



dossier/

- 4 Collectiviser les épreuves du métier pour rendre le débat possible au sein des équipes
- 6 «Collaborez!» Et après?
- 8 Collaborer dans une vision inclusive à 360°
- 10 Des équipes pluridisciplinaires au primaire genevois: une collaboration interprofessionnelle en construction
- 12 Dans les coulisses d'un espace «intermétiers»
- 14 Enjeux de pouvoir entre professions
- 15 Les ambivalences des professeur-es français-es et de leurs syndicats
- 17 Accompagner les équipes pédagogiques: se mettre au service des écoles

**Nouvelles
collaborations:
entrez dans
la ronde!**

Dossier réalisé par Andrea Capitanescu Benetti, Laetitia Progin & Etienne Vellas

«Collaborez!» Et après?

Entretien avec Anne Barrère, professeure en sciences de l'éducation à l'Université Paris Descartes

Laetitia Progin, professeure associée, HEP Vaud

Depuis un certain nombre d'années, les injonctions au travail collectif sont de plus en plus nombreuses et s'inscrivent aujourd'hui, en Suisse romande notamment, dans la visée d'une école plus inclusive. Est-ce le cas également en France?

Anne Barrère: Il me semble que les injonctions au travail collectif restent une caractéristique forte des incitations tant des cadres, des directeurs et directrices d'école, des chef-fes d'établissement que des politiques éducatives à travers de nombreuses et nouvelles propositions – dont on parlera – puis d'autres plus anciennes, comme l'idée de projet d'établissement. Par contre, j'aurais du mal à les relier aussi fortement que cela en France aux politiques d'inclusion qui, effectivement, existent bel et bien et sont présentes dans l'école, mais qui me paraissent être dissociées du travail collaboratif, en tout cas dans un établissement donné. En effet, l'inclusion en France se traduit d'abord par des idées, des processus assez complexes de catégorisation, de recours à des labellisation et aussi à l'intervention de ce qu'on appelle des auxiliaires de vie scolaire. Ce sont des personnels qui interviennent dans les classes aux côtés d'un-e enfant handicapé-e, quel que soit son handicap, pour favoriser finalement son suivi scolaire. Aussi bien les échanges informels que j'ai pu avoir avec des professeur-es des écoles ou les études que j'ai pu lire me font même suggérer que les enseignant-es se sentent très seul-es face à cette inclusion, en particulier dans le primaire. Ces impératifs d'inclusion – qui ne s'accompagnent pas de suffisamment d'aide et de collaboration – sont un facteur assez fort de souffrance et de crise professionnelle. Sans doute parce que ce sont aussi des mesures relativement récentes, il n'y a pas toujours véritablement de collectif autour de cette inclusion.

Si je comprends bien, en ce qui concerne les auxiliaires de vie scolaire, ces personnes interviennent dans les classes, mais sans véritable collaboration avec une équipe pédagogique? Les enseignant-es ne se sentent pas soutenu-es par ces auxiliaires de vie scolaire?

Alors non, pas vraiment. D'abord, les auxiliaires de vie scolaire ne sont pas, dans l'ensemble, des personnels qui sont à égalité de qualification et de compétence. Ce sont des emplois qui sont souvent occupés par des étudiant-es dont certain-es se destinent aux métiers de

l'éducation (avec divers niveaux de compétence), mais aussi parfois des retraité-es. Leurs interventions peuvent être même considérées comme une intrusion. En effet, les enseignant-es peuvent le vivre comme un regard qui n'est pas forcément aidant ni forcément source de collaboration. L'enseignant-e peut, éventuellement, être amené-e à gérer des difficultés relationnelles entre l'auxiliaire de vie scolaire et l'élève handicapé-e, de même que certain-es auxiliaires de vie scolaire peuvent être témoins de certaines difficultés enseignantes. Il y a ainsi des enseignant-es plutôt déstabilisé-es par l'inclusion aujourd'hui et puis des auxiliaires de vie scolaire qui sont très inégalement motivé-es et formé-es, même s'il y a des petits dispositifs de formation en France pour ce rôle.

En Suisse romande et dans le canton de Vaud en particulier, on a de plus en plus de spécialistes qui interviennent dans l'école dans différents dispositifs. Est-ce le cas également en France? On a parlé des auxiliaires de vie scolaire. Vous avez également le rôle de conseiller-ère principal-e d'éducation. Est-ce que ces différents rôles questionnent la division du travail scolaire? Dans ce contexte, est-ce que les enseignant-es se sentent seul-es face aux épreuves rencontrées?

