

Héloïse Rougemont
Mylène Ducrey Monnier (dir.)



Faire avec ?

Une recherche inclusive
pour et par les enseignant·e·s

FAIRE AVEC ?

**UNE RECHERCHE INCLUSIVE POUR
ET PAR LES ENSEIGNANT·E·S**

HÉLOÏSE ROUGEMONT ET MYLÈNE DUCREY MONNIER (DIR.)

FAIRE AVEC ?

**UNE RECHERCHE INCLUSIVE POUR
ET PAR LES ENSEIGNANT·E·S**

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2025

Rue du Tertre 10

2000 Neuchâtel

Suisse

www.aphil.ch

DOI: 10.33055/ALPHIL.00639

ISBN: 978-2-88930-692-3

ISBN PDF: 978-2-88930-693-0

ISBN EPUB: 978-2-88930-694-7

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2025.

Cet ouvrage est publié grâce au soutien de la Haute école pédagogique du canton de Vaud.

hep/

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Illustration de couverture : vecteezy.com

Prologue

Le titre de cet ouvrage, *Faire avec ?*, malgré le dépit qu'il exprime, porte en germe son propre antidote.

Faire avec tou-te-s les élèves ?

Faire avec tou-te-s les collègues ?

Faire avec les moyens du bord...

Faire avec des directives contradictoires ou insuffisantes...

Faire avec les délimitations territoriales institutionnelles...

Faire avec les héritages du passé...

Faire de la recherche ensemble...

«Les choses ne sont que des gens qui agissent ensemble»
(Becker, 2002, p. 90).

I. AU TRAVAIL !

Fil rouge : enseigner pour et avec la diversité

Les établissements scolaires à l'ère de l'inclusion : l'exemple de l'école vaudoise

Laetitia PROGIN¹⁰ et Aleksandra VUICHARD
Haute école pédagogique du canton de Vaud

«On peut faire l'hypothèse que l'école sera durablement protectrice si elle prépare [...] tout de suite les enfants, non pas à prendre le monde tel qu'il est, mais à interroger, penser, conceptualiser ensemble ce qu'il pourrait être».

(Maulini, 2016, p. 211-212)

L'éducation inclusive est un défi contemporain majeur pour les systèmes éducatifs, les établissements scolaires ainsi que pour l'ensemble des professionnel-le-s de l'éducation qui œuvrent en leur sein. Ce défi se cristallise autour des enjeux suivants : garantir une école pour tou-te-s, promouvant la réussite scolaire, accueillant la diversité, en tenant compte de tou-te-s les élèves sans cibler uniquement les exclu-e-s (Progin, Letor, Étienne et Pelletier, 2021 ; UNESCO, 2005 ; 2009).

L'inclusion scolaire consiste ainsi à garantir à tou-te-s les élèves le même accès à l'éducation, indépendamment du genre, de l'origine culturelle et sociale, de l'expérience vécue, des difficultés d'apprentissage ou des handicaps (Prud'homme, Duchesne, Bonvin et Vienneau, 2016). Autrement dit, l'inclusion postule le droit inconditionnel de chaque élève à fréquenter l'établissement qui se situe au sein de sa communauté (Vienneau, 2006 ; Ramel et Noël, 2017).

Cette approche est promue au sein des établissements scolaires vaudois, en Suisse, dont l'une des missions est, par conséquent, de travailler sur différentes mesures (pédagogiques, socio-éducatives et de santé).

L'école inclusive devant répondre aux besoins de tou-te-s les élèves pour leur permettre d'apprendre, il est ainsi demandé aux établissements [vaudois] de renforcer les mesures identifiées comme appartenant à un « socle universel » en matière pédagogique, socioéducatif et de santé. Il s'agit notamment de

¹⁰ Membre du Laboratoire Innovation-Formation-Éducation (LIFE) à l'Université de Genève.

développer les pratiques de différenciation pédagogique, de favoriser la mise en œuvre de programmes de promotion de la santé ou de mettre en place des actions sur le climat d'une classe par un travail socioéducatif (Rebetez et Ramel, 2021, 53).

La politique du canton de Vaud a ainsi exigé des directions, dès 2019, qu'elles engagent leur établissement dans la coconstruction d'un concept d'école pour tou-te-s, avec l'ensemble des actrices et acteurs concerné-e-s. Cela implique une réflexion sur la façon dont ces différentes actrices et ces différents acteurs collaborent, et comment les directions d'établissements sont en mesure de favoriser et de soutenir ce processus (Pelletier, Allenbach et St-Vincent, 2022 ; Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Paré, Rebetez et Tremblay, 2016 ; Thibodeau, Gélinas-Proulx, St-Vincent, Leclerc, Labelle, et Ramel, 2016).

Nos recherches s'intéressent au pilotage d'une école à vocation inclusive par les directions d'établissement et à ses implications quel que soit leur contexte d'exercice : mobiliser son équipe, impliquer les différent-e-s professionnel-le-s et partenaires, quelles que soient leurs cultures professionnelles, exercer de l'influence sur les représentations de chacun-e, sur l'enseignement-apprentissage ainsi que sur l'organisation du travail scolaire dans le but de rendre les pratiques scolaires réellement inclusives (Progin, Letor, Etienne et Pelletier, 2021).

En renforçant – par les injonctions du système – les responsabilités des directions en matière d'enseignement-apprentissage, on peut ainsi observer un rapprochement entre la classe et l'établissement qui interroge la division du travail entre les différent-e-s professionnel-le-s au sein de l'école et in fine la forme scolaire (Progin, Marcel, Périsset et Tardif, 2015).

