

développer la collaboration : un changement permanent ?

Marco Allenbach

M

Marco Allenbach, professeur à la HEP Vaud, s'intéresse au développement de pratiques collaboratives chez les intervenantes et intervenants à l'école. Plus qu'un changement d'activité, c'est le défi d'une activité toujours changeante qu'ils tentent de relever.

Les fonctions d'intervenants à l'école représentent une figure de rapport au changement, qui, depuis plusieurs années, suscite mon intérêt de chercheur, superviseur et consultant. Médiatrices et médiateurs, psychologues, logopédistes, psychomotriciennes et psychomotriciens, infirmières et infirmiers, enseignantes et enseignants spécialisés itinérants ou conseillères et conseillers école-famille, ils vivent une évolution de leur mandat qui s'accompagne de défis éprouvants, mais passionnants.

Le cadre institutionnel régissant ces fonctions a évolué au cours des dernières décennies. Nous sommes passés d'un modèle médical prescrivant des prises en charge individuelles en fonction de besoins particuliers à des approches qui prennent aussi en considération les facteurs socio-environnementaux. Parmi celles-ci, mentionnons la santé communautaire, la pédagogie inclusive, l'approche systémique à l'école ou les nouvelles définitions du handicap.

Désormais, la gestion de classe, la relation famille-école, la collaboration entre professionnels ou le climat d'établissement sont reconnus comme facteurs freinant ou facilitant la participation sociale et scolaire des élèves, ainsi que leur développement cognitif et affectif.

D

De « La » collaboration à la négociation d'interventions variées

De nombreux intervenants ont développé des modalités d'intervention très diverses, qu'il s'agisse de soutien à l'enseignant, de travail en réseau, d'interventions en classe et de projets d'établissement, tout en continuant à offrir de l'aide individuelle à certains élèves. Ces modalités se choisissent au cas par cas, au gré des situations, de leur évolution et des acteurs concernés.

Les risques liés à la multiplication des prises en charge individuelles ont été démontrés depuis longtemps, et ont poussé les professionnels à développer d'autres formes d'intervention, impliquant davantage de collaboration. Mais chacune d'entre elles, quand elle devient hégémonique, montre aussi ses limites.

Par exemple :

- si le travail en réseau est systématique, la multiplication des séances réunissant plusieurs professionnels peut devenir chronophage, parfois sans que les participants n'en perçoivent le sens, ou sans que ne se développent des relations coopératives ;

- lorsque l'intervention directe auprès des enfants est abandonnée au profit du soutien indirect adressé aux enseignants réguliers, ceux-ci risquent de s'épuiser en nombreuses réunions, tout en se retrouvant seuls dans la prise en charge concrète des élèves ;
- quand le modèle est le travail en classe, celle-ci se trouve parfois envahie de professionnels, sans temps de concertation suffisant, péjorant la cohérence de la gestion de classe et de la didactique.

Ainsi, chaque modalité d'intervention n'est pertinente qu'en fonction des spécificités de la situation : les ressources déjà présentes, les contraintes, les besoins et les attentes des acteurs impliqués. Développer la collaboration ne signifie donc pas abandonner une activité pour une autre, mais élargir sa palette de modalités d'intervention. Il ne s'agit pas d'un changement classique, d'une activité A à une activité B, mais de A, à « A, B, C ou D ».

**au prix de ce travail éprouvant
peuvent se construire
des relations coopératives
permettant de bénéficier
de l'intelligence collective
pour faire face
aux défis rencontrés**

Le déclin des « programmes institutionnels » (Dubet, 2002), qui régissaient ces fonctions dans une perspective médicale individuelle, fait place à des prescriptions de subjectivité (Clot, 2006) :

« adaptabilité », « flexibilité », « autodétermination ». Pourtant, le développement de collaborations ne dépend pas tant des caractéristiques personnelles des intervenants que d'un travail de négociation : expliciter les attentes et enjeux de chacun, identifier les ressources et besoins, proposer sans imposer et construire des relations de confiance. Tout cela afin que l'intervention soit adaptée aux situations spécifiques et prenne sens pour chacun.

Ce travail de négociation de son propre rôle est peu reconnu, bien qu'au cœur des métiers d'intervenants à l'école (Allenbach, 2015 a). Ainsi, développer la collaboration confronte à la complexité et aux attentes, parfois paradoxales, des personnes et institutions concernées. Au prix de ce travail éprouvant peuvent se construire des relations coopératives permettant de bénéficier de l'intelligence collective pour faire face aux défis rencontrés.

E

Espaces frontière entre les métiers : zones de tension et de créativité

L'élargissement du rôle professionnel engendre aussi des espaces « intermétiers » (Thomazet & Mérini, 2014). Ce sont des champs d'action qui peuvent être assumés par divers professionnels : soutenir l'enseignant régulier, faciliter la relation famille-école, aider à fédérer un réseau, ou contribuer à un projet d'établissement, tout cela n'est pas l'apanage d'une fonction. L'intervention de l'un ou de l'autre sera préférable selon les disponibilités et les alliances déjà présentes.

