé quelque chose dans sa situation familiale [comme] c'est très compliqué à l'école. Elle […] a du mal pourtant avant l'école c'était vraiment le lieu où tout se passait à merveille […] mais après [je] ressentais que pareil ici, j'avais l'impression […] de régresser. C'était très compliqué la gestion des émotions, on a pu un petit peu travailler dessus et elle a pu faire quand même des petits efforts et là on est retombé bien bas en fait, comme au tout début du placement […] Donc la maîtresse disait que [oui] c'était compliqué […] mais

> quand je lui ai dit voilà […] elle est très, très en demande de sa maman alors elle [ne] comprenait pas trop. Est ce qu'il y a eu des fermetures de droits ? Pas du tout. Elle voit très bien sa maman mais en fait c'est une enfant […] qui [ne] se repère pas du tout dans le temps. Et du coup en fait elle est constamment en demande […] c'est quand que je vois papa ? On a beau avoir mis un calendrier en place elle […] [ne] l'investit pas plus que ça et du coup et elle [n'] arrive pas à comprendre […] Bon après là franchement je […] sens que c'est vraiment une enseignante qui est […] hyper présente, qui a envie de comprendre, qui est bienveillante […] c'était pas méchant en plus comme elle en parlait, c'était […] voilà c'est comme ça, c'est une petite fille pleine de vie […] du coup en fait c'est chouette […] où nous-mêmes on n'a pas la pression et on transmet la pression […] à la petite […] Non mais la maîtresse voulait vraiment prendre ce temps […] pour comprendre en fait.

Dans cet extrait, l'éducatrice éclaire l'enseignante sur la situation de l'enfant. Comme précédemment, toutes les deux ont remarqué un changement dans le comportement de l'enfant. L'enseignante sollicite ici l'éducatrice pour mieux le comprendre et savoir si des éléments de la situation de l'enfant ont évolué. L'éducatrice, comme elle le met en avant dans d'autres entretiens du dispositif de recherche, estime qu'avec cette enseignante il y a une véritable collaboration qui s'est mise en place. Un des facteurs qui a facilité cela est que l'éducatrice estime qu'il s'agit d'une enseignante bienveillante, qui souhaite comprendre pour accompagner l'enfant au mieux. De ce fait, dans l'intérêt supérieur de l'enfant, comme Cynthia le met souvent en avant dans les entretiens menés ensemble, il est, d'après cette professionnelle, important de partager des informations avec l'autre professionnel, d'avoir des objectifs communs (i.e., le meilleur accompagnement possible de l'enfant) et de travailler ensemble à la réussite et au bien-être de l'enfant dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle.

Par ailleurs, concernant la prise en compte du comportement de l'enfant, Alma explique qu'il est nécessaire de travailler avec les enseignants à l'amélioration de ce dernier :

> en lien avec la maîtresse […] à partir du moment où [l'enfant] voit qu'on est beaucoup plus en lien avec la maîtresse bizarrement ça diminue […] En fait juste la démarche qu'on soit au courant (Alma, ACS - TC 1, UA 4).

Dans cet extrait, l'éducatrice met en lumière le fait que l'enfant adapte son comportement en classe lorsqu'il sait que les éducateurs sont au courant de ce qu'il se passe dans le cadre de l'école. Cette idée est reprise par l'ensemble des participantes dans le cadre des rencontres du dispositif de recherche. Elles sont unanimes et expliquent que si l'enfant perçoit qu'il n'y a pas de lien entre les professionnels qui l'accompagnent alors il va entrer dans la "brèche" et souvent mal se comporter.

Pour cette même professionnelle, il s'agit aussi de faire front entre professionnels, éducateurs et enseignants, et de proposer la même ligne directrice d'accompagnement à l'enfant :

> [en] [mettant] en place [qu'] il fallait qu'elle nous appelle, qu'elle pouvait nous appeler comme avec l'école 3 […] Dans ces moments-là qu'elle nous appelle, qu'on essayerait d'intervenir, qu'on viendrait, qu'on se déplacerait […] qu'on repartirait avec […] son travail, qu'il ferait de toutes façons son travail. Que notre priorité c'était qu'il fasse […] ce qui lui était demandé […] Mais elle [ne] l'a pas fait (Alma, ACS - CB 3, UA 8).

Dans ce passage, l'éducatrice met en avant le fait qu'un soutien de l'équipe éducative de la MECS a été proposé à l'enseignante afin de faire bloc vis-à-vis du comportement délétère de l'enfant en classe. Toutefois, Alma déplore le fait que l'enseignante ne s'est pas saisie de cette proposition de collaboration avec les éducateurs. Cependant, il serait réducteur de ne pas contextualiser davantage la situation pour mieux la saisir. En effet, l'enseignante ne s'est pas saisit de cette proposition dans la mesure où cette dernière n'est arrivée qu'à la fin de l'année scolaire, à la fin du mois de juin, alors que l'enseignante a été en difficulté toute l'année avec l'enfant. Toutefois, d'après les propos d'Alma, l'enseignante n'a que rarement fait part de ses difficultés à l'équipe éducative avec l'enfant, de manière très succincte et sur des faits spécifiques. Comme le montre cet extrait :

> Mais parce [qu'] il avait vu que le lien n'avait pas été fait entre l'école et nous. Et ça s'est dégradé, dégradé, dégradé […] et il a pris ses quartiers du coup hein. L'école c'est chez moi […] je vais faire mon petit caïd […] je rentre à la MECS 1 et puis mine de rien tout s'est bien passé […] donc [il] y a déjà ce côté où […] je pense qu'on aurait dû être au courant depuis un bon moment de tous ses agissements […] enfin pour moi il s'agissait d'éléments graves là ce qui s'est passé […] pourquoi on n'a jamais été au courant avant ? (Alma, ACS - CB 2, UA 13).

Ainsi, lorsque l'enseignante a demandé un rendez-vous à l'équipe éducative et qu'elle a détaillé l'ensemble de la situation, qui est, d'après les dires d'Alma, catastrophique, l'enseignante était déjà excédée par l'enfant et son comportement. L'éducatrice dans ce cadre-là déplore que l'enseignante n'ait pas informé plus tôt l'équipe éducative et qu'un travail de front, commun n'a pas pu être mis en place bien avant dans l'année scolaire. Cet extrait met en avant l'importance de la temporalité, de la communication et de l'ouverture à l'autre dans le travail avec l'autre professionnel. Effectivement, il y a peut-être eu des incompréhensions importantes entre les professionnels, l'enseignante en signifiant quelques difficultés ponctuelles avec l'enfant dans le carnet de liaison, attendait peut-être de la part des éducateurs une autre réaction, plus forte. Toutefois, les éducateurs assimilaient cela a des problématiques ponctuelles, ne demandant pas nécessairement de mises en œuvre de mesures spécifiques. Si l'enseignante et

les éducateurs avaient échangé préalablement sur cette situation, en exprimant leurs ressentis, difficultés, doutes et attentes, il aurait sûrement été possible d'obtenir une issue plus favorable à cette dernière.

À contrario, Serena fait part d'une situation où l'éducatrice s'est saisie de la proposition de l'école pour travailler ensemble à l'amélioration du comportement de l'enfant :

> [Pour] [qu'on gère (gérer) la gestion des] crises, [faire en sorte de travailler avec] l'éducatrice, [en] [accueillant] l'éducatrice [dans ma classe] [elle] est venue avec lui tous les matins mais moi j'ai adoré ça c'était génial [et en] [créant] un réel lien [avec] l'éducatrice […] le petit il l'a verbalisé, il l'a dit le fait que […] tu viennes à l'école et puis […] que la maîtresse et toi vous soyez copines et qu'après vous racontiez des choses ou alors on s'envoyait des photos sur ce que lui faisait à l'école, ce que elle faisait là-bas avec lui enfin voilà […] de créer un réel lien je pense que le gamin dans sa tête […] il y a eu des connexions et du coup […] [ça n']était pas : ah la MECS, l'école, deux mondes séparés […] il y a vraiment un ensemble enfin […] il vit dans un monde et [ce n']est pas des espèces […] d'éclats […] de différents mondes qu'il [n']arrive pas à relier à l'intérieur de lui-même (Serena, ACS - TC 2, UA 2).

Ce passage met d'une part en exergue le fait que les professionnels ont fait front face à l'enfant afin de lui proposer le meilleur accompagnement possible. Pour ce faire, l'enseignante a ouvert sa classe à l'éducatrice afin qu'elle vienne avec l'enfant tous les matins pour travailler ensemble à la gestion de ses crises. L'ouverture de son environnement de travail à l'autre profession apparaît ici telle une nouvelle pratique professionnelle issue de la collaboration interprofessionnelle qui permet de régler des situations problématiques en œuvrant ensemble. D'autre part, cet extrait montre que l'enfant, comme le disait précédemment Alma, saisit que tous les acteurs qui l'entourent œuvrent ensemble dans son intérêt. Il sait donc qu'il y a des liens qui sont faits entre les professionnels et que ses actions dans tel ou tel environnement sont partagées avec d'autres. Serena met en avant le fait que l'enfant comprend qu'il n'existe pas deux mondes (i.e., la MECS et l'école) qui sont repliés sur eux-mêmes et en opposition mais que pour l'enfant il y a une cohérence qui se créée, une unité, favorables à son développement, son bien-être, son inclusion et sa scolarité.

Il est primordial, pour l'ensemble des participantes, de créer un lien et de la cohérence avec l'autre professionnel dans l'intérêt de l'enfant. Alma (ACS - CB 1, UA 4) met cela en exergue en évoquant l'idée d'un fil conducteur : « [Pour] [que les éducateurs et l'enseignante répondent (répondre) au] besoin [de l'enfant], [faire en sorte de créer] un fil conducteur [entre ces professionnels] ». De plus, deux professionnelles, une éducatrice et une enseignante évoquent les rendez-vous à faire avec l'autre professionnel en présence de l'enfant pour que ce dernier puisse également se sentir concerné et comprendre qu'il y a un lien entre eux. Virginie ajoute à

cette idée, une nuance en précisant qu'il est intéressant de proposer deux types de rendez-vous à l'autre professionnel,

> [organiser] deux types de rencontres, une rencontre où Charlie n'était pas là donc là elle m'a plus exposée aussi ses problèmes personnels, le fait [qu'] il voyait beaucoup sa maman vers Noël et puis que là maintenant [il] y a une décision de justice il ne la voit plus du tout […] donc on parle plutôt de ça quand Charlie n'est pas là mais […] on avait dit régulièrement il faut qu'on se rencontre aussi en présence de Charlie […] qui se rend compte […] qu'on se soucie de lui et qu'on est là pour […] chercher des solutions […] pour lui montrer [qu'] on aimerait bien qu'il aille mieux et qu'est-ce qu'on peut faire pour l'aider (Virginie, ACS - CB 1, UA 6).

Par le biais de cet extrait, il apparaît que collaborer ne consiste pas seulement au fait de se réunir entre professionnels mais il s'agit de se réunir de différentes manières en fonction des enjeux que les professionnels poursuivent, des moments de l'accompagnement et des problématiques de l'enfant. Effectivement, ici Virginie adapte les modalités de rencontres avec l'éducatrice référente de Charlie en fonction des besoins de la situation, de l'enfant et des professionnels.
Toujours au sujet du lien et de la cohérence entre professionnels dans l'intérêt de l'enfant, ce dernier passe aussi par l'application d'un discours communs entre les professionnels, éducateurs et enseignants, dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle :

> je le sens vraiment c'est que le discours est positif sur l'école. Il y a une importance l'école c'est l'école […] pour l'enfant […] ça l'aide aussi à […] se construire, à faire des efforts et cetera […] On avance […] moi j'ai vraiment l'impression depuis le début de l'année que […] avec les enfants de MECS on peut avancer, on peut faire des choses parce [qu'il] y a les éducateurs qui vont dans notre sens, parce qu'ils ont ce discours positif sur l'école (Virginie, ACS - TC 1, UA 3).

Dans cet extrait, le discours commun, entre les professionnels, se cristallise autour de l'importance de l'école, de la scolarité. En parallèle durant le premier temps de rencontre collectif, les deux participantes éducatrices ont expliqué que la scolarité est un axe prioritaire d'accompagnement dans leur MECS. Ce dernier est soutenu par la direction, d'après les professionnelles. Dans le passage précité, les propos de Virginie entrent en résonnance avec cela puisqu'elle perçoit bien la priorité et l'importance que les éducateurs font de la scolarité. Il y a, dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle, un discours commun qui est porté à l'enfant. L'enfant perçoit une cohérence entre les attentes de la MECS et de l'école, qui font sens pour lui. Cependant, dans ce même entretien, Virginie précise que cela n'est pas le cas par exemple avec un grand nombre de parents d'enfants qui ne sont pas placés. D'après elle, il lui est plus difficile de travailler avec les parents des enfants non placés qu'avec les éducateurs et elle s'aperçoit que ce discours positif sur la scolarité n'est pas ou peu entretenue par les parents

dans la sphère familiale. Au contraire, l'environnement familial peut faire part à l'enfant d'apports négatifs sur la scolarité et l'école en général. Ce qui ne tend pas à favoriser le travail commun, la collaboration et la réussite scolaire de l'enfant.

Par ailleurs, cette cohérence entre les professionnels, dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle, passe également par la mise en œuvre des propositions des uns dans l'environnement des autres comme l'explique Alma.

> [Pour] [que les éducateurs accompagnent (accompagner) au mieux Chiara], [faire en sorte de mettre en place à la MECS] la proposition de la maîtresse, [en] [mettant] maintenant du coup des petites stratégies en place pour qu'elle visualise le temps. Donc on n'a pas de timer mais on a tous le téléphone […] et du coup on met ça en place même pour ranger sa chambre ou comme ça […] et ça l'aide, ça la remobilise (Alma, ACS - CB 2, UA 4).

Ici, l'enfant retrouve de la cohérence entre son environnement à l'école et son environnement à la MECS dans la mesure où des outils communs lui sont proposés. La collaboration interprofessionnelle fonctionne également par le partage des pratiques entre professionnels pour que ces dernières puissent être, en fonction de la pertinence et de la nécessité, reproduites dans un autre environnement. L'enfant se sent soutenu et accompagné par le biais de la mise en œuvre de cette pratique et il saisit encore une fois que les professionnels collaborent dans son intérêt. Ce qui est un facteur favorable à sa réussite.

De surcroît, la création de ce lien entre éducateurs et enseignants se fait dans le temps comme le mentionne une enseignante.

> [Pour] que le gamin [se sente (sentir) bien] et puis pour moi aussi [pour apprendre plus de choses sur la situation], [faire en sorte de] [développer une bonne qualité dans le] lien […] avec Anne, [en prenant le temps], je voyais bien qu'au début elle [ne] me disait pas forcément les trucs, [en se voyant] tous les jours, tous les matins [et en la mettant] à l'aise (Serena, ACS - CB 1, UA 12).

La collaboration interprofessionnelle se base, comme le montre cet extrait, sur une bonne qualité du lien qui est entretenue par les professionnels concernés. Cette dernière s'inscrit également dans le temps. Le temps permet aussi de créer une bonne qualité dans le lien. Cela montre encore une fois que la collaboration interprofessionnelle, entre les éducateurs et les enseignants, est un processus multifactoriel.

L'entretien et le renforcement des liens et de la cohérence entre les professionnels dans l'intérêt de l'enfant s'effectuent aussi via des courts moments de rencontres dans le quotidien. Ces temps sont liés à l'entrée, à la sortie de classe et aux convoyages comme le déclarent les participantes. Pour illustrer cela, nous allons davantage nous concentrer sur les propos de Virginie (ACS - TC 1, UA 1) :

> [en] [faisant] le point […] avec les éducateurs de Raphaël par exemple souvent le matin ils me disent que bon là Raphaël ce matin il était complètement à l'ouest tout était compliqué se brosser les dents, s'habiller et tout était compliqué […] et puis moi par exemple le soir je vais leur dire par exemple là tout à l'heure à onze heures trente j'ai dit à l'éducateur que j'étais contente […] que ça c'était bien passé que Raphaël était rentré dans […] les apprentissages au moins une fois dans la matinée […] Voilà ce qui est déjà bien […] pour lui […] Et donc on arrive quand même à faire le point rapidement.

Cet extrait montre que la collaboration interprofessionnelle se déroule aussi via des interactions dans le quotidien. Ces dernières ne se situent pas forcément dans des temps de rencontre formels mais peuvent avoir lieu dans un cadre informel, par exemple rapidement devant le portail comme l'explique la totalité des participantes. Ces points entre éducateurs et enseignants permettent d'une part de garder le contact entre les professionnels et d'autre part de montrer encore une fois à l'enfant qu'il est au centre de l'accompagnement et que sa réussite et son bien-être incombent à l'ensemble des professionnels qui le prennent en charge au quotidien.

Par ailleurs, dans de nombreux entretiens du dispositif de recherche, il apparaît que la création du lien et de la cohérence entre les professionnels, dans la collaboration interprofessionnelle, passe par des bonnes pratiques comme la présentation de la nouvelle éducatrice à l'enseignante,

> l'éducatrice que je connais bien, que je vois souvent me présente une nouvelle éducatrice qui sera susceptible de venir chercher Raphaël. Et ça c'est une démarche que [je n'] ai jamais vu à la MECS 2 par exemple. Alors que on a souvent des personnes comme ça qui arrivent, qu'on [ne] connaît pas quoi donc […] ça j'ai trouvé que c'était vraiment bien (Virginie, ACS - CB 1, UA 11).

Par le biais de ce passage, il est possible de percevoir l'intérêt pour les professionnels éducateurs d'être identifiés par les enseignants. La collaboration interprofessionnelle a comme prérequis d'identifier et de connaître les personnes avec qui les professionnels vont être amenés à travailler. De plus, Virginie fait part de cette bonne pratique dans la mesure où bien que cette pratique est très appréciée par l'enseignante elle est également très rare. Effectivement, comme le montre la quasi-totalité des entretiens avec les enseignantes, ces dernières sont en permanence confrontées à de nouveaux professionnels éducateurs, qu'elles ne connaissent pas, qu'elles voient un temps, puis ne voient plus ou presque plus. Elles ne connaissent pas le rôle de ces professionnels vis-à-vis de l'enfant, elles ne savent pas ce qu'il est possible ou non de leur demander, de leur dire et comment travailler avec eux.

Dans les bonnes pratiques qui peuvent permettre la mise en œuvre et la création d'un lien entre les professionnels dans l'intérêt de l'enfant, il est possible de citer l'exemple de l'ouverture des MECS aux enseignants :

> [en] [invitant] les maîtres et maîtresses justement ici, prendre le goûter. On est tous ok, on est tous d'accord parce qu[’on] y voit un intérêt nous à ce que l'enfant puisse montrer son univers et que […] les enseignants puissent voir un peu le contexte et […] justement établir ce lien […] On a ouvert nos portes, on vous a montré un peu que nous aussi on galérait […] maintenant vous aussi faites cette démarche […] quand vous avez besoin, vous avez maintenant un nom, un visage, à qui vous devez vous adresser donc n'hésitez pas, prenez votre téléphone et vous nous écrivez (Alma, ACS - TC 1, UA 9).

La collaboration interprofessionnelle, semble d’après ce passage, se fonder aussi sur l’ouverture des différents environnements professionnels (i.e, MECS, école) à l’autre profession. Cette question d’ouverture est mentionnée de nombreuses fois dans les entretiens du dispositif de recherche. Les participantes estiment qu’il n’est pas viable de travailler avec l’autre professionnel en restant cloisonné dans son institution, sans qu’il n’y ait de ponts physiques, de découvertes de l’autre professionnel dans son environnement de travail. De plus, dans cet extrait Alma, met en avant d’une part, comme nous l’avons développé, la nécessité d’ouvrir les portes de la MECS aux enseignants et d’autre part, elle appelle les professionnels enseignants à faire de même. Elle demande à ces derniers d’établir du contact avec les éducateurs pour travailler ensemble et mieux accompagner l’enfant. Concernant l’ouverture des environnements aux différentes professions bien que cette idée fasse consensus dans le groupe de participantes, il apparaît que les enseignantes nuancent leurs propos. Effectivement, elles sont favorables et ouvrent déjà leur classe aux autres professionnels mais elles soulignent le fait que de nombreux collègues enseignants sont réticents à cette pratique. Ce qui semble être moins le cas chez les éducateurs puisque les collègues d’Alma et de Cynthia sont réceptifs à l’idée et prêts à ouvrir leur porte aux enseignants.

Le travail avec l’autre professionnel dans l’intérêt de l’enfant s’inscrit aussi dans la recherche de solutions d’après les quatre participantes. Par exemple pour Cynthia, l’enseignante est un soutien dans l’accompagnement des devoirs et dans l’adaptation de ces derniers en fonction du profil de l’enfant. Effectivement,

> elle nous apprend que […] non que à chaque fois la lecture qu'ils ont à faire, c'est la lecture qu'ils viennent de faire la journée. Donc […] moi naïvement [je] pouvais dire à Mathias : ah […] alors quand tu me dis que tu [ne] sais pas, finalement tu sais, [tu] as su lire en classe donc c'est [qu’] arrivé à la MECS 1 tu sais toujours. Et [en] [ayant le soutien de] la maîtresse qui s’adresse à Mathias et qui lui dit : mais en fait c’est aussi important que l’école, il faut faire les devoirs. Et elle a fait un pas vers lui, je veux dire [il] y avait […] par exemple sept mots de dictée, elle lui en a enlevé deux, trois […] pour pallier à ses difficultés aussi […] et s'adresser directement à lui et de lui dire c'est quand [tu] es à la MECS 1 mais aussi chez maman parce que chez maman elle avait les mêmes difficultés (Cynthia, ACS - CB 1, UA 4).

Dans cet extrait, l'enseignante propose des solutions pour faciliter le temps des devoirs tant à l'enfant, qu'aux éducateurs et qu'à la maman, lorsque les devoirs sont à faire à domicile. La collaboration interprofessionnelle consiste aussi en la recherche de solution commune pour appréhender autrement, positivement et toujours dans l'intérêt de l'enfant des situations. Par ailleurs, dans ce passage, la triade d'acteurs qui gravitent autour de l'enfant est prise en compte. L'enseignante propose tant à l'éducatrice, qu'à la maman des solutions. De plus, ce qui est également important dans cet extrait c'est que l'enseignante s'adresse directement à l'enfant pour évoquer sa scolarité et la nécessité de faire ses devoirs. L'enfant n'entend pas un propos d'un autre professionnel extérieur à l'école mais bien de sa maîtresse. Dans la suite des entretiens Cynthia explique qu'elle a pu remobiliser les propos de l'enseignante à plusieurs reprises pour inciter l'enfant à faire ses devoirs en lui rappelant que ce n'est pas une demande non fondée uniquement par l'équipe éducative mais qu'elle émane de l'enseignante. Là encore le lien et la cohérence entre les professionnels apparaissent comme essentiels dans la collaboration.

Toujours dans cette optique de cohérence et de recherche de solution, Serena exprime par exemple le fait qu'elle a obtenu le numéro de la coordinatrice scolaire de la MECS 2 et qu'il lui a été possible de la joindre rapidement pour régler une situation problématique.

> Hier Caterina elle avait son sac encore plein de son change sale de la semaine dernière, deux sacs pleins […] donc là je l'ai quand même appelée hier en disant : [ce n'] est pas possible, il faut vider son sac. Il fait trente degrés et quelque et là [je] fais et c'est […] nauséabond et c'est risqué et c'est dangereux en fait ça sort de l'entendement et puis en plus la petite a eu un accident, on [n'] avait toujours pas de change pour elle […] Elle est venue cinq minutes après mais […] maintenant j'ai quelqu'un (Serena, ACS - CB 3, UA 1).

Par cet extrait, Serena exprime le soulagement d'avoir identifié une professionnelle spécifique qu'elle peut contacter en cas de problème, qui est disponible et répond à la problématique. Il s'agit pour l'enseignante d'avoir un référent identifié et à qui elle peut s'adresser au sujet de l'accompagnement des enfants placés à la MECS 2. Ce passage dévoile l'existence d'un coordinateur scolaire. Pour les professionnelles enseignantes de la recherche, le coordinateur scolaire est un éducateur qui a comme mission principale le suivi de la scolarité des enfants placés. Ce rôle dans la manière dont il est occupé pourrait être un pilier dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle d'après les participantes enseignantes. Toutefois, les deux enseignantes expliquent, dans différents entretiens, qu'elles n'ont eu que tardivement connaissance du rôle de ce professionnel spécifique. Durant la quasi-totalité de l'année scolaire, elles ignoraient son existence. Là encore la nécessité du partage d'informations, la connaissance

et la présentation des professionnels semblent être des facteurs primordiaux de la collaboration interprofessionnelle.

Par ailleurs, toujours dans cette idée de recherche de solution commune lors de la collaboration, Virginie met en avant le fait qu'elle a trouvé une solution conjointe avec l'éducatrice référente de Charlie pour le rassurer :

> [en] [convenant] que Charlie […] [peut] prendre un doudou […] J'[explique aux autres] que Charlie il [a] encore besoin parce que à […] certains moments, les autres le savent, il [ne] va pas bien. Et donc pour pouvoir se rassurer il [a] le droit d'apporter un doudou et donc du coup il le présente aux autres. Il est tout fier. Mais après comme [ce n'] est pas toujours le même je [ne] suis pas sûre que ça fonctionne (Virginie, ACS - CB 1, UA 5).

Virginie expose la solution commune trouvée pour rassurer l'enfant (i.e., apporter son doudou). Elle précise que la situation spécifique de Charlie est expliquée aux autres enfants dans le cadre de la classe pour que ces derniers comprennent. Cet extrait montre que les enseignants doivent mettre en œuvre des adaptations spécifiques lorsqu'ils accueillent des enfants placés dans leurs classes. Cela est présenté de manière récurrente dans les entretiens des deux participantes enseignantes du dispositif de recherche. De plus, dans ce passage, la volonté de l'enseignante de ne pas stigmatiser Charlie à l'égard des autres enfants est perceptible dans la mesure où elle prend un temps pour expliquer la situation à l'ensemble de la classe. Toutefois, ce propos met aussi en lumière les limites de la solution commune pour rassurer Charlie. Bien qu'il ait été convenu que Charlie puisse amener son doudou en classe pour être rassuré, afin d'avoir son objet transitionnel avec lui, l'enseignante s'aperçoit qu'il n'amène jamais le même doudou et que par conséquent la fonction d'objet transitionnel perd de son efficacité. Pour Virginie, il s'agit là d'un manque d'attention des professionnels éducateurs à la mise en œuvre d'une bonne pratique, réfléchie ensemble. La professionnelle déplore cela et montre que le manque d'attention peut être perçu comme un point de vigilance à la collaboration interprofessionnelle. Dans cette même idée de privilégier l'intérêt de l'enfant dans son accompagnement, Alma a trouvé une solution avec l'enseignante de Raphaël, qui n'est autre que Virginie pour éviter de le stresser :

> [faire en sorte de] conven[ir d'une règle] avec la maîtresse, [en] [décidant] qu'il ne vienne pas le […] lundi matin parce qu'il a rendez-vous chez l'orthophoniste et que ça le coupe trop dans ses journées […] Ça le coupe trop en fait dans sa matinée et en fait le temps qu'il se met au travail, c'était le moment où on venait le chercher et du coup ça le perturbait plus qu'autre chose. Et il était là : on va venir me chercher, on va venir me chercher, j'ai mon rendez-vous. Donc on a dit : [ce n'est] pas productif, ça stress Raphaël (Alma, ACS - CB 2, UA 12).

Dans l'explication de l'ensemble de ses propos concernant Raphaël, Alma démontre que la collaboration avec Virginie est facilitée par le dispositif de recherche. Effectivement, les deux professionnelles estiment avoir une attention particulière à l'égard de la prise en compte de l'enfant via la collaboration, qui a été facilitée par la recherche. Ainsi, elles arrivent à collaborer, à créer de la cohérence et à trouver des solutions adaptées aux besoins de l'enfant. Par ailleurs, dans plusieurs entretiens, l'ensemble des participantes estime qu'un tel dispositif devrait être proposé plus souvent aux professionnels qui accompagnent des enfants placés et qu'il pourrait servir de base pour la proposition d'un support d'aide à la collaboration entre les professionnels, éducateurs et enseignants.

La présentation de l'ensemble des résultat de la première thématique montre que l'intérêt supérieur de l'enfant est au cœur de la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs et les enseignants.

Cette collaboration permet, pour les professionnels, de prendre en compte dans sa globalité la situation de l'enfant et de ne pas l'appréhender qu'au travers de la vision singulière d'une profession et d'éléments de généralisation liés à des expériences passés. Cela confère l'opportunité aux différents professionnels, acteurs de cette collaboration de mettre œuvre des modifications dans leur pratique professionnelle, pour accompagner l'enfant, tant de manière collective que de façon individuelle.

Par ailleurs, d'après l'ensemble de nos résultats, la collaboration dans l'intérêt de l'enfant se fonde sur des rencontres régulières entre professionnels. Ces dernières peuvent être de deux natures : des rencontres formelles ou informelles. Dans la manière de mettre en œuvre ces rencontres, comme nous l'avons développé précédemment, une diversité de possibilités apparaît. Effectivement, les rencontres doivent s'organiser et se dérouler en fonction des besoins des professionnels, de la situation, de l'enfant *et cetera*. Dans certain cas, il est intéressant, par exemple, que l'enfant assiste à ses rencontres afin de prendre conscience de l'intérêt des professionnels à son égard alors dans d'autres cas, il paraît plus pertinent que seuls les professionnels se retrouvent parfois uniquement à deux, parfois en équipe interprofessionnelle.

D'après nos résultats, la collaboration dans l'intérêt de l'enfant, se fonde aussi sur la présence d'un fil conducteur entre l'école et la MECS et plus spécifiquement entre l'enseignant et l'éducateur. Cette cohérence, impulsée par ce fil d'Ariane, se retrouve par exemple dans l'utilisation d'un discours commun à destination de l'enfant, dans l'application de pratiques d'une profession dans l'environnement de l'autre profession, dans la proposition d'une ligne directrice d'action entre les professionnels ou encore dans le fait de "faire front" face à l'enfant,

de manière commune, entre professionnels. Toutefois, bien que cette cohérence soit fortement valorisée et souhaitée par l'ensemble des participantes, il apparaît qu'elle est source de nombreux points de tension dans le cadre de sa concrétisation. Comme mis en avant préalablement, des professionnels peuvent faire le choix de ne pas se saisir des propositions de mises en commun, des incompréhensions entre éducateurs et enseignants peuvent perdurer, des professionnels peuvent manquer d'attention à l'égard de la mise en place des décisions communes *et cetera*, autant d'éléments qui sont alors la cause de difficultés dans la collaboration interprofessionnelle. De plus, l'enfant, d'après nos résultats, a tendance à jouer de ses difficultés et à profiter des dissonances entre éducateurs et enseignants pour majoritairement mal se comporter. À l'inverse, lorsqu'une collaboration efficiente est mise en œuvre, l'enfant adapte son comportement de manière positive, il se sent alors mieux et a la possibilité de réussir à l'école.

Ainsi, dans l'intérêt supérieur de l'enfant, il semble important, suite à l'analyse des entretiens, que les professionnels, dans le cadre de la collaboration, se connaissent, échangent, travaillent ensemble, suivent des objectifs communs et soient ouverts à l'autre et à ses apports.

Toutefois, là encore, dans le cadre de la concrétisation, un élément phare qui entrave la collaboration a été repéré. Les enseignantes déplorent, tout au long des entretiens, qu'elles ont souvent à faire à de nombreux professionnels éducateurs et qu'elles ne les connaissent pas. Elles ne savent donc pas comment travailler avec ces derniers et encore moins comment élaborer une collaboration efficace avec eux dans l'intérêt de l'enfant.

C'est pourquoi lorsqu'elles apprennent que le rôle de coordinateur scolaire en MECS existe, elles l'accueillent positivement. Cependant, là encore un élément de tension apparaît, ce rôle spécifique n'est que connu par les enseignants à la fin de l'année scolaire alors qu'elles auraient souhaité le mobiliser dès le début. Un manque de connaissance et de partage d'informations entre les deux institutions paraît à nouveau être au cœur de cette tension.

Par ailleurs, dans l'intérêt supérieur de l'enfant, l'ouverture des MECS et des écoles à l'autre profession, suite à l'analyse des entretiens, semble nécessaire. Toutefois, un autre point de vigilance émerge, d'après les dires des enseignantes, leurs collègues ne seraient pas toujours favorables à cette ouverture et à la présence d'un autre professionnel dans leur classe.

D'après nos résultats, dans le cadre de la collaboration dans l'intérêt de l'enfant, il semble aussi important que chaque professionnel garde sa place, son rôle et ses missions afin de pouvoir les mobiliser comme des ressources au service de l'autre profession dans différentes situations.

Pour finir, les professionnelles estiment qu'il serait intéressant dans le cadre de la collaboration dans l'intérêt supérieur de l'enfant de proposer aux éducateurs et aux enseignants, un support d'aide à la collaboration qui pourrait s'inspirer de notre dispositif de recherche.

1.3 Partager des informations avec l'autre professionnel dans la collaboration interprofessionnelle

La deuxième thématique comporte deux thèmes : Obtenir de l'autre professionnel, des informations sur la situation de l'enfant (N = 5) ; Demander des informations à l'autre professionnel afin de mieux accompagner l'enfant (N = 7). Dans la suite de notre propos, comme dans la sous-section précédente, pour plus de cohérence, ces thèmes sont développés de manière simultanée afin de pouvoir faire dialoguer ou confronter certaines idées. Ces idées s'articulent autour de la notion de communication dans les relations interpersonnelles, clé de lecture des résultats présentés ci-dessous. Les éducateurs et les enseignants mettent en œuvre des relations interpersonnelles, qui jouent un rôle non négligeable dans la collaboration (Cucharero Atienza et al., 2019). Pour ce faire, ils communiquent entre eux, la communication est un facteur clé de la collaboration (D'Amour et al., 1999 ; Henneman et al., 1995 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005).

L'analyse des entretiens montre qu'en communiquant avec l'autre professionnel, il est possible d'obtenir des informations sur la situation de l'enfant. Toutefois, en fonction des participantes, cette affirmation est nuancée puisqu'il est effectivement possible d'obtenir des informations de l'autre professionnel mais parfois cela ne se fait pas toujours sans difficulté.

Cynthia explique que c'est en discutant avec une enseignante qu'elle obtient des informations primordiales sur la situation d'Ambre. Toutefois, l'éducatrice regrette que ces informations n'aient pas été transmises au préalable par l'enseignante :

> [en] [disant] : non mais attendez madame […] par contre […] je connais bien Ambre, je travaille sur son groupe et puis […] toute information est bonne à prendre. N'attendez pas d'être face à l'éduc[ateur] relais parce que justement on ne fait pas ce convoyage donc […] n'attendez pas d'être confrontée à elle, ça peut peut-être arriver dans deux mois […] voilà elle vient chercher un […] enfant pour un rendez-vous […] Bon alors d'un côté […] vachement étonnée que wahou ils ont intégré le truc des […] éduc[ateurs] relais, enfin quand même, mais de l'autre […] au vu du coup de l'information transmise […] on va éviter d'attendre l'éduc[ateur] relais (Cynthia, ACS - CB 3, UA 2).

Cet extrait souligne la part non négligeable que prend l'éducateur relais/référent dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants. Cependant, cela met ici

une limite dans la mesure où l'enseignante attend d'avoir à faire uniquement à ce dernier pour transmettre des informations capitales sur la situation de l'enfant à l'équipe éducative. Toutefois, le fonctionnement de la MECS, et en particulier l'organisation des convoyages, fait que les éducateurs référents, si aucun rendez-vous n'est posé avec eux, ne vont pas systématiquement effectuer le trajet école/MECS des enfants dont ils ont la référence. Par conséquent, l'enseignante si elle n'avait pas parlé à Cynthia aurait encore dû attendre un certain temps avant de croiser l'éducateur référent. Ce questionnement sur l'éducateur référent est commun aux deux éducatrices du dispositif de recherche qui trouvent que trop d'éléments incombent à ce dernier dans la situation d'un enfant, que son rôle n'est pas clairement défini, que les contours sont flous et mouvants et qu'ils varient en fonction des professionnels qui assurent sur ce rôle. Là encore cela est un point de vigilance à la collaboration. À l'inverse, les deux enseignantes participantes accueillent positivement cette fonction d'éducateur référent et la citent beaucoup dans les entretiens comme une sorte de repère dans le travail collaboratif. Toutefois, elles n'ont pas conscience comme les éducatrices de tous les dysfonctionnements que la non-définition commune de ce rôle peut engendrer.

Par ailleurs, concernant plus précisément les apports de l'obtention d'informations sur la situation de l'enfant, dans le cadre de la collaboration, cela permet de mieux accompagner l'enfant, comme l'expliquent principalement les enseignantes dans l'ensemble des entretiens.

> [Pour] [que je connaisse (connaître) les situations des enfants et que je puisse (pourvoir) les accompagner au mieux], [faire en sorte de] voir les éduc[ateurs] référents [en le faisant] à chaque fois en début d'année […] Même une heure, juste ça et juste dire […] voilà cette gamine elle a vécu ça et ça. Ses troubles c'est ça et ça. Et elle est suivie là et là (Serena, ACS - CB 1, UA 7).

Cet extrait montre d'une part, l'importance du rôle de l'éducateur référent pour les enseignants dans la collaboration et d'autre part la nécessité pour Serena de connaître les situations des enfants. Tout au long du dispositif de recherche, les deux enseignantes ne cessent de préciser qu'elles ne sont pas ou peu au courant des situations des enfants et que lorsqu'elles le sont cela est souvent trop tard. Cela impact négativement leur prise en charge à destination de l'enfant. Contrairement aux éducatrices sur ce point les enseignantes se perçoivent comme "laissé-pour-compte". De plus, Serena comme Virginie tiennent à préciser que cela ne concerne en rien une forme de curiosité mal placée mais qu'elles ont réellement besoin de ces informations pour proposer un accompagnement adapté à l'enfant et qui prend en compte ses caractéristiques. Ce besoin d'informations est aussi à mettre en lien avec la peur de mal faire des enseignants avec l'enfant, comme le fait d'avoir des gestes non adaptés à destination d'un enfant qui a été victime

d'abus sexuels du fait d'une méconnaissance de sa situation, par exemple. Les verbatims issus d'un entretien d'auto-confrontation simple avec Serena le montrent :

> [Pour] [que j'accompagne (accompagner) au mieux l'enfant], [faire en sorte d'obtenir des informations sur sa situation], [en] [interrogeant] l'éduc[atrice] [je] fais : moi les […] enfants où j'ai vu qu'ils avaient ce genre de trouble, c'est qu'il y avait eu des abus ou des trucs comme ça. [Je] fais ça c'est pareil, est-ce que cette gamine a vécu des abus sexuels ou quelque chose ? (Serena, ACS - CB 2, UA 2).

Par ailleurs, ces différentes informations, en plus de donner des éléments sur la prise en charge de l'enfant, permettent également de préparer d'autres moments de réunion comme l'explique Alma (ACS - CB 2, UA 1) :

> [Pour] [que je puisse (pouvoir)] préparer l'ESS et [que je fasse (faire)] un petit bilan [avec l'enseignante], [faire en sorte de rencontrer la maîtresse de Chiara], [en] [faisant] un petit point [avec elle] […] qui déplorait en fait un manque […] [d'] aide mutualisée […] on [ne] le savait pas.

Comme le montre Alma le fait de pouvoir rencontrer l'enseignante avant une Équipe de Suivi de Scolarisation (i.e., ESS) permet d'obtenir des informations importantes pour préparer cette dernière. Le partage d'informations et la communication sont là encore mis en avant comme des piliers de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants. De plus, à l'inverse du développement précédent, dans le cas de cette situation, il s'agit d'une information non transmise aux éducateurs et non aux enseignants (i.e., l'absence d'aide mutualisée de Chiara). Cependant, il semble que le fait de ne pas avoir des informations sur les enfants placés impact davantage les enseignants que les éducateurs au quotidien. En effet, pour les éducateurs cela n'impact qu'une seule tâche (i.e., l'accompagnement à la scolarité de l'enfant) de leur profession, alors que pour les enseignants cela a des impacts sur l'ensemble de l'accompagnement, de la pédagogie et de la vie de la classe par exemple.

Les deux enseignantes du dispositif de recherche sont donc plus, à l'égard des éducateurs, en demande d'informations. Virginie comme Serena se sentent peu prises en compte dans le partage d'informations et elles déplorent un déséquilibre dans ce dernier. Pour parer à ce manque d'informations, les deux enseignantes mentionnent l'importance de rencontrer l'éducateur référent de l'enfant comme le montre cet extrait :

> [Pour] [que j'obtienne (obtenir) de la MECS 2] au moins un débrief[ing] [sur la situation de Caterina], juste savoir, voilà, elle vient de là, elle a vécu ça, je [ne] sais même pas, [faire en sorte de] demande[r] à voir son éduc[atrice] depuis des semaines et des semaines [en] [ayant comme seule réponse au sujet de son encoprésie] : oui faut vérifier […] qu'elle […] s'essuie bien. Ou alors : vous l'essuyez (Serena, ACS - CB 1, UA 3).