Nous explorons la manière dont cette nouvelle division du travail s'exprime au sein des établissements de la scolarité obligatoire¹¹ du canton de Vaud en analysant la contribution de chacun-e au fonctionnement d'une école. Nous sommes plus particulièrement attentives aux éventuelles tensions engendrées par l'émergence d'une division du travail scolaire et éducative dans laquelle les rôles des un-e-s et des autres se voient – en partie – redéfinis.

¹¹ En Suisse, l'école est obligatoire dès l'âge de 4 ans et se déroule sur une durée de 11 ans. Les établissements de la scolarité obligatoire vaudoise se voient confier des élèves de 4 à 15 ans. Ces établissements sont organisés en degré primaire (de 4 à 12 ans), en degré secondaire (de 13 à 15 ans) ou encore réunissant des élèves du primaire et du secondaire en leur sein (établissements communément appelés « mixtes »). Pour une vision d'ensemble de la structure de l'école obligatoire vaudoise, voir le tableau afférent en annexe.

Les directions se sont rapprochées des classes en se voyant progressivement confier la responsabilité croissante de la réussite scolaire et éducative des élèves. De plus, de nombreuses et nombreux professionnel·le·s – autres que les enseignant·e·s – interviennent en classe, au sein de l'école ou à sa périphérie : éducatrices et éducateurs, assistant·e·s à l'intégration, infirmier·ère·s, médecins, psychologues, psychomotricien·ne·s, logopédistes, médiatrices et médiateurs, professionnel·le·s de l'orientation scolaire et professionnelle, professionnel·le·s du domaine de la migration, formatrices et formateurs d'institutions de formation, etc. Il en résulte la coexistence d'une pluralité d'identités professionnelles, de cultures organisationnelles, de normes et d'*habitus* confrontant chacun·e à « l'épreuve de l'autre » (Morel, 2020).

On peut dès lors s'interroger sur la manière dont ces professionnel·le·s provenant de divers domaines – enseignement, éducation, santé, social – et œuvrant au sein de différents dispositifs et territoires, naviguent et négocient leurs rôles, leurs responsabilités et leurs identités au sein d'un environnement scolaire en quête d'inclusion et de collaborations interprofessionnelles. Et plus particulièrement, dans quelle mesure les accords tacites, les négociations plus ou moins directes entre ces actrices et acteurs contribuent au fonctionnement de cette école ou au contraire masquent des conflits sous-jacents et des problématique non résolues ?

Partant de notre enquête en cours¹² soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique, nous proposons d'inclure dans une même enquête les professionnel·le·s de l'enseignement travaillant quotidiennement dans les écoles vaudoises (directrices et directeurs, doyen·ne·s, enseignant·e·s), muni·e·s ou non d'une autorité formelle, mais susceptibles d'orienter réellement l'activité commune. Tou·te·s peuvent jouer un rôle significatif dans la gestion et l'organisation des écoles (Strauss & Andereg, 2020) en participant à une œuvre commune, celle d'une école à visée inclusive.

Pour introduire la première partie de cet ouvrage, nous procéderons en trois temps :

- nous exposerons la manière dont le concept d'école inclusive a émergé au sein des systèmes éducatifs contemporains, en Suisse, et dans le canton de Vaud en particulier ;

¹² Cartographie du leadership professionnel au sein des établissements scolaires, n° 200892. Requérants : Laetitia Progin et Pierre Tulowitzki. L'équipe est composée des membres suivants : les deux requérants ainsi qu'Ella Grigoleit (doctorante FNS) et Aleksandra Vuichard (collaboratrice scientifique).

- nous analyserons, d’une manière empirique, comment la participation au fonctionnement d’une école à visée inclusive – quel que soit son rôle dans l’établissement en tant que professionnel·le – se manifeste dans le réel du travail. Nous nous centrerons notamment sur le rôle du doyen·ne, véritable interface œuvrant avec et entre les professionnel·le·s et divers dispositifs au sein de l’école ;
- nous proposerons, pour conclure, quelques éléments de synthèse et des perspectives.

Un aperçu historique de l’école inclusive

La notion d’inclusion, originaire du monde anglo-saxon, s’est imposée dans les politiques éducatives, notamment avec l’*Education Act* britannique de 1981 qui proposait de prendre en compte les élèves ayant des « besoins éducatifs particuliers (*special educational needs*) » (Barrère et Mairesse, 2015, 20). Certain·e·s auteur·e·s identifient déjà un « tournant inclusif » amorcé durant les années 1970 (par exemple, en Italie), et validé internationalement par la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) » (Bonvin et al., 2013, 128).

Cette notion a connu, depuis, un essor important au sein des institutions politiques, en particulier au niveau international ainsi qu’auprès d’une partie de la communauté scientifique. Elle est étroitement liée à la volonté « de faire rejoindre l’école ordinaire à des enfants qui en seraient exclu·e·s, quelle qu’en soit la raison » (Barrère et Mairesse, 2015, 20).

