

Fédérer des professionnels de cultures différentes autour d'un projet commun

Dans le cadre du pilotage de son école, le directeur doit développer des partenariats. C'est par exemple le cas pour formaliser un projet éducatif territorial, qui implique de faire travailler ensemble les enseignants et les animateurs de l'accueil collectif des mineurs de la commune. Lorsque les « cultures métiers » sont différentes, il n'est pas facile de trouver un intérêt commun ou d'élaborer des projets communs. Comment faire travailler des professionnels qui n'ont pas les mêmes approches éducatives et *a priori* pas les mêmes objectifs ?

Objectifs :

- Fédérer des professionnels aux attentes différentes autour d'un projet commun.
- Permettre à une communauté de mieux s'appuyer sur les compétences disponibles parmi les membres qui la composent.
- Rapprocher des communautés professionnelles différentes grâce à des sujets de convergence.

Contexte et événement

Patrick Direlot, directeur d'une école de dix classes, doit travailler le projet éducatif territorial (PEDT) avec la mairie. Il s'agit de collaborer avec le centre de loisirs pour examiner la manière dont les activités lancées le mercredi et le soir par la commune pourraient s'articuler intelligemment avec les progressions d'activités réalisées par les enseignants de l'école. Il décide donc d'organiser, avec l'accord du maire, une réunion avec les enseignants et les animateurs du centre de loisirs. Le chef du service jeunesse de la mairie sera associé à la réunion. La date est fixée.

Un projet de réunion autour d'un projet éducatif territorial qui tourne au fiasco

La réunion est fixée au vendredi. Le mardi qui précède cette date, deux enseignants demandent à voir urgemment Patrick Direlot. L'un d'entre eux prend la parole et déclare : « Monsieur le directeur, nous avons appris que vous souhaitiez organiser une réunion vendredi prochain avec le centre de loisirs, à propos du PEDT. Nous n'en voyons pas l'utilité. Nous sommes des enseignants responsables, chargés des apprentissages de nos élèves, les animateurs que nous croisons de temps en temps n'ont rien à nous apporter dans ce domaine. Nous ne voyons pas en quoi le projet du centre de loisirs nous concerne. »

Patrick Direlot tente de leur expliquer l'importance de travailler sur le temps global de l'enfant à l'échelle de la semaine. En ce sens, il explique que les activités proposées au centre de loisirs pourraient être complémentaires de celles mises en place par les enseignants en classe, sans pour autant qu'elles se substituent à leur enseignement. « Si vous travaillez en ce moment sur un sujet scientifique par exemple, les animateurs peuvent organiser une sortie au musée des sciences. Mais pour cela, il faudrait se coordonner », leur indique-t-il.

Les enseignants semblent ne pas comprendre en quoi des animateurs, dont la formation est éloignée de la leur, pourraient proposer des activités qui participent réellement à faire progresser des élèves. D'ailleurs, selon eux, « au centre de loisirs, les élèves ne font que jouer ! ».

Questionnements et problématique

Les enseignants ne semblent pas connaître réellement le métier d'animateur. S'ils abordent la réunion de vendredi à la mairie dans cet état d'esprit, elle risque de tourner court. Un animateur de centre de loisirs est formé, diplômé et responsable ; il connaît la psychologie des enfants et est capable de comprendre les enjeux des apprentissages scolaires. De plus, le fait de « jouer » n'est pas un argument, car on peut apprendre en jouant. Patrick Direlot ne demande pas non plus aux animateurs de faire le travail des enseignants, et inversement.

Comment aborder cette rencontre en toute sérénité en évitant les représentations erronées que les uns ont des autres, tout simplement parce qu'ils ont des formations différentes ? Et comment motiver des enseignants à travailler avec des animateurs de centre de loisirs, quand ceux-ci ont des représentations négatives des compétences de ces derniers ?

Diagnostic

Les représentations sociales et la préférence intragroupe

Le concept de représentation sociale a été particulièrement étudié par le psychologue Serge Moscovici¹. Ce concept désigne l'ensemble des croyances, des opinions et des connaissances partagées par les membres d'un même groupe social. Les interactions sociales qui ont lieu au sein d'un groupe d'individus permettent de construire ce commun qui va peu à peu forger une vision partagée du monde extérieur. Les représentations sociales favorisent la cohésion au sein du groupe, et contribuent à développer de la préférence intragroupe.

Comme évoqué au chapitre 2, le psychologue social Henri Tajfel² a mis en évidence ce phénomène dans le cadre de sa théorie sur l'identité sociale. L'identité sociale est la partie de notre identité qui se forge à partir de nos interactions avec les autres membres de notre groupe, elle concerne ce que nous partageons avec eux de croyances, d'attitudes et de comportements.

Pour rappel, le phénomène de préférence intragroupe décrit notre tendance à favoriser les personnes de notre groupe social en comparaison avec celles appartenant à un autre groupe. Ce phénomène se manifeste de diverses manières :

- aptitude à coopérer plus spontanément avec les membres de notre groupe plutôt qu'avec des personnes d'un autre groupe ;
- défense des intérêts de notre groupe face aux intérêts d'un autre groupe ;
- biais de jugement positif à l'égard des personnes de son groupe par rapport aux personnes d'un autre groupe ;
- dévalorisation des membres d'autres groupes par opposition aux membres de notre groupe d'appartenance.