Cependant, comme le démontre ce passage, Serena insiste sur le fait que cela fait des semaines qu'elle attend d'obtenir un rendez-vous et qu'elle n'a toujours pas rencontré l'éducatrice référente de Caterina. Ce constat varie en fonction des situations et des professionnels, il est possible parfois pour les deux enseignantes de pouvoir rencontrer rapidement l'éducateur de l'enfant concerné comme parfois ce n'est pas le cas et cela demande alors une longue attente. Face à cette attente, les professionnels sont souvent démunis et aimeraient avoir un contact dès le départ avec l'autre professionnel, lorsque l'enfant arrive nouvellement dans la classe.

Au sujet des demandes d'informations, il apparaît dans les entretiens, malgré le fait que les demandes soient moins récurrentes que pour les enseignantes, que les éducatrices en formulent aussi à l'égard des enseignants. Un premier type de demandes des éducateurs aux enseignants concerne l'aide à la réalisation des devoirs. Le temps des devoirs en MECS est perçu, tout au long des entretiens, par les éducatrices comme complexe, difficile à gérer et source de multiples problématiques ainsi que de crises des enfants. Pour Alma comme Cynthia, les enseignants ne se rendent pas véritablement compte des difficultés de ce moment en MECS. Toutes les deux mettent aussi en avant un manque de surveillance de la part des enseignants en classe lors de la préparation du matériel nécessaire à la faisabilité des devoirs (i.e., absence du cahier de texte dans le sac ou des ressources nécessaires pour faire les devoirs, cahiers non ou mal entretenus qui ne permettent pas de bien faire les devoirs avec l'enfant, par exemple). Au sujet des devoirs, Alma explique :

> [en] [apprenant par] la maîtresse […] qu'en fait oui on devait s'adapter aux difficultés. Mais c'est assez étonnant parce que si on ne prend pas ce rendez-vous, on ne sait pas que pour les devoirs en fait il fallait s'adapter aux difficultés de Chiara et pas forcément tout faire (Alma, ACS - CB 2, UA 2).

Dans ce contexte, l'éducatrice déplore le fait que l'équipe éducative n'est pas informée de la possibilité, lors des devoirs, de s'adapter aux difficultés de Chiara. Dans un souci de non-stigmatisation de l'enfant à l'école, Alma comme Cynthia expliquent leur volonté de bien faire et dans leur entièreté les devoirs avec l'enfant. Cependant, dans ce cadre-là, Alma précise qu'elle et l'équipe éducative ont insisté auprès de Chiara pour qu'elle effectue ses devoirs, que cela n'est pas toujours été simple et qu'il aurait été possible, si l'information avait été transmise par l'enseignante, d'adapter et de vivre plus sereinement le moment des devoirs avec l'enfant. Un manque de communication est encore une fois mis en lumière par le biais de cette situation.

Un autre type de demandes des éducateurs à l'égard des enseignants concerne l'ensemble des informations présentées à la réunion de rentrée. Durant la passation des entretiens une dichotomie est apparue à ce sujet. Les enseignantes et particulièrement Virginie, expriment

l'importance de la réunion de rentrée en début d'année scolaire ainsi que la nécessité de la présence des éducateurs à cette dernière. Toutefois, les deux éducatrices expliquent que leur profession ne peut pas toujours y assister (i.e., manque de doublure sur le groupe, par exemple), que ces réunions peuvent avoir lieu au même moment dans différentes écoles où sont scolarisés les différents enfants du groupe de vie, que les horaires ne coïncident pas toujours avec les emplois du temps et que les enfants ne sont pas tous nécessairement placés au début d'année scolaire. Certains arrivent durant l'année et les informations ne sont pas toujours transmises par les enseignants. Ainsi Cynthia met en avant l'importance de faire un point en individuel avec les enseignants pour évoquer l'ensemble de ces aspects :

> C'est là […] ils répètent aussi ce qu'ils ont dit à la rentrée […] ils reparlent des cahiers, ils te reparlent de ce qui va se passer au cours de l'année, tu [ne] parles pas que de l'enfant et de son comportement en classe (Cynthia, ACS - TC 2, UA 5).

Toutefois, cette solution peut poser un problème du côté des enseignants dans la mesure où ces derniers se situent dans une position de répétition constante. Les réflexions des participantes ont alors porté sur la création d'une boîte à outils entre les éducateurs et les enseignants afin de se partager des ressources de différents types en fonction des besoins. Dans le cadre de cette situation, il pourrait par exemple y figurer un document, mis en forme au début d'année par l'enseignant, récapitulant les éléments saillants de l'année scolaire à venir afin qu'en cas d'arrivée en cours d'année d'un nouvel enfant placé dans la classe ou d'un départ/changement de professionnels éducateurs dans la situation de l'enfant, il soit possible tout de même de garder un fil conducteur.

L'ensemble de ces obtentions et demandes d'informations entre éducateurs et enseignants, comme nous venons de le voir sont de différentes natures et s'inscrivent dans un cadre éducatif, social et scolaire. Toutefois, certaines demandes d'informations peuvent ne pas toujours aboutir où rencontrer des obstacles comme les quatre professionnelles ont pu en faire part, au moins une fois, dans les entretiens. L'un des obstacles le plus fréquemment mentionné par les enseignantes concerne le secret professionnel et toute l'ambiguïté et la non-compréhension partagée entre professionnels qui existent autour de ce dernier. Le secret professionnel est aussi mal interprété du fait du secret partagé, les deux notions sont régulièrement confondues. De plus, les éléments liés au cadre légal, comme le mettent en avant les participantes, sont peu ou mal connus des professionnels éducateurs et enseignants. Serena explique par exemple :

> [Pour] [qu'on optimise (optimiser) et pense (penser) autrement la mise en œuvre du secret partagé avec les éducateurs], [faire en sorte de montrer que le secret partagé n'est pas mis en place par les éducateurs], [en] [mettant en avant un

> dysfonctionnement] Après tu vois le lieu de vie et d'accueil 1 sur Corentin j'ai posé des questions l'autre jour. Ah non, non mais [je n'] ai pas à tout raconter, [je n'] ai pas à tout vous dire […] j'ai aussi dit [il] y a le secret partagé. [Oui] mais non. Ok. Tant pis ils [ne] veulent pas […] Qu'est-ce que tu veux ? […] [je ne] vais pas forcer. Tant pis pour eux […] tant pis pour le gamin aussi parce [qu'il] y a plein de choses […] qui m'échappe mais voilà (Serena, ACS - CB 3, UA 3).
>
> .

Malgré l'ensemble de ces obstacles et difficultés, il semble que le partage d'informations et la communication, comme l'expliquent les professionnelles, sont des piliers de la collaboration interprofessionnelle et que sans ces derniers il est complexe de travailler avec l'autre professionnel et de bien accompagner l'enfant.

Les résultats mettent en lumière le fait que la communication dans le cadre de la collaboration confère aux éducateurs comme aux enseignants la possibilité de partager des informations entre eux. Cependant, bien qu'au premier apport cela semble assez simple à mettre en œuvre, le partage d'informations est source de nombreuses tensions entre ces deux professions.

D'après nos résultats, les enseignants ne sont pas autant considérés que les éducateurs dans le partage d'informations. Ce dernier peut apparaître comme étant à sens unique allant des enseignants aux éducateurs uniquement. Les enseignants partagent des informations avec les éducateurs mais ces derniers le font peu ou pas en retour. Un déséquilibre est alors déploré par les enseignantes dans les relations interpersonnelles qu'elles entretiennent avec les éducateurs. Ce manque d'informations impact fortement l'accompagnement que les enseignants proposent à l'enfant, puisqu'il ne peut pas être adapté aux besoins spécifiques de ce dernier et à sa situation.

C'est pourquoi, il semble que le déficit dans le partage d'informations entre éducateurs et enseignants impacte plus fortement les enseignants que les éducateurs dans leur profession. Effectivement, si des éducateurs n'obtiennent pas certaines informations de la part des enseignants cela n'impact qu'une seule tâche (i.e., l'accompagnement à la scolarité de l'enfant) de leur profession, alors que pour les enseignants cela a des impacts sur l'ensemble de l'accompagnement proposé, la manière de faire classe, la pédagogie ou encore l'ambiance et la vie de la classe.

Cette difficulté liée au partage d'informations, suite à l'analyse des entretiens, se réfère majoritairement à la problématique du secret professionnel et du secret partagé. D'après les participantes, ces notions sont ambigües, mal comprises et mal mises en œuvre dans le quotidien par les professionnels. Ce qui a pour conséquence de rendre complexe le partage d'informations et d'engendrer une méconnaissance et une confusion chez les professionnels sur les

informations qu'ils peuvent ou non partager à l'autre profession et sur la manière dont cela peut se dérouler.

Par ailleurs, au niveau du partage d'informations, il est aussi déploré le fait que les informations sont souvent partagées trop tardivement par les professionnels et que cela impact négativement l'accompagnement et la situation de l'enfant tant au niveau de l'école que de la MECS.

Enfin, la problématique du partage d'informations a soulevé celle liée au rôle d'éducateur relais/référent. Les enseignantes ont tendance à percevoir ce rôle comme un point d'appui à la collaboration, qui est salvateur pour elles dans la mesure où elles identifient un professionnel précis, qui est ressource pour l'enfant et avec lequel elles vont pouvoir mettre en œuvre une collaboration et partager des informations en espérant en recevoir en retour. À l'inverse, les éducatrices estiment que le rôle d'éducateur référent peut entraver le partage d'informations. D'une part, du fait que les enseignants l'identifient et se réfèrent à l'excès à lui, ils ne souhaitent alors plus que partager des informations sur l'enfant à ce professionnel, d'autre part, du fait qu'au niveau interne à la MECS, ce rôle n'est pas véritablement défini. Chaque éducateur va faire le choix d'incarner son rôle d'éducateur référent en fonction de ce qui lui semble faire partie et incomber à l'éducateur référent.

Les résultats mettent aussi en lumière le fait que les participantes ont, pour tenter de remédier à certaines difficultés liées au partage d'informations, proposer de créer une boîte à outils commune entre éducateurs et enseignants pour se partager différentes ressources. Cette solution ne pourrait certainement pas régler le problème du partage d'informations spécifiques à la situation singulière de l'enfant mais elle pourrait agir favorablement sur le partage d'informations plus collectives et transférables à l'ensemble des enfants placés.

1.4 Souhaiter des changements de pratiques professionnelles dans la collaboration interprofessionnelle

Cette troisième thématique est composée de trois thèmes : Souhaiter des changements de pratique dans le travail commun après la constatation d'un ou plusieurs dysfonctionnements (N = 54) ; Mettre en œuvre des nouvelles pratiques professionnelles pour améliorer la prise en charge de l'enfant (N = 44) ; Tenter d'investir les parents dans la scolarité de leur enfant dans le cadre du placement (N = 10). Comme pour les deux sous-sections précédentes, pour plus de cohérence, ces thèmes sont mis en avant de manière simultanée dans cette sous-section. Le fil directeur de la présentation des résultats s'incarne ici via le couple dysfonctionnements versus nouvelles pratiques grâce à la mise en œuvre d'une collaboration interprofessionnelle efficace.

En effet, la collaboration favorise la réalisation de nouveaux défis auxquels sont confrontés les professionnels (Eckenschwiller *et al.*, 2022).

Pour débuter la présentation de cette troisième thématique, il paraît important de préciser qu'il s'agit de celle qui est la plus plébiscitée par les participantes dans l'ensemble des entretiens d'auto-confrontation. D'après ces dernières et de manière unanime de nombreux changements doivent voir le jour pour d'une part mettre en œuvre la collaboration interprofessionnelle, inexistante jusqu'à lors entre certains acteurs dans certaines situations et d'autre part pour gagner en efficacité et en efficiente dans le cadre de certaines collaborations entre éducateurs et enseignants qui existent déjà.

Tout d'abord, concernant le partage d'informations, thématique mise en lumière dans la sous-section précédente, plusieurs dysfonctionnements sont identifiés par les professionnelles, majoritairement par les enseignantes.

> l'éducatrice référente finalement […] était étonnée, enfin qu'elle [n'] a jamais [été informée que je veuille la rencontrer] […] mais ça maintenant je vois et je sais. En fait maintenant tu vois à la MECS 2 je sais auxquels je peux dire des mots qui vont être transmis. Après […] c'est aussi une période où ils avaient beaucoup d'intérimaires […] Et donc en fait je pense que je disais des choses aux intérimaires et que en fait ils [ne] transmettaient pas […] Et là les info[rmation]s c'est toujours des info[rmation]s comme ça verbales, orales genre : j'aimerais bien discuter avec elle mais vu qu'on [n'] avait pas […] d'outils concrets pour communiquer (Serena, ACS - CB 3, UA 1).

En plus de la complexité de la communication liée au partage d'informations caduc, ce passage met en avant les difficultés de collaboration intraprofessionnelle dans la MECS entre les éducateurs qui engendrent des difficultés de collaboration interprofessionnelle entre les deux professions d'éducateur et d'enseignant comme le met en avant cet extrait :

> [Pour] [que les éducateurs se rendent (rendre) compte qu'] on va arriver en juin et [qu'] on n'est toujours pas au clair sur comment remplir des documents scolaires, comment les rendre, comment les traiter, [faire en sorte de mettre en avant un dysfonctionnement dans l'équipe], [en] [expliquant la situation] : Et je range cette bannette et là je me rends compte qu['il] y avait des documents à transmettre aux écoles. Dans cette fameuse bannette. Et parce que tout bêtement les personnes qui sont arrivées [je] pense ne savaient pas quoi en faire et se sont dit on met-là et je vais les traiter plus tard ou je demanderai aux collègues. Mais […] comme elles sont happées je pense par le quotidien […] c'est passé à la trappe. Et du coup […] voilà j'ai retrouvé ces […] fameux documents […] heureusement on était encore dans les clous au niveau délai mais ça a dû être fait […] en courant quoi (Alma, ACS - CB 2, UA 6).

D'après les participantes, les rouages singuliers à chaque profession ont un impact dans le cadre du processus de la collaboration interprofessionnelle, ici il s'agit d'un impact négatif. Ces

difficultés liées à la collaboration intraprofessionnelle dans les MECS identifiées par les enseignants sont corroborées par les dires des éducatrices participantes. Effectivement, dans les équipes éducatives il est possible de retrouver des éléments qui freinent la collaboration intraprofessionnelle comme des difficultés de communication, des informations qui ne sont pas partagées, des valeurs qui ne sont pas communes à l'ensemble des éducateurs, des procédés d'accompagnement différents des enfants en fonction des professionnels qui ne font pas sens, du fait de leur multiplicité, pour les enfants placés. Pour les éducatrices, dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle, il est important de prendre en compte le fonctionnement de la collaboration à l'intérieur de l'équipe et entre les différentes équipes des groupes de vie. Cela afin de créer de la cohésion, des consensus et des axes de travail commun nécessaires à la bonne mise en œuvre, dans un second temps, de la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants.

Par ailleurs, pour en revenir au défaut du partage d'informations mis en avant par Serena dans l'extrait précédent, cette enseignante explique que pour la première fois, elle est passée par l'enfant pour communiquer un message à son éducatrice référente :

> [en] lui [disant] ah mais Julia c'est ta référente du groupe ? Oui, oui et je fais : mais est-ce que tu peux dire à Julia maintenant que là, mais je crois que c'est la première fois que je le fais parce que [je n'ai] pas envie de les responsabiliser […] [Je n'] ai pas envie qu'ils soient eux responsables de […] la non-communication […] mais je crois que c'est vraiment [la] première fois que je l'ai fait : tu diras à Julia que j'aimerais bien la voir et que je voudrais lui parler (Serena, ACS - TC 1, UA 4).

Toutefois, Serena nuance immédiatement son propos en précisant qu'elle ne souhaite pas responsabiliser les enfants et leur donner un rôle pour pallier le manque de communication qui existe entre les professionnels. Il semble que ce constat est partagé par les professionnelles du dispositif de recherche mais qu'il ne fait pas toujours consensus avec d'autres éducateurs et enseignants comme certaines participantes ont pu le faire comprendre.

Toujours au sujet du partage d'informations mais cette fois de manière plus générale, par rapport à la communication dans sa globalité, Serena déplore le manque de communication entre les institutions et les professionnels dans le cadre de l'arrivée d'un nouvel enfant placé en classe :

> Il y a aucune communication avec eux. Je te dis j'ai une petite nouvelle là en janvier […] c'est Caterina et j'étais là : ah bon mais c'est qui ? Elle vient, ah elle en ULIS donc elle est chez vous […] et mais rien [il n'] y a eu […] aucune présentation, même pour cette gamine il n'y a pas eu de préparation genre : oh viens on va voir l'école un peu avant […] J'étais prévenue la veille au soir […] on m'a dit que j'aurai une nouvelle élève mais on [ne] savait pas quand elle arrivait mais elle arrivait le lendemain (Serena, ACS - TC 1, UA 3).

Dans ce contexte, l'enseignante n'est pas informée de l'arrivée d'une nouvelle élève dans sa classe et la professionnelle ne peut pas préparer son accueil comme il conviendrait de le faire. Concernant les ruptures, les arrivées et les changements de classe, les quatre professionnelles mettent en avant le fait d'avoir été plusieurs fois face à ces situations où l'enfant doit changer de classe du jour au lendemain, sans explication précise, ni préparation, où l'enfant arrive en classe sans que l'enseignant en soit informé, où les éducateurs ne connaissent pas la bonne date de rentrée de l'enfant ou encore sa bonne classe, par exemple est-il scolarisé en ULIS ou non. L'ensemble de ces situations sont des freins à la collaboration et entache particulièrement la qualité de l'accompagnement de l'enfant. Dans certaines situations, comme les participantes le développent, ces ruptures et changements conduisent à la déscolarisation partielle de l'enfant et au fait que ce dernier est à la MECS mais sans que rien ne lui soit véritablement proposé comme le met en avant Alma (ACS - TC 1, UA 1).

> [Parce que] ils tournent en rond en fait ici parce que nous on a un rythme à côté, on est entre les rendez-vous à s'occuper, on a souvent quand ils [ne] sont pas là on en profite pour faire tous nos écrits enfin être à jour dans notre travail administratif, relations avec les familles et […] du coup ils s'ennuient en fait parce que on [ne] leur propose rien enfin c'est décousu ce qu'on peut leur proposer on va dire. [Il] y a des permanences donc ça veut dire que c'est […] un éducateur qui reçoit les enfants […] qui [ne] sont pas scolarisés et qui doivent proposer un atelier […] [Mais] entre la réalité et ce qu'on doit faire normalement […] [Ce n]'est pas la même chose.

Par ailleurs, Virginie déplore le fait que la communication n'est pas fluide entre les acteurs de la collaboration :

> on avait fait passer un mot écrit […] en demandant aux parents et donc aussi aux enfants placés, est-ce que votre enfant va participer à la chorale puisqu'on dépassait le temps scolaire. C'était juste ça se finissait à seize heures quinze et on faisait la chorale de seize heures trente à dix-sept heures quelque chose comme ça […] Et donc là la MECS 2 avait répondu : non Charlie ne participera pas à la chorale, peut-être que pour un souci d'organisation […] c'était plus facile pour eux de le récupérer à seize heures quinze qu'à dix-sept heures […] Voilà après est-ce qu'il l'avait bien évoqué avec le gamin ? Je [ne] sais pas, [ça n'] était pas clair dans la tête de Charlie et […] du coup […] au moment de venir le récupérer, ce qu'il y a c'est qu'il avait énormément de monde puisqu'on avait donc toute l'école réunie sur le même site. Donc déjà un changement de lieu […] c'était très compliqué, beaucoup de monde […] on n'a jamais trouvé les éducateurs à seize heures quinze […] donc du coup […] je l'ai gardé avec moi […] c'était vraiment une question de conscience : qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je reste avec mes élèves ? Est-ce que je reste avec Charlie ? J'avais peur qu'il s'enfuît puisque le portail était grand ouvert […] J'étais toute seule (Virginie, ACS - CB 1, UA 8).

Cet extrait de l'entretien d'auto-confrontation de Virginie met bien en lumière le fait que les difficultés de collaboration avec l'autre profession engendrent des obstacles et des dilemmes dans le cadre de la manière d'agir en tant que professionnel dans son propre métier. En effet, Virginie se questionne, elle ne sait pas quoi privilégier, soit rester dans son rôle d'enseignante, accompagner l'ensemble de ses élèves et les faire chanter pour le spectacle, soit se focaliser sur Charlie, être dans un rôle davantage éducatif et attendre l'arrivée des éducateurs. Un manque de communication dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle entraîne des conséquences directes sur le professionnel et la pratique de son métier.

De plus à la suite de cette situation Virginie précise :

> Je [ne] les avais jamais vu ces deux [éducateurs] […] deux jeunes gars mais tout jeune, ils avaient vingt ans […] Je leur ai dit : je vous attends quand même […] depuis quarante-cinq minutes que je gère Charlie, j'ai les bras en compote […] et [je n'] ai rien pu faire […] je leur ai quand même dit. Bon ils étaient désolés mais en fait il y a eu un problème de communication ou je [ne] sais pas. Et puis on [n'] a pas eu tellement le temps […] d'échanger parce que [il] y avait plein de parents qui venaient récupérer, enfin je leur ai juste fait comprendre que moi je l'avais très mal vécu ce moment, que Charlie était lessivé […] il était vidé de toute énergie à ce moment-là, c'était un espèce de pantin […] et puis après […] on [n'] en a pas reparlé (Virginie, ACS - CB 1, UA 8).

Cet extrait montre que lorsque les éducateurs viennent récupérer Charlie, Virginie d'une part s'aperçoit qu'elle ne les connaît pas et d'autre part que même s'ils sont désolés, elle n'a pas le sentiment que ses ressentis face à cette difficile situation à gérer sont pris en compte par les professionnels. Effectivement, ils n'ont pas le temps d'échanger sur la situation et cette dernière n'est plus discuté avec la MECS par la suite. Dans ce cadre-là, un sentiment d'injustice prédomine chez l'enseignante. Ce sentiment d'injustice est partagé par Serena dans la situation suivante :

> [Pour] [que je réfute (réfuter) la décision envoyée par sms de la cheffe de service] qui a décidé seule, sans concertation que l'éducatrice n'accompagnerait plus Corentin, dès la rentrée de janvier [et que je propose (proposer) à tous un accueil le plus serein possible], [faire en sorte d'] [être entendue en tant que professionnelle et pouvoir apporter mon expertise] [en discutant avec] les éduc[ateurs] Anne ou l'autre éduc[ateur] […] mais cette nana-là […] oui cheffe de service c'est vraiment […] non maintenant moi j'ai décidé que ce serait comme ça donc ça va être comme ça […] Et du coup […] Anne n'a pu grand-chose à dire, moi non plus et […] ça a été complètement imposé (Serena, ACS - CB 1, UA 9).
>
> .

Cet extrait met en avant un sentiment d'injustice dans la mesure où l'enseignante estime ne pas avoir été prise en compte dans une décision qui entraîne des conséquences sur elle, sa pratique et l'ensemble de sa classe. En effet, si Corentin n'est plus accompagné par Anne, son éducatrice,

en classe alors la gestion des crises et du comportement complexe de l'enfant incombe à l'enseignante dans son entièreté. Serena déplore alors le fait que des décisions d'autres professionnels lui ont été imposées, sans qu'elle ne puisse donner son expertise d'enseignante. Elle estime que dans cette situation il n'y a aucune collaboration mais qu'une professionnelle surplombe et impose ses idées à l'ensemble.

De surcroît, ce sentiment d'injustice est aussi partagé par Cynthia :

> je pense qu'on ressent […] principalement dans cette situation ça fait un peu comme […] c'est l'enseignante qui vient remonter les bretelles de l'éduc[ateur] […] Enfin des fois oui [il] y a ce ressenti un peu infantilisant de la part de l'enseignant. Est-ce que c'est parce que on emmène des élèves enfin les enfants et cetera et nous on est sur leur quotidien. Des fois [il] y a un peu ce truc de [oui] mais c'est des éduc[ateurs] […] Et puis là pour cette histoire de goûter c'était vraiment […] on ressent […] en gros tu [ne] t'occupes pas bien des enfants et puis […] enfin clairement en caricaturant c'est limite : si mais donnez-lui un goûter à cette pauvre gosse mais en fait […] d'un autre côté […] enfin je [ne] sais pas, moi […] je [ne] viens pas vous dire : oh mais arrêtez de lui faire la lecture de la syllabe ou vous voyez bien qu'elle [n'] y arrive pas ou qu'elle [n'] a pas envie (Cynthia, ACS - TC 1, UA 7).

Dans cette situation, l'injustice est davantage basée sur un rapport de supériorité entre l'enseignante et l'éducatrice, Cynthia se sent alors infantilisée et remise en question dans sa profession par l'enseignante. Cela empêche d'établir une collaboration interprofessionnelle puisqu'il n'y a plus d'égalité entre les acteurs et que le travail d'un des professionnels est remis en cause par l'autre. Or comme l'explique Cynthia, avec dérision, à la fin de l'extrait, il ne s'agit pas de venir s'interposer dans les activités propres à l'autre professionnel. Par ailleurs, à la suite de la présentation de cette situation, Cynthia déplore que l'enseignante n'ait pas cherché plus d'informations et qu'elle a directement jugé la pratique. Comme l'explique l'éducatrice si cette dernière était venue à sa rencontre pour la questionner, elle aurait pu lui expliquer que si l'enfant n'a pas de goûter à la sortie de la piscine, c'est parce qu'elle préfère le prendre une demi-heure plus tard avec l'ensemble des autres enfants à la MECS.

Cette question des rencontres des professionnels entre eux pose alors celle de la manière dont elles peuvent se dérouler. L'ensemble des participantes précise que lorsqu'elles échangent avec l'autre professionnel il s'agit principalement de rencontre en présentiel et parfois par téléphone ou par mail. Cependant, Alma aimerait que le lien entre éducateur et enseignant soit optimisé et modernisé, elle utilise un exemple personnel pour argumenter son propos :

> pour un rendez-vous […] de Eden j'y suis allée, normalement c'était deux directeurs d'établissement donc MECS, école, plus un éduc[ateur] et l'enseignante qui devaient se rencontrer […] notre directeur n'a pas pu y aller donc ça a été annulé […] Donc j'ai appelé pour reporter. J'appelle pour reporter

> […] la directrice de l'école qui me dit qu'elle […] [n']est plus disponible sous trois semaines. C'était un cas d'urgence, un enfant à voir, une situation à voir en urgence parce que ça n'allait plus du tout […] on était finalement l'enseignante […] et moi […] Donc la démarche n'était plus du tout la même. Fallait le faire, on a fait [le] rendez-vous en urgence mais ça n'a pas du tout le même impact, le même rapport […] Mais je me dis [il] y aurait eu cette visio[conférence] de possible, on l'aurait tous fait en distanciel. Et voilà c'était beaucoup plus simple (Alma, ACS - TC 2, UA 4).
>
.

Pour Alma, la possibilité de faire une visioconférence et de se rencontrer à distance aurait été la solution pour maintenir le rendez-vous comme il était initialement prévu. Cependant, le recours à la modalité en distanciel entre les éducateurs et les enseignants n'est pas véritablement entré dans les pratiques d'après les professionnelles. Toutefois, ici il semblerait que cela aurait été un facilitateur. Dans le cadre du dispositif de recherche, les participantes se sont interrogées sur l'apport des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (i.e., NTIC) dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle, bien qu'elles trouvent des points positifs et facilitateurs à la collaboration, les quatre professionnelles restent tout de même dubitatives sur l'utilisation des NTIC et plus particulièrement sur la modalité en distanciel pour se rencontrer. Elles pensent que lorsque cela est vraiment nécessaire, le distanciel peut être une opportunité mais qu'il ne faut pas s'y référer systématiquement et qu'il est important que les professionnels se rencontrent en présentiel, dans les différents environnements de travail des uns et des autres.

Par ailleurs, dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle, les organisations, Protection de l'Enfance et Éducation Nationale ont une place importante. Cependant, les éducatrices comme les enseignantes ne se sentent pas particulièrement soutenues et reconnues par leur institution de manière globale et plus spécifiquement à l'égard de la collaboration interprofessionnelle. Elles estiment que ces dernières devraient agir autrement vis-à-vis de la collaboration, développer une autre philosophie et donner plus de ressources aux professionnels (i.e., temps dédié à la collaboration, moyens humains comme matériels, par exemple). Les changements dans les organisations permettraient également, d'après les professionnelles interrogées, d'entrevoir la possibilité de mettre en œuvre de nouvelles pratiques professionnelles dans le cadre de la collaboration.

Suite à la participation à la recherche, les quatre participantes déclarent avoir mis en œuvre de nouvelles pratiques professionnelles en lien avec la collaboration interprofessionnelle et l'accompagnement à la scolarité des enfants placés durant l'année scolaire où la recherche s'est déroulée. Le fait de participer au dispositif de recherche a permis d'après les participantes de porter une attention plus importante sur ces thématiques, de se développer professionnellement

et de se percevoir comme plus légitime à l'égard de la collaboration interprofessionnelle comme de l'accompagnement scolaire des enfants placés. Serena développe cette idée :

> [Pour] [que je collabore (collaborer) avec les autres professionnels], [faire en sorte de] travailler ensemble, [en] [mettant] en place en fait tout ce pourquoi on discute, tout ce qu'on essaye de construire depuis tous ces mois. Si je vais le faire en fait maintenant tout simplement. Mais maintenant j'ai les réseaux et […] j'ai les moyens de le faire […] En fait tu vois ce que [je n'] avais pas au début d'année c'est là aussi, en fait je crois qu'au début je [ne] me permettais pas […] je crois que j'attendais enfin je […] me disais […] [ce sont] les gens qui vont venir vers moi ou enfin s'il y a quelque chose à dire […] c'est je [ne] sais pas ville 3 va venir me parler de ça mais en fait tout le monde est tellement pris […] et les constats sont les mêmes partout à ville 3, à la MECS 2 c'est que chacun […] court après le temps, […] que ça manque de […] personnel enfin […] c'est les mêmes constats que dans l'Éducation Nationale partout (Serena, ACS - TC 3, UA 1).

Par exemple, Serena explique dans le cadre des nouvelles pratiques mises en œuvre :

> [Pour] que le trajet se [passe (passer)] bien quand [Corentin] rentre [après l'école], [faire en sorte de] [créer] un passage, une espèce de continuité [entre l'école et le lieu de vie], [en faisant] une espèce de transmission […] dans son arrivée ici, [en lui demandant] : ah alors qu'est-ce que tu vas faire aujourd'hui ? Et [en discutant] un peu avec l'éduc[cateur] […] comment ça va ? […] comment ça s'est passé le week-end ? (Serena, ACS - CB 1, UA 13).

Ici, Serena tient compte de l'importance de la cohérence et du fil conducteur pour les enfants entre l'école et la MECS, tant énoncé durant les entretiens. Cependant, elle déplore dans la suite de l'entretien le fait que cela ne soit pas réciproque et que les professionnels de la structure ne veillent pas à créer cette cohérence, ce fil conducteur lorsque l'enfant arrive à l'école. Pour cette professionnelle, il est parfois simplement "parachuté" à l'école sans bénéficier d'une attention particulière. Le fil conducteur, dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle, tant pour les professionnels que pour les enfants semblent une nouvelle fois primordiale. C'est d'ailleurs ce que cette enseignante précise via cet extrait :

> [Pour] [que l'enfant comprenne (comprendre) qu'on collabore son éducatrice et moi], [faire en sorte de montrer à l'enfant la collaboration], [en] nous [voyant] la maîtresse et l'éduc[atrice] […] ensemble dans la même pièce, prendre le temps pour lui. Mais symboliquement [cela] changerait énormément de choses, même si on discute juste dix minutes, un quart d'heure (Serena, ACS - TC 1, UA 5).

Dans une même optique de modifications des pratiques, Virginie fait le choix de changer de moyen de communication avec l'éducatrice :

> [en] [prenant] le mail direct[ement] de l'éducatrice référente et [en] [laissant] tomber le cahier de liaison […] je lui écris des mails maintenant pour la tenir au courant de ce qui se passe […] c'est direct et au moins […] je suis sûre que ça

> arrive, que l'information elle passe […] Mais sinon cahier de liaison et tout ça, avec […] les MECS, ça ne peut pas fonctionner […] Parce qu'on n'a jamais à faire aux mêmes personnes et que les personnes à qui on a à faire […] c'est pas les référents ou [ils ne] s'occupent pas du même groupe enfin bref […] ça ne va pas (Virginie, ACS - TC 3, UA 3).

Au-delà de cet exemple unique, un réel débat a lieu pendant des entretiens sur la pertinence du cahier de liaison. Effectivement, les éducatrices considèrent que c'est un outil qui ne sert qu'aux enseignants et qui est fait pour eux dans la mesure où le devoir de consultation ne va que dans un sens (i.e., des éducateurs vers les enseignants). Les éducatrices expliquent que lorsqu'elles ont mis des mots ces derniers ne sont pas toujours lu ou alors vu trop tardivement comme l'explique Cynthia (ACS - TC 1, UA 4) :

> j'ai plus l'impression que c'est du côté des enseignants pour transmettre des informations mais pas dans l'autre sens, [en] [expliquant la situation] j'ai l'impression pareil on se met une petite pression. Nous, tous les jours […] on regarde tous les cahiers de liaison, on essaye de passer à côté d'aucun mot. Et des fois on se rend compte que nous, on a mis un mot, ça fait deux semaines, il est dans le cahier de liaison, il [n'] a jamais été signé, [il] [n']y a pas eu de retour, [il] [n']y a rien eu de l'enseignant […] Et on [ne] veut pas stigmatiser encore plus les enfants. Donc voilà enfin on essaye de faire en sorte que […] dès qu'il faut des signatures […] on les apporte. Mais c'est vrai que, par contre […] c'est arrivé plus d'une fois où l'on se rend compte que, même des fois, on prévient d'une absence, on ramène l'enfant à l'école après un moment. Ah […] oui […] ah [je n'] avais pas vu, je suis en train de regarder les cahiers de liaison. Ah […] vous [ne] les regardez pas tous les jours, parce que je vous l'ai mis avant-hier le mot. Et du coup c'est dommage parce qu'on […] se dit on fait des trucs, enfin après ça [ne] nous demande pas […] dix ans d'écrire un mot pour prévenir d'une absence.

Les enseignantes quant à elles mettent en avant le fait qu'il est impossible pour elles de le consulter tous les jours et comme le montre Virginie dans l'extrait, une des grandes problématiques pour les enseignantes à l'égard du cahier de liaison et qu'il est perpétuellement perdu dans le cas des enfants placés. La perte de différents documents ou matériels de la part des MECS est une problématique récurrente identifiée par les deux enseignantes comme le montre Virginie (ACS - TC 3, UA 2) :

> Quand [il] y a un problème à l'école, à qui on peut s'adresser. Parce que clairement là moi ça a été un échec complet […] le cahier de liaison avec la MECS 2 catastrophe. Ils l'ont perdu x fois […] le classeur de Charlie a disparu, le protège-document est perdu […] le carnet de suivi […] maintenant je n'ose même plus lui donner, je le montre à l'éducatrice et après je le reprends parce que je me dis qu'il est encore perdu. Donc voilà tout ce qui vient de l'école finalement […] disparaît dans la nature.
> .

Toujours dans le cadre du changement des pratiques professionnelles, il apparaît, pour l'ensemble des participantes, qu'elles souhaitent ne pas stigmatiser l'enfant du fait de son placement. Dans le cadre de l'école, cette attention est par exemple prise en compte dans l'adaptation de certains événements comme celui de la fête des mères/des pères. Virginie détaille :

> [Pour] [que les enseignants ne stigmatisent (stigmatiser) pas les enfants placés], [faire en sorte de mettre en œuvre de nouvelles pratiques], [en] [préparant] la fête des gens qu'on aime pour éviter la fête des mères et la fête des pères trop traumatisant pour les enfants de MECS [...] donc ils avaient fait deux choses avec Mathilde ils ont fait un petit porte photo […] avec des [...] petites pierres précieuses incrustées dans de la pâte qui durcit-là […] Et puis moi j'avais fait une belle carte, puis on a écrit [...] un petit mot […] donc […] si en plus ils voulaient différencier donner la carte à papa et le cadeau à maman ou vice versa c'était possible [...] [il] y avait deux choses. Voilà c'est ce qu'on c'était dit on fait chacune quelque chose (Virginie, ACS - CB 3, UA 7).

Dans la mise en œuvre de la fête des gens qu'on aime, par Virginie et Mathilde sa collègue enseignante qui complète cette dernière, la situation spécifique des enfants placés en établissement est prise en compte afin qu'ils ne soient pas stigmatisés. Cette fête est aussi modulée de manière à ce que les enfants puissent faire deux cadeaux et en donner un à chacun des parents si cela est leur souhait. Dans le cas de Raphaël, un enfant placé en MECS et élève de Virginie, il a fait le choix de donner un des cadeaux à sa grand-mère et l'autre a une de ses éducatrices. Cet exemple montre bien comment l'enfant de MECS arrive à se saisir de cette nouvelle pratique et ne se sent alors pas stigmatisé ou différent des autres. De plus, dans la suite de l'entretien Virginie précise que ce changement dans les pratiques a été expliqué aux parents des autres enfants et que ces deniers ont globalement bien accepté la nouvelle modalité et ont été majoritairement compréhensif.

Du côté des éducatrices, Cynthia et Alma ont aussi modifié certaines de leur pratique durant l'année. Alma mentionne par exemple :

> [Pour] [que je travaille (travailler) plus simplement avec les enseignants], [faire en sorte de me permettre plus de choses] parce que je me sens plus légitime [et] je réalise [qu'on] est tous un peu quand même dans la même demande, [en] me [permettant] plus d'écrire des mots, [et en] [étant] en relation avec les autres maîtres et maîtresses […] Mais c'est vrai que j'aurais eu tendance à laisser à l'éducateur relais […] Enfin je pense que ça peut être aussi tout le monde. Enfin pour les petites choses, tout le monde peut intervenir. Dès qu'on voit quelque chose, on intervient. C'est plus simple (Alma, ACS - TC 2, UA 1).

Les modifications dans les pratiques d'Alma sont impulsées par le fait de se sentir plus légitime, ce point a déjà été évoqué préalablement pour l'ensemble des participantes du dispositif. Par

cette légitimité, Alma se sent prête à aller à la rencontre de l'autre professionnel dans le cadre de la collaboration. De plus, elle redéfini aussi les frontières du rôle de l'éducateur relais/référent en mentionnant que dans le cadre de la collaboration avec les enseignants, il est possible que tous les éducateurs fassent certaines démarches et qu'elles ne sont pas exclusivement imputées à l'éducateur référent, cela permet d'être plus efficace et plus rapide dans la collaboration.

Cynthia développe quant à elle une modification de sa pratique en terme organisationnel :

> [Pour] [que je m'enlève (enlever)] une certaine charge mentale, [faire en sorte de programmer les rencontres avec les enseignants en avance], [en] [pensant] à me le mettre dans mon agenda […] pour début septembre, tu sais […] la rentrée, c'est direct tu poses, mais tu t'en fous de comment tu travailles ou quoi, tu poses juste au moins les dates et après en fonction si [ce n'] est pas possible, tu sauras [qu'] allez [tu] as juste à modifier un petit peu le jour. Mais [oui] d'avoir ces points d'ancrage […] mais ce serait top […] et tu le penses une fois et tu le planifies pour l'année, histoire qu'après toi tu sois libérée sur ce point et que tu fasses tes rendez-vous de manière régulière (Cynthia, ACS - TC 2, UA 6).
>
> .

Pour elle comme pour les trois autres participantes, il est intéressant de penser la collaboration interprofessionnelle d'un point de vue organisationnel afin de la faciliter. C'est pourquoi les participantes aimeraient que des règles et des normes soient mises en œuvre pour encadrer cette dernière et qu'elle ne dépende pas uniquement du bon vouloir des professionnels. Virginie abonde dans cette direction, en précisant, par exemple, les conseils de la directrice de son école :

> [Pour] [que les enseignants suivent (suivre) bien les enfants placés], [faire en sorte de rencontrer régulièrement les éducateurs], [en] le [faisant], la directrice disait au moins trois fois par an […] pour faire le point régulièrement que ça aille bien ou pas bien mais faire le point […] avec ces enfants-là en tous cas (Virginie, ACS - TC 1, UA 2).

