

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
1.1.1 Raison d'être de l'étude	3
1.1.2 Présentation du problème	3
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche	5
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	5
1.2.1 Bref historique.....	5
1.2.2 Champs théoriques et concepts.....	6
1.2.3 Résultats de recherches	13
1.2.4 Les facteurs déterminants de la pratique en collaboration interprofessionnelle	14
1.2.5 Limites dans l'action.....	16
1.2.6 Point de vue personnel à l'égard de la théorie	18
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS.....	19
1.3.1 Identification de la question de recherche	19
1.3.2 Objectifs de recherche	19
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	22
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	22
2.1.1 Recherche qualitative.....	22
2.1.2 Approche inductive	22
2.1.3 Démarche compréhensive	24
2.2 NATURE DU CORPUS	24
2.2.1 Récolte des données : l'entretien semi-directif	24
2.2.2 Procédure et protocole de recherche	25
2.2.3 Population	26
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	27
2.3.1 Transcription	27
2.3.2 Traitement des données	27
2.3.3 Méthodes et analyse.....	27

CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	30
3.1 RETOUR SUR LES ENTRETIENS.....	30
3.2 ANALYSE THEMATIQUE	31
3.2.1 Facteurs organisationnels	31
3.2.2 Facteurs interactionnels.....	33
3.2.3 Facteurs macro-structurels	35
3.2.4 Synthèses des trois facteurs.....	37
3.2.5 Les parents et les émotions.....	38
3.2.6 Retour sur la théorie	40
CONCLUSION	42
BIBLIOGRAPHIE	45
LA DEFINITION DE L'INTERDEPENDANCE SOCIALE. DANS CARNETS2PSYCHO, DICTIONNAIRE.	
REPÈRE A HTTPS://CARNETS2PSYCHO.NET/DICO/SENS-DE-INTERDEPENDANCE-SOCIALE.HTML....	47

Introduction

L'enseignant idéal est perçu aujourd'hui par les différents acteurs éducatifs comme devant être un praticien réflexif, qui mène une pédagogie de type constructiviste et différenciée, qui travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de la vie de son établissement (Maroy, 2006). C'est cette notion de travail en équipe qui est le point central de ce travail. Les professionnels de l'éducation sont de plus en plus amenés à travailler avec d'autres praticiens tels que les orthophonistes, les psychomotriciens ou les psychologues. À l'heure actuelle, les enseignants ont besoin de l'expertise d'autres professionnels pour venir en aide à certains élèves. Ceci est d'autant plus vrai lorsque l'enfant est sujet à des difficultés et des problèmes multiples et complexes.

Le contexte scolaire a longtemps été perçu comme individualiste. Les réformes présentes dans de nombreux pays comme le Québec, la France et la Suisse, ainsi que la mise en place de référentiels de compétences font se transformer cette vision. L'enseignant est appelé à travailler avec tous les intervenants des milieux scolaires et d'autres institutions dans le but de favoriser la réussite de tous les élèves.

Le référentiel de compétences de la HEP-BEJUNE va dans ce sens. Il y est dit que les enseignants sont dorénavant appelés à travailler de concert avec de nombreux partenaires impliqués dans l'éducation et dans l'instruction des élèves. L'enseignant actuel doit de ce fait maintenir des échanges réguliers tant avec les parents d'élèves qu'avec les autres intervenants. Pour ce faire, il est nécessaire de définir clairement les rôles. En effet, le rôle de l'enseignant ne s'arrête pas uniquement à l'espace clos de la salle de classe. De plus, ce dernier ne doit pas considérer sa classe comme un territoire qui lui est exclusivement réservé.

En tant que futurs enseignants, nous nous heurtons rapidement à ces confrontations d'expertise entre professionnels, car les rencontres sous forme de réseaux sont monnaie courante dans les classes de l'espace BEJUNE. C'est en prenant part à ces réseaux que sont apparues les différences de fonctionnement d'une rencontre à une autre. Il est possible généralement de vivre des échanges d'une grande richesse et permettant de trouver des solutions qui font avancer l'élève alors que dans certains contextes, le dialogue est bouché et les échanges quasi nuls. Selon Bush, jeter un regard sur le contexte scolaire permet de contrebalancer un discours univoque sur les avantages de la collaboration (Bush, 2003, cité par Portelance, 2011, p.2).

Ce sont ces considérations qui font de la collaboration interprofessionnelle un sujet qui s'ancre

dans la pratique enseignante actuelle et qui m'ont données envie de me pencher sur la question. Mon intérêt est de voir quels sont les facteurs pouvant influencer la collaboration interprofessionnelle. Plus précisément, il s'agit de monter quelles sont les limites de cette collaboration. Ces limites sont appréhendées à l'aide de trois facteurs reconnus pour être des éléments influençant la collaboration interprofessionnelle. Ces facteurs sont de types organisationnels, interactionnels ou macro-structurels. Ils découlent de l'importance de prendre en compte les acteurs, l'organisation et les enjeux liés à la collaboration interprofessionnelle. Les objectifs de la recherche s'articulent autour de ces trois dimensions. Elle permet entre autres de questionner les modalités de collaboration, le rôle des acteurs et leurs interactions, les objets et la nature des savoirs partagés.

Afin de construire mon raisonnement et de répondre à la question qui guide ce travail, il a été nécessaire dans un premier temps de réaliser des recherches de littérature. De nombreux auteurs tels que D'Amour, Portelance ou encore Beaumont se sont penchés sur la question de la collaboration interprofessionnelle. Cependant, la majorité des recherches s'inscrivent dans le domaine des sciences médicales. C'est pourquoi il a fallu s'approprier les théories pour tenter de les appliquer aux sciences de l'éducation. De plus, il est apparu que les définitions de la collaboration interprofessionnelle étaient nombreuses et il a donc été nécessaire de choisir celle qui semblait la plus adéquate. Les textes lus ont également permis de montrer les aspects positifs et négatifs de la collaboration interprofessionnelle. Cette réflexion achevée, la seconde partie du travail s'intéresse aux méthodes utilisées pour recueillir l'information qui sert de base à l'analyse. Cette recherche est dite qualitative avec une approche inductive et s'inscrit dans une démarche compréhensive. Le choix s'est donc dirigé vers l'entretien semi-directif. Ces interviews sont au nombre de quatre. Le choix s'est porté ici sur un nombre d'entretiens réduit, mais avec une grande diversité des personnes interrogées. De ce fait, les témoignages d'une enseignante, d'une orthophoniste, d'une conseillère socio-éducative et d'une infirmière en psychiatrie ont été recueillis. Pour terminer, les résultats sont présentés d'après une analyse thématique dans le but de répondre au questionnement de départ tout en faisant des liens à la problématique. Pour conclure, une synthèse permet de mettre en lumière les résultats obtenus et permet de faire des liens avec la question de départ. Une autoévaluation critique de la démarche est également réalisée ainsi qu'une présentation des éventuelles perspectives d'avenir concernant cette recherche.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

La collaboration n'est pas une fin en soi, mais elle répond aux missions d'éducation et d'enseignement. Elle se justifie dans la législation et la réglementation (CDIP, 2007), la littérature professionnelle ou scientifique. En effet, L'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS) a pour but l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées. Les cantons concordataires dont Neuchâtel fait partie s'engagent donc à assurer la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers. Ils s'engagent également à promouvoir l'intégration de ces enfants dans l'école ordinaire et ils s'engagent surtout à utiliser des instruments communs (CDIP, 2007, art.1).

De plus, la collaboration s'explique par la complexité des besoins éducatifs particuliers nécessitant un niveau élevé de spécialisation des intervenants (CDIP, 2007, art.5, al.). Malgré cela, il apparaît qu'il existe parfois une distance entre l'injonction au travail collaboratif et sa réalisation, comme cela est le cas en contexte québécois. La collaboration interprofessionnelle ne serait pas très répandue comme modalité d'intervention et les enseignants québécois y adhèreraient encore relativement peu (Landry-Guerrier, 2007). Dès lors on peut s'interroger sur la situation dans l'espace BEJUNE en se demandant ce qui peut être un frein à la collaboration interprofessionnelle et qui pousserait donc les enseignants à ne pas la pratiquer de manière régulière. On peut également se demander si ces éléments de freins sont plus importants que les bénéfices que les enseignants peuvent tirer en ayant recours aux pratiques collaboratives en milieu scolaire. L'enseignant idéal est perçu aujourd'hui par les différents acteurs éducatifs comme devant être un praticien réflexif, qui mène une pédagogie de type constructiviste et différenciée, qui travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de la vie de son établissement (Maroy, 2006).

1.1.2 Présentation du problème

À l'heure actuelle, il est possible de constater que le travail des enseignants a grandement évolué. En effet, la figure traditionnelle de l'enseignant seul dans sa classe face à ses élèves est une image du passé. Cette figure est en train de se modifier peu à peu pour laisser place à la figure composite d'un professionnel exerçant dans un établissement scolaire, confronté à

une recrudescence de partenaires diversifiés et travaillant de plus en plus fréquemment avec les autres (Marcel, Dupriez, Bagnoud 2007, p. 8). Cette mutation s'explique notamment par le fait que la collaboration entre différents acteurs venant de métier divers est à la base de l'implantation de toute réforme de l'éducation et favorise le développement professionnel des intervenants scolaires et assure donc une plus grande efficacité des interventions (Dionne, 2003, cité par Beaumont, Lavoie, Couture 2010).

Les enseignants se retrouvent et collaborent, car on a cette idée d'éducabilité de tous. Le but de l'enseignant est de favoriser la réussite de tous les élèves. Pour ce faire, l'enseignant est appelé à travailler avec les différents intervenants provenant de milieu scolaire, mais également d'autres institutions telles que santé, services sociaux ou communautaires. Pour illustrer cela, il est possible de citer le CAPPEs qui est le centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnelles et les professionnels des établissements scolaires. Ce centre regroupe de nombreux professionnels tels que des personnes ayant une formation dans le domaine de la psychologie ou de la santé et est au service des écoles de l'enseignement obligatoire dans le canton de Neuchâtel. Un résumé du rapport d'activité 2017 démontre une augmentation du nombre d'accompagnement et de rencontre avec les enseignants ce qui démontre une fois encore, l'ancrage dans la pratique de la collaboration interprofessionnelle.

De plus, il semble important de relever le fait que la collaboration fait partie intégrante de la formation et du travail des enseignants. En effet, le référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE et son utilisation pour la conception du programme de formation prône que : « L'école d'aujourd'hui forme un véritable système social ou l'enseignant n'est pas un acteur éducatif isolé. Les compétences de collaboration et de concertation deviennent de plus en plus importantes dans l'école actuelle. » De plus, les notions de coopération et de concertation sont des composantes présentes au sein de ce document et justifient donc l'intérêt porté à ce thème. En particulier, nous pouvons nous référer aux référentiels des trois sites de formations romands qui ont tous un axe en lien avec la collaboration.

Tableau 1 : référentiels de compétences des HEP romandes

HEP-BEJUNE	HEP Vaud	HEP Fribourg
Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées.	Travailler à la réalisation des objectifs éducatifs de l'école avec tous les partenaires concernés.	Collaborer avec différents partenaires de l'institution scolaire à la réalisation des objectifs de l'école.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

J'ai pris la décision de m'intéresser à la collaboration interprofessionnelle suite à des expériences que j'ai vécues avant d'entamer ma formation au sein de la HEP-BEJUNE. En effet, j'ai eu l'opportunité de travailler durant deux ans au sein d'un établissement scolaire du canton de Neuchâtel. J'avais notamment pour mission de suivre des élèves en difficultés ou en intégration. J'ai donc été confrontée directement à la collaboration interprofessionnelle présente dans le milieu enseignant. En effet, les différents réseaux menés m'ont permis de découvrir des personnes exerçant en tant que psychothérapeute, orthophoniste, psychomotricienne ou encore des infirmières. Ces expériences m'ont permis de voir que cette collaboration ne s'effectue pas toujours de la même manière. Pour cause, j'ai été confrontée à des réseaux d'une grande richesse en termes d'échange et de mise à profit des visions des différents acteurs. À l'inverse, j'ai participé à des rencontres durant lesquelles les échanges étaient beaucoup plus difficiles et où les participants avaient des difficultés à travailler ensemble dans le but de résoudre les problèmes de l'élève. C'est pourquoi il me semble intéressant de discuter des différentes pratiques de la collaboration interprofessionnelle afin de comprendre ce qui amène à de telles différences. De ce fait, j'espère obtenir des pistes qui me seront utiles dans le futur, car comme tout enseignant, je serai confrontée à cette pratique.

1.2 État de la question

1.2.1 Bref historique

Afin de contextualiser ce travail, il semble important de faire un bref historique de la question. La notion de collaboration interprofessionnelle est très présente dans le domaine de la santé et de nombreuses recherches ont été effectuées. Les premières notions de collaboration interprofessionnelle dans ce domaine sont antérieures à 1900. En effet, il existe des rapports

établis par un psychiatre américain, le Dr Witt Baldwin, faisant état d'hôpitaux en Inde dans lesquels des équipes composées tant de médecins, d'infirmières et d'auxiliaires étaient envoyées. De plus, un autre article paru en 1915 faisait état d'équipes qui se voyaient agrémentées d'un éducateur et d'un travailleur social. Il faut attendre la Deuxième Guerre mondiale pour que l'efficacité des équipes multidisciplinaires soit démontrée. C'est suite à ces succès que l'Université de la Colombie-Britannique au Canada a commencé en 1969 à offrir des cours facultatifs en pratique interprofessionnelle dans le cadre de son programme en science de la santé. De manière plus récente, d'autres universités canadiennes comme celle de Toronto ont mis en place des infrastructures afin de faire la promotion et de favoriser le développement de la formation interprofessionnelle en santé interprofessionnelle.

