Un cadre théorique et méthodologique pour l'observation des pratiques collaboratives des maîtres E

Observation of the collaboratives practices of « maître E »

Corinne Mérini, Serge Thomazet et Pascale Ponté

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8324>

DOI : 10.4000/ree.8324

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Corinne Mérini, Serge Thomazet et Pascale Ponté, « Un cadre théorique et méthodologique pour l'observation des pratiques collaboratives des maîtres E », *Recherches en éducation* [En ligne], 19 | 2014, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 02 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8324> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8324>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Un cadre théorique et méthodologique pour l'observation des pratiques collaboratives des maîtres E

Corinne Mérini, Serge Thomazet & Pascale Ponté¹

Résumé

La question de l'observation ne peut pas être dissociée de la position du chercheur, du point de vue qu'il adopte pour observer, de l'histoire de la construction de l'objet et de la place de celui-ci dans le métier. En nous appuyant sur un pan particulier du métier de maître E, celui qui le met en relation avec ses collègues, les parents et les professionnels médico-sociaux, nous explorons dans ce texte la question de l'observation des pratiques collaboratives de ces enseignants qui ne font pas classe. Ces pratiques peu visibles laissent une part importante aux phénomènes de contexte et nécessitent à la fois de repenser l'unité observée, de la situer dans un ensemble d'autres pratiques. Elles supposent aussi des conditions sociales d'accès à l'information ainsi que le croisement de données diversifiées (écrits professionnels, vidéos, entretiens d'autoconfrontations simples et croisées) inscrit dans une longitudinalité suffisante. Les caractéristiques particulières des pratiques collaboratives nous ont aussi amenés à diversifier les triangulations. Nous pointons enfin les limites de l'exercice.

La question des collaborations a été abordée dans un premier temps à partir d'une perspective large liée aux enjeux sociopolitiques des évolutions de l'École (Lorcerie, 1991) pour se resserrer ensuite au niveau de l'établissement (Zay & Gonnin-Bolo, 1995) ouvrant la voie à une exploration du travail collaboratif à partir d'une diversité d'activités scolaires comme la formation en alternance (Landry & Serre, 1994), l'éducation à l'orientation (Agulhon, 1992), l'éducation prioritaire (Glasman & l'équipe du CRE, 1991), le développement des réseaux internationaux comme Comenius ou Érasme (Debeauvais, Galatanu & Lüginbuhl, 1994). Dans les années 2000, le grain d'analyse se resserre à nouveau par le biais du développement des éducations à (Lebeaume, 2010) la citoyenneté, la santé, au développement durable, etc. Pour autant la focale reste calibrée par l'activité scolaire (santé, citoyenneté, etc.), entretenant la confusion entre pratiques des enseignants (qui recouvrent l'ensemble des activités du métier d'enseignant y compris les concertations avec ses collègues ou la rencontre des parents) et pratiques d'enseignement (qui elles ne concernent que les activités d'enseignement/apprentissage le plus souvent situées en classe). La création du sous-groupe « Relations entre les pratiques enseignantes Dans la classe et Hors de la classe » (RDH)² au sein du réseau OPEN³ a permis d'orienter le travail d'observation sur les pratiques de l'enseignant et de repérer dans la prescription une grande diversité d'espaces où se situe ce travail collaboratif (Marcel & Merini, 2012). Aujourd'hui la piste des interrelations entre les différents types de pratiques semble féconde (Tsui, 2009), au sens où elle permet à la fois de situer l'activité partenariale des enseignants en référence à un arrière-plan pluriprofessionnel et de conserver comme centrale l'action commune comme unité d'analyse. L'étude dans laquelle s'inscrit ce travail d'observation a été financée par la Fédération Nationale des Associations de Maîtres E (FNAME)⁴ et s'est étirée de 2007 à 2010.

¹ Corinne Mérini & Serge Thomazet, Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Education (ACTé), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand. Pascale Ponté, IUFM de Versailles, Université Cergy-Pontoise.

² Relations entre les pratiques enseignantes Dans la classe et Hors de la classe, sous groupe du réseau OPEN coordonné par J.F. Marcel.

³ Observation des Pratiques ENseignantes, ce réseau international regroupe des chercheurs en sciences de l'éducation organisés en différents sous-groupes.

⁴ En France les maîtres spécialisés sont catégorisés selon leur champ d'intervention. Le maître E est chargé de l'aide à dominante pédagogique.

L'article s'attache à explorer les conditions d'observation du travail des maîtres E à un moment particulier de l'évolution de leur métier qui les amène à se repositionner dans leurs rôles de partenaires, suite aux réformes intervenues récemment (MEN, 2005-2007 ; MEN, 2009a)⁵ qui tendent à recentrer l'aide aux élèves en difficulté sur le milieu ordinaire. Ce mouvement est repérable au travers de trois points majeurs amenés par ces réformes : la responsabilité du maître de la classe dans la mise en place du Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), celle de l'aide personnalisée (en vigueur jusqu'en 2013), et le développement du rôle du maître E comme maître ressource auprès de ses collègues.