Si, à l’origine, le terme d’inclusion soulignait la volonté de scolariser les enfants présentant une déficience ou un trouble d’apprentissage en milieu ordinaire, il désigne désormais l’exigence faite au système éducatif d’assurer la réussite scolaire et l’inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. Sa consécration dépasse en cela largement la question du handicap et de la scolarisation d’un groupe minoritaire. (Ebersold, 2009, 79)

Les institutions internationales, telles l’UNICEF et l’UNESCO, ont contribué à élargir la notion d’inclusion pour y inclure toutes les formes de différences, et pas seulement celles liées au handicap. Il s’agit néanmoins de dépasser la catégorisation de publics scolaires spécifiques, tels que les enfants handicapé·e·s, les enfants de familles immigrées ayant des difficultés avec

la langue ou encore les enfants dit·e·s « surdoué·e·s » tout en démedicalisant certaines approches de l'échec scolaire (Barrère et Mairesse, 2015). On assiste, il est vrai, à un recours croissant à des catégories médicales pour analyser les difficultés des élèves, transformant ainsi l'élève en difficulté en « patient·e » (Moret, 2018). Cette médicalisation serait la résultante « de rapports de force entre approches concurrentes de l'échec scolaire, visant à légitimer l'action de professionnels de différents groupes » (Bernard, 2016, paragraphe 1).

Pour faire face aux difficultés d'apprentissage et à l'échec scolaire, il existe une demande sociale croissante de pouvoir bénéficier rapidement de diagnostics et de remèdes non seulement du côté médical, mais aussi du côté de dispositifs de soutien se situant de plus en plus en dehors des frontières de l'école (Moret, 2018). L'émergence du marché du coaching scolaire en est une autre illustration (Oller, 2020). Ainsi, « la tentation est grande – nous dit-on – de laisser croire que les réponses à la difficulté scolaire se trouvent soit dans le soutien scolaire (rattrapage, révisions, aide aux devoirs, etc.), soit dans le soin (orthophonie, rééducation, suivi psychologique, etc.) » (Bonnard, 2016, cité par Moret, 2018, 105).

L'une des épreuves majeures des politiques éducatives à visée inclusive est sans doute de gouverner et d'organiser le travail scolaire afin que le plus grand nombre d'élèves accède à une culture scolaire commune sans avoir à renoncer aux objectifs de formation. La difficulté réside également dans le fait d'assumer qu'il existe rarement des solutions simples et immédiates en réponse à des processus complexes. Cela est particulièrement marquant dans nos sociétés et organisations contemporaines marquées par une accélération des rythmes de vie et de travail.

En guise de synthèse, soulignons que la visée inclusive de l'école consiste à surmonter les exclusions, qu'elle-même peut engendrer, en adaptant ses méthodes pédagogiques pour répondre aux divers besoins des élèves, avec un principe fort : ce ne sont pas aux élèves de s'adapter, mais à l'institution de le faire (Barrère et Mairesse, 2015).

Focus sur la Suisse et le canton de Vaud

Il n'existe pas d'unanimité dans la manière de définir et de concrétiser l'éducation inclusive, car celle-ci est étroitement liée à des considérations politiques, sociétales, historiques et pédagogiques (Reverdy, 2019 ; Hyatt et Hornby, 2017 ; Beaucher, 2012).

En Suisse, un accord intercantonal (CDIP, 2007) – conforme aux injonctions internationales dont celles émanant de l’ONU (2006) – énonce « que les solutions intégratives doivent être préférées aux mesures séparatives » (Ramel et Bovey, 2017, paragraphe 7). La Suisse étant composée de vingt-six systèmes éducatifs différents (correspondant aux vingt-six cantons qui la composent), cette orientation ne s’incarne pas de la même manière dans chacun de ces systèmes. Ramel et Bovey (2017) soulignent cependant qu’elle a un impact important sur l’organisation et les pratiques scolaires, car ces dernières s’étaient développées – jusqu’à la fin du xx^e siècle – à travers une approche essentiellement ségrégative. Il est ainsi attendu que « l’école ordinaire fasse une place plus grande à la diversité des élèves, quand bien même seraient-ils en situation de handicap ou auraient-ils des besoins éducatifs particuliers » (Ramel et Bonvin, 2014, 8).

Certain·e·s auteur·e·s identifient l’existence d’un continuum entre l’intégration dans une école de quelques élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, l’intégration de tou·te·s les élèves rencontrant des besoins éducatifs particuliers et l’inclusion de tou·te·s les élèves dans une seule et même école qu’ils et elles aient ou non des besoins éducatifs particuliers (Trépanier et Paré, 2010 ; Ramel, 2014). Ainsi, l’inclusion porte sur l’ensemble du système – dans une vision plus large – afin qu’il s’adapte aux besoins de tou·te·s les élèves, quelle que soit leur spécificité.

Le canton de Vaud s’est engagé dans le développement d’une école à visée inclusive. Les principes et conditions de cette école sont définis – depuis 2019 – dans un document intitulé Concept 360° (DEF, 2019). Dans ce contexte, et pour répondre aux besoins des élèves, les directions des établissements de l’école obligatoire doivent construire un concept, propre à ceux-ci, en favorisant la participation de tou·te·s les partenaires ainsi que celle de tou·te·s les actrices et acteurs de l’école.

Le Concept 360° vise une prise en charge à la fois pédagogique, socioéducative et de la santé de tou·te·s les élèves (Rebetez et Ramel, 2019).

La vision à 360° implique la collaboration entre les intervenants en milieu scolaire. Les regards croisés doivent permettre aux professionnels travaillant autour de l’enfant une évaluation de ses besoins dans leur globalité et une mise en œuvre des prestations coordonnées. À ce titre, le concept cantonal pose des outils visant à structurer la discussion et la réflexion au sein du réseau afin de déterminer les mesures les plus adéquates à prendre, de les prioriser et de poser les jalons du projet commun qui sera porté par les professionnels entourant l’élève (Rebetez et Ramel, 2019, 1).