Bien que ces considérations soient toutes issues du domaine de la santé, il est possible de constater qu'elles ont également influencé le domaine de l'enseignement. En effet, les recherches effectuées dans le domaine renvoient toutes aux recherches liées à la médecine et les professions qui en découlent. Les sciences infirmières ont donc plus l'habitude de cette collaboration et les différences hiérarchiques sont gommées (Solomon, 2010). Pour s'ancrer dans le présent, il est possible de se rattacher au référentiel de compétence pour la formation des enseignants. En effet, chaque HEP a établi un référentiel qui lui est propre afin de mettre en mots l'intelligence professionnelle relative au métier. Il est intéressant de souligner que Philippe Perrenoud avec son texte « De nouvelles compétences pour enseigner à l'école primaire » datant de 1997 avait un côté précurseur. Dans le référentiel de la HEP-BEJUNE datant de 2011, il est possible de lire que le deuxième niveau de compétences renvoie au fait d'œuvrer avec les autres acteurs du système. De ce fait, il est possible de constater que les considérations liées aux recherches de la santé ont un champ voisin au monde enseignant et que la notion de collaboration est actuelle et centrale dans la formation des futurs enseignants.

1.2.2 Champs théoriques et concepts

Afin d'ancrer cette recherche dans une dynamique scientifique, il semble important de définir un certain nombre de termes et/ou de concepts. Le champ sémantique du "travail ensemble" est riche. C'est pourquoi je distinguerai trois termes qui sont coordonner, collaborer et coopérer. Selon Royer (1994), la coordination peut s'effectuer sur le plan de l'action commune et sur le plan de la représentation globale. L'action commune correspond au fait de coordonner les actions individuelles alors que la représentation globale correspond au fait de coordonner des perceptions individuelles (Royer, 1994, cité par Marcel et al. 2007, p. 11). Comme le souligne Sparti (2016), le fait de coordonner les actions individuelles revient donc à agencer les actions de chacun des opérateurs impliqués dans un certain ordre afin d'atteindre le but

final de façon efficace. Cela sous-entend également une adaptation réciproque des acteurs et de leurs actions à celles des autres (Soubie et Kacem, 1994). Au vu de ces différentes définitions, il est possible de dire que la coordination du travail dans le monde enseignant a toujours existé, mais concerne presque exclusivement les tâches administratives.

La collaboration est souvent utilisée à tout-va et il est donc important d'apporter des précisions. Lorsque l'on parle de collaboration, on parle également d'interdépendance. L'interdépendance intervient lorsqu'il y a partage d'un espace et d'un temps de travail, mais également lorsqu'il y a un échange de ressources. En ce sens, il y a collaboration dès que des formes de coordination administrative et pédagogique appellent à dépasser la simple cohabitation entre enseignants (Marcel et al., 2007, p.9). C'est à partir de là que les enseignants vont communiquer et travailler ensemble afin de développer des pratiques d'entraide et de facilitation dans un but à objectif commun. Cependant, pour que les pratiques collaboratives engagent l'enseignant au niveau de pratiques collectives, une étape doit encore être franchie : celle de la coopération (Marcel et al., p.9). Le terme de coopération renvoie aux situations professionnelles pour lesquelles les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail et pour qui il est nécessaire d'agir ensemble et donc de partager un espace de travail (Marcel et al., pp.10-11). En d'autres termes, dès que des enseignants agissent en commun dans leur pratique afin de fournir des éléments de réponses à une situation ainsi qu'à des objectifs qu'ils se sont fixés, on peut alors parler de coopération. Pour donner une précision quant aux trois termes définis précédemment, il est possible de dire que même si des acteurs évoluent en équipe cela ne signifie pas que la tâche soit effectuée en collaboration. En effet, il arrive que des professionnels d'orientations différentes se voient répartir les tâches en fonction de leur expertise professionnelle et donc leur travail se limite dans ce cas à la coordination et au partage d'informations.

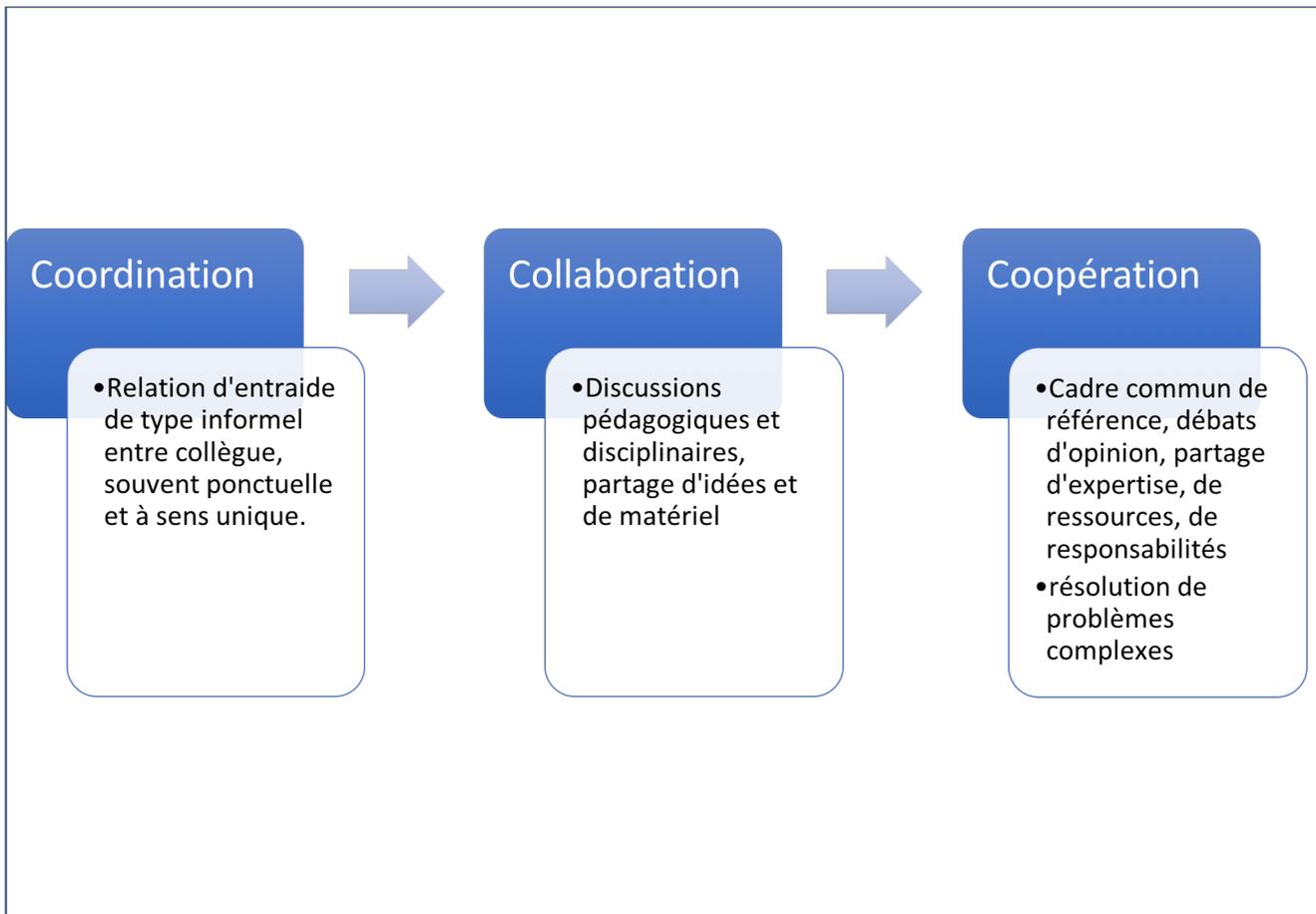


Figure 1 : Le développement d'une approche collaborative interdisciplinaire

Ces différentes notions cohabitent donc dans les textes et les pratiques. Cependant pour les différencier il est possible d'étudier l'interdépendance entre les membres du groupe. C'est ce que nous dit Portelance (2011) qui précise que la différence entre un travail en coopération et un travail véritablement collaboratif réside dans le degré d'interdépendance atteint entre des acteurs dont l'action collective est orientée vers une finalité commune. L'interdépendance d'un point de vue social est définie comme une dépendance entre individus en ce qui concerne les conséquences de leurs décisions¹

L'interdépendance concerne les interactions professionnelles de groupes d'enseignants et permet de décrire leur type de collaboration à partir d'un continuum allant d'un niveau moindre à un niveau élevé d'interdépendance (Beaumont et al., 2010). Le niveau le plus bas

¹ <https://carnets2psycho.net/dico/sens-de-interdependance-sociale.html>

correspond aux échanges sociaux informels qui sont peu centrés sur la résolution de problèmes alors que le niveau le plus élevé correspond au cadre commun de référence, au partage d'expertise et à la résolution de problèmes complexes.

De ce fait, la coopération représente un faible niveau d'interdépendance. Elle concerne plutôt la coordination du travail dans lequel chaque intervenant est responsable d'une partie du travail à laquelle on ajoute celle des autres. C'est lorsque le niveau d'interdépendance augmente qu'il est possible de parler de réelle collaboration. Little (1990) affirme d'ailleurs que la collaboration véritable se caractérise par l'établissement d'un haut degré d'interdépendance entre les acteurs impliqués dans la résolution de problèmes complexes et ce, sur la base de l'adoption d'un cadre commun de référence, d'un partage d'expertise, de ressources et de responsabilités. (Little 1990, cité par Portelance 2011, p. 56)

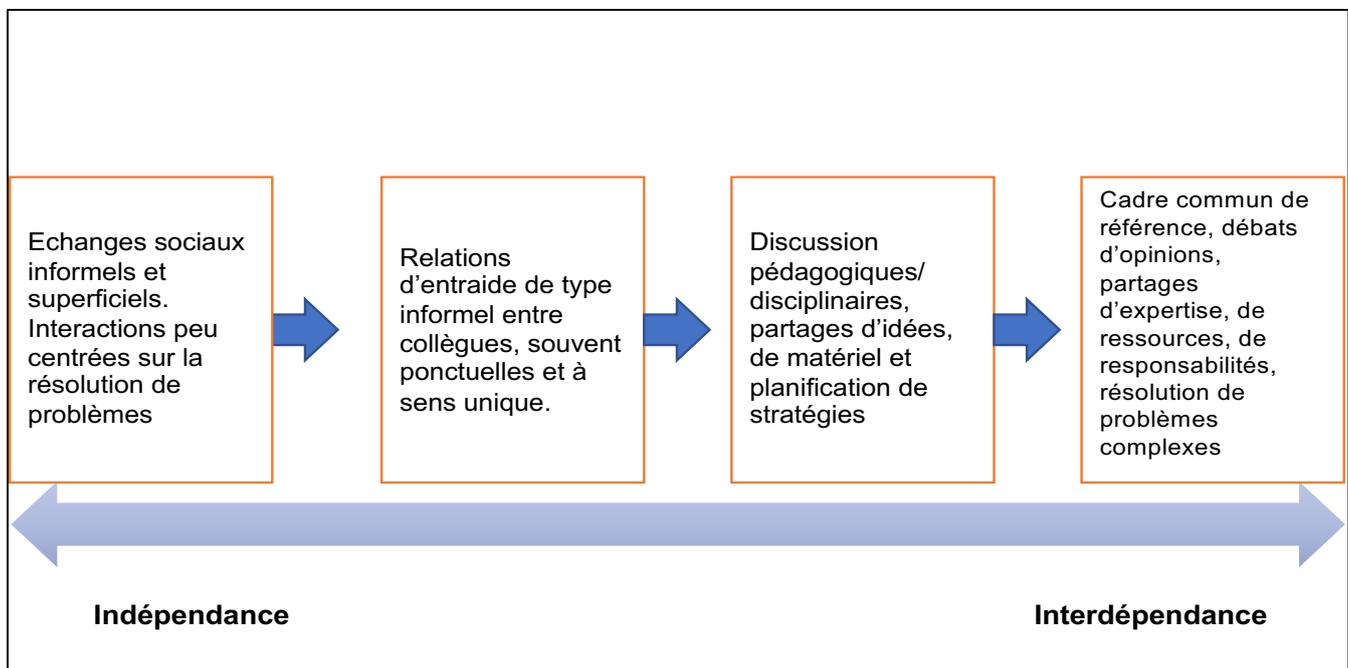


Figure 2 : Niveaux d'interdépendance selon le continuum proposé par Little (1990)

Cette figure illustre les différents niveaux d'interdépendances. On observe donc qu'à un niveau moindre d'interdépendance les relations entre collègues se limitent à des échanges sociaux, informels et superficiels. En passant au niveau supérieur, la notion d'entraide apparaît bien que celle-ci reste informelle. Il faut atteindre le troisième niveau pour voir apparaître des discussions de types pédagogiques. Enfin le niveau le plus élevé est celui visé notamment par les différents cadres communs de références, se caractérise par le partage et le chevauchement des expertises et des responsabilités. Selon les études, c'est à ce niveau qu'une équipe aura la plus grande efficacité pour la résolution d'une problématique complexe

(Ivey, Brown, Teske et Silvermann, 1988, cité par Beaumont et al., 2010). Cependant, selon Beaumont (2010), très peu d'équipes en milieu scolaire réussissent à atteindre ces niveaux d'efficacité, car il y a des limites et des obstacles. Concernant cette notion, Robidoux (2007), s'appuie sur Mariano (1989), pour dire que la collaboration exige que les membres reconnaissent et comprennent la complémentarité de l'expertise et des rôles des autres professionnels ainsi que leur interdépendance.

Après ces quelques clarifications dans les termes qui précèdent, il est indispensable de donner une définition de la collaboration interprofessionnelle. Au gré des différentes lectures effectuées, un constat est sans appel et concerne la grande difficulté éprouvée par les membres de la communauté scientifique pour s'entendre sur ce terme. Tout d'abord, il est important d'explicitier le préfixe « inter », car si l'utilisation de ce dernier est maintenant établie, cela n'a pas toujours été le cas. En effet, les préfixes « multi », « pluri » et « inter » ont été utilisés de manières interchangeable dans le passé et étaient même considérés comme des quasi-synonymes (Legendre 2005, cité par Robidoux, 2007). Selon ce dernier, les préfixes « multi » et « pluri » indiqueraient des nuances en termes de quantité et de parenté. En d'autres termes, la pluridisciplinarité définirait des disciplines plus ou moins voisines et isolées alors que la multidisciplinarité concernerait des disciplines sans rapport apparent entre elles. Quant à l'interdisciplinarité, Legendre la définit comme diverses disciplines interagissant et s'enrichissant mutuellement. De ce fait, l'équipe interprofessionnelle serait un partenariat où des membres de différents domaines travaillent en collaboration vers l'atteinte d'un objectif commun, contrairement à l'équipe multidisciplinaire dont les membres fonctionnent en parallèle et de manière indépendante vers l'atteinte de l'objectif (MacIntosh et McCormack, 2001, cité par Kosremelli et Wacheux, 2007). Pour en revenir à la collaboration, telle qu'elle est définie précédemment, elle peut se voir attribuer différentes caractéristiques liées aux types de partenaires impliqués dans le travail collaboratif. Nous garderons donc comme définition de la collaboration interprofessionnelle un type d'interaction qui réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, dans un processus de communication visant la prise de décision et divers apprentissages (Robidoux, 2007). La justification de l'existence de la collaboration interprofessionnelle réside dans l'optimisation des résultats visés par rapport à un but commun, par exemple la prestation de service à l'individu. (Robidoux, 2007). La figure suivante est une bonne représentation de la collaboration interprofessionnelle.