Notre parti pris dans ce travail est d'interroger les choix qui ont été faits en matière d'observation du travail des maîtres spécialisés et de son évolution. De fait les résultats obtenus passent en arrière-plan et nous renvoyons le lecteur aux publications ayant développé ce point principalement (Thomazet, Ponté & Mérini, 2011).

C'est donc bien la manière d'aborder l'observation qui est en cause et il nous faut dans un premier temps explorer l'idée que l'objet et ses caractéristiques peuvent influencer sur la manière de concevoir la démarche de recherche et la technique d'observation, ainsi que les conditions nécessaires à cette forme de travail de recherche.

1. Des conditions d'observation liées aux caractéristiques particulières des pratiques collaboratives

Parce qu'elles sont éloignées du cœur de métier qu'est l'activité d'enseignement, les pratiques collaboratives sont souvent transparentes aux yeux des professionnels eux-mêmes. Le premier obstacle à l'observation est donc de révéler (au sens photographique du terme) ce pan particulier du travail enseignant. La plupart des champs, cités en introduction, où les situations collaboratives ont été observées partagent le fait d'une réorganisation du travail scolaire. Ce moment apparaît comme pertinent pour observer l'émergence ou le renforcement des pratiques collaboratives. On peut, en effet, faire l'hypothèse qu'une fois construites et intégrées en tant qu'habitus, elles redeviennent transparentes. Certains auteurs traitent la question de l'observation du travail d'aide et de sa dimension collaborative de manière « naturaliste » (Mérini, Ponté & Thomazet, 2011 ; Nédelec-Trohel, 2010), d'autres comme Combes (2010) provoquent l'émergence de cette activité par le biais de dispositifs innovants de co-intervention liés à une politique locale de l'Inspection académique⁶. Le mouvement du métier serait donc propice à l'observation de ce type de pratiques.

Dans cette recherche, nous avons orienté notre observation vers des situations professionnelles habituelles où le maître E entre en interaction avec ses collègues, des parents et/ou des professionnels du monde médico-social pour aider les élèves en difficulté, tout en bénéficiant du mouvement engendré par une période de réforme.

■ *La recherche intervention, un contexte social favorable à l'observation des pratiques collaboratives*

La recherche intervention (Mérini & Ponte, 2008) qualifie des relations particulières entre l'univers de la recherche et celui des professionnels. Ce type de recherche maintient en tension une perspective épistémique de modélisation des pratiques collaboratives et une perspective transformative des grilles de lecture de ces pratiques mobilisées par les professionnels. C'est dans l'association des professionnels à la majeure partie des étapes du travail d'observation que ces derniers posent un regard renouvelé sur le métier leur permettant de faire évoluer leurs manières d'agir et d'être dans le métier.

⁵ La circulaire 2009-0001 du 3 mars 2009 réattribue la prise en charge des « petites » difficultés scolaires au maître de la classe et rappelle les missions des structures médico-sociales en direction de la grande difficulté.

⁶ Inspection Académique des Bouches-du-Rhône. Circulaire PARE. Cahier des charges 2010-2011.

L'intervention n'est donc pas directement située au niveau des pratiques mais agit par effet téléologique à partir d'un changement de regard posé sur le métier ou ce qui « l'empêche » et qui donne lieu à des reproblématisations (Martinand, 2000) des situations professionnelles.

Nous avons construit un collectif de recherche associant quatorze praticiens maîtres E chevronnés issus de trois régions françaises et trois chercheurs du laboratoire PAEDI (aujourd'hui ACTé). Praticiens et chercheurs sont associés aux différentes phases du travail de recherche (problématisation, récolte des données, indexations des données, triangulation des résultats, etc.) chacun conservant ses spécificités tout en garantissant l'affrontement des deux mondes (au sens de Béguin, 2005) celui de la recherche et celui du métier. Construire ce collectif de recherche nécessite des conditions matérielles particulières permettant la tenue de quatre séminaires nationaux par an sur trois ans, s'additionnant au travail que chacun doit faire sur son terrain d'exercice, et donc à la fois des volontés personnelles d'engagement des professionnels qui ont « sacrifié » leur temps personnel, notamment des mercredis, comme des volontés politiques locales des équipes de circonscription ou des inspections d'académie qui ont accepté le dégagement horaire partiel des maîtres E du groupe pour participer aux séminaires nationaux. La structure mixte du collectif de recherche nous permet de mettre en tension des rapports objectivation/intersubjectivité/subjectivité et fait s'affronter les références de chacun. Par ailleurs, elle facilite l'accès aux terrains et donc à des données plus « authentiques ». C'est cependant une situation conflictuelle et instable, qui stimule des antagonismes de codes, de culture et de logiques. Les dépasser nécessite l'explicitation des systèmes de référence et la négociation d'une formalisation des pratiques acceptable du point de vue de chacun des univers. Pour cela, mais aussi pour les changements de regard et de conception que ces situations engendrent, un tel collectif de recherche nécessite un fort climat de confiance entretenu par le contrat de collaboration (Mérini, 1999) et une vigilance déontologique permanente.