Un fort accent est mis sur la collaboration et les regards croisés entre professionnel-le-s issu-e-s de différents domaines (pédagogie régulière ou spécialisée, promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire, socioéducatif ou encore migration) afin de «répondre aux besoins de tou-te-s les élèves» afin qu'ils et elles soient tou-te-s placé-e-s dans des conditions qui leur permettent d'apprendre au sein de l'école, comme stipulé dans le concept cantonal.

Une enquête au cœur des établissements scolaires vaudois

Nous nous intéressons ici à la façon dont les différent-e-s professionnel-le-s de l'éducation interviennent ensemble au sein des écoles. Depuis 2021, nous menons une enquête ethnographique au sein d'établissements de la scolarité obligatoire des cantons de Vaud et d'Argovie, en Suisse. Nous observons notamment la contribution des professionnel-le-s au fonctionnement de leur établissement. Dans une perspective sociologique, nous explorons comment des travailleurs et travailleuses, qui occupent différents rôles dans un établissement, vivent à la fois des épreuves subjectives tout en participant à une organisation collective. Notre approche s'inscrit dans les travaux du sociologue Danilo Martuccelli et de la sociologue de l'éducation Anne Barrère, qui analysent les dimensions singulières et subjectives de l'expérience des individus (comment elles sont effectivement éprouvées) ainsi que les dimensions collectives qui préfigurent cette expérience dans un contexte en particulier (Martuccelli, 2006 ; Barrère, 2003, 2004, 2006a, 2006b).

Le temps passé dans l'école (environ quatre semaines par établissement) doit nous permettre d'intégrer la communauté scolaire et, ainsi, d'observer progressivement les interactions entre les différent-e-s professionnel-le-s et de les interroger au fil du temps. Nos données complémentaires se fondent sur l'analyse des documents collectés et produits par l'école et/ou le système qui peuvent faire la lumière sur l'organisation du travail. Au sein du canton de Vaud, nos données s'inscrivent ainsi dans le contexte de la mise en œuvre d'une école à visée inclusive.

Une organisation opaque ?

Au niveau organisationnel, de nombreux acronymes sont utilisés dans le système scolaire vaudois : ACM et ACT, AI, AMP, APEMS, ASE, ASEJ, CDir, CEF/ASS, cellCIPS, CIF, CIS, CP, CREAL, CRPS, CVE, DAC, EDT,

ENVOL, ESS, GRAFIC, HP, JOM, LAGAPEO, LPC, LSF, MAI, MATAS, MAux, MO, MR, NEO, OCOSP, OES, OESP, PAREO, PES, PIPS, POC, PPL, PPLS, PSE-ProMin, PSPS, SEI, SESAF, SESAME, TA, UAPE, UMA, UMA conseils, UPSPS, VG, VO, etc.

Cet usage reflète un nombre et une diversité non négligeables de dispositifs et d'intervenant-e-s en soutien au fonctionnement des établissements scolaires, notamment dans la mise en œuvre de l'école à visée inclusive.

Les acronymes mentionnés ci-dessus ont été identifiés au cours de nos observations ethnographiques. Nous avons rapidement perçu cette profusion d'acronymes comme un indicateur peut-être révélateur du fonctionnement du système. Nous les avons soigneusement consignés dans nos notes de terrain, sans forcément avoir d'emblée et aisément accès à leur définition.

Cette profusion peut témoigner d'une volonté d'adapter l'offre éducative aux besoins diversifiés des élèves. Mais elle peut aussi contribuer à une certaine forme d'opacité organisationnelle, rendant le système moins lisible pour celles et ceux qui ne sont pas familier·ère-s avec ces terminologies.

La situation décrite par Barrère (2013) concernant le système scolaire français, avec ses nombreux dispositifs perçus comme un « feuilletage illisible », trouve un écho dans nos observations. Plus le système cherche à s'ajuster aux divers besoins individuels par l'ajout de dispositifs supplémentaires, plus la complexité augmente et moins les logiques sous-jacentes sont compréhensibles et accessibles à chacune et chacun¹³.

Citant Kambouchner et al. (2012) Barrère (2013) écrit que « dans les établissements scolaires, les “dispositifs” paraissent structurellement nombreux, multiples, voire éclatés » (p. 96). Elle ajoute :

Plus la forme scolaire « ordinaire » est jugée inefficace, plus ses équipements et techniques d'action sont jugés obsolètes, plus elle est entourée de dispositifs censés mieux ajuster l'action aux différences de tous ou de chacun, se multipliant ainsi afin de ne pas déroger à une logique d'action qui reste universaliste (p. 106).

Afin de mieux comprendre cette organisation scolaire complexe, nous avons identifié les rôles et responsabilités qui coexistent au sein du système vaudois, en produisant la catégorisation provisoire suivante :

¹³ C'est également ce que conclut le chapitre signé par Ducrey Monnier et Rougemont, dans la partie II.