> [Pour] [que je crée (créer) dès le début de l'année un lien avec les éducateurs], [faire en sorte de rencontrer rapidement les éducateurs], [en] [suivant les deux conseils de la directrice] Coline nous l'avez dit dès le début […] tous les enseignants qui ont des enfants placés dans leur classe […] elle nous avait demandé de faire cet effort-là dès le début de l'année de rencontrer les éducateurs référents de septembre à la Toussaint elle nous avait dit : faut absolument […] que vous preniez le temps de rencontrer les éducateurs référents pour tout de suite […] mettre en place un moyen de communication que ce soit par le cahier, par mail et cetera […] pour que les enfants […] se sentent en confiance […] Et donc moi je l'avais fait en présence des trois enfants donc avec Raphaël, avec Charlie et avec Agathe en début d'année j'ai rencontré les éducatrices référentes avec les enfants […] comme ça ils ont tout de suite vu que […] on se connaissait […] et moi j'avais jamais […] travaillé dans ce contexte-là avec des enfants placés […] C'est la toute première fois et du coup c'est vrai que j'ai trouvé c'est un bon conseil que nous avait donné la directrice de […] créer ce lien dès le début […] ça c'est clair et il y avait aussi autre chose qu'elle avait mis en place

> mais c'est que Raphaël qui en a bénéficié parce que je crois que la MECS 2 ils ont dû oublier mais c'était intéressant. C'était à la pré-rentrée donc avant la rentrée on a deux jours de pré-rentrée. Elle avait demandé aux deux […] MECS de […] faire visiter les locaux aux enfants avant l'arrivée des enfants […] donc Raphaël était venu passer peut-être une demi-heure avec son éducatrice […] dans ma classe donc il était venu tout seul avec elle et on avait fait connaissance […] il avait visité les lieux tout ça […] Et […] j'ai trouvé que c'était une bonne idée alors ça n'a pas eu lieu pour Charlie et Agathe, j'avais attendu […] Coline m'avait dit : ils viendront de telle heure à telle heure donc je suis restée dans ma classe mais ils [ne] sont pas venus bon après [il] y a eu un problème de communication mais en tous cas la MECS 1 ça c'était fait. C'était déjà une première démarche (Virginie, ACS - TC 1, UA 7).

Pour Virginie, les trois conseils de sa directrice, mis en avant dans les extraits précédents, pourraient faire objet de normes et de règles. Effectivement, cette professionnelle déplore dans la suite des entretiens le fait qu'il ne s'agit que de conseils et que certains enseignants, qui ne s'intéressent pas à la collaboration et à l'accompagnement des enfants placés, ne les mettent pas en œuvre. Pour les quatre professionnelles, il ne s'agit pas tant de s'intéresser ou non à ces thématiques mais de se trouver dans l'obligation de collaborer en devant effectuer certaines choses comme des rencontres régulières *et cetera*.

Au sujet des *habitus* et normes vis-à-vis de la collaboration interprofessionnelle, dans le cadre de nouvelles pratiques, Alma explique :

> [Pour] [que les éducateurs améliorent (améliorer) leur collaboration avec les enseignants], [faire en sorte d'être d'accord entre collègues], [en] [étant] tous ok pour une rencontre tout de suite avec les enseignants, que tout de suite on a marqué [qu'] […] on va demander un entretien, qu'on va se présenter voilà dans les cahiers, on va aussi présenter […] l'équipe aussi et demander les coordonnées, enfin voilà mettre notre mail, qu'ils aient notre mail aussi […] Et je pense même mais […] que ça va être […] dès qu'on va faire leur cartable […] un mot type on va dire où on se présente et on va le coller. Ils l'auront déjà quoi.

Dans les dernières semaines du dispositif de recherche, Alma a impulsé une réflexion dans son équipe sur la manière de collaborer avec les enseignants dès la rentrée prochaine. À la suite d'une réunion d'équipe, les premiers éléments exposés dans l'extrait ci-dessus ont émergé. Alma explique aussi qu'elle a évolué professionnellement durant l'année et qu'elle se sent capable et d'une certaine manière responsable de la mise en œuvre de la collaboration avec les enseignants dans son équipe. Ce sentiment est également présent chez Serena, à l'échelle de son école.

Par ailleurs, les deux éducatrices dans le cadre de ces nouvelles pratiques professionnelles souhaitent conférer à la scolarité une place prégnante dans le quotidien du groupe de vie. Pour ce faire, Cynthia souhaite par exemple

> [faire en sorte de] sensibiliser [les] enfant[s à la question scolaire], [en] [étant] derrière [eux] [et] [en] [l'investissant] à fond dans le quotidien, en fait je leur dis tout le temps, mais même aux plus petits en fait […] je me dis mais en fait qu'il faut qu'ils sachent qu['il] y a que ça qui va les sauver, qui va sauver leur vie. Je leur dis : ça te sauvera toute ta vie l'école, grâce à l'école tu pourras choisir (Cynthia, ACS - TC 1, UA 9).

Cette éducatrice tient donc un discours très positif à l'égard de la scolarité aux enfants afin qu'ils puissent se saisir de cette dernière. Ce constat rejoint celui mis en avant précédemment sur les discours sur la scolarité qui montre que là encore un discours partagé entre éducateurs et enseignants sur les effets positifs de la scolarité à destination des enfants fait sens pour ces derniers et les encourage à poursuivre et réussir.

Alma explique également :

> [Pour] [que les éducateurs puissent (pouvoir)] s'occuper des enfants qu'[ils ont] sur le groupe [et redonner à la scolarité des enfants une place au premier plan dans le quotidien], [faire en sorte de reprendre le groupe en main], [en] [ayant] une réunion […] où […] on les a changés de groupes et on les a séparés (Alma, ACS - TC 1, UA 1).

Durant plusieurs mois de l'année scolaire, pendant la recherche, les deux éducatrices expliquent ne pas avoir de nouveaux éléments dans leurs journaux de bord du fait que la scolarité n'est plus une tâche prioritaire mais qu'elle est reléguée au second plan sur leur groupe de vie. En effet, les situations d'urgence et de crises permanentes ont, à cette période, pris le pas sur l'accompagnement à la scolarité. Au fur et à mesure du temps, les professionnels ont souhaité redonner à la scolarité une véritable place dans le quotidien, tout en sachant que cette dernière fluctue en fonction des événements qui se produisent à la MECS. Les extraits de ces deux éducatrices montrent que pour elles la scolarité ne doit pas être reléguée en arrière-position dans la prise en charge des enfants placés mais doit être véritablement prise en compte et soutenue par les éducateurs.

Dans le cadre de ces nouvelles pratiques professionnelles, l'investissement des parents dans la scolarité de leur enfant et dans la collaboration avec l'enseignant a été fortement questionné durant l'année scolaire par les participantes. Les deux enseignantes ont déploré, à de nombreuses reprises, le manque de lien avec l'environnement familial de l'enfant placé pour mette en œuvre un accompagnement efficient de l'enfant. Elles aimeraient que ces derniers soient davantage présents. Virginie explique par exemple :

> [Pour] [que les professionnels créent (créer) de la cohérence dans le projet de l'enfant], [faire en sorte d'] impliquer la maman de Charlie [dans sa scolarité], [en] [se disant] avec Ariane l'éducatrice que ce serait judicieux de l'inviter à l'équipe éducative qui a lieu jeudi dans quinze jours je crois […] mais le

> problème c'est […] toujours un problème d'intendance […] C'est qu'elle habite ville 2 et qu'elle [n'] a pas le permis […] donc Ariane l'éducatrice m'a donnée les coordonnées de la maman de Charlie que j'ai transmis à la directrice qui l'a invitée […] Ce serait chouette moi j'aimerais beaucoup surtout que le projet de Charlie là […] c'est qu'il réintègre sa famille aux grandes vacances donc […] ça approche et c'est ce qu'on se disait donc avec Ariane l'éducatrice ce serait quand même judicieux que la maman commence à s'impliquer dans sa scolarité vu [qu'] il va quand même au CP (Virginie, ACS - TC 1, UA 5).

Dans cet extrait, l'idée de cohérence est à nouveau centrale. Ce lien vise ici à rassembler l'école et ses professionnels, la MECS et ses professionnels et les environnements familiaux des enfants pour plus de cohérence pour les enfants. Dans le cadre de l'évolution de la situation de Charlie, il semble opportun d'inviter sa maman à l'équipe éducative et de créer une continuité avec elle dans l'accompagnement scolaire. Toutefois, dans la suite des entretiens, il apparaît que cette maman n'est jamais venue à l'équipe éducative et que les droits à l'égard de cette situation se sont restreints faisant évoluer le projet de l'enfant. Effectivement, il n'est plus question que Charlie rentre en famille, son placement en MECS est prolongé par une décision judiciaire. Malgré cela, Virginie précise qu'il serait tout de même intéressant pour elle de rencontrer la maman de l'enfant pour faire le point sur la scolarité mais, pendant la durée de la recherche, cela n'a pas été fait.

De plus, cet extrait montre qu'il est aussi important pour les professionnels de prendre en compte les possibilités des parents (i.e., ici la maman n'a pas le permis, comment serait-il possible qu'elle soit tout de même présente ?). Pour Cynthia, il s'agit également de s'adapter en fonction des parents :

> [Pour] [que je mobilise (mobiliser)] la maman [à participer au rendez-vous avec l'enseignante], [faire en sorte d'adapter] en fonction d'elle, [en] [l'appelant] début octobre et on avait pu trouver la date […] mi-novembre. C'était vraiment en fonction d'elle […] j'avais pris la décision de faire en fonction d'elle, de ses disponibilités pour qu'elle soit présente. Par exemple moi ce jour-là j'étais sur un jour de repos mais pour moi c'était important qu'elle soit là et que ça venait aussi […] valoriser un peu plus Mathias […] Mais je trouvais que c'était important rien qu'elle soit devant l'enseignante, qu'elle soit là à la sortie […] de l'école. Elle n'avait jamais été à la sortie de classe […] de son fils. Et je trouvais ça super important en fait […] qu'elle y soit vraiment et qu'elle soit investie dans ça (Cynthia, ACS - CB 1, UA 3).

Ici la maman de Mathias, ses disponibilités et possibilités sont mises au centre par l'éducatrice pour que la rencontre avec l'enseignante puisse se faire. La professionnelle s'adapte totalement à la maman. Toutefois, Alma, l'autre éducatrice, nuance ces propos. Pour elle, il est également important que les parents puissent s'investir dans la scolarité de leur enfant. Cependant, ces

derniers ne doivent pas forcément toujours être mis au centre mais doivent aussi prouver qu'ils souhaitent bien s'investir. Ainsi, Alma pense qu'au début il peut être aidant et favorisant de s'adapter dans le cadre de l'accompagnement à la parentalité mais que petit à petit les parents doivent aussi être en mesure de montrer ce qu'ils souhaitent vraiment et de s'investir, en faisant si cela est nécessaire certains compromis dans leur vie privée.

Au sujet de l'accompagnement à la parentalité, comme le précisent les deux éducatrices, bien que nécessaire et faisant partie des missions des éducateurs spécialisés qui travaillent en internat éducatif, il est parfois non mis en œuvre du fait d'un manque de temps et de moyens. Ainsi pour Cynthia, la scolarité est une nouvelle modalité pour accompagner la parentalité en MECS :

> [Pour] [que les éducateurs travaillent (travailler) avec les parents], [faire en sorte d'] accrocher [les parents] à la scolarité de leur enfant, [en] [utilisant] la scolarité [comme] un terrain neutre dans la relation éducative. [Ce n'] est pas juste le placement et la famille. La scolarité ça vient au milieu et je trouve que […] c'est même un sacré support pour travailler aussi l'accompagnement à la parentalité avec les parents (Cynthia, ACS - TC 2, UA 1).

D'après cet extrait, la scolarité, dans le travail avec les parents des enfants placés, n'est pas à considérer comme une fin en soi. Cette dernière, d'après Cynthia, permet de travailler plus largement l'accompagnement à la parentalité et de donner aux parents l'opportunité de retrouver une place de parents via les échanges et les rencontres avec les enseignants par exemple. La scolarité est ici considérée comme un terrain neutre au sens où elle ne renvoie pas nécessairement au placement et à toutes ses difficultés. De plus, dans le cadre de la scolarité, l'enseignant est également un acteur neutre, qui peut par le biais de ses considérations aider les parents à reprendre leur rôle.

L'accompagnement à la parentalité dans le cadre de la scolarité et de la collaboration interprofessionnelle a aussi été questionnée par les quatre participantes dans la mesure où elles ont le sentiment que les parents sont parfois mis dans des situations complexes liées à la scolarité. Effectivement, ils peuvent par exemple être invités à des réunions où un ensemble de professionnels est présent et ne pas savoir comment s'exprimer à l'égard de l'évolution de leur enfant, ne pas trouver leur place et peut-être même se sentir jugés. Les professionnelles expliquent qu'il serait aidant d'accompagner les parents dans le cadre scolaire pour que les choses se fassent petit à petit et qu'ils puissent trouver une réelle place de parents dans cet accompagnement et ne pas se sentir à la marge. D'après les participantes, l'ensemble de cet accompagnement est à réfléchir et à mettre en œuvre car il n'existe pas véritablement dans les pratiques.

Cet accompagnement à la parentalité via la scolarité passe également par la mise en œuvre de bonnes pratiques comme celles liées aux signatures :

> [Pour] [que les éducateurs laissent (laisser) la place aux parents dans la scolarité de leur enfant], [faire en sorte d'adapter certaines modalités], [en] [choisissant] soit de signer les cahiers si les familles [sont] effectivement désengagées, encore trop loin de la scolarité, [soit] dans d'autres situations où […] les familles [reprennent] cette place […] et […] si […] ils ont envie de signer [en] [mettant] un vu pour qu'il y ait quand même quelque chose dans la semaine […] Parce que si nous on demande juste, bon on signe mais signez-vous aussi, tout ce qu'on a signé, re-signez-le. Ça montre que vous l'avez vu. Le parent il [ne] va même pas lire, il va signer à côté, c'est que ça a été traité entre guillemets donc […] il [ne] va pas lire forcément, il va juste […] ok […] je mets ma signature (Alma, ACS - TC 2, UA 3).

La question des signatures a été abordée plus globalement durant le deuxième temps collectif où Virginie explique que le plus important pour les professionnels enseignants n'est pas tant la signature mais une trace qui montre que le mot ou le travail a été vu. Virginie met aussi en avant le fait que, d'après elle, les enfants accordent également de l'importance à la signature de leurs éducateurs comme à la signature de leurs parents. Cette professionnelle propose alors que l'école instaure la double signature. Les deux éducatrices ont cependant mis en avant le fait qu'il fallait être vigilant à ce que cette pratique ne stigmatise pas davantage les enfants et ne les stressent pas plus si les parents devaient par exemple oublier de signer un cahier pendant le retour à domicile. La pratique proposée par Alma dans l'extrait précédent a fait davantage consensus entre les quatre participantes, cela afin de familiariser, petit à petit, les parents à la sphère scolaire.

Dans ce même ordre d'idée de familiarisation à la scolarité, Alma précise :

> [Pour] [que les éducateurs créent (créer) du lien entre l'école et les familles des enfants placés], [faire en sorte d'investir les parents], [en] [faisant] toujours la démarche qui l'emmène son sac [lorsqu'il retourne à domicile] (Alma, ACS - TC 1, UA 3).

Cette démarche permet aussi aux éducateurs de savoir si les devoirs ont été faits. Effectivement, comme le précise Cynthia, si les mots ne sont pas signés au retour du week-end par exemple, il y a de grande chance que le sac n'a pas été ouvert et que les devoirs n'ont pas été faits.

Par rapport aux devoirs, Cynthia montre aussi le fait que les enseignants sont de bons collaborateurs pour expliquer aux parents l'importance de ces derniers :

> [Pour] [que les éducateurs responsabilisent (responsabiliser)] le parent dans la scolarité de son enfant, [faire en sorte de faire équipe avec l'enseignante], [en] [ayant le même discours] Donc voilà que la scolarité […] [ce n'] est pas que l'école, c'est aussi les devoirs. Et que du coup, quand [il] vient en week-end,

> même si lui il [ne] veut pas faire les devoirs, c'est une obligation. Et du coup c'était l'enseignante qui était venue appuyer là-dessus […] En tous cas, du moins, maintenant […] [la maman] prend la peine d'ouvrir le sac, d'au moins […] regarder les cahiers, le cahier de liaison, d'en signer les mots et de signer les cahiers. Parce que moi j'ai pris la décision que quand il rentre en week-end, on ne signe plus les cahiers […] Et en fait c'est une manière aussi de voir si l'enfant fait les devoirs ou pas. Parce que si on voit qu'aucun cahier [n'] a été signé, je me doute bien que le cartable n'a pas été ouvert du week-end (Cynthia, ACS - TC 1, UA 5).

Dans cet extrait, la collaboration interprofessionnelle est à nouveau présentée comme fondamentale entre les éducateurs et les enseignants pour accompagner la parentalité dans la scolarité. Effectivement, la cohérence sur le discours est nécessaire comme nous avons pu le démontrer, à plusieurs reprises, à l'égard de l'enfant mais elle l'est aussi vis-à-vis des environnements familiaux.

La présentation des résultats de cette sous-section a fait émerger deux points forts : i. les multiples dysfonctionnements qui existent ; ii. la nécessité pour y remédier de mettre en œuvre des changements.

Concernant la communication et le partage d'informations, de nombreux dysfonctionnements ont été mis en avant par les participantes. Il est possible de citer par exemple : le fait de responsabiliser et de "passer" par l'enfant pour espérer pouvoir communiquer avec son éducateur ou encore le manque de communication entre les institutions, les professionnels et entre les institutions et les professionnels lors de l'arrivée d'un nouvel enfant en classe qui n'est alors pas prévu et qui peut engendrer parfois une déscolarisation partielle de l'enfant.

De plus, le cahier de liaison, considéré comme un élément phare de la communication entre ces deux professions, est aussi au centre d'enjeux et de tensions. En effet, les éducatrices considèrent que le cahier de liaison est à usage unique à savoir qu'il est du devoir des éducateurs de le consulter mais qu'il n'en est pas de même pour les enseignants. Les éducatrices déplorent le fait que les enseignants ne le lisent pas et ne font pas de retours. À l'inverse les enseignantes expliquent qu'elles n'ont pas le temps matériel pour pouvoir les consulter dans une journée de classe. De plus, les enseignantes déplorent le fait qu'il est quasiment systématiquement égaré, comme tous les autres documents de l'école, par la MECS. Le cahier de liaison semble dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants ne pas être efficient.

C'est pourquoi les professionnelles proposent de ne plus en faire usage mais de trouver d'autres modalités de communication plus efficace. Il est possible de citer ici les mails, les appels, l'échange des numéros ou adresses mails personnels pour un communication plus directe entre

professionnels. Cette dernière pose bien évidemment la question de la limite entre la sphère professionnelle et la sphère privée.

Par ailleurs, pour une centralisation des informations et une meilleure communication, les professionnelles, durant la recherche, ont proposé deux pistes de réflexion : la mise en œuvre dans le premier degré d'un espace numérique de travail partagé du type Mon Bureau Numérique (i.e., MBN) comme cela est le cas dans le secondaire ou la création d'un logiciel commun aux deux institutions, Protection de l'Enfance et Éducation Nationale, qui permettrait aux professionnels une fois connectés d'avoir accès à certaines informations sur l'enfant et sa situation, d'échanger entre eux et de centraliser un maximum d'informations afin d'éviter les nombreux *duplicata* présents actuellement dans les deux institutions.

Les résultats de la recherche montrent aussi que les professionnelles ne se sentent pas particulièrement soutenues et reconnues par leur institution de façon générale et plus particulièrement dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle. Les participantes pensent que les institutions devraient agir différemment, proposer une autre philosophie et davantage de ressources (i.e., temps dédiés à la collaboration, moyens humais comme matériels).

Les quatre professionnelles déplorent aussi le fait que la mise en œuvre de la collaboration interprofessionnelle et l'accompagnement à la scolarité des enfants placés est pour l'instant laissés au bon vouloir des professionnels, éducateurs et enseignants. Elles souhaiteraient que des normes et des règles soient établies pour régir ces deux dimensions du travail des professionnels (i.e., imposer par exemple des rencontres toutes les inter vacances).

Concernant les dysfonctionnements, les professionnelles évoquent aussi un sentiment d'injustice lié par exemple au fait de ne pas être pris en compte en tant que professionnelle ou encore d'avoir un sentiment de supériorité de l'autre profession et d'infantilisation de soi en tant que professionnelle. Ces éléments sont des freins à la collaboration et les professionnelles souhaiteraient à la place de ces constats, insuffler davantage de cohérence, via un fil conducteur entre école et MECS qui permettrait la meilleure compréhension de chaque acteur, de son action et donc une meilleure prise en compte commune.

Par ailleurs, les résultats de l'étude dévoilent aussi le fait que la collaboration intraprofessionnelle, principalement entre éducateurs d'une même équipe éducative en MECS, peut entraîner des conséquences négatives sur la collaboration interprofessionnelle. Et que les difficultés liées à la collaboration interprofessionnelle peuvent entraîner des conséquences négatives sur le professionnel et sa pratique qui connaît alors d'important obstacles et dilemmes.

Les professionnelles estiment donc qu'il est important de prendre en compte et d'organiser ces

collaborations intra- et inter- en amont afin de les faciliter et de les fluidifier. L'organisation, d'après les professionnelles, pourrait jouer un rôle clé dans la mesure où une fois les éléments pris en compte, prévus et programmés, ils peuvent alors être réalisés. Dans ce cadre-là la collaboration interprofessionnelle ne répond plus à une logique de l'urgence mais elle est pensée et ainsi plus efficace. D'après les professionnelles, cette nouvelle pratique qui fait référence à la réflexion et à l'organisation de la collaboration est liée à leur participation à l'étude.

Effectivement, pour elles le fait d'avoir participé leur a permis de se développer professionnellement, de questionner et penser autrement la collaboration interprofessionnelle et l'accompagnement scolaire des enfants placés, de se percevoir comme professionnelles légitimes à la mise en œuvre d'une collaboration interprofessionnelle avec un autre professionnel.

Enfin, les résultats de l'étude présentent un autre dysfonctionnement cette fois lié à la prise en compte des parents des enfants placés dans la scolarité de leurs enfants. Les enseignantes déplorent le fait qu'elles ne connaissent pas ou très peu les parents des enfants placés et qu'elles n'ont souvent aucun contact avec eux. Les éducatrices expliquent que les parents s'éloignent souvent de la scolarité lorsque les enfants sont placés. Elles mentionnent aussi le fait que les ressources manquent à la mise en œuvre d'un véritable accompagnement à la parentalité en MECS. C'est pourquoi, les participantes aimeraient changer les pratiques professionnelles à l'égard des parents et les inclure davantage dans la scolarité de leur enfant. Pour ce faire, la scolarité pourrait être l'opportunité de travailler la parentalité dans le cadre d'un lieu neutre où le parent pourrait reprendre sa place grâce aux échanges et rencontres avec les enseignants. La nécessité de la création d'une cohérence entre les enseignants, les éducateurs et les parents est aussi mise en lumière. De plus, il paraît important de préparer et d'accompagner les parents dans le travail de la scolarité de leurs enfants en mettant en place des bonnes pratiques comme un accompagnement constant sur ce sujet, le fait de laisser remplir et signer aux parents les documents ou encore l'idée de les familiariser à la scolarité.

2. Le principal en synthèse

Dans le cadre de la présentation des résultats de l'analyse qualitative, nous avons fait émerger trois thématiques : i. travailler avec l'autre professionnel dans l'intérêt de l'enfant dans la collaboration interprofessionnelle ; ii. partager des informations avec l'autre professionnel dans la collaboration interprofessionnelle ; iii. souhaiter des changements de pratiques professionnelles dans la collaboration interprofessionnelle.

Pour la première thématique, l'intérêt supérieur de l'enfant placé apparaît comme le fil conducteur de la présentation des résultats. Cet intérêt est au cœur de la collaboration entre les éducateurs et les enseignants. Les professionnels grâce à la collaboration interprofessionnelle peuvent prendre en compte l'enfant et sa situation dans sa globalité, ce qui n'est pas le cas lorsqu'ils travaillent sans collaborer. Il s'agit d'un apport considérable de la collaboration.

La collaboration interprofessionnelle dans l'intérêt de l'enfant se fonde pour les professionnelles sur des rencontres régulières entre éducateurs et enseignants. Ces rencontres peuvent se dérouler de manière formelle ou informelle et prendre différentes formes : avec ou sans l'enfant, avec un ou plusieurs autres professionnels. Cela varie en fonction des besoins à l'instant présent.

Nos résultats montrent aussi que la collaboration interprofessionnelle dans l'intérêt de l'enfant se base sur la présence d'un fil conducteur entre l'école et la MECS. Cette cohérence et prônée et souhaitée par l'ensemble des participantes mais elle présente de multiples tensions entre les professionnels, comme mis en avant précédemment, ce qui la rend difficile à concrétiser dans les faits.

Par ailleurs, la collaboration est difficile à mettre en œuvre, pour les enseignantes, du fait qu'elles ont souvent à faire à de nombreux professionnels éducateurs, qu'elles ne connaissent pas. Il est complexe pour la profession d'enseignant de savoir comment travailler avec ces professionnels et plus encore comment collaborer. C'est pourquoi, les enseignantes valorisent le rôle de coordinateur scolaire en MECS, même si là encore un élément de tension apparaît dans la mesure où les enseignantes ne sont qu'informées à la fin de l'année scolaire de ce rôle et qu'elles ne comprennent pas pourquoi cela n'a pas été fait en amont lorsqu'elles en avaient besoin.

Un autre point émerge des résultats, il s'agit de l'ouverture de son environnement de travail à l'autre profession pour collaborer et mieux accompagner l'enfant. D'après les éducatrices, leur profession semble en accord avec ce principe d'ouverture et espère pouvoir aller dans les classes. Toutefois, du côté des enseignants cela semble plus complexe. Les enseignantes expliquent que même si elles sont fortement en faveur de l'ouverture et ouvrent déjà leurs propres classes aux autres professionnels, de nombreux collègues sont réticents à cette pratique.

Concernant la deuxième thématique, la présentation des résultats s'articule autour de la clé de lecture : la communication dans les relations interpersonnelles. La communication permet aux professionnels de partager et d'obtenir des informations.

Toutefois, ce partage d'informations suscite de nombreuses tensions entre les professionnels comme nous l'avons développé dans la présentation des résultats. Effectivement, nos résultats

montrent un déséquilibre entre enseignants et éducateurs. Les enseignants partagent des informations avec les éducateurs mais n'en obtiennent pas ou peu en retours.

Cela fragilise alors l'accompagnement que les enseignants peuvent proposer aux enfants dans la mesure où ils ne sont pas adaptés en fonction des besoins et des situations singulières de chacun.

La complexité du partage d'informations, d'après nos résultats, se réfère en grande partie aux notions de secret professionnel et de secret partagé qui ne semblent pas bien comprises et utilisées par les professionnels. Les éducateurs comme les enseignants ne savent alors pas ou peu quoi partager avec l'autre profession, jusqu'où ils peuvent développer l'information et quelles pourraient être les conséquences d'un tel partage tant pour eux, que pour les enfants placés et parfois leurs environnements familiaux.

La question de la temporalité dans le partage d'informations est aussi centrale puisque les professionnelles déplorent le fait que les informations lorsqu'elles sont partagées, le sont mais de manière parfois trop tardive et impact alors négativement la collaboration et l'accompagnement.

Enfin, le sujet du partage d'informations, dans nos résultats, a permis de faire émerger le rôle d'éducateur relais/référent qui n'est pas perçu de la même façon entre les enseignantes et les éducatrices. Les enseignantes valorisent ce rôle qui répond à un besoin pour elles d'identification d'un professionnel ressource avec lequel travailler. À contrario, les éducatrices, bien que surprises du fait que les enseignants aient autant pris en compte l'intérêt d'un tel rôle, tendent à montrer les limites de ce dernier. La première limite réside dans le fait que les enseignants ne veulent souvent plus que travailler et partager des informations avec ce professionnel précis. Et la deuxième limite montre que le rôle d'éducateur référent n'est pas défini spécifiquement dans le cadre de la MECS, il possède des contours flous et dépend du professionnel qui l'incarne, de sa volonté et de son envie de faire les choses.

La mise en lumière des résultats de la dernière thématique a pour fil directeur le couple dysfonctionnements versus nouvelles pratiques grâce à la mise en œuvre d'une collaboration efficace. Cette thématique est la plus plébiscitée dans le cadre des entretiens. Pour les professionnelles de nombreux dysfonctionnements existent et il est nécessaire d'y remédier en mettant en œuvre de nouvelles pratiques professionnelles dans la collaboration.

De nombreux dysfonctionnements sont recensés par les professionnelles au sujet de la communication et du partage d'informations. Le cahier de liaison est un des exemples. En effet, il est l'objet symbolique de la communication entre l'école et l'environnement de vie de l'enfant. Cependant, il ne semble pas fonctionner dans le cadre de la collaboration entre

éducateurs et enseignants. Les éducatrices estiment que c'est un objet qui ne fonctionne que dans un seul sens, à savoir que ce sont seulement les éducateurs qui ont un devoir de consultation de ce dernier mais que cela n'est pas réciproque. Et les enseignantes expliquent qu'elles n'ont pas le temps de le consulter et qu'il fait partie de l'ensemble des objets qui une fois sortie de l'école ne sont plus retrouvés dans le cadre d'enfants placés.

Les professionnelles explorent donc de nouvelles modalités de communication comme les mails, appels ainsi que l'échange des numéros et adresses mails personnels pour une communication plus directe avec l'autre professionnel.

Par ailleurs, dans le cadre de l'étude, les professionnelles déplorent un manque de reconnaissance et de soutien de la part de leur institution de manière globale et plus particulièrement au niveau de la mise en œuvre de la collaboration interprofessionnelle. Elles aimeraient que leurs institutions changent de philosophie et attribuent davantage de moyens et de ressources pour qu'une collaboration efficace entre éducateurs et enseignants puisse voir le jour.

Les participantes aimeraient aussi que cette collaboration interprofessionnelle ne soit plus mise en œuvre selon le bon vouloir des professionnels mais qu'elle soit encadrée par des règles et des normes.

De plus, comme l'expliquent les participantes, la collaboration interprofessionnelle varie aussi en fonction de la collaboration intraprofessionnelle et cela principalement du côté des éducateurs et de la qualité de la collaboration intraprofessionnelle dans l'équipe éducative.

Nos résultats montrent également que l'organisation peut jouer un rôle phare dans la collaboration interprofessionnelle. Actuellement, pour les participantes, la collaboration interprofessionnelle est peu ou pas organisée et elle répond davantage à une urgence et à différentes problématiques. Les professionnelles expliquent qu'il serait intéressant de faire évoluer les pratiques pour prendre le temps au niveau institutionnel comme individuel de penser et de réfléchir la collaboration. Cela permettrait alors d'anticiper les besoins de la collaboration et leurs mises en œuvre pour les mettre en application par la suite. La collaboration interprofessionnelle serait alors pensée, organisée et efficace.

Les participantes expliquent que cet élément d'organisation de la collaboration a émergé du fait de leur participation à l'étude. C'est également par ce biais qu'elles se sont développées professionnellement et qu'elles se sentent actuellement légitimes pour mener une collaboration interprofessionnelle avec autrui.

Pour finir, d'après les résultats de la recherche, un dysfonctionnement important concerne la prise en compte des parents dans la scolarité de leurs enfants. Les enseignantes expliquent

qu'elles ne voient quasiment jamais les parents des enfants placés et qu'elles ne les connaissent pas ou peu. Cela est pour elles un dysfonctionnement. Les éducatrices précisent quant à elles qu'une fois l'enfant placé, les parents sont de plus en plus éloignés de la question scolaire. De plus, elles développent le fait que par manque de moyens, pas ou peu d'accompagnement à la parentalité est proposé en MECS. Pour les professionnelles, il semble alors, de manière unanime, nécessaire de prendre en considération les parents dans la scolarité de leurs enfants. La scolarité peut être considérée comme un lieu neutre pour accompagner la parentalité. De plus, toujours d'après nos résultats, il paraît fondamental d'accompagner les parents dans la prise en charge scolaire de leurs enfants par le biais de la mise en œuvre de bonnes pratiques. Par ailleurs, le souhait de créer une cohérence entre éducateurs, enseignants et parents dans l'intérêt de l'enfant est mis en lumière à plusieurs reprises par les participantes.

Partie 4 : Discussion sur la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants du premier degré

Cette quatrième partie s'inscrit dans le troisième et dernier temps de l'arc herméneutique à savoir celui de l'« intégration des résultats » (Kern et Weisser, 2015, p. 111). Dans cette partie, nous allons commencer par présenter un des apports de notre recherche à la communauté scientifique, nous nous concentrerons par la suite sur la validation de l'hypothèse de recherche. Avant de discuter des résultats de notre étude de manière argumentée et de présenter les limites et les apports de la recherche.

Chapitre 9 : Discussion, limites et apports du travail de recherche

Suite à la mise en lumière des différents résultats qui ont émergé de notre recherche, nous souhaitons nous focaliser sur les apports concrets de cette dernière à l'égard de la communauté scientifique et des professionnels de terrain. Comme mentionné préalablement, il nous est possible de proposer trois nouveaux questionnaires pour interroger la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants. De plus, nous souhaitons proposer une définition de la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré. Nous avons fait le choix de proposer une définition de cette collaboration pour deux raisons. D'abord parce qu'à notre connaissance, il n'existe pas de définition de cette collaboration interprofessionnelle spécifique, et ensuite parce que « la définition est l'opération logique qui permet d'expliquer ce qu'est une chose » (Valois, 1994, p. 349).

Ainsi, à l'issue de ce travail, nous pouvons proposer que *dans le cadre de la suppléance familiale, la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs spécialisés et enseignants consiste en la mise en œuvre de relations interpersonnelles entre des individus de ces deux catégories professionnelles dans l'intérêt supérieur de l'enfant. Ces relations tendent à favoriser la compréhension du fonctionnement de la profession d'autrui et de son institution, la création d'un lien et de la cohérence entre les professionnels concernés, la mise en place d'objectifs communs, le partage d'informations et la création ainsi que l'application de nouvelles pratiques professionnelles pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants placés.*

Ces différents éléments ont été sélectionnés pour définir la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants dans la mesure où ils lient les principaux résultats de notre recherche.

Dans un premier temps, nous situons la définition dans le cadre de la suppléance familiale, cadre commun à l'ensemble des situations de collaboration interprofessionnelle à destination d'enfants placés en établissements.

Ensuite la définition place les relations interpersonnelles entre ces deux catégories professionnelles comme un prérequis à la collaboration interprofessionnelle, sans elles la collaboration ne peut pas voir le jour, comme le montre notre étude. D'après les résultats de notre recherche, ces relations peuvent être formelles ou informelles et se tenir en présentiel ou en distanciel, même si l'apport du distanciel est questionné mais encore peu fréquent dans les relations éducateurs-enseignants observées.

Enfin, la définition rappelle que l'intérêt supérieur de l'enfant est le sujet commun qui rassemble et uni les deux professions. En effet, comme nous avons pu le voir tout au long de notre recherche, l'intérêt supérieur de l'enfant est pour la majorité des professionnels le pilier de leur collaboration avec l'autre professionnel.

La définition précise ensuite les éléments nécessaires à cette collaboration interprofessionnelle. Pour que cette dernière soit efficiente, cinq éléments doivent être favorisés :

- La compréhension du fonctionnement de la profession d'autrui et de son institution, en effet, nos résultats ont montré que la méconnaissance au sens large était l'une des problématiques les plus importante lorsque les éducateurs et les enseignants travaillent ensemble. La collaboration interprofessionnelle étant un apprentissage continu pour les acteurs engagés dans ce processus, elle permet, une fois mise en œuvre, de favoriser la compréhension du fonctionnement de la profession d'autrui et de son institution.
- La création d'un lien entre éducateurs et enseignants et la cohérence entre ces professionnels, là encore la majeure partie des résultats de l'étude démontre la nécessité, tant pour les professionnels que pour les enfants, que les deux professions et plus particulièrement que les deux institutions, école et MECS ou foyer de l'enfance, créent des ponts entre eux, de la cohérence et du sens commun afin d'accompagner au mieux les enfants.
- La mise en place d'objectifs communs relève d'un postulat à la collaboration interprofessionnelle pour que les professionnels puissent œuvrer ensemble. De précédentes recherches, dans différents domaines, ont déjà mis en avant la nécessité de partager des objectifs communs (Hesjedal et al., 2015 ; Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; Widmark et al., 2011), les résultats de notre étude confirment ce point. Effectivement, comme le montre notre recherche, des objectifs divergents pour l'enfant créent des tensions entre les professionnels et l'absence d'objectifs communs empêchent d'avoir un support commun de travail entre les éducateurs et les enseignants qui est important dans le cadre de la collaboration.
- Le partage d'informations, comme nous avons pu le développer tout au long de ce travail, il s'agit d'un point complexe, ambiguë et déséquilibré pour les professionnels, éducateurs et enseignants, lorsqu'ils travaillent ensemble. Leur collaboration interprofessionnelle vise à promouvoir le partage d'informations tout en tenant compte du cadre légal et plus spécifiquement du partage d'informations à caractère secret autorisé par la loi.

- L'application de nouvelles pratiques professionnelles pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants placés, notre étude montre que lorsque les professionnels collaborent, ils pensent et mettent en œuvre de nouvelles pratiques professionnelles. Ces pratiques sont liées aux spécificités du public des enfants placés. Ce public les amène à devoir penser, proposer et mettre en œuvre de nouvelles pratiques.

Il est possible de proposer cette définition à l'issue de ce travail, dans la mesure où notre recherche nous a permis d'effectuer un panorama relatif aux caractéristiques de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants. Grâce à ce dernier, il nous est également possible, après la présentation de l'ensemble de nos résultats, de valider notre hypothèse de recherche. Ainsi, **ce qui caractérise la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants placés, est qu'ils collaborent davantage en puissance qu'en acte.**

En effet, comme le montre notre recherche, les résultats confirment que la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs et les enseignants se situe et reste au stade de l'intention et de la déclaration d'intention mais ne se réalise pas concrètement. Les éducateurs et les enseignants ont envie et souhaitent collaborer. Ils émettent de multiples idées, projets vis-à-vis de la collaboration interprofessionnelle. Ils ont également conscience des apports positifs de cette pratique tant à leur égard, qu'à celui des enfants placés. Ils possèdent donc en eux « toutes les probabilités » (Durand et al., 2010, p. 89) pour que la collaboration interprofessionnelle se réalise. Cela correspond bien à la modalité "en puissance". Toutefois, cette possibilité de réalisation de la collaboration interprofessionnelle est freinée par de nombreux facteurs comme le démontre notre étude. Ces facteurs sont par exemple les difficultés liées au partage d'informations, le manque de temps, le manque de moyens et de personnel, le *turn-over* important, les objectifs qui ne font pas toujours consensus, le déséquilibre dans les déplacements ou encore le manque de connaissance. L'ensemble de ces freins empêchent les professionnels, éducateurs et enseignants, de réaliser effectivement la collaboration interprofessionnelle entre eux, selon la modalité "en acte".

1. Discussion

Suite à la première partie relative à l'état de l'art, les deuxième et troisième parties de ce travail de thèse ont mis en lumière l'ensemble des résultats de notre recherche. Ces résultats apportent de nouveaux éléments de compréhension à la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants placés. C'est

pourquoi, nous allons, ci-après procéder à la discussion de ces résultats. Pour ce faire, nous proposons trois points saillants qui émergent des résultats de notre étude et qui dans notre propos seront présentés dans trois sous-sections. Le premier concerne la multifactorialité de la collaboration interprofessionnelle. La recherche a montré que la collaboration interprofessionnelle ne fonctionne pas et ne se comprend pas uniquement par le biais de la prise en compte d'un facteur ou par la prise en compte unique d'un type de facteurs comme les facteurs macro, méso et micro. Effectivement, il est nécessaire, comme le montrent les résultats de ce travail, de prendre en compte, dans un même niveau de compréhension, l'ensemble de ces facteurs pour faire état de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants. Le deuxième point qui émerge de notre recherche est celui de la collaboration entre l'école et l'environnement de l'enfant. Par le biais de notre recherche nous avons interrogé l'environnement quotidien de l'enfant placé. Dans le cadre de la suppléance familiale en institution de placement, les enfants placés ne vivent plus dans leur environnement familial. Nous avons donc interrogé, dans notre recherche, la collaboration entre l'école et ce nouvel environnement de vie qu'est la structure d'accompagnement. Toutefois, nous souhaitons discuter ci-après la collaboration entre l'école et un environnement plus familial, qui est proposé aux enfants placés en famille d'accueil. Enfin, le dernier point qui a émergé dans notre recherche concerne la place des parents dans l'accompagnement scolaire des enfants placés. Effectivement, de nombreux résultats de notre recherche ont interrogé cette place, ont mis en avant le fait que les parents, malgré la situation de placement, conservent un rôle primordial dans l'éducation de leur enfant et qu'il serait nécessaire de les accompagner davantage dans ce rôle dans le cadre de l'accompagnement scolaire.