■ ***Une organisation et une instrumentation méthodologique adaptée aux caractéristiques des pratiques collaboratives et à leur place dans le métier d'enseignant***

• ***Une observation longitudinale par étapes***

Le repérage des pratiques collaboratives et de leurs liens aux différents contextes professionnels nécessite une durée suffisante pour permettre le recueil de traces manifestes, composées notamment d'écrits professionnels. Nous avons procédé sur deux ans, par étapes qui se sont chevauchées à la manière d'un tuilage, permettant des allers-retours entre interprétations, validation et explorations complémentaires.

Ces phases, au nombre de quatre, ont débuté par un repérage des pratiques collaboratives des maîtres E du groupe à partir des écrits professionnels collaboratifs (N=101), suite à cette étape nous avons relevé de nouvelles traces en filmant quatre moments collaboratifs impliquant quatre membres du groupe, puis organisé des autoconfrontations simples et croisées (Amigues, Faïta, & Saujat, 2004) qui ont été enregistrées et transcrites pour faire émerger ce qui était vécu comme des dilemmes du métier.

Les résultats obtenus lors des deux premières étapes nous ont amenés à pointer l'importance de mettre en relation le travail d'aide à l'élève et le travail collaboratif. Cela s'est traduit par une nouvelle phase de la recherche, qui a permis d'étudier l'aide apportée à deux élèves par une pluralité d'acteurs (maîtres de classe, maîtres de l'aide personnalisée, parents, orthophoniste, maître E) pendant trois semaines. Pour cela nous avons collecté les supports⁷ et écrits professionnels (N=92) utilisés par chacun des acteurs de l'aide durant cette période. Les acteurs ont tous (y compris les deux élèves) ensuite été confrontés à ces documents comme précédemment dans une double dynamique individuelle puis collective.

⁷ Exercices, cahiers d'élèves, jeux...

Enfin, pour mieux cerner la place du maître E dans ces dispositifs collectifs, nous avons complété nos données par une analyse individuelle puis collective de quatre monographies de maîtres E, décrivant un moment collaboratif « réussi » (d'après leurs auteurs) visant à aider les maîtres de classe pour aider des élèves en difficulté⁸. Ces quatre phases de prises d'information ont été inscrites dans une échelle d'abstraction de plus en plus grande du construit heuristique, sous forme d'approfondissement progressif. La première d'ordre topographique nous a permis de situer les pratiques, la seconde de faire émerger les controverses propres au métier de maître E, la troisième a mis en valeur les controverses interprofessionnelles, la dernière enfin a permis d'affermir nos analyses concernant le geste professionnel du maître E par lequel il régule les tensions et dilemmes auxquels il se trouvait confronté. Au terme de ce travail, les données recueillies ont été de trois ordres : des données écrites, des enregistrements vidéo de l'activité et des entretiens.

- *Une observation instrumentée visant à repérer et éprouver des tensions et dilemmes*⁹

La question de recherche est présente dans chacune des prises d'information qui, chacune, donnent traces aux pratiques et permettent de confronter les professionnels à ces traces. Par contre l'instrumentation est différente dans l'analyse des écrits professionnels et dans celle des séquences filmées. Les écrits professionnels ont été rendus anonymes, puis indexés de manière systématique et enfin analysés à partir de l'instrument de description des pratiques collaboratives¹⁰ élaboré au sein du réseau OPEN groupe RDH. Cette grille permet de décrire les pratiques à partir de leurs dimensions spatiales, temporelles et sociales, de leur degré de formalisation, de leur dimension réglementaire et de leurs fonctions. Ce travail nous a permis de dessiner une typologie des pratiques collaboratives des maîtres E et de repérer, au travers de celles-ci, des dilemmes (Mérini, Thomazet & Ponté, 2010). Dans le même esprit, mais en ayant adapté la grille au travail didactique¹¹, nous avons suivi le travail d'aide mené collectivement autour de deux élèves pendant trois semaines, à partir des écrits professionnels de tous les acteurs en présence.

Enfin, les séquences filmées de quatre situations collaboratives auxquelles des professionnels chevronnés ont été confrontés lors d'entretiens individuels puis collectifs, ont fait l'objet de débats au niveau du collectif de recherche selon une méthodologie qui nous a permis d'introduire les dilemmes mis à jour comme base de controverses professionnelles (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). Chaque séance a été transcrite, les verbatims ont servi de support à l'analyse qui a été menée dans la tradition ergonomique (Clot, 1999) adaptée dans le cadre de l'enseignement (Goigoux, Margolinas & Thomazet, 2004). Dans un dernier temps, nous avons analysé quatre cas de collaboration unissant des maîtres E aux collègues des classes dans une posture de maître ressource.