Tableau 1: Rôles et métiers au sein des écoles vaudoises

	Rôles généralement assumés par une enseignante ou un enseignant	Autres métiers que celui de l'enseignement
Pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> – maître de classe/référent-e – doyen-ne – chef-fe de file – médiateur, médiatrice – référent-e inclusion – référent-e numérique – référent-e durabilité – animateur, animatrice pédagogique – référent-e de l'approche du monde professionnel – coach professionnel-le – répondant-e des séjours linguistiques – délégué-e promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (PSPS) – ... 	<ul style="list-style-type: none"> – directrice et directeur – assistant-e à l'intégration – conseiller-ère en orientation – ...
Administratif et logistique	<ul style="list-style-type: none"> – doyen-ne – responsable mobilier – responsable informatique – responsable du matériel et les laboratoires de science – responsable du matériel et des après-midis sportifs/ coach professionnel-le – ... 	<ul style="list-style-type: none"> – directrice et directeur – secrétaire – concierge – bibliothécaire – ...
Médico-social	<ul style="list-style-type: none"> – délégué-e promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (PSPS) assumé par un-e enseignant-e dans le domaine de la prévention. – médiateur, médiatrice assumé par un-e enseignant-e dans le domaine de la prévention. – ... 	<ul style="list-style-type: none"> – éducateur, éducatrice – psychomotricien-ne – logopédiste – médecin et dentiste scolaire – psychologue – conseiller-ère école-famille – infirmier-ère – assistant-e social-e – rythmicien-ne – assistant-e socio-éducatif – ...

Le tableau est organisé en fonction de trois principales catégories reflétant la structure et le fonctionnement de l'école vaudoise : 1) pédagogique, 2) administratif et logistique et 3) médico-social.

Dans chacune de ces catégories, on retrouve d'un côté les rôles généralement assumés par les enseignant·e·s, et, de l'autre, les autres métiers présents dans le milieu scolaire.

1. Catégorie « Pédagogique »

Rôles des enseignant·e·s : Dans cette colonne sont énumérés divers rôles qu'un·e enseignant·e peut assumer en plus de ses activités « traditionnelles » d'enseignement : maître·sse de classe, chef·fe de file, doyen·ne, etc. Cette liste montre la diversité et la spécialisation croissante dans le domaine de l'enseignement.

Autres métiers : Ici sont listé·e·s des professionnel·le·s n'ayant pas un rôle d'enseignement direct, mais dont leur travail les en rapproche. Par exemple, directeur·trice, conseiller·ère en orientation, etc.

2. Catégorie « Administratif et logistique »

Rôles des enseignant·e·s : Certain·e·s enseignant·e·s peuvent assumer des responsabilités administratives ou logistiques, telles que la gestion du mobilier ou des équipements informatiques.

Autres métiers : Cette colonne inclut des rôles tels que secrétaire, concierge, et bibliothécaire, qui contribuent au fonctionnement quotidien de l'école, mais qui ne sont pas directement liés à l'enseignement.

3. Catégorie « Médicosocial »

Rôles des enseignant·e·s : Certain·e·s enseignant·e·s peuvent se spécialiser dans des domaines médicosociaux, comme la promotion de la santé et la prévention, soulignant le rôle de l'école dans ce domaine.

Autres métiers : Cette liste comprend des professionnel·le·s tels que psychologues, infirmier·ère·s, et assistant·e·s sociaux.

Ce tableau reflète la diversité des rôles et des métiers au sein des écoles, illustrant comment l'école contemporaine dépasse amplement le cadre de la salle de classe « traditionnelle », en impliquant un nombre important de professionnel·le·s issu·e·s de différents milieux professionnels.

L'attribution des rôles ci-dessus – ceux assumés par des enseignant·e·s – peut sensiblement varier en fonction de l'établissement, de son histoire et de son organisation. Néanmoins, on peut toutefois relever que les enseignant·e·s

assument de nombreuses responsabilités en dehors des frontières de la salle de classe, en travaillant avec des intervenant·e·s qui exercent des métiers différents et qui ont leur propre culture professionnelle.

Tout comme nous le mentionnions précédemment, cette organisation n'est pas forcément aisée à appréhender à l'extérieur de l'école, mais aussi à l'intérieur des murs de l'école pour celles et ceux qui y travaillent, comme en témoignent les nombreux malentendus quant aux responsabilités des un·e·s et des autres que nous avons pu observer à ce sujet: il n'est pas toujours évident d'identifier la place que l'on occupe dans le fonctionnement de l'établissement, celles occupées par les autres et la manière dont on contribue ensemble à la gouvernance du travail scolaire et éducatif.

Par ailleurs, LeVasseur et Giuliani (2022) relèvent que ces différent·e·s professionnel·le·s de l'éducation – provenant de milieux professionnels tels que l'éducation, la santé et les services sociaux – doivent intervenir ensemble dans la prise en charge des élèves alors même qu'ils ont des conceptions différentes de la réussite ou de la socialisation des élèves.

Ainsi, «au maillage interprofessionnel s'ajoute souvent celui des appartenances institutionnelles des divers acteurs et actrices amené·e·s à collaborer. Tout cela implique leur engagement dans un travail de négociation de sens et de rôles, mettant à l'épreuve leur identité professionnelle et leur sentiment de légitimité» (Allenbach, Gabola, Leblanc et Rebetez, 2022, 93).

LeVasseur et Giuliani (2022) ajoutent, page 9 :

Assistons-nous pour autant à une guerre de principes dans les établissements ? Afin d'éviter les confrontations trop vives, les agents scolaires se forgent une identité qui leur permet de résister aux pressions que l'on exerce sur eux. Mais la collaboration peut ne reposer que sur un accord du bout des lèvres qui consiste essentiellement en un pacte de non-agression entre représentants d'une même institution (Dupriez, 2003). Certains auteurs ont effectivement montré, à la suite de Boltanski, qu'une paix des objets, qui suppose un ordre scolaire basé non pas sur un accord de principe fort, mais, au contraire, sur des concessions de gré à gré (Derouet, 1992), permet d'éviter des disputes trop vives. L'évitement des disputes est-il pour autant la condition, dans une institution affaiblie, d'une réelle collaboration entre agents scolaires ?