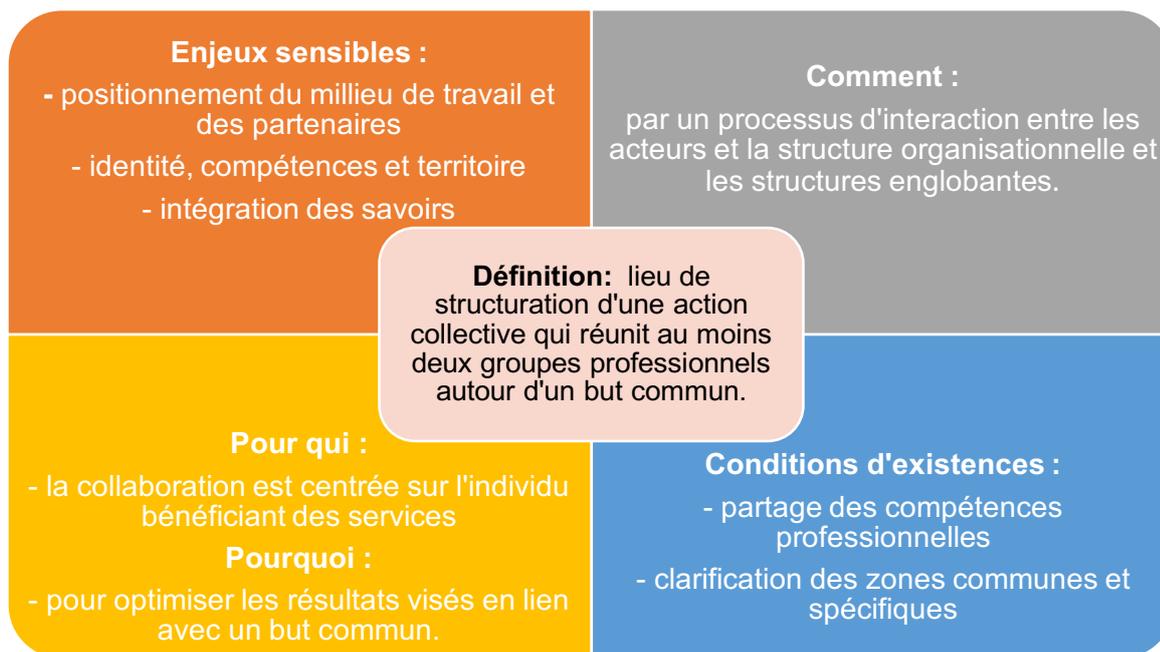


Figure 3 : Représentation de la collaboration interprofessionnelle : raison d'être, nature et concrétisation

La collaboration interprofessionnelle se réalise donc grâce à un processus d'interactions entre les acteurs, entre les acteurs et la structure organisationnelle, et entre ces deux éléments et des structures englobantes. Ces différents acteurs se voient réunis autour d'un dessein commun et y ajoutent leurs intérêts, leurs références, des agendas variés voire conflictuels. Il semble intéressant de préciser que lorsque nous parlons d'acteurs, d'intervenants ou de professionnels, nous entendons toute personne autre que l'enseignant. La liste peut être longue, mais il est possible de citer qui sera utile dans le cadre de cette recherche.

- Orthophoniste : L'orthophoniste prévient, repère et traite les troubles de la voix, de la parole et du langage. L'une de ses compétences principales est de concevoir et mettre en œuvre des programmes de rééducation.²
- Conseiller socio-éducatif : Le conseiller socio-éducatif élabore des projets thérapeutiques éducatifs ou pédagogiques. Il se charge de l'encadrement d'enfant ou d'adolescent physiquement ou psychologiquement handicapé ou en difficulté d'adaptation.³

² <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/orthophoniste>

³ https://fr.wikipedia.org/wiki/Conseiller_socio-éducatif

- Psychomotricien : Le psychomotricien est le spécialiste des troubles psychomoteurs. La psychomotricité a plusieurs champs d'action : l'éducation, la thérapie, et la rééducation. ⁴

- Infirmier en psychiatrie : L'infirmier en psychiatrie est sous l'autorité des cadres de santé et assure, en collaboration avec les autres professionnels, la prévention et les soins auprès de personnes souffrant d'une maladie mentale. ⁵

Le réseau

Lorsque l'on parle de collaboration interprofessionnelle dans l'enseignement, on en revient inévitablement à la notion de réseau. En effet, c'est à ce moment précis que la collaboration interprofessionnelle est présente avec tous les membres de l'équipe professionnelle qui évoluent autour de l'enfant, qui se retrouvent. C'est pourquoi il est nécessaire de définir le réseau. Le terme de réseau comporte également de nombreuses définitions venant soit de la sociologie ou de la psychologie. Celle que nous retiendrons ici est que le réseau est un système de liens (relationnels ou professionnels) entre membres (liés ou non par un contrat), à propos et autour d'une ou de plusieurs personnes (Rollier, 2002, p. 6). De plus, il est possible de distinguer deux sortes de réseaux. Tout d'abord, le réseau primaire qui concerne les parents, les amis, les relations de travail ou de loisirs. Et ensuite, le réseau secondaire qui lui concerne l'ensemble des professionnels touchés par une même intervention autour d'une personne. La différence entre ces deux modes réside également dans le fait que le premier se construit sur la notion de partage alors que le second sur celle d'échange. En effet, dans un réseau professionnel, il est considéré qu'on échange, mais qu'on ne partage pas. Cela se justifie selon Rollier (2002, p.9), par le fait que dans un suivi éducatif, les membres du réseau ne se partagent pas l'enfant, mais ils échangent à son propos, et avec lui. Pour que le réseau fonctionne, il est primordial que chaque membre soit dans un premier temps conscient de ces « manques ». C'est ce qui permettra d'éviter, toujours selon Rollier (2002, p.10), le sentiment de toute-puissance et conserver ainsi la justesse de l'intervention. Il ajoute même qu'il est probable que les manques de chacun forment une composante importante de l'attraction entre les membres. Une fois cette étape passée, les membres du réseau vont devoir travailler autour d'un objectif commun. Pour cela, il est nécessaire selon D'Amour, Lévy et Sicotte (1999), que chacun fasse l'effort de comprendre où en est l'autre. Il est important de procéder dès le départ

⁴ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Psychomotricien>

⁵ <http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Infirmier-psychiatrique>

à une explication et une clarification des rôles et statut de chaque intervenant. Il est donc possible de connaître les limites d'intervention de chacun et par conséquent d'éviter les déceptions et les désillusions. Le but du réseau est donc d'utiliser chaque professionnel pour ses compétences.

1.2.3 Résultats de recherches

Les recherches menées sur le terrain permettent de mettre en avant des notions voisines qui aident à expliquer les conditions particulières liées aux pratiques collaboratives. Une notion centrale semble émerger des différentes études. Cette notion est celle d'interconnaissance. En effet, afin de mener à bien un travail de collaboration, il est nécessaire de connaître la réalité quotidienne des autres membres de l'équipe et des contextes dans lesquels chaque intervenant doit agir. La méconnaissance de ces éléments peut devenir source de malentendus et nuire au travail d'équipe, car les groupes professionnels peuvent avoir l'impression d'être en compétition. Il est donc important de connaître la spécificité professionnelle de chaque membre, car chaque intervention aussi différente soit-elle, est utile dans l'accomplissement du but commun qui est de soutenir la progression de l'élève. De ce fait, Beaumont (2009) plaide le fait que, l'enseignant qui connaîtra les rôles, les forces et les compétences du spécialiste, respectera son champ de compétence et s'investira plus volontiers dans une démarche de collaboration. Il en va de ce fait de même pour le spécialiste qui se doit de connaître le champ d'action de l'enseignant. C'est là une des clés de la dynamique de la collaboration interprofessionnelle. En effet, il est connu que s'il n'y a pas d'esprit d'équipe entre collègues de différentes professions ou que l'expertise de chaque profession n'est pas reconnue, les difficultés surgissent. C'est pourquoi, selon D'Amour (1997), l'interconnaissance contribue à l'établissement d'une relation de confiance et au partage de territoires communs essentiels à l'établissement de la collaboration professionnelle. Cette notion de confiance est également centrale dans de nombreuses études, car elle est un des piliers du bon fonctionnement de la collaboration interprofessionnelle. En effet, dans leur ouvrage de 2009, Friend et Cook mentionnent qu'un groupe qui collabore efficacement est formé de membres qui savent partager entre eux, ont une culture commune et se font mutuellement confiance (Friend et Cook 2009, cité par Beaumont et al., 2010). Confiance et connaissance sont donc nécessaires pour développer une vision commune. Cela permet au membre d'un groupe de faire face à la diversité des défis. Selon Robidoux (2007), s'il existe des conflits et qu'il n'est pas possible de discuter des

enjeux ou d'harmoniser les points de vue, un climat de compétition s'installe et la collaboration devient difficilement réalisable

1.2.4 Les facteurs déterminants de la pratique en collaboration interprofessionnelle

De nombreuses études menées dans le domaine de la santé ont permis de mettre en avant des facteurs qui semblent influencer le travail de collaboration lorsqu'il réunit des professionnels d'horizons différents. Comme déjà mentionné, le concept de la collaboration interprofessionnelle est un concept complexe de par la multitude de définitions qui l'entoure, mais également à cause des éléments influençant sa mise en pratique. En effet, il apparaît que sa réalisation se voit animée par des éléments externes à l'organisation (facteurs macro), des éléments propres à l'organisation (facteurs méso) ou encore des éléments propres aux relations interpersonnelles entre les membres de l'équipe (facteurs micro). C'est pourquoi il semble important de discuter ces facteurs, car ils sont un élément clé du développement de la collaboration au sein des équipes (D'Amour 2004, cité par Kosremelli et Wacheux, 2007).

Les facteurs interactionnels

Il est possible d'identifier plusieurs éléments lorsque l'on parle du plan dit micro. Il s'agit de la volonté, de la confiance mutuelle et du respect.

Selon D'Amour, Sicotte et Lévy (1999) : « ce sont les facteurs d'interactions qui dépendent des relations interpersonnelles entre les membres de l'équipe. La collaboration est par nature volontaire ». Pronovost (2000) ajoute même que la collaboration interprofessionnelle nécessite un rapport d'échange entre individus et de reconnaissance des compétences respectives. En effet, il est important de noter que pour que la collaboration soit efficace, il doit s'agir d'un acte volontaire de la part des membres de l'équipe. Mais ce n'est pas le seul élément permettant à la collaboration d'exister. Henneman (1995) met en avant la notion de *confiance mutuelle* (Henneman 1995, cité par Kosremelli et Wacheux, 2007). Selon lui, la confiance dépend de l'éducation professionnelle, des expériences antécédentes similaires et de la maturité de l'individu. Il ajoute que cette confiance dépend des compétences des membres prenant part à la collaboration ainsi que leurs aptitudes et leurs connaissances. C'est cette connaissance qui va permettre à chacun de pouvoir comprendre le rôle de l'autre et en accepter le niveau d'expertise. Mais la connaissance du rôle de l'autre n'est pas le seul facteur déterminant. La notion de respect tient une place importante lors du travail de collaboration. C'est le respect qui permet de renforcer la confiance entre les acteurs. Mariano (1989), considère même que le respect est un prérequis à la collaboration interprofessionnelle et qu'il exige que les

membres reconnaissent et comprennent la complémentarité de l'expertise et des rôles des autres professionnels ainsi que leurs interdépendances (Mariano, 1989, cité par Robidoux, 2007).

Les facteurs organisationnels

Ce facteur regroupe différents éléments. En effet, il est possible d'appréhender la notion d'organisation au sens strict du terme. Cela sous-entend, donc que des éléments tels que le temps à disposition ou encore le lieu de la rencontre ont un impact sur la collaboration. C'est ce que relève Mariano (1989), qui présente comme l'une des conditions d'une collaboration solide et réussie, la disponibilité d'un temps suffisant pour partager l'information, développer des relations interprofessionnelles et adresser des éléments liés au concept d'équipe (Mariano, 1989, cité par Robidoux, 2007). De plus, il ajoute que le fait de partager un même espace et la proximité physique facilitent la collaboration en réduisant les territoires professionnels. En parlant d'organisation, Henneman (1995), souligne également l'intérêt de pratiquer à l'aide de certains standards et protocoles formels afin d'évoluer dans un cadre défini (Henneman 1995, cité par Kosremelli et Wacheux, 2007).

Si on discute le terme d'organisation dans un sens plus large, il est possible de se tourner une fois encore vers Henneman (1995) qui prétend que la structure organisationnelle devrait privilégier une structure plate, décentralisée par opposition à une structure plus traditionnelle et hiérarchique qui ne facilite pas la mise en place d'une prise de décision partagée et une communication ouverte. Il pense donc qu'il est nécessaire de gommer les positions de hiérarchie en évoluant dans des lieux neutres. De plus, il prône que l'équité doit être respectée ainsi que la liberté d'expression. Ces deux valeurs peuvent être facilitées par la présence d'un leader qui a pour mission de mettre un cadre afin que l'environnement soit propice à la collaboration interprofessionnelle.

Les facteurs macro-structurels

Les facteurs macro touchent ce que nombre d'auteurs nomment, les systèmes sociaux. Au sein de ces systèmes, il est possible de voir des différences de pouvoir qui varient selon les professions en présence. Ce pouvoir est considéré comme étant partagé par les membres de l'équipe et ne peut être donc pas être le privilège d'une seule profession étant donné qu'aucune profession ne peut plus prétendre répondre à elle toute seule à tous les besoins de la personne (Henneman, 1995, cité par Kosremelli et Wacheux, 2007).