Ces techniques d'observation et d'analyse nous ont permis de repérer quatre dilemmes du métier : un dilemme d'explicitation par lequel les maîtres E construisent des marges de manœuvre par la mobilisation d'un cadre d'action plus ou moins formel ; d'expertise à partir duquel les maîtres E règlent leur relation aux maîtres de milieu ordinaire et à leurs partenaires ; de temporalité au travers de laquelle les maîtres E amènent chacun à reproblématiser le travail d'aide, enfin de rupture grâce à laquelle le maître E et ses collègues mettent en place des stratégies de détour et de retour en classe (Thomazet, Ponté & Mérini, 2011). Ces quatre dilemmes ont été mis en discussion au sein du collectif de recherche, générant des controverses dont l'analyse nous a permis de mieux comprendre les évolutions du métier de maître E.

⁸ A cette étape il ne s'agit plus de données authentiques mais déclaratives et de nous assurer de la saturation des données.

⁹ Les métiers sont vivants par les controverses qu'ils génèrent (Kostulski, Clot, Litim & Plateau, 2011). Nous désignons ces controverses par tensions lorsqu'elles ont lieu entre différents métiers (le maître E et l'enseignant de la classe par exemple) et par dilemme lorsqu'elles ont lieu au sein d'un même métier.

¹⁰ Pour consulter l'outil : <http://thomazet.ath.cx:8080/fbsharing/oPp644uY>

¹¹ Pour consulter l'outil : <http://thomazet.ath.cx:8080/fbsharing/7s1ZVL5X>

- *Une diversité d'espaces professionnels nécessitant le renouvellement de l'unité observée*

Le projet de recherche est clairement inscrit dans une analyse du travail, même s'il ne s'agit que d'un pan du métier de maître E, celui de ses collaborations. Les caractéristiques particulières des pratiques collaboratives se développent dans des interstices spatio-temporels de l'inter-métier. La classe comme unité spatiale, temporelle et sociale d'analyse n'est donc pas opérationnelle pour étudier les pratiques collaboratives, ce qui nous a amené à un redécoupage de l'unité observée. Pour cela, nous avons utilisé la notion d'unité fonctionnelle empruntée à Claparède (1931) d'un point de vue proprement terminologique pour rendre compte des pratiques collaboratives. Pour autant, nous reprenons à l'auteur (même si nous avons conscience d'être en deçà de sa valeur heuristique) l'idée que c'est la dimension fonctionnelle qui fait l'unité du système observé et, qu'en ce sens, elle marque l'unité du tout et son autonomie dans un ensemble plus vaste qui est celui des pratiques enseignantes. Ainsi les unités fonctionnelles sont des entités organisées pour une activité précise ayant une certaine homogénéité de fonctionnement. La classe est une unité fonctionnelle située dans un espace temps spécifique, orientée par l'enseignement-apprentissage. La prise en charge d'un élève par le maître E recoupe différentes unités fonctionnelles qui constituent et caractérisent son métier : celle du groupement d'adaptation hors de la classe sur un temps, une durée et un lieu spécifique et qui est orientée par une aide à la réussite de l'élève ou la redynamisation de l'apprentissage ; celle de l'aide au maître de la classe et celle par exemple du suivi du projet d'aide... L'unité fonctionnelle est observée au travers de situations d'observation différentes (PPRE, réunion de synthèse, préparation de projets d'aide, aide aux maîtres de la classe, etc.), elle est renseignée à partir de données variées (écrits, vidéos, monographies) et les lieux (région est, région ouest de la France) sont diversifiés. Les éléments de controverse sont introduits dans les débats individuels lors des entretiens d'autoconfrontation, mais aussi et peut-être surtout, lors des débats collectifs nationaux.

Les situations d'observation sont tantôt très larges comme dans le cas de la collecte d'écrits professionnels collaboratifs, tantôt de niveau plus fin lors des séquences filmées ou des monographies. Elles ont un double rôle, d'une part de réglage de la distance focale entre la question de recherche et les unités fonctionnelles observées, et, d'autre part, de saturation des faits observés (Morse, 1995 ; Savoie-Zajc, 2004).

L'analyse des pratiques collaboratives est donc menée à partir d'un ensemble de données empiriques qui permettent de les situer en référence à des éléments exogènes (conditions sociales et situationnelles) et endogènes propres à l'activité du sujet.

2. Un système d'analyse et de validité pluriel fondé sur la triangulation

Habituellement reliées à des logiques de contrôle et d'évaluation, nous avons fait jouer à la triangulation une diversité de rôles pour à la fois saturer les données et valider les analyses. Pour cela, la triangulation a été appliquée à différents niveaux.

■ Une triangulation pluridimensionnelle

- *La triangulation des corpus*

Nous avons regardé les pratiques collaboratives du maître E à partir de quatre « points de vue » différents. Le terme est, ici, à prendre au sens propre c'est-à-dire, de là où on regarde l'objet (le niveau des enseignants de milieu ordinaire, celui des enseignants spécialisés, des professionnels associés, des parents, etc.) à partir de corpus diversifiés, composés de différents éléments :

- des écrits professionnels du maître E afin de repérer les pratiques collaboratives de manière proprement topographique ;
- les traces vidéo de moments collaboratifs menés par les professionnels qui ont permis d'identifier trois dilemmes (d'expertise, de temporalité et dans le recours à l'implicite ou à l'explicite) qui ont servi à l'interrogation du métier de maître E ;
- le regard posé sur le travail collaboratif d'aide mené auprès des deux élèves pendant trois semaines a permis d'identifier un quatrième dilemme qui a été lui aussi introduit dans l'analyse ;
- nous avons enfin affiné notre compréhension de l'évolution du métier à partir de l'analyse de la posture de maître ressource adoptée par les maîtres E pour aider les maîtres de milieu ordinaire à accompagner les élèves en difficulté.