À la lecture de ces citations, on peut s'interroger sur les conditions qui permettent de s'engager ensemble dans la mise en œuvre d'une école à visée inclusive: en construisant progressivement des représentations partagées

quant à la manière de faire apprendre le plus grand nombre d'élèves, à distance des conflits qui empêchent d'avancer et à distance aussi des compromis qui ne satisfont personne, mais qui permettent d'éviter ces conflits. L'exercice est délicat...

Les doyennes et doyens : au cœur d'une école à visée inclusive

Au cœur de ce système complexe figure un rôle particulier que l'on peut considérer comme le trait d'union ou l'interface entre les différents dispositifs et intervenant·e·s présent·e·s au sein des établissements vaudois : le rôle de doyen·ne dans les établissements primaires et secondaires du canton¹⁴. Nous nous intéressons ainsi aux doyen·ne·s, car comprendre leur travail permet d'une certaine manière de mieux comprendre le fonctionnement de l'école vaudoise.

Les doyen·ne·s sont des enseignant·e·s déchargé·e·s d'une partie de leur enseignement. Ils et elles bénéficient d'une responsabilité fonctionnelle et non d'une responsabilité hiérarchique au sein de l'école. A contrario des directrices et directeurs d'école, les doyen·ne·s ont le statut d'enseignant·e. La réalité de ces cadres « intermédiaires » (membre de l'équipe de direction sans être la directrice ou le directeur) n'est pas la même dans toutes les régions suisses. Par exemple, dans le canton de Neuchâtel, ce rôle est assumé par des adjoint·e·s bénéficiant d'un autre statut que celui des enseignant·e·s, avec une responsabilité hiérarchique clairement établie.

Ils sont généralement au nombre de quatre ou cinq formant – avec la directrice ou le directeur – un conseil de direction qui se réunit chaque semaine pour piloter l'école. Les doyen·ne·s peuvent, par exemple, assumer les responsabilités suivantes : suivi des élèves, coordination de groupes de travail, relations avec la famille, promotion de la visée inclusive, supervision et suivi d'enseignant·e·s, etc.

Leur cahier des charges varie d'un établissement à l'autre. Certain·e·s peuvent se spécialiser dans les aspects plus administratifs et logistiques de la vie de l'établissement (organisation des horaires, des remplacements, des examens), en étroite collaboration avec le secrétariat de l'école, mais chaque équipe est composée de doyen·ne·s ayant la responsabilité du suivi des situations d'élèves.

¹⁴ Dans les autres cantons de Suisse, il est plus habituel de rencontrer des doyen·ne·s dans les établissements secondaires alors que, dans le canton de Vaud, il existe des doyen·ne·s dans chaque établissement primaire.

L'une des directions observées a même formalisé cette responsabilité de la manière suivante dans le cahier des charges de plusieurs de ses doyen-ne-s : «Soutenir les enseignantes et enseignants dans la prise en charge d'élèves à besoins particuliers et présentant des difficultés d'apprentissage».

Dans ce contexte, ils et elles entretiennent des contacts avec les familles, avec l'ensemble des professionnel-le-s intervenant au sein de l'école, mais également avec les divers services cantonaux. C'est la raison pour laquelle nos observations de leur travail réel nous conduisent à considérer ces enseignant-e-s – pas tout à fait comme les autres par leur participation au pilotage de l'école – comme les principaux traits d'union ou interfaces entre les mesures, dispositifs et acteurs au sein de l'école vaudoise à visée inclusive.

Les doyen-ne-s peuvent animer de nombreux réseaux interdisciplinaires réunissant les actrices et acteurs – les parents ou les responsables légaux, généralement aussi l'élève, l'enseignant-e ordinaire et spécialisé-e ainsi que les professionnel-le-s de l'éducation (médecin, infirmier-ère, psychologue, éducatrices et éducateurs, services cantonaux, voire directrice ou directeur d'institution si la situation le nécessite, etc.) – dont les regards et les expertises complémentaires permettent d'analyser la situation de l'élève et de travailler sur les pistes et actions à envisager pour l'accompagner et l'aider. La composition des réseaux peut varier en fonction des élèves, des besoins identifiés et de la particularité de la situation. Des réseaux auxquels nous avons assisté peuvent rassembler autour d'une même table plus d'une douzaine de personnes.

L'exercice n'est pas aisé pour ces doyen-ne-s amené-e-s à coordonner le travail collectif en fonction des ressources à disposition – qui ne sont pas illimitées –, des représentations des un-e-s et des autres, des besoins spécifiques, des intérêts et des craintes qui peuvent légitimement émerger quand il s'agit de traiter et/ou de vivre des situations complexes (autant du côté de l'élève, de la famille que du côté des professionnel-le-s concerné-e-s).

Les doyen-ne-s – observé-e-s et interrogé-e-s dans le cadre de notre enquête – peuvent manifester des préoccupations relatives au déroulement d'un réseau et exprimer une importante fatigue à la suite de celui-ci, comme en témoigne le matériau récolté à ce sujet, l'un provenant d'une observation dans un établissement et l'autre d'un entretien avec une doyenne. En voici deux extraits :

Le doyen vient me saluer [la chercheure] et me dit qu'il a passé une bonne matinée. Il a animé un réseau autour de la situation d'un élève présentant

*des troubles de l'attention. Il me raconte que cela s'est bien passé. Il ajoute : « Je sais qu'il a ce trouble, mais cela n'excuse pas tout, car les parents disent toujours que tout est à cause de cela ». **Il m'explique qu'il est content que cela se soit bien passé, car il a souvent mal au ventre avant ces réseaux.** Il a ensuite donné un cours sur les groupes sanguins avec ses élèves et il en était ravi.*