1.1 La multifactorialité de la collaboration interprofessionnelle

Nous avons montré que la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants est multifactorielle et qu'il existe une interdépendance entre ces différents facteurs. Nous proposons de présenter ces facteurs en distinguant ceux qui relèvent davantage de points d'appui et ceux que nous considérons comme des points de vigilance à la mise en œuvre de la collaboration.

Nous avons identifié quatre points d'appui : i. la volonté à collaborer des professionnels ; ii. la confiance et le respect entre les professionnels ; iii. l'absence de déséquilibre de pouvoir entre les professionnels ; iv. la définition précise des places de chacun des professionnels.

i. Nous avons mis en évidence que les participants de notre étude ont envie et souhaitent majoritairement collaborer avec l'autre professionnel et cela principalement dans l'intérêt des enfants accompagnés. La volonté à collaborer, dans notre recherche, peut également se comprendre par le biais de la plus-value que la collaboration apporte tant à l'égard des professionnels, que des enfants. Effectivement, à l'échelle nationale, la plupart des participants ont exprimé le fait que la collaboration interprofessionnelle a un impact tant sur l'efficacité et le développement professionnel des éducateurs et des enseignants, que sur le bien-être, la réussite, l'accrochage et l'engagement scolaire des enfants. À l'échelle locale, la plus-value de la collaboration interprofessionnelle a également été mentionnée tant pour les professionnels, dans leur pratique, que pour les enfants. Cette plus-value de la collaboration interprofessionnelle est aussi mise en avant dans l'éditorial de Debbiche (2023) sur les soins palliatifs dans la mesure où elle permet la prise en compte de l'ensemble des besoins des patients (i.e., physiques, psychologiques, sociaux et spirituels) et elle est une aide à l'amélioration de la qualité de vie.

ii. Les éducateurs comme les enseignants, tant à l'échelle nationale que locale, semblent globalement se faire confiance lorsqu'ils travaillent ensemble et se sentent globalement respectés en tant qu'individus et en tant que professionnels. Ces deux éléments, en accord avec la littérature, sont des prérequis à la collaboration interprofessionnelle (Aiguier, 2020 ; Kosremelli Asmar et Wacheux, 2007 ; San Martín-Rodríguez et al., 2005 ; D'Amour, 1997 ; Stichler, 1995 ; Evans, 1994 ; Henneman et al., 1995 ; King, 1990 ; D'Amour et al., 2005 ; Guilley et al., 2017).

iii. Nous avons montré qu'il n'existe pas de déséquilibre de pouvoir entre les professionnels éducateurs spécialisés et enseignants du premier degré. Au niveau statuaire, l'absence de déséquilibre de pouvoir permet une discussion horizontale entre les professionnels. Il s'agit dans ce cadre-là de l'application du concept de *boundary crossing* (Engeström et al., 1995 ; Engeström, 2010). Du point de vue du ressenti, à l'échelle nationale comme locale, la majorité des répondants estiment qu'il n'y a pas de déséquilibre de pouvoir lorsqu'ils travaillent ensemble. Cela rejoint l'apport de D'Amour (2001) qui met en avant le fait que le pouvoir doit être partagé entre les différents acteurs pour que le processus de collaboration puisse s'épanouir.

iv. Notre étude montre que les rôles, les missions, les responsabilités et les champs d'action des éducateurs et des enseignants sont bien définis lorsqu'ils travaillent ensemble. Pour ce point encore, les résultats de notre étude s'inscrivent dans la continuité d'autres recherches (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Schmitz et al., 2020 ; Robidoux, 2007 ; Bordeleau et LeBlanc, 2019 ; Notko et al., 2022 ; Vasconcelos et al.,

2024 ; Tièche Christinat, 2015) qui considèrent la clarification, la compréhension et la reconnaissance des rôles, des responsabilités, des domaines de pratiques et des prérogatives de chacun comme des prérequis essentiels à l'efficacité, voire à l'efficience de la collaboration (Ambrose-Miller et Ashcroft, 2016 ; Policard, 2014 ; D'Amour et al., 2005 ; Schmitz et al., 2020 ; Robidoux, 2007 ; Bordeleau et LeBlanc, 2019 ; Notko et al., 2022 ; Vasconcelos et al., 2024 ; Tièche Christinat, 2015).

Dans la suite de notre propos nous souhaitons aborder les neuf points de vigilance à la mise en œuvre de la collaboration qui ont émergé de notre étude : i. la création de nouveaux rôles professionnels ; ii. la place de la collaboration interprofessionnelle ; iii. la formation à la collaboration interprofessionnelle et à la scolarité des enfants placés ; iv. la structure organisationnelle ; v. l'incitation des organisations à la collaboration interprofessionnelle ; vi. le temps et l'espace ; vii. les normes et les protocoles pour encadrer la collaboration ; viii. la communication ; ix. les représentations.

i. Un paradoxe concerne la création de nouveaux rôles professionnels. Notre étude révèle l'existence des rôles d'éducateur référent/relais et d'éducateur ou coordinateur scolaire en Protection de l'Enfance. Nous pourrions penser que c'est un point d'appui à la collaboration, cependant nous avons observé le contraire. Pour le rôle d'éducateur, le principe du « "référent" » éducatif est entré dans les usages de l'éducation spéciale » depuis plusieurs années (Rouzel, 2014, p. 59). Toutefois, à notre connaissance ce rôle est peu investigué par la communauté scientifique dans le cadre de la recherche et il demeure variable, flou et propre à chaque structure. C'est d'ailleurs ce que nous avons observé, à l'échelle locale, auprès des deux professionnelles éducatrices qui sont référentes d'enfants mais qui se questionnent sur les attributs de ce rôle, ses contours, ses limites. Ainsi comme le mentionne Rouzel (2014) par le biais de l'intitulé de son chapitre « Quelles références pour le référent ? ». Ce rôle pourrait être un facilitateur à la collaboration interprofessionnelle, cependant du fait de cette errance sur sa définition ce n'est pas toujours le cas. Comme mis en avant dans ce travail, certains professionnels référents vont faire le choix ou non de s'investir dans la scolarité de l'enfant dont ils ont la référence et de privilégier la collaboration avec l'enseignant par exemple. À contrario, le rôle d'éducateur référent est parfois trop exploité par certains enseignants qui ne souhaitent qu'échanger et travailler avec ce dernier. Cela est alors source de diverses problématiques dans l'accompagnement à la scolarité de l'enfant. Pour le rôle d'éducateur ou coordinateur scolaire, comme cela est démontré dans la présentation du Programme Pygmalion en Village d'enfants, « l'éducateur scolaire garanti la présence de la question scolaire lors des

différents temps de travail, ou s'assure de centraliser ces informations » (Denecheau et al., 2018, p. 17). Dans le cadre de notre étude, ce rôle peut être perçu comme un facilitateur à la collaboration avec les enseignants. Pour cela, il est fondamental que les professionnels enseignants aient connaissance de l'existence de ce rôle et du professionnel qui l'exerce, ce qui n'a pas toujours été le cas dans la recherche, cela est principalement mentionné à l'échelle locale. Dans de prochaines recherches, il serait intéressant de questionner l'origine de ce constat : est-ce dans le cadre d'un contexte local particulier ou une caractéristique transversale ? Par ailleurs, un point de vigilance émerge, le même que celui mis en avant pour l'éducateur référent, à savoir que l'éducateur scolaire ne doit pas être le seul avec lequel travaillent les enseignants. « Le risque est que l'éducateur scolaire, reconnu comme spécialiste, se voit attribuer toute la charge du scolaire, alors que sa présence pourrait initier un autre rapport aux apprentissages » (Denecheau et al., 2018, p. 16).

ii. D'après notre étude les éducateurs estiment davantage que les enseignants que la collaboration interprofessionnelle possède une place importante entre eux. Pour les professionnels éducateurs ce constat peut s'apparenter au fait que le « faire équipe », qui suppose « l'exercice collectif d'une réflexivité critique » (Ravon, 2012, p. 100 ; Boutanquoi, 2014 ; Dugué, 2020), est un fondamental dans leur profession, d'autant plus lorsque le travail s'effectue dans un groupe d'internat où l'équipe éducative a une place prégnante (Vallerie, 2008). « La conception et la conduite d'une action socio-éducative au sein d'une équipe » correspond à l'une des fonctions des éducateurs spécialisés (Drevet et al., 2018, p. 141). Toutefois, le constat que révèle notre étude questionne aussi plus largement la profession d'enseignant. En effet, pour cette dernière « un nouvel espace professionnel du travail enseignant » a vu le jour et est « marqué par le travail collaboratif » (Sonntag, 2010, p. 9). Les incitations au travailler ensemble sont de plus en plus fréquentes et le travail collectif pour les enseignants est « aujourd'hui devenu une norme dans la plupart des textes relatifs au métier d'enseignant et aux établissements scolaires » (Dupriez, 2010, p. 1). Cependant, « il faut bien convenir que les traces d'un tel travail dans l'activité quotidienne des enseignants sont parfois difficiles à trouver » (Dupriez, 2010, p. 1). Dans ce qu'il nomme le travail à plusieurs, Magogeat (2017) évoque les effets délétères de cette évolution vers le travail collectif en ce qu'il participe à la production de l'incertitude pour les professionnels. « La multiplication et la diversification des tâches qui leur sont demandées contraignent les enseignants à mobiliser diverses interprétations des textes, tout en prenant appui sur des expériences antérieures qui leur sont propres, sans avoir de garantie sur ce qu'ils font » Magogeat (2017, p. 147). Ainsi, « la prescription n'est pas suffisante pour gérer l'inédit et […] l'enseignant se retrouve confronté à

des incertitudes sur ce qu'il doit faire » Magogeat (2017, p. 147). Comme les enseignants participants de notre étude ont pu le mettre en avant, ils ne savent pas quoi et comment faire concrètement pour collaborer avec les éducateurs.

iii. Nous avons montré que les éducateurs et les enseignants ne sont pas ou peu formés à la collaboration interprofessionnelle avec les éducateurs/les enseignants ainsi qu'à la thématique de la scolarité des enfants placés. Par ailleurs, dans le référentiel de formation des professeurs des écoles, dans la partie dédiée au référentiel des compétences professionnelles, aucune des cinq compétences met en avant la thématique du travail en commun et encore moins celle de la collaboration interprofessionnelle avec un quelconque acteur. Toutefois dans les compétences communes sont mentionnés : « CC11. Contribuer à l'action de la communauté éducative » et « CC13. Coopérer avec les partenaires de l'école » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2019, p. 3). À propos du temps global de formation, les compétences communes 11 et 13 sont mentionnées dans la rubrique « Le professeur, acteur de la communauté éducative et du service public de l'éducation nationale » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2019, p. 6). Dans cette dernière la collaboration interprofessionnelle n'est pas abordée, seul un paragraphe traite de la relation avec les parents. La thématique de la scolarité des enfants placés n'est pas évoquée à proprement parler. Cependant, dans l'item « au moins 20% du temps (de formation est dédié) à la polyvalence et à la pédagogie générale », parmi les six points développés un traite des élèves à besoins éducatifs particuliers : « Efficacité de l'enseignement : évaluation, compréhension et prise en compte de la diversité des élèves et des contextes d'apprentissage, besoins éducatifs particuliers » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2019, p. 5). Cependant, la formation initiale des enseignants ne semble pas traiter de la thématique de la collaboration interprofessionnelle avec les éducateurs et peu ou pas de la scolarité des enfants placés. Pour le référentiel de formation des éducateurs spécialisés, le quatrième domaine de formation « dynamiques interinstitutionnelles, partenariats et réseaux (250h) » pourrait peut-être être l'occasion d'aborder la thématique de la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants mais aucun développement n'est apporté. De plus, aucune information ne figure sur la thématique de la scolarité des enfants placés (École Supérieure de Praxis Sociale, 2019). L'ensemble de ces constats vont à l'encontre des prérequis sur la formation interprofessionnelle qui est considérée comme essentielle à la formation de futurs professionnels qui vont être amenés à collaborer (Savard et al., 2020 ; Goldman et al., 2009 ; Hammick et al.,2007). Par

ailleurs, dans notre étude, de nombreux professionnels mettent en avant leur souhait concernant la mise en œuvre de formation sur ces deux thématiques durant la formation initiale comme continue. C'est pourquoi, nous pensons que les Sciences de l'Éducation et de la Formation qui ont un « périmètre de leurs objets d'étude [qui] s'articule à celui des pratiques sociales et professionnelles de l'éducation et de la formation, dans la diversité des terrains, des acteurs et des modalités qui les incarnent et les matérialisent » (Albero et Thievenaz, 2022, p. 16) pourraient être un pilier à la mise en œuvre de formations sur la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants. D'autant plus que dans la pratique, le processus d'universitarisation des formations du travail social et de professionnalisation de l'Université amène de plus en plus d'instituts de formation à penser des dispositifs de double diplomation.

iv. Notre étude montre que, dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle, la profession d'éducateur, du fait d'un travail en équipe avec des horaires d'internat, dépend plus largement de la collaboration intraprofessionnelle que la profession d'enseignant. La collaboration intraprofessionnelle se situe entre deux personnes ou plus d'une même profession (Faculté de médecine et des sciences de la santé, s.d.). Dans le cadre des éducateurs spécialisés ayant participé à notre recherche, la collaboration intraprofessionnelle s'effectue au sein des équipes éducatives de leurs établissements respectifs (MECS ou foyers de l'enfance). Cela représente un point de vigilance dans la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants puisque d'après les résultats de l'étude cette collaboration intraprofessionnelle chez les éducateurs est souvent complexe (i.e., difficultés dans la transmission des informations entre éducateurs, variations dans l'accompagnement de l'enfant en fonction des professionnels qui travaillent, augmentation du temps de traitement de certaines situations, par exemple). Les deux types de collaboration intra- et inter- semblent entrer, dans ce contexte précis, parfois en opposition. Dans le rapport final sur le projet pilote Archimède, sur les enjeux d'optimisation des rôles professionnels, de collaboration interprofessionnelle et d'accessibilité à des soins et des services de santé (Côté et al., 2022), un constat similaire est mis en lumière. La collaboration intraprofessionnelle entre infirmières cliniciennes et infirmières praticiennes spécialisée en soins de première ligne est plus complexe que la collaboration interprofessionnelle entre infirmières cliniciennes et médecins. Cette dernière est considérée comme fluide dans la mesure où les rôles de chacun sont clairement définis alors que dans le cadre de la collaboration intraprofessionnelle entre infirmières des zones de chevauchement importantes sont présentes dans la pratique (Côté et al., 2022), comme cela est le cas dans les équipes éducatives entre éducateurs. De surcroît, concernant le constat de notre étude sur la tension entre collaboration

interprofessionnelle et intraprofessionnelle, ce dernier est particulièrement lié à l'enseignement dans le premier degré en maternelle et en primaire où les enfants n'ont souvent qu'un enseignant par année et donc qu'un interlocuteur privilégié. Si nous considérons le même questionnement sur la collaboration interprofessionnelle dans le secondaire, il apparaît dans ce cadre-là que les jeunes n'ont plus un mais plusieurs enseignants chaque année. De ce fait, cela questionne la collaboration interprofessionnelle, effectivement cette dernière demande-t-elle que chaque professionnel échange avec l'ensemble des professionnels qui prend en charge l'enfant ou est-il possible d'envisager la notion de référent ? Nous avons déjà abordé cette dernière précédemment via l'émergence du rôle d'éducateur référent. Dans le secondaire, au niveau de l'Éducation Nationale, cette référence pourrait s'effectuer par le biais du professeur principal par exemple ou encore du Conseiller Principal d'Éducation (i.e., CPE). Toutefois, pour éviter de faire face aux mêmes écueils que celles mises en avant dans le rôle d'éducateur référent, il apparaît là encore nécessaire de spécifier et de clarifier les rôles et les missions de chacun afin que la collaboration puisse se dérouler efficacement.

v. Les institutions, aussi bien l'Éducation Nationale que la Protection de l'Enfance souhaitent un déploiement plus significatif de la collaboration interprofessionnelle et incitent respectivement leurs agents à s'y engager (Blain, 2021 ; Capelier, 2020 ; Haute Autorité de Santé, 2021b ; Thomazet et al., 2014 ; Khasanzyanova et Niclot, 2020, p. 42 ; Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021 ; Maillot et Mérini, 2021). La collaboration, la coopération et le partenariat sont inscrits dans les référentiels de compétences des éducateurs comme des enseignants (France compétences, 2023 ; Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2013). Toutefois, les résultats de notre étude tendent à montrer que bien que la philosophie des deux organisations soit en faveur et incite cette collaboration, en pratique les professionnels ont le sentiment, pour la majorité d'entre eux, d'être livrés à eux-mêmes pour mettre en œuvre cette collaboration avec l'autre profession. Ils ne se sentent pas véritablement soutenus et n'ont pas toujours les connaissances nécessaires pour ce faire. Dans une recherche sur la collaboration entre enseignants au primaire au Canada, certains obstacles à la mise en œuvre de ce processus émanent également du manque de mise en œuvre, de la part de l'organisation, d'une philosophie positive à l'égard de la collaboration (Gravel et al., 2019). Les enseignants connaissent une surcharge de travail, ils n'ont pas de temps dédié officiellement à la collaboration et « les directives reliées à l'organisation de la tâche des enseignant(s), théoriquement cohérentes, sont souvent déconnectées des contraintes et des conditions réelles qui caractérisent les contextes du travail enseignant » (Gravel et al., 2019, p. 230).

vi. Notre recherche montre que les éducateurs et les enseignants n'ont majoritairement pas le temps pour se rencontrer et collaborer. Le temps apparaît ici comme un frein important à la collaboration. Toutefois, il serait intéressant de questionner le temps différemment. Il semble qu'au quotidien « il faut faire plus de tâches avec, paradoxalement, moins de temps à disposition » (Rouzel et Fournier, 2023, p. 69). Dans ce contexte le temps est perçu comme « quelque chose que nous pourrions posséder […] comme si le temps était un bien à notre disposition » (Marchal et Courme-Thubert, 2012, p. 120). Le temps est « devenu un bien précieux qu'il ne faut pas dépenser à la légère » (Rouzel et Fournier, 2023, p. 70). Ce constat renvoie à la notion philosophique du temps qui met en avant l'impuissance de l'Homme face à ce dernier. « Une des conséquences du caractère tragique de l'existence humaine est l'impuissance de l'[H]omme face au temps. Pascal montre, à ce titre, que l'[H]omme est incapable de saisir le temps présent parce que trop occupé à essayer de maintenir le passé ou bien à hâter l'avenir » (Durand et al., 2010, p. 26). Il serait intéressant de penser le temps telle une « dimension fondamentale de l'univers » (Marchal et Courme-Thubert, 2012, p. 120) et de mettre en œuvre des pratiques en adéquation avec cela afin que les pratiques des professionnels, dans le cadre de la collaboration, soient pensées en fonction de cette dimension. Comme l'explique une participante de la recherche, il s'agit de penser en amont les actions relatives à la collaboration et de les considérer comme des *habitus* à mettre en œuvre dans la pratique quotidienne comme d'autres tâches qui ne sont pas questionnées par rapport au temps mais actées dans les missions des professionnels. De plus concernant le temps, notre réflexion porte également sur le fait que le travail d'enseignant comme celui d'éducateur n'est jamais véritablement terminé dans la mesure où il est toujours possible pour le professionnel d'accompagner davantage le bénéficiaire, d'en faire plus *et cetera*. Le professionnel se situe alors dans une insatisfaction permanente, qu'il doit gérer. Nous retrouvons dans ce point de tension, l'activité contrariée, empêchée qui « pèse de tout poids dans l'activité présente » (Clot, 2000 ; Clot, 2001b, p. 4) puisque le professionnel doit alors effectuer un compromis entre ce que « je peux faire » et « ce que j'aimerais faire ». La question du temps fait également écho à celle du manque de personnel. Nos résultats mettent en lumière un manque de personnel tant au niveau de la Protection de l'Enfance que de l'Éducation Nationale. Dans le cadre de la Protection de l'Enfance, ce manque de personnel se traduit par un *turn-over* important des éducateurs qui entraîne des conséquences négatives sur la collaboration. Notre recherche montre que les enseignants sont impactés par ce phénomène puisqu'ils ne peuvent pas créer des liens stables avec les éducateurs dans le temps et qu'ils ne connaissent pas forcément les éducateurs à qui ils ont à faire. Ce manque de personnel influe également sur le temps dédié à

la collaboration et fait de cette dernière un point qui n'est pas considéré comme essentiel ou premier. Comme nous l'avons évoqué par exemple pour la scolarité dans le cadre du métier d'éducateur qui n'est pas une tâche prioritaire de cette profession mais une préoccupation secondaire (Denecheau, 2015a ; Join-Lambert et al., 2019 ; Gilligan, 2007 ; Denecheau et Blaya, 2014 ; 2013 ; Lesage et Woollven, 2022 ; Dumoulin et Frechon, 2023 ; Montserrat et al., 2013 ; Harker et al., 2003 ; 2004a ; Jackson et Cameron, 2012). En effet, si la collaboration interprofessionnelle était perçue comme indispensable, alors ce serait d'autres tâches qui seraient reléguées au second plan du fait d'un manque de personnel et d'un manque de temps. Concernant l'espace, notre étude met en avant un déséquilibre important dans la mesure où les rencontres entre éducateurs et enseignants ont lieu principalement dans les établissements scolaires et les professionnels éducateurs sont amenés à se déplacer bien plus que les enseignants pour les rencontrer. Cela renvoie au concept de la suppléance familiale où dans le contexte scolaire les éducateurs ne sont pas les parents mais ils ont les mêmes relations avec les enseignants (Denecheau, 2015b), à savoir que les éducateurs se déplacent comme les parents à l'école pour s'entretenir avec les enseignants. Cependant, ce positionnement serait à revoir dans la mesure où les éducateurs ne sont pas les parents mais bien des professionnels qui travaillent à la mise en œuvre d'une collaboration avec un autre professionnel (i.e., enseignant). Il est alors nécessaire de considérer ces deux acteurs dans leurs actes comme des professionnels égaux, l'égalité entre professionnels étant un facteur qui participe à l'effectivité de la collaboration (D'Amour et al., 2005 ; Lapierre et al., 2017 ; Hynek et al., 2020). C'est pourquoi, il semble important que les structures d'hébergement comme les écoles s'ouvrent à l'autre profession et que les professionnels puissent se rencontrer dans les deux cadres et ainsi découvrir davantage le quotidien de l'autre professionnel et celui de l'enfant à l'école comme au foyer.

vii. La recherche montre que même si les institutions se positionnent en faveur de la collaboration (Blain, 2021 ; Capelier, 2020 ; Haute Autorité de Santé, 2021b ; Thomazet et al., 2014 ; Khasanzyanova et Niclot, 2020, p. 42 ; Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021 ; Maillot et Mérini, 2021), il n'existe pas ou peu de normes et de protocoles pour encadrer cette dernière. L'étude met en lumière le fait que la collaboration varie beaucoup en fonction de multiples facteurs comme les professionnels concernés, la situation ou encore l'enfant. Les participants de la recherche déplorent ces deux points et estiment qu'il serait nécessaire de proposer un cadre avec des règles concernant la collaboration (par exemple fixer obligatoirement en début d'année scolaire un rendez-vous entre l'enseignant et l'éducateur ou encore fixer une rencontre entre les deux professionnels à chaque inter vacances). Par ailleurs, concernant le cadre légal en Protection de l'Enfance et plus particulièrement le Projet

Pour l'Enfant (i.e., PPE), qui peut être considéré comme un outil au service de la collaboration visant à garantir la continuité et la cohérence des actions menées (Blain, 2021 ; Capelier, 2020 ; Cour des comptes, 2020), il semble que ce dernier n'est pas toujours mis en œuvre dans les institutions. De plus, sa mise en place ne dépasse parfois pas le cadre de la sphère éducative alors qu'il a comme vocation de traiter des domaines éducatif, social, scolaire et médical (Capelier, 2020). Dans notre étude, des participants éducateurs s'interrogent sur la manière de remplir ce document sans avoir l'accord de leur institution pour mettre en place une rencontre interprofessionnelle pour ce faire. Dans ce cadre les professionnels font donc face un paradoxe, d'un côté l'institution leur demande de collaborer, comme nous l'avons montré précédemment, mais de l'autre, elle ne leur donne pas les moyens pour le faire. Cet exemple met en lumière l'écart entre les principes et injonctions législatifs et les pratiques.

viii. Pour la communication, comme le montre les résultats de notre étude, elle ne semble pas toujours faire consensus lorsque les éducateurs et les enseignants travaillent ensemble. Effectivement, cette dernière n'est pas toujours existante entre les professionnels et cela a pour conséquence de créer de multiples problématiques et tensions. La question du partage d'informations dans le cadre de la communication interprofessionnelle pose aussi des problèmes dans la mesure où notre étude met en avant les mêmes résultats que ceux d'Anton et Denecheau (2021), à savoir que les enseignants se sentent souvent exclus de ce procédé, ils transmettent des informations aux éducateurs mais n'en reçoivent pas toujours en retour. Il s'agit d'un déséquilibre dans le cadre de la collaboration éducateurs-enseignants qui nous questionne également, d'autant plus depuis que l'arrêt de la Cour de cassation - Chambre criminelle (2021) considère que les enseignants font partie des personnes tenues au secret professionnel, ce qui permet de partager « des informations à caractère secret afin d'évaluer une situation individuelle, de déterminer et de mettre en œuvre les actions de protection et d'aide dont les mineurs et leur famille peuvent bénéficier ». Notre étude met en exergue une certaine méconnaissance et confusion autour du secret professionnel, du secret partagé, de la discrétion professionnelle ou encore du cadre légal global sur le partage d'informations. Comme le montre Eglin (2008, p. 65) « prononcer l'expression « secret professionnel » suffit bien souvent à provoquer inquiétude et crispation auprès des professionnels de la protection de l'enfance ». C'est pourquoi comme le mettent en avant les résultats de notre étude, les professionnels ne savent pas ce qu'ils peuvent partager comme informations entre eux d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une autre profession. Cela rejoint les interrogations mises en lumière par Anton et Denecheau (2021, p. 106) : « Quelles informations peuvent être partagées ? Qu'est-ce

qui est confidentiel ? Que peut faire le professionnel de l'information reçue ? », et quelles sont les conséquences de ce partage d'informations.

ix. D'après la recherche, les représentations et les stéréotypes des professionnels à l'égard de leurs partenaires exerçant un autre métier sont encore prégnants. En d'autres termes, il existe comme une sorte de méfiance, voire de défiance, mutuelle qui inhibent toutes initiatives de collaboration. Ainsi, pour illustrer notre propos, voici certains stéréotypes issus de notre étude : l'enseignant peut être perçu comme un professionnel très organisé mais également très rigide par des éducateurs alors que l'éducateur peut être quant à lui assimilé à une personnalité beaucoup plus détendue, qui fait fi du protocole et qui considère les choses avec souplesse, par certains enseignants. Ces représentations sont des freins à l'égard de la mise en œuvre de la collaboration comme le met en avant Bailly (2023) dans son travail sur les compétences collaboratives interprofessionnelles pour l'apprentissage des étudiants infirmiers.

1.2 La collaboration entre l'école et l'environnement de l'enfant

Nous allons commencer par développer la thématique de la scolarité des enfants placés en famille d'accueil. Dans les familles d'accueil, il semble que la « transmission de la norme scolaire [soit] prépondérante » dans la mesure où la scolarité est au centre des préoccupations éducatives puisqu'elle est assimilée à une « chance d'insertion professionnelle et sociale » (Anton, 2021, p. 101 ; Coum, 2010). L'école est perçue comme un « ascenseur social » qui permet de « réussir sa vie » (Anton et Blaya, 2018, p. 110). Dans ce contexte-là, les familles d'accueil ont une ambition scolaire élevée à l'égard des mineurs confiés et mettent en œuvre un style éducatif commun qui vise à inciter l'enfant à « s'accrocher à l'école » (Anton et Blaya, 2018, p. 110). Elles perçoivent le baccalauréat comme « la norme minimale à atteindre » et un « passage obligé vers la poursuite d'études supérieures » (Anton, 2021, p. 101 ; Anton et Blaya, 2018, p. 110). Dans ce cadre-là les familles s'investissent dans la scolarité des enfants confiés comme elles le font pour leurs propres enfants, en alliant « encouragements, efforts, accompagnement et soutien » (Potin, 2013 ; Anton et Blaya, 2018, p. 112). Elles peuvent mettre en œuvre un soutien moral, social, matériel et financier (Anton, 2021 ; Potin, 2013). Pour étayer ce propos, il est possible de citer l'exemple des devoirs, dans ce cadre-là, ils sont perçus comme importants et les enfants ne sont jamais laissés seuls pour les faire principalement en primaire (Anton et Blaya, 2018). Cet investissement est souvent collectif puisque l'ensemble des membres de la sphère familiale va jouer un rôle : l'assistant familial comme le conjoint et les enfants. Chacun se spécialisant dans cet accompagnement en fonction de ses compétences

(Anton, 2021). L'entraide familiale est parfois plus large : les beaux-enfants, les grands-parents peuvent également accompagner et assurer une aide ponctuelle dans la scolarité des enfants placés (Anton et Blaya, 2018). L'ensemble de cet investissement pour la scolarité du mineur placé a un impact. Lorsque les enfants perçoivent les encouragements, le soutien et l'intérêt de leur famille d'accueil vis-à-vis de leur scolarité, ils sont plus motivés et ambitieux pour s'investir et « s'accrocher à l'école » (Sinclair et al., 2021 ; Anton et Blaya, 2018, p. 110). Ils se sentent aimés, soutenus et encouragés. Ce cercle vertueux permet aussi une influence positive de l'estime de soi des enfants accueillis (Anton et Blaya, 2018). Ce qui est favorable à la scolarité puisqu'une estime de soi positive possède un impact sur la réussite scolaire des enfants (Martinot, 2001). Par ailleurs, puisqu'ils se sentent affiliés à la famille d'accueil, les enfants accueillis perçoivent l'école comme « leur meilleure chance de s'insérer convenablement dans la société » (Anton et Blaya, 2018, p. 112-113). Ils peuvent développer des habiletés sociales qui correspondent à celles attendues par l'école, cela « diminuant alors le fossé entre culture scolaire et culture familiale » (Anton et Blaya, 2018, p. 113). Dans ces situations, la famille d'accueil a mis en œuvre « un processus d'accrochage scolaire chez l'enfant confié et lui a alors offert une chance de déjouer les facteurs de risques et de poursuivre une carrière scolaire, voire universitaire » (Anton et Blaya, 2018, p. 113). Dans le cadre de la suppléance familiale, pour des enfants placés en structure d'hébergement, la collaboration entre éducateurs et enseignants pourrait avoir comme ambition de prétendre à ces mêmes objectifs. Toutefois, il semble nécessaire de préciser qu'ici les enfants placés en établissement ne sont pas les seuls à pouvoir connaître des complexités entre leur environnement et la collaboration de ce dernier avec l'école. Effectivement comme le montre la recherche de Périer (2018, p. 32) l'école « tout en veillant à apparaître comme un espace « bienveillant » et accueillant […] représente le lieu d'une confrontation inégale pour les parents les moins habilités à le fréquenter ». Par exemple des familles en situation de précarité (Périer, 2018), des familles allophones (Bayo Khalli, 2024), des familles avec une expérience scolaire douloureuse (Blaya, 2010), des familles du voyage (Dufournet Coestier et Monceau, 2019), des familles « multiproblématiques » (Pregno, 2011, p. 421) ou encore des familles jugés « non conformes » (Riban, 2021) peuvent être considérées comme vulnérables. Ainsi « des frontières sociales invisibles […] dissuadent ou excluent les plus vulnérables » (Périer, 2018, p. 32) de la collaboration avec l'école. Cependant, dans le cadre de l'accompagnement scolaire des enfants placés en institution, comme le montre notre étude, les éducateurs comme les enseignants jouent un rôle dans l'accrochage scolaire de ces derniers. Ainsi, il serait possible comme dans le cadre de placements en famille d'accueil,

de proposer à l'enfant placé en institution un environnement soutenant qui favorise sa réussite et son inclusion tant scolaire que sociale.

1.3 La place des parents dans l'accompagnement scolaire des enfants placés

Pour commencer, il semble important de rappeler que

> lorsque les parents sont titulaires de l'autorité parentale, ils continuent à prendre, y compris dans le cadre d'un placement, toutes les décisions pour les actes considérés comme « non usuels » et relatifs à la santé, à la scolarité, au patrimoine de l'enfant, aux relations entre l'enfant et des tiers, aux activités sportives et de loisirs individuelles (Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux, 2014, p. 34).

Dans le cadre de cette recherche, les parents sont mentionnés à plusieurs reprises à l'échelle locale de la recherche, avec notamment comme souhait celui de les mobiliser dans le cadre de l'accompagnement scolaire de leur enfant. Toutefois, bon nombre d'enseignants mettent en avant le fait qu'ils n'ont pas ou peu de lien avec les parents des enfants placés et qu'ils ne les connaissent pas. Les parents semblent alors n'avoir à faire qu'aux éducateurs pour traiter de la thématique de la scolarité. De plus, lorsqu'ils sont présents dans le cadre scolaire, cela semble précipité et aucun véritable accompagnement à la scolarité en tant que parents ne semble avoir été dispensé. Les parents paraissent mis à la marge de la question scolaire et semblent également, d'après les professionnels, s'y mettre en choisissant d'investir principalement les temps agréables et de loisirs lorsqu'ils sont avec leurs enfants plutôt que les temps contraignants de la scolarité. Ce constat de maintien à distance des parents se réfère à l'histoire des deux institutions, Protection de l'Enfance ainsi qu'Éducation Nationale, et la place qu'elles ont conféré aux parents. Historiquement, la Protection de l'Enfance s'est construite sur « une défiance à l'égard des familles perçues comme les principales responsables des dérèglements de l'enfance » (Sellenet, 2008). Pendant longtemps les parents étaient évincés du système (Sellenet, 2008) et les familles étaient considérées comme déviantes ou défaillantes (Boutanquoi et Lacharité, 2020). Du côté de l'Éducation Nationale, les parents ont été pendant longtemps mis à l'écart de l'institution (Périer, 2018). « L'école avait pour fonctionnement un « espace relativement séparé, à l'abri des regards et à distance des parents » (Périer, 2018, p. 28). Les institutions étaient globalement fermées aux familles et les professionnels pouvaient se positionner en « "savants" » (Join-Lambert et al., 2014, p. 71). Actuellement, nous assistons à une inversion de cette tendance, les professionnels sont invités à impliquer les parents dans les différents secteurs (Join-Lambert et al., 2014). Cela coïncide avec la recommandation de

l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (2014, p. 65) qui met en avant, pour les professionnels, le fait de porter « une attention particulière aux parents en retrait, par crainte ou méconnaissance, dans le milieu scolaire et médical, et assurer un accompagnement si besoin ». Au niveau scolaire, les professionnels peuvent par exemple impliquer les parents via la « transmission du carnet de liaison, éventuel accompagnement à l'achat par les parents des fournitures de rentrée scolaire, implication des parents dans les réunions parents/professeurs … » (Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux, 2014, p. 35). Par le biais de cette évolution de la prise en compte des parents, l'accompagnement en Protection de l'Enfance est passé du travail « pour les familles » qui fait référence à la charité (Sellenet, 2008, p. 18), au travail « sur les familles » qui fait écho à la prise en charge (Sellenet, 2008, p. 19) et actuellement nous nous situons dans le paradigme du travail « avec les parents », ici il s'agit de passer de la « prise en charge à la prise en compte » (Sellenet, 2008, p. 20). Cela contraint les professionnels « à faire évoluer leurs perceptions des parents » (Join-Lambert et al., 2014, p. 72). Cependant, « on sait combien est difficile cette participation, combien le partenariat si souvent invoqué fait défaut en protection de l'enfance » (Sellenet, 2012, p. 57). Dans l'étude de Joint-Lambert et al. (2014, p. 76) alors que

> l'information des parents sur la vie quotidienne de leur enfant (scolarité, santé …) figure au premier niveau du travail des professionnels en direction des parents […] des témoignages […] indiquent que les parents ne sont pas informés systématiquement, par exemple, de la scolarité de leur enfant.

Dans le cadre de cette évolution, nous interrogeons le concept de collaboration interprofessionnelle et sa capacité à prendre en considération les parents dans l'accompagnement scolaire de leur enfant afin de pouvoir mettre en œuvre une triade d'acteurs (i.e., les éducateurs, les enseignants et les parents) visant comme objectif la création d'une collaboration pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants placés. Il est à noter que cette collaboration, entre éducateurs, enseignants et parents, ne peut plus être qualifiée d'interprofessionnelle dans la mesure où les parents ne sont pas des professionnels. Cette collaboration pourrait avoir comme objectif de renverser et de réinventer la philosophie de la participation traditionnelle qui peut avoir comme postulat « les propositions émanent des professionnels, à charge pour les parents et les enfants d'y adhérer bon gré, mal gré » (Sellenet, 2012, p. 63). Cela d'autant plus que les parents « sont sensibles au respect et à l'écoute dont peuvent faire preuve les intervenants à leur égard : moins ils ont le sentiment d'être jugés, plus ils sont susceptibles de coopérer » (Join-Lambert et al., 2014, p. 78). Par ailleurs, comme le

mettent en avant les deux éducatrices participantes du dispositif de notre recherche, au niveau locale, la scolarité peut également être pensée comme un lieu neutre pour travailler l'accompagnement à la parentalité en Protection de l'Enfance. Ce constat peut être mis en lien avec celui de Join-Lambert Milova (2011, p. 177) dans son étude sur le soutien à la scolarité dans les interventions socio-éducatives :

> Il apparaît […] qu'en proposant un soutien sur la question centrale de la scolarité, source de tensions dans la famille, et en proposant un espace de parole où les parents se sentent en confiance, les intervenants […] parviennent à travailler avec les parents sur des changements dans leurs pratiques éducatives.

La scolarité semble donc être un point d'appui pour faire émerger et travailler la collaboration entre parents et éducateurs, parents et enseignants, éducateurs et enseignants et entre cette triade d'acteurs.

À l'issue de cette discussion, nous pouvons mettre en lumière le fait que notre étude a permis de proposer un panorama des caractéristiques actuelles de la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants. Cette collaboration spécifique aux enfants placés en institution de la Protection de l'Enfance est multifactorielle et se pense sur les points d'appui et les points de vigilance que nous avons fait émerger. Pour améliorer cette collaboration interprofessionnelle, il pourrait être intéressant et bénéfique aux enfants placés de la réfléchir en fonction des éléments développés précédemment au sujet de la collaboration interprofessionnelle entre les enseignants et les assistants familiaux. Par ailleurs, notre étude a également fait état du manque récurrent de la présence des parents des enfants placés dans l'accompagnement à la scolarité de ces derniers. Il semblerait nécessaire, pour une meilleure prise en charge de la scolarité de ces enfants, de davantage prendre en compte les parents et de réfléchir et mettre en œuvre une collaboration efficace entre éducateurs, enseignants et parents dans l'intérêt de l'enfant. L'ensemble de ces éléments forment des axes de réflexion pour de futurs travaux et présentent aussi les limites et les apports de notre recherche.

2. Limites et apports de la recherche

Suite à la discussion des principaux résultats de notre étude, il reste des questionnements sur ces derniers et sur l'étude en général. Nous avons fait le choix de présenter ces interrogations par le biais de la dichotomie limites et apports de la recherche.

La première limite de cette recherche, à notre sens, concerne l'échantillon des participants. Nous pouvons émettre la supposition suivante : les participants de la recherche ont développé un intérêt/une appétence concernant la thématique de la collaboration interprofessionnelle pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants placés. Comme nos échantillons sont composés de manière volontaire, cette limite est à prendre en compte dans la lecture des résultats. Toutefois, notre recherche, au niveau quantitatif, présente un échantillon important de participants (N = 1000). Ce nombre est un apport considérable dans le cadre de cette recherche exploratoire sur la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants. Au niveau qualitatif, nous avons conscience du fait qu'il n'est pas possible de prétendre à la généralisation de nos résultats suite à la mise en œuvre du dispositif de recherche avec quatre participantes. Toutefois, nos résultats qualitatifs, avec un grain d'analyse plus fin, rejoignent plusieurs résultats quantitatifs, mis en avant dans le cadre de cette recherche, ces derniers sont alors davantage généralisables. Par ailleurs, certains résultats mis en exergue dans le volet qualitatif ont pu être préalablement constaté dans le cadre d'études sur la collaboration interprofessionnelle entre différentes professions. Cela montre qu'il existe des points communs à la collaboration interprofessionnelle qu'importe les professions qui œuvrent ensemble. Ces points communs pourraient être définis tels des piliers du processus de collaboration interprofessionnelle.