Cependant, certaines professions ont des valeurs tellement profondes telles que l'autonomie, qu'elles s'opposent à l'esprit même de la collaboration interprofessionnelle qui pour rappel

dépend de la reconnaissance par les professionnels de leur interdépendance (D'Amour, 1999).

1.2.5 Limites dans l'action

On constate que les études réalisées ont tendance à promouvoir le travail de groupe. Cependant, il est impossible de réduire la collaboration interprofessionnelle à un simple travail de groupe comme nous venons de le démontrer. Il semble important de relever qu'il ne suffit pas de réunir des acteurs venant d'horizons et de professions différents pour que le travail au sein de ce groupe atteigne le titre de collaboration interprofessionnelle. Il est nécessaire de construire des liens entre les professionnels pour favoriser les échanges, les questionnements et les discussions sans que personne n'ait un sentiment de rejet ou ne se sente menacé. En effet, l'interdisciplinarité est difficile dans un premier temps, car il existe une absence de compréhension commune entre les disciplines qui utilisent un vocabulaire différent et des modes de questionnements différents (Caruso et Rothen, 2001, cité par Portelance, 2011, p.49). Cela est notamment dû à leur formation ou encore à l'institution qui les mandate, car chacune à sa mission propre. Ce dernier point est important, car il montre qu'à formation professionnelle identique, deux orthophonistes pourront par exemple se trouver en concurrence, voire en conflit, à propos d'une situation qu'elles suivront. De plus, la collaboration demande un certain investissement de la part de chaque membre. Pour que les personnes se sentent concernées et s'investissent pleinement dans le processus, il est nécessaire que la collaboration offre des avantages plus importants que si la tâche était réalisée individuellement. C'est pourquoi certaines études soutiennent que la collaboration peut, à certains moments, être perçue négativement par les acteurs du monde de l'éducation. En effet, Brundett (1998) parle notamment d'un phénomène de *balkanisation* (Brundett, 1998, cité par Portelance 2000, p. 49). En reprenant les propos d'Hargreaves (1994), il avance que dans certains cas, les individus vont prêter davantage allégeance à leur sous-groupe plutôt qu'à l'organisation dans son entité ce qui entraîne une balkanisation de l'enseignement. Gather-Thurler (1997) illustre cette théorie au travers d'une classification des différents modes de collaboration.

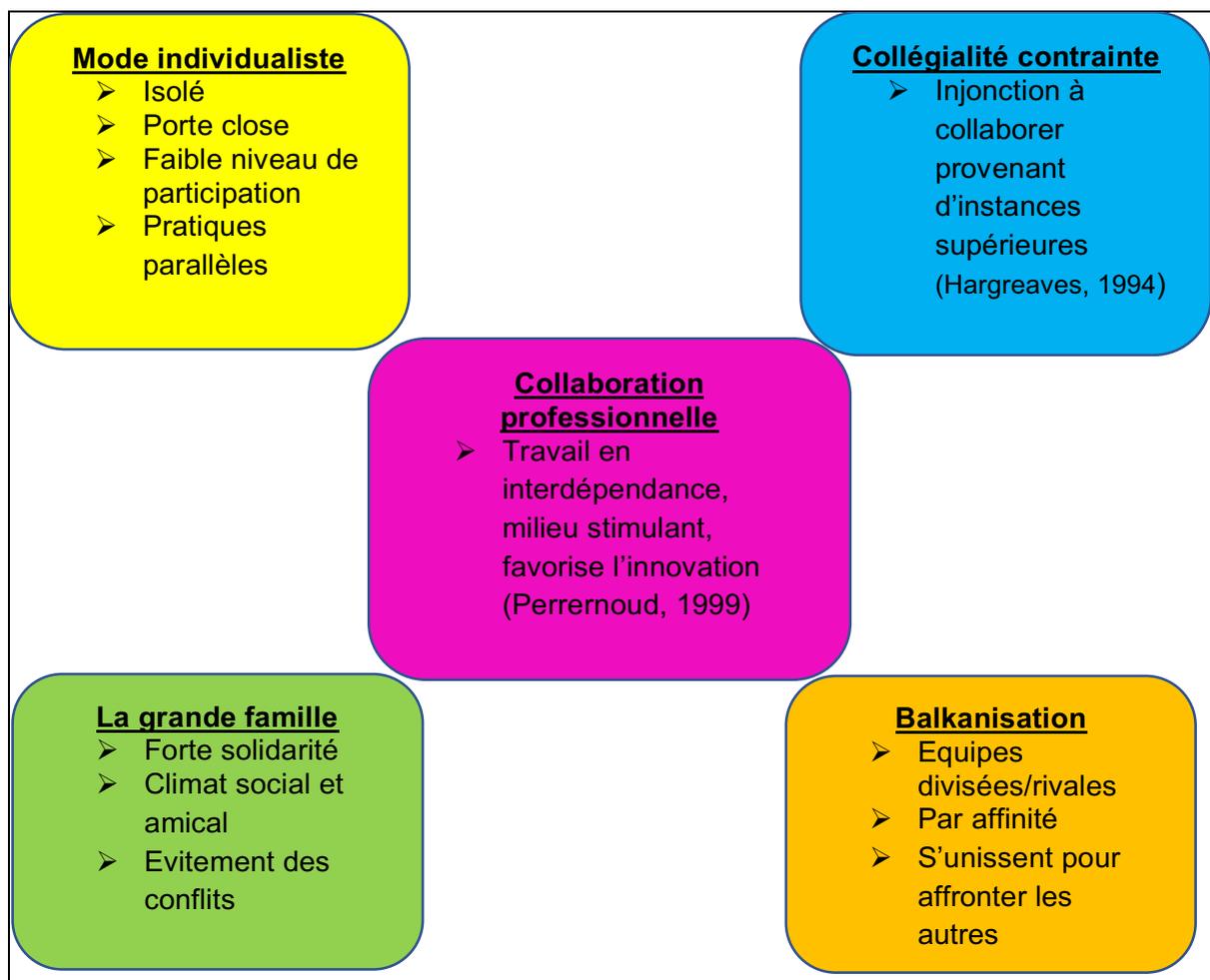


Figure 4 : Les modes de collaboration selon Gather-Thurler

De plus, des études ont démontré qu'une autre barrière pouvait empêcher la collaboration interprofessionnelle de se dérouler convenablement. Il s'agit du secret professionnel. Afin de mieux comprendre cette notion, il est nécessaire de définir ce qui est du ressort de la sphère privée, car les deux notions sont intimement liées. Le droit suisse, grâce à l'article 13 de la Constitution fédérale, garantit la protection de la sphère privée. De plus, la Convention relative aux droits de l'enfant consacre ce même droit à son article 16. Selon Dentan (2002), la sphère privée touche tout ce qu'une personne souhaite garder secret de tous ou ne voir communiqué qu'à un cercle restreint (p.16). Ce respect de la sphère privée s'impose tant aux autorités publiques et administratives qu'aux personnes privées que sont les éducateurs, les médecins, vous et moi. C'est de ces constatations et de ces lois que découle la notion de secret professionnel. Au sens étroit, le secret professionnel concerne les informations relatives à la sphère privée d'une personne dont on prend connaissance dans le cadre du travail (Pauchard, 2002, p15). Le secret professionnel est décrit et établi par les codes de déontologie de plusieurs corporations et oriente les professionnels sur la conduite à tenir face aux sollicitations d'informations par des tiers. Le but est notamment d'établir la confiance qui est indispensable

au fonctionnement de la collaboration interprofessionnelle. Au vu de ces éléments, il est donc clair que le secret professionnel joue un rôle important pouvant aller à l'encontre du bon déroulement de la collaboration interprofessionnelle. C'est pourquoi il est nécessaire de faire, dans la mesure du possible, lever ce secret, en demandant par exemple le consentement écrit de la personne concernée afin que les différents professionnels puissent échanger sans crainte et en toute conformité.

1.2.6 Point de vue personnel à l'égard de la théorie

La théorie sur le sujet est vaste et semble montrer que dans la majeure partie des cas, la collaboration interprofessionnelle est un processus positif et bénéfique. De plus, en se référant aux données du rapport d'activité 2017 du CAPPEP, on ne peut que constater l'augmentation du travail de collaboration entre enseignants et autres professionnels tels que les psychologues, les infirmiers ou les orthophonistes. Lorsque l'on parle de bénéfique, nous pensons notamment à ceux que l'élève en retire en obtenant l'expertise de plusieurs personnes venant de professions différentes, mais également aux professionnels eux-mêmes. En effet, selon Honneth il existe trois modes de reconnaissances formant l'infrastructure morale des sociétés modernes (Honneth 1996, cité par Granjon, 2017). Dans notre cas, nous nous intéressons à la troisième étape de sa théorie qui s'intéresse à l'estime de soi. Cette dernière exige la reconnaissance de ce qui nous distingue des autres ou plus précisément la reconnaissance de notre unicité, de sa valeur et de notre contribution (Honneth 2000, cité par Sparti, 2016). En d'autres termes, les personnes qui se sentent reconnues pour ce qu'elles sont ou ce qu'elles apportent au groupe vont développer une meilleure estime de soi. C'est donc un des bénéfices personnels que la collaboration interprofessionnelle peut amener en ce sens qu'elle amène des gens à devoir reconnaître une expertise qu'il n'aurait pas eue en évoluant seul.

Cependant, pour que ces bénéfices puissent apparaître, il semble nécessaire de répondre à certaines exigences afin que les acteurs prenant part aux rencontres tirent un avantage de cette collaboration. Ces impératifs découlent directement des dimensions interactionnelles, organisationnelles ou encore macro-structurelles et sont notamment la confiance ou encore la connaissance. Mais les recherches de Brundett (1996), repris par Portelance (2011), semblent démontrer que cela n'est pas le cas. De plus, mon expérience personnelle me démontre que ces éléments ne s'imposent pas forcément d'eux-mêmes au sein du groupe et qu'il est nécessaire et de prendre conscience de leur nécessité pour faire fonctionner la collaboration interprofessionnelle. De plus, un élément qui selon nous peut avoir son importance, mais que nous n'avons pas retrouvé dans la théorie est celui du lieu, sous-entendu, le lieu dans lequel

la rencontre se déroule. Cette idée se rapporte au sentiment de confiance qui est selon nous directement lié à l'environnement dans lequel nous évoluons. Si le lieu de la rencontre nous rappelle un mauvais souvenir ou si ce lieu donne le pouvoir à un des membres du groupe, il paraît difficile d'établir une relation de confiance. C'est pourquoi nous tenterons d'éclaircir cette notion durant les entretiens qui seront explicités dans un prochain chapitre de ce travail.

1.3 Question de recherche et objectifs

1.3.1 Identification de la question de recherche

Cette revue de littérature a permis de préciser l'intérêt porté à la collaboration interprofessionnelle. Les lectures effectuées démontrent largement les avantages de la collaboration interprofessionnelle, mais mettent également en avant des éléments pouvant être un obstacle à cette dernière. La théorie repose principalement sur le domaine des sciences médicales. L'intérêt de ce travail va donc être de voir quels sont les facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle dans le monde l'éducation. Le fait de s'intéresser à ces facteurs permettra notamment de montrer les limites de la collaboration interprofessionnelle. La question de recherche qui guide ce travail est donc : quels sont les facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle ?

1.3.2 Objectifs de recherche

Après avoir défini différentes notions, nous nous sommes rendu compte du rôle des différents acteurs, des enjeux et de l'organisation. Comme mentionné précédemment, la collaboration interprofessionnelle semble soumise à trois dimensions que sont les facteurs macro, méso et micro. Les objectifs de ce travail vont donc être de vérifier la pertinence de ces trois degrés d'analyse dans le monde de l'éducation.

Le premier objectif concerne donc les facteurs interactionnels. L'intérêt sera de vérifier le niveau de connaissance des membres de l'équipe et de leur rôle. Pour cela, il sera intéressant de questionner le partage d'expertise et de données qui est fait.

De plus, convaincue que la collaboration interprofessionnelle est indispensable, je désire voir si les moyens accordés aux acteurs sont adéquats et suffisants. Cet objectif concerne donc les facteurs organisationnels. Pour cela, il s'agira de questionner les ressources à dispositions que ce soit en termes de lieu ou encore en termes de temps à disposition.

Enfin, au travers de cette recherche, mon objectif est de vérifier si la collaboration interprofessionnelle est soumise à des rapports de pouvoir et des hiérarchies qui sont fortement déterminées. Les facteurs en présence sont donc de type macro-structurel.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Recherche qualitative

Pour ce travail, j'ai choisi le processus de la recherche qualitative. En effet, ce processus est particulièrement adapté aux travaux menés dans le domaine des sciences humaines et sociales dont l'éducation fait partie (Denzin et Lincoln, 2005 cités par Fortin, 2010, p.30). La recherche qualitative appréhende l'objet d'étude de manière globale. Dans ce type de recherche, on s'intéresse au discours des gens. De plus, comme le mentionne Fortin (2010), ce type de recherche sert à comprendre les sentiments et les perceptions des personnes (p.18). Elle est également intéressante lorsqu'il s'agit de s'intéresser à la lecture que les gens font de leur réalité (Giroux et Tremblay, 2002, p.23). Comme je m'intéresse au regard porté par les acteurs sur leurs pratiques en termes de collaboration interprofessionnelle, le choix me paraît tout à fait pertinent. En effet, dans le cadre de ma recherche, je ne voyais pas l'intérêt de recenser des données chiffrées, mais il s'agit plutôt d'obtenir des données de contenu. Le but visé est une meilleure compréhension des pratiques collaboratives entre les professionnels évoluant avec le monde enseignant et non pas de fournir des statistiques. C'est pour cela que j'ai décidé de m'intéresser au discours afin de pouvoir comparer des points de vue, des perceptions, des sentiments ou encore des modes de fonctionnement.