Ce phénomène de préférence intra-groupe appelé aussi « endofavoritisme » peut paraître caricatural. Pourtant Tajfel a démontré, au travers de ses expériences, que même en constituant des groupes à partir de personnes qui ne se connaissaient pas auparavant, puis en les divisant en sous-groupes sur des critères arbitraires, le simple fait de faire partie de l'un ou l'autre de ces sous-groupes suffisait à générer de la préférence intragroupe.

1. Jodelet, D., Moscovici, S. (1989). *Folies et représentations sociales*. Presses universitaires de France.

2. Tajfel, H., Turner, J. C. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. *Political psychology*, p.276-293.

Analyse de la situation

La situation à laquelle est confronté Patrick Direlot est un bon exemple du phénomène social venant d'être décrit. Ces enseignants considèrent d'emblée disposer de compétences nécessaires et suffisantes pour travailler sur le PEDT, ce qui justifie à leurs yeux de ne pas inclure les animateurs de centre de loisirs à leur réflexion. Tels que les faits sont présentés, il ne semble pas que le jugement des enseignants soit basé sur une analyse précise des compétences des animateurs de loisirs. Cela semble plutôt relever d'une croyance partagée par ces enseignants, selon laquelle ils sont les véritables professionnels de l'éducation, par opposition aux professionnels des centres de loisirs qui auraient pour seul rôle d'amuser les enfants (en dehors des heures de classe).

Ce phénomène de préférence intragroupe est courant dans les organisations, et il a malheureusement tendance à se renforcer avec le temps si aucune initiative n'est prise pour favoriser le brassage des groupes et des idées. Il est possible de l'atténuer en multipliant les occasions de rencontres entre les membres des différents groupes. Certains projets transverses constituent d'excellentes opportunités pour cela, le PEDT avec la mairie semble être de ceux-là.

Le risque à ne rien faire

Patrick Direlot, déçu par la réaction de ces enseignants, pourrait être tenté de se ranger à leur avis, et privilégier un travail de réflexion « intragroupe » avec les enseignants. Sans présager de résultat précis, il est fort probable que le projet soit mécaniquement moins riche, car inspiré par de la vision d'un seul corps professionnel. En effet, la richesse des réflexions et des productions autour d'un projet est souvent liée à la diversité des compétences mobilisées autour de celui-ci, pour peu que les professionnels impliqués acceptent d'écouter des personnes aux expertises différentes.

À se laisser tenter lui-même par l'endofavoritisme, le directeur risque d'accroître le fossé entre les professionnels de l'enseignement et ceux de l'animation ; pour finir, les enfants pâtiront du manque de capacité collaborative de leurs encadrants.

Préconisations

Faire collaborer des collectifs de travail pluridisciplinaires avec un atelier de partage de compétences

Pour réduire le phénomène de préférence intra-groupe et faire évoluer les jugements négatifs d'un corps professionnel à l'égard d'un autre, il est possible d'organiser un atelier de travail autour de la découverte des compétences de chacun. Utilisé en phase préparatoire lorsqu'un projet entraîne l'implication de plusieurs disciplines, cet atelier permet non seulement de mieux connaître les autres membres du groupe de travail, mais également de découvrir l'étendue des savoir-faire de chaque personne. Cette connaissance mutuelle s'avérera très utile par la suite dans les échanges autour du projet. Voici une trame pour organiser un tel atelier.

Étape 1 Réunir	Proposer à toutes les personnes impliquées dans le projet de se réunir pour un premier échange. Si le groupe est de taille importante, le proposer seulement aux représentants des différents corps de métier.
Étape 2 Présenter	Présenter au groupe les différentes catégories de compétences existantes dans un projet : <ul style="list-style-type: none"> • Compétences techniques. Ce sont les compétences spécifiques au métier de chacun, les gestes professionnels que chacun maîtrise et utilise dans le cadre de son activité. • Compétences en communication. Elles concernent les capacités d'écoute, d'expression synthétique et claire, de reformulation, de rebond et de prise en compte de l'avis d'autrui. • Compétences en travail d'équipe. Liées aux compétences de communication, elles concernent plus spécifiquement les capacités à travailler avec des profils variés, à partager des connaissances, à respecter les règles fixées pour le travail collectif, à modérer son avis pour parvenir à une décision commune, à se projeter dans un objectif commun, à trouver des issues acceptables en cas de désaccord, à soutenir les autres membres du projet. • Compétences en résolution de problème. Elles concernent la capacité à faire face à un imprévu, à gérer son stress, à innover, à prendre des décisions dans l'adversité, à rassurer les autres. • Compétences en matière de leadership. Elles concernent plus spécifiquement les personnes responsables du projet et leur capacité à fédérer le groupe, lui donner un cadre de travail, lui établir une feuille de route et des objectifs.