La diversité des traces récoltées nous a permis de construire des complémentarités d'observation et de saturer les interprétations grâce à la variété des données. La saturation des faits observés (Morse, 1995) est obtenue à partir de la régularité d'apparition des éléments d'explicitation et d'interprétation des gestes professionnels. Nous n'utilisons pour cela que les données qui apparaissent dans nos trois dispositifs de recueil de traces (les écrits professionnels des maîtres spécialisés, ceux relatifs au suivi de deux enfants sur trois semaines et les autoconfrontations portant sur les quatre vidéos de situations collaboratives).

• *La triangulation des cadres d'analyse*

Le second niveau de triangulation concerne le croisement des cadres d'analyse que nous articulons afin d'élaborer une dynamique d'observation zoomée. Nous avons, en effet, fait coopérer l'apport de la philosophie, celui de l'analyse stratégique de la décision et celui de l'analyse de l'activité présentés ci-dessous. Ces trois champs scientifiques nous ont surtout permis une analyse fondée sur un croisement de trois niveaux de grains indissociables.

Le plus large est de nature philosophique, il permet de situer le cadre de l'analyse autour de la question du travail et de définir les concepts mobilisés dans l'analyse (unité fonctionnelle, temporalité, etc.). Cette dimension philosophique contribue à mettre en avant la perspective systémique (Morin, 1977), et la question des liens et des interactions qui unissent les acteurs. Les évolutions institutionnelles du métier (précédemment décrites) supposent un nouveau système de prise en charge de la difficulté qui institue de nouvelles combinatoires (Morin, 1990), ce sont ces combinatoires qui nous intéressent.

Le grain de la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1977) est utilisé pour identifier et repérer les stratégies collaboratives peu visibles qui se développent dans un espace professionnel particulier d'inter-métiers. Il nous a permis, à partir d'une analyse des écrits professionnels¹², de repérer des systèmes d'action concrets (Crozier & Friedberg, 1977) inventés par les maîtres E et leurs partenaires, et ainsi, de repérer les situations professionnelles à partir desquelles on pouvait explorer l'activité des maîtres E. Dans le prolongement de ce repérage, la sociologie de la décision (Jamous, 1969 ; Sfez, 1981) permet la lecture des stratégies d'acteurs à partir de la décision conçue comme le moment cristallisateur, où des intentions, des possibles et des obstacles entrent en résonance. Porter un regard critique sur ce moment nous permet de repérer le positionnement des acteurs dans le système et les rapports de force et d'intentions qui peuvent s'y développer.

Cette analyse a été mise en relation avec une approche d'ordre psychologique, de grain plus fin, sur le travail et les personnes au travail (Leplat & Hoc, 1983) qui nous a donné accès à l'activité (Leontiev, 1975) au travail (Clot, 1999) et aux effets identitaires dans la construction du métier. Ces différents points de vue nous amènent à porter attention aux pratiques collaboratives en tant qu'activité conduite par les maîtres E dans le cadre de leur travail.

¹² Les résultats de cette partie de l'étude sont présentés dans Mérini & al. (2011), nous en rendons compte ici car ils ont déterminé pour une part les choix méthodologiques et théoriques de cet article.

Ces trois cadres d'analyse partagent l'idée que la réponse des acteurs engagés dans une situation de travail est rarement univoque, que chaque métier amène les acteurs à gérer des situations complexes et dynamiques. Les professionnels ne se contentent pas de mettre en application des prescriptions, ils inventent, réinventent sans cesse leur métier (Leplat, 1997) et leurs situations de travail. Ainsi, ce que fait un professionnel en situation n'épuise pas toutes les potentialités de son activité réelle. Ce qu'il fait n'est qu'une possibilité parmi bien d'autres qui ont été écartées « *L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* » (Vygotski, 1925/1994).

De même, l'appui sur la sociologie de la décision suppose des acteurs libres et créatifs, dans un contexte historiquement situé (Sfez, 1981). Tout comme la psychologie ergonomique, elle, nous amène à considérer des sujets engagés dans un processus de changement.

- *La triangulation de contrôle et de vérification*

La triangulation de contrôle et de vérification est intervenue à différentes phases du travail de recherche. En tout premier lieu, lors de la phase d'anonymisation des données et de leurs indexations. Le groupe de recherche a été subdivisé en trois sous-groupes qui ont pu assurer les contrôles croisés des indexations. En second lieu, le passage des entretiens d'autoconfrontation simples aux entretiens d'autoconfrontations croisés a permis de valider les dilemmes émergeant du premier niveau d'analyse des données. Dans une troisième étape, les éléments d'interprétation construits à partir de l'introduction des dilemmes ont été mis en débat au niveau national pour vérifier leur validité.