*Chercheure : Et puis tu m'as dit que tu étais fatiguée après ce réseau...
Doyenne : Non ! Pas fatiguée, j'étais cuite. Sortie d'ici, je n'en pouvais plus.*

Il n'existe pas de formation spécifique préparant à la fonction de doyen-ne. Certain-e-s d'entre elles et eux ont participé à la formation que doivent suivre – durant les trois premières années d'entrée en fonction – les directrices et directeurs d'établissement en Suisse romande. Mais ce n'est pas obligatoire pour les membres du décanat et les places sont limitées. Il en résulte que les enseignant-e-s qui animent ces réseaux – en tant doyen-ne-s – et qui sont, plus généralement, amené-e-s à coordonner le travail collectif au sein des établissements scolaires ne sont pas tou-te-s égaux quant aux ressources à mobiliser pour parvenir à exercer ce rôle et à relever les défis relatifs à une école à visée inclusive.

La difficulté réside également dans le nombre de réseaux à animer lors d'une année scolaire. Deux doyens de notre enquête animent chacun plus de 120 réseaux par année. Afin d'atténuer cette charge de travail, certaines directions répartissent le suivi des élèves entre l'ensemble des doyen-ne-s (au lieu de confier les tâches d'organisation et de planification à certains et les tâches de suivi pédagogique à d'autres).

Certaines directions tentent également de choisir des enseignant-e-s issu-e-s de l'enseignement spécialisé pour participer au conseil de direction. À l'instar de l'une des directrices observées dont trois doyen-ne-s sur six ont une formation dans l'enseignement spécialisé. La directrice se repose ainsi sur leurs compétences « pédagogiques », ainsi qu'elle qualifie ces dernières, pour travailler sur les situations d'élèves et leur suivi. Elle précise que ses doyen-ne-s sont plus expert-e-s qu'elle ne l'est dans tout ce qui concerne la différenciation pédagogique, alors qu'elle se décrit davantage comme une manager. Elle ajoute que ce n'est pas toujours possible de composer son équipe sous cette forme – dans les écoles en général –, car ce n'est pas forcément un poste pour lequel beaucoup de candidat-e-s se présentent.

Ce rôle n'est pas forcément évident à assumer ! L'une des tensions produites par le système est celle d'un entre-deux : entre le métier d'enseignant et celui

de cadre scolaire. Nous avons pu identifier des tiraillements auprès d'un certain nombre d'entre elles et eux. Est-on encore un-e collègue-pair-e-enseignant-e ? Ou appartient-on désormais à un nouveau cercle, celui de la direction qui éloigne de fait de ses collègues-pair-e-s-enseignant-e-s ? À quelle loyauté se vouer ? Certain-e-s le vivent mieux que d'autres. Cela dépend notamment des ressources qu'elles et ils ont à disposition et mobilisent pour exercer leur rôle. Cela dépend aussi de la manière dont elles et ils peuvent s'exprimer à ce sujet au sein du conseil de direction pour prendre de la distance, mais aussi pour développer collectivement des stratégies leur permettant de gérer ce délicat entre-deux.

En guise de synthèse et de perspectives

Pour conclure, rappelons que l'école vaudoise s'est engagée dans la mise en œuvre de l'école à visée inclusive avec l'exigence suivante : les écoles ont à construire – avec l'ensemble des professionnel-le-s et partenaires de l'école – un concept qui leur est propre, tenant compte à la fois des spécificités locales et des besoins de tou-te-s les élèves.

Comme nous l'avons montré, l'organisation du travail scolaire devient une question d'autant plus cruciale que l'on cherche ensemble à ce que tou-te-s les élèves puissent apprendre et progresser au sein d'une école à visée inclusive. Cette organisation (rôles, responsabilités des un-e-s et des autres, dispositifs et mesures, espace-temps, etc.) varie en fonction des établissements, de leur culture, de leur histoire et des membres qui la composent. Elle peut toutefois se révéler difficile à appréhender aussi bien à l'extérieur de l'école qu'à l'intérieur de ses murs. Elle est sans doute la conséquence d'une complexification des missions de l'école et du travail des professionnels de l'éducation. Pour y faire face, de nouveaux dispositifs et rôles ont émergé, d'autres ont été redéfinis – avec de nouvelles responsabilités – faisant coexister au sein de l'école vaudoise des identités et des cultures professionnelles multiples.

Différents rôles et territoires, divers dispositifs, différentes cultures et identités : l'école vaudoise contemporaine pourrait-elle être considérée comme fragmentée ? C'est l'une de nos hypothèses. La « fragmentation des institutions apparaît alors comme l'expression contemporaine de leurs finalités plurielles, la pluralité pouvant découler des différences d'interprétations des acteurs ou des contradictions qui naissent entre une forme traditionnelle et de nouvelles attentes issues des évolutions sociales » (Bonny et Demailly, 2012 ; Netter, 2019, 242).

Finalement, à l'heure où de plus en plus d'actrices et d'acteurs interviennent au sein des écoles, il nous semble primordial de nous intéresser à cette complexité croissante afin que chacun-e soit en mesure de l'appréhender, quel que soit le rôle qu'il ou elle exerce dans l'organisation scolaire. C'est l'un des objectifs de l'enquête en cours dont nous avons présenté les premières analyses dans cette contribution.