Ce type de recherche implique également que les méthodes utilisées sont faites pour recueillir des données par exemple sous forme d'entretien afin d'en analyser le contenu et d'en extraire des témoignages. C'est d'ailleurs ce qu'affirment Mucchielli et Paillé (2003) en parlant d'une recherche qualitative en deux sens :

D'abord par le fait que les instruments et méthodes choisis sont prévus de manière à pouvoir recueillir des données qualitatives comme par exemple des témoignages et des notes prises sur le terrain, pour pouvoir ensuite analyser les informations en cherchant le sens et non en voulant en faire ressortir des statistiques ou des pourcentages. Ensuite, le deuxième sens de ce type de recherche est que tout le processus est réalisé de façon naturelle, sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages (p.9)

2.1.2 Approche inductive

Dans tout travail de recherches, il est nécessaire de définir le type d'approche utilisé. Dans le contexte de mon travail, j'ai choisi l'approche dite « inductive ». Cette approche a été définie par Fortin (2010) comme une approche qui consiste en un raisonnement allant du particulier

au général. Lebrun (2013) ajoute que l'approche inductive se base sur un ensemble de faits pour en tirer une idée plus générale. De manière plus concrète, le chercheur doit dans un premier temps poser une question de départ. Dans un second temps, il devra procéder à diverses observations afin de voir apparaître des itérations qui lui permettront finalement de formuler des énoncés généraux (Dépelteau, 2000, cité par Willemin, 2016). Un énoncé qui me paraît important dans ce type d'approche nous vient de Fortin (2010) qui dit que : « Le raisonnement inductif ne conduit pas nécessairement à une certitude, puisqu'il existe toujours une possibilité d'erreur. Ce qui est énoncé, c'est quelque chose qui peut se produire, mais qui ne se produira pas nécessairement. C'est en quelque sorte une forme de raisonnement probabiliste ».

Dans le cadre de ce mémoire, je me trouve dans une approche inductive étant donné que je vais partir du particulier en interrogeant un certain nombre de personnes pour ensuite classer et synthétiser les données recueillies pour tenter d'en ressortir des concepts généraux. Ce qui m'intéresse, ce sont les pratiques et les représentations. Pour y parvenir, je vais m'appuyer tant sur les éléments théoriques présents dans ma problématique que sur les données issues des entretiens.

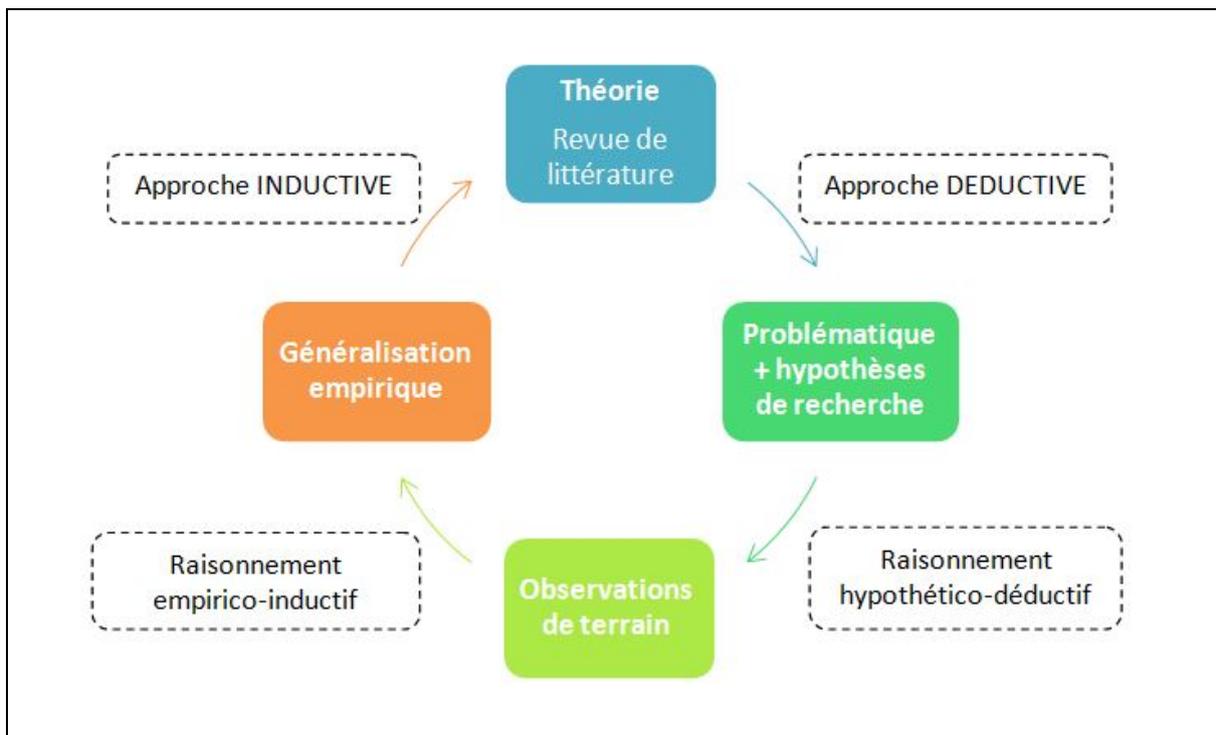


Figure 5 : Roue de la science selon V. Schoeb (2012)

2.1.3 Démarche compréhensive

Selon Fortin (2010), la démarche de compréhension est associée à la méthode qualitative. C'est pourquoi j'ai opté pour ce type de démarche. Mon dessein est de comprendre quels sont les mécanismes qui entrent en jeu lors de la collaboration interprofessionnelle et comment ils l'influencent. De ce fait, la citation de Fortin (2010) parlant de la démarche compréhensive comme d'une démarche qui « vise à comprendre un phénomène, à en saisir l'essence du point de vue des personnes qui en font ou en ont fait l'expérience » semble tout à fait à propos.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données : l'entretien semi-directif

Afin de récolter des données nécessaires pour répondre à la question de ce travail, j'ai choisi de mener des entretiens de type semi-directif. Cette méthode est définie par Quivy et Van Campenhoudt (2011), comme « un entretien qui n'est ni entièrement ouvert ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (p.171). L'avantage avec ce type d'entretien est la grande liberté laissée à la personne interviewée qui peut, en répondant à la question, ajouter des éléments qui lui semblent indispensables ou intéressants. L'interviewer se contente de donner un cadre à l'entretien et de le recentrer en cas de besoin, mais l'interviewé a le choix des éléments qu'il veut donner et de l'ordre dans lequel il veut le faire. Ces « questions guides » donnent un rendu très naturel à l'entretien.

Pour mener à bien ces entretiens, il est important d'établir un guide d'entretien qui sert de fil conducteur et qui contient les thèmes à aborder et à ne pas oublier. Durant l'entretien semi-directif, le travail du chercheur consiste à effectuer des relances au moment propice et à effectuer des reformulations afin de « diriger » la personne interviewée. Afin d'avoir le maximum de matériel pour la phase d'analyse, il est utile d'enregistrer l'entretien afin de pouvoir le retranscrire et dans le but de pouvoir en extraire tout le contenu nécessaire. L'avantage de l'enregistrement est qu'il permet également d'être plus disponible et à l'écoute de la personne qui parle. Cet enregistrement doit se faire avec l'accord de la personne questionnée (Quivy et Van Campenhoudt, 2011).

Blanchet, Ghiglione, Massonnat et Trognon (2013) relèvent tout de même une faiblesse à ce type d'entretien. Selon eux, ce n'est pas une méthode idéale du point de vue scientifique, mais il est cependant d'une grande richesse de par les résultats intéressants et parfois inattendus qu'apportent les faits vécus des interviewés. Ce dernier aspect fait particulièrement écho à ma pratique. En effet, l'entretien s'est rapidement imposé comme étant la méthode la plus adéquate pour ce travail. Le fait d'avoir un contact direct avec les personnes offre une richesse

qui disparaît avec l'utilisation d'un questionnaire. De plus, le choix de l'entretien semi-directif m'a permis de faire parler mes interlocuteurs librement tout en les guidant si nécessaire et donc d'obtenir des informations intéressantes et même parfois surprenantes.

Fortin (2010) assure que l'entrevue semi-dirigée requiert un plan ou un schéma d'entrevue, de même que l'indication d'un thème et de sous-thème à traiter (p.201). C'est pourquoi, afin de ne pas me perdre lors des entretiens, j'ai établi un guide d'entretien (cf. Annexe 1) qui est structuré selon les axes évoqués dans ma problématique. Les questions sont donc similaires pour chaque interview. Pour m'assurer de la cohérence des questions présentes dans le guide, j'ai effectué un entretien exploratoire qui a ensuite été intégré au reste des données, car, celui-ci contenait des informations utilisables en plus de permettre la validation du guide. L'ordre des questions a été établi selon trois axes, mais selon les réponses obtenues, l'ordre a pu être modifié ou certaines questions n'ont pas été posées.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Il est nécessaire dans un premier temps d'établir quelles seront les personnes qui pourraient être interviewées. J'ai opté pour la diversité et non pas pour la quantité. C'est pourquoi j'ai pris contact avec des personnes de professions variées. Ces contacts ont concordé avec l'entrée en pratique dans un collège. J'ai profité de ce temps pour parler de mon thème de recherche et voir quelles étaient les réactions de mes collègues. Suite à cela, j'ai sollicité par e-mail une première série de personnes. J'ai ensuite profité de mon cercle de connaissances hors de l'école pour établir le contact et fixer les entretiens par message. J'ai eu la chance d'obtenir des réponses rapides et positives pour chaque personne contactée.

Tous les entretiens se sont déroulés durant le mois de février dans des lieux définis par les personnes interrogées. J'ai donc effectué un entretien dans ma salle de classe, un dans celui de l'enseignante, un dans un cabinet et un dernier dans un café. Il était important pour moi que mes interlocuteurs choisissent le lieu qui leur convenait afin qu'ils s'y sentent à l'aise et qu'ils puissent parler librement.

J'ai observé pour chaque entretien une marche à suivre similaire. Cette démarche s'appuie sur la théorie de Giroux et Tremblay (2002) qui parlent de quatre étapes incontournables (p.155). J'ai donc, dans un premier temps, accueilli les personnes en échangeant quelques mots pour établir le premier contact afin que chacun se sente à l'aise. J'ai ensuite demandé à la personne son autorisation pour enregistrer l'entretien. J'ai en effet pris le parti de ne pas faire signer de contrat de recherche. Ce temps d'explications était donc très important pour que la personne comprenne bien que lors de la retranscription tout sera anonymisé et que les enregistrements seront détruits après analyse. Une fois ce premier contact établi, il convient

de débiter l'entretien en avisant l'interlocuteur de son commencement. S'ensuit la phase du « corps de l'entrevue » durant laquelle le chercheur pose les questions. C'est durant cette phase qu'il est important de rebondir sur ce qui est dit et d'avoir des questions de relances. Enfin vient la phase de clôture durant laquelle il convient de remercier l'interviewé et lui laisser la place pour d'éventuels commentaires. J'ai également pris le parti de laisser tourner l'enregistreur une fois l'entretien terminé, car il est fréquent que des personnes parlent plus volontiers et spontanément une fois la partie questionnaire terminée, ce qui a été le cas dans chacun de mes entretiens. Les entretiens ont duré entre 25 et 55 minutes et ont tous été retranscrit pour la phase analyse. Ces derniers ont été retranscrits rapidement après le déroulement de l'entretien afin de garder en tête toutes les subtilités de la rencontre.

2.2.3 Population

Cette recherche étant de type qualitatif, il ne semble pas nécessaire d'effectuer un nombre d'entretiens élevés. C'est pourquoi j'ai fait le choix de la convenance avec un nombre limité. Le tableau suivant présente de manière synthétique les personnes interviewées. Les prénoms sont des noms d'emprunt afin de garantir l'anonymat des personnes.

Tableau 2 : Profil de la population

<u>Prénom</u>	<u>Âge</u>	<u>Profession</u>	<u>Années d'expérience</u> En lien avec les écoles
Marianne	47 ans	Enseignante	15 ans
Julie	34 ans	Infirmière en psychiatrie	3 ans
Christelle	55 ans	Conseillère socio-éducative	5 ans
Ana	50 ans	Orthophoniste	27 ans

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Comme mentionné précédemment, tous les entretiens ont été retranscrits dans leur entier. Cette phase est considérée comme nécessaire par Quivy et Van Campenhoudt (2011). J'ai pris le parti de retranscrire intégralement les enregistrements afin d'avoir du matériel concret à analyser et afin d'être fidèle au discours des personnes. Cependant, afin d'en faciliter la lecture, j'ai pris la décision d'utiliser certaines règles.

Tout d'abord, j'ai choisi d'écrire les questions en gras afin de les distinguer des réponses. J'ai ensuite numéroté les lignes de cinq en cinq afin de me repérer dans le texte. J'ai également rétabli certains raccourcis de l'oral en ajoutant par exemple la négation « ne ». J'ai également pris le parti de supprimer les mots parasites tels que heu, hein, etc., car ces derniers n'apportent rien à mon analyse.

2.3.2 Traitement des données

Lorsqu'on réalise des entretiens semi-directifs, la quantité de données collectées est élevée. C'est ce qu'affirme Fortin (2010) :

Dans l'analyse qualitative, on accumule une grande quantité de données. Les entrevues et le matériel audiovisuel produisent souvent des dizaines de pages de transcriptions [...] Toute cette information requiert de l'organisation, un examen critique et une analyse judicieuse. Le but de l'organisation des données consiste à réduire leur volume en unités plus petites et riches de sens, qui peuvent être traitées, décrites, interprétées et présentées de manières compréhensibles. (p.358)

Afin d'appliquer le propos de Fortin, j'ai dans un premier temps effectué une relecture des retranscriptions. J'ai ensuite surligné en différentes couleurs les éléments qui me serviront lors de l'analyse. J'ai utilisé une couleur différente pour chacun des thèmes. Cela m'a donc permis d'effectuer une analyse de contenu dont le but qui est décrit par Fortin (2010) est « le traitement des données qualitatives afin d'en dégager les thèmes saillants et les tendances ». Enfin, j'ai relevé des verbatim qui viendront appuyer et illustrer mes propos.

2.3.3 Méthodes et analyse

Quivy et Van Campenhoudt (2011) indiquent que les données à analyser doivent pouvoir être exploitées au mieux pour comprendre et étudier de manière précise les phénomènes concrets qui préoccupent le chercheur, sans quoi elles ne servent pas à grand-chose. Ils ajoutent que les données doivent être traduites dans un langage et sous des formes qui les rendent propres

à guider le travail systématique de collecte et d'analyse de données. Ma méthode d'analyse sera donc la liaison indispensable entre la problématique et la réponse aux objectifs de la recherche.

Pour débiter l'analyse, comme dit précédemment, je vais étudier les données provenant des entretiens effectués. Après avoir retranscrit tous les entretiens et mis en exergue les citations importantes qui représentent bien les phénomènes centraux que je souhaite faire ressortir, je vais rédiger quelques lignes sur chaque entretien avec les points importants qui en ressortent. Cela permettra de faire un résumé de chaque interview. Ensuite, je vais analyser les résultats à travers des axes principaux qui expliquent le ressenti du phénomène pour chaque acteur. Ces axes permettront d'extraire les éléments les plus pertinents et les plus cohérents pour organiser l'analyse. Le but est de mettre en comparaison les visions des différents acteurs interrogés.

Finalement, je vais élaborer une synthèse dans laquelle un résumé des résultats obtenus sera rédigé afin de clore la partie analyse.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Retour sur les entretiens

Avant d'entrer dans le propre de l'analyse, il paraît pertinent de faire un bref retour sur chacun des entretiens menés afin de mieux cerner les participants et leur vision de la collaboration interprofessionnelle.

Julie, l'infirmière, travaille en collaboration interprofessionnelle dans l'enseignement depuis 3 ans. Elle porte un regard positif sur ce processus même si la collaboration interprofessionnelle n'est pas un acte volontaire pour elle, mais fait partie de son cahier des charges lors du suivi d'un enfant. Cet élément est important dans le sens où il va à l'encontre du présupposé de D'amour (1997), pour qui : « La collaboration est par nature volontaire ». Le rôle de Julie est varié et dépend d'où la demande lui provient (pédiatre, école, parents). Elle avoue s'être formée sur le terrain pour cette pratique sans avoir reçu de formation particulière, mais en étant supervisée de manière régulière et en recevant des conseils de collègues plus expérimentés qu'elle juge précieux.

Quant à Marianne, qui est au bénéfice de 15 ans d'expérience, le constat est globalement similaire. Elle juge la collaboration importante et bénéfique dans sa pratique professionnelle. Cela lui permet « une meilleure compréhension de l'enfant ». Elle peut ainsi suivre les progrès réalisés par l'élève et donc le résultat de son travail et celui des autres professionnels, ce qu'elle juge encourageant. En s'auto-analysant, elle constate que sa posture lors des rencontres et son discours ont changé ce qui lui permet d'appréhender ce travail de collaboration de manière plus sereine et d'envoyer un message plus *entendable* aux parents.

Pour l'orthophoniste, Ana, qui a la plus grande expérience professionnelle, il est important de bien comprendre que son mandat est particulier. Son rôle est avant tout par rapport aux parents. En effet, contrairement aux autres personnes interrogées, ce n'est pas l'école qui la mandate, mais les parents. Pour elle, l'intérêt de la collaboration interprofessionnelle est que cela permet de voir le même enfant, à un moment donné afin de pouvoir intervenir. Pour Ana, il est primordial d'avoir cette vision partagée d'un fonctionnement de l'enfant afin de faire correspondre ce fonctionnement aux attentes de l'école et au développement de l'enfant.

Enfin, Christelle la conseillère socio-pédagogique, porte elle aussi un regard tout à fait positif sur la collaboration interprofessionnelle. Selon elle, le fait de se retrouver en réseau et de

collaborer permet une mise en commun ainsi qu'une croisée des regards. En effet, chaque professionnel voit l'élève avec ses connaissances qui ont été acquises au sein de sa propre formation. Ce regard peut donc différer d'un acteur à l'autre. C'est pour cela que cet échange est considéré comme « super riche » par Christelle.

3.2 Analyse thématique

Cette partie du travail va concerner l'analyse des thématiques. Cela signifie que nous allons discuter des facteurs qui ont été relevés précédemment dans la problématique et qui ont servi à construire le guide d'entretien.

3.2.1 Facteurs organisationnels

Un des premiers facteurs qui semble entrer en action lorsque l'on parle de la collaboration interprofessionnelle et de la rencontre entre les différents acteurs est le facteur organisationnel. En effet, il apparaît clairement que la gestion en termes de convocation revient toujours à la direction des établissements scolaires. Ce sont eux qui convoquent l'équipe au moment opportun afin de pouvoir faire une croisée des regards sur l'enfant. Cela est notamment dû au mandat de chacun des intervenants. En effet, Ana l'orthophoniste est mandatée par l'OES⁶. La conseillère socio-éducative reçoit mandat de la direction, idem pour l'enseignante. Ana illustre cela en disant :

Mais si je veux solliciter je pourrais très bien appeler la directrice adjointe et dire moi je trouve que ce serait important qu'on se voit, mais c'est néanmoins elle qui va gérer ou qui va prendre cette responsabilité parce que c'est au sein de l'école même si c'est moi qui aie la parole. Ana

La question du lieu est également évoquée ici. Il apparaît que ce dernier se trouve dans la majeure partie des cas dans les locaux de l'école. Il s'agit généralement de la salle de classe ou du bureau de la direction. Cela semble donc aller à l'encontre du principe invoqué par Henneman (1995), qui prône une rencontre dans *un lieu neutre* (Henneman, 1995, cité par Kosremelli et Wacheux, 2007). Cette neutralité a pour but de ne pas avoir l'impression d'être sur le territoire de quelqu'un d'autre, mais bien sur un lieu commun. Cependant, le fait d'évoluer en lieu connu à un côté rassurant, notamment pour Marianne qui avoue « ouais je

⁶ Office de l'enseignement spécialisé

me sens plus à l'aise. C'est plus mon lieu ». Pour autant, les autres acteurs ne ressentent pas cela comme un élément négatif, mais ils y trouvent au contraire, chacun un sens différent.

« Quand on parle de pédagogie, je pense que c'est juste que ce soit à l'école ». Ana

« C'est intéressant de voir, en tant qu'infirmière, d'aller à l'école et de voir rien que l'élève où il est placé. Ça nous donne des petits indices et puis on apprend ». Julie

La raison invoquée est cependant différente d'un professionnel à l'autre comme il est possible de le voir dans les verbatim cités précédemment.

Lorsque l'on parle d'organisation, on fait également référence au temps. Cette notion se rapporte au temps que chacun peut et veut accorder à la collaboration interprofessionnelle, mais également au temps alloué par le mandat. Dans ce domaine, les acteurs ne sont pas égaux. L'OES par exemple, qui est le mandataire des orthophonistes indépendantes, alloue quatre heures pour « toutes les interventions hors présence enfant » Ana. Marianne, quant à elle considère que cela fait partie de son cahier des charges d'enseignante et ne répertorie donc pas ces heures. Il en va de même pour Julie ou Christelle. Cependant, ce qui semble aller de soi pour ces personnes n'est pas une généralité. En effet, comme nous l'explique Julie, il arrive que des enseignants soient absents de ces rencontres « parce qu'elle ne peut pas ou elle n'a pas le temps ».

La question du temps est aussi importante durant la rencontre à proprement parler. À ce propos Julie affirme que :

Donc c'est important que les réseaux ne soient pas trop longs, que ce soit limité dans le temps puis voir l'importance de chaque intervenant, est-ce que tout le monde a vraiment sa place dans le réseau et si oui alors temps de parole limité pour chacun et s'il peut être respecté c'est l'idéal.

Cette importance du temps au sein de la rencontre revient de manière récurrente chez les personnes interrogées, contrairement au temps à disposition. Il semble important de préciser que la durée de la rencontre n'est soulevée que dans le but d'alléger l'emploi du temps, mais bien afin de mener un réseau qui soit constructif et que ce dernier suive une ligne de conduite qui doit être édictée dès le début de la rencontre. Cette ligne de conduite, qui correspond en réalité aux objectifs de la rencontre est généralement énoncée par la direction en début de séance. Cela laisse apparaître un certain leadership de la direction d'école lors des rencontres. Le rôle de la direction est donc de promouvoir le respect et la liberté d'expression qui sont des

valeurs avancées par Henneman (1995). La mission est donc de mettre un cadre afin que l'environnement soit propice à la collaboration interprofessionnelle. La prise de parole dans les réseaux est donc « ritualisée » comme nous le dit Christelle. En effet, chacune des personnes présentes attend dans un premier temps que la direction lui donne la parole pour pouvoir s'exprimer. Ce n'est que ce tour de table réalisé que chacun s'exprimera librement durant les échanges. « J'attends que la direction me donne la parole. Une fois que c'est fait, au cours de l'entretien, je peux ré-intervenir, mais sinon c'est comme ça que je pose » Christelle.

Les différents intervenants semblent donc apprécier ce leadership qui s'est mis en place de manière relativement naturelle. Chacun semble trouver sa place et, à priori, personne ne se sent laissé de côté lors des discussions et des échanges.

3.2.2 Facteurs interactionnels

« Je pense que l'important c'est de différencier les rôles de chacun dès le début » Julie

Pour trouver sa place, il est nécessaire de connaître son propre rôle ainsi que celui des personnes présentes. C'est de cela que découlent les facteurs interactionnels. Comme mentionné précédemment, il est important de connaître les limites de son propre champ d'action et de pouvoir l'exposer aux autres personnes présentes. Chacun a un métier bien distinct avec ses propres compétences. C'est pourquoi les personnes interrogées ont régulièrement parlé de leur limite dans l'intervention et de l'importance de le dire et de décrire leur métier.

« Plus la situation est complexe, plus il y a d'intervenants, plus il est important de différencier ce que chacun des intervenants va faire. » Julie

« Ce n'est pas toujours évident aussi d'avoir une représentation du métier de l'autre et de son intervention par rapport à un problème. » Ana

En échangeant sur ses pratiques, l'intérêt est d'éviter de créer des doublons. Par exemple, une infirmière en psychiatrie et une psychologue pourraient agir de la même manière. En échangeant sur les pratiques, l'action va être différenciée et la collaboration interprofessionnelle sera donc pleinement exploitée. Lorsque l'on parle de collaboration interprofessionnelle, il ne faut pas croire que plus le nombre d'acteurs réunis est grand, plus cette dernière est favorable. Il est nécessaire de ne pas surcharger l'enfant en lui faisant suivre un nombre élevé de thérapies, mais bien de mettre des priorités. C'est pourquoi certains

intervenants comme Julie avouent se retirer parfois momentanément du groupe. Le but est de pouvoir agir petit à petit et de ne pas *se marcher sur les pieds*.

Lorsque l'on parle de décrire son métier et son intervention, il est important de ne pas faire d'amalgame entre la description et le fait de tout ramener à soi. C'est ce qu'a pu parfois observer Julie, lorsque des professionnels parlent toujours en « moi je » et donc ont tendance à oublier le sens de cette rencontre.

Le but de la collaboration n'est évidemment pas de dire que la manière dont on agit est mieux ou moins bien que la personne à côté de soi, mais bien d'utiliser les compétences liées à notre métier pour aider l'enfant. Chaque acteur doit être vu comme une ressource pour l'autre. C'est d'ailleurs grâce à cette reconnaissance de l'autre que le réseau pourra évoluer dans le respect. C'est ce qu'explique Mariano (1989) qui pour rappel, considère que le respect est un prérequis à la collaboration interprofessionnelle et que ce dernier exige que les membres reconnaissent et comprennent la complémentarité de l'expertise et des rôles des autres professionnels ainsi que leurs interdépendances (Mariano, 1989, cité par Robidoux, 2007). Si les rôles sont connus, il va donc être possible de définir un objectif commun à la rencontre et à l'équipe. En effet, comme il n'existe pas de guide pour mener un entretien de ce type, les membres se basent sur un objectif. Lors des rencontres, cet objectif est généralement rappelé en début de réseau afin de donner le cadre et il sera le fil conducteur des échanges. En fin de rencontre, un nouvel objectif est défini en commun par les membres présents. C'est ce que précise notamment Julie lorsqu'elle dit que « l'importance est que les réseaux soient bien menés, qu'il y ait un objectif clair dès le début et qu'il soit fixé pour l'entretien ».

Le fait d'avoir pu exposer son rôle aux autres intervenants et d'avoir défini un objectif commun va permettre aux membres du réseau de développer ce que Henneman nomme *la confiance mutuelle*. D'Amour (1997), rejoint cela en prônant que les deux principaux déterminants interactionnels de la collaboration interprofessionnelle sont la cohésion du groupe et la confiance entre les membres du groupe. C'est grâce à cette confiance et à la reconnaissance de l'expertise de l'autre que les professionnels vont agir de manière efficace. Pour cause, Dussault (1990), affirme que l'une des clés de la dynamique interprofessionnelle est la reconnaissance et la valorisation des compétences sans les opposer. C'est grâce à cela aussi que les différents acteurs vont échanger des informations et constatations qu'ils ont obtenues durant leur travail avec l'élève. Les différentes personnes rencontrées reconnaissent l'importance du regard de l'autre sur l'enfant qui est suivi.

« J'ai besoin de savoir comment ça se passe en classe, comment ça se passe avec les camarades, l'organisation, l'autonomie dans le travail, la relation avec l'enseignant, la relation aux apprentissages et tout ça ». Christelle

« J'aime bien avoir un retour pour voir comment ça se passe dans le suivi avec d'autres intervenants, si l'enfant est différent d'avec moi et puis quels outils thérapeutiques ils peuvent utiliser ». Julie

Cependant, bien que tous adhèrent à cette nécessité, cela ne va pourtant pas de soi. En effet, il y a de nombreuses barrières qui empêchent les intervenants de partager leurs constatations ou encore de donner des outils, notamment à l'enseignant. Le paradoxe est que cela touche également les personnes interrogées par exemple Christelle qui avoue qu'elle dit ce qu'elle fait avec le jeune, mais « sans donner de détails ». La difficulté quand on parle d'échange d'informations est que l'on a besoin de l'expertise de l'autre et qu'on est conscient que pour que cela fonctionne il est important que ce soit donnant-donnant. Mais les professionnels sont également tenus par la confidentialité et le secret de fonction comme nous l'explique Christelle : « Si tu veux, pour moi, la préparation va être comment rendre compte du travail tout en respectant certains points de confidentialité ».

C'est d'ailleurs ces éléments qui nous permettent de discuter le facteur suivant qui concerne la dimension macro-structurel

3.2.3 Facteurs macro-structurels

« Chaque fois, j'avais l'impression d'être jugée par les autres ». Marianne

Les facteurs macro-structurels touchent avant tout les systèmes sociaux. Au sein de ces systèmes, une notion sort du lot, celle de pouvoir. En effet, lorsque des intervenants de milieu et de professions différents se regroupent, des enjeux de pouvoir se jouent. Il y a un effet de hiérarchisation. Comme déjà mentionné, l'important n'est pas de chercher à tirer son épingle du jeu, mais bien de venir en aide à l'enfant. Cependant, les personnes interrogées remarquent que la recherche de pouvoir au sein du groupe s'exprime régulièrement et de manière différente.

Tout d'abord, certains des professionnels ont pour habitude de mettre en avant leurs performances avec l'enfant. Marianne illustre cela lorsqu'elle nous dit en parlant d'une psychiatre « c'est elle qui sait les progrès de l'enfant et puis nous on ne comprend pas l'enfant. Elle se sent complètement supérieure. C'est elle qui chapeaute, c'est elle qui a les règles qui a le pouvoir de la médecine, qui sait tout. Et nous on est que des petits intervenants ». Pour Julie, c'est plutôt l'école qui aurait tendance à vouloir être supérieure, et notamment le directeur du cycle : « lorsqu'il essaye de mettre en avant ses enseignants, et la qualité de leur travail ». Le biais vient donc de la représentation que l'on a de soi dans sa fonction. Il

nécessaire de comprendre que chacun exerce un métier différent et que c'est en alliant les forces que la collaboration interprofessionnelle pourra s'exprimer. Cette difficulté à collaborer et ces questions de pouvoir viennent notamment des valeurs propres à chaque profession. En analysant les dires des personnes interrogées, on voit clairement qu'une profession a tendance à vouloir être supérieure lors de ces rencontres. Il s'agit de psychologues et des psychiatres, qui de par leur statut de « médecin », ont tendance dans certaines situations à se sentir plus fort.

« Avec les psychologues et les psychiatres, c'est ceux avec lesquels je trouve que c'est plus difficile et puis des fois on est là, à donner les éléments, mais eux ils ne nous donnent pas le retour et puis ils nous donnent peu de pistes ». Marianne

« Je pense qu'elle à son rôle de psychiatre et qu'elle joue... Disons qu'elle s'est mise dans ce rôle de psychiatre puis de médecin avec ce secret professionnel ». Marianne

Seulement, il est important de relever que ce n'est pas uniquement la fonction et la représentation que les gens en ont qui engagent ces jeux de pouvoir, mais également des notions liées au métier en question comme le secret professionnel. En effet, cette notion revient de manière récurrente chez les personnes interrogées. Alors que certains le voient comme un élément de base de leur métier, notamment Christelle et Julie, d'autres comme Marianne ressentent cela comme une couverture derrière laquelle les professionnels se cachent. Larivière et Savoie (2002) expliquent cela par le fait que certains actes sont légalement dédiés, et le fait d'avoir à partager une portion ou la totalité de ces actes met en péril leur sécurité légale (Larivière et Savoie 2002, cité par Robidoux, 2007). Cette dernière a l'impression que les psychiatres ou les psychologues ont peur qu'une « étiquette » soit collée sur l'enfant. Cependant, des solutions existent pour pouvoir échanger plus librement sans être sous le joug du secret professionnel.

« Pour collaborer, on est obligé, on tient le même discours, on demande aux parents de signer une feuille pour nous délier du secret de fonction avec le réseau. » Julie

Cette manière de procéder permet donc d'obtenir un accord des parents et des autres membres du réseau. Il est cependant encore nécessaire de demander à l'élève s'il est d'accord que telle ou telle information est communiquée pour ne pas entraver la confiance qu'il place dans la personne avec qui il est en thérapie.

Cependant, il est important de préciser qu'il ne faut pas faire une généralité et que tous les professionnels venant de la médecine ne sont pas des personnes se sentant supérieures et/ou se cachant derrière le secret de fonction. C'est d'ailleurs Marianne qui met cet élément en avant en parlant d'une de ces expériences et en disant de la psychologue « qu'elle était sur le même pied d'égalité ».

3.2.4 Synthèses des trois facteurs

À ce stade, il est possible d'effectuer une première synthèse en lien avec les trois facteurs qui ont guidé les objectifs de cette recherche. Le schéma ci-dessous, illustre bien cela.

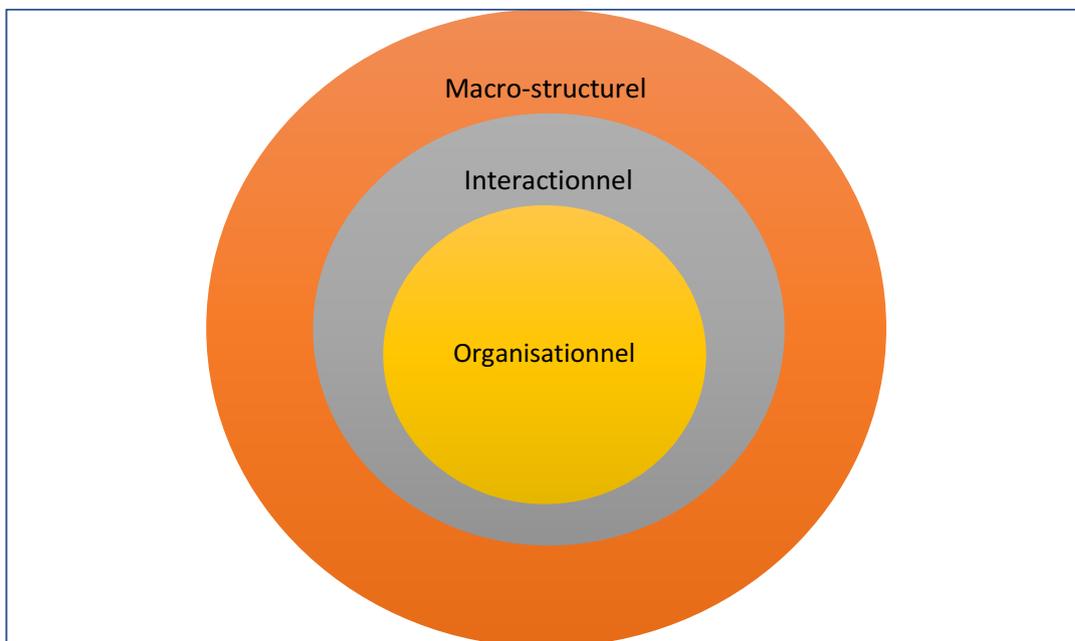


Figure 6 : synthèse des trois facteurs

En effet, il apparaît que ce sont les facteurs macro-structurels qui ont la plus grande influence sur la collaboration interprofessionnelle. Pour cause, si un des membres du groupe collaborant se sent supérieur ou alors qu'il se « cache » derrière le secret professionnel, la collaboration ne se déroulera pas de manière optimale. Le facteur interactionnel vient à la suite, car, certaines de ses composantes peuvent influencer la collaboration notamment le fait de ramener tout ramener à soi ou encore le manque de connaissance du champ d'action des autres personnes présentes. C'est pourquoi la nécessité d'évoluer avec un objectif commun est mentionnée par les personnes interrogées. Enfin le facteur organisationnel est celui qui

semble avoir le moins d'influence et dont les personnes interviewées semblent le plus se conformer. Il apparaît que le fait d'être convoqué par la direction et donc au sein de l'école est un élément dont tous les membres s'accommodent. Ce qui ressort donc est que l'échelle énoncée par D'Amour est différente dans notre recherche. En effet, selon elle, le niveau méso correspond aux éléments organisationnels alors que le niveau micro correspond aux facteurs interactionnels ce qui est inversé dans notre cas.

3.2.5 Les parents et les émotions

« Ça dépend aussi de la réaction des parents ». *Julie*

Au gré des entretiens menés, un élément ressort régulièrement. Il s'agit des parents. En effet, bien que ces derniers ne soient pas considérés comme professionnels et donc ne soient pas décrits lors de la description des acteurs ayant un rôle dans la collaboration interprofessionnelle, ils n'en sont pas moins importants. Pour Deslandes (2004), le rôle de l'éducation exercé par les parents constitue un appui précieux permettant de travailler conjointement avec l'école pour favoriser l'atteinte de projets éducatifs communs (Deslandes, 2004, cité par Asdhi, 2012). Il est même possible de dire que les parents font partie intégrante du facteur interactionnel. Pour cause, les parents ont d'abord le pouvoir de décider quelles sont les informations qui pourront être transmises ou non aux personnes présentes dans le réseau. C'est ce qui a été décrit précédemment lorsqu'il était question du secret de fonction. Les parents et les enseignants ont un enjeu commun qui est celui de la réussite. C'est d'ailleurs cet enjeu qui amène dans certaines situations « un dialogue impossible » (Montandon et Perrenoud, 1987 cités par Asdih, 2012) ou encore « un contentieux » (Gayet, 1999, cité par Asdhi, 2012). Une des missions de l'enseignant est donc de repérer et de gérer les difficultés de l'élève pour ensuite les communiquer à l'ensemble du réseau et notamment aux parents. C'est à ce moment que l'importance du discours est primordiale. La manière dont les éléments et les difficultés sont discutées est un enjeu majeur.

C'est aussi selon le discours que nous en tant qu'enseignant on tient. Si tu as un discours négatif sur l'enfant, ta séance elle va mal se passer. Si tu arrives à tourner en positif, même si c'est difficile, si tu arrives tourner en positif et comprendre pour l'enfant réagit comme ça, ta séance elle va toujours bien se passer. *Marianne*

Le fait de bien choisir ses mots va permettre aux parents de pouvoir entendre ce que les différents professionnels ont à dire et donc laisser la collaboration interprofessionnelle se faire. Si le discours n'est pas adéquat, les parents vont réagir uniquement à l'annonce des difficultés

qu'ils n'avaient pas vues car ils verront cela comme dévalorisant. C'est pourquoi certains des acteurs trouvent qu'il est parfois important de se retrouver en amont, entre professionnels, afin de pouvoir se mettre d'accord sur la manière de dire et de présenter les éléments aux parents. Ceci dans le but d'éviter une escalade des tensions entre les parents et les professionnels ou alors entre les enseignants et le groupe parents-professionnels. En effet, pour les acteurs qui ne font pas partie du corps enseignant, la relation avec l'élève et la famille est parfois privilégiée. Cela est notamment dû au fait que l'enfant est seul avec le praticien. C'est ce que relève Marianne lorsqu'elle dit :

Je pense qu'une personne professionnelle, comme il est seul avec l'enfant, il a une connaissance de l'enfant qui est différente de nous. Je pense ça les touche aussi de ouais enfin ils se sentent plus proche de la famille. Marianne

On voit donc une sorte d'alliance se former et donc un sentiment de supériorité dans un des groupes ce qui est par définition un frein à la collaboration interprofessionnelle (D'Amour, 1999). Dans ce cas-là, le groupe se trouve soumis à des rapports de pouvoir qui influencent directement la collaboration interprofessionnelle.

Les parents s'intègrent donc parfaitement dans les facteurs mis en avant précédemment. Si une alliance se crée et donc un sentiment de supériorité, on touche directement au facteur macro-structurel. De plus, le fait que les parents puissent choisir quels sont les éléments qui seront divulgués influence directement le facteur interactionnel. Les parents sont donc une bonne illustration d'éléments influençant les facteurs déterminants de la pratique en collaboration interprofessionnelle. Cependant, il semble intéressant de relever que ce ne sont pas les seuls.

En effet, les réponses obtenues lors des entretiens menés montrent qu'il y a une forte corrélation entre la collaboration interprofessionnelle et les émotions. Tout d'abord, lorsque l'on parle à un parent de son enfant et des éventuelles difficultés qu'il rencontre, il y a une mise en jeu inévitable des émotions. Les parents ont tendance à ressentir de la colère face à la personne qui ternit l'image de bon élève de leur enfant et leurs compétences de bons parents, et des mécanismes de défense visant à occulter le problème et à rejeter la faute sur l'enseignante (Asdih, 2012). Christelle illustre cela en racontant :

Il y avait eu ce bulletin semestriel et l'enseignant dit ben vous voyez là en grammaire il est très insuffisant et la mère est montée en disant très insuffisant, mais qu'est-ce que ça veut dire ? Et le prof je le sentais se tendre et je me disais, mais encore un peu et ça va partir, ça va monter en symétrie.

Cet exemple montre également l'importance du choix des mots utilisés notamment pour s'adresser aux parents. Il est nécessaire d'utiliser un discours positif. De ce fait, même si des choses difficiles doivent être dites, les personnes présentes pourront les entendre. Ce choix du discours permet aux intervenants de prendre du recul par rapport à ce qu'ils disent et dans certaines situations à mieux comprendre des comportements de l'enfant « plutôt que d'être dans l'émotion. » Marianne. C'est également dans ce genre de situation que la collaboration interprofessionnelle s'exprime. Certains professionnels ont des ressources propres à leur métier comme Christelle qui « méta communique » et reformule des choses qui ont été dites pour permettre d'apaiser certaines situations.

Avec les émotions, on est directement en lien avec le facteur interactionnel. En effet, lorsque les membres entrent dans l'émotionnel, l'information ne passe plus et donc la collaboration ne peut plus se réaliser.

3.2.6 Retour sur la théorie

Dans ce sous-chapitre, l'accent est mis sur les liens entre l'analyse des données et des théories répertoriées dans le chapitre de la problématique. Ceci ouvre la discussion sur les apports de ce mémoire.

Comme expliqué dans la problématique, la collaboration interprofessionnelle est un type d'interaction qui réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, dans un processus de communication visant la prise de décisions et divers apprentissages (Robidoux, 2007). Ces interactions peuvent être influencées par des facteurs organisationnels, interactionnels ou encore macro-structurels. Au fil des entretiens deux facteurs supplémentaires sont venus se rajouter. Il s'agit du rôle des parents et des émotions.