<p>Étape 3 Lister</p>	<p>Une fois cette présentation effectuée, l'animateur demande aux personnes rassemblées de se livrer à une réflexion individuelle écrite, sur la base de trois questions successives :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au regard de mon métier actuel et de la manière dont j'exerce mon activité professionnelle quotidienne, de quelles compétences particulières est-ce que je dispose dans chacune de ces catégories ? • Au regard de mes expériences professionnelles passées, de quelles compétences particulières est-ce que je dispose dans chacune de ces catégories ? • Y a-t-il des compétences dans cette liste dont je suis doté(e) et que je n'ai jamais exercé réellement dans mes différents postes successifs ? (compétences dormantes ou inactives)
<p>Étape 4 Partager</p>	<p>Chaque personne du groupe présente aux autres le résultat de ses réflexions et vient porter ses différentes compétences sur des feuilles blanches affichées par l'animateur, chaque feuille représentant une catégorie énoncée précédemment.</p>

Exemple de mise en application d'un atelier de partage de compétences

Patrick Direlot pourra organiser ce type d'atelier avec les enseignants et les animateurs du centre de loisir. Dans la diversité et la richesse des parcours de chacun, il est fort probable que les personnes présentes découvrent :

- la diversité des compétences de chacun ;
- des compétences communes, bien que n'exerçant pas le même métier.

Ce type de réunion peut avoir un effet important sur la capacité de ces différents corps de métier à accepter de se rassembler autour du PEDT.

Pour Patrick Direlot, organiser un tel atelier constituera une manière douce de répondre aux interventions des enseignants, sans les confronter, ni leur imposer un changement drastique de vision du monde. Les échanges, durant cette première réunion, pourront suffire à modifier l'image des uns à l'égard des autres.

Solutions mises en œuvre et dénouement

Patrick Direlot est tenace. Il sait que le PEDT doit se construire et qu'il sera d'autant plus riche qu'il sera le fruit d'un travail collectif enseignants-animateurs. Il maintient donc la réunion fixée au vendredi, en prenant le soin de s'assurer que le responsable de la jeunesse de la commune sera présent.

Il commence par rédiger un ordre du jour précis qui permettra à chacun de prendre la parole : présentation des membres du groupe de travail, du projet d'école, du projet du centre de loisirs ; possibilités de mise en œuvre d'actions de continuité dans les activités (freins, leviers). Cette première réunion sera limitée à deux heures.

EXEMPLAIRE DE LECTURE

Le jour de la réunion, tout le monde est présent. Une petite collation est offerte par la mairie, ce qui met tout le monde de bonne humeur. Les personnes se présentent, en commençant par le responsable du service jeunesse ; c'est un ancien directeur de centre de loisirs qui a progressé en passant des concours. Puis vient le tour du directeur du centre et des animateurs. Ils sont souriants, cordiaux, ce qui met à l'aise tout le monde. Les enseignants se présentent aussi et exposent le projet de l'école.

Patrick Direlot en profite pour demander le diplôme requis pour devenir animateur. Le directeur du centre de loisirs mentionne le BPJEPS (Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et du Sport) et le DEUST (Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques), qui sont deux diplômes professionnels. Il faut donc plus que le BAFA pour être animateur professionnel.

Au moment d'aborder les actions de l'école, en particulier celles menées autour de l'éducation sportive et de la culture, les animateurs expliquent avoir prévu eux aussi de telles activités, en particulier des visites de musée et des challenges sportifs. Cela donne l'occasion à chacun de prendre conscience que certaines activités sont similaires, même si leurs objectifs sont différents. Enseignants et animateurs sont impliqués et passionnés. Au cours de cette réunion, les enseignants insistent sur les compétences qu'ils doivent développer, à l'école, chez leurs élèves. À son tour, le directeur du centre de loisirs précise que leur projet poursuit, lui aussi, des visées d'acquisition de compétences et partage un document de présentation des compétences développées au centre de loisirs ; les enseignants constatent alors que certaines d'entre elles sont communes à celles développées à l'école.

Ces échanges ont permis progressivement de comprendre qu'en réalité enseignants et animateurs ne se connaissent pas et de faire disparaître les préjugés mutuels. À ce stade, Patrick Direlot a pu reposer la problématique de la continuité des apprentissages et la gestion du temps global de l'élève. En sciences, les animateurs ont ainsi proposé de développer un projet sur ce thème, en même temps que les enseignants développeront en classe, de leur côté, un projet « astronomie ». En matière d'égalité des chances, sujet important, abordé au cours de la réunion, le centre de loisirs s'est engagé à organiser une visite à la Cité des sciences ; le centre étant fréquenté notamment par des enfants issus de milieux sociaux plutôt défavorisés, les enseignants sont enchantés par cette idée.

Patrick Direlot est ravi. Les idées ne manquent pas et la mayonnaise semble prendre entre les deux groupes : les enseignants réalisent la richesse des activités proposées au centre de loisirs ; inversement, le directeur du centre de loisirs perçoit l'intérêt que ses animateurs travaillent avec les enseignants pour monter encore en compétence.

Faire travailler ensemble des métiers différents

Un chef d'établissement doit diriger des personnels aux formations initiales et aux missions différentes. Un conseiller principal d'éducation (CPE), de par ses fonctions, a un rôle différent de l'enseignant même si leurs missions sont complémentaires. Comment les faire travailler ensemble sans qu'ils ne s'opposent et en leur permettant de trouver des points de convergence sur le plan éducatif ?

Objectifs :

- Gérer des conflits entre deux groupes.
- Transformer les désaccords mutuels en opportunité de coopération.
- Construire des équipes « projet » inter-métiers.

Contexte et événement

Olivier Bahut, principal de collège de province, et son équipe ont établi le constat partagé de l'augmentation considérable du nombre de punitions et sanctions données au sein de l'établissement. Le personnel en charge de la vie scolaire est débordé et ne sait plus où donner de la tête ; les CPE se sont plaints. Le principal sait qu'il est important de soutenir les enseignants, mais il voudrait réfléchir collectivement à la manière d'améliorer le climat scolaire dans son ensemble. Il décide donc d'organiser une réunion avec les personnels de vie scolaire et le conseil pédagogique représenté par un enseignant de chaque discipline.

Une vie scolaire et des enseignants qui ne se comprennent pas

Le jour de la réunion, il présente les faits : « Chers collègues, je vous ai réunis aujourd'hui afin que nous puissions réfléchir à l'amélioration du climat scolaire au sein de l'établissement. Les CPE m'ont signalé une augmentation importante des punitions et sanctions prononcées. Que se passe-t-il ? Je

souhaiterais que l'on puisse en parler ». Un enseignant prend alors la parole : « Oui en effet, on sent qu'en ce moment les tensions sont importantes ; il n'est plus possible de faire cours normalement. Les enfants présentent de plus en plus de troubles du comportement. Et quand on les envoie à la vie scolaire, il ne se passe rien. Nous, enseignants, on est là pour enseigner, pas pour faire le boulot des parents qui éduquent mal leurs enfants ! On compte sur les CPE pour s'occuper de ces questions ».

Une CPE réagit alors : « Tu exagères quand même ! On n'arrête pas de retenir les élèves en colle quand ils se comportent mal en classe. Tu ne peux pas dire que l'on ne fait rien. De plus, l'éducatif, c'est l'affaire de tous, des enseignants aussi ! Il faut peut-être aussi s'interroger sur l'intérêt de vos cours et la relation que vous développez avec les élèves. » À quoi l'enseignant lui rétorque alors : « La vie scolaire devrait peut-être s'intéresser un peu plus à ce qui se passe en classe. Les élèves sont là pour apprendre ! »

Questionnements et problématique

Bonjour l'ambiance ! Les enseignants et les CPE se renvoient la balle, s'accusant mutuellement de ne pas faire leur travail correctement. Il faut dire que les formations des CPE et celle des enseignants sont vraiment différentes, ils n'ont pas la même approche des élèves. C'est d'ailleurs tout l'intérêt d'avoir des regards différents sur ces derniers ; les CPE sont plus à l'écoute parfois des difficultés que rencontrent les élèves, alors que les enseignants se concentrent sur leur programme chargé. Et encore cela dépend, c'est parfois l'inverse. Les élèves doivent pourtant se sentir en confiance avec tous les adultes du collège, qui doivent être d'accord entre eux pour que le cadre soit rassurant.

Olivier Bahut a peut-être mal démarré la réunion. Il aurait sans doute dû commencer par valoriser le travail de chacun avant de poser le sujet du climat scolaire de cette manière. Enseignants et CPE se sont sentis mis en cause et maintenant ils tentent de se renvoyer mutuellement la responsabilité des problèmes. Comment les faire travailler ensemble autour d'un projet éducatif global ?

Diagnostic

Les conflits intergroupes et les processus de stigmatisation

Comme nous l'avons vu dans la situation précédente, nous avons tendance à favoriser les personnes appartenant à notre groupe social plutôt que celles appartenant à un autre groupe. En cas de désaccord entre des personnes de groupes différents, cette tendance accentue les processus de stigmatisation. Ainsi, il est courant de constater, en cas de difficulté de fonctionnement entre

deux groupes professionnels, que chacun en rejette la responsabilité sur l'autre. Dans la durée, les processus de stigmatisation vont se cristalliser et devenir de plus en plus durs à déconstruire.

Le psychologue Gordon Allport¹ offre un regard intéressant sur la manière de réduire ces processus de désaccord entre groupes. Dans sa théorie intitulée « L'hypothèse du contact intergroupes », il évoque la possibilité de réduire les conflits entre groupes, aux conditions :

- qu'il y ait une relative égalité de statut entre les groupes, c'est-à-dire qu'il n'y ait pas un groupe considéré comme supérieur ou inférieur à l'autre ;
- que les membres des différents groupes aient un but commun sur lequel travailler ;
- que les groupes ne sentent pas en concurrence les uns avec les autres, afin que leurs membres acceptent de coopérer ;
- qu'une autorité fonctionnelle capable de faire la promotion du contact intergroupe participe aux réunions afin d'encourager la participation de chacun ;
- qu'il puisse y avoir des interactions personnelles entre les membres des différents groupes ;
- que les personnes des différents groupes aient l'opportunité de partager d'autres sujets que des sujets de travail.

Analyse de la situation

L'attitude respective des CPE et des enseignants est compréhensible, compte tenu de leurs savoir-faire respectifs, mais il est possible de la faire évoluer. Les discours de chaque groupe à l'égard du travail des autres groupes doivent s'interpréter comme des postures défensives de la part de deux corps professionnels exerçant chacun leurs fonctions du mieux possible. Il ne s'agit pas en réalité de déprécier le travail de l'autre, mais avant tout de défendre et valoriser son propre travail auprès des élèves. Cette nuance est importante, car elle permet d'entrevoir la possibilité d'une collaboration entre ces différents métiers, pour peu qu'Olivier Bahut comprenne les causes de ces attitudes exprimées et les prenne en considération.

Olivier Bahut a vu juste en souhaitant cette première réunion de travail, il lui faudra simplement s'armer de patience – d'autres réunions seront probablement à planifier – et d'un peu de méthode pour que les visions mutuelles

1. Paluck, E. L., Green, S. A., Green, D. P. (2019). The contact hypothesis re-evaluated. *Behavioural Public Policy*, 3(2), 129-158.

évoluent et convergent, et que chaque groupe devienne un partenaire de travail constructif.

Le risque à ne rien faire

Ces attitudes protectionnistes doivent être prises en compte, au risque de s'amplifier avec le temps au fur et à mesure qu'Olivier Bahut avance dans son idée de les faire collaborer. Le risque serait alors que la vision de l'autre devienne si négative que les groupes refusent tout bonnement de se réunir pour travailler ensemble.

Préconisations

Mettre en place des réunions intergroupes pour développer la coopération

Quelques étapes importantes doivent être respectées pour permettre à ces deux groupes de travailler ensemble, en s'inspirant des apports de Allport. Le planning ci-après pourra faciliter ce rapprochement :

Réunion n° 1

Durée	1 heure
Préparation	Chaque métier prépare une présentation de ce qu'il fait avec les élèves. L'animateur prépare une présentation synthétique du projet.
Objectifs	Prendre connaissance du projet. Créer de l'équité entre les groupes. Permettre à chacun de mieux connaître ce que fait l'autre groupe avec les élèves. Créer une première représentation collective d'un but commun.
Trame de la réunion	Présentation de l'objet de la réunion (5 minutes). Présentation des métiers de chaque corps professionnel par deux représentants (15 min chacun). Présentation du projet (15 min). Consigne de fin et remerciement (10 minutes).
Action à réaliser après la réunion	Chaque participant est invité à réfléchir à la contribution possible de son métier au projet, selon son propre prisme de travail, et à revenir avec une idée/proposition pour une prochaine réunion à convoquer 15 jours plus tard.

Réunion n° 2

Durée	1 heure
Préparation	Étudier les actions demandées à la réunion précédente.

Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Démarrer une collaboration inter-métiers. • Renforcer le sentiment de travailler sur un but commun. • Engager un début de coopération.
Trame de la réunion	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de l'objet de la réunion (5 minutes). • Travail en sous-groupes métiers pour collecter les idées de chaque participant et les mettre en commun sur un tableau (15 min). • Constitution de groupes inter-métiers avec une nouvelle consigne : prendre connaissance des propositions de chaque métier telles que présentées sur les tableaux, faire des propositions de mesures conjointes (30 min). • Commentaire en plénière des propositions, vote pour identifier les trois propositions à tester d'ici à la prochaine réunion et désignation de trois binômes inter-métiers pour mettre en œuvre chaque proposition (5 minutes). • Consigne de fin et remerciement (5 minutes).
Action à réaliser après la réunion	Mettre en œuvre les trois projets pilotes d'ici la prochaine réunion qui se tiendra dans un mois.

Réunion n° 3

Durée	1 h 30
Préparation	Voir propositions identifiées à la réunion précédente.
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Consolider la collaboration inter-métiers. • Évaluer les premiers résultats de la collaboration inter-métiers. • Valoriser les contacts inter-groupes et leurs effets. • Célébrer les premiers résultats et renforcer les liens interpersonnels.
Trame de la réunion	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter l'objet de la réunion (5 minutes). • Présenter les résultats des trois projets pilote (15 min). • Réfléchir en sous-groupes inter-métiers aux axes d'amélioration et examiner les points de vigilance de chaque projet (15 min). • Pot de clôture pour célébrer les premières avancées (20 min). • Consigne de fin et remerciement (5 minutes).
Action à réaliser après la réunion	Mise en œuvre des actions correctrices visant à améliorer les résultats des trois projets.

Exemple de mise en application des cycles de réunions

Olivier Bahut peut mettre en place ce cycle de trois réunions en veillant à respecter la fréquence indiquée, afin que les efforts de rassemblement ne s'essouffent pas. Si le processus est concluant, il lui sera possible de le reproduire pour bâtir des équipes inter-métiers se mobilisant sur trois autres projets visant à améliorer le climat scolaire.

Les cycles de réunion suivants seront facilités par la mise en œuvre d'un premier cycle. Pour s'assurer que le premier cycle de trois réunions soit un

succès, il sera préférable de choisir trois projets faciles à mettre en œuvre, afin que tous les corps de métiers engagés dans la réflexion soient motivés pour reproduire la démarche.

Solutions mises en œuvre et dénouement

Olivier Bahut a conscience qu'il doit faire en sorte que les CPE et les enseignants apprennent à mieux connaître leurs missions respectives et leur complémentarité. Il organise donc une première réunion avec le conseil pédagogique, afin de présenter un début de projet éducatif. Sous l'impulsion du principal, les CPE ont décidé avec leurs équipes de mieux suivre les élèves absents, en contactant plus systématiquement les familles, et d'organiser un tutorat des élèves les plus perturbateurs avec les assistants d'éducation (AED). Chaque AED devra suivre un ou plusieurs élèves en fonction des signalements réalisés par les enseignants, mais ce travail ne peut se faire sans l'aide des enseignants.

Olivier Bahut demande alors aux enseignants ce qu'ils pensent de l'idée du tutorat. L'idée est plutôt bien accueillie car elle répond concrètement au problème des élèves les plus agités. Olivier Bahut propose que les éventuelles punitions soient décidées en collaboration avec les CPE. Le conseil pédagogique décide de se revoir ultérieurement pour poser les conditions d'une nouvelle collaboration.

Au cours de la deuxième réunion, l'élaboration d'un outil de suivi est suggérée. Celui-ci doit permettre aux élèves d'être plus autonomes et responsables, de s'auto-évaluer et également d'établir un contrat avec les élèves et leur famille. Les mesures éducatives de responsabilisation étant à privilégier, le conseil pédagogique décide d'organiser chaque semaine une courte réunion avec l'équipe de vie scolaire afin de statuer sur les punitions à donner, mais aussi de faire le point sur les progrès des élèves. Les CPE réaffirment leur intérêt pour les apprentissages des élèves, signe de leur intérêt pour la question pédagogique.

Un des enseignants et une CPE qui ont suivi récemment une formation sur les compétences psychosociales proposent de travailler sur cette question au sein du collège ; idée à laquelle adhère Olivier Bahut. Il propose alors que chacun réfléchisse à des actions concrètes dans ce domaine, en vue d'élaborer le projet éducatif du collège.

À la troisième réunion, les propositions sont plus nombreuses : formation pour les personnels sur les compétences psychosociales, réactivation de la cellule de veille pour les élèves en difficulté, création d'un outil de suivi des élèves, tutorat pour les élèves les plus en difficulté... Olivier Bahut a le sentiment que les équipes sont en ordre de marche et qu'elles ont su dépasser leurs

réticences initiales. Les CPE ont pris conscience du fait que les enseignants sont les premiers concernés par les problèmes de climat de classe et qu'ils se sentent parfois démunis face à certains comportements. De leur côté, les enseignants ont réalisé la nécessité d'organiser un travail collaboratif devant servir un objectif identique.

La question de la prévention des incidents a pu être ainsi traitée : les élèves ne sont pas seuls face à leurs difficultés, au risque de comportements inadéquats, expression d'une forme de souffrance. Le CPE et les enseignants portent les mêmes valeurs et ont un but commun, celui de faire réussir les élèves et, surtout, d'éviter qu'ils décrochent.

Une CPE suggère enfin une formation qui permettrait de mieux comprendre le comportement des adolescents. L'ensemble de l'équipe semble intéressé, car il est parfois difficile de cerner les attitudes d'élèves de 13 ou 14 ans.

Le dialogue est enfin restauré au sein de l'équipe éducative ; à l'avenir, Olivier Bahut continuera d'œuvrer pour que de véritables projets collectifs et collaboratifs se mettent en place, afin d'améliorer le climat scolaire.

Favoriser le travail commun malgré des désaccords pédagogiques

De par leur formation et leurs missions, les approches pédagogiques peuvent être très différentes d'un enseignant à l'autre. Il s'agit pourtant de réussir à travailler ensemble malgré ces divergences. Comment le chef d'établissement peut-il favoriser les projets collectifs lorsqu'un désaccord pédagogique existe entre enseignants ?

Objectifs :

- Permettre à un collectif de dépasser les stéréotypes mutuels.
- Comprendre le lien entre les stéréotypes et les préjugés.
- Permettre à un collectif de développer de l'écoute mutuelle.

Contexte et événement

Le lycée professionnel dont Lindsay Prault est proviseure vient d'intégrer une classe d'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) qui prendra en charge des élèves qui présentent des handicaps cognitifs. La difficulté pour la proviseure consiste à faire évoluer les représentations des enseignants sur le handicap et à trouver, avec la coordonnatrice ULIS, des créneaux pour inclure les élèves handicapés au sein des classes. Elle décide d'organiser une réunion sur l'inclusion et convoque donc des enseignants d'enseignement général, des enseignants d'enseignement professionnel et, bien entendu, la coordonnatrice ULIS.

Un conflit entre la coordonnatrice ULIS et l'équipe enseignante

Lindsay Prault démarre la réunion en rappelant l'importance d'accueillir les enfants en situation de handicap au sein des classes, enjeu majeur de société. Pour cela, les élèves concernés devront pouvoir bénéficier de tâches adaptées

à leurs compétences. La coordonnatrice ULIS, qui arrive dans l'établissement, se présente et expose ses missions : construire un projet pour chaque élève, permettant à celui-ci d'être le plus en contact possible avec ses camarades : « Donc, maintenant, vous devez me dire dans quels cours nous pourrions inclure ces élèves », indique-t-elle.

Tous les enseignants écoutent avec attention. L'un d'entre eux prend alors la parole : « Bien entendu, tout ce que l'on vient d'entendre est important. Je ne suis pas contre ce dispositif mais, je voudrais dire que dans ma matière, il sera difficile d'inclure des élèves en situation de handicap, car nous travaillons sur des machines dangereuses et nous devons respecter des règles de sécurité. Les risques sont trop grands. Ces élèves risquent de se mettre en danger ». La coordonnatrice ULIS prend très mal la remarque : « Si tout le monde réagit comme toi, notre société ne risque pas d'évoluer positivement. La fonction d'une ULIS, c'est justement de faire évoluer ce type de représentation stéréotypée. Et c'est à nous d'adapter notre enseignement pour rendre les apprentissages accessibles à ces élèves ». L'enseignant est à son tour offusqué : « On voit que ce n'est pas toi qui es chargée de la sécurité des élèves en atelier. Je connais mon métier tout de même ! »

Questionnements et problématique

Lindsay Prault se dit que cette conversation est mal partie. Certains enseignants ne semblent pas prêts à accueillir ces élèves en situation de handicap dans leur classe. Ils ont sans doute peur, mais comment les rassurer ? Y a-t-il réellement un danger dans les ateliers ? L'opposition de l'enseignant provient-elle aussi du fait qu'il ne souhaite pas faire évoluer sa pédagogie ? La coordonnatrice ULIS a raison d'insister sur les valeurs d'une école inclusive, mais, en même temps, sa communication est un peu directe et l'enseignant qui est intervenu s'est senti mis en cause, alors que c'est un bon professionnel. Comment les mettre d'accord, afin que ces inclusions se passent bien ?

Dès lors, comment faire évoluer les représentations des différents enseignants, aux formations initiales différentes, afin qu'ils puissent s'entendre sur un travail commun en faveur de l'inclusion des élèves en situation de handicap ?

Diagnostic

Le fonctionnement des stéréotypes et des préjugés et le contact intergroupes

Qu'on le veuille ou non, nous sommes tous pétris de stéréotypes et de préjugés, qui nous amènent régulièrement, et sans forcément en avoir conscience, à faire preuve de comportements discriminatoires. Ces concepts ont largement été étudiés en psychologie sociale et les travaux qui y ont été consacrés permettent non seulement de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents de notre tendance sociale à produire des stéréotypes, mais aussi à découvrir comment les dépasser pour créer des communautés plus inclusives.

Dans son livre, *The Nature of Prejudice*¹, le chercheur en psychologie Gordon Allport définit les préjugés comme des attitudes négatives préconçues, non basés sur des critères d'analyse rationnelle, sans rapport avec une expérience vécue, à l'égard des personnes appartenant à un groupe social spécifique. Il définit les stéréotypes comme des croyances simplifiées sur les caractéristiques de ce groupe spécifique. Celles-ci sont à la fois généralisées et supposées, et permettent aux individus de catégoriser des informations, pour les rendre moins complexes à appréhender.

Gordon Allport développe ainsi l'idée que, pour réduire les préjugés, il est indispensable qu'il puisse y avoir des contacts directs entre les membres des groupes différents. Pour que ces contacts soient efficaces, il avance plusieurs conditions préalables :

- **l'égalité des statuts.** Les groupes aux statuts égaux (exemple : pas de rapport hiérarchique entre les groupes) parviennent plus facilement à développer des contacts réciproques ;
- **la coopération mutuelle.** Les groupes enclins à la coopération et entre lesquels il existe peu d'antériorité en matière de conflit, parviennent plus facilement à développer des relations ;
- **la poursuite d'objectifs communs.** La présence d'objectifs partagés entre les deux groupes facilite l'entrée en relation ;
- **le soutien des autorités.** Le processus de contact sera d'autant plus productif qu'il pourra être encadré par une autorité jugée légitime par les différents groupes.

Le psychologue social Thomas F. Pettigrew² soutient également la nécessité de produire des contacts entre groupes pour réduire ces phénomènes. Mais il met également en évidence le rôle de la menace perçue comme facteur géné-

1. Allport, G. W., Clark, K., Pettigrew, T. (1954). The nature of prejudice.

2. Pettigrew, T. F., Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European journal of social psychology*, 38(6), 922-934.

rant ces attitudes et ces comportements négatifs. Lorsqu'un groupe perçoit de la part d'un autre groupe une menace pour son identité, son statut, ou ses intérêts, il sera plus enclin à le considérer comme une menace, et développera d'autant plus de comportements discriminatoires.

Analyse de la situation

Les enseignants réagissent de manière compréhensible face à une contrainte supplémentaire venant s'ajouter à de nombreuses autres. Formés et rompus à la gestion des groupes d'élèves, ils peuvent se sentir remis en question dans leurs capacités professionnelles face aux nouvelles mesures destinées à intégrer les élèves handicapés, initiées par la coordinatrice ULIS, et les considérer comme une forme de menace au fonctionnement habituel des classes. La coordinatrice ULIS étant formée spécifiquement à l'accompagner des élèves en situation de handicap, elle interprète les réponses des enseignants comme des comportements discriminatoires, constituant des menaces pour l'intégration des élèves nécessitant une prise en compte spécifique.

Chaque groupe – enseignants d'une part, professionnels de l'accompagnement des élèves en situation de handicap d'autre part – défend un point de vue logique et compréhensible. Les points de vue de chacun semblent fondés sur une connaissance des caractéristiques de son propre groupe et une moindre connaissance des caractéristiques de l'autre groupe. Les préjugés et les stéréotypes réciproques prédominent sans doute dans ces premiers échanges et nécessitent de la part de Lindsay Prault de mettre ces professionnels en contact d'une autre manière.

Le risque à ne rien faire

Sans travailler la manière d'entrer en contact avec la coordinatrice ULIS et les enseignants, chaque groupe représenté risque de continuer à faire valoir ses droits et ses points de vue, et ainsi augmenter l'incompréhension réciproque. Au-delà d'un antagonisme persistant pouvant peu à peu prendre des formes plus conflictuelles, ce sont les enfants en situation de handicap qui risquent d'en souffrir le plus, ne pouvant ainsi bénéficier d'une coordination constructive entre les professionnels qui les encadrent au quotidien.

Préconisations

Mettre en œuvre une stratégie de réduction des préjugés avec un atelier de travail centré sur les stéréotypes

Il est possible d'organiser entre deux groupes dans lesquels les préjugés mutuels sont nombreux un atelier de travail centré sur les stéréotypes. Le déroulé de cet atelier est le suivant :

Phase 1	Constituer des groupes selon leurs spécificités (exemple : dans le cas d'un stéréotype générationnel, constituer un groupe par génération).
Phase 2	Chaque groupe travaille indépendamment de l'autre et liste les caractéristiques qu'il constate chez l'autre groupe (en termes d'attitudes, de comportements, de valeurs perçues). L'animateur fait en sorte que ces descriptifs soient factuels, afin d'éviter qu'ils soient formulés comme des reproches.
Phase 3	L'animateur rassemble tous les participants et propose de former de nouveaux groupes, mêlant des représentants de chaque groupe spécifique, afin de brasser les participants. Dans chaque groupe, les représentations énoncées au cours de la phase précédente sont présentées mutuellement par ceux qui les ont élaborées aux personnes concernées pour créer un échange.
Phase 4	L'animateur rassemble tous les groupes, et affiche les productions des groupes réalisées en phase 2. Il crée des binômes issus de groupes différents (une personne de chaque génération, pour reprendre l'exemple d'un travail sur les stéréotypes générationnels), chaque binôme ayant la tâche d'identifier des contre-exemples aux représentations affichées.
Phase 5	L'animateur propose à nouveau aux membres des groupes rassemblés de prendre connaissance des contre-exemples, et d'en déduire un plan d'actions pour mieux fonctionner ensemble par la suite.

Exemple de mise en application d'un atelier de travail centré sur les stéréotypes

Lindsay Prault pourrait prévoir une nouvelle réunion de travail préparatoire aux collaborations futures entre les enseignants et la coordinatrice ULIS. Pour l'occasion, celle-ci pourrait faire venir quelques collègues d'ULIS, afin d'équilibrer la taille des groupes.

Lindsay Prault proposerait au groupe ainsi constitué d'enseignants et de coordinateurs ULIS de réfléchir ensemble au thème suivant : « Comment accueillir les élèves en situation de handicap en prenant en compte les spécificités des métiers d'enseignant et de coordinateurs ULIS ? » Il s'agira ensuite, pour Lindsay Prault, de mener l'atelier selon la méthode présentée ci-dessus, à savoir, en démarrant en phase 1, avec deux sous-groupes : celui composé des enseignants d'une part, et celui des coordinateurs ULIS d'autre part.

Solutions mises en œuvre et dénouement

Lindsay Prault comprend l'inquiétude des professeurs d'enseignement professionnel à propos de la prise en charge des élèves en situation de handicap. Dans un premier temps, elle tente de les rassurer sur leur responsabilité, en indiquant que cet accueil ne peut être que collectif et qu'elle assumera en tant que proviseure cette responsabilité.

La réaction de la coordonnatrice ULIS a été vive mais c'est en quelque sorte une « militante » qui croit en sa mission. Il va falloir pourtant que chacun s'entende et se comprenne.

La proviseure demande donc aux enseignants d'établir une liste des dangers éventuels et des difficultés qu'ils pourraient rencontrer en présence d'élèves présentant des handicaps cognitifs. La plupart craignent des comportements violents et inadaptés, des consignes non respectées, des erreurs faites sur les machines. Pour justifier ces stéréotypes, ils s'appuient sur le danger de telle machine, la complexité d'une autre, estimant que des élèves en situation de handicap ne pourraient, en définitive, pas les manipuler.

La coordonnatrice ULIS et le psychologue scolaire reprennent la liste transmise pour examiner une à une les difficultés notées par les enseignants. Celle-ci comprend que les enseignants émettent l'hypothèse qu'aucun des élèves de la classe ULIS ne sait lire, qu'ils sont globalement violents et incapables de vivre avec les autres. Elle doit donc les amener à faire évoluer leurs représentations et leurs préjugés tout en les rassurant.

Lindsay Prault organise dans un deuxième temps une réunion avec la coordonnatrice ULIS, la psychologue scolaire, médecin scolaire, l'accompagnant d'élèves en situation de handicap collective (AESH) et des professeurs d'enseignement professionnel et général, au cours de laquelle un certain nombre de précisions sont apportées. Certains enfants savent lire des textes simples (point confirmé par un professeur de français présent) et peuvent donc, avec du temps, exécuter des tâches non complexes. Les enseignants suggèrent que certains élèves de l'ULIS puissent être tutorés par des élèves des classes ordinaires. La psychologue et la coordonnatrice trouvent l'idée excellente : cela apprendra à chacun à vivre ensemble.

À propos des machines les plus dangereuses, la coordonnatrice indique qu'il est possible de les adapter, voire d'en interdire certaines ; le médecin scolaire confirma cette possible interdiction. Celui-ci rencontrera tous les élèves de la classe ULIS pour évaluer leurs besoins et leur capacité à travailler sur certaines machines. Cela contribuera à rassurer les enseignants. Progressivement, un projet se met en place pour chaque élève. La coordonnatrice ULIS propose aux enseignants de leur présenter les élèves avant toute inclusion en classe en