Une autre limite concerne cette fois le volet quantitatif, et plus spécifiquement les scores de fiabilité de trois composantes dans le cadre des ACP. Effectivement, pour la onzième composante de la première ACP : compréhensions des institutions dans la collaboration interprofessionnelle (i.e., α = .665) et les deuxième et quatrième composantes de la troisième ACP : compréhension des institutions dans la collaboration interprofessionnelle (i.e., α = .687) et place de la collaboration interprofessionnelle (α = .624), les scores de fiabilité sont légèrement inférieurs au seuil habituel de .7. Cependant, comme le montrent Ødegård et Strype (2009) mesurer la collaboration interprofessionnelle n'est pas aisé. C'est pourquoi notre recherche, dans ses apports, propose une contribution à la communauté scientifique qui se fonde sur une perspective d'affinement de l'étude et de ses outils via la création de trois nouveaux questionnaires pour mesurer la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants : l'un exploratoire pour la recherche, l'autre diagnostic à destination du terrain et le troisième qui porte sur les représentations des professionnels. Il s'agit pour nous, dans un travail post-thèse, de poursuivre les recherches sur les trois questionnaires à partir des résultats des ACP mis en avant dans ce travail en se focalisant davantage sur les questions de fiabilité et de validité.

La troisième limite de ce travail se réfère au volet qualitatif. Dans le cadre de la passation des entretiens, dans un souhait de faire au mieux et de ne pas rater d'informations majeures pour l'étude, les professionnels ont disposé d'une liberté de parole importante pour s'exprimer sur le sujet de la recherche mais également sur des thématiques annexes. Toutefois, les participantes ont souligné de manière positive l'importance de pouvoir s'exprimer librement et d'avoir la possibilité de "vider son sac", dans un lieu neutre, sans être jugées. Le dispositif de recherche a alors revêtu le rôle d'un processus d'accompagnement des professionnels par la recherche. Il serait intéressant de réfléchir davantage à ce dernier et à la manière dont il pourrait être redéployé à l'échelle locale ou nationale pour accompagner les professionnels, éducateurs et enseignants, dans le cadre de leur collaboration interprofessionnelle.

Le quatrième point de réflexion de notre étude se fonde sur le fait qu'il n'existe pas, à notre connaissance, de recherches préalables sur le sujet, cela nous permet de fonder la légitimité de notre recherche. Il s'agit d'un apport considérable de l'étude dans la mesure où cette dernière se veut exploratoire et a tenté de mettre en lumière un panorama général de l'état de la collaboration interprofessionnelle, en France, entre éducateurs spécialisés et enseignants du premier degré pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants placés. Cette recherche exploratoire doit être considérée comme un premier apport à la communauté scientifique sur ce sujet. Dans ce cadre-là, toujours en termes d'apport, nous avons fait le choix de proposer une définition spécifique de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants qui pourra aussi être source de recherches et de débats scientifiques futurs.

Conclusion

Pour conclure l'ensemble de ce travail de thèse, nous allons aborder les perspectives plurielles que ce dernier confère à notre étude tant à l'égard de la recherche, qu'à l'égard de la pratique. Notre étude exploratoire sur la collaboration des éducateurs spécialisés et des enseignants du premier degré pour la réussite et l'accompagnement scolaire des enfants placés est, à notre connaissance, la première sur cette thématique. Ainsi, dans une perspective d'affinement de l'étude, comme mentionné précédemment, je souhaite procéder à un travail de validation des trois nouveaux questionnaires. Nous avons montré, au sujet des éducateurs et des enseignants, que ces professionnels ont la volonté de collaborer pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants placés. Cependant, de nombreux freins empêchent de rendre réalisable concrètement cette collaboration. Ces derniers sont liés essentiellement à un manque de connaissance. C'est pourquoi, je souhaite créer et proposer aux professionnels, deux guides pratique. L'un à destination des professeurs des écoles sur la collaboration interprofessionnelle avec les éducateurs et l'accompagnement des enfants placés et l'autre à destination des éducateurs spécialisés sur la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants et l'accompagnement de la scolarité des enfants placés. Toujours dans l'idée de répondre aux besoins des professionnels au niveau pratique, afin de les aider et les accompagner à la mise en œuvre d'une collaboration interprofessionnelle et à la prise en charge de la scolarité des enfants placés, j'ai le souhait de proposer des Groupes d'Analyse des Pratiques Professionnelles (i.e., GAPP) à destination des éducateurs et des enseignants sur ces deux thématiques. Notre recherche a également fait émerger un potentiel point d'appui à la collaboration interprofessionnelle, avec le rôle de référent. Ainsi, une piste de recherche me semble importante à explorer, le questionnement et l'analyse du rôle d'éducateur référent et également celui d'enseignant référent dans le cadre de la collaboration interprofessionnelle. D'après la présente recherche, il apparaît aussi que les éducateurs et les enseignants ne sont pas ou peu formés à la collaboration interprofessionnelle ce qui entrave ce processus. Dans un contexte peut-être plus politique, j'ai l'envie de travailler à la formation commune des professeurs des écoles et des éducateurs spécialisés.

La recherche a par ailleurs montré que ce processus a un impact positif sur les enfants placés tant au niveau de leur scolarité que de leur développement. De ce fait, dans la continuité de ce travail de thèse, j'ai pour projet de mettre en œuvre une recherche en direction des enfants placés. Cette recherche pourrait mettre en lumière trois objectifs : i. favoriser l'adhésion dans les apprentissages et le maintien d'un engagement scolaire dès les premières années de scolarité

des enfants placés ; ii. prévenir la diminution du taux d'absentéisme des enfants placés ; iii. développer le sentiment de bien-être à l'école des enfants placés et leur engagement scolaire de façon globale. De plus, alors que notre étude s'est focalisée sur le premier degré, dans la mesure où il peut être considéré telle une phase préventive dans l'accompagnement scolaire des enfants placés (Morales-Ocaña et Pérez-Gurcia, 2020), j'aimerais également m'intéresser à la prise en charge de l'accompagnement scolaire, via la collaboration interprofessionnelle, lors du passage du premier au second degré des enfants placés et à la poursuite de leurs parcours. Par le biais, de notre travail, nous avons montré le fait que le phénomène d'étiquetage, les stéréotypes et les représentations demeurent à l'égard des enfants placés. C'est pourquoi, j'ai comme projet d'écrire un livre de littérature jeunesse avec comme héroïne la petite Anna, présentée en introduction de ce travail et née du projet Ma Thèse en 180 secondes. Ce livre aurait pour objectif d'éclairer et d'informer l'ensemble des enfants et les adultes qui entourent les enfants placés sur le public des mineurs placés. Cela dans le souhait de travailler à la remédiation de l'étiquetage négatif de ces enfants.

Enfin, notre étude a révélé et questionné la place des parents des enfants placés dans leur accompagnement. En effet, l'accompagnement à la parentalité connaît de multiples difficultés dans le cadre de la Protection de l'Enfance et la collaboration avec les parents pour l'accompagnement à la scolarité de leur enfant est inexistante ou encore complexe. En conséquence, il pourrait être intéressant d'adapter nos questionnaires (i.e., questionnaire exploratoire et questionnaire diagnostic) pour évaluer la perception de la collaboration par les parents des enfants placés avec les éducateurs et les enseignants de leur enfant.

Ce travail de recherche comme ces multiples perspectives s'inscrivent dans un objectif plus large tant au niveau de la recherche, qu'au niveau sociétal. Il s'agit de ma volonté de rendre visible le public des enfants placés et de lui conférer une véritable place et un accompagnement à la hauteur de ce que ces enfants sont en droit d'attendre de notre société.

Bibliographie

Abassi, É. (2020). *61 000 enfants, adolescents et jeunes majeurs hébergés fin 2017 dans les établissements de l'aide sociale à l'enfance*. Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et statistiques.

Académie de Lille. (2021). *Les protocoles d'accompagnements : PPRE, PAP, PPS, PAI*. ac-lille.fr. https://www1.ac-lille.fr/les-protocoles-d-accompagnements-ppre-pap-pps-pai-124640

Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux. (2014). *L'expression et la participation du mineur, de ses parents et du jeune majeur dans le champ de la protection de l'enfance*. ANESM.

Aiguier, G. (2020). Travailler en équipe dans une perspective de collaboration interprofessionnelle. Dans R. Le-Berre (dir.), *Manuel de soins palliatifs*. Dunod.

Aiguier, G., Poirette, S. et Pélissier, M.-F. (2016). Chapitre 5. Accompagner l'apprentissage de la collaboration interprofessionnelle : une nécessaire gouvernance réflexive du dispositif pédagogique. *Journal international de bioéthique et d'éthique des sciences, 27*(1-2), 91-112. https://doi.org/10.3917/jib.271.0091

Albero, B. (2019). La théorie de l'enquête : relier les pôles épistémè et praxis de l'activité. *Recherche & formation,* (92), 39-56. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5651

Albero, B. (2020). Une tension structurante entre épistémé et praxis : différenciations et processus transversaux. Dans J. Thievenaz, J.-M. Barbier et F. Saussez (dir.), *Comprendre/ transformer*. Peter Lang.

Albero, B. (2022). Problématiser, questionner, formuler des hypothèses : la construction de l'objet de recherche. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), Enquêter dans les métiers de l'humain. *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I*. Éditions Raison et Passions.

Albero, B. et Las Vergnas, O. (2022). La revue de la littérature scientifique : préalable à toute démarche d'enquête méthodique. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), Enquêter dans les métiers de l'humain. *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I*. Éditions Raison et Passions.

Albero, B. et Thievenaz, J. (2022). Introduction : Formaliser les méthodes de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation : rendre visible, partager, avancer. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), Enquêter dans les métiers de l'humain. *Traité de*

méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I. Éditions Raison et Passions.

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et 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), 86-121. https://doi.org/10.7202/1036895ar

Allenbach, M., Frangieh, B., Mérini, C. et Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 6*(92), 87-104. https://doi.org/10.3917/nresi.092.0087

Ambrose-Miller, W. et Ashcroft, R. (2016). Challenges Faced by Social Workers as Members of Interprofessional Collaborative Health Care Teams. *Health & Social Work, 41*(2), 101-109. https://doi.org/10.1093/hsw/hlw006

Amiguet, O. (2004). Des enjeux contradictoires aux tensions irréductibles : lutter contre la paralysie. Dans O. Amiguet et C. R. Julier (dir.), *Les enjeux contradictoires dans le travail social*. Érès.

Amrous, N. (2023). *L'aide sociale à l'enfance. Édition 2023*. Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et statistiques.

Anthoine, E., Delmas, C., Coutherut, J. et Moret, L. (2014). Development and psychometric testing of a scale assessing the sharing of medical information and interprofessional communication: the CSI scale. BMC *Health Services Research, 14*(126), 1-9. https://bmchealthservres.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6963-14-126

Anton, A. (2021). Il faut toute une famille d'accueil pour élever un enfant « placé ». *Empan, 2*(122), 96-103. https://doi.org/10.3917/empa.122.0096

Anton, A. et Blaya, C. (2018). Sentiment d'affiliation et accrochage scolaire en famille d'accueil : Une approche par les facteurs de protection. *Revue française de pédagogie, 4*(205), 103-115. https://doi.org/10.4000/rfp.8706

Anton, A. et Blaya, C. (2019). Accrochage scolaire en famille d'accueil : L'influence des relations dans la fratrie d'accueil sur la scolarité des enfants « placés ». *Revue suisse des sciences de l'éducation, 41*(3), 665-681. http://hdl.handle.net/20.500.12162/3589

Anton, A. et Denecheau, B. (2021). *Scolarisation et Protection de l'enfance. La question scolaire à la périphérie de l'intervention en milieu ouvert*. Observatoire national de la protection de l'enfance.

Anton Philippon, A. (2017). *L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : Une réussite atypique au regard des parcours de vie* [thèse de doctorat, Université Côte d'Azur]. https://theses.hal.science/tel-01501461

Arnoud, J. et Falzon, P. (2014). Favoriser l'émergence d'un collectif transverse par la co-analyse constructive des pratiques. *Le Travail humain, 77*(2), 127-153. https://hal.science/hal-01129340/

Arraudeau, C., Dupoix, P., Charles, F. et Motet-Fevre, A. (2012). Complémentarité du scolaire et du médico-social dans la scolarisation des enfants et adolescents avec autisme. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 4*(60), 205-217. https://doi.org/10.3917/nras.060.0205

Aubert, H. (2011). *Manuel de statistiques*. Ellipses.

Axelsson, S. B. et Axelsson, R. (2009). From territoriality to altruism in interprofessional collaboration and leadership. *Journal of Interprofessional Care, 23*(4), 320-330. https://doi.org/10.1080/13561820902921811

Bacro, F., Rambaud, A., Humbert, C. et Sellenet, C. (2013). *La santé des enfants accueillis en établissements de Protection de l'enfance. L'exemple de la Loire Atlantique*. Observatoire national de l'enfance en danger.

Baillat, G. et Espinoza, O. (2006). L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence : le cœur a ses raisons... *Revue des sciences de l'éducation, 32*(2), 283-305. https://doi.org/10.7202/014409ar

Baillat, G. et Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence. *Administration & éducation, 2*(158), 65-70. https://doi.org/10.3917/admed.158.0065

Bailly, M. (2023). *Les compétences collaboratives interprofessionnelles au service de l'apprentissage des étudiants infirmiers : optimisation des scénarisations pour penser autrement la formation initiale* [thèse de doctorat, Université Côte d'Azur]. https://theses.fr/2023COAZ6000

Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat : organisation en réseau et forme scolaire*. Academia l'Harmattan.

Basco, L. (2003). Le malaise des enseignants du premier degré. *Recherches & Éducations, 1*(4), 1-14. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.189

Baudry, B. (1994). De la confiance dans la relation d'emploi ou de sous-traitance. *Sociologie du travail, 36*(1), 43-61. https://doi.org/10.3406/sotra.1994.2156

Baye, A. et Bluge, V. (2016). *L'éducation fondée sur des preuves*. Rapport du groupe d'expertise mandaté dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/252129/1/Baye_Bluge_Education%20fondee%20sur%20des%20preuves_1_10_16.pdf

Bayo Khalli, M. (2024). Ouvrir l'école aux parents allophones. *Les Cahiers pédagogiques, 3*(592), 36-38. https://shs.cairn.info/revue-cahiers-pedagogiques-2024-3-page-36?lang=fr

Beaufils, B. (2016). *Statistiques descriptives appliquées à la psychologie*. Bréal.

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 1*(57), 65-78. https://doi.org/10.3917/nras.057.0065

Bergeron, G. et Granger, N. (2016). Les retombées de deux projets de recherche-action impliquant une collaboration interprofessionnelle sur le développement des pratiques inclusives au secondaire. *Educational Sciences & Society, 7*(1), 161-177. http://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/ess/article/view/3504/95

Bergonnier-Dupuy, G., Join-Lambert, H. et Durning, P. (2013). *Traité d'éducation familiale*. Dunod.

Berridge, D. (2007). Theory and explanation in child welfare: education and looked-after children. *Child & Family Social Work, 12*(1), 1-10. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00446.x

Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned? Children and *Youth Services Review, 34*(6), 1171-1175. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.032

Berridge, D. (2017). The education of children in care: Agency and resilience. *Children and Youth Services Review, 77*, 86-93. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.04.004

Berridge, D., Sebba, J., Cartwright, M. et Staples, E. (2021). School experiences of Children in Need: Learning and support. *British Educational Research Journal, 47*(6), 1700-1716. https://doi.org/10.1002/berj.3750

Berthier, N. (2016). Les techniques d'enquête en sciences sociales. Armand Colin.

Blain, V. (2021). Une protection de l'enfance en partenariat ? *Vie sociale, 2*(34-35), 51-64. https://doi.org/10.3917/vsoc.212.0051

Blanquet, B. et Menut, X. (2021). L'impact des situations de violence chez les éducateurs en Maison d'Enfants à Caractère Social : une souffrance indicible. *le CarnetPsy, 3*(242), 24-33. https://doi.org/10.3917/lcp.242.0024

Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? *Informations sociales, 5*(161), 46-54. https://shs.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-46?lang=fr

Blaya, C. et Hayden, C. (2003). *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre. Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation* - Observatoire Européen de la Violence Scolaire. https://pure.port.ac.uk/ws/portalfiles/portal/1926471/doc_num.pdf

Bodin, R. (2009). Les signes de l'élection. Repérer et vérifier la conformation des dispositions professionnelles des élèves éducateurs spécialisés. *Actes de la recherche en sciences sociales, 3*(178), 80-87. https://doi.org/10.3917/arss.178.0080

Bonneau, C. (2011). Co-configuration d'une plateforme à code source ouvert en organisation : analyser la transformation d'un outil et des pratiques de travail avec la théorie de l'activité. *Revue internationale de communication sociale et publique,* (5), 23-36. https://doi.org/10.4000/communiquer.417

Bonneville, E. (2006). Protection de l'enfance : peut-on prévenir les atteintes de l'intelligence ? *Empan, 3*(63), 40-48. https://doi.org/10.3917/empa.063.0040

Bordeleau, L. et Leblanc, J. (2019). La collaboration interprofessionnelle comme modalité de résolution des impasses thérapeutiques en pédopsychiatrie : recherche-action participative. *Revue québécoise de psychologie, 40*(2), 263-284. https://doi.org/10.7202/1065912ar

Bouchard, M.-C., Gallagher, F. et St-Cyr Tribble, D. (2015). Déterminants des pratiques collaboratives en milieu scolaire dans la promotion d'une saine alimentation et de l'activité physique et rôle de l'infirmière dans ces pratiques. *Recherche en Soins Infirmiers, 1*(120), 61-77. https://doi.org/10.3917/rsi.120.0061

Bouchetal, T. (2017). Les professeurs des écoles en cours de carrière : Épreuves et temporalités du métier. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 50*(3), 11-29. https://doi.org/10.3917/lsdle.503.0011

Bouchetal, T. (2019). Enseigner dans le premier degré : système d'épreuves et répertoire de ressources. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE,* (54), 1-12. https://doi.org/10.4000/edso.8330

Bouchetal, T. et Lantheaume, F. (2015). Approche biographique et située de parcours professionnels d'enseignants du premier degré : entre permanence et reconfiguration identitaires. *Le Sujet dans la Cité, 2*(6), 81-91. https://doi.org/10.3917/lsdlc.006.0081

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

Bourdon, P. et Toubert-Duffort, D. (2017). Scolariser les enfants et adolescents malades ou accidentés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation,* (79-80), 7-10. https://doi.org/10.3917/nras.079.0007

Boutanquoi, M. (2007). Pratiques et systèmes de représentation : les éducateurs dans le champ de la protection de l'enfance. *Connexions, 1*(87), 163-180. https://doi.org/10.3917/cnx.087.0163

Boutanquoi, M. (2012). L'évaluation des pratiques : entre normativité et réflexivité. *Empan, 1*(85), 131-137. https://doi.org/10.3917/empa.085.0131

Boutanquoi, M. (2014). Les déterminants des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives : au-delà des représentations sociales. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 47*(4), 11-27. https://doi.org/10.3917/lsdle.474.0011

Boutanquoi, M. et Lacharité, C. (2020). *Enfants et familles vulnérables en protection de l'enfance*. Presses Universitaires de Franche-Comté.

Boyer-Vidal, B. et Tereno, S. (2015). La notion de caregiver dans le cadre de placements d'adolescents en Maison d'enfants à caractère social (MECS). *enfances & PSY, 2*(66), 88-98. https://doi.org/10.3917/ep.066.0088

Brichaux, J. (2004). La formation : un moment important, mais un moment seulement dans le développement de l'éducateur. *Empan, 4*(56), 122-126. https://doi.org/10.3917/empa.056.0122

Brichaux, J. (2009). *Penser la complexité d'un métier. v.s.t - vie sociale et traitements, 4*(104), 33-36. https://doi.org/10.3917/vst.104.0033

Brinbaum, Y. et Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours. *Population, 64*(3), 561-610. https://doi.org/10.3917/popu.903.0561

Brizais, R. (2012). La fonction éducative. Entre intervention directe et indirecte, entre sujet et institution. *Empan, 1*(85), 19-26. https://doi.org/10.3917/empa.085.0019

Bronsard, G. et Bruneau, N. (2016). Grandir « retiré » de sa famille : quelques enjeux cliniques et institutionnels concernant les enfants et les adolescents placés. *Revue de l'enfance et de l'adolescence, 1*(93), 75-85. https://doi.org/10.3917/read.093.0075

Bronstein, L. R. (2002). Index of interdisciplinary collaboration. *Social Work Research, 26*(2), 113-126. https://doi.org/10.1093/swr/26.2.113

Broussal, D et Talbot, L. (2010). Professeur des écoles : une identité professionnelle ? *Revue trimestrielle de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation,* 89-96. https://hal.science/hal-00762091v1/document

Bryderup, I. M. et Trentel, M. Q. (2013). The importance of social relationships for young people from a public care background. *European Journal of Social Work, 16*(1), 37-54. https://doi.org/10.1080/13691457.2012.749219

Bucheton, D. et Decron, A. (2003). Le journal de bord en formation : Une parole de travail1. *Tréma,* (20-21), 21-42. https://doi.org/10.4000/trema.1362

Burns, B. J., Phillips, S. D., Wagner, H. R., Barth, R. P., Kolko, D. J., Campbell, Y. et Landsverk, J. (2004). Mental health need and access to mental health services by youths involved with child welfare: a national survey. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 43*(8), 960-970. https://doi.org/10.1097/01.chi.0000127590.95585.65

Capelier, F. (2020). Veiller à la stabilité du parcours de l'enfant : une obligation légale en quête de sens. *Informations sociales, 1*(201), 78-89. https://doi.org/10.3917/inso.201.0078

Castañer, X. et Oliveira, N. (2020). Collaboration, Coordination, and Cooperation Among Organizations: Establishing the Distinctive Meanings of These Terms Through a Systematic Literature Review. Journal of Management, 46(6), 965-1001. https://doi.org/10.1177/0149206320901565

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Presses universitaires de France.

Chabault, D. et Hulin, A. (2016). Les relations interorganisationnelles déséquilibrées. *Revue Française de Gestion, 3*(256), 73-86. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2016-3-page-73.htm

Chabridon, C. (2017). Un parcours d'éducateur spécialisé. *Empan, 2*(106), 25-30. https://doi.org/10.3917/empa.106.0025

Champy-Remoussenard, P. (2006). L'écriture sur l'activité professionnelle : conditions de production et impact sur la construction des compétences. Questions de communication, 9, 299-315. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7939

Champy-Remoussenard, P. (2020). Les ateliers d'écriture et d'échange sur l'activité comme moyen d'analyse du travail et d'accès aux dimensions cachées du travail. *Travail et Apprentissages, 2*(21), 111-129. https://doi.org/10.3917/ta.021.0111

Champy-Remoussenard, P. et Rothan, B. (1999). De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles : la formation d'étudiants de licence de Sciences de l'Éducation. *Recherche & formation,* (32), 163-184. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_32_1_1599

Chapellier, J.-L. (2001). Éducateur : Identité et Formation. *Pensée plurielle, 1*(3), 73-78. https://doi.org/10.3917/pp.003.0073

Charles, C. (2019). Le travail social en intérim. Le cas des éducateur.rices intérimaires dans les foyers de l'enfance. *Sociologie, 10*(4), 435-449. https://doi.org/10.3917/socio.104.0435

Charmillot, S. et Felouzis, G. (2019). *Introduction à l'analyse de données quantitatives : les statistiques descriptives*. Université de Genève.

Charrel, M., Beauvais, M.-C. et Da Silva, E. (2009). *Étude sur les enfants confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance de Maine et Loire*. Centre Rhône-Alpes d'Épidémiologie et de Prévention Sanitaire.

Chartier, A., Clémenson, A. et Greiner, C.-M. (2014). Les journaux de bord en situation de stage. *Le français aujourd'hui, 1*(184), 29-37. https://doi.org/10.3917/lfa.184.0029

Chauvière, M. (2011). *L'intelligence sociale en danger*. La Découverte.

Chauvière, M. (2012). D'un contentieux historique à une culture partagée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 1*(57), 45-54. https://doi.org/10.3917/nras.057.0045

Chauvière, M. et Fablet, D. (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie,* (134), 71-85. https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2773

Chauvière, M. et Plaisance, É. (2003). L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire ? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs. Dans G. Chatelanat et G. Pelgrims (dir.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. De Boeck Supérieur.

Chauvière, M. et Plaisance, É. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance, 1*(27), 31-44. https://doi.org/10.3917/reli.027.0031

Chobeaux, F. (2008). Prévenir et accompagner les fugues des mineurs. *v.s.t - vie sociale et traitements, 2*(98), 86-89. https://doi.org/10.3917/vst.098.0086

Chobeaux, F. (2016). La fabrique institutionnelle de l'errance. *Le Sociographe, 1*(53), 21-26. https://doi.org/10.3917/graph.053.0021

Cicchitelli, G., D'Urso, P. et Minozzo, M. (2023). *Statistique. Principes et méthodes*. Pearson France.

Cifali, M. (1995). *Transmission de l'expérience, entre parole et écriture*. https://mireillecifali.ch/Articles_(1976-1996)_files/transmission.pdf

Clément, C. (2015). Connaissances et besoins de formation d'enseignants du primaire concernant les Troubles Envahissants du Développement / Trouble du Spectre de l'Autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 26, 5-16. https://doi.org/10.7202/1036407ar

Clerc, J., Julier-Costes, M., Fawer Caputo, C. et Desombre, C. (2021). L'éducation inclusive à l'épreuve du décès parental : adaptation et poursuite de la scolarité chez des enfants

orphelins. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 1*(89-90), 101-114. https://doi.org/10.3917/nresi.089.0101

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail.* Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. Dans Centre de recherche formation Conservatoire national des arts et métiers (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*. Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2001a). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler, 2*(6), 31-54. https://doi.org/10.3917/trav.006.0031

Clot, Y. (2001b). *Psychopathologie du travail et clinique de l'activité*. 1-16. https://static.convergencerh.com/medias/6/Clinique_de_l_activite_CLOT_Yves.pdf

Clot, Y. (2001c). Clinique du travail et action sur soi. Dans Baudouin, J.- M. et Friedrich, J. (dir.), *Théories de l'action et éducation*. De Boeck Supérieur.

Clot, Y. (2004a). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités, 1*(1), 28-33. https://doi.org/10.4000/activites.1145

Clot, Y. (2004b). *Travail et sens du travail*. Dans Falzon, P. (dir.), Ergonomie. Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie, 1*(1), 165-177. https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique, 1*(1), 83-93. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106

Clot, Y. (2008). Le statut de la critique en psychologie du travail : une clinique de l'activité. *Psychologie Française, 53*(2), 173-193. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2008.02.002

Clot, Y. (2016). Clinique, travail et politique. *Travailler, 2*(36), 91-106. https://doi.org/10.3917/trav.036.0091

Clot, Y. et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain, 68*(4), 289-316. https://doi.org/10.3917/th.684.0289

Clot, Y. et Stimec, A. (2013). « Le dialogue a une vertu mutative », les apports de la clinique de l'activité. *Négociations, 1*(19), 113-125. https://doi.org/10.3917/neg.019.0113

Code de l'action sociale et des familles. (2007). *Article L226-2-2 - Code de l'action sociale et des familles*. Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006796908#:~:text=Le%20p%C3%A8re%2C%20la%20m%C3%A8re%2C%20toute,'int%C3%A9r%C3%AAt%20de%20l'enfant

Code de l'éducation. (2021). *Article L111-1 - Code de l'éducation*. Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767

Coman, W. et Devaney, J. (2011). Reflecting on Outcomes for Looked-after Children: An Ecological Perspective. *Child Care in Practice, 17*(1), 37-53. http://dx.doi.org/10.1080/13575279.2010.522976

Conseil National de la Protection de l'Enfance. (2023). *Laissez-nous réaliser nos rêves ! L'insertion sociale et professionnelle des jeunes sortant des dispositifs de protection de l'enfance*. Conseil d'orientation des politiques de jeunesse.

Convention nationale des associations de protection de l'enfant. (2022). *La protection de l'enfance en danger. Alerte sur la crise du recrutement*. Convention nationale des associations de protection de l'enfant.

Coron, C. (2020). *La boîte à outils de l'analyse de données en entreprise*. Dunod.

Côté, N., Freeman, A., Jean, E., Dumont, S., Laberge, M., Duhoux, A., Denis, J.-L. et Binette, S. (2022). *Projet Pilote Archimède. Les facteurs contributifs à l'optimisation du travail d'équipe - Enjeux d'optimisation des rôles professionnels, de collaboration interprofessionnelle et d'accessibilité à des soins et des services de santé*. Université de Laval.

Coum, D. (2010). *Repères pour le placement familial*. Erès.

Cour de cassation - Chambre criminelle. (2021). *Cour de cassation, criminelle, Chambre criminelle, 8 juin 2021, 20-86.000, Publié au bulletin*. Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/juri/id/JURITEXT000043658696?isSuggest=true

Cour des comptes. (2020). *La protection de l'enfance. Une politique inadaptée au temps de l'enfant. Rapport public thématique*. Cour des comptes.

Couronné, J. (2017). Des éducateurs de rue à l'épreuve du collège. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 50*(4), 45-65. https://doi.org/10.3917/lsdle.504.0045

Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie, 156*, 117-169. https://doi.org/10.4000/rfp.621

Crognier, P. (2009). Écrire ses pratiques en travail social : de l'insécurité scripturale au saisissement de l'écriture. *Vie sociale, 2*(2), 95-107. https://doi.org/10.3917/vsoc.092.0095

Cros, F. (2003). L'écriture sur la pratique est-elle un outil de professionnalisation ? *Perspectives documentaires en éducation,* (58), 41-47.

Cucharero Atienza, P., Geffroy, B. et Bodéré-Kraeber, F. (2019). Configurations relationnelles d'interdépendance et ressorts de collaboration : les niveaux d'intégration relationnelle

de la médecine nucléaire en oncologie. *Journal de Gestion et d'Économie de la Santé, 37*(4), 358-379. https://doi.org/10.3917/jges.194.0358

Daguzon, M. et Goigoux, R. (2007). *L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique* [communication orale]. Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg.

D'Amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/tape17/PQDD_0003/NQ32608.pdf

D'Amour, D. (2001). Collaboration entre les infirmières et les médecins de famille. Pourquoi et dans quelles conditions ? *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé, 8*(1), 136-145.

D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L. et Beaulieu, M.-D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care, 19*(sup1), 116-131. https://doi.org/10.1080/13561820500082529

D'Amour, D. et Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of Interprofessional Care, 19*(sup1), 8-20. https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.1080/13561820500081604

D'Amour, D., Sicotte, C. et Lévy, R. (1999). L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences Sociales et Santé, 17*(3), 67-94. https://doi.org/10.3406/sosan.1999.1468

Dann, R. (2011). Look out! 'Looked after'! Look here! Supporting 'looked after' and adopted children in the primary classroom. *Education 3-13, 39*(5), 455-465. https://doi.org/10.1080/03004279.2010.488069

Danner, M., Farges, G., Fradkine, H. et Garcia, S. (2019). Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Éducation et sociétés, 1*(43), 119-136. https://doi.org/10.3917/es.043.0119

Danner Touati, C., Miljkovitch, R., Dubois-Comtois, K., Sirparanta, A. et Deborde, A.-S. (2021). Facteurs de risque et de protection au cours du placement associés à la santé mentale : une revue systématique de la littérature. *Devenir, 33*(2), 135-172. https://doi.org/10.3917/dev.212.0135

Debbiche, F. (2023). Une synergie interprofessionnelle dans les Soins Palliatifs : une clé fondamentale. *Revue internationale de soins palliatifs, 37*(4), 127-128. https://shs.cairn.info/revue-infokara-2023-4-page-127?lang=fr

Défenseur des droits. (2011). *Enfants confiés, enfants placés : défendre et promouvoir leurs droits*. Défenseur des droits.

Défenseur des droits. (2016). *Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun*. Défenseur des droits.

De Halleux, M. (2008). Histoires de vie et formation des éducateurs. *Pensée plurielle, 2*(18), 161-177. https://doi.org/10.3917/pp.018.0161

Dejemeppe, X. et Dezutter, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? *Recherche & Formation, 36*(1), 89-111. https://doi.org/10.3406/refor.2001.1692

Denecheau, B. (2013). Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre. *La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire* [thèse de doctorat, Université de Bordeaux II]. https://hal.science/tel-01224604

Denecheau, B. (2015a). L'éducation spécialisée à l'épreuve de l'école : une distance et des malentendus persistants. *Les Cahiers dynamiques, 1*(63), 120-126. https://doi.org/10.3917/lcd.063.0120

Denecheau, B. (2015b). *La suppléance familiale française et le corporate parenting anglais en soutien à l'accrochage scolaire des enfants places : le partenariat enseignants/éducateurs spécialisés, entre réseau local et collaboration instituée* [communication orale]. Actes du 2ème colloque international du LASALE, Luxembourg.

Denecheau, B. (2018). *Soutenir la scolarité d'enfants en protection de l'enfance. L'exemple du Programme Pygmalion en Village d'enfants* [communication orale]. Colloque de Nantes, Nantes.

Denecheau, B. et Blaya, C. (2013). *Les enfants placés par les services d'aide sociale à l'enfance en établissement. Éducation & Formation,* (e-300), 54-62. https://hal.science/hal-01224623

Denecheau, B. et Blaya, C. (2014). Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles a minima. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 47*(4), 69-92. https://doi.org/10.3917/lsdle.474.0069

Derivois, D., Barros Leal, A., Franc, F., Guillier, N. et Terrade, S. (2013). Violence de la cohabitation en maison d'enfants à caractère social : observation clinique au retour de l'école. *Annales médico-psychologiques, 171*(4), 226-231. https://doi.org/10.1016/j.amp.2011.09.016

De Singly, F. (2016). *Le questionnaire*. Armand Colin.

Deum, M. (2004). *Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction du journal de bord. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire* [communication orale]. Actes du 9ème colloque de l'AIRDF, Québec.

Devineau, S. (2019). Quitter son métier, sortir de l'école : ce que disent du travail enseignant des projets féminins de reconversion professionnelle. *Éducation et sociétés, 1*(43), 137-153. https://doi.org/10.3917/es.043.0137

Dietrich-Ragon, P. et Frechon, I. (2022). Une enfance sous contrôle institutionnel. Les effets du rapport à la prise en charge par l'aide sociale à l'enfance sur la transition vers l'autonomie. *Agora débats/jeunesses, 2*(91), 83-98. https://doi.org/10.3917/agora.091.0083

Dottori, S. (2011). Améliorer la réussite scolaire des enfants placés : l'exemple de SOS Villages d'enfants. *Journal du droit des jeunes, 9*(309), 26-27. https://doi.org/10.3917/jdj.309.0026

Doucet-Dahlgren, A.-M., Duchâteau, L. et Lepeltier, C. (2015). Construire de nouvelles représentations du devenir des jeunes sortis de placement. *Vie sociale, 4*(12), 89-106. https://doi.org/10.3917/vsoc.154.0089

Dubet, F. (2020). Le métier d'enseignant : une alchimie à reconstruire. *Administration & éducation, 4*(168), 13-20. https://doi.org/10.3917/admed.168.0013

Dufournet,Coestier, V. et Monceau, G. (2019). Scolariser les enfants en tenant de contrôler les parents. Le cas des enfants du voyage en France. *Sociétés et jeunesses en difficulté,* (22), 1-26. http://journals.openedition.org/sejed/9626

Dugravier, R., Guédeney, N. et Mintz, A.-S. (2006). Attachement et liens d'amitié. *enfances & PSY, 2*(31), 20-28. https://doi.org/10.3917/ep.031.0020

Dugué, P. (2020). Le malaise professionnel des éducateurs spécialisés, entre mal-être et mal à être. *Phronesis, 9*(1), 34-42. https://doi.org/10.7202/1069706ar

Dumoulin, C. et Frechon, I. (2023). Quand les filles réussissent moins bien à l'école que les garçons. Le cas des enfants placés à l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) en France. *Éducation et sociétés, 1*(49), 61-78. https://doi.org/10.3917/es.049.0061

Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation,* (7), 1-12. http://journals.openedition.org/tfe/1492

Durand, Y., Klein, L. et Marquer, É. (2010). *Bled philosophie*. Hachette.

Eckenschwiller, M., Wodociag, S. et Mercier, S. (2022). La collaboration interprofessionnelle en management hospitalier : compréhension des dynamiques et des principaux enjeux. *Management & Avenir, 5*(131), 15-38. https://doi.org/10.3917/mav.131.0015

École Supérieure de Praxis Sociale. (2019). *Éducateur spécialisé*. https://www.praxis.alsace/formations/educateur-specialise/

Egelund, T. et Lausten, M. (2009). Prevalence of mental health problems among children placed in out-of-home care in Denmark. *Child & Family Social Work, 14*(2), 156-165. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00620.x

Eglin, M. (2008). Secret partagé en protection de l'enfance. *enfances & PSY,* 2(39), 65-75. https://shs.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2008-2-page-65?lang=fr

Emery, R. (2011). L'équipe interprofessionnelle comme outil privilégié de l'accompagnement des enfants et adolescent-e-s présentant des besoins particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1-6. https://edudoc.ch/record/102523/

Emery, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 1*(65), 41-53. https://doi.org/10.3917/nras.065.0041

Emery, R. (2017). La collaboration multiprofessionnelle dans les contextes d'institution spécialisée. *La nouvelles revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2*(78), 193-209. https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2017-2-page-193?lang=fr

Emery, R. et Pelgrims, G. (2015). Collaboration multiprofessionnelle dans un contexte d'enseignement spécialisé : activité déployée pour la conception, la mise en œuvre et la régulation d'un projet d'élève. *Recherches en éducation,* (7), 43-53. https://doi.org/10.4000/ree.9333

Emond, R. (2014). Longing to belong: children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home. *Child & Family Social Work, 19*(2), 194-202. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00893.x

Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics, 43*(7), 960-974. https://doi.org/10.1080/001401300409143

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*(1), 133-156. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747

Engeström, Y. (2010). Activity Theory And Learning At Work. Dans M. Malloch, L. Cairns, K. Evans et B. N. O'Connor (dir.), *The Sage Handbook of Workplace Learning*. SAGE Publications.

Engeström, Y., Engeström, R. et Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction, 5*(4), 319-336. https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00021-6

Escalié, G. et Legrain, P. (2020). Coopérer pour apprendre : un levier pour construire une école inclusive ? *Spirale - Revue de Recherches en Éducation, 2*(65-2), 75-85. https://doi.org/10.3917/spir.652.0075

Essadek, A. (2023). Qui sont les enfants de l'ASE ? *le CarnetPsy, 6*(263), 47-49. https://doi.org/10.3917/lcp.263.0047

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société, 30*(1), 41-65. https://doi.org/10.3917/ds.301.0041

Evans, J. A. (1994). The role of the nurse manager in creating an environment for collaborative practice. *Holistic Nursing Practice, 8*(3), 22-31. https://doi.org/10.1097/00004650-199404000-00005

Even, M. (2017). *Santé mentale des enfants placés à l'aide sociale à l'enfance, revue de la littérature* [thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01511949

Fablet, D. (2002). Travail social et analyse des pratiques professionnelles : les éducateurs et leurs modèles de référence. *Recherche & formation,* (39), 51-68. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2002_num_39_1_1741

Fablet, D. (2007). Les interventions socio-éducatives : comment les définir ? *Revue Internationale de l'Éducation Familiale, 1*(21), 125-137. https://doi.org/10.3917/rief.021.0125

Faculté de médecine et des sciences de la santé. (s.d.). *Cadre d'apprentissage en matière de collaboration professionnelle en santé*. Université de Sherbrooke. https://www.usherbrooke.ca/medecine/fileadmin/sites/medecine/images/CPSS/Fichiers_cadres_d_apprentissages/02_cadres_app_coll_professionnelle_fin__1_.pdf

Fanchini, A. (2022). Les formulaires d'enquête : modalités de construction, formes et fonctions. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), Enquêter dans les métiers de l'humain. *Traité de*

méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II. Éditions Raison et Passions.

Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. Au prisme du renouvellement générationnel. *Revue européenne des sciences sociales, 1*(49), 157-178. https://doi.org/10.4000/ress.884

Faure-Fillastre, O. (2018). Difficultés de comportement à l'école : des dispositifs de prévention. *enfances & PSY, 1*(77), 94-105. https://doi.org/10.3917/ep.077.0094

Feldman, M. et Mansouri, M. (2015). L'oralité adolescente et la protection de l'enfance. *Dialogue, 3*(209), 81-94. https://doi.org/10.3917/dia.209.0081

Fernandez, E. (2019). Working towards better education for children in care: longitudinal analysis of the educational outcomes of a cohort of children in care in Australia. *Oxford Review of Education, 45*(4), 481-501. https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1612345

Flamand, J., Jolly, C. et Rey, M. (2020). Les métiers au temps du corona. *La note d'analyse de France Stratégie, 1*(88), 1-16. https://doi.org/10.3917/lna.088.0001

Flavier, E. (2016). *Entre enjeux individuels et collectifs : repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation* [Habilitation à diriger des recherches, Université de Strasbourg] https://hal.science/tel-03616705/document

Ford, T., Vostanis, P., Meltzer, H. et Goodman, R. (2007). Psychiatric disorder among British children looked Psychiatric disorder among British children looked after by local authorities: comparison with children after by local authorities: comparison with children living in private households. *The British Journal of Psychiatry, 190*(4), 319-325. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.025023

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 8*(2), 79-88. https://doi.org/10.7202/1017531ar

France compétences. (2023). *Répertoire national des certifications professionnelles. DE - Éducateur spécialisé*. https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/34825/

Frangieh, B. et Akiki, J. (2022). L'accompagnant scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers en situation d'intermétiers. La nouvelle revue - *Éducation et société inclusives, 3*(95), 43-56. https://doi.org/10.3917/nresi.095.0043

Frechon, I. et Lacroix, I. (2020). L'entrée dans la vie adulte des jeunes pris en charge par le système de protection de l'enfance. Les apports de la recherche sur la sortie de

placement et ses conséquences. *Agora débats/jeunesses, 3*(86), 111-126. https://doi.org/10.3917/agora.086.0111

Frechon, I. et Marquet, M. (2016). *Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ?* Institut national d'études démographiques.

Freeth, D. (2001). Sustaining interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care, 15*(1), 37-46. https://doi.org/10.1080/13561820020022864

Friedel, M. (2020). Un dispositif pédagogique out of the box pour encourager la collaboration interdisciplinaire / interprofessionnelle ? *Les Politiques Sociales, 1*(1-2), 104-116. https://doi.org/10.3917/lps.201.0104

Frithmann, H. (2023). *La collaboration interprofessionnelle des éducateurs spécialisés et des enseignants du premier degré dans le cadre de l'accompagnement scolaire d'enfants placés* [communication orale]. Finale régionale Ma Thèse en 180 secondes, Strasbourg.

Frithmann, H. (2024). Lutte contre la prostitution juvénile : un dispositif de prévention co-construit avec des adolescentes placées. *Empan, 1*(133), 112-120. https://doi.org/10.3917/empa.133.0112

Frithmann, H. et Gavens, N. (2022). Entrée dans des pratiques prostitutionnelles d'adolescentes nouvellement placées en foyer : analyse des interactions et facteurs favorisants. *Sociétés et jeunesses en difficulté,* (27), 1-23. https://journals.openedition.org/sejed/11469

Frithmann, H. et Gavens, N. (2024). Et si les adolescentes placées devenaient des actrices de prévention contre la prostitution juvénile ? Dans S. Demichel-Basnier et S. Corbin (dir.), *Le pouvoir d'agir en protection de l'enfance. Inventer en temps d'incertitude*. Érès.

Frost, N. et Robinson, M. (2007). Joining Up Children's Services: Safeguarding Children in Multidisciplinary Teams. *Child Abuse Review, 16*(3), 184-199. https://doi.org/10.1002/car.967

Frost, N., Robinson, M. et Anning, A. (2005). Social workers in multidisciplinary teams: issues and dilemmas for professional practice. *Child & Family Social Work, 10*(3), 187-196. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2005.00370.x

Gairal-Casadó, R., Garcia-Yeste, C., Munté Pascual, A. et Padrós Cuxart, M. (2022). Study to Change Destiny. Elements That Promote Successful Trajectories in Young People who Have Been in Residential Care. *The British Journal of Social Work, 52*(4), 2253-2270. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab087

Galand, B. (2022). Comment soutenir l'engagement des élèves dans leurs classes ? Administration & Éducation, 3(175), 115-122. https://doi.org/10.3917/admed.175.0115

Galasso-Chaudet, N. et Chaudet, V. (2015). L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes. *Vie sociale, 3*(11), 127-145. https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0127

Gallagher, B., Brannan, C., Jones, R. et Westwood, S. (2004). Good Practice in the Education of Children in Residential Care. *The British Journal of Social Work, 34*(8), 1133-1160. https://doi.org/10.1093/bjsw/bch133

Garcia-Molsosa, M., Collet-Sabé, J. et Montserrat, C. (2021). The school experience of children in residential care: A multiple case study. *Child & Family Social Work, 26*(1), 1-10. https://doi.org/10.1111/cfs.12784

Gardère, E., Bouillon, J.-L. et Loneux, C. (2019). Le « collaboratif » dans les organisations : une question de communication. *Communication & organisation, 1*(55), 9-22. https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.7650

Gaspar, J.-F. (2008). Crédit et discrédit croisés des « savoirs théoriques » et des « savoirs de terrain » chez de jeunes travailleurs sociaux. *Pensée plurielle, 1*(17), 67-83. https://doi.org/10.3917/pp.017.0067

Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 4*(72), 27-45. https://doi.org/10.3917/nras.072.0027

Gauvrit, N. (2006). *Stats pour psycho*. De Boeck.

Gény, R. (2006). « Réponse éducative » de la PJJ et conversion des habitus. *Sociétés et jeunesses en difficulté,* (2), 1-17. http://journals.openedition.org/sejed/183

Gilligan, R. (2007). Adversity, resilience and the educational progress of young people in public care. *Emotional and Behavioural Difficulties, 12*(2), 135-145. https://doi.org/10.1080/13632750701315631

Giuliani, F. (2017). La construction située de collaborations interprofessionnelles en milieu scolaire. Le cas des éducateurs sociaux au sein des écoles primaires genevoises. Les *Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 50*(4), 89-109. https://doi.org/10.3917/lsdle.504.0089

Goddard, J. (2000). The education of looked after children. *Child & Family Social Work, 5*(1), 79-86. https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2000.00143.x

Goémé, P. et De Saint Denis, É. (2014). Être enseignant... vers une nouvelle professionnalité. *Administration & éducation, 4*(144), 129-135. https://doi.org/10.3917/admed.144.0129

Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Les Éditions de minuit.

Goguel d'Allondans, T. et Lachance, J. (2014). *Étudier les ados*. Presses de l'EHESP.

Goldman, J., Zwarenstein, M., Bhattacharyya, O. et Reeves, S. (2009). Improving the clarity of the interprofessional field: Implications for research and continuing interprofessional education. *Journal of Continuing Education in the Health Professions, 29*(3), 151-156. https://journals.lww.com/jcehp/abstract/2009/29030/improving_the_clarity_of_the_interprofessional.5.aspx

González González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(4), 10-31. https://doi.org/10.15366/reice2010.8.4.001

González-Martínez, E. et Bulliard, C. (2018). Collaboration interprofessionnelle jeune infirmière diplômée-assistante sociale : appels téléphoniques de préparation de la sortie de l'hôpital. *Recherche en Soins Infirmiers, 2*(133), 15-36. https://doi.org/10.3917/rsi.133.0015

Gravel, C., Le Bossé, Y. et Fournier, G. (2019). L'écart entre la valorisation de la collaboration entre enseignant·e·s et la difficulté de sa mise en œuvre formelle. *Revue des sciences de l'éducation, 45*(1), 215-240. https://doi.org/10.7202/1064612ar

Guerrien, M. (2003). L'intérêt de l'analyse en composantes principales (ACP) pour la recherche en sciences sociales. *Cahiers des Amériques latines, 2*(43), 181-192. https://doi.org/10.4000/cal.7364

Guilley, E., Cecchini, A., Brüderlin, M. et Jendoubi, V. (2017). Des équipes pluridisciplinaires à l'école primaire : défis et apports de la collaboration interprofessionnelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée,* (4), 55-62. https://edudoc.ch/record/129092?ln=fr

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. et Ngo, H. T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation & formations,* (88-89), 163-184. https://hal.science/halshs-01562198/

Gulfi, A., Perriard, V. et Rossier, A. (2023). La collaboration entre éducateurs sociaux et infirmiers dans les structures résidentielles du handicap en Suisse romande : développements et enjeux pour le champ du travail social. *Phronesis, 12*(1), 92-109. https://doi.org/10.7202/1095151ar

Hammick, M., Freeth, D., Koppel, I., Reeves, S. et Barr, H. (2007). A best evidence systematic review of interprofessional education: BEME Guide no. 9. *Medical Teacher, 29*(8), 735-751. https://doi.org/10.1080/01421590701682576

Hanrahan, F., Boddy, J. et Owen, C. (2020). 'Actually There is a Brain in There': Uncovering Complexity in Pathways Through Education for Young Adults Who Have Been in Care. *Children & Society, 34*(1), 46-61. https://doi.org/10.1111/chso.12353

Harker, R. M., Dobel-Ober, D., Akhurst, S., Berridge, D. et Sinclair, R. (2004b). Who Takes Care of Education 18 months on? A follow-up study of looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child & Family Social Work, 9*(3), 273-284. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2004.00316.x

Harker, R. M., Dobel-Ober, D., Berridge, D. et Sinclair, R. (2004a). More Than the Sum of its Parts? Inter-professional Working in the Education of Looked After Children. *Children & Society, 18*(3), 179-193. https://doi.org/10.1002/chi.787

Harker, R. M., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berridge, D. et Sinclair, R. (2003). Who Takes Care of Education? Looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child & Family Social Work, 8*(2), 89-100. https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2003.00272.x

Hatano-Chalvidan, M. (2016). Interdisciplinarité et interprofessionnalité : proximité sémantique coïncidente ou construction d'un nouveau modèle d'activité ? *Forum, 2*(148), 8-16. https://doi.org/10.3917/forum.148.0008

Haute Autorité de Santé. (2019). *Concevoir et soutenir la réussite scolaire et éducative des enfants en situation de handicap et des enfants accompagnés par le dispositif de l'aide sociale à l'enfance.* Haute Autorité de Santé.

Haute Autorité de Santé. (2021a). *Accompagner la scolarité et contribuer à l'inclusion scolaire. Socle commun d'actions pour les professionnels exerçant dans les ESSMS de la protection de l'enfance et du handicap. Argumentaire*. Haute Autorité de Santé.

Haute Autorité de Santé. (2021b). *Accompagner la scolarité et contribuer à l'inclusion scolaire. Socle commun d'actions pour les professionnels exerçant dans les ESSMS de la protection de l'enfance et du handicap. Recommandation*. Haute Autorité de Santé.

Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche & formation,* (57), 65-78. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833

Henneman, E. A., Lee, J. L. et Cohen, J. I. (1995). Collaboration: a concept analysis. Joumal of Advanced *Nursing, 21*(1), 103-109. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21010103.x

Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N. et Preteur, Y. (2012). Formes de relations aux pairs et démobilisation scolaire chez des adolescents français de milieux scolaires défavorisés. *Revue québécoise de psychologie, 33*(3), 213-236.

Hesjedal, E., Iversen, A. C., Bye, H. H. et Hetland, H. (2015). The use of multidisciplinary teams to support child welfare clients. *European Journal of Social Work, 19*(6), 841-855. https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1084268

Hojat, M., Nasca, T. J., Cohen, M. J., Fields, S. K., Rattner, S. L., Griffiths, M., Ibarra, D., De Gonzalez, A. A., Torres-Ruiz, A., Ibarra, G. et Garcia, A. (2001). Attitudes toward physician-nurse collaboration: A cross-cultural study of male and female physicians and nurses in the United States and Mexico. *Nursing Research, 50*(2), 123-128.

Höjer, I. et Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work, 16*(1), 22-36. https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722984

Homans, G. C. (1958). Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology, 63*(6), 597-606. http://dx.doi.org/10.1086/222355

Hood, R., Gillespie, J. et Davies, J. (2016). A conceptual review of interprofessional expertise in child safeguarding. *Journal of Interprofessional Care, 30*(4), 493-498. https://doi.org/10.3109/13561820.2016.1173656

Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. De Boeck Supérieur.

Hudson, B. (2002). Interprofessionality in health and social care: the Achilles' heel of partnership? *Journal of Interprofessional Care, 16*(1), 7-17. https://doi.org/10.1080/13561820220104122

Hynek, K. A., Malmberg-Heimonen, I. et Tøge, A. G. (2020). Improving interprofessional collaboration in Norwegian primary schools: A cluster-randomized study evaluating effects of the LOG model on teachers' perceptions of interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 1-10. https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1708281

Iancu, P., Lanteigne, I., Albert, H. et Savoie, E. (2021). La prise en compte des émotions en contexte de collaboration interprofessionnelle : perception de professionnels en travail social. *Intervention,* (154), 39-56. https://doi.org/10.7202/1088306ar

Institut de statistique de l'UNESCO. (2013). *Classification Internationale Type de l'Éducation. CITE 2011*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture UNESCO.

Ionescu, S., Bouteyre, É., Jourdan-Ionescu, C. et Julien-Gauthier, F. (2016). La résilience dans le domaine de l'éducation. Dans S. Ionescu (dir.), *Résiliences. Ressemblances dans la diversité*. Odile Jacob.

Iversen, A. C., Hetland, H., Havik, T. et Stormark, K. M. (2010). Learning difficulties and academic competence among children in contact with the child welfare system. *Child & Family Social Work, 15*(3), 307-314. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00672.x

Jackson, S. (1988). Residential care and education. *Children & Society, 2*(4), 335-350. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1988.tb00557.x

Jackson, S. et Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review, 34*(6), 1107-1114. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.041

Jacob, J., Boshoff, K., Stanley, R., Stewart, H. et Wiles, L. (2017). Interprofessional collaboration within teams comprised of health and other professionals: a systematic review of measurement tools and their psychometric properties. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice, 15*(2), 1-12. https://nsuworks.nova.edu/ijahsp/vol15/iss2/8/

Jacq, C., Gaudin, C., Moussay, S. et Ria, L. (2022). Entretien d'auto-confrontation et analyse de l'activité : influence des cadres théoriques sur les méthodes. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), Enquêter dans les métiers de l'humain. *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II*. Éditions Raison et Passions

Jahans-Baynton, K. et Grealish, A. (2021). Safeguarding communications between multiagency professionals when working with children and young people: A qualitative study. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 35*(2), 171-178. https://doi.org/10.1111/jcap.12363

Join-Lambert, H., Denecheau, B. et Robin, P. (2019). La scolarité des enfants placés : quels leviers pour la suppléance familiale ? *Éducation et sociétés, 2*(44), 165-179. https://doi.org/10.3917/es.044.0165

Join-Lambert, H., Euillet, S., Boddy, J., Statham, J., Danielsen, I. et Geurts, E. (2014). L'implication des parents dans l'éducation de leur enfant placé. Approches européennes. *Revue française de pédagogie,* (187), 71-80.

Join-Lambert Milova, H. (2011). Le soutien à la scolarité dans les interventions socio-éducatives. *Connexions, 1*(95), 167-178.

Jones, L., Dean, C., Dunhill, A., Hope, M. A. et Shaw, P. A. (2020). 'We are the same as everyone else just with a different and unique backstory': Identity, belonging and 'othering' within education for young people who are 'looked after'. *Children & Society, 34*(6), 492-506. https://doi.org/10.1111/chso.12382

Jörns-Presentati, A., Groen, G. et Ødegård, A. (2021). Psychometric Properties of the German Version of the Perception of Interprofessional Collaboration ModelQuestionnaire (PINCOM-Q). *International Journal of Integrated Care, 21*(4), 1-13. https://ijic.org/articles/10.5334/ijic.5660

Josserand, E., Clegg, S. R., Kornberger, M. et Pitsis, T. S. (2004). Friends or Foes? Practicing Collaboration - An Introduction. *M@n@gement, 7*(3), 37-45. https://doi.org/10.3917/mana.073.0037

Karray Khemiri, A. et Derivois, D. (2012). La violence scolaire du point de vue des professionnels des maisons d'enfants à caractère social : une étude exploratoire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 60*(7-8), 516-525. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2012.05.550

Katz, S., Legendre, F., Connan, P.-Y. et Charles, F. (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles. *Agora débats/jeunesses, 1*(87), 95-111. https://doi.org/10.3917/agora.087.0095

Kenaszchuk, C., Reeves, S., Nicholas, D. et Zwarenstein, M. (2010). Validity and reliability of a multiple-group measurement scale for interprofessional collaboration. *BMC Health Services Research, 10*(83), 1-15. https://bmchealthservres.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6963-10-83

Keravel, E. et Jamet, L. (2016). *Le PPE : état des lieux, enjeux organisationnels et pratiques*. Observatoire national de la protection de l'enfance.

Kern, D. (2014). Les réflexions épistémologiques dans la recherche sur formation des adultes dans la deuxième moitié de la vie. *Bildungsforschung,* (1), 1-10. https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v1i0.177

Kern, D. (2021). Les Dissimulations comme défi pour la réflexion épistémologique du chercheur. *Dialogues Mulhousiens,* (5), 175-183. https://dialogues.hypotheses.org/files/2021/09/Volume-JDH-2020.pdf

Kern, D. et Weisser, M. (2015). Formation des adultes dans la deuxième moitié de la vie : épistémologie et hypothèses. *Penser l'éducation,* (36), 101-118.

Kerrien, É. (2014). Les Roms, l'école : quelles frontières ? *Études tsiganes, 4*(52-53), 94-107. https://www.cairn.info/revue-etudes-tsiganes-2014-4-page-94.htm

Khasanzyanova, A. et Niclot, D. (2020). Former les enseignants aux pratiques collaboratives et au partenariat pour inclure tous les élèves. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation, 2*(65-2), 39-49. https://doi.org/10.3917/spir.652.0039

King, M. B. (1990). Clinical nurse specialist collaboration with physicians. *Clinical Nurse Specialist, 4*(4), 172-177.

Kizabi, M. (2017). *Questions spéciales de statistique appliquées en psychologie et aux sciences de l'éducation de l'éducation*. Edilivre.

Körner, M., Bütof, S., Müller, C., Zimmermann, L., Becker, S. et Bengel, J. (2016). Interprofessional teamwork and team interventions in chronic care: A systematic review. *Journal of Interprofessional Care, 30*(1), 15-28. https://doi.org/10.3109/13561820.2015.1051616

Korsgaard, M. A., Schweiger, D. M. et Sapienza, H. J. (1995). Building Cornmitment. Attachent, and Trust in Strategic Decision-Making Tearns: The Role of Procedural Justice. *Academy of Management Journal, 38*(1), 60-84. https://www.jstor.org/stable/256728

Kosremelli Asmar, M. (2006). *La collaboration interprofessionnelle : cas d'un service de pédiatrie d'un hôpital universitaire au Liban* [thèse de doctorat, Université Paris Dauphine]. file:///C:/Users/fripp/Downloads/theseMAsmarfinale.pdf

Kosremelli Asmar, M. et Wacheux, F. (2007). *Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : cas d'un hôpital universitaire* [communication orale]. Journée Internationale de Management, Beyrouth. https://shs.hal.science/halshs-00170357

Lacroix, I., Chaïeb, S., Dietrich-Ragon, P. et Frechon, I. (2023). De la violence familiale à la violence institutionnelle. Le continuum des violences dans l'expérience des jeunes placés en protection de l'enfance. *Populations vulnérables,* (9), 1-19. https://doi.org/10.4000/popvuln.4224

Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés, 1*(19), 67-81. https://doi.org/10.3917/es.019.0067

Lapierre, A., Gauvin-Lepage, J. et Lefebvre, H. (2017). La collaboration interprofessionnelle lors de la prise en charge d'un polytraumatisé aux urgences : une revue de la littérature. *Recherche en Soins Infirmiers, 2*(129), 73-88. https://doi.org/10.3917/rsi.129.0073

Laugaa, D. et Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 34*(4), 499-519. https://doi.org/10.4000/osp.428

Le Bossé, Y. (1998). Introduction à l'intervention centrée sur le pouvoir d'agir. *Cahiers de la recherche en éducation, 5*(3), 349-370. https://doi.org/10.7202/1017126ar

Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales, 16*(2), 30-51. https://doi.org/10.7202/009841ar

Leclaire, M., Staccini, P. et Choplin, A. (2022). Le développement de compétences collaboratives interprofessionnelles en fin de formation initiale infirmière. *Carrefours de l'éducation, 2*(54), 213-228. https://doi.org/10.3917/cdle.054.0213

Lefèvre, L. et Marsault, C. (2018). Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 1*(81), 173-183. https://doi.org/10.3917/nresi.081.0173

Leigh Star, S. (2010). Ceci n'est pas un objet-frontière ! *Revue d'anthropologie des connaissances, 4*(1), 18-35. https://doi.org/10.3917/rac.009.0018

Leigh Star, S. et 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. https://www.jstor.org/stable/285080

Lemoust de Lafosse, H. et Blanc, R. (2016). Étude sur l'attachement et les troubles du comportement à l'adolescence chez des jeunes placés en institution. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 64*(2), 93-101. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2015.12.001

Lepage, D. (2017). De l'émergence de la fonction éducative au métier d'éducateur spécialisé, un regard historique. *Empan, 2*(106), 18-24. https://doi.org/10.3917/empa.106.0018

Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *European Review of Applied Psychology, 54*(2), 101-108. https://doi.org/10.1016/j.erap.2003.12.006

Leplat, J. et Hoc, J.- M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive, 3*(1), 49-63. http://jeanmichelhoc.free.fr/pdf/LepHoc%201983.pdf

Lesage, M. et Woollven, M. (2022). Les enfants placés en rupture scolaire. Des trajectoires institutionnelles qui se combinent. *Agora débats/jeunesses, 2*(91), 99-113. https://doi.org/10.3917/agora.091.0099

Lessard, C., Canisius Kamanzi, P. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés, 1*(23), 59-77. https://doi.org/10.3917/es.023.0059

Libois, J. (2018). Précarisation du travail social. Digression sur la notion de précarité. *Le Sociographe, 4*(64), 85-94. https://doi.org/10.3917/graph.064.0085

Lindeke, L. L. et Block, D. E. (1998). Maintaining Professional Integrity in the Midst of Interdisciplinary Collaboration. *Nursing Outlook, 46*(5), 213-218. https://doi.org/10.1016/S0029-6554(98)90052-5

Lindsay, M. et Foley, T. (1999). Getting Them Back to School - Touchstones of Good Practice in the Residential Care of Young People. *Children & Society, 13*(3), 192-202. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1999.tb00124.x

Lockhart-Wood, K. (2000). Collaboration between nurses and doctors in clinical practice. *British Journal of Nursing, 9*(5), 276-280. https://doi.org/10.12968/bjon.2000.9.5.6363

Loi 2012-300. (2012). *LOI n° 2012-300 du 5 mars 2012 relative aux recherches impliquant la personne humaine*. Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000025441587/

Loi 2016-297. (2016). *LOI n° 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant*. Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000032205234

Longhi, L. (2020). Pratiques enseignantes à l'école élémentaire. Les apports des enquêtes TALIS et EPODE 2018. *Administration & éducation, 4*(168), 115-125. https://doi.org/10.3917/admed.168.0115

Louli, J. (2018). Le travail social en voie d'industrialisation ? *Le Sociographe, 4*(64), 95-103. https://doi.org/10.3917/graph.064.0095

Loutfi, A. et Felouati, M. (2024). Déterminants de la collaboration interprofessionnelle en intra-hospitalier pendant la pandémie COVID-19. The Economics & Management Review, (2), 1-23. https://revues.imist.ma/index.php/EMR/article/view/46266

MacIntosh, J. et McCormack, D. (2001). Partnerships identified within primary health care literature. *International Journal of Nursing Studies, 38*(5), 547-555. https://doi.org/10.1016/S0020-7489(00)00095-X

Magogeat, Q. (2017). Travailler à plusieurs : des injonctions aux incertitudes enseignantes. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation, 2*(60), 139-149. https://shs.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2017-2-page-139?lang=fr

Maillot, C. et Mérini, C. (2021). La collaboration une activité empêchée ? La nouvelle revue - *Éducation et société inclusives, 2*(89-90), 129-144. https://doi.org/10.3917/nresi.090.0129

Mainaud, T. (2013). Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance. *Études et résultats,* (845), 1-6.

Mannay, D., Evans, R., Staples, E., Hallett, S., Roberts, L., Rees, A. et Andrews, D. (2017). The consequences of being labelled 'looked-after': Exploring the educational experiences of looked-after children and young people in Wales. *British Educational Research Journal, 43*(4), 683-699. https://doi.org/10.1002/berj.3283

Manor-Binyamini, I. (2011). A model of ethnographic discourse analysis for an interdisciplinary team. *Journal of Pragmatics, 43*(7), 1997-2011. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.12.011

Marcel, J.-F., Dupriez, V. et Périsset Bagnoud, D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.

Marchal, A. et Courme-Thubert, C. (2012). *Philosophie*. Magnard.

Mariano, C. (1989). The case for interdisciplinay collaboration. *Nursing Outlook, 37*(6), 285-288. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2682537/

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie,* (155), 111-142. https://doi.org/10.4000/rfp.273

Marshall, C., Medves, J., Docherty, D. et Paterson, M. (2011). Interprofessional jargon: How is it exclusionary? Cultural determinants of language use in health care practice. *Journal of Interprofessional Care, 25*(6), 452-453. https://doi.org/10.3109/13561820.2011.597891

Martin, P. Y. et Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work, 7*(2), 121-130. https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x

Martineau, S. et Simard, D. (2011). Regard sur le dialogue comme condition de la collaboration en stage ou en accompagnement mentoral. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Presses de l'Université du Québec.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 483-502. https://doi.org/10.7202/009961ar

Marx, K. (1932). *Manuscrits de 1844. Économie et philosophie* (traduit et adapté par J. Malaquais et C. Orsoni). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1844)

Marx, K. (2020). *Le Capital*. La République des Lettres. (Ouvrage original publié en 1867)

Massé, L., Nadeau, M.-F., Couture, C., Verret, C. et Lanaris, C. (2014). Soutenir les enseignants dans l'inclusion scolaire des enfants et des adolescents avec un TDA/H. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 4*(68), 85-98. https://doi.org/10.3917/nras.068.0085

Matchett, E. (2022). 'It starts when teachers are training': The role of generalist and designated teachers in the educational experiences of children in care. *Adoption & Fostering, 46*(2), 120-133. https://doi.org/10.1177/03085759221091326

Maulini, O. et Perrenoud, M. (2020). Enseigner : entre prescription et autonomie, un métier en tension. *Administration & éducation, 4*(168), 21-26. https://doi.org/10.3917/admed.168.0021

Mays, N. et Pope, C. (1995). Qualitative Research: Rigour and qualitative research. *BMJ, 311*(6997), 109-112. https://doi.org/10.1136/bmj.311.6997.109

McAllister, D. J. (1995). Affect- and Cognition-Based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal, 38*(1), 24-59. https://www.jstor.org/stable/256727

McAuley, C. et Davis, T. (2009). Emotional well-being and mental health of looked after children in England. *Child & Family Social Work, 14*(2), 147-155. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00619.x

McCallin, A. (2001). Interdisciplinary practice-a matter of teamwork: an integrated literature review. *Journal of Clinical Nursing, 10*(4), 419-428. https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.2001.00495.x

Mehraeen, S. (2016). *Penser sa thèse en Sciences de l'Éducation comme un « arc herméneutique »* [communication orale]. Journées Doctorales de l'Université Haute-Alsace, Mulhouse.

Mellin, E. A., Bronstein, L., Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Ball, A. et Green, J. (2010). Measuring interprofessional team collaboration in expanded school mental health: Model refinement and scale development. *Journal of Interprofessional Care, 24*(5), 514-523. https://doi.org/10.3109/13561821003624622

Melou, F. et Gilbert, M. (2021). Entre émotions et quête de sens. La durée des travailleurs sociaux. *Sociographe, 3*(75), 93-105. https://doi.org/10.3917/graph1.075.0093

Mercieca, D., Mercieca, D. P. et Randall, L. (2021). 'What about me?' Stories of the educational experiences of care-experienced children and young people in a Scottish local authority. *Adoption & Fostering, 45*(2), 173-190. https://doi.org/10.1177/03085759211011736

Mérini, C. et Thomazet, S. (2016). Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive. *CAHIER DES PEP, 1*(2), 25-31. https://hal.science/hal-01396323/document

Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France.

Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie. Modèles internes opérants et narratifs*. Presses Universitaires de France.

Millet, M. et Thin, D. (2012). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France.

Ministère de l'Économie, des Finances et de la Souveraineté industrielle et numérique. (2023). *Le règlement général sur la protection des données (RGPD), mode d'emploi*. https://www.economie.gouv.fr/entreprises/reglement-general-protection-donnees-rgpd#

Ministère de l'Éducation nationale. (2018). *Qualinclus. Ensemble pour une école inclusive. Guide d'auto-évaluation pour une école inclusive*. Ministère de l'Éducation nationale.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2013). *Le bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2019). *Référentiel de formation - Master MEEF - Professeur des écoles. Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21e siècle*.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753

Mizrahi, T. et Abramson, J. S. (2000). Collaboration Between Social Workers and Physicians: Perspectives on a Shared Case. *Social Work in Health Care, 31*(3), 1-24. https://doi.org/10.1300/J010v31n03_01

Monso, O., Fougère, D., Givord, P. et Pirus, C. (2019). Les camarades influencent-ils la réussite et le parcours des élèves ? Les effets de pairs dans l'enseignement primaire et secondaire. *Éducation & Formations,* (100), 23-52. https://shs.hal.science/halshs-02426350

Montmoulinet, E. (2008). Le centre de formation : une courroie de transmission non négligeable dans la construction de la professionnalité des éducateurs spécialisés. *Sociétés et jeunesses en difficulté,* (6), 1-19. https://journals.openedition.org/sejed/4943

Montserrat, C., Casas, F. et Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: the case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work, 16*(1), 6-21. https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722981

Morales-Ocaña, A. et Pérez-García, P. (2020). Children living in residential care from teachers' voices. *European Journal of Social Work, 23*(4), 658-671. https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1532956

Moriceau, J.-L. (2018). Écrire le qualitatif : Écriture réflexive, écriture plurielle, écriture performance. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, 24*(57), 45-67. https://doi.org/10.3917/rips1.057.0045

Motté, F. (2012). *Le collectif transverse : un nouveau concept pour transformer l'activité* [communication orale]. 47ème congrès international. Société d'Ergonomie de Langue Française, Paris.

Nadon, M. (2019). *Les pratiques collaboratives chez des enseignantes du primaire selon leur trajectoire de vie professionnelle* [thèse de doctorat, Université du Québec]. https://archipel.uqam.ca/14085/1/D3766.pdf

National Center for Interprofessionnal Pratice and Education. (2023). *National Center for Interprofessionnal Pratice and Education*. https://nexusipe.org/

Navarro, D., Foxcroft, D. et Meunier, J.-M. (2019). *Apprentissage des statistiques avec Jamovi : Un tutoriel pour les étudiants en psychologie et autres débutants*. https://hal.science/hal-02335912v2/file/Manuel_Jamovi.pdf

Naves, P. et Cathala, B. (2000). *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille*. Ministère de l'emploi et de la solidarité.

Notko, M., Husso, M., Piippo, S., Fagerlund, M. et Houtsonen, J. (2022). Intervening in domestic violence: interprofessional collaboration among social and health care professionals and the police. *Journal of Interprofessional Care, 36*(1), 15-23. https://doi.org/10.1080/13561820.2021.1876645

Observatoire National de la Protection de l'Enfance. (2021). *Quinzième rapport au Gouvernement et au Parlement*. Observatoire national de la protection de l'enfance.

Observatoire National de la Protection de l'Enfance. (2024). *Fiche synthétique. Les prises en charges en Protection de l'Enfance au 31 décembre 2022*. Observatoire national de la protection de l'enfance.

Ødegård, A. (2006). Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care. *International Journal of Integrated Care, 6*(4), 1-13. http://www.ijic.org/article/10.5334/ijic.165/

Ødegård, A. (2007). Time used on interprofessional collaboration in child mental health care. *Journal of Interprofessional Care, 21*(1), 45-54. https://doi.org/10.1080/13561820601087914

Ødegård, A. et Strype, J. (2009). Perceptions of interprofessional collaboration within child mental health care in Norway. *Journal of Interprofessional Care, 23*(3), 286-296. https://doi.org/10.1080/13561820902739981

O'Donnell, A., Gonyea, J., Wensley, T. et Nizza, M. (2024). High-quality patient-centered palliative care: interprofessional team members' perceptions of social workers' roles and contribution. *Journal of Interprofessional Care, 38*(1), 1-9. https://doi.org/10.1080/13561820.2023.2238783

Orchad, C. A., King, G. A., Khalili, H. et Bezzina, M. B. (2012). Assessment of Interprofessional Team Collaboration Scale (AITCS): Development and Testing of the Instrument. *Journal of Continuing Education in the Health Professions, 32*(1), 58-67. https://doi.org/10.1002/chp.21123

Orchad, C. A., Pederson, L. L., Read, E., Mahler, C. et Laschinger, H. (2018). Assessment of Interprofessional Team Collaboration Scale (AITCS): Further Testing and Instrument Revision. *Journal of Continuing Education in the Health Professions, 38*(1), 11-18. https://journals.lww.com/jcehp/abstract/2018/03810/assessment_of_interprofessional_team_collaboration.3.aspx

Pachod, A. (2016). Devenir professeur des écoles aujourd'hui : motivations, représentations, perspectives. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE,* (40), 1-13. https://doi.org/10.4000/edso.1614

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Palm, R. (1998). *L'analyse en composantes principales : principes et applications*. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/112617/1/Analyse_comp_princ.pdf

Parker Oliver, D., Wittenberg-Lyles, E. M. et Day, M. (2007). Measuring Interdisciplinary Perceptions of Collaboration on Hospice Teams. *American Journal of Hospice & Palliative Medicine, 24*(1), 49-53. https://doi.org/10.1177/1049909106295283

Parlement européen. (2011). *Rapport sur la lutte contre l'abandon scolaire*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-2011-0363_FR.html

Pastré, P. (2011) *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.

Patel, H., Pettitt, M. et Wilson, J. R. (2012). Factors of collaborative working: A framework for a collaboration model. Applied *Ergonomics, 1*(43), 1-26. https://doi.org/10.1016/j.apergo.2011.04.009

Paugam, S. (2010). *Les 100 mots de la sociologie*. Presses Universitaires de France.

Pecora, P. J. (2012). Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: Factors associated with success. *Children and Youth Services Review, 34*(6), 1121-1129. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.044

Pelletier, L. (2022). Processus de collaboration et rôle des objets frontières en classe passerelle. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 3*(95), 73-89. https://doi.org/10.3917/nresi.095.0073

Peltonen, J., Leino-Kilpi, H., Heikkilä, H., Rautava, P., Tuomela, K., Siekkinen, M., Sulosaari, V. et Stolt, M. (2020). Instruments measuring interprofessional collaboration in healthcare - a scoping review. *Journal of Interprofessional Care, 34*(2), 147-161. https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1637336

Pérez, J.-M. (2015). Normes, École et handicap : la notion d'inclusion en éducation. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 2*(70-71), 25-38. https://doi.org/10.3917/nras.070.0025

Périer, P. (2018). École et précarité familiale : quelles frontières invisibles entre parents et enseignants ? *Revue internationale de l'éducation familiale, 2*(44), 25-43. https://shs.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2018-2-page-25?lang=fr

Perreault, K. et Careau, E. (2012). Interprofessional collaboration: One or multiple realities? *Journal of Interprofessional Care, 26*(4), 256-258. https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.3109/13561820.2011.652785

Peterson, R. A. (1995). Une méta-analyse du coefficient alpha de Cronbach. *Recherche et Applications en Marketing, 10*(2), 75-88. https://doi.org/10.1177/076737019501000204

Petiot, O. (2022). Les émotions des enseignants auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers : quels inducteurs positifs et négatifs ? *enfances & PSY, 1*(93), 149-162. https://doi.org/10.3917/ep.093.0149

Pétry, P. (2020). Une institution de protection de l'enfance à l'épreuve des tentatives de suicide. *Nouvelle revue de l'enfance et de l'adolescence, 2*(3), 213-227. https://shs.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2020-2-page-213?lang=fr

Philippot, T. et Baillat, G. (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires. Réflexions sur la professionnalité enseignante. *Recherche & formation,* (60), 63-74. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.598

Picot, A. (2022). *Revue de littérature « La scolarité des enfants protégés ».* Observatoire national de la protection de l'enfance.

Pinel, J.-P. (2001). Enseigner et éduquer en institution spécialisée : approche clinique des liens d'équipe. *Connexions, 1*(75), 141-152. https://doi.org/10.3917/cnx.075.0141

Plane, S. (2020). Que signifie « enseigner » en maternelle ? *Administration & éducation, 4*(168), 103-108. https://doi.org/10.3917/admed.168.0103

Pluye, P., Garcia Bengoechea, E., Granikov, V., Kaur, N. et Li Tang, D. (2018). Tout un monde de possibilités en méthodes mixtes : revue des combinaisons des stratégies utilisées pour intégrer les phases, résultats et données qualitatifs et quantitatifs en méthodes mixtes. *Cahiers scientifiques de l'ACFAS,* (117), 28-48. https://www.acfas.ca/sites/default/files/documents_utiles/Cahier%20scientifique%20117_%20M%C3%A9thodes%20mixtes_0.pdf

Policard, F. (2014). Apprendre ensemble à travailler ensemble : l'interprofessionnalité en formation par la simulation au service du développement des compétences collaboratives. *Recherche en Soins Infirmiers, 2*(117), 33-49. https://doi.org/10.3917/rsi.117.0033

Potin, É. (2009). Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil. *Sociétés et jeunesses en difficulté,* (8), 1-25. https://journals.openedition.org/sejed/6428

Potin, É. (2013). Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. *Revue des politiques sociales et familiales,* (112), 89-100. https://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2013_num_112_1_2824

Potin, É. (2017). Aide sociale à l'enfance : se construire comme adolescent. Deux récits, deux expériences de placement. *Revue des politiques sociales et familiales,* (125), 45-56. https://doi.org/10.3406/caf.2017.3242

Potvin, P. et Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire*. Université du Québec à Trois-Rivières.

Pregno, G. (2011). Le travail avec les familles qui ne demandent rien : la non-collaboration comme une solution … *Thérapie familiale, 32*(4), 419-436. https://shs.cairn.info/revue-therapie-familiale-2011-4-page-419?lang=fr

Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck supérieur.

Qribi, A. (2008). Alternance et accompagnement de l'éducateur en formation. Aspects d'un paradigme pédagogique. *Empan, 2*(70), 123-128. https://doi.org/10.3917/empa.070.0123

Rafie-Nader, S. (2022). Collaboration et travail d'équipe : concepts et réalités des pratiques dans les écoles inclusives libanaises. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 3*(95), 143-158. https://doi.org/10.3917/nresi.095.0143

Rattaz, C., Ledesert, B., Masson, O., Ouss, L., Ropers, G. et Baghdadli, A. (2013). La scolarisation des enfants avec Troubles du spectre autistique (TSA) en France : l'expérience d'enseignants en classe ordinaire et spécialisée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 4*(64), 255-270. https://doi.org/10.3917/nras.064.0255

Raynault, A. (2022). *Être ensemble ! Le numérique : un levier pour le développement professionnel du personnel scolaire ?* [communication orale]. Conférence de consensus sur l'utilisation du numérique en éducation, Québec.

Ravon, B. (2012). Refaire parler le métier. Le travail d'équipe pluridisciplinaire : réflexivité, controverses, accordage. *Nouvelle revue de psychosociologie, 2*(14), 97-111. https://hal.science/halshs-00801268/

Rayou, P. et Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés, 1*(23), 79-90. https://doi.org/10.3917/es.023.0079

Reese, D. J. et Sontag, M.-J. (2001). Successful Interprofessional Collaboration on the Hospice Team. *Health & Social Work, 26*(3), 167-175. https://doi.org/10.1093/hsw/26.3.167

Reeves, S., Pelone, F., Harrison, R., Goldman, J. et Zwarenstein, M. (2017). Interprofessional collaboration to improve professional practice and healthcare outcomes. *Cochrane*

Database of Systematic Reviews, (6), 1-48. https://doi.org/10.1002/14651858.CD000072.pub3

Regragui, S., Lacasse, A. et Gallagher, F. (2020). La collaboration interprofessionnelle entre les médecins et les infirmières praticiennes spécialisées en soins de première ligne : une étude qualitative. *Revue francophone internationale de recherche infirmière, 6*(4), 1-11. https://doi.org/10.1016/j.refiri.2020.100209

Reilly, T. (2001). Collaboration in Action: An Uncertain Process. *Administration in Social Work, 25*(1), 53-74. https://doi.org/10.1300/J147v25n01_06

Resweber, J.-P. (2000). *Le pari de la transdisciplinarité : vers l'intégration des savoirs*. L'Harmattan.