Tout d'abord, revenons sur la dimension organisationnelle. Pour rappel, selon Henneman, il serait nécessaire d'évoluer dans un lieu neutre afin de maximiser les résultats positifs de la collaboration interprofessionnelle. Il apparaît dans les entretiens menés que même si cela n'est pas respecté, ce n'est pas un frein à la collaboration, car chacun des acteurs trouve un intérêt dans le lieu choisi. Cela permet également de voir émerger un leader qui va être garant du cadre et qui comme le prône Henneman (1995) « fait respecter la liberté d'expression et l'équité » (Henneman, 1995, cité par Kosremelli et Wacheux, 2007). Ce leader est dans notre cas toujours la direction, ce qui permet d'avoir une ligne de conduite identique d'un réseau à l'autre et qui donc permet aux différents intervenants d'évoluer toujours d'après Henneman (1995) « selon certains standards ». Enfin, lorsque l'on parle d'organisation il est inévitable de

s'intéresser au temps. Selon Hellowell (1991), les structures collégiales ont toujours été très gourmandes en matière de temps et elles demandent plusieurs rencontres qui débordent parfois le temps personnel de l'enseignant (Hellowell, 1991, cité par Portelance, 2011). C'est pourquoi les limites à l'investissement en temps sont souvent invoquées comme étant un frein à la collaboration. Cependant, il apparaît que ce n'est pas le cas dans le cadre de ce travail. En effet, les acteurs n'ont pas mis cette dimension en avant si ce n'est pour mentionner l'importance de ne pas réaliser de rencontres trop longues. Pour pallier à cela, l'importance de l'objectif commun est apparue à maintes reprises.

Ensuite, les facteurs interactionnels qui pour rappel « dépendent des relations interpersonnelles entre les membres de l'équipe » (D'Amour, 1999). Il ajoute également que « la collaboration est par nature volontaire ». Nous avons pu constater que ce deuxième précepte ne se vérifie pas avec les acteurs en présence. En effet, cela dépend du mandat et du cahier des charges des différents professionnels. Concernant les relations interpersonnelles, le constat est qu'il est parfois difficile pour les intervenants de faire la différence entre partager son champ d'action et tout ramener à soi. En effet, pour rappel, l'interconnaissance des domaines de chacun contribue à l'établissement d'une relation de confiance et au partage de territoires communs essentiels à l'établissement de la collaboration professionnelle (D'Amour, 1997).

Le facteur macro-structurel a permis de mettre en évidence la notion de pouvoir. Cette notion s'illustre plus particulièrement lorsque des professionnels de la médecine prennent part aux réseaux. Cette notion est donc un des obstacles principaux à la collaboration interprofessionnelle, car elle maintient les acteurs dans un état d'esprit compétitif et parfois avec une peur du jugement. On voit donc deux clans dans ce domaine, les psychologues et psychiatres face aux enseignants et orthophonistes. Cependant, il est nécessaire de relever la place du secret professionnel, car c'est un élément inhérent à ces professions.

Conclusion

Au début de ce travail de recherche, nous nous questionnions sur les facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle. Les lectures effectuées ayant permis de montrer les bienfaits de ce mode d'action, l'intérêt s'est donc porté vers la définition d'objectifs tirés de trois facteurs qui sont de types interactionnels, organisationnels et macro-structurels. En effet, aucune hypothèse n'avait été formulée, car cette étude est de type quantitatif.

Le premier objectif avait pour intérêt de vérifier dans quelle mesure les intervenants prenant part à la collaboration interprofessionnelle ont une connaissance du rôle de chacun et si le partage d'expertises est une pratique courante. Il s'agissait donc de questionner les interactions entre les acteurs. Il s'est avéré que la barrière entre l'exposition de son intervention et la mise en avant de celle-ci était souvent mince. Les professionnels ont donc tendance à oublier qu'ils sont là pour l'enfant et non pas pour faire la promotion de leur profession. Ceci entrave la confiance entre les membres de l'équipe et donc l'arrêt du partage d'expertises.

Dans un second temps, nous avons questionné une dimension organisationnelle. Le but était de vérifier sur le terrain si les moyens accordés sont adéquats et suffisants pour que la collaboration puisse se réaliser. Pour ce faire, nous nous sommes donc intéressés au lieu dans lequel se déroulent les entretiens ainsi qu'au temps à disposition. Il s'agit soit de celui qu'ont les acteurs en dehors de leur profession ou alors de la durée effective de la rencontre. Les résultats sont que le lieu est presque toujours l'école que ce soit la salle de classe ou le bureau de la direction. Il en ressort également que les différents intervenants sont satisfaits de cette manière de faire, d'autant qu'elle permet au membre de la direction présente de devenir leader du réseau. Cette notion de leader est primordiale, car c'est le leader qui est garant de l'équité et de la liberté d'expression au sein du groupe. En termes de temps, il en ressort que ce qui importe aux différents acteurs, c'est la durée de l'entretien. Ce qui permet de garantir une durée tolérable est le fait de définir un objectif commun à tous les membres présents.

Enfin, nous nous sommes fixé comme objectif de vérifier si la collaboration interprofessionnelle était soumise à des rapports de pouvoir et des hiérarchies. Il en ressort que c'est un des obstacles principaux à la collaboration, car la notion de pouvoir place les professionnels dans un état d'esprit compétitif. Cette notion de pouvoir est d'autant plus forte que certains professionnels, notamment les psychologues, font appel au secret professionnel pour affirmer ce pouvoir ce qui amène souvent une incompréhension et un sentiment d'infériorité chez les enseignants notamment.

Cette étude a fait émerger des éléments qui permettent d'illustrer ces trois facteurs. Il s'agit tout d'abord des parents. Ces derniers sont les seuls à pouvoir décider quelles sont les informations qui pourront être transmises ou non. Il ressort de cette étude que les parents sont

particulièrement sensibles au discours tenu par les membres du réseau. Le choix des mots est primordial, car il faut que les parents puissent entendre les difficultés de l'enfant. S'ils n'arrivent pas le faire, ils deviennent un obstacle à la collaboration. Ceci est notamment dû à l'émotionnel qui entre en jeu dans la collaboration interprofessionnelle et qui est le deuxième élément illustrant les facteurs déterminants de la collaboration interprofessionnelle et qui ressort de cette recherche. Les émotions sont notamment présentes chez les parents, mais également chez les autres professionnelles qui se doivent de choisir leurs mots et donc de parfois quitter l'émotionnel pour ne pas entrer en conflit avec les parents et donc créer un obstacle à la collaboration interprofessionnelle.

Pour résumer et revenir à notre question de départ, les facteurs ayant la plus grande influence en termes d'obstacles sont la dimension interactionnelle et macro-structurale. Enfin, le facteur organisationnel semble aller de soi pour les intervenants et ne freine donc pas le processus de la collaboration interprofessionnelle.

Autoévaluation critique de la démarche

Ce qui me vient à l'esprit en pensant à ce travail est qu'il s'agit tout d'abord d'une course contre la montre. En effet, le démarrage a été lent et le retard s'est ensuite rapidement accumulé. La troisième année de formation étant chargée particulièrement en termes de pratique professionnelle a contribué à ce retard en repoussant la date de plusieurs entretiens.

En ce qui concerne le travail et plus particulièrement le choix du thème, je peux dire que je suis ravie d'avoir opté pour cette direction. En effet, c'est un domaine encore peu étudié dans les sciences de l'éducation, mais c'est un sujet qui fait débat lorsque l'on en parle avec les différents professionnels.

Concernant la validité de mon travail, il est important de rappeler qu'il s'appuie sur quatre témoignages et que l'approche est clairement inductive. De ce fait, il n'est pas possible de généraliser mes observations et mes constats. Il serait intéressant d'élargir le panel de personnes interrogées en trouvant encore d'autres professionnels à qui donner la parole. Je pense notamment aux psychologues qui ont été plusieurs fois mentionnées et qui auraient un droit de réponse pour exprimer leurs points de vue.

Au niveau des résultats, ceux-ci correspondent en partie à l'idée préconçue que je m'étais faite. En effet, j'avais par le passé décelé des obstacles liés à la notion de hiérarchie et au secret de fonction. Cependant, j'étais également persuadée que la gestion des agendas était l'obstacle principal à la collaboration. Néanmoins, la recherche m'a prouvé que cela n'était pas le cas. Cela me permet de dire que les informations obtenues durant les entretiens ont été pertinentes et la discussion avec les personnes d'une grande richesse. J'avais certaines craintes par rapport au fait que je connaissais les personnes ce qui m'a amené à les tutoyer.

En effet, l'enseignante et la conseillère socio-éducative évoluent dans un collège où j'ai effectué ma pratique professionnelle. Les deux personnes interrogées font partie de mon cercle de connaissance. J'avais donc peur que cela amène un biais à la recherche, mais heureusement tant elles que moi avons su rester professionnelles au moment des interviews. D'un point de vue personnel, cette recherche m'a énormément apporté tant au niveau personnel que professionnel. D'un point de vue personnel, ce travail m'a permis de faire des rencontres et des échanges notamment avec des personnes que j'ai côtoyées pendant deux mois, mais avec lesquelles je n'échangeais que de manière informelle. Professionnellement, cela me donne des outils pour pouvoir appréhender de manière plus sereine les réseaux que j'aurai à réaliser pour mes élèves. Je suis consciente des enjeux qui font partie de ces rencontres et je connais l'importance de bien choisir mes mots et pour cela de préparer en amont la rencontre. Par conséquent, ce travail m'a permis de répondre à des questions, mais il m'a également apporté des pistes pour mon insertion professionnelle qui se déroulera d'ici quelques mois.

Perspectives d'avenir

Ces considérations me permettent d'entrevoir des pistes pour des recherches futures dans le domaine de la collaboration interprofessionnelle. Tout d'abord il pourrait être intéressant de s'intéresser à la formation des personnes évoluant dans le réseau afin de savoir quels sont les outils obtenus durant la formation et s'ils jugent ces derniers suffisants et pertinents. Je pense évidemment dans un premier temps aux enseignants et à la direction, mais il pourrait être intéressant de questionner également la formation des autres professionnels.

Un autre axe serait de s'intéresser à l'application d'un guide. En effet, cet aspect a été mentionné par une des personnes interviewées pour qui le fait d'avoir un canevas qu'elle pourrait utiliser dans chaque réseau lui serait d'une grande utilité. Il pourrait donc être intéressant de se questionner sur l'utilisation d'un tel guide voire de le tester. Cependant, je pense que le fait de l'essayer sur le terrain deviendrait ambitieux pour un travail de l'envergure du mémoire de Bachelor.

Pour conclure, il convient de dire que le domaine de la collaboration interprofessionnelle est large et que de nombreuses recherches et pistes à explorer peuvent encore être entrevues.

Bibliographie

- Anderfuhren , B., Barbu, B., Burnier, B. , Chatelain, S., Copt, I., Zehour, D., Grangier, F., ...
Thüler, C. (2002). Le travail en réseau : Ensemble autour de l'enfant. *Petite enfance*,
83, 4-84.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations
des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 16,
34-52
- Beaumont, C., Lavoie, J., Couture, C. (2009). *Comment et pourquoi favoriser le travail
collaboratif entourant les services éducatifs complémentaires en milieu scolaire*. 8^e
Colloque sur l'approche orientante. Québec, Mars 2009.
- Beaumont, C., Lavoie, J., Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire :
cadre de référence pour soutenir la formation. *Centre de recherche et d'intervention
sur la réussite scolaire*. Université Laval, Québec.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., Trognon, A. (2013). *Les techniques d'enquête en
sciences sociales*. Paris : Dunod
- Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. & Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble
dans les établissements scolaires et de formation : Processus, stratégies, paradoxes*.
Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- D'Amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de
santé de première ligne au Québec*. Thèse de doctorat en santé publique, Université
de Montréal, Québec.
- D'Amour, D., Sicotte, C., Lévy, R. (1999). L'action collective au sein d'équipes
interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences Sociales et Santé*, 17, 67-
93.
- Emery, R., Wirz, S., Allenbach, M., Kosel, M., Giacomini, V., Piérart, G., Bétrisey, C. (2105).
La collaboration interprofessionnelle et le travail en réseau : Transitions

- professionnelles, perception de la déficience intellectuelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 6-36.
- Fortin, F. (2010=). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthode quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière éducation
- Gather Thurler, M. (1997). Coopérer efficacement : difficile, mais possible. *Educateur* 12, 17-22.
- Giroud, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines*. Saint-Laurent : Renouveau Pédagogique.
- Granjon, J. (2017). Reconnaissance et dispositionnalisme : une discussion de la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth. *Revue internationale de théorie critique*, 20,
- Kosremelli, A. & Wacheux, F. (2007). *Facteurs influençant la collaboration interprofessionnelle : cas d'un hôpital universitaire*. Conférence Internationale en Management, Beyrouth, Liban, 57-75
- Landry-Cuerrier, J. (2007). *Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais de l'ordre primaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Marcel, J., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- 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*, 115, 111-142.
- Mucchielli, A. & Paillé, P. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin
- Portelance, L., Borges, C., Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Québec : Education

Pronovost, L. (2000). L'équipe et les relations : deux réalités essentielles à l'interdisciplinarité. *Le feuillet universitaire, avril*, 24-31

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod

Robidoux, M. (2007). Collaboration interprofessionnelle. *Ecole en chantier, octobre*, 4-21.

Sparti, D. (2016). La reconnaissance distribuée : Estime, respect et autres biens d'identité. *Terrains/Théories, 4*, 2-12

Solomon, P. (2010). La collaboration interprofessionnelle : mode passagère ou voie de l'avenir ? *Winter, 62*, 56-65

Soubie, J.L. & Kacem, A.H. (1994). Modèle de coopération Homme/Système intelligent. *Octares, 73-90*

Willemin, C. (2016). *Insertion professionnelle : les quatre premiers mois d'enseignement*. Mémoire de Bachelor, Porrentruy, HEP-BEJUNE

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007). Accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007.
URL : http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf

La définition de l'interdépendance sociale. Dans *carnets2psycho, dictionnaire*. Repéré à <https://carnets2psycho.net/dico/sens-de-interdependance-sociale.html>

Conseiller socio-éducatif. Dans *Wikipedia, l'encyclopédie libre*. Repéré le 07 avril 2018 à https://fr.wikipedia.org/wiki/Conseiller_socio-éducatif

Psychomotricien. Dans *Wikipedia, l'encyclopédie libre*. Repéré le 07 avril 2018 à <https://fr.wikipedia.org/wiki/Psychomotricien>

Infirmier en psychiatrie. Dans *dictionnaire de psychologie*. Repéré le 07 avril à <http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Infirmier-psychiatrique>