À partir de là les chercheurs ont écrit les textes scientifiques qui ont été discutés, validés et amendés individuellement et collectivement par le groupe national.

- **Les critères de qualité d'une recherche qualitative**

En 1985, Lincoln et Guba ont proposé quatre critères analogues à ceux de la tradition quantitative visant à déterminer la fiabilité des résultats d'une recherche qualitative (Lincoln & Guba, 1985). Il s'agit de 1) la *crédibilité*, c'est-à-dire le fait d'établir que les résultats de la recherche qualitative sont crédibles du point de vue du participant ; 2) la *transférabilité*, c'est-à-dire le degré pour lequel les résultats peuvent être généralisés ou transférés à d'autres contextes ou situations ; 3) la *fiabilité*, à savoir la nécessité de tenir compte du contexte dans lequel la recherche a lieu ; et enfin, 4) la *confirmabilité*, c'est-à-dire le degré auquel les résultats pourraient être confirmés ou corroborés par d'autres.

Dans notre travail, les analyses ont ainsi été reversées d'une part au collectif de recherche et d'autre part aux professionnels présents aux colloques de la FNAME. Ceci nous a permis d'évaluer la validité de nos interprétations. La transférabilité et la fiabilité ont pu être testées lors des présentations intermédiaires du travail dans les colloques professionnels de la FNAME à Dole et à La Rochelle. La confirmabilité de nos résultats a été éprouvée au colloque AREF 2010 à Genève dans le cadre du symposium « *Personnalisation et individualisation des parcours des élèves* » groupe de chercheurs internationaux dans le champ de l'aide aux élèves en difficulté.

Concernant la mise en œuvre des critères de qualité d'une recherche qualitative, la situation de recherche intervention, telle que nous l'avons décrite plus haut, semble particulièrement pertinente.

3. Conséquences et limites de l'observation

Notre méthodologie d'observation nécessite un certain nombre de vigilances ou d'outils théoriques dont il nous faut rendre compte.

■ ***L'unité fonctionnelle comme moyen d'accéder à la diversité des pratiques collaboratives***

La notion de pratique ne nous semble pas suffisamment précise pour penser l'activité collaborative du maître E. Même si nous adhérons à la définition adoptée précédemment dans le sous-groupe RDH d'OPEN (Marcel, 2006) : à savoir comme un ensemble de processus mettant en jeu trois composantes : acteur(s) / environnement(s) / activité(s), pour sa dimension processuelle elle nous semble encore trop large dès qu'il s'agit de mener une observation fine. Nous avons dû introduire la notion d'unité fonctionnelle pour accéder aux pratiques collaboratives et décrire la diversité des liens qui en constituent la complexité. Il nous fallait trouver des points d'appui pour les situer et les référer à des intentions, à des acteurs et à des contextes spécifiés avant de pouvoir explorer les relations que l'aide aux élèves à besoins particuliers et les stratégies collaboratives entretiennent.

L'unité fonctionnelle comme unité d'observation nous permet de dissocier le syncrétisme déjà dénoncé qui tend à confondre travail enseignant et pratique d'enseignement, mais aussi de dissocier les aides directes (le groupement d'adaptation, l'aide personnalisée, etc.) et les aides indirectes où le maître E collabore avec ses collègues ou des partenaires pour structurer un parcours personnalisé d'aide orienté par les difficultés spécifiques de l'élève.

Ce cadrage des situations de travail par une unité de temps, de lieu, et d'activité à un niveau de grain plus étroit que celui des pratiques nous semble opérant pour analyser le travail des maîtres E, dont l'activité n'est pas clairement explicitée par la prescription, et est avant tout bornée sur le terrain, par son cadre spatial et temporel d'intervention, le groupement d'adaptation ou la co-intervention. Les unités fonctionnelles, ainsi définies, constitutives du travail du maître E permettent de décrire une grande diversité de situations liée aux politiques locales, à la diversité des conditions matérielles ou des héritages de l'histoire du métier, y compris des situations de co-intervention qui fait fonctionner au final deux unités fonctionnelles différentes, celle du maître de la classe, dont l'activité est essentiellement orientée par l'enseignement/apprentissage du groupe classe, et celle du maître E dont l'activité est orientée par celle des élèves en difficulté même si tous deux partagent le même espace/temps.

■ ***Le croisement de cadres d'analyse***

Saisir les pratiques collaboratives du maître E suppose une centration interprétative sur les décisions qui sont prises dans les situations de travail, c'est l'unité d'analyse sur laquelle nous avons travaillé, mais au travers d'une double logique sans faire prévaloir l'une sur l'autre ; d'une part celle de la sociologie critique de la décision qui porte un regard sociologique d'ordre qualitatif donnant le primat à la singularité, et, d'autre part, celle empruntée à l'ergonomie qui, elle, vise l'analyse de l'activité au travers des controverses qui se dévoilent lors des confrontations des professionnels à leur activité et au travers des décisions qu'ils prennent. Ce croisement de cadres théoriques nous permet d'éclairer les relations qui se tissent entre l'activité d'aide et les stratégies collaboratives. Ceci suppose de fonctionner en équipe pluridisciplinaire, le travail commun se situant dans une zone commune de partage au-delà de laquelle chaque perspective théorique ne peut se reconnaître. En d'autres termes il s'agit de reconnaître les limites au-delà desquelles le croisement n'est plus opérationnel, ce qui correspond à un niveau de granularité particulier, ni trop large, ni trop étroit et d'accepter l'angle de vue particulier à partir duquel nous observons l'objet.