Ria, L. et Mauguen, F. (2020). Enseigner : une identité professionnelle à l'épreuve du confinement. *Administration & éducation, 4*(168), 49-55. https://doi.org/10.3917/admed.168.0049

Riban, C. (2021). Des enseignant·e·s face à des enfants et des parents jugés « non conformes ». *Agora débats/jeunesses, 1*(87), 25-38. https://shs.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2021-1-page-25?lang=fr

Rigaud, L. (2011). Vocation/profession. La place du don dans la relation éducative. *Le Sociographe, 3*(36), 75-86. https://doi.org/10.3917/graph.036.0075

Rigaudière, A. et Connan, P.-Y. (2022). Écrire, filmer, raconter sa vie d'enseignante : de l'expression de soi à la valorisation professionnelle. *Le Temps des médias, 1*(38), 139-155. https://doi.org/10.3917/tdm.038.0139

Roaux, C. (2019). Le travail en équipe enole primaire : une autonomie sous contrainte. *Les Cahiers du CERFEE,* (54), 1-14. https://doi.org/10.4000/edso.8012

Robidoux, M. (2007). *Cadre de référence collaboration interprofessionnelle*. Université de Sherbrooke.

Robin, P. (2017). Entrer par les coulisses dans les parcours en protection de l'enfance : une approche par les pairs. *Sociétés et jeunesses en difficulté,* (19), 1-23. https://journals.openedition.org/sejed/8517

Robin, P. (2013). Les maux du corps des enfants de la protection de l'enfance : une impossible mise en mots ? *Corps, 1*(11), 225-232. https://doi.org/10.3917/corp1.011.0225

Rosenwald, F., Charpentier, A., Dion, c. et Feuillet, P. (2021). *Bien-être des enseignants : que nous apprennent les données de la DEPP ? Série Synthèses*. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Roth, W.-M. (2007). The ethico-moral nature of identity: Prolegomena to the development of third-generation Cultural-Historical Activity Theory. *International Journal of Educational Research, 46*(1-2), 83-93. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.07.008

Roth, W.-M. et Lee, Y. J. (2007). Vygotsky's neglected legacy: Cultural historical activity theory. *Review of Educational Research, 77*(2), 186-232. https://doi.org/10.3102/0034654306298273

Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 39*(1), 21-40. https://doi.org/10.25656/01:16094

Routelous, C., Lapointe, L. et Vedel, I. (2014). Le rôle des passeurs de frontières dans la mise en place de collaboration pluridisciplinaire en médecine. *Journal de Gestion et d'Économie Médicales, 32*(7-8), 481-499. https://doi.org/10.3917/jgem.147.0481

Rouzel, J. (2014). Quelles références pour le référent ? Dans J. Rouzel (dir.), *Travail éducatif et psychanalyse*. Dunod.

Rouzel, J. et Fournier, S. (2023). Éducateur spécialisé : un métier en danger ? v.*s.t* - *vie sociale et traitements, 4*(160), 65-72. https://shs.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2023-4-page-65?lang=fr&tab=resume

Rufin, D. et Payet, J.-P. (2017). C'est quoi, pour vous, être enseignant ? *Spirale - Revue de Recherches en Éducation, 2*(60), 13-22. https://doi.org/10.3917/spir.060.0013

Saint-Martin, C. (2007). Précarisation des populations urbaines, fragilisation professionnelle des travailleurs sociaux. *Empan, 4*(68), 52-57. https://doi.org/10.3917/empa.068.0052

San Martín-Rodríguez, L., Beaulieu, M.-D., D'Amour, D. et Ferrada-Videla, M. (2005). The determinants of successful collaboration: A review of theoretical and empirical studies. *Journal of Interprofessional Care, 19*(sup1), 132-147. https://doi-org.scd-rproxy.u-strasbg.fr/10.1080/13561820500082677

Sannino, A. et Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges. Cultural-Historical *Psychology, 14*(3), 43-56. https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/0b910942-0c43-4357-85ce-82bf72b8a3ce/content

Saporta, G. et Niang, N. (2003). Analyse en composantes principales. Dans G. Govaert (dir.), *Analyse des données*. Hermès.

Saunier, D. (2021). Le rapport à l'élève idéal d'enseignants du premier degré : quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Recherches en éducation,* (45), 20-31. https://doi.org/10.4000/ree.9643

Savard, I., Richard, A., Careau, E., Perreault, K. et Pinard, A. M. (2020). Démarche de design pédagogique pour outiller l'évaluation, l'enseignement et l'apprentissage de la collaboration interprofessionnelle en situation authentique. Dans É, Dionne., J.-S., Renaud. et N. Loye (dir.), *Les environnements d'apprentissage et d'évaluation en éducation médicale*. Presses de l'Université du Québec.

Schmitz, C., Atzeni, G. et Berchtold, P. (2020). Pourquoi donc la collaboration interprofessionnelle ? *Bulletin des médecins suisses, 101*(9), 292-293. file:///C:/Users/fripp/Downloads/cip_pourquoi_bms_2020_18647%20(2).pdf

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques.

Schot, E., Tummers, L. et Noordegraaf, M. (2020). Working on working together. A systematic review on how healthcare professionals contribute to interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care, 34*(3), 332-342. https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1636007

Schroder, C., Medves, J., Paterson, M., Byrnes, V., Chapman, C., O'Riordan, A., Pichora, D. et Kelly, C. (2011). Development and pilot testing of the collaborative practice assessment tool. *Journal of Interprofessional Care, 25*(3), 189-195. https://doi.org/10.3109/13561820.2010.532620

Schwartz, Y. (2017). Travail, « projets-héritages », alternatives. *Actuel Marx, 1*(61), 140-152. https://doi.org/10.3917/amx.061.0140

Sebba, J., Luke, N. et Berridge, D. (2017). The educational progress of young people in out-of-home care. *Developing Practice: The Child, Youth and Family Work Journal,* (47), 18-35. https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.409769061945797

Seifried, K. (2019). Kinderschutz - Was kann die Schule tun? Kooperationsstrukturen zur Prävention und Intervention. *Lernen und Lernstörungen, 8*(2), 103-108. https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000261

Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale, 2*(2), 15-30. https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0015

Sellenet, C. (2012). La participation des parents en MECS, une utopie ? *Empan, 1*(85), 57-63. https://shs.cairn.info/revue-empan-2012-1-page-57?lang=fr

Simonin, M.-L. (2012). Malaise et positions psychiques de l'éducateur spécialisé et de l'éducateur de jeunes enfants dans le secteur de l'éducation spécialisée. *Psychologie Clinique, 1*(33), 109-124. https://www.cairn.info/revue-psychologie-clinique-2012-1-page-109.htm

Sinclair, I., Fletcher, J., O'Higgins, A., Luke, N. et Thomas, S. (2021). 'Closing the gap': The conditions under which children in care are most likely to catch up in mainstream schools. Oxford *Review of Education, 48*(2), 252-269. https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1967118

Sinclair, I., Luke, N. et Berridge, D. (2019). Children in care or in need: educational progress at home and in care. *Oxford Review of Education, 45*(4), 443-460. https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1600488

Sirota, R. (2005). L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation. Dans G. Bergonnier-Dupuy (dir.), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Érès.

Sladović Franz, B. et Branica, V. (2013). The relevance and experience of education from the perspective of Croatian youth in-care. *European Journal of Social Work, 16*(1), 137-152. https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722979

Smith, A. (2022a). *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations. I* (traduit et adapté par G. Garnier). Flammarion. (Ouvrage original publié en 1776).

Smith, A. (2022b). *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations. II* (traduit et adapté par G. Garnier). Flammarion. (Ouvrage original publié en 1776).

Sobel, R. (2004). Travail et reconnaissance chez Hegel. *Revue du MAUSS, 1*(23), 196-210. https://doi.org/10.3917/rdm.023.0196

Sompayrac, L. et Lemoine, M. (2022). *Discours et mobilisation au sujet de la scolarité des mineurs sous mesure de placement* [communication orale]. Scolarités & Protection de l'Enfance, Paris.

Sonntag, M. (2010). De l'école à l'entreprise un entre-deux oublié du travail collectif. *Travail et formation en éducation,* (7), 1-11. http://journals.openedition.org/tfe/1513

Staffoni, L., Knutti-Menia, I., Bécherraz, C., Pichonnaz, D., Bianchi, M. et Schoeb, V. (2019). Définir la collaboration interprofessionnelle : étude qualitative des représentations pratiques des formateurs/trices en santé. *Kinésithérapie, la Revue, 19*(205), 3-9. https://doi.org/10.1016/j.kine.2018.09.012

Staffoni, L., Schoeb, V., Pichonnaz, D., Bécherraz, C., Knutti, I. et Bianchi, M. (2016). *Candidature au prix ASSM « Interprofessionnalité ». Collaboration*

interprofessionnelle : comment les professionnels de santé interagissent-ils en situation de pratique collaborative ? HESAV Recherche.

Stichler, J. F. (1995). Professional interdependence: the art of collaboration. Advanced Practice *Nursing Quarterly, 1*(1), 53-61. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9447005/

Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. L'Harmattan.

Strauss, H. (2001). Les enfants du voyage à l'école. *enfances & PSY, 4*(16), 89-92. https://doi.org/10.3917/ep.016.0089

Strype, J., Gundhus, H. O. I., Egge, M. et Ødegård, A. (2014). Perceptions of Interprofessional Collaboration. *Professions and Professionalism, 4*(3), 1-16. https://doi.org/10.7577/pp.806

Sugden, E. J. (2013). Looked-after Children: what supports them to learn? *Educational Psychology in Practice, 29*(4), 367-382. https://doi.org/10.1080/02667363.2013.846849

Taleb, M. (2016). Histoires d'adolescentes placées... des rencontres avec l'errance. *Le Sociographe, 1*(53), 61-71. https://doi.org/10.3917/graph.053.0061

Teräs, M. (2016). Inter-professional working and learning: instructional actions and boundary crossing or boundary making in oral healthcare. *Journal of Education and Work, 29*(5), 614-636. https://doi.org/10.1080/13639080.2014.997680

Thannhauser, J., Russel-Mayhew, S. et Scott, C. (2010). Measures of interprofessional education and collaboration. *Journal of Interprofessional Care, 24*(4), 336-349. https://doi.org/10.3109/13561820903442903

Thémines, J.-F. (2020). Images du métier et prise de parole d'enseignants. *Administration & éducation, 4*(168), 41-47. https://doi.org/10.3917/admed.168.0041

Thomazet, S. et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives, recherches en éducation,* (21), 1-18. https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509

Thomazet, S. et Mérini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2*(70-71), 137-148. https://doi.org/10.3917/nras.070.0137

Thomazet, S., Mérini, C. et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 1*(65), 69-80. https://doi.org/10.3917/nras.065.0069

Tièche Christinat, C. (2015). Des alliances pour accrocher. Un défi lancé au sein d'un dispositif vaudois destiné à des élèves en situation de décrochage. *Les Cahiers dynamiques, 1*(63), 127-133. https://doi.org/10.3917/lcd.063.0127

Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : Quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé Publique, 19*, 15-20. https://doi.org/10.3917/spub.070.0015

Tournier, M. (1996). *Vendredi ou les Limbes du Pacifique*. Folio.

Toussaint, E., Bacro, F., Florin, A. et Schneider, B. (2021). La qualité de vie à l'école des enfants placés en foyer : le rôle de l'attachement et des problèmes extériorisés. *L'Année psychologique, 121*(2), 45-75. https://doi.org/10.3917/anpsy1.212.0045

Toussaint, E., Florin, A. et Schneider, B. (2017). La qualité de vie des enfants accueillis en protection de l'enfance. *Enfance, 1*(1), 123-141. https://doi.org/10.3917/enf1.171.0123

Toussaint, E., Florin, A., Schneider, B. et Bacro, F. (2018). Les problèmes de comportement, les représentations d'attachement et le parcours de placement d'enfants relevant de la protection de l'enfance. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 66*(6), 335-343. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2018.07.011

Toussaint, E. et Salmon, J. (2023). La souffrance psychique chez les enfants placés. *le CarnetPsy, 6*(263), 31-34. https://doi.org/10.3917/lcp.263.0031

Townsend, I. M., Berger, E. P. et Reupert, A. E. (2020). Systematic review of the educational experiences of children in care: Children's perspectives. *Children and Youth Services Review, 111*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104835

Truffer Moreau, I. et Périsset Bagnoud, D. (2007). Écrire pour se former. Un outil de formation et d'autoévaluation : Le journal de bord des formateurs de terrain. *Mesure et évaluation en éducation, 30*(1), 79-96. https://doi.org/10.7202/1086173ar

Université de Strasbourg (2024). *Comité d'éthique pour la recherche*. https://www.unistra.fr/ethique-recherche

Vallaud-Belkacem, N. (2014). *Prévention et lutte contre la maltraitance : le rôle crucial joué par le ministère de l'Éducation nationale*. https://www.najat-vallaud-belkacem.com/2014/11/20/prevention-et-lutte-contre-la-maltraitance-le-role-crucial-joue-par-le-ministere-de-leducation-nationale/

Vallerie, B. (2008). La professionnalisation de l'éducateur spécialisé. Le cas des diplômés exerçant en internat. *Travail, emploi, formation,* (8), 39-49.

Vallerie, B. (2009). La construction des connaissances de l'éducateur spécialisé. *Recherche & formation,* (62), 141-154. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.446

Valois, R. (1994). La définition et la démonstration dans la logique d'Aristote. *Laval théologique et philosophique, 50*(2), 349-361. https://doi.org/10.7202/400843ar

Van Dijk-de Vries, A. N., Duimel-Peeters, I. G. P., Muris, J. W., Wesseling, G. J., Beusmans, G. H. M. I. et Vrijhoef, H. J. M. (2016). Effectiveness of Teamwork in an Integrated Care Setting for Patients with COPD: Development and Testing of a Self-Evaluation Instrument for Interprofessional Teams. *International Journal of Integrated Care, 16*(1), 1-10. https://ijic.org/articles/10.5334/ijic.2454

Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères, 1*(30), 13-31. https://doi.org/10.3406/reper.2004.2634

Van Zalk, M. H. W., Kerr, M., Branje, S. J. T., Stattin, H. et Meeus, W. H. J. (2010). It takes three: selection, influence, and de-selection processes of depression in adolescent friendship networks. *Developmental Psychology, 46*(4), 927-938. https://doi.org/10.1037/a0019661

Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France.

Vasconcelos, J., Fernandes Probst, L., Alcântara Marcelino da Silva, J., Viana da Costa, M., Santos Higashijima, M. N., De Moraes dos Santos, M. L., Schiaveto de Souza, A. et De Carli, A. D. (2024). Factors associated with interprofessional collaboration in Primary Health Care: a multilevel analysis. *Ciência & Saúde Coletiva, 29*(1), 1-10. https://doi.org/10.1590/1413-81232024291.10572022

Veniard, M. (2016). Manifestations discursives de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Langage & société, 2(156), 77-96. https://doi.org/10.3917/ls.156.0077

Verhoeven, M. (2018). Normes et professionnalité enseignante : entre performance et réflexivité. *Recherche & formation, 2*(88), 105-117. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4079

Vidal-Gomel, C. (2022). Les entretiens de confrontation aux traces de l'activité. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), Enquêter dans les métiers de l'humain. *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II*. Éditions Raison et Passions.

Walsh, M. E., Brabeck, M. M. et Howard, K. A. (1999). Interprofessional Collaboration in Children's Services: Toward a Theoretical Framework. *Children's Services: Social Policy, Research, and Practice, 2*(4), 183-208. https://doi.org/10.1207/s15326918cs0204_1

Warren, M. L., Houston, S. et Luquire, R. (1998). Collaborative practice teams: From multidisciplinary to interdisciplinary. *Outcomes Management for Nursing Practice, 2*(3), 95-98. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9775914/

Weisser, M. (2005). Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Éducation ? Le modèle de l'arc herméneutique. *Penser l'Éducation,* (18), 115-128. http://cirnef.normandie-univ.fr/wp-content/uploads/2020/02/n18.pdf

Weisser, M. (2014). *Le chercheur, sa recherche, ses méthodes : de quelques questions épistémologiques aux Sciences de l'Éducation*. L'Harmattan.

Widmark, C., Sandahl, C., Piuva, K. et Bergman, D. (2011). Barriers to collaboration between health care, social services and schools. *International Journal of Integrated Care, 11*(3), 1-9.

Widmark, C., Sandahl, C., Piuva, K. et Bergman, D. (2016). What do we think about them and what do they think about us? Social representations of interprofessional and interorganizational collaboration in the welfare sector. *Journal of Interprofessional Care, 30*(1), 50-55. http://dx.doi.org/10.3109/13561820.2015.1055716

Willumsen, E., Ahgren, B. et Ødegård, A. (2012). A conceptual framework for assessing interorganizational integration and interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care, 26*(3), 198-204. https://doi.org/10.3109/13561820.2011.645088

Wirz, S. et Emery, R. (2015). La collaboration interprofessionnelle et le travail en réseau. *Revue suisse de pédagogie spécialisées,* (1), 15-20. https://www.szh.ch/bausteine.net/f/51286/Emery_150106.pdf

World Health Organization. (2010). *Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice.* World Health Organization.

Yergeau, E. et Poirier, M. (2023). *SPSS à l'UdeS*. https://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/

Youf, D. (2015). Protection de l'enfance et Éducation nationale : apprendre de l'autre pour lutter contre le décrochage scolaire. *Les Cahiers dynamiques, 1*(63), 4-5. https://doi.org/10.3917/lcd.063.0004

Yvon, F. et Clot, Y. (2001). Le travail en moins. Une approche psychologique de l'activité. *Cités, 4*(8), 63-73. https://doi.org/10.3917/cite.008.0063

Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Presses de l'Université de Laval.

Zeller, M. et Köngeter, S. (2012). Education in residential care and in school: A social-pedagogical perspective on the educational attainment of young women leaving care.

Children and Youth Services Review, 34(6), 1190-1196. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.04

Zimmermann, P. (2013). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale* [thèse de doctorat, Université de Nice - Sophia Antipolis]. https://theses.hal.science/tel-00865028

Table des annexes

Annexe A. Questionnaire adressé aux éducateurs spécialisés qui travaillent en MECS ou en foyers de l'enfance 343

Annexe B. Questionnaire adressé aux enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés dans leurs classes 352

Annexe C. Questionnaire adressé aux enseignants qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés dans leurs classes 360

Annexe I : Tableaux thématiques des verbatims issus des questionnaires - Extrait 364

Annexe N : Tableaux thématiques des verbatims issus du découpage en UA des entretiens d'auto-confrontation des participantes sur les journaux de bord et sur les temps collectifs - Extrait 366

Annexe A. Questionnaire adressé aux éducateurs spécialisés qui travaillent en MECS ou en foyers de l'enfance

Contextualisation : L'ensemble des questions auxquelles vous allez répondre font référence à des situations de collaboration interprofessionnelle entre éducateur et enseignant dans le cadre de l'accompagnement scolaire, dans le premier degré, d'enfants placés.

Si vous avez eu plusieurs expériences concernant l'accompagnement d'enfants placés scolarisés dans le premier degré et la collaboration avec des enseignants dans ce cadre-là, choisissez l'expérience la plus significative pour vous afin de répondre à ce questionnaire.

Nous vous invitons à répondre aux questions de manière spontanée, sachant qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse.

Le temps de réponse à ce questionnaire est d'environ 25 minutes. Quatre blocs de questions vous seront proposés. Après chaque bloc, il vous sera possible d'interrompre la passation du questionnaire afin que vous puissiez revenir au bloc de questions suivant plus tard. Cependant, une fois un bloc terminé, il ne sera pas possible d'y revenir. Afin que le questionnaire soit validé, ce dernier doit être entièrement complété. Les questions fermées sont annotées d'un astérisque et sont obligatoires c'est-à-dire que si l'une d'entre elles n'est pas répondue, il vous sera rappelé de le faire avant de passer au bloc suivant. Pour ces questions, il s'agira d'indiquer votre degré d'accord avec des affirmations. Les questions ouvertes vous permettent de développer vos réponses si vous le souhaitez.

Âge* :
Genre* :
Nombre d'années d'ancienneté dans votre profession d'éducateur* :

Bloc 1 - Le travail avec un enseignant dans le cadre de l'accompagnement scolaire d'un enfant placé

Q1. Lorsque je travaille avec un enseignant	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. les rôles de chacun sont clairement définis.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. les responsabilités de chacun sont clairement définies.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. les champs d'action de chacun sont clairement définis.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q2. Lorsque je travaille avec un enseignant	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. des objectifs individuels sont définis.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. des objectifs communs sont définis.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. nous définissons des objectifs ensemble dès le départ.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. nous sommes d'accord sur l'ordre de priorité des objectifs à traiter.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. nous avons des objectifs similaires pour l'enfant placé.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q3. Lorsque je travaille avec un enseignant	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. il utilise le même vocabulaire que moi.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. nous nous exprimons avec les mêmes mots qui ont les mêmes significations.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. nous utilisons un langage commun.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. il comprend ce que je souhaite exprimer.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. la communication entre nous est aisée.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f. il y a une bonne communication entre nous.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
g. il est accessible pour communiquer.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q4. Lorsque je travaille avec un enseignant	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. le partage d'informations est aisé.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. je partage avec lui des informations importantes sur la situation d'un enfant placé.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. j'ai des problèmes par rapport au partage d'informations.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. la détention d'informations sur la situation d'un enfant placé est une source de pouvoir dans notre relation.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. il essaye de dominer notre relation avec son point de vue.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f. il instaure une relation de pouvoir.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Bloc 2 - Le travail avec un enseignant dans le cadre de l'accompagnement scolaire d'un enfant placé

Q1. Lorsque je travaille avec un enseignant	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. je me perçois comme étant aussi légitime que lui.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. je suis reconnu en tant que professionnel éducateur.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. mes pratiques professionnelles sont reconnues.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. j'ai des retours pertinents de sa part vis-à-vis de mes contributions.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q2. Lorsque je travaille avec un enseignant	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. j'ai envie de m'engager dans un processus de collaboration interprofessionnelle avec lui.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. je lui fais confiance.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. il me fait confiance.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. je suis respecté dans ma posture professionnelle.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. je suis écouté.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f. je suis compris.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
g. je suis soutenu.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q3. Lorsque je travaille avec un enseignant	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. il a des attentes contradictoires par rapport aux miennes.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. il a des attentes démesurées à mon égard.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. ses missions rendent la collaboration avec lui difficile.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. ses agissements rendent la collaboration avec lui difficile.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q4. Lorsque je travaille avec un enseignant	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. les rencontres se déroulent principalement au sein de l'établissement de placement.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. les rencontres se déroulent principalement au sein de l'établissement scolaire.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. je me déplace plus souvent que lui pour assister aux rendez-vous.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. nous planifions à l'avance des temps de rencontre.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. nous nous rencontrons principalement lorsqu'un incident ou une problématique avec un enfant placé survient.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f. les temps de rencontre ont lieu en présentiel.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
g. la fréquence des temps de rencontre avec lui est suffisante.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
h. j'ai des temps dédiés pour cela dans mon emploi du temps.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
i. j'ai assez de temps pour cela.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
j. il a assez de temps pour cela.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
k. il prend assez de temps pour cela.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
l. nous agissons en fonction de la même temporalité.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q5. Lorsque je travaille avec un enseignant	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. j'estime que nous avons établi une collaboration.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. j'ai développé des relations d'affinité avec lui.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. une relation d'affinité peut faciliter la collaboration avec lui.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. une relation d'affinité est nécessaire à la bonne mise en œuvre d'une collaboration.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Bloc 3 - L'accompagnement d'un enfant placé

Q1. Dans le cadre de l'accompagnement d'un enfant placé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. je mets en œuvre pour lui des temps particuliers pour m'occuper de sa scolarité.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Q2. Pouvez-vous les détailler ?						
Q3. Quelles difficultés rencontrent les enfants placés dans leur scolarité ?						

Q4. Dans le cadre de l'accompagnement d'un enfant placé	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. je me suis impliqué pour cet enfant dans un accompagnement scolaire spécifique.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Bloc 4 - Ma perception concernant la collaboration avec un enseignant dans le cadre de l'accompagnement scolaire d'un enfant placé

Q1. Je pense que la collaboration avec les enseignants est nécessaire pour	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. l'efficacité professionnelle des éducateurs et des enseignants.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. le développement professionnel des éducateurs et des enseignants.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. le bien-être des enfants placés.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. la réussite scolaire des enfants placés.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. l'accrochage scolaire des enfants placés.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f. l'engagement scolaire des enfants placés.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q2. Je pense qu'il est important de s'engager dans la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. personnellement.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. professionnellement.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q3. Je pense que	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. la collaboration avec les enseignants est un domaine privilégié par les éducateurs.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. la collaboration avec les éducateurs est un domaine privilégié par les enseignants.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. la logique affinitaire a une place prégnante dans la collaboration avec les enseignants.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q4. Je pense que	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. je connais le cadre législatif qui régit l'Éducation Nationale.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. l'Éducation Nationale a des objectifs précis en matière de collaboration interprofessionnelle.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. le fonctionnement de l'Éducation Nationale est bien connu des éducateurs.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. le fonctionnement de la Protection de l'Enfance est bien connu des enseignants.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. les éducateurs et les enseignants partagent une identité professionnelle commune.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f. la profession d'enseignant présente une "noblesse culturelle" plus importante que la mienne.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
g. ma profession présente une "noblesse culturelle" plus importante que celle d'enseignant.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
h. dans une relation de collaboration, les enseignants sont influencés par la culturelle organisationnelle à laquelle ils appartiennent.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
i. dans une relation de collaboration, les éducateurs sont influencés par la culture organisationnelle à laquelle ils appartiennent.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q5. Dans ma formation initiale	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. la thématique de la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants a été abordée.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. la thématique de la scolarité des enfants placés a été abordée.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q6. Je pense que	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. la collaboration interprofessionnelle est un apprentissage continu pour le professionnel.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. j'ai évolué professionnellement en collaborant avec un enseignant.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. mes apports peuvent permettre à un enseignant d'évoluer professionnellement.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. la thématique de la collaboration interprofessionnelle avec les enseignants dans le cadre de la formation initiale des éducateurs devrait davantage être développée.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. la thématique de la scolarité des enfants placés dans le cadre de la formation initiale des éducateurs devrait davantage être développée.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q7. D'après vous, quels éléments pourraient favoriser la collaboration entre éducateurs et enseignants ?

Valider le questionnaire*

Nous vous remercions pour votre participation à ce questionnaire.

Annexe B. Questionnaire adressé aux enseignants qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés dans leurs classes

Afin de vous diriger vers le volet du questionnaire qui correspond à votre situation, pouvez-vous répondre à la question suivante :

Avez-vous déjà accueilli ou accueilliez-vous actuellement dans votre classe un élève placé (en Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) ou en foyer) ?

- Oui (la personne sera renvoyée vers le volet 1 du questionnaire)
- Non (la personne sera renvoyée vers le volet 2 du questionnaire)

Contextualisation : L'ensemble des questions auxquelles vous allez répondre font référence à des situations de collaboration interprofessionnelle entre enseignant et éducateur dans le cadre de l'accompagnement scolaire, dans le premier degré, d'élèves placés.

Si vous avez eu plusieurs expériences concernant l'accueil d'élèves placés dans votre classe et la collaboration avec des éducateurs dans ce cadre-là, choisissez l'expérience la plus significative pour vous afin de répondre à ce questionnaire.

Nous vous invitons à répondre aux questions de manière spontanée, sachant qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse.

Le temps de réponse à ce questionnaire est d'environ 25 minutes. Quatre blocs de questions vous seront proposés. Après chaque bloc, il vous sera possible d'interrompre la passation du questionnaire afin que vous puissiez revenir au bloc de questions suivant plus tard. Cependant, une fois un bloc terminé, il ne sera pas possible d'y revenir. Afin que le questionnaire soit validé, ce dernier doit être entièrement complété. Les questions fermées sont annotées d'un astérisque et sont obligatoires c'est-à-dire que si l'une d'entre elles n'est pas répondue, il vous sera rappelé de le faire avant de passer au bloc suivant. Pour ces questions, il s'agira d'indiquer votre degré d'accord avec des affirmations. Les questions ouvertes vous permettent de développer vos réponses si vous le souhaitez.

Âge* :
Genre* :
Nombre d'années d'ancienneté dans votre profession d'enseignant* :

Bloc 1 - Le travail avec un éducateur dans le cadre de l'accompagnement scolaire d'un élève placé

Q1. Lorsque je travaille avec un éducateur	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. les rôles de chacun sont clairement définis.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. les responsabilités de chacun sont clairement définies.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. les champs d'action de chacun sont clairement définis.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q2. Lorsque je travaille avec un éducateur	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. des objectifs individuels sont définis.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. des objectifs communs sont définis.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. nous définissons des objectifs ensemble dès le départ.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. nous sommes d'accord sur l'ordre de priorité des objectifs à traiter.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. nous avons des objectifs similaires pour l'élève placé.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q3. Lorsque je travaille avec un éducateur	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. il utilise le même vocabulaire que moi.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. nous nous exprimons avec les mêmes mots qui ont les mêmes significations.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. nous utilisons un langage commun.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. il comprend ce que je souhaite exprimer.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. la communication entre nous est aisée.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f. il y a une bonne communication entre nous.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
g. il est accessible pour communiquer.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q4. Lorsque je travaille avec un éducateur	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. le partage d'informations est aisé.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. je partage avec lui des informations importantes sur la situation d'un élève placé.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. j'ai des problèmes par rapport au partage d'informations.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. la détention d'informations sur la situation d'un élève placé est une source de pouvoir dans notre relation.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. il essaye de dominer notre relation avec son point de vue.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f. il instaure une relation de pouvoir.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Bloc 2 - Le travail avec un éducateur dans le cadre de l'accompagnement scolaire d'un élève placé

Q1. Lorsque je travaille avec un éducateur	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. je me perçois comme étant aussi légitime que lui.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. je suis reconnu en tant que professionnel enseignant.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. mes pratiques professionnelles sont reconnues.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. j'ai des retours pertinents de sa part vis-à-vis de mes contributions.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q2. Lorsque je travaille avec un éducateur	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. j'ai envie de m'engager dans un processus de collaboration interprofessionnelle avec lui.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. je lui fais confiance.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. il me fait confiance.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. je suis respecté dans ma posture professionnelle.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. je suis écouté.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f. je suis compris.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
g. je suis soutenu.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q3. Lorsque je travaille avec un éducateur	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. il a des attentes contradictoires par rapport aux miennes.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. il a des attentes démesurées à mon égard.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. ses missions rendent la collaboration avec lui difficile.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. ses agissements rendent la collaboration avec lui difficile.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q4. Lorsque je travaille avec un éducateur	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. les rencontres se déroulent principalement au sein de l'établissement scolaire.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. les rencontres se déroulent principalement au sein de l'établissement de placement.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. je me déplace plus souvent que lui pour assister aux rendez-vous.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. nous planifions à l'avance des temps de rencontre.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. nous nous rencontrons principalement lorsqu'un incident ou une problématique avec un élève placé survient.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f. les temps de rencontre ont lieu en présentiel.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
g. la fréquence des temps de rencontre avec lui est suffisante.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
h. j'ai des temps dédiés pour cela dans mon emploi du temps.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
i. j'ai assez de temps pour cela.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
j. il a assez de temps pour cela.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
k. il prend assez de temps pour cela.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
l. nous agissons en fonction de la même temporalité.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q5. Lorsque je travaille avec un éducateur	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. j'estime que nous avons établi une collaboration.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. j'ai développé des relations d'affinité avec lui.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. une relation d'affinité peut faciliter la collaboration avec lui.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. une relation d'affinité est nécessaire à la bonne mise en œuvre d'une collaboration.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Bloc 3 - L'accueil d'un élève placé dans ma classe

Q1. Dans le cadre de l'accueil d'un élève placé dans ma classe	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. je mets en œuvre pour lui des adaptations particulières d'un point de vue de la scolarité.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Q2. Pouvez-vous les détailler ?						
Q3. Quelles difficultés rencontrent les élèves placés dans leur scolarité ?						

Q4. Dans le cadre de l'accueil d'un élève placé dans ma classe	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. je me suis impliqué pour cet enfant dans un accompagnement qui dépasse le cadre de la scolarité.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Bloc 4 - Ma perception concernant la collaboration avec un éducateur dans le cadre de l'accompagnement scolaire d'un élève placé

Q1. Je pense que la collaboration avec les éducateurs est nécessaire pour	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. l'efficacité professionnelle des enseignants et des éducateurs.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. le développement professionnel des enseignants et des éducateurs.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. le bien-être des élèves placés.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. la réussite scolaire des élèves placés.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. l'accrochage scolaire des élèves placés.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f. l'engagement scolaire des élèves placés.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q2. Je pense qu'il est important de s'engager dans la collaboration interprofessionnelle avec les éducateurs	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. personnellement.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. professionnellement.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q3. Je pense que	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. la collaboration avec les éducateurs est un domaine privilégié par les enseignants.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. la collaboration avec les enseignants est un domaine privilégié par les éducateurs.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. la logique affinitaire a une place prégnante dans la collaboration avec les éducateurs.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q4. Je pense que	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. je connais le cadre législatif qui régit la Protection de l'Enfance.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. la Protection de l'Enfance a des objectifs précis en matière de collaboration interprofessionnelle.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. le fonctionnement de la Protection de l'Enfance est bien connu des enseignants.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. le fonctionnement de l'Éducation Nationale est bien connu des éducateurs.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. les enseignants et les éducateurs partagent une identité professionnelle commune.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f. la profession d'éducateur présente une "noblesse culturelle" plus importante que la mienne.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
g. ma profession présente une "noblesse culturelle" plus importante que celle d'éducateur.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
h. dans une relation de collaboration, les éducateurs sont influencés par la culturelle organisationnelle à laquelle ils appartiennent.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
i. dans une relation de collaboration, les enseignants sont influencés par la culture organisationnelle à laquelle ils appartiennent.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q5. Dans ma formation initiale	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. la thématique de la collaboration interprofessionnelle avec les éducateurs a été abordée.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. la thématique de la scolarité des élèves placés a été abordée.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q6. Je pense que	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. la collaboration interprofessionnelle est un apprentissage continu pour le professionnel.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. j'ai évolué professionnellement en collaborant avec un éducateur.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. mes apports peuvent permettre à un éducateur d'évoluer professionnellement.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. la thématique de la collaboration interprofessionnelle avec les éducateurs dans le cadre de la formation initiale des enseignants devrait davantage être développée.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. la thématique de la scolarité des élèves placés dans le cadre de la formation initiale des enseignants devrait davantage être développée.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q7. D'après vous, quels éléments pourraient favoriser la collaboration entre enseignants et éducateurs ?

Valider le questionnaire*

Nous vous remercions pour votre participation à ce questionnaire.

Annexe C. Questionnaire adressé aux enseignants qui n'ont jamais accueilli d'élèves placés dans leurs classes

Afin de vous diriger vers le volet du questionnaire qui correspond à votre situation, pouvez-vous répondre à la question suivante :

Avez-vous déjà accueilli ou accueilliez-vous actuellement dans votre classe un élève placé (en Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) ou en foyer) ?

- Oui (la personne sera renvoyée vers le volet 1 du questionnaire)
- Non (la personne sera renvoyée vers le volet 2 du questionnaire)

Contextualisation : Comme vous avez répondu « non » à la question précédente, vous n'avez jamais accueilli d'élèves placés dans votre classe et vous pouvez alors vous demander pourquoi poursuivre ce questionnaire. Sachez que l'ensemble des questions auxquelles vous allez répondre fait référence à la thématique de la collaboration interprofessionnelle entre enseignant et éducateur dans le cadre de l'accompagnement scolaire, dans le premier degré, d'élèves placés. Ainsi, ces dernières portent sur votre perception de cette thématique et ne font pas référence à une expérience de terrain. Vos réponses nous intéressent puisque vous pourrez peut-être être confronté dans la suite de votre carrière à cette situation auquel cas vous serez amené à travailler avec un éducateur.

Nous vous invitons à répondre aux questions de manière spontanée, sachant qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse.

Le temps de réponse à ce questionnaire est d'environ dix minutes. Le questionnaire est composé d'un bloc de questions. Afin que le questionnaire soit validé, ce dernier doit être entièrement complété. Les questions fermées sont annotées d'un astérisque et sont obligatoires c'est-à-dire que si l'une d'entre elles n'est pas répondue, il vous sera rappelé de le faire avant de passer au bloc suivant. Pour ces questions, il s'agira d'indiquer votre degré d'accord avec des affirmations. Les questions ouvertes vous permettent de développer vos réponses si vous le souhaitez.

Âge* :
Genre* :
Nombre d'années d'ancienneté dans votre profession d'enseignant* :

Q1. Je pense que la collaboration avec les éducateurs est nécessaire pour	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. l'efficacité professionnelle des enseignants et des éducateurs.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. le développement professionnel des enseignants et des éducateurs.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. le bien-être des élèves placés.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. la réussite scolaire des élèves placés.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. l'accrochage scolaire des élèves placés.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f. l'engagement scolaire des élèves placés.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q2. Je pense qu'il est important de s'engager dans la collaboration interprofessionnelle avec les éducateurs	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. personnellement.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. professionnellement.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q3. Je pense que	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. la collaboration avec les éducateurs est un domaine privilégié par les enseignants.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. la collaboration avec les enseignants est un domaine privilégié par les éducateurs.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. la logique affinitaire a une place prégnante dans la collaboration avec les éducateurs.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q4. Je pense que	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. je connais le cadre législatif qui régit la Protection de l'Enfance.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. la Protection de l'Enfance a des objectifs précis en matière de collaboration interprofessionnelle.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. le fonctionnement de la Protection de l'Enfance est bien connu des enseignants.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
d. le fonctionnement de l'Éducation Nationale est bien connu des éducateurs.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
e. les enseignants et les éducateurs partagent une identité professionnelle commune.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
f. la profession d'éducateur présente une "noblesse culturelle" plus importante que la mienne.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
g. ma profession présente une "noblesse culturelle" plus importante que celle d'éducateur.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q5. Dans ma formation initiale	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. la thématique de la collaboration interprofessionnelle avec les éducateurs a été abordée.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. la thématique de la scolarité des élèves placés a été abordée.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q6. Je pense que	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
a. la collaboration interprofessionnelle est un apprentissage continu pour le professionnel.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
b. la thématique de la collaboration interprofessionnelle avec les éducateurs dans le cadre de la formation initiale des enseignants devrait davantage être développée.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
c. la thématique de la scolarité des élèves placés dans le cadre de la formation initiale des enseignants devrait davantage être développée.*	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vous pouvez développer votre positionnement.						

Q7. D'après vous, quels éléments pourraient favoriser la collaboration entre enseignants et éducateurs ?

Valider le questionnaire*

Nous vous remercions pour votre participation à ce questionnaire.