Je dirais que les deux me paraissent vrais. Je vais essayer de répondre à la fois à votre interrogation sur la division du travail et à la fois à votre question sur le sentiment de solitude des enseignant-es. Il y a des personnels sociaux et scolaires dans les établissements depuis fort longtemps en France (sans qu'il n'y ait autant que le nombre d'établissements existants, à l'instar des psychologues qui sont chargé-es de plusieurs établissements). Quant aux conseillères et conseillers principaux d'éducation, ils ne sont pas des personnels médicaux ni sociaux. Ils ont plutôt vocation de faire le lien entre les différents dispositifs. Du coup, je dirais qu'en France, quelqu'un comme Stanislas Morel (le chercheur qui a beaucoup travaillé sur le sujet) parle de médicalisation de l'échec scolaire. Mais je ne suis pas sûre que cette médicalisation se traduise toujours par des collaborations dans les écoles. Je fais allusion aussi à un très bon livre de Sandrine Garcia sur la dyslexie. On a plutôt affaire à des familles qui essaient de faire labelliser ou de faire reconnaître un handicap

ou une difficulté scolaire par un-e professionnel-le, par un médecin ou encore par un-e orthophoniste, un-e psychologue, etc. Cette quête de reconnaissance peut être assez longue. Au nom de cette reconnaissance, ces familles reviennent vers l'école pour demander un traitement particulier (via les auxiliaires de vie scolaire notamment). J'ai l'impression qu'il y a, effectivement, une entrée ou une importance de plus en plus forte de ces professions à l'intérieur des problématiques de lutte contre l'échec scolaire ou même à l'intérieur des problématiques d'apprentissage, mais sans qu'il y ait forcément plus de collaboration.

En ce qui concerne les enseignant-es, comment avez-vous vu évoluer leurs pratiques réelles de collaboration ces dernières années?

J'ai l'impression que l'idée que le travail enseignant soit porté collectivement est une idée qui rallie tout le monde, mais que les modalités pratiques de ce ralliement cachent des pratiques tellement différenciées qu'il est difficile de répondre à cette question. Il est très difficile de faire la distinction entre des prescriptions au travail collectif – qui font résistance parce qu'elles n'apparaissent pas aux enseignant-es centrées sur les bons objets – et des prescriptions qui leur paraissent pertinentes dans un contexte donné. L'injonction au travail collectif peut faire résistance tout autant que certaines formes d'organisation et de propositions enseignantes peuvent aujourd'hui se heurter à des blocages de la part de leur hiérarchie. Du coup, j'ai l'impression à la fois qu'il y a un consensus autour du fait que les collectifs



enseignant-es sont importants pour lutter contre la solitude au travail et certaines difficultés au travail, et à la fois que ce consensus normatif peut déboucher sur un grand désordre dans les discussions sur des pratiques ou des dispositifs réels dont certains sont jugés totalement irréalistes et d'autres au contraire comme devant être favorisés.

La culture des écoles est une culture de l'implicite et de l'informel. Un certain nombre de cadres scolaires cherche à formaliser les pratiques informelles de travail collectif des enseignant-es (dans l'idée aussi de pouvoir capitaliser collectivement les expériences). Mais n'y a-t-il pas un risque à trop vouloir formaliser des pratiques informelles qui ont évidemment du sens pour les enseignant-es?

Oui, bien sûr, il y a un risque. Si le système prescrit une innovation et certaines formes d'implication, celles-ci peuvent être démenties par les enseignant-es lorsque des formes d'auto-organisation ou de travail collaboratif informel se voient méconnues ou même déjugées par ces prescriptions. Mais je dirais que le plus important pour moi est de voir si – prescriptions ou pas – le travail collectif, dans l'établissement, est suffisamment proche des enjeux du travail quotidien qui, rappelons-le, se joue encore, pour une grande partie, dans une solitude de l'enseignant-e face au groupe classe. Je ne pense pas que ce que j'ai appelé la multiplication de dispositifs en dehors de la classe puisse tout à fait résoudre cela. Il s'agit alors de se demander ce qui, dans la pénibilité aujourd'hui du travail de l'enseignant-e face aux groupes classe, est susceptible d'être pris en compte et en charge par des collectifs enseignants. Bien sûr, certaines fois, cette prise en charge se fait, mais – et comme le montre le récent mouvement français de révolte des enseignant-es (#pasdevague) suscité par des incivilités ou des problèmes de gestion de classe –, il me semble aujourd'hui que ce travail collectif enseignant échoue à prendre en charge un certain nombre de difficultés du métier.

Pour le dire autrement, le travail collectif – pour avoir du sens – devrait porter sur les épreuves du métier enseignant? Vous l'avez écrit à plusieurs reprises dans vos travaux.

Je n'ai pas changé d'avis à ce sujet. J'ajouterai que, contrairement aussi à ce que l'on a pu penser, y compris moi-même, parce que les politiques publiques ont insisté sur ce niveau de l'établissement, je me dis parfois que les possibilités de collaboration par réseau, par internet, peuvent offrir aussi des possibilités de collaboration et de travail collectif qui dépassent un peu le cadre de l'établissement. Cela pourrait permettre de dépasser également les éventuels blocages qu'il peut y avoir dans l'établissement afin qu'il y ait une autre échelle entre le national et l'établissement, une autre échelle de collaboration pour ces collectifs enseignants. Ce sont aussi de nouveaux chantiers pour la recherche.