Cependant, ces chevauchements et négociations de rôle mettent à rude épreuve la légitimité professionnelle. La solution trop souvent évoquée alors serait de définir en amont « qui fait quoi », à l'aide de cahiers des charges séparant le travail de chaque intervenant, en fonction de catégories de problématiques, ou de champs d'intervention : (aux uns, l'aide individuelle, aux autres, le travail en classe). Mais si les rôles sont définis « en silos », le nombre d'intervenants se multiplie pour chaque classe et pour chaque enfant : dès qu'un élève ne répond pas à une seule catégorie ou à une seule modalité d'intervention, on fait appel à un nouveau professionnel. Cette multiplication du nombre d'intervenants entraîne des obstacles à la collaboration, dont voici quelques exemples :

- elle augmente de manière exponentielle le travail de coordination ;

- les enfants et parents doivent investir des relations de confiance avec de nombreux professionnels ;
- les enseignants ne parviennent plus à construire des collaborations avec chaque professionnel ;
- le travail des intervenants, morcelé, perd son sens.

La coopération passe par une clarification des rôles, mais celle-ci doit être comprise avant tout comme un processus de négociation, au cas par cas, engageant les divers acteurs concernés. À part quelques balises précisant les limites et les missions, la formalisation en amont de rôles étanches empêche ce travail de négociation. Les espaces « intermétiers » représentent une contrainte, mais aussi une occasion de métacommuniquer entre acteurs concernés : l'occasion de s'accorder sur ce qui sera assumé par qui, séparément ou en commun, en matière d'actions, de réflexions ou de décisions.

Autrement dit, le développement de collaborations relève d'une dynamique constante de négociation entre acteurs. Ce changement permanent met à l'épreuve la construction identitaire des intervenants. De plus, les intervenants à l'école sont à l'interface entre des systèmes institutionnels en évolution : psychologie et pédagogie, enseignement ordinaire et spécialisé, santé et éducation.

pour continuer à faire vivre des dynamiques collaboratives, il faut pouvoir compter sur des alliances pérennes

Il en résulte des mises en tension, parfois paradoxales, mais qui s'avèrent sources de créativité plutôt que de souffrance, lorsque les intervenants peuvent s'appuyer sur des collectifs leur servant de :

- supports identitaires (Martuccelli, 2002) : collègues, groupes de pairs ou équipes pluridisciplinaires en qui l'on se reconnaît, avec qui l'on se sent en communauté de valeurs ;
- lieux d'analyse des paradoxes rencontrés, pour chercher ensemble des issues créatives : il peut

s'agir des mêmes collectifs, mais aussi de personnes représentant une certaine référence hiérarchique.

Dans les deux cas, il s'agit d'alliances, c'est-à-dire de relations de confiance, qui ne peuvent se décrocher, mais se tissent entre les acteurs, au fil d'interactions. Celles-ci leur permettent de faire l'expérience d'une constance dans les postures éthiques adoptées par chacun, et d'une capacité commune à métacommuniquer pour résoudre les éventuels différents rencontrés (Allenbach, 2015b). À l'inverse, la suppression d'une équipe pluridisciplinaire, la disparition d'un groupe de supervision, la réorganisation d'un service peuvent entraîner de fortes souffrances chez les intervenants, ou le repli sur le soutien individuel aux élèves.

La garantie d'une certaine pérennité de ces alliances semble nécessaire au développement professionnel constant que représente l'engagement dans des pratiques collaboratives.

Dans mon travail de consultant et de superviseur, je m'engage de plus en plus souvent avec les praticiens d'une école, d'une institution ou d'un service, dans un travail d'identification des divers collectifs existants et des besoins auxquels ils répondent pour chacun.

Car il semble essentiel d'identifier ce que l'on tient à garder, afin de s'engager dans un projet collectif tout en s'appuyant sur ces repères. Pour continuer à faire vivre des dynamiques collaboratives, il faut pouvoir compter sur des alliances pérennes. Loin d'une idéologie présentant le changement comme une valeur en soi, changement et non-changement semblent ainsi indissociables. /

Bibliographie

- Allenbach, M. (2015a). Diversité des pratiques et construction des rôles des intervenants à l'école. In Gremion, L. & Kalubi, J.-C. *Intégration/Inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*, 6, 103-126, Montréal : Éditions Nouvelles AMS
- Allenbach, M. (2015b). Faire alliance : un métier ? Défis et paradoxes des intervenants à l'école. *Actes du 2^e colloque du Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives, 14-16 mai 2014, Luxembourg*. Consulté le 8 mai 2015 dans <https://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/pedagogie-specialisee/la-sale.html>
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- Thomazet, S. & Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives 21*. Consulté le 14 juin 2015 dans <http://questionsvives.revues.org/1509>; DOI : 10.4000/questionsvives.1509