Annexe I : Tableaux thématiques des verbatims issus des questionnaires - Extrait

Tableau 1

Représentation des verbatims relatifs à la première thématique

Thématique 1 : Définitions des rôles, des responsabilités et des champs d'action des ES et des PED	
T1 : Apports positifs	- Bonne définition des rôles de chacun permet de donner un cadre sécure à l'enfant (N_{PED} = 1) - Bonne définition des rôles de chacun permet un travail facilité (N_{PED} = 1)
T2 : Besoins des professionnels	- Nécessité d'échanges avec l'autre professionnel pour bien clarifier les rôles de chacun (N_{ES} = 1) - Nécessité d'un échange avec l'autre professionnel pour qu'il précise ses champs d'action (N_{PED} = 1) - Nécessité d'un principe commun pour mieux définir les rôles de chacun (N_{ES} = 1) - Nécessité d'un temps commun pour définir les rôles de chacun (N_{PED} = 2) - Nécessité de cadrer la définition de la place de chacun dès le départ (N_{PED} = 1) - Nécessité de différencier avec l'autre professionnel les champs d'action de chacun (N_{PED} = 1) - Nécessité pour chaque professionnel de rester dans ses missions (N_{PED} = 1)
T3 : Bonnes définitions	- Absence de débordement de l'autre professionnel dans le cadre de ses fonctions (N_{ES} = 1) - Absence de substitution de ma profession à l'égard du rôle de l'autre professionnel (N_{ES} = 1) - Bonne définition de la place de chacun en théorie (N_{PED} = 2) - Champs d'action bien définis entre les deux professions (N_{ES} = 2 ; N_{PED} = 1) - Connaissance de ma profession à l'égard de la profession de l'autre professionnel (N_{ES} = 1) - Connaissance des missions de ma profession par l'autre professionnel (N_{ES} = 1) - Connaissance du métier de l'autre professionnel du fait d'un passé dans cette carrière professionnelle (N_{PED} = 1) - Définition du rôle de chacun se met en œuvre naturellement (N_{PED} = 1) - Évolution de la place de chacun par retour d'expériences en fonction des situations (N_{PED} = 1) - Missions bien définies entre les deux professions (N_{ES} = 2) - Partenariat bien défini (N_{ES} = 1) - Places de chacun bien définies et respectées par les deux professions (N_{ES} = 2 ; N_{PED} = 2) - Responsabilités bien définies entre les deux professions (N_{ES} = 1 ; N_{PED} = 1) - Responsabilités de chacun bien définies dans le cadre de la législation (N_{PED} = 1) - Responsabilités de ma profession bien définies (N_{PED} = 1) - Responsabilités de ma profession définies par rapport à notre fonction (N_{PED} = 1) - Rôle de ma profession bien défini (N_{PED} = 1) - Rôles bien définis entre les deux professions (N_{ES} = 1 ; N_{PED} = 10) - Rôles et responsabilités de ma profession un peu abordés dans notre formation (N_{PED} = 1)
T4 : Difficultés	- Absence d'énonciation du rôle de chacun (N_{PED} = 1) - Absence de communication avec l'autre professionnel sur les rôles de chacun (N_{PED} = 1) - Absence de définition des responsabilités de l'autre professionnel (N_{PED} = 1) - Absence de définition du rôle de l'autre professionnel (N_{PED} = 2) - Absence de rencontre officielle pour définir les rôles et les responsabilités de chacun des professionnels (N_{PED} = 1) - Champs d'action mal définis entre les deux professions (N_{ES} = 1 ; N_{PED} = 4) - Changement fréquent des interlocuteurs de l'autre profession rend difficile pour ma profession la définition des places de chacun (N_{PED} = 2) - Communication compliquée avec l'autre professionnel rend la définition de la place de chacun complexe (N_{PED} = 1) - Connaissance du champ d'action de chaque professionnel trop subjective (N_{ES} = 1) - Définition de la place de chacun de manière tacite (N_{PED} = 1)

	- Identification de l'interlocuteur privilégié compliquée rend la définition de la place de chacun complexe (N_{PED} = 9)
	- Mauvaise perception des missions de ma profession par l'autre professionnel (N_{ES} = 1)
	- Mauvaise perception du rôle de ma profession par l'autre professionnel (N_{ES} = 3)
	- Responsabilités mal définies entre les deux professions (N_{ES} = 1 ; N_{PED} = 4)
	- Rôles de chacun pas toujours affirmés (N_{PED} = 1)
	- Rôles mal définis entre les deux professions (N_{PED} = 2)
T5 : Manques de connaissances et d'informations	- Absence d'informations pour ma profession sur le métier de l'autre professionnel (N_{PED} = 5)
	- Manque de connaissance de la part de l'autre profession sur les champs d'action de ma profession (N_{ES} = 1)
	- Manque de connaissance de la part de l'autre profession sur les missions de ma profession (N_{ES} = 2)
	- Manque de connaissance de la part de l'autre profession sur les responsabilités de ma profession (N_{ES} = 2 ; N_{PED} = 1)
	- Manque de connaissance de la part de l'autre profession sur mon métier (N_{ES} = 1)
	- Manque de connaissance de ma profession sur le métier de l'autre professionnel (N_{ES} = 1 ; N_{PED} = 1)
	- Manque de connaissance de ma profession sur le rôle de l'autre professionnel (N_{PED} = 4)
	- Manque de connaissance de ma profession sur les champs d'action de l'autre professionnel (N_{PED} = 1)
	- Manque de connaissance de ma profession sur les responsabilités de l'autre professionnel (N_{PED} = 4)
	- Méconnaissance réciproque du fonctionnement de la profession et de l'institution de l'autre professionnel (N_{PED} = 1)
T6 : Obstacles en lien avec le comportement de l'autre professionnel	- Cadre n'est pas toujours respecté (N_{PED} = 1)
	- Dépassement de son champ de compétences par l'autre professionnel (N_{ES} = 3 ; N_{PED} = 1)
	- Manque de rigueur de l'autre professionnel par rapport à sa profession (N_{PED} = 1)
	- Manquement de l'autre professionnel par rapport à son rôle (N_{PED} = 3)
	- Réticence de l'autre professionnel à exercer ses responsabilités (N_{ES} = 1 ; N_{PED} = 1)
T7 : Points de variation	- Variable en fonction de l'ancienneté de l'autre professionnel (N_{PED} = 2)
	- Variable en fonction de l'autre professionnel (N_{PED} = 6)
	- Variable en fonction de l'engagement de l'autre professionnel (N_{ES} = 2 ; N_{PED} = 1)
	- Variable en fonction des connaissances de l'autre professionnel (N_{ES} = 1)
	- Variable en fonction des situations (N_{PED} = 2)
	- Variation de la définition du rôle de chacun en fonction de la communication entre les deux professions (N_{PED} = 1)
T8 : Précisions concernant les champs d'action	- Champ d'action de chaque professionnel dépend de sa profession (N_{ES} = 1)
	- Champ d'action de l'autre professionnel doit s'inscrire dans le cadre scolaire (N_{PED} = 1)
	- Champ d'action de l'éducateur s'inscrit dans le cadre éducatif (N_{ES} = 3 ; N_{PED} = 5)
	- Champ d'action de l'enseignant s'inscrit dans le cadre scolaire (N_{ES} = 6 ; N_{PED} = 11)
T9 : Zones de chevauchement entre les deux professions	- Champs d'action de l'autre profession s'élargissent de plus en plus (N_{PED} = 3)
	- Champs d'action de ma profession s'élargissent de plus en plus (N_{PED} = 6)
	- Complémentarité entre les deux professions (N_{ES} = 2 ; N_{PED} = 1)
	- Complexe de savoir où commence et se termine l'intervention de chaque professionnel (N_{ES} = 1)
	- Identification de la limite du rôle de chacun complexe à définir (N_{PED} = 1)
	- Impact des champs d'action de l'autre professionnel sur les champs d'action de ma profession (N_{ES} = 1 ; N_{PED} = 3)
	- Ma profession remplit les missions de l'autre profession (N_{PED} = 1)
	- Mise en commun est au cœur du travail des deux professions (N_{ES} = 1 ; N_{PED} = 1)
	- Présence d'éléments transversaux et complémentaires entre les deux professions (N_{ES} = 2 ; N_{PED} = 3)
T10 : Autre	- Absence de lien avec la thématique traitée (N_{ES} = 13 ; N_{PED} = 55)

Annexe N : Tableaux thématiques des verbatims issus du découpage en UA des entretiens d'auto-confrontation des participantes sur les journaux de bord et sur les temps collectifs - Extrait

1. Découpage en UA du premier entretien d'auto-confrontation sur les journaux de bord - Alma

Tableau 1

Présentation de l'UA 1, ACS - CB 1, Alma

UA 1 : [Reprendre le groupe en main en faveur d'une meilleure gestion du quotidien et de la scolarité].	
Thématique 3 : Souhaiter des changements de pratiques professionnelles dans la collaboration interprofessionnelle. Thème 8 : Mettre en œuvre des nouvelles pratiques professionnelles pour améliorer la prise en charge de l'enfant.	
12 Alma : Tout est passé à la trappe, tout est passé au plan secondaire tout ce qui est scolaire et euh dans le groupe voilà c'était un peu mmh catastrophique, voilà on va le dire et euh on a accueilli des plus grands, des adolescents qui ont pris un peu trop leurs aises on va dire et qui euh en fait on devait être tout le temps, tout le temps derrière eux au détriment des autres enfants et euh c'est arrivé à un point que là euh on a eu un peu une réunion qui était prévue mais à un point urgent où euh on a fait, et on les a changés de groupes et on les a séparés. 13 Héléna : D'accord. 14 Alma : Pour qu'on puisse s'occuper des enfants qu'on avait sur le groupe parce que nous on pouvait plus du tout s'en occuper. 15 Héléna : Ok. 16 Alma : Parce que les autres enfants nous prenaient tout notre temps. 17 Héléna : Donc c'était les ados vraiment qui 18 Alma : Ouais étonnamment. 19 Héléna : Ok, ouais. 20 Alma : Voilà on était un peu gêné quand on a appelé les parents et qu'on disait : bah écoutez on n'a pas trop euh pu prendre le temps avec vos enfants les plus petits parce que bizarrement bah les petits sont les grands finalement, se comportent comme des grands limite et puis euh 21 Héléna : Ok. 22 Alma : On était que avec les plus grands pour que bah pour que les petits ne s'en prennent pas plein la tête aussi des plus grands. 23 Héléna : D'accord, ouais. 24 Alma : Donc voilà 25 Héléna : Donc là c'était euh 26 Alma : C'était euh plus sur voilà de la violence, de l'agressivité envers, après pas forcément nous hein comme ça mais 27 Héléna : Ouais, ouais. 28 Alma : Voilà envers le matériel et, et voilà c'était, ça devenait, on devait être tout le temps présent pour éviter tout moment de conflit. 29 Héléna : D'accord, ouais. 30 Alma : Voilà.	But : [Reprendre le groupe en main] Motifs : Pour qu'on puisse s'occuper des enfants qu'on avait sur le groupe + [Redonner à la scolarité des enfants une place au premier plan dans le quotidien] Opération : C'est arrivé à un point que là euh on a eu un peu une réunion qui était prévue mais à un point urgent où euh on a fait, et on les a changés de groupes et on les a séparés

31 Héléna : Oui donc la scolarité là elle avait, enfin c'est pas qu'elle avait plus sa place mais en tous cas c'était
32 Alma : On arrivait plus.
33 Héléna : C'était plus possible.
34 Alma : On faisait les devoirs en fait mais limités euh voilà et on essayait de les, on les a à la limite bâclés quoi, ceux où on estimait qu'ils étaient plus autonomes d'habitude on est quand même allé vérifier les leçons derrière, à réviser avec eux, à expliquer une notion enfin voilà, là c'était : tu les as faits, ah très bien et puis bah range tes affaires et voilà on passe à autre chose quoi.

Raisonnement : [Pour] [que les éducateurs puissent (pouvoir)] s'occuper des enfants qu'[ils ont] sur le groupe [et redonner à la scolarité des enfants une place au premier plan dans le quotidien], [faire en sorte de reprendre le groupe en main], [en] [ayant] une réunion […] où […] on les a changés de groupes et on les a séparés.

Tableau 2

Présentation de l'UA 2, ACS - CB 1, Alma

UA 2 : [Comprendre le changement de comportement de l'enfant à l'école et le mettre en lien avec les événements vécus à la MECS].

Thématique 1 : Travailler avec l'autre professionnel dans l'intérêt de l'enfant dans la collaboration interprofessionnelle.

Thème 1 : Faire des liens entre professionnels sur le changement de comportement de l'enfant en classe ou en MECS en fonction des événements vécus à la MECS ou en classe.

98 Alma : Et un où là on, où là vraiment c'est marquant parce que j'ai eu un rendez-vous du coup individuel avec la, la maîtresse.
99 Héléna : Ok.
100 Alma : Où euh j'ai eu les dates des évènements et vraiment ça correspondait avec l'arrivée des deux adolescents avec
101 Héléna : Ok.
102 Alma : C'était vraiment en lien, elle dit : ah depuis qu'elle sait, qu'il sait que vous venez depuis euh donc j'dis : ah oui depuis quand alors dites-moi ? Et puis elle dit, donc j'crois c'était un mardi par exemple.
103 Héléna : Ouais.
104 Alma : Ah bah ça va beaucoup mieux euh j'dis : non c'est les enfants sont changés de groupe, ces deux enfants ont changé de groupe.
105 Héléna : D'accord ouais donc c'est vraiment euh
106 Alma : Lui c'était
107 Héléna : Lié euh
108 Alma : Ouais, ouais et c'est un enfant pareil donc euh classe ULIS.
109 Héléna : Ouais.
110 Alma : Donc pareil beaucoup de difficultés mais euh une motivation, qui veut apprendre à lire, qui veut faire ses devoirs, qui, on a jamais eu de souci nous à l'installer, à le mettre au travail pour qu'il fasse ses devoirs.
111 Héléna : Ok.

But : [Saisir les raisons du changement de comportement de l'enfant à l'école]
Motif : [Comprendre le lien entre les évènements vécus à la MECS et l'attitude de l'enfant en classe]
Opération : J'ai eu un rendez-vous du coup individuel avec la, la maîtresse

Raisonnement : [Pour] [que les éducateurs et l'enseignante comprennent (comprendre) le lien entre les évènements vécus à la MECS et l'attitude de l'enfant en classe], [faire en sorte de saisir les raisons du changement de comportement de l'enfant à l'école], [en] [ayant un] rendez-vous […] individuel avec […] la maîtresse.

Tableau 3

Présentation de l'UA 3, ACS - CB 1, Alma

UA 3 : [Travailler avec l'enseignante à l'amélioration du comportement de l'enfant en classe].

Thématique 1 : Travailler avec l'autre professionnel dans l'intérêt de l'enfant dans la collaboration interprofessionnelle.

Thème 2 : Travailler avec l'autre professionnel à l'amélioration du comportement de l'enfant.

138 Alma : Ah ouais mais vraiment tout a capoté donc là on reprend, on a mis un tableau de comportement en place avec la maîtresse.
139 Héléna : Ok.
140 Alma : Donc euh donc c'est un enfant où moi j'en avais un peu discuté avec lui et puis c'est lui qui a demandé, il m'a dit : mais moi ça m'aiderait d'avoir euh quelque chose soit ouais un tableau de comportement visible dans la classe.
141 Héléna : Ok.
142 Alma : Que je vois où j'en suis dans mon comportement et que je me réajuste.
143 Héléna : En fonction de
144 Alma : Si besoin en fonction de la couleur, donc c'est lui qui a demandé.
145 Héléna : Ok.
146 Alma : Du coup j'ai vu avec la maîtresse pour qu'elle le mette en place donc elle, elle le mettra en place et plus lui c'est énorme dès qu'il voit qu'on est en lien avec l'école, qu'on est en lien avec l'école il, il se réajuste direct.
147 Héléna : Tout de suite quoi.
148 Alma : Ouais donc on a mis en place dans le cahier tous les jours, il a des, alors c'est un système de gommettes vert, orange et rouge, vert tout va bien, orange mitigé et rouge catastrophique.
149 Héléna : Ouais.
150 Alma : Et avec un petit commentaire de la maîtresse à côté et tous les jours il nous le montre.
151 Héléna : Ok.
152 Alma : Et ça du coup il a une fierté de montrer ses gommettes vertes quoi.
153 Héléna : Ouais.
154 Alma : Et en sens inverse quand ça va mal bah il est déçu de lui et là bah par exemple il a atterri dans le rouge et il a eu un orange parce qu'il a dit : mais dès que j'ai vu que j'étais dans le rouge du coup j'ai tout fait pour me rattraper, j'ai pu remonter mais
155 Héléna : Ok donc y a quand même, de lui-même finalement il arrive à utiliser ces outils-là et à savoir euh
156 Alma : C'est ça ouais.
157 Héléna : Pour lui c'est important ça.
158 Alma : Voilà et du coup le orange il l'a perçu comme : mais regarde le commentaire ça euh elle montre que ça allait pas et en fait que j'ai réussi après à aller mieux et que du coup j'ai pris en compte euh ça et du coup ça l'aide énormément cet outil.
159 Héléna : Ok.
160 Alma : La maîtresse elle l'a mis en place le jour même.
161 Héléna : D'accord oui.
162 Alma : Donc c'est très rapide.

But : Reprend[re] [le comportement de l'enfant en classe]
Motifs : [Aider à l'amélioration du comportement de l'enfant en classe] + [Prendre en compte la] demande [de l'enfant par rapport à la gestion de son comportement]
Opérations : C'est lui qui a demandé, il m'a dit : mais moi ça m'aiderait d'avoir euh quelque chose soit ouais un tableau de comportement visible dans la classe + On a mis un tableau de comportement en place avec la maîtresse + Ouais donc on a mis en place dans le cahier tous les jours, il a des, alors c'est un système de gommettes vert, orange et rouge, vert tout va bien, orange mitigé et rouge catastrophique + Et avec un petit commentaire de la maîtresse à côté et tous les jours il nous le montre

163 Héléna : Oui là c'était vraiment idéal quoi.
164 Alma : Ouais, ouais donc voilà on a repris mais c'est un enfant où on s'en est rendu compte finalement que rien n'est acquis et que si on lâche un peu, si on n'est plus derrière lui à le motiver ou comme ça
165 Héléna : Ouais.
166 Alma : Y a plus rien quoi et le comportement ça part vraiment euh

Raisonnement : [Pour] [que les éducateurs et l'enseignante aident (aider) à l'amélioration du comportement de l'enfant en classe et qu'ils prennent (prendre) en compte la] demande [de l'enfant par rapport à la gestion de son comportement], [faire en sorte de] reprend[re] [le comportement de l'enfant en classe], [en] [écoutant la demande de l'enfant] : mais moi ça m'aiderait d'avoir […] un tableau de comportement visible dans la classe et [en mettant] un tableau de comportement en place avec la maîtresse […] donc on a mis en place dans le cahier tous les jours […] un système de gommettes vert, orange et rouge, vert tout va bien, orange mitigé et rouge catastrophique […] et avec un petit commentaire de la maîtresse à côté et tous les jours il nous le montre.

Tableau 4

Présentation de l'UA 4, ACS - CB 1, Alma

UA 4 : [Créer] un fil conducteur [avec l'enseignante dans l'intérêt de l'enfant].

Thématique 1 : Travailler avec l'autre professionnel dans l'intérêt de l'enfant dans la collaboration interprofessionnelle.

Thème 3 : Créer du lien et de la cohérence entre professionnels dans l'intérêt de l'enfant.

174 Alma : Et si maintenant euh on reprend avec lui, on fait un point, j'ai fait un point avec lui j'dis : bah voilà tout ce que tu as fait et bah c'est : ah mince elle est au courant, ouais donc j'vais me réajuster aussi enfin
175 Héléna : D'accord. Il a vraiment
176 Alma : Il a besoin que, c'est les personnes pour lui, il a des personnes repères soient au courant de tout pour que ça
177 Héléna : Pour que ça puisse euh passer.
178 Alma : Ouais y a un fil conducteur.
179 Héléna : Il en a vraiment
180 Alma : Ouais et lui à l'école enfin c'est marquant hein là pour l'instant il a des verts et puis euh voilà
181 Héléna : Ah ouais.

But : [Créer] un fil conducteur [entre ces professionnels]
Motif : [Répondre au] besoin [de l'enfant]
Opérations : [Créer de la cohérence] + on reprend avec lui, on fait un point, j'ai fait un point avec lui j'dis : bah voilà tout ce que tu as fait et bah c'est : ah mince elle est au courant, ouais donc j'vais me réajuster aussi

Raisonnement : [Pour] [que les éducateurs et l'enseignante répondent (répondre) au] besoin [de l'enfant], [faire en sorte de créer] un fil conducteur [entre ces professionnels], [en] [créant de la cohérence] [et en] [reprenant] avec lui […] : voilà tout ce que tu as fait et […] c'est : ah mince elle est au courant, [oui] donc [je] vais me réajuster aussi.

Tableau 5

Présentation de l'UA 5, ACS - CB 1, Alma

UA 5 : [Constater un mauvais fonctionnement dans la communication avec l'enseignante].

Thématique 3 : Souhaiter des changements de pratiques professionnelles dans la collaboration interprofessionnelle.

Thème 4 : Souhaiter des changements de pratique dans le travail commun après la constatation d'un ou plusieurs dysfonctionnements.

250 Alma : Et le truc que j'aurais mis aussi ce qui est dommage du coup parce qu'y a toujours le, c'est de, on, on a été, on a mis du temps j'trouve, on a été dans la, dans notre réactivité ça, ça a mis du temps.
251 Héléna : Ok.
252 Alma : Euh prendre en compte son mal-être c'est, toutes les difficultés à l'école où voilà y a le côté où on aurait aimé j'pense qu'à un moment donné euh la maîtresse tout de suite nous appelle ou nous dise : prenez rendez-vous c'est catastrophique ou enfin
253 Héléna : Ouais.
254 Alma : Donc qu'il y a quelque chose de très direct.
255 Héléna : Ok.
256 Alma : Que là c'était plus je pense : bah non on va pas les déranger, enfin la maîtresse c'est ce qu'elle s'est dit : vous avez déjà énormément donc on prend sur nous on va dire, on essaye de régler et on essaye, puis au bout d'un moment on voit que ça va pas et en dernier recours on va vous appeler, vous solliciter.
257 Héléna : Ouais.
258 Alma : Mais nous on aimerait que ça soit l'inverse avant que ça se dégrade jusque-là vite prenez rendez-vous avec nous, appelez, dites-le nous et puis euh
259 Héléna : Ouais.
260 Alma : Qu'on, qu'on en arrive pas là a une cassure où l'enfant c'est compliqué euh après de le remettre dans le droit chemin on va dire.
261 Héléna : Oui.
262 Alma : Si on peut dire ça comme ça, à le remotiver dans ses devoirs, à retrouver enfin voilà le but c'est qu'il passe pas justement par toutes ces étapes de violence, d'agressivité, de démotivation, de découragement pour qu'on remette les choses en place.
263 Héléna : Ouais que ce soit fait en amont et que ça permette justement de ouais de sécuriser finalement.
264 Alma : Ouais et ça je trouve c'est, enfin moi dans toutes les expériences que j'ai eu c'était beaucoup comme ça, c'est un peu trop tard.
265 Héléna : Ok.

But : [Ne plus répéter un mauvais fonctionnement entre éducateurs et enseignants]
Motif : [Éviter pour les prochaines fois que l'enfant] passe […] par toutes ces étapes de violence, d'agressivité, de démotivation, de découragement pour qu'on remette les choses en place
Opération : [Mettre en avant] le côté où on aurait aimé j'pense qu'à un moment donné euh la maîtresse tout de suite nous appelle ou nous dise : prenez rendez-vous c'est catastrophique + Que là c'était plus je pense : bah non on va pas les déranger, enfin la maîtresse c'est ce qu'elle s'est dit : vous avez déjà énormément donc on prend sur nous on va dire, on essaye de régler et on essaye, puis au bout d'un moment on voit que ça va pas et en dernier recours on va vous appeler, vous solliciter + Mais nous on aimerait que ça soit l'inverse avant que ça se dégrade jusque-là vite prenez rendez-vous avec nous, appelez, dites-le nous

Raisonnement : [Pour] [que les éducateurs et l'enseignante évitent (éviter) pour les prochaines fois que l'enfant] passe […] par toutes ces étapes de violence, d'agressivité, de démotivation, de découragement pour qu'[ils remettent] les choses en place, [faire en sorte de ne plus répéter un mauvais fonctionnement entre éducateurs et enseignants], [en] [mettant en avant] le côté où [les éducateurs auraient] aimé […] qu'à un moment donné [que] la maîtresse tout de suite […] appelle […] dise : prenez rendez-vous c'est catastrophique [alors] que là c'était plus […] non on va pas les déranger, enfin la maîtresse c'est ce qu'elle s'est dit : vous avez déjà énormément donc on prend sur nous on va dire on essaye de régler […] puis au bout d'un moment on voit que ça va pas et en dernier recours on va vous appeler, vous solliciter […] mais […] on aimerait que ça soit l'inverse avant que ça se dégrade jusque-là vite prenez rendez-vous avec nous, appelez, dites-le nous.

Tableau 6

Présentation de l'UA 6, ACS - CB 1, Alma

UA 6 : [Renforcer régulièrement le lien avec l'enseignante pour plus de fluidité].

Thématique 1 : Travailler avec l'autre professionnel dans l'intérêt de l'enfant dans la collaboration interprofessionnelle.

Thème 3 : Créer du lien et de la cohérence entre professionnels dans l'intérêt de l'enfant.

334 Alma : C'est ça et c'est vrai que bah pour Chiara que je suis euh c'est ce qu'on fait à chaque fois euh
335 Héléna : Ok.
336 Alma : Je prends rendez-vous euh enfin après les vacances je crois que c'est plutôt
337 Héléna : Ouais mais en tous cas tu sais que
338 Alma : Faire le point.
339 Héléna : À cette date-là après les vacances y a
340 Alma : À peu près.
341 Héléna : Un petit point où ça permet de faire un point tu sais que à cette date-là à peu près
342 Alma : Ouais.
343 Héléna : Il y a un petit point ça permet de euh
344 Alma : J'essaye ouais que, voilà je redemande dans le cahier un petit rendez-vous même si c'est cinq, dix minutes hein c'est pas grave.
345 Héléna : Ouais.
346 Alma : Mais au moins voilà Chiara elle voit que euh y a un suivi.
347 Héléna : Ouais.
348 Alma : Et euh et avec la maîtresse du coup c'est beaucoup plus fluide les échanges après enfin euh voilà c'est plus agréable.
349 Héléna : Ouais.
350 Alma : Et même pour les maîtresses, elles peuvent savoir aussi nous notre rôle un peu parce que c'est aussi, on en revient là hein.
351 Héléna : Clairement.
352 Alma : En quoi on peut nous les aider alors que ils ont des difficultés dans la scolarité enfin en classe.
353 Héléna : Ouais.
354 Alma : Et montrer bah si nous aussi on peut mettre des outils, nous aussi on peut appuyer, nous aussi on peut euh voilà on peut travailler avec vous quoi.
355 Héléna : Ouais.
356 Alma : Et ça, ça, ça change aussi, ça bouge quand même, ça fait aussi bouger les choses.

But : [Renforcer le lien régulièrement avec la maîtresse]
Motif : [Créer une relation] avec la maîtresse […] beaucoup plus fluide […] c'est plus agréable
Opérations : Je prends rendez-vous euh enfin après les vacances je crois que c'est plutôt + J'essaye ouais que, voilà je redemande dans le cahier un petit rendez-vous même si c'est cinq, dix minutes hein c'est pas grave + Et même pour les maîtresses, elles peuvent savoir aussi nous notre rôle un peu parce que c'est aussi, on en revient là hein + En quoi on peut nous les aider alors que ils ont des difficultés dans la scolarité enfin en classe

Raisonnement : [Pour] [que je crée (créer) une relation] avec la maîtresse […] beaucoup plus fluide […] c'est plus agréable, [faire en sorte de renforcer le lien régulièrement avec la maîtresse], [en] [prenant] rendez-vous [chaque fois] après les vacances, je […] redemande dans le cahier un petit rendez-vous même si c'est cinq, dix minutes […] [ce n'] est pas grave […] [et comme ça la maîtresse peut] savoir aussi nous notre rôle […] [et] en quoi on peut nous [l'] aider.

Table des tableaux

Tableau 1 Les principes de la logique de la professionnalisation et de la logique de la collaboration selon D'Amour et al. (1999, p. 70) 20

Tableau 2 Représentation des indicateurs mesurés au travers de l'enquête par questionnaires 131

Tableau 3 Représentation des données de la question B1Q1a "Lorsque je travaille avec un enseignant les rôles de chacun sont clairement définis" du questionnaire à destination des éducateurs spécialisés 149

Tableau 4 Représentation des Khi-carré calculés significatifs en fonction de la variable ancienneté pour les éducateurs spécialisés 157

Tableau 5 Représentation des Khi-carré calculés significatifs en fonction de la variable profession 158

Tableau 6 Représentation des statistiques des 20 composantes 165

Tableau 7 Représentation des données relatives à la première composante 167

Tableau 8 Représentation des données relatives à la deuxième composante 168

Tableau 9 Représentation des données relatives à la troisième composante 169

Tableau 10 Représentation des donénes relatives à la quatrième composante 170

Tableau 11 Représentation des données relatives à la cinquième composante 170

Tableau 12 Représentation des données relatives à la sixième composante 171

Tableau 13 Représentation des données relatives à la septième composante 172

Tableau 14 Réprésentation des données relatives à la huitième composante 173

Tableau 15 Représentation des données relatives à la neuvième composante 174

Tableau 16 Représentation des données relatives à la dixième composante 175

Tableau 17 Représentation des données relatives à la onzième composante 176

Tableau 18 Représentation des statistiques des 11 composantes 177

Tableau 19 Représentation des données relatives à la première composante 178

Tableau 20 Représentation des données relatives à la deuxième composante 179

Tableau 21 Représentation des données relatives à la troisième composante 180

Tableau 22 Représentation des données relatives à la quatrième composante 181

Tableau 23 Représentation des données relatives à la cinquième composante 181

Tableau 24 Représentation des données relatives à la sixième composante 182

Tableau 25 Représentation des données relatives à la septième composante 183

Tableau 26 Repésentation des données relatives à la huitième composante 183

Tableau 27 Représentation des six composantes 184
Tableau 28 Représentation des données relatives à la première composante 186
Tableau 29 Représentation des données relatives à la deuxième composante 187
Tableau 30 Représentation des données relatives à la troisième composante 188
Tableau 31 Représentation des données relatives à la quatrième composante 189
Tableau 32 Planning des entretiens individuels et collectifs dans le cadre du dispositif de recherche 221
Tableau 33 Présentation de l'analyse des données : L'exemple d'Alma, ACS - CB 1, UA 4 225

Table des graphiques

Graphique 1 Diagramme en barres des données recueillies pour l'indicateur classe d'âge de l'échantillon total des répondants (N = 1000) 154

Graphique 2 Diagramme en barres des données recueillies pour l'indicateur classe d'âge en fonction de la catégorie professionnelle des répondants (N_{ES} = 123 ; N_{PED} = 446 ; N_{PEJ} = 431) 154

Graphique 3 Diagramme en barres des données recueillies pour l'indicateur genre de l'échantillon total des répondants (N = 1000) 155

Graphique 4 Diagramme en barres des données recueillies pour l'indicateur genre en fonction de la catégorie professionnelle des répondants (N_{ES} = 123 ; N_{PED} = 446 ; N_{PEJ} = 431) 155

Graphique 5 Diagramme en barres des données recueillies pour l'indicateur classe d'ancienneté de l'échantillon total des répondants (N = 1000) 156

Graphique 6 Diagramme en barres des données recueillies pour l'indicateur classe d'ancienneté en fonction de la catégorie professionnelle des répondants (N_{ES} = 123 ; N_{PED} = 446 ; N_{PEJ} = 431) 156

Graphique 7 Diagramme d'éboulis des données recueillies pour les composantes de la première ACP 166

Graphique 8 Diagramme d'éboulis des données recueillies pour les composantes de la deuxième ACP 177

Graphique 9 Diagramme d'éboulis des données recueillies pour les composantes de la troisième ACP 185

Table des figures

Figure 1 L'arc herméneutique pilier de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation (Kern et Weisser, 2015, p. 111)..... 121

Figure 2 Représentation des 20 thématiques issues des verbatims des trois questionnaires.. 192

Figure 3 Illustration du journal de bord de Cynthia (02/06/2023) 222

Figure 4 Représentation des trois thématiques issus de l'analyse des données qualitatives.. 233

Table des matières

Remerciements 3

Sommaire 5

Liste des abréviations 9

Préambule 10

Introduction 12

Partie 1 : Construction de l'objet d'étude - Revue de littérature et fondement de la problématique 14

Chapitre 1 : La collaboration interprofessionnelle dans les métiers de l'humain 15

1. Les éléments définitionnels de la collaboration interprofessionnelle 15
2. Les facteurs interdépendants de la collaboration interprofessionnelle 18
3. La collaboration interprofessionnelle d'un point de vue individuel 23
4. La collaboration interprofessionnelle d'un point de vue collectif 26
5. Le lien entre la collaboration interprofessionnelle et les organisations 36
6. Le lien entre la collaboration interprofessionnelle et les personnes accompagnées 38
7. Le principal en synthèse 40

Chapitre 2 : La collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré 44

1. Le métier d'éducateur spécialisé 44
2. Les éducateurs spécialisés et l'accompagnement à la scolarité des enfants placés .. 50
3. Le métier d'enseignant du premier degré 59
4. Les enseignants du premier degré et l'accompagnement à la scolarité des élèves placés 67
5. La collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré d'un point de vue institutionnel 77
6. La collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré du point de vue de la pratique 82
7. Le principal en synthèse 93

Chapitre 3 : La place des enfants pris en charge dans la collaboration interprofessionnelle entre les éducateurs spécialisés et les enseignants du premier degré 100

1. Les caractéristiques des enfants placés 100

2. La scolarité des enfants placés 105
3. Le principal en synthèse 116
Chapitre 4 : De la problématisation à l'hypothèse de recherche 120
1. L'arc herméneutique 120
2. De la problématisation à la problématique 121
3. La formulation de l'hypothèse de recherche 124
Partie 2 : Volet quantitatif de l'étude - Point de vue de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs spécialisés et enseignants du premier degré à l'échelle nationale 126
Chapitre 5 : Cadre méthodologique quantitatif 127
1. L'élaboration des instruments d'enquête 127
1.1 L'étape exploratoire de l'enquête par questionnaires 128
1.2 L'étape d'opérationnalisation de l'enquête par questionnaires 130
2. De l'accréditation à la diffusion des questionnaires 144
2.1 Le pré-test des questionnaires 145
2.2 L'accréditation éthique du projet de recherche 145
2.3 Le logiciel LimeSurvey et la mise en œuvre des questionnaires auto-administrés 146
2.4 Le plan de communication et de diffusion des questionnaires 146
2.5 Les différents temps dans la diffusion des questionnaires 147
3. L'analyse quantitative 147
3.1 La statistique descriptive 148
3.2 L'analyse en composantes principales 150
3.3 L'analyse thématique 151
4. Présentation de l'échantillon des participants de la recherche 153
4.1 L'indicateur âge 153
4.2 L'indicateur genre 154
4.3 L'indicateur ancienneté 155
4.4 Caractéristiques principales de l'échantillon 157
5. Le principal en synthèse 159
Chapitre 6 : Présentation des résultats quantitatifs 164
1. Résultats de l'analyse en composantes principales des questionnaires complets à destination des éducateurs et des professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés 164

1.1 Présentation et interprétation de la première composante et de ses données ... 166
1.2 Présentation et interprétation de la deuxième composante et de ses données.. 168
1.3 Présentation et interprétation de la troisième composante et de ses données .. 169
1.4 Présentation et interprétation de la quatrième composante et de ses données . 170
1.5 Présentation et interprétation de la cinquième composante et de ses données. 170
1.6 Présentation et interprétation de la sixième composante et de ses données171
1.7 Présentation et interprétation de la septième composante et de ses données ... 172
1.8 Présentation et interprétation de la huitième composante et de ses données ... 173
1.9 Présentation et interprétation de la neuvième composante et de ses données.. 174
1.10 Présentation et interprétation de la neuvième composante et de ses données.. 175
1.11 Présentation et interprétation de la onzième composante et de ses données.... 176
2. Résultats de l'analyse en composantes principales des deux premiers blocs des questionnaires à destination des éducateurs et des professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés ... 176
2.1 Présentation et interprétation de la première composante et de ses données ... 178
2.2 Présentation et interprétation de la deuxième composante et de ses données.. 179
2.3 Présentation et interprétation de la troisième composante et de ses données .. 180
2.4 Présentation et interprétation de la quatrième composante et de ses données . 181
2.5 Présentation et interprétation de la cinquième composante et de ses données. 181
2.6 Présentation et interprétation de la sixième composante et de ses données182
2.7 Présentation et interprétation de la septième composante et de ses données ... 183

2.8 Présentation et interprétation de la huitième composante et de ses données ... 183

3. Résultats de l'analyse en composantes principales des questionnaires à destination des éducateurs, des professeurs des écoles qui ont déjà accueilli ou qui accueillent des élèves placés et des professeurs des écoles qui n'ont jamais accueilli d'élèves plcés ... 184

3.1 Présentation et interprétation de la première composante et de ses données ... 185

3.2 Présentation et interprétation de la deuxième composante et de ses données .. 187

3.3 Présentation et interprétation de la troisième composante et de ses données .. 188

3.4 Présentation et interprétation de la quatrième composante et de ses données . 189

4. La création des nouveaux questionnaires ... 190

4.1 Le questionnaire exploratoire pour la recherche ... 190

4.2 Le questionnaire diagnostic pour le terrain ... 190

4.3 Le questionnaire portant sur les représentations des professionnels ... 191

5. Résultats de l'analyse thématique ... 192

6. Le principal en synthèse ... 194

Partie 3 : Volet qualitatif de l'étude - Point de vue de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs spécialisés et enseignants du premier degré à l'échelle locale ... 198

Chapitre 7 : Cadre théorique et méthodologique de l'étude qualitative ... 199

1. Postulats théoriques soutenant la démarche méthodologique ... 199

1.1 Distinction entre le travail et le métier ... 199

1.2 Distinction entre la tâche et l'activité ... 201

1.3 La théorie de l'activité collective ... 203

1.4 La clinique de l'activité ... 205

2. L'élaboration du dispositif de recherche ... 209

2.1 Des temps de rencontre entre éducateurs et enseignants à la création d'un collectif transverse de travail ... 209

2.2 Le journal de bord comme traces de l'activité des professionnels ... 210

2.3 Des entretiens de type auto-confrontation entre les professionnels et le chercheur ... 215

2.4 Une relation nouvelle entre professionnels et chercheur ... 216

3. Le déploiement du dispositif de recherche ... 218

3.1 La prise de contact avec le terrain 218
3.2 Le processus de recrutement des participants 218
3.3 Le développement de l'outil journal de bord 220
3.4 Les différents temps et le déroulement du dispositif de recherche 220
Tableau 32 221
3.5 L'accréditation éthique du projet de recherche 221
4. L'analyse qualitative 222
4.1 Modalités d'analyse 222
4.2 Découpage en unités d'analyse 223
4.3 Catégorisation en thématiques et thèmes 225
5. Le principal en synthèse 225
Chapitre 8 : Présentation des résultats qualitatifs 231
1. Résultats de l'analyse qualitative 231
1.1 Introduction aux résultats qualitatifs 231
1.2 Travailler avec l'autre professionnel dans l'intérêt de l'enfant dans la collaboration interprofessionnelle 233
1.3 Partager des informations avec l'autre professionnel dans la collaboration interprofessionnelle 247
1.4 Souhaiter des changements de pratiques professionnelles dans la collaboration interprofessionnelle 253
2. Le principal en synthèse 271
Partie 4 : Discussion sur la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants du premier degré 276
Chapitre 9 : Discussion, limites et apports du travail de recherche 277
1. Discussion 279
1.1 La multifactorialité de la collaboration interprofessionnelle 280
1.2 La collaboration entre l'école et l'environnement de l'enfant 290
1.3 La place des parents dans l'accompagnement scolaire des enfants placés 292
2. Limites et apports de la recherche 294
Conclusion 297
Bibliographie 299
Table des annexes 342

Table des tableaux 372

Table des graphiques 374

Table des figures 375

Table des matières 376

Héléna FRITHMANN

Entre potentialité et concrétisation dans la collaboration interprofessionnelle : Une étude auprès d'éducateurs spécialisés et d'enseignants du premier degré accompagnant des enfants placés en structures d'hébergement de la Protection de l'Enfance

Résumé

Cette étude exploratoire aborde la question novatrice de la collaboration interprofessionnelle entre éducateurs et enseignants pour la réussite et l'inclusion scolaire des enfants placés. Une première photographie de cette collaboration rend compte des principales caractéristiques de cette dernière. Pour ce faire, nous avons développé une double méthodologie de recherche. D'une part, un volet quantitatif, via l'approche par questionnaires (N = 1000) et d'autre part, un volet qualitatif, par le biais de la mise en œuvre d'un collectif transverse de travail et l'analyse des entretiens de type auto-confrontation (N_{ES} = 2 ; N_{PED} = 2). Du point de vue macro, sur la base du déclaratif, comme du point de vue micro, sur la base de l'analyse de l'activité en situation de travail des participants, nous avons pu comprendre les pratiques, les perceptions, les facilitateurs et les freins rencontrés par les professionnels. Cette recherche a permis de proposer de nouveaux outils pour observer, mesurer, analyser et accompagner la collaboration entre éducateurs et enseignants.

Mots clés : Collaboration interprofessionnelle - Protection de l'Enfance - Éducation Nationale - Éducateurs spécialisés - Professeurs des écoles - Pratiques professionnelles - Inclusion - Analyses en Composantes Principales - Clinique de l'activité

Abstract

This exploratory study addresses the innovative issue of inter-professional collaboration between educators and teachers to ensure the success and educational inclusion of children in care. A first snapshot of this collaboration reveals its key features. To do this, we have developed a dual research methodology. On the one hand, a quantitative component via a questionnaire approach (N = 1000) and, on the other hand, a qualitative component via the implementation of a transversal working group and the analysis of self-confrontation type interviews (N_{ES} = 2; N_{PED} = 2). From a macro perspective, based on declarative data, and from a micro perspective, based on the analysis of participants' work activities, we were able to understand the practices, perceptions, facilitators and barriers encountered by professionals. This research has made it possible to propose new tools for observing, measuring, analysing and supporting collaboration between educators and teachers.

Key words: Interprofessional collaboration - Child welfare - National education - Specialist educators - School teachers - Professional practice - Inclusion - Principal component analysis - Activity clinic