■ ***Les limites de l'exercice***

La masse de données à traiter (près de deux cents écrits professionnels, vingt entretiens d'autoconfrontation) ainsi que la diversité des triangulations des résultats nécessitent une pluralité d'acteurs, à la fois chercheurs et praticiens.

Les limites sont essentiellement liées à la situation de recherche intervention. Tout d'abord dans la construction du groupe chercheurs/praticiens qui suppose à la fois une chaîne de volontés politiques pour que le groupe national puisse fonctionner, et la volonté de chacun de mener à bien le travail commun. En l'occurrence ici le soutien financier et humain de la FNAME, celui des inspections académiques ayant accepté de libérer leur personnel maître E deux fois par an et d'autoriser les prises de données dans les établissements scolaires, celui des partenaires et des parents qui ont accepté de contribuer à la collecte des données, celui enfin des maîtres E du groupe qui ont accepté de s'engager sur deux ans et de se déplacer sur leurs mercredis libérés.

Une seconde limite liée à la recherche intervention consiste à maintenir un équilibre permanent entre intérêt de recherche et militantisme naturel en période de réforme pour les professionnels. Le choix, par exemple, des écrits collaboratifs, opéré lors de la première phase de la recherche par les professionnels, présente sans doute des biais plus marqués que les phases suivantes de la recherche. Entre temps le climat de confiance réciproque et la définition négociée des objectifs du travail ont certainement atténué les phénomènes d'interprétation et d'autocensure qui ont fondé pour une part le choix des écrits fournis comme base de la première partie de la recherche.

La pluralité des acteurs et leur diversité d'univers (propre à la situation de recherche intervention) nécessitent des négociations permanentes. Ces négociations situées à différents niveaux du système (avec la hiérarchie, les enseignants, avec les parents et les élèves eux-mêmes) placent l'objet dans l'entre-deux attendu, mais elles nécessitent un travail d'animation du groupe, de formation aux techniques de recherche par exemple et bien entendu un travail de recherche non négligeable.

Pour terminer, il nous faut reconnaître une dernière limite, non plus liée à la recherche intervention cette fois, mais à celle liée à l'exercice qui consiste à rendre compte et analyser une démarche de recherche et un protocole d'observation en laissant les résultats obtenus en arrière plan, là où une l'organisation classique d'un article scientifique suppose l'inverse. On peut dire que si la description de l'appareil d'observation est nécessaire à la validité des résultats, l'inverse est tout aussi vrai¹³.

Conclusion

Les pratiques collaboratives sont difficilement « visibles » et nécessitent en ce sens un processus d'observation inscrit dans la durée et la diversité des prises d'information. Avoir accès à des données « authentiques » suppose d'inscrire la recherche dans le moyen terme, et un contexte social particulier de rapprochement avec les professionnels pour instaurer la proximité nécessaire entre recherche et pratiques. Pour autant, la question de la dissémination des connaissances produites (visée épistémique) s'inscrit dans la visée transformative propre à une recherche intervention, et associe la prise en compte de la question de la formation au plus près du processus de recherche. La limite de l'exercice serait la confusion des rôles, en ce sens la réitération permanente des différences de rôle à établir entre chercheurs, praticiens et militantisme sans prévalence, s'impose de manière continue. Ce type de recherche exige le respect des postures mais, en même temps, l'acceptation des différences comme fécondes, de l'hétérogénéité comme nécessaire à la lecture de la complexité et un certain « désordre » épistémologique et méthodologique lié au croisement des points de vue. Tous ces mouvements engendrent des « désordres » de conceptions mais aussi, en réaction, des malentendus humains qui eux peuvent trouver des solutions dans un climat relationnel confiant et pacifié respectueux des deux mondes (celui des praticiens et des chercheurs) qui relève de la responsabilité des chercheurs.

¹³ Nous remercions l'insistance légitime des relecteurs sur la présence des résultats qui nous a permis de pointer cette limite.