Références bibliographiques

- Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016). Relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, P. Bonvin, H. Duchesne et R. Vienneau (Dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, 95-118. De Boeck Supérieur.
- Allenbach, M., Gabola, P., Leblanc, M. et Rebetez, F. (2023). Quels soutiens au développement de pratiques inclusives ? *La Nouvelle Revue – éducation et société inclusives*, 95, 91-109.
- Barrère, A. et Mairesse, F. (2015). *L'inclusion sociale : les enjeux de la culture et de l'éducation*. L'Harmattan.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire*. Presses universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2004). Les épreuves subjectives du travail à l'école. Dans V. Caradec et D. Martuccelli (Dir.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspective et débats*, 202-239. Presses universitaires de Septentrion.
- Barrère, A. (2006a). La prise en compte des épreuves du travail enseignant dans l'innovation. Communication prononcée dans le cadre du séminaire CUSO-LIFE *La prise en compte du travail réel des enseignants dans les innovations*, du 28 septembre au 1^{er} octobre 2005 à Jongny s/Nevey (Suisse).
- Barrère, A. (2006b). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Presses universitaires de France.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.
- Beaucher, H. (2012). *La Scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe* [synthèse documentaire]. Sèvres : CIEP ; CRID.

- Bernard, P-Y. (2016). La médicalisation de l'échec scolaire, S. Morel, *Sociologie du travail*, 58(3), 342-344.
- Bonnard, J. (2016). *Du tri à l'exclusion. Les difficultés d'apprentissage seraient-elles devenues des pathologies qu'il conviendrait de soigner ?* Consulté le 31 janvier 2024 à https://www.gfen.asso.fr/m/du_tri_a_l_exclusion
- Bonny Y. et Demailly L. (2012). *L'Institution plurielle*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter*, 7(2), 127-134.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. CDIP.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice*. Métailié.
- (DEF) Département de l'enseignement et de la formation du canton de Vaud (2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe: les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, 23, 1-21.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot «inclusion». *Recherche et formation*, 61, 71-83.
- Hyatt, C. et Hornby, G. (2017). Will United Nations Article 24 lead to the demise of special education or to its re-affirmation? *Support for Learning*, 32, 288-304.
- Kambouchner, D., Meirieu P., Stiegler B., Gautier J. et Vergne G. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Éditions 1001 Nuits.
- LeVasseur, L. et Giuliani, F. (2022). Visées collaboratives et obstacles institutionnels: les cas de la Suisse et du Québec, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 90, 117-126.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.
- Maulini, O. (2016). Protéger ou préparer les enfants ? L'évaluation précoce entre faux dilemme et vraie valorisation. Dans C. Veuthey, G. Marcoux et T. Grange (Dir.). *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*, 199-212. EME Éditions.

- Morel, S. (Dir.). (2020). *L'épreuve de l'autre : Collaborations, cohabitations et disputes interprofessionnelles en éducation*. Academia.
- Moret, A. (2018). *Les troubles dys : Obstacles, résistances et controverses*. Dunod.
- Netter, J. (2019). *L'école fragmentée*. Presses universitaires de France.
- Oller, A. (2020). *Le coaching scolaire : un marché de la réalisation de soi*. Presses universitaires de France.
- Pelletier, L., Allenbach, M. et St-Vincent, L.-A. (2022). Présentation du dossier. *La nouvelle Revue - Éducation et société inclusives*, 95(3), 5-9.
- Progin, L., Letor, C., Étienne, R. et Pelletier, G. (Dir.). (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. De Boeck Supérieur.
- Progin, L., Marcel, J.-F., Périsset, D. et Tardif, M. (Dir.). (2015). *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail*. L'Harmattan.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (Dir.). (2016). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Ramel, S. et Bovey, L. (2017). De l'usage des outils issus de la recherche pour accompagner les établissements scolaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 200, 61-67. <http://journals.openedition.org/rfp/6993> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.6993>
- Ramel, S. et Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 6-12. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1270>
- Ramel, S. et Noël, I. (2017). De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : partir des conceptions de futurs enseignants suisses pour (re)penser leur formation. *Éducation comparée*, 18, 151-172.
- Rebetez, F. et Ramel, S. (2019). Collaborer dans une vision inclusive à 360°. *L'Éducateur*, 9, 8-9. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3260>
- Rebetez, F. et Ramel, S. (2021). S'engager dans une visée inclusive : quel processus de développement et quel accompagnement pour la direction d'un établissement scolaire ? Dans L. Progin, C. Letor, R. Etienne et G. Pelletier (Dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*, 51-68. De Boeck Supérieur.

- Rebetez, F. et Ramel, S. (2021). S'engager dans une visée inclusive : quel processus de développement et quel accompagnement pour la direction d'un établissement scolaire ? Dans L. Progin, C. Letor, R. Etienne et G. Pelletier (Dir.), *Les Directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*, 51-68. De Boeck Supérieur.
- Reverdy, C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 127, janvier. ENS de Lyon.
- Strauss, N.-C. et Anderegg, N. (Dir.). (2020). *Teacher Leadership: Schule gemeinschaftlich führen* (Vol. 1). HEP.
- Thibodeau, S. et Gélinas-Proulx, A. (2022). Manifestations du sentiment d'autoefficacité des directions d'établissement d'enseignement vis-à-vis de la collaboration interprofessionnelle dans une visée inclusive. *La Nouvelle Revue - Éducation et société inclusives*, 95, 11-24.
- Trépanier, N. S. et Paré, M. (Dir.) (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- UNESCO (1994) *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7-10 juin.
- UNESCO (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'accès à «l'Éducation Pour Tous»*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'accès à «l'Éducation Pour Tous»*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.