Bibliographie

- AGULHON C. (1992), « Le rapprochement école-entreprise : les périodes de formation en entreprise pour les baccalauréats professionnels », *Éducation et formations*, n°30, p.27-38.
- AMIGUES R., FAÏTA D. & SAJJAT F. (2004), « "L'autoconfrontation croisée" : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle », *Bulletin de Psychologie*, n°469, p.41-44.
- BÉGUIN P. (2005), « Concevoir pour les genèses professionnelles », *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*, P. Rabardel & P. Pastré (éd.), Toulouse, Octarès éditions, p.31-52.
- CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G. & SCHELLER L. (2001), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Education permanente*, n°146, p.17-25.
- COMBES C. (2010, 13 au 16 septembre), « Dilemmes de l'activité enseignante : un exemple avec le dispositif de co-intervention », *Communication présentée au Colloque de l'AREF, Symposium 408 « Personnalisation et individualisation des parcours des élèves »*, Université de Genève.
- CROZIER M. & FRIEDBERG E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- DEBEAUVAIS M., GALATANU O. & LÜGINBUHL O. (1994), « Les nouvelles formes de la coopération internationale en éducation (l'exemple européen et les perspectives mondiales) », *Savoir, Education, Formation*, n°1, p.147-153.
- GLASMAN D. & l'équipe du CRE (1991), « Le partenariat au sein des ZEP. Conflit et/ou collaboration ? », *Migrants Formation*, n°85, *École, le temps des partenaires*, p.23-48.
- GOIGOUX R., MARGOLINAS C. & THOMAZET S. (2004), « Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle », *Bulletin de psychologie*, n°57(469), p.65-70.
- JAMOUS H. (1969), *Sociologie de la décision*, Paris, Centre national de recherche scientifique.
- KOSTULSKI K., CLOT Y., LITIM M. & PLATEAU S. (2011), « L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité : une intervention dans le champ de l'éducation surveillée », *Activités, revue électronique*, n°8(1), p.129-145, <http://www.activites.org/v8n1/v8n1.pdf>
- LANDRY C. & SERRE F. (1994), *École et entreprise : vers quel partenariat*, Québec, Presses Universitaires du Québec.
- LEBEAUME J. (2010), « Les éducations à... », *Éducation à la santé : enjeux et dispositifs à l'école*, D. Berger (éd.), Toulouse, Éditions du Sud, p.181-200.
- LEONTIEV A. (1975), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Éditions du progrès.
- LEPLAT J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LEPLAT J. & HOC J.-M. (1983), « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *L'analyse du travail en psychologie ergonomique, Tome I*, J. Leplat (éd.), Toulouse, Octarès, p.47-60.
- LINCOLN Y.-S. & GUBA E.-G. (1985), *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, Sage publications.
- LORCERIE F. (1991), « La "modernisation" de l'éducation nationale et le "partenariat" », *Migrants-Formation*, n°85, p.49-65.
- MARCEL J.-F. (2006), *Compte-rendu d'activité du sous-groupe RDH, réseau OPEN dans le cadre du contrat d'étude 2004-2006 du réseau.*

MARCEL J.-F. & MERINI C. (2012), « De la dynamique sociale des pratiques enseignantes », *Observer les pratiques enseignantes*, M. Altet, M. Bru & C. Blanchard-Laville (éd.), Paris, L'Harmattan, p.83-90.

MARTINAND J. (2000, 2-4 octobre), « Production, circulation et reproblématisation des savoirs », *Communication présentée au colloque AECSE – CREFI "Les pratiques dans l'enseignement supérieur" (conférence de clôture)*, Université de Toulouse Le Mirail.

MÉRINI C. (1999), *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*, Paris, L'Harmattan, (2006, 2^e édition).

MÉRINI C. & PONTE P. (2008), « La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques », *Savoirs* 1, n°16, p.77-95.

MÉRINI C., PONTÉ P. & THOMAZET S. (2011), « Le maître E dans ses rôles de partenaire : vers une cartographie des pratiques collaboratives », *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*, L. Portelance, C. Borges & J. Pharand (éd.), Québec, Presses Universitaires du Québec, p.103-122.

MÉRINI C., THOMAZET S. & PONTÉ P. (2010), « L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension », *Travail et formation en éducation*, n°7, <http://tfe.revues.org/index1413.html>

MORIN E. (1977), *La méthode. 1. La nature de la nature*, Paris, Seuil.

MORIN E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.

MORSE J.-M. (1995), « The significance of saturation », *Qualitative Health Research*, n°5(2), p.147-149.

NÉDELEC-TROHEL I. (2010), « Articulation aide spécialisée-classe ordinaire à l'école élémentaire », *Communication présentée AREF*, Genève, à paraître dans REE.

SAVOIE-ZAJC L. (2004), « La recherche qualitative/interprétative en éducation », *La recherche en éducation, étapes et approches*, T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (éd.), Sherbrooke, Éditions du CRP, p.123-150.

SFEZ L. (1981), *Critique de la décision*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

THOMAZET S., PONTÉ P. & MÉRINI C. (2011), « L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction », *Recherches en éducation*, n°11, p.106-116.

TSUI A.B.M. (2009), « Distinctive qualities of expert teachers », *Teachers and Teaching: theory and practice*, n°15 (4), p.421-439.

VYGOTSKI L.-S. (1925/1994), « Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement », *Société française*, n°50, p.35-47 (Traduction par F. Sève).

ZAY D. & GONNIN-BOLO A. (1995), « Établissements et partenariats : stratégies pour des projets communs », *Actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique.