



HAL
open science

De la lecture des pratiques collaboratives à l'analyse de leur dynamique : croisement de regards

Corinne Mérini, Serge Thomazet, Pascale Ponté

► To cite this version:

Corinne Mérini, Serge Thomazet, Pascale Ponté. De la lecture des pratiques collaboratives à l'analyse de leur dynamique : croisement de regards. Symposium du REF " Les pratiques collectives des acteurs éducatifs au niveau de l'établissement scolaire. Regards croisés et apports de la recherche ", Réseau Education et Formation, Jun 2009, Nantes, France. <hal-01109162>

HAL Id: hal-01109162

<https://hal.science/hal-01109162v1>

Submitted on 25 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

De la lecture des pratiques collaboratives à l'analyse de leur
dynamique : croisement de regards
Mérini Corinne, Thomazet Serge, Ponte Pascale
Clermont Université, Université Blaise Pascal, PAEDI EA 4281, F-63000
Clermont-Ferrand.

L'étude sur laquelle nous nous appuyons porte sur les rôles de partenaires investis par le maître E, c'est-à-dire l'enseignant spécialisé chargé, à l'école primaire, de l'aide à dominante pédagogique dans le système éducatif français. Ce maître exerce un métier particulier, lié à la difficulté scolaire et à l'aide à la réussite et qui fait l'objet d'une formation d'un an, et d'un examen spécifique. La plupart des pratiques de ces maîtres sont soit des pratiques d'aide directes auprès d'élèves sortis de la classe (donc dé-classés), soit des pratiques collaboratives visant à construire des systèmes d'aide en fonction des besoins des élèves ou des ressources locales.

Malgré ce positionnement institutionnel clair et une mission jugée pertinente sur le terrain, le travail du ME s'est trouvé remis en cause par plusieurs rapports et recherches qui, depuis la loi d'orientation de 1990, soulignent notamment le manque d'efficacité des liens entre les différents partenaires concernés par l'enseignement aux élèves en difficulté (Ferrier, 1998; Gossot, 1996). Ces constats, dont les professionnels sont conscients (Crouzier, 2003), ont certes modifié légèrement les pratiques, tout en pointant de nombreuses résistances (Lesain-Delabarre, 2000). S'ajoutent à cela les mutations profondes de l'école, qui réinterrogent encore la fonction de maître E, notamment par l'arrivée de nouveaux publics (élèves handicapés), l'augmentation du nombre d'élèves en grande difficulté scolaire et/ou comportementale et des changements organisationnels comme la suppression amorcée des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED)¹, ou la mise en place du Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE)².

Ces constats et évolutions ont amené des maîtres E, et leur association professionnelle, la Fédération Nationale des Maîtres E (FNAME) à s'interroger sur la professionnalité spécifique du maître E, sur la question des partenariats (Toupiol, 2007) et à financer cette recherche sur une durée de deux ans.

1. ELEMENTS DE PROBLEMATIQUE

Un certain nombre d'auteurs (Marcel, Dupriez, et al., 2007) s'accordent aujourd'hui à penser que le travail enseignant ne se réduit pas aux pratiques enseignantes et, que celui-ci déborde largement les murs de la classe. En conséquence il y a à s'interroger sur la manière dont se tissent les liens entre les acteurs, entre les pratiques scolaires menées dans et hors la classe, entre le travail de l'enseignant et ses effets sur les élèves. C'est donc sur la dimension collaborative du travail du maître E que porte cette recherche.

Les sociologues français ont fréquemment affirmé que les enseignants ne travaillaient pas ensemble (Barrère 2002, Van Zanten, Grosproton, Kerrhoubi et Robert, 2002), leur propos, il est vrai, portait essentiellement sur l'enseignement du second degré. Dans le même temps, un autre groupe d'auteurs (RDH OPEN 2004-06) et de travaux Marcel et al. (2007) ont pu mettre

¹ Ce réseau constitué d'un psychologue scolaire et de maîtres spécialisés dans l'aide à dominante pédagogique (ME) et dans les difficultés comportementales (MG) est un dispositif souple et évolutif qui peut concerner une ou plusieurs écoles selon les besoins et les ressources locales.

² Programme d'action permettant de contractualiser la poursuite d'objectifs personnalisés et clairement identifiés entre l'enseignant, les parents et l'élève sur une période donnée.

en évidence, l'existence d'un travail collectif des enseignants que ce soit, dans le primaire au travers de la modélisation du système de pratiques des enseignants du primaire (Marcel, 2004), ou du secondaire au travers des liens qui unissent aide-éducateurs et enseignants (Piot, 2004). Parallèlement un ensemble d'auteurs francophones confirme cette évolution de l'organisation du travail scolaire (Gather-Thurner & Maulini, 2007). Doit-on voir dans cette évolution une réorganisation du métier sous l'influence de nouvelles prescriptions, et nous faisons référence ici aux réformes canadienne, suisse, française..., ou d'un changement de posture méthodologique et/ou épistémologique mieux à même de rendre compte des pratiques complexes tissées au travers des liens qui unissent différentes catégories d'acteurs dans et hors de l'établissement scolaire ?

A l'école comme ailleurs, l'analyse du travail a largement montré que l'opérateur ne se contente pas de mettre en application des consignes mais qu'il invente, réinvente son métier sans arrêt et que les pratiques ne sont pas seulement le résultat de prescriptions qu'elles soient primaires (cadre réglementaire officiel) ou secondaire issues de la formation (Daguzon & Goigoux, 2007). Nous prenons le parti dans cette communication d'examiner en quoi une perspective méthodologique plurielle, d'ordre pragmatique qui s'attache à décrire l'action dans des aspects diversifiés permet d'identifier d'une part, et de comprendre d'autre part la complexité du travail collectif.

C'est donc moins les résultats de l'étude que nous mettrons en relief dans ce document que les méthodologies à l'œuvre et la manière dont nous avons fait coopérer différents systèmes d'intelligibilité pour identifier et rendre compte de la dimension collective du travail du ME. Nous combinons, en effet, les conceptualisations et les méthodologies de la psychologie ergonomique et de l'anthropologie. Ces approches nous permettent de disposer d'un macro-système de protocoles (Tavignot, 1997) analysé dans une perspective multiréférentielle (Ardoino, 1993) soucieuse de dévoiler et de respecter le tissage complexe des interactions.

2. SITUATION DE LA RECHERCHE ET METHODOLOGIE

2.1 Présentation du groupe de recherche et situation de la recherche

Le travail est mené dans le contexte d'une recherche-intervention (Mérini & Ponte, 2008) poursuivant à la fois des objectifs épistémiques et transformatifs sans pour autant entrer dans des logiques praxéologiques comme cela peut se faire dans une recherche-action. Le groupe de recherche est national et constitué de trois chercheurs du laboratoire PAEDI et de 14 praticiens maîtres E de 3 régions françaises :

- Région Est : associant des ME des départements du Jura et du Doubs en deux groupes (GE1 – GE2).
- Région Ouest : associant des ME des départements du Maine et Loire, des Deux-Sèvres, et de la Loire Atlantique en deux groupes (GO1 – GO2).
- Région IDF / Normandie : associant des ME des départements des Hauts de Seine et du Calvados (C_IDF).

Les maîtres E membres du groupe sont recrutés sur la base du volontariat, ils s'engagent à suivre les travaux et à contribuer durant deux ans, à partir du projet de recherche tel qu'il a été contractualisé avec l'organisme financeur.

Un séminaire national de mise en commun a lieu tous les trois mois environ durant les deux ans, avec des travaux complémentaires en région pour les trois chercheurs.

La recherche est avant tout qualitative, elle s'attache à repérer une série de phénomènes à partir de pratiques manifestes par une démarche descriptive et interprétative de faits prélevés dans des pratiques collaboratives ordinaires de ME. Descriptions et interprétations sont menées collectivement entre les trois chercheurs et avec le groupe de praticiens.

2.2 Présentation des données

La nature des données collectées est double d'une part, une collecte d'écrits professionnels confiés par les 14 maîtres E du groupe et correspondant à des pratiques ayant eu lieu en 2006-2007, et d'autre part des séquences vidéo de situations collaboratives impliquant les ME.

Les enseignants dont on a analysé les 101 traces écrites ont été libres de nous confier les écrits professionnels qu'ils désiraient et de choisir les situations professionnelles collectives qu'ils souhaitaient voire enregistrées. La consigne était de couvrir malgré tout une certaine diversité permettant de laisser à voir la variété des pratiques, sans exigence en termes de fréquence statistique.

Dans un moment de réforme et de défense corporatiste, il est évident que le choix des écrits et des situations à filmer n'est pas neutre et traduit indirectement la représentation que les praticiens ont de leur métier, tel qu'ils cherchent aussi à le promouvoir. On peut donc considérer que les maîtres E faisant eux-mêmes le choix des pratiques à analyser, le font en fonction de ce qu'ils considèrent déterminant ou le plus important dans le cadre de leur mission. En d'autres termes, ils sélectionnent les traces des pratiques (qu'elles soient écrites ou filmées) qu'ils ont envie de valoriser ou qui leur semblent fondamentales dans leur travail quotidien. Si d'un point de vue scientifique cet aspect pourrait constituer un biais méthodologique, nous situant dans une étude qualitative, c'est pour nous au contraire un élément de sens et nous prenons ces choix en compte comme une première strate de significations.

Les séquences filmées, au nombre de 4 : une réunion d'équipe éducative, la préparation d'un PPRE, une réunion d'équipe de suivi, et la préparation de deux projets d'aide. Chaque praticien impliqué dans ces séquences a été confronté à l'enregistrement de ces réunions de travail collectif dans une démarche d'autoconfrontation initiaux (4) puis croisés (Goigoux, Margolinas, & Thomazet, 2004) entre collègues d'une même région (4) chacune ayant la charge de discuter des moments de la séquence filmée qui lui semblaient poser problème. L'objectif de la démarche étant d'apercevoir le métier et les représentations que les praticiens en ont dans la controverse. Le corpus sur lequel nous travaillons est donc constitué de 101 écrits professionnels permettant de dresser une cartographie d'ensemble des pratiques et de 4 séquences filmées discutées au travers de 8 entretiens (4 individuels, 4 collectifs).

2.2 Traitement des données et mise à jour de tensions

2.2.1 Traitement des écrits professionnels

Les écrits professionnels sont anonymés à la source puis classés par date et indexés selon une grille validée dans le cadre de recherches antérieures. Cette grille permet d'indexer d'une part la trace (son auteur, son destinataire, son objet etc..) d'autre part l'action d'aide en cause à partir de sa description, ses objectifs, les partenaires en présence, son évaluation, ses effets etc.) (Mérini, 2005, 2009). Les chercheurs ont indexé les données et exposé ces indexations aux praticiens lors d'un séminaire ce qui a permis de vérifier et de construire collectivement le repérage des phénomènes souvent à partir des controverses que l'exercice a soulevé.

C'est à partir de ces indexations et de la régularité d'apparition de phénomènes, mais aussi des situations qui ont fait l'objet de débat que nous avons cherché à extraire les couches de signification permettant de comprendre les pratiques du maître E dans ses dimensions partenariales. L'interprétation est menée à partir de l'instrument de description des pratiques enseignantes élaboré au sein du réseau OPEN³ groupe RDH⁴ (Marcel, Mérini, Piot, Rinaudo

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

⁴ Relations entre les pratiques enseignantes Dans la classe et Hors de la classe sous groupe du réseau OPEN coordonné par J.F Marcel.

2006)⁵ et du modèle des réseaux d'ouverture et de collaboration (Mérini, 1999, 2006) qui entrent dans le cadre conceptuel du travail.

2.2.2 Traitement des vidéos

Notre méthodologie se situe dans la tradition ergonomique, avec une méthodologie clinique de l'activité qui associe les protagonistes des situations de travail à son analyse (Clot, et al, 2001; Leplat, 1997). Cette approche, reprise dans le champ de l'éducation, est adaptée à notre ambition de comprendre les déterminants de l'activité du professeur qui n'apparaissent, ni par l'observation simple, ni dans les analyses du discours. En effet, comme le propose Clot (1999) à la suite de Vygotski (1925/1994), nous considérons que l'activité réelle du sujet et son activité réalisée ne sont pas superposables. Ce que fait un professionnel pour réaliser une tâche 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 (op.cit.). Nous chercherons alors à décrire les choix d'action qui sont faits parmi tous les possibles, ce qui détermine ces choix et l'abandon de ceux qui n'ont pas été retenus. Bref, il s'agira de comprendre la dynamique d'action des sujets (Clos et al., op.c.) en nous centrant sur la gestion des publics hétérogènes.

La méthode de cueillette des données que nous décrivons maintenant est adaptée des méthodes utilisées par l'approche ergonomique. Elle procède en trois étapes empiriques: **Enregistrements vidéo de séquences de travail** : quatre ME recrutés, sur la base du volontariat, parmi les 14 ME l'équipe de recherche ont été filmés lors d'un travail collaboratif. La consigne passée aux ME était de montrer une activité collaborative faisant partie du quotidien des maîtres E.

Entretiens d'auto-confrontation simple : dans un deuxième temps, chaque ME a été incité à commenter sa propre activité, restituée par la vidéo, au fur et à mesure de son déroulement. Ces entretiens, en tête-à-tête avec un chercheur, avaient pour but de repérer les niveaux conscients de l'activité du maître E et les objectifs d'action qu'il se donnait à lui-même. Ils ont été conduits dans le même esprit que ceux élaborés par la psychologie ergonomique (Clot et al., 2001; Goigoux, 2002) mais s'en écartent sur un point important. D'ordinaire, en effet, ce sont les chercheurs qui définissent la nature des problèmes à élucider ou les aspects de l'activité à commenter. Dans notre cas, c'est principalement l'enseignant qui verbalise les éléments qui lui semblent importants en essayant, à notre demande, de centrer son attention et ses commentaires sur les éléments invariants de son activité. Il peut ainsi expliquer en quoi le déroulement des séquences observées est habituel et dans quelle mesure ses propres comportements sont similaires à ceux qu'il peut avoir lors d'autres séquences comparables. Il nous indique, de la sorte, les éléments qui lui semblent révélateurs de sa manière de conduire les rencontres et, plus généralement, de travailler comme maître E. Ces entretiens, enregistrés, ont une durée de deux à cinq heures environ pour chaque séance filmée.

Entretiens d'auto-confrontation croisée : ces nouveaux entretiens, conduits collectivement, ont permis à chaque ME, à tour de rôle, de commenter l'activité vidéoscopée d'un autre ME du groupe. Chacun a regardé seul et intégralement une séquence réalisée par un de ses collègues et a choisi quelques extraits qu'il a ensuite présentés au collectif. Lors de cette projection, il interrompait le flux des images pour exposer les réflexions que lui inspirait l'observation des actions de son collègue et il précisait en quoi elles faisaient écho, par similitude ou par contraste, à ses manières de faire, à ses interrogations, à ses convictions ou à ses valeurs. Cette présentation commentée était suivie d'une réaction de l'enseignant présent à l'écran, puis d'un débat entre les enseignants, animé par l'un des chercheurs, d'une durée

⁵ Bilan d'activité présenté lors du séminaire OPEN nov.2006.

cumulée de cinq heures. Le cadre dialogique ainsi élaboré a parfois été propice au développement de véritables controverses professionnelles (Clot et al., 2001).

La méthodologie décrite ci-dessus nous a permis de disposer d'un corpus très important en volume. Notre objectif n'est évidemment pas d'interpréter la totalité des données recueillies, mais de sélectionner, pour l'analyse, les questions professionnelles qui ont fait l'objet d'un débat, d'échanges voire de controverses entre enseignants lors des séances d'auto-confrontation croisées. Nous faisons l'hypothèse que ces échanges sont un bon moyen de repérer et de comprendre les déterminants des activités professionnelles des enseignants, donc, dans le cas qui nous occupe ici, comment les tensions dont nous avons parlé plus haut sont gérées par les enseignants. C'est évidemment dans de telles situations de controverses professionnelles que la méthodologie que nous proposons prend tout son sens, en permettant un approfondissement des explications et points de vue sur les activités discutées. Le traitement des données et l'exposition aux praticiens des éléments d'information repérés ont rapidement mis à jour une série de tensions

2.2.3 Croisement des méthodes

Ainsi les écrits professionnels permettent de dresser un premier repérage des pratiques collaboratives (Mérini, Ponte, Thomazet, 2009) telles que les praticiens nous les ont données à voir, c'est-à-dire non exhaustives, mais qui ont permis d'identifier des pratiques d'aide, des pratiques d'évaluation, des pratiques de communication, des pratiques collaboratives d'échanges pour opérationnaliser des projets d'aide, des pratiques collaboratives de médiation auprès d'une grande diversité d'acteurs ainsi que des pratiques partenariales (Mérini, 1999). Si cette « cartographie » des pratiques permet déjà de repérer ce qui s'actualise dans le travail d'un ME, tel qu'il le conçoit, cette méthodologie ne permet pas d'en extraire le sens, ou leur relief, ni de comprendre les liens qui se tissent entre ces différentes pratiques.

Dans le même temps, la mise à jour de dialogismes qui font controverses laissent apercevoir que si la typologie des pratiques issues de la cartographie est relativement bien partagée par les professionnels et ne fait pas trop débat, le sens de ces pratiques et les liens qui étaient tissés entre-elles sont beaucoup plus polémiques. Eclairer ces dialogismes nous semble pouvoir contribuer à nous faire accéder à une diversité de dimensions du métier tel qu'il est aujourd'hui pratiqué dans une grande diversité de configurations, mais aussi toutes les pratiques non actualisées et les raisons pour lesquelles elles ne le sont pas.

3. ANALYSE DES TENSIONS

L'enseignant, comme toute personne chargée d'une tâche complexe, construit son activité en recherchant des équilibres entre de nombreuses contraintes, souvent contradictoires, et donc « en tension ». Par exemple une tension très présente pour les enseignants du premier et du second degré oppose, d'une part, l'obligation de couvrir le programme et, d'autre part, la nécessité (institutionnelle et éthique) de consacrer un temps suffisant aux élèves les plus faibles. Ces tensions sont à la fois intra individuelles (au sens de Doise, 1982), chaque enseignant étant amené à gérer, pour lui-même ces tensions, mais aussi inter-individuelles, dans la mesure où les choix faits ne sont pas toujours compatibles avec ceux des personnes avec lesquels il est amené à collaborer. La recherche d'un « équilibre » dépendra de paramètres multiples (niveau des élèves, pressions de la hiérarchie, choix éducatifs, forme des collaborations...).

Notre méthodologie a fait apparaître plusieurs tensions. Nous en analyserons trois que nous avons appelées : implicite/explicite, temporalité et expert/collègue.

3.1 Analyse de la tension « implicite – explicite ».

3.1.1 Emergence de la tension explicite/implicite

Bien que de type formels, de nombreux écrits professionnels traités dans la cartographie des pratiques ne mentionnent pas de destinataires, d'auteurs ou de dates explicites. La fonction de l'écrit reste ouverte et mal précisée, ou il n'y a pas d'information sur qui est invité, à quel titre et pourquoi. Bref un ensemble de choses reste implicite. Au-delà de ces aspects les écrits traduisent aussi un jeu entre ce qui est formel et relève de la prescription nationale, et ce qui est informel et personnel. Certains écrits formels, comme un projet d'aide dont la fonction majeure reste bien la contractualisation du travail entre les acteurs de l'aide, sont utilisés à d'autres fins moins explicites. Par exemple l'auteur (souvent le ME) se sert de l'écrit formel pour envoyer des messages implicites à ses interlocuteurs (fréquemment le MO) afin de l'aider à déplacer son regard sur l'élève et venir en appui de ce qui peut être fait en classe : « *En fait on parle de pédagogie d'une façon détournée (CH. et A.M. acquiescent), c'est la pédagogie du détour, de la pédagogie parce que sans parler pédagogie, si tu dis à l'enseignant "tu vois quand il est dans telle forme d'exercice, là il réussit mieux", tu ne parles pas franchement de pédagogie mais tu parles quand même de pédagogie.* » (ECC1, ME_D. lg 548-551)⁶

Une ME justifiant les échanges avec ses collègues MO lors des récréations : « *Moi je le sens plus efficace, car plus régulier et informel, il y a peut être des choses qui ne se dirait pas de manière formelle aussi, le cadre de la cour, d'être debout...* » (ECC3, ME_A.M lg451-453). Les liens qui se tissent entre explicite/implicite, formel et informel sont sans doute l'expression de constructions de situations professionnelles permettant au métier de s'inventer et dans le même temps de se reproduire que ce soit individuellement et collectivement.

3.1.2 La tension Explicite/implicite comme outil d'organisation des stratégies

Le jeu implicite/explicite semble s'imposer vraisemblablement pour nourrir la contractualisation du travail. Il s'agit tout à la fois de construire des liens explicites entre l'action de chacun tout en utilisant les implicites pour ouvrir des marges de manœuvres :

« *Il n'y a pas encore de demande MDPH. C'est notre travail, depuis 2 ans, d'emmener les parents un petit-peu vers ça, mais pour le moment ils ne sont pas prêts. La maman a un parcours difficile. Beaucoup d'enfants qui sont allés en CLIS, des frères et sœurs, tout ça, donc, elle ne veut pas en entendre parler pour le moment.) On ne désespère pas. C'est un travail de longue haleine. Finalement, il se débrouille pas mal, tu vois. J'aurais pas pensé même..*

Chercheur. : Il est parti en classe transplantée ?

Ch. : Super... Il est parti et ça s'est bien passé. Même pour le maître. » (ECC2, ME_CH. lg183-190)

L'incertitude est nécessaire à la construction afin de permettre de mobiliser, dans l'action, des savoirs-faire de métier (non explicités) et permettre des adaptations rapides et faciles aux besoins de l'élève et aux possibilités du maître et/ou des parents voire des partenaires. Ainsi le projet d'aide se présente en tant que planification explicite indispensable au collectif de travail pour orienter les décisions de chacun, mais il se joue bien plus que ce qui est explicité dans le projet d'aide qui fait s'affronter différentes professionnalités, celle du ME, du MO et du psychologue par exemple, et fait coopérer différents univers (Béguin, 2005), familial, scolaire, social...

On peut penser que le jeu implicite /explicite est l'expression du contrat de collaboration (Mérini, 2007) qui avance sous le manteau en fonction de l'agencement des « possibles » et du contournement des « impossibles ». C'est l'articulation des trois registres de signes constitutifs du contrat de collaboration : affectif, instrumental, et référentiel qui vont réguler le processus de contractualisation. Ainsi la dimension instrumentale : la rédaction du projet d'aide, oriente, formalise, organise, les aides qui vont être mises en place, il mémorise un

⁶ Afin d'alléger le texte, nous ne donnons ici que quelques extraits des verbatims illustrant notre analyse des 3 tensions, nous nous sommes cependant appuyés sur un corpus beaucoup plus conséquent.

certain nombre d'informations mais il ne recouvre pas à lui seul le processus d'aide. L'engagement des acteurs dans le système d'aide « *Comme tu disais, dans la cour on construit plus ensemble, on va se lâcher* » (ECC3, ME_Ch. 1g456) ou dans l'accompagnement de l'élève constitue un autre pan de la construction commune dont la complémentarité dépend elle-même de l'agencement des systèmes de référence et d'expertise de chacun.

Au fond la tension implicite/explicite joue du possible/impossible pour mettre en place et faire évoluer l'action d'aide en fonction des besoins de l'élève et du contexte social dans lequel se développe l'action, et si un certain nombre de repères nécessitent d'être formalisés pour jouer le rôle de « balises organisationnelles » le processus lui a besoin d'incertitudes pour avancer à partir d'accords tacites qui laissent une certaine liberté à chacun pour faire évoluer le processus commun d'aide.

Ce jeu d'implicite/explicite se traduit à différents endroits et renvoie aux différents registres de signes qui structurent le contrat de collaboration, on retrouve ce jeu :

- à propos de l'organisation de l'espace physique et symbolique qui cadre les échanges lors des concertations à la fois dans une logique affective de sécurité et dans le même temps de rapports de pouvoir et de position : « *...Tu vois tu as tous les professeurs et la maman reste seule sur un côté [...] les deux personnes qui ont travaillé longtemps avec le gamin, ils le connaissent, ils sont sur l'autre côté, on a les personnes qui le connaissent moins, la jeune enseignante, le psychologue, et puis à côté de toi deux personnes extérieures, l'orthophoniste et la maman* » (ECC4, ME_Co 1g10-18). Plus loin ME_A.M relève en parlant de la maman : « *Oui mais si elle vient, si elle vient pour ne rien dire est-ce que ça fait pas bloc, un mur face à la famille finalement? Je veux dire: on arrive en force, l'école est en force euh... tu vois?* » 1g 72-73. L'organisation de l'espace distribue sans que l'on y prenne garde des rapports de position et donc des rapports de force qui marquent à la fois les rapports d'autorité et le style (au sens de Clot) du professionnel qui impose ou non une organisation spatiale structurant les échanges. En effet, la plupart des réunions laissent à chacun le soin de se placer où il l'entend et reste dans l'implicite pour autant cette distribution fait partie de l'organisation des échanges et des pouvoirs d'action et va introduire du jeu dans les échanges.

- A propos du recours à l'écrit, dans les réunions que nous avons pu filmer la plupart des professionnels avait un recours, qu'ils n'ont pas explicité, à l'écrit pour prendre des notes, s'appuyer sur des données d'évaluation ou des informations administratives etc. Elèves, parents et parfois partenaires n'avaient pas ce recours, dans l'agencement du contrat de collaboration ce rapport à l'écrit, qui peut être perçu comme formel, sérieux voire officiel. Il est nécessaire à la mémorisation des événements et parfois à l'organisation de l'analyse ou des échanges sauf que cette « inégalité de recours » structure là encore un rapport déséquilibré de position qui peut porter atteinte au pouvoir d'action et de décision des acteurs concernés : « *Il y a des moments, peut-être avec les familles, des moments, est-ce que c'est pas aussi une manière de masquer, par moment, des choses difficiles à dire, on se réfugie peut être un petit peu derrière nos stylos. Ça permet des fois de...*

Ch. : *Ou alors ça fait écran (D. acquiesce). Moi je trouve que ça fait écran.*

A.M. : *Ah non, ça peut empêcher la discussion, mais ça peut nous permettre nous, des fois de... de nous cacher un petit peu.*

Ch. : *Justement, si tu te caches, t'es plus en contact. Tu as des familles qui sont en difficulté, elles n'ont qu'une envie, c'est de te sentir en contact. Vraiment que le regard soit présent*

F. : *Quand on n'écrit pas...*

Ch. : *On est plus présents... pour eux. Pour les parents, et nous sommes d'avantage à leur écoute. »* (ECC2_1g145-155)

- A propos des objectifs, qui, même s'ils sont annoncés dans le projet d'aide ou le PPRE, restent peu explicites, compréhensibles seulement du point de vue des professionnels, et sans forcément assurer la même interprétation. Nous avons pu remarquer la différence de signification qui pouvait s'installer autour de la réussite de l'élève qui, pour les parents, est essentiellement une question d'attitude (agitation, manque d'attention qui sont le plus souvent la manifestation d'une difficulté) et donc, pour eux, il faut traiter le symptôme, là où pour le MO c'est une question de production qui doit être respectueuse des standards énoncés dans le

programme et où pour le ME il s'agira de faire redonner du sens ou de construire des liens de significations entre ce qui est demandé et ce qui est attendu de l'élève. C'est ici la sémiotique référentielle qui fait que chacun lit l'objectif de réussite à partir de systèmes d'intelligibilité différents qui peuvent, d'ailleurs, aboutir à des divergences.

- A propos des positionnements professionnels de chacun, ce point soulève le manque de partage de certains codes. Ainsi la dénomination des différents moments professionnels de l'adaptation scolaire comme : les réunions de synthèse, les synthèses, les synthèses de réseau ne qualifient pas forcément les mêmes situations vécues ce qui peut entraîner une difficulté à clarifier le positionnement de chacun et son rôle dans la construction collective : « *Est ce qu'elle peut lui faire un schéma vraiment classique ? J'ai un peu fait la moue parce qu'on ne met pas forcément la même chose derrière les mêmes mots, donc euh! On va pouvoir lui faire chacun le nôtre mais va falloir qu'elle croise tout ça!* » (ME_A.M ECC4 lg359-361), « *Et tu vois par exemple, pour moi c'est important de savoir si je suis sur une équipe éducative, je suis invitée, je n'ai pas le même positionnement qu'en équipe de suivi!* » (ME_D. ECC4 lg 371-373). Ce point soulève aussi la complexité de la mission des ME, formellement chargés d'un rôle d'accompagnement des enseignants ordinaires, rôle que ces ME n'assument, et ne savent mettre en œuvre que dans l'informel (ECC3, 443-444, 451-453 et 487-488)

- A propos des difficultés de l'élève. Il pourrait sembler logique que seul ce pan puisse être explicite et partagé suite aux évaluations menées par le maître E qui sont clairement explicitées comme base du PPRE ou du projet d'aide. Pourtant, parfois, tout n'est pas dit en fonction, par exemple, des résistances des parents à envisager une démarche de reconnaissance de handicap que les parents refusent, ou un suivi psychologique qu'élève et/ou parent ne sont pas prêts à accepter etc.. Là encore on perçoit bien que le jeu explicite/implicite agence les possibles/impossibles : « *Par rapport à la situation de T., le suivi psychologique, c'est assez intéressant [...] mais euh... c'est un peu la difficulté de la maman ça... Et même de T.! D'ailleurs elle le dit! T. il n'a pas envie d'aller vers un psychologue... La maman elle n'a pas envie, donc lui c'est clair et ça fait un peu sujet... J'attendais que la psychologue elle y aille, et au bout d'un moment, n'y allant pas, moi... que ce soit avec elle ou pas... je reprends! Parce que tu ne peux pas laisser... [...] ça reste en suspend! Alors nous, les professionnels on sait ce que ça veut dire, mais pour la maman, ou pour les parents, on ne va pas au bout. Et si on ne va pas au bout, on ne leur permet pas de dire "non! Je ne veux pas" ou, enfin! On, on, on ne va pas vraiment sur le sujet... » ME_D.ECC4 lg 180-191.*

3.1.3 Les limites du jeu implicite/explicite

L'explicitation formelle des objectifs ne suffit pas à construire une communauté de lecture ce jeu implicite/explicite sur les objectifs peut amener à des effets contreproductifs.

Si le jeu implicite/explicite tel que nous l'avons décrit, jusque là, a plutôt servi les acteurs, ils en ont aussi perçu les effets pervers. Trop expliciter l'action et sa contractualisation semble en effet, pouvoir rigidifier les choses alors qu'une certaine opacité semble nécessaire à l'évolution du processus, mais trop d'implicite semble créer de l'insécurité ou engendrer des divergences de points de vue qui peuvent servir des aspects peu glorieux dans le travail collectif. « *Une question qui reste dans le vague... je ne la laisse pas dans le vague, parce que tout le monde repart avec un sentiment de... "On voulait dire quoi derrière ça?... euh la réponse était bizarre!" Tu vois? Et... on crée du flou! Et si tu crées du flou, tu vas créer du malaise parce qu'il peut y avoir des incompréhensions* » (ME_D. ECC4 lg 202-206). Si le flou crée de l'insécurité il ouvre pourtant à une certaine liberté d'action qui peut tout aussi bien être constructive face au problème, que contre productive, car c'est aussi la liberté de ne rien faire. ME_D. poursuivant : « *... Bizarrement ça arrange que ça reste dans le flou, et en même temps je pense qu'il ne faut pas laisser une situation comme ça..* » (ECC4 lg 210-211). La définition du métier semble émerger entre : il faut de l'implicite, mais tout ne peut être explicite, alors jusqu'où doit-on aller dans l'opacité et qu'est-ce qu'il est prioritaire d'explicitier? Cette question mériterait sans doute d'être posée dans les collectifs de praticiens au titre de leur développement professionnel, et là on rejoint la tension expertise/sentiment de compétence.

« *A partir du moment où tu demandes de l'aide, c'est que tu prends un peu conscience tout seul -et ça je pense que c'est aussi difficile pour elle, qui est quand même une collègue qui a des années de bouteille- tu vois de se*

dire : "Ah oui mais là j'y arrive pas donc j'ai demandé de l'aide mais en même temps il ne faut pas trop que je le fasse savoir" enfin, tu vois?

D. : Oui il y a une espèce de pudeur!

Co.: Voilà! Une pudeur qui fait que ben... voilà je vais un petit peu masquer ce truc là tu vois en disant "bon ben... J'ai besoin de ME_Co. mais comment je vais le justifier?" (ECC3, ME_Co. et D. lg853-862).

La maîtresse rend visible ses limites par rapport à la difficulté d'un enfant en demandant l'aide d'une ME pour construire un projet de PPRE, mais, ce faisant, elle doit dans le même temps accepter ses propres limites avant de pouvoir reconstruire une nouvelle pratique avec l'élève. Le jeu d'explicitation des possibilités masque l'implicite de la situation (la protection de la professionnalité de l'enseignante) et c'est par les jeux de position ME/MO, MO/parents, MO/CMPP que l'enseignante espère construire une position de professionnelle « aidante » qui masque ses limites, mais qui, au bout du compte, peut renforcer l'image de professionnalisme qu'elle installe au travers de l'utilisation en temps réel de l'ordinateur. Ainsi, dans ses échanges avec la ME, la maîtresse joue des paradoxes pour mettre un écran de fumée autour des difficultés qu'elle rencontre avec l'élève en « technicisant » à l'extrême la situation (elle utilise un ordinateur lors de l'échange, espère beaucoup du diagnostic du CMPP, demande à la ME des procédures techniques de « dépannage » à mettre en œuvre avec l'élève dans la classe ou pour le PPRE etc.).

En conclusion l'analyse des paradoxes et des jeux de tensions explicite/implicite, possible/impossible, expertise/sentiment d'incompétence tendent à laisser apercevoir que le métier ne peut se réduire à une gestion stratégique de ressources/contraintes visant des objectifs et que l'on explicite dans une planification, c'est aussi des jeux de positions au travers desquels se construit la professionnalité de chacun.

Ce premier examen peut laisser entendre que le recours ritualisé à l'implicite ou à l'explicite relève de théories d'usage et sans doute du style de chacun (au sens de Clot) marquant le type de professionnalisme à l'œuvre, l'utilisation du paradoxe implicite/explicite pourrait relever du genre professionnel ?

3.2 Analyse de la tension qui s'instaure entre les différentes temporalités.

Toute activité humaine s'inscrit dans des temporalités qui elle-même se réfèrent à des temps différents selon les espaces investis, ce qui fait que ces temporalités peuvent générer des tensions intra institutionnelles quand, dans un même espace, cohabitent des activités dont la logique temporelle ne se réfère pas aux mêmes temps : long, court et moyen (Braudel, 1949). Reste à comprendre comment ces temporalités peuvent engendrer des tensions, voire des paradoxes impactant les décisions concernant les devenirs des élèves et le travail des enseignants. Nous allons visiter du point de vue du maître E, les chevauchements des temporalités propres aux enseignants « ordinaires », aux enseignants spécialisés, qui elles-mêmes croisent celles des parents et des enfants en devenir d'élèves avec comme particularité celle de leur développement.

On peut identifier une série de tensions de temporalité qui permettent d'approfondir le repérage du métier de maître E et la diversité des pratiques qui le constitue.

3.2.1 La pression des programmes versus le développement de l'élève :

La temporalité est propre à un individu mais elle rejoint l'histoire, l'histoire d'un métier ou d'un corps professionnel car cette temporalité s'exerce dans un cadre et des structures qui organisent l'activité que la sociologie qualitative s'attache à décrire dans des logiques anthropologiques (Sfez, 1981) en apportant de la lisibilité et de la compréhension des logiques internes à chaque groupe organisé par le travail. C'est dans la connaissance des raisons de l'organisation que la lisibilité des cadres institutionnels, personnels et sociaux trouve sa vocation. Des incompatibilités temporelles peuvent naître dans la superposition des

différentes logiques organisationnelles qui se chevauchent dans le temps. Des tensions trouvent leurs racines dans cette superposition des temps longs et courts empruntée à la lecture braudélienne. D'un point de vue anthropologique, on peut parler de conjugaison des temps plutôt que de superposition :

CH. : Le temps du réseau n'est pas le même que le temps de la classe (toutes acquiescent). On n'est pas sur une année scolaire.

A.M. : On n'a pas les programmes. (CH ECC1 lignes 623-625)

D. : Oui, mais ça c'est l'expertise du maître de la classe, lui il ne fonctionne pas de la même façon, il a un programme qu'on le veuille ou non. Je veux dire c'est l'institution qui est faite comme ça, c'est bien ou mal c'est comme ça pour l'instant. Il a un programme, il a un objectif pour l'ensemble du groupe d'âge (DA ECC3 lignes 645-648)

Deux logiques temporelles s'affrontent lors des relations partenariales que le ME entretient avec le MO : l'une sédimentaire, stratifiée (celle du MO) et l'autre basée sur un temps long au géographique selon Braudel. Si l'élève a tendance à être organisé sur le rythme des passages en classe supérieure, (aspect sédimentaire) un élève apprend année après année (temps court) ; mais en arrière fond il existe un temps plus long, celui de l'enfant auquel s'adresse plus spécialement le ME et la famille, même si le ME travaille avec l'enfant son métier d'élève, cela dépasse ou chevauche l'année scolaire et passe au métier d'écolier :

« Un enseignant, il veut des résultats tout de suite, parce qu'il a l'enfant un an. Surtout 'a un CP ! »

Nous (ME) déjà on se dit, l'apprentissage de la lecture c'est pas un an, apprendre à lire, c'est pas un an, c'est toute la scolarité primaire, voire encore après. Alors que l'enseignant, lui, il se dit, c'est au CP qu'on apprend à lire. Et même si on a mis en place les cycles, dans la tête des enseignants, les générations d'enseignants qu'on a encore maintenant, ils ne sont pas du tout là dedans, ils sont, voilà au CP, au CE1 on va réviser les sons complexes, et puis attends, au CE2 on attend qu'ils sachent... » (AM ECC2 lignes 459-464)

Dans ces extraits d'entretien apparaît le temps long braudélien qui serait la géographie le paysage propre au ME. Le temps long d'une scolarité débouchant sur une vie d'adulte et le temps plus court du MO qui est celui de l'année, du terme des contenus du programme planifié pour son groupe d'élèves. Ces deux temporalités définies l'une par les programmes et l'autre par celle du développement de l'enfant marque la prise en compte d'une part de l'appartenance au groupe social et d'autre part des rythmes et de l'histoire de l'individu.

« A.M. : Je dirai que les enseignants de CP, à la limite, c'est eux qui ont la plus grosse pression sociale. Parce que, les attentes de la famille sont énormes.

Co. : Ça je suis d'accord avec toi.

A.M. : Pour la famille, les enjeux sont vitaux, il faut qu'il sache lire, il faut qu'il sache compter à la fin de l'année. (Les autres acquiescent).

A.M. : Tu te rends comptes, tu prends des petits bouts de chou qui ne savent pas et en un an ils savent lire. C'est très valorisant le CP. (Les autres acquiescent). » (AM ECC2 lignes 425-434)

Les temporalités des différents partenaires : les ME les MO les élèves et les parents, se rejoignent, et se tendent. Le principal enjeu de l'école c'est l'apprentissage de la lecture, qui pour les parents, est l'élément clef de la réussite de leurs enfants. Pour les enseignants c'est « la preuve » de leur compétence et pour le ME l'ancrage de son travail sur le cycle de la lecture. Il faut sans doute préciser également que le ME et les parents s'adresse et s'occupe d'un individu, alors que le MO doit trouver un équilibre entre les individus et le groupe classe, c'est donc une autre logique d'avancement et de déroulement temporelle qui préside pour lui.

3.2.2 Les rôles de médiation du ME dans l'agencement des temporalités

La cartographie des pratiques a montré que parmi les pratiques collaboratives du ME on pouvait repérer une autre tension celle du ME expert dans l'analyse de la difficulté qui va révéler les impossibilités d'apprentissage pour des élèves qui n'ont pas les capacités nécessaires à entrer dans certains apprentissages.

« A.M. (parlant de la manière dont l'élève se représentait les lettres) : Voilà, il les nomme ses ponts, il leur avait donné une identité d'objet.

CH. : C'est un manque de stade du développement de l'enfant, finalement, cette immaturité. Il n'est pas passé à l'analyse, il est dans le global. Il échoue en classe, et toi tu vas pouvoir dire à l'enseignante qu'il ne peut pas

réussir pour le moment puisqu'il n'a pas encore ces outils là.

A.M. : Il dit tout le temps "je sais pas". Il s'arrête derrière "je sais pas".

CH. : Ça veut vraiment dire que la marche est trop rude pour lui, pour le moment on lui parle de quelque chose qui n'a absolument pas de sens.

A.M. : Non ça ne représente rien. [...]

A.M. : Surtout ça a changé son regard sur lui, parce qu'elle était persuadée qu'il n'avait pas de mémoire donc elle s'acharnait à le faire mémoriser et en fait, partant de ça, elle a changé de stratégie. » (CH ECC1 lignes 203-215)

En renvoyant l'élève à son développement personnel la ME permet de déplacer le regard du MO, en lui disant « tu vois » il ne peut pas entrer dans cet apprentissage car son développement n'est pas encore achevé, son temps en terme piagétien est incompatible avec la marche que tu veux lui faire franchir.

Cela renvoie à des tensions de temporalité déjà évoquées, celle liée au temps court de la classe et le temps plus long du développement de l'enfant pas toujours synchrone avec le rythme du temps de l'organisation de l'école. Le ME apparaît ici comme un médiateur dans la rencontre de ces deux temporalités, disant au maître : « laisse lui plus de temps ». Mais quel est cet espace temps consolidateur d'apprentissage ? Est-il dans une durée pure ou est-il plus exactement sur un temps plus organisé dont le ME aurait les éléments organisationnels. Cet aspect est illustré à d'autres moments au cours des entretiens :

CH. : L'enseignante est prise dans le fait, la dictée est longue, c'est bien d'avoir fait une dictée longue et c'est bien d'avoir maintenu un rythme et en fait elle a l'impression qu'elle perd son temps si elle ne fait pas ça. Moi je lui ai dit, tu ne perds pas ton temps parce que tu leur apprends à penser. (CH ECC1 lignes 428-430)

En décalant de nouveau le regard du maître, le ME régule le temps de la classe, il le fait par un mode d'organisation de la séquence « dictée » qui va permettre à l'élève de construire ses apprentissages.

3.2.3 L'articulation des emplois du temps

Autre choc des temporalités entre MO et ME c'est l'absence de lisibilité des emplois du temps des ME. Une ME parlant « *Moi j'en ai un sur une des écoles où je suis rattachée. S'il me voit partir avec mon sac, il me dit : "bonne promenade". Je lui ai fait remarquer "tu peux faire la formation comme moi si tu veux !"* (ECC2, lignes 325-326)

Ces remarques nous ont expliqué les ME sont souvent faites sous différentes formes mais elles révèlent une tension entre l'emploi du temps repéré des MO et celui plus diffus des ME comme a pu le montrer la cartographie des pratiques. La rencontre des acteurs suppose par ailleurs une coordination des emplois du temps des acteurs qui peut se faire de manière organisée et ritualisée ou informelle :

« CH. : Quand tu commences un travail, ça les rassure quand même que tu leur dises, on se reverra au bout de six semaines. [...] Mais je trouve que ça les rassure toujours. Pourtant au début moi je pensais, ça les embête, je leur recolle une date, ça y est j'arrive avec mes gros sabots et je leur dis déjà, il va falloir qu'on se revoie... Mais finalement je me suis rendue compte que ça les aide. C'est beaucoup plus clair, on reprend tout de suite l'agenda et on repose tout de suite la prochaine date. Et l'enfant, ça l'aide aussi en fait, dès le début du suivi maintenant je lui fais mettre aussi, on fera un bilan ensemble et on fera un bilan avec l'enseignant, je lui mets sur le cahier. »

A.M. : oui c'est vrai que je ne fonctionne pas forcément comme ça. C'est au jour le jour. Pas forcément avec tous les enseignants, mais souvent chaque fois que je peux, je suis dans la cour de récré avec eux pour discuter et on parle régulièrement des enfants, de ce qu'ils ont fait en classe et de ce qu'ils ont fait avec moi. J'essaye d'avoir une discussion tout le temps.(CH ECC1 lignes 630-660)

3.2.3 La prise de décision ou l'instant « comme jaillissement de la conscience » (Bachelard, 1992)

La question de la décision est convoquée elle aussi dans des temporalités antagonistes, qui plus est, elle est sous la pression de l'instant et de l'attente de résultat :

Da : « ... Dans un suivi de scolarité, ce n'est pas les mêmes logiques que dans une synthèse ou dans une équipe de synthèse, ou une équipe éducative. C'est très, très important de bien situer l'espace institutionnel dans lequel vous vous infiltrerez parce que du coup ça donne de l'information sur l'espace de décision dans lequel, on va être

et dans la temporalité de la décision! » (Poursuivant plus loin) : Les uns s'arrêtent sur un instant alors que les autres pensent à... à la continuité. » (CO ECC4 lignes 461-466)

Il y a bien un lien entre la prise de décision et l'espace institutionnel dans lequel elle sera prise. Elle est organisée par l'instant, Bachelard 1965, celui de la concertation. Au fond la temporalité est bien le résultat d'une organisation espace (physique, symbolique et social) et des temps (longs, courts et moyens). L'instant ici convoqué est celui de l'évaluation qui détermine un avant et un après comme dans toute la temporalité qui est selon Sartre « *Une structure organisée et ces trois prétendus « éléments » du temps : passé, présent, avenir, ne doivent pas être envisagés comme une collection de data dont il faut faire la somme (.) Mais comme des moments structurés d'une synthèse originelle.* ». Et cette synthèse originelle est organisée par le récit (Ricoeur, 1991), qui par définition organise et sélectionne les événements qui trouvent leur raisons dans l'acte décisionnel. L'acte décisionnel impacte fortement les possibilités d'orientation vers l'avenir et de protention hégélienne. L'instant est bien le levier qui oriente le choix pour le devenir d'un élève. Ces choix, issus de l'organisation temporelle hégélienne (rétention, présentation et protention) sont passés au filtre méthodologique de la mise en récit comme l'analyse des potentialités des élèves.

On aperçoit ici les conflits que peuvent générer des temporalités différentes inhérentes aux structures organisationnelles qui les abritent. Elles impactent l'histoire d'un individu, au sens où si la charnière de l'instant offre des prises de décisions divergentes la contrainte des temporalités antagonistes peut restreindre le choix des possibles et ceci potentiellement au « détrimement » de l'élève. Cela renvoie également à deux types de rapport au temps (Ponte, 2004), l'un fondé sur le récit c'est dans la connaissance du passé et des potentialités que je peux choisir mon avenir (ici celui de l'élève), et l'autre basé sur la réaction qui pour déterminer ses choix prend en compte les contingences (ici les programmes et l'organisation temporelle scolaire), c'est le temps de l'ici maintenant convoquer dans l'espace des concertations qui préside au choix c'est un temps court, alors que le temps du récit est un temps long planifié, qui déborde l'espace de la concertation.

3.3 Analyse de la tension « expert – collègue ».

Cette tension est générée par la position institutionnelle des maîtres E : ce sont des enseignants « comme les autres », avec cependant deux différences fondamentales ; d'une part ils bénéficient d'une plus grande liberté d'action « *On n'a pas les programmes* » (ME-AM ECC1, lg 625) et d'autre part ils ont reçu une formation longue à l'aide pédagogique qui les conduit à la certification d'enseignant spécialisé. Ainsi, ils sont « collègues » des autres enseignants mais aussi « experts » dans le domaine de l'aide aux élèves en difficulté.

Cette tension -que nous appelons expert/collègues- est revenue souvent dans les échanges lors des auto-confrontations. Nous avons regroupé ci-dessous en les analysants par thèmes, les principaux points de vue sur ce thème ainsi que les savoir faire de métiers présentés par les maître E qui ont participé aux échanges

3.3.1 Maître E, une formation, de l'expérience... une expertise ?

La formation est une composante nécessaire du métier, elle légitime l'action. Ainsi D. justifie l'intervention de l'enseignant spécialisé par sa formation : « *c'est notre boulot, c'est ta mission, t'as fait une formation pour ça* ». (ME-D. ECC3 lg 115-118)

Cependant, comme le précisent d'autres maître E, une fois la « *trame (...) [et] l'orientation sur le cognitif* » fournis par la formation, la professionnalité doit se parfaire par l'expérience qui permet de modéliser l'action : « *On a des trames, [on sait] comment [tel élève] fonctionne en lecture.(...) On a cette trame qu'on a appris effectivement en formation mais après ce qui nous a aidé c'est de les voir effectivement, au travail, de voir qu'ils bloquaient là-dessus, effectivement. Et donc après, en fait, on a des modèles d'élèves qu'on a vu buter sur certaines choses...* » (ME-A.M. et Ch. ECC 1 lg 323-327)

Le terme d'expert est quelquefois assumé par les maîtres E, mais il ne fait pas l'unanimité, comme en témoigne cet échange entre deux enseignantes spécialisées :

D.: Et c'est vrai que quelque part on pourrait dire : on est des experts de ce genre de projet à rédiger (...) car on a une connaissance des projets de l'élève, on voit ce que l'on peut mettre en place en petit groupe, donc on a des pistes. Mais pourquoi on a des pistes? Peut être qu'on n'a la possibilité d'être plus inventifs car on n'a pas la classe (...)

Co.: Je vais dire le terme expert, il me dérange car je ne suis pas expert...

D.: Alors mais ça on le voit c'est-à-dire on a l'impression, excuse moi mais je vais t'apporter un peu des éléments, pour toutes les compétences c'est notre boulot, c'est ta mission, t'as fait une formation pour ça et puis c'est tout. (Agitation) Sinon tu t'excuses de faire ton travail.

Co.: Oui mais ça, c'est ma personnalité, pour moi ce n'est pas une année de formation qui fait la différence, Qu'est-ce que une année ? (...) Moi je ne suis pas si loin que ça de l'enseignante et je ne veux pas être si loin. (ECC3, lg 107-122)

De fait, les enseignants spécialisés sont entre deux métiers : leur identité, leur formation initiale et leur passé professionnel les rapprochent des maîtres des classes ordinaires, alors que leur formation continuée, leur activité et leurs productions actuelles les placent « à côté », comme enseignant spécialisé. La dimension temporelle est ici fondamentale : il n'est pas possible de comprendre la tension qui s'installe entre les « deux métiers », si on ne prend pas en compte l'histoire personnelle qui conduit les enseignants spécialisés dans leur nouvelle fonction.

Cette controverse professionnelle (Clot et al, 2001) entre deux enseignantes, brièvement rapportée ci dessus, montre le niveau intra-individuel de la tension, « je ne veux pas être si loin » mais aussi interindividuel « le terme expert, il me dérange ». Par ailleurs, les échanges montrent que les arguments « pour » ou « contre » le fait d'être expert ne sont pas tous à placer sur le même plan. Certains relèvent de la définition de l'expertise (avoir fait une formation, avoir de l'expérience), d'autres de la mission (faire de l'aide, avoir un autre regard), d'autres des principes (le fait de ne pas vouloir être différent des autres enseignants). Il est clair que deux conceptions de l'expertise, donc du métier, s'opposent dans cet échange : D. défend une position de l'expert comme spécialiste de son domaine, **dans le cadre de sa mission**, ce qui ne le place pas en situation de comparaison avec les enseignants non spécialisés (qui ont une autre mission) alors que Co entend par expert le fait d'être spécialiste de l'enseignement et donc susceptible de donner un avis qualifié qui s'impose aux autres enseignants, non experts et s'apparente à du « conseil pédagogique ».

L'expertise relève à la fois de la question de l'adaptation de l'activité de l'opérateur à la situation professionnelle en cause et à donc à sa manière de concevoir sa mission, mais dépend aussi de la manière dont ses collègues la conçoivent et lui laisse une place dans l'interaction (voir supra les échanges concernant le PPRE). Mais l'expertise est aussi à envisager d'un point de vue organisationnel c'est-à-dire que la mission, telle qu'elle va être envisagée par les uns (tension intra-individuelle) et les autres (tension inter-individuelle), va positionner chacun différemment dans l'organisation et permettre (ou non) des légitimités d'action fondant des autorisation/auto-autorisation à agir chacun construisant ainsi ses rôles dans l'interaction collective sur la base du contrat de collaboration.

3.3.2 Le maître E : un conseiller pédagogique spécialisé ?

D.: A un moment pour l'aider il y a presque une critique de sa leçon (...) Mais je suis désolée ça c'est du conseil pédagogique donc on n'a pas à le refuser, on le fait, plus ou moins volontairement, (...). Mais puisqu'on se met dans ce rôle là, la collègue elle sent consciemment/inconsciemment qu'il y a une critique de ce qu'elle fait. (ME-D. ECC3 lg 70-75)

La réaction de D., qui s'excuse par avance de ses affirmations montre bien que le sujet est sensible. En effet si le fait d'aider les enseignants fait l'unanimité des maître E du groupe de travail (ECC1 lg 467-469), les maître E ne sont pas unanimes à vouloir endosser le rôle et la

fonction de conseiller pédagogique. Les échanges repris ci-dessous permettent de comprendre les raisons d'être ou ne pas être conseiller pédagogique :

Co.: C'est vrai que parfois l'idée du Conseiller pédagogique, voilà on le trouve aussi car on est dans le pédagogique, donc on apporte des lignes mais on n'est pas conseiller pédagogique, et toute la différence est que c'est centré sur cet élève en particulier. Le conseiller pédagogique lui il va voir la classe.(...)

D.: Pourquoi est-ce qu'il propose son... c'est par rapport à cet enfant, et par rapport à sa difficulté à lui. (...)

D.: Ce qui ne veut pas dire que pour la classe ce n'est pas intéressant... C'est vrai que je suis revenue sur cette histoire de conseiller pédagogique parce que c'est quelque chose qui hérisse le poil chez les enseignants spécialisés, on ne veut pas être conseiller pédagogique, mais on n'est pas conseiller pédagogique en faisant ça et pour moi on est aussi comme tu dis...

Chercheurs: C'est quoi un conseiller pédagogique ?

Ch.: Il y a un degré hiérarchique que l'on ne veut pas avoir dans le conseiller pédagogique par rapport à l'enseignant.

D. et F. : Et ben moi je le vois pas non non. (ECC3 lg 415-451)

En fait, les arguments sont principalement positionnels et identificatoires : sommes-nous encore dans notre rôle si nous donnons des conseils pour la classe entière ?, peut-on donner des conseils sans être supérieur hiérarchique ? Ce questionnement illustre le rapport qui s'instaure entre représentation de l'expertise et position, à la fois dans le système et par rapport aux autres acteurs (Crozier, Friedberg, 1977). Il introduit la question du pouvoir perçu conflictuellement comme pouvoir d'action (décrite par la sociologie des organisations) et pouvoir formel et hiérarchique. Ce conflit de pouvoirs, qui confine à l'injonction paradoxale, rend possible des contre-stratégies s'opposant dans les représentations et parfois dans les faits. Cependant, la suite des échanges montre que cette opposition, apparemment irréductible, peut être dépassée : pour aider efficacement les collègues, le maître E ne peut pas, le plus souvent, agir directement sous la forme de conseils pédagogiques « *Et puis ils ne le feront pas, s'ils n'ont pas une demande, ils ne le feront pas* ». (ME_Ch ECC1 lg 476-480), il est préférable d'agir dans un cadre informel :

Ainsi A.M. expliquait dans l'entretien d'auto-confrontation simple qu'elle préférerait parler aux enseignants d'une manière informelle, par exemple pendant les récréations. A la demande des chercheurs, elle s'en explique à nouveau pendant l'auto-confrontation croisée, ce qui permet à ses collègues de réagir.

A.M.: Moi je le sens comme plus efficace car plus régulier et informel, il y a peut être des choses qui se disent de manière informelle qui ne se dirait pas de manière formelle aussi, le cadre de la cour, d'être debout. (...)

Ch.: Comme tu disais on construit plus ensemble, on va se lâcher,... (ECC3 lg 452-456)

Ce qui permet à Ch de préciser un principe d'action : « *Chaque fois que l'on rend compte vraiment de ce qui s'est passé en fait comme si on avait, voilà, en toute humilité, voilà, comment on a travaillé, ce qui s'est passé on n'est pas en train de lui dire : « Fais ça dans ta classe », mais voilà comment moi j'ai fait avec le groupe et voilà ce qui s'est passé. Et là on se rend compte que, quelques fois ils vont s'emparer de certaines choses car on n'était pas là pour les transmettre mais rendre compte, expliquer, et du coup on leur laisse le choix tu comprends ? Tu ne comprends pas ? (ME-C. ECC3 lg 484-489) (...)* On n'est pas dans une situation où la parole d'emblée... devait circuler, moi je l'ai déjà remarqué c'est pour cela que je fais les bilans de plus en plus en équipe éducative car on élargit tellement en disant qu'on a tous un pouvoir équitable, on le pose d'entrée et c'est peut être plus facile finalement. (ME-C. ECC3 lg 499-501)

Ainsi énoncé le ME trouve une cohérence entre sa mission, limitée aux élèves en difficulté et son action, qui peut inclure un conseil, nécessaire mais indirect aux enseignants des classes. Cette description de l'action telle que rapportée par les ME nous amène à penser que ces derniers préfèrent agir sur le système d'aide (MO-ME- élève – parents) plutôt que d'intervenir auprès d'un acteur : l'élève ou le MO ce qui leur permet de travailler à la fois sur les besoins de l'élève et sur le contexte social dans lequel il évolue.

3.3.3 Pour aider l'élève, il faut aider le maître.

Même s'il est explicitement prévu dans les missions de l'enseignant spécialisé qu'il doit intervenir auprès des enseignants⁷, les éléments rapportés ci-dessus montrent que cette mission n'est pas assumée facilement. Cependant, l'aide aux maîtres n'en est pas moins jugée indispensable... parce qu'elle permet d'aider l'élève.

Chercheur : Est-ce que vous vous rendez compte souvent que pour aider l'élève, il faut, ou vous passez par le maître.

F et A.M. : ...tout le temps. (ECCI lg 467-469)

Ainsi, l'aide apportée est dirigée vers l'élève, même si, indirectement les maîtres E pensent agir aussi sur les enseignants. Pour Ch., c'est parce qu'il y a un intérêt commun dans la réussite de l'élève que cette aide fonctionne :

CH. : (...) on leur dit "Regarde, il sait aussi faire ça". Rien que le fait de dire ça, et bien l'enseignant aussi a envie, c'est quand même plus gratifiant pour un enseignant aussi d'avoir des élèves qui réussissent même si ce sont des élèves en difficulté. C'est gratifiant pour l'enseignant, il sent bien qu'il a mieux fait son métier, de toute façon, donc il y a trouvé son compte. Ce n'est pas parce que je lui ai dit "change ta pratique". Elle a trouvé beaucoup plus de bonheur à faire cette dictée, à mon avis. Elle y a trouvé du sens, elle aussi (rit) (ECCI lg 462-466)

Nous avons vu plus haut que l'aide directe aux enseignants n'est pas jugée pertinente (sauf si les enseignants le demandent). De même, intervenir directement sur « la pédagogie » des collègues, n'est pas recevable.

A.M. : Oui, mais je vais lui donner des pistes sur l'enfant. Pas directement sur...

F. : la pédagogie.

A.M. : Oui, je ne vais pas intervenir dans sa pédagogie.

CH. : Mais en fait, elle peut modifier sa pédagogie.

A.M. : Oui elle peut modifier sa pédagogie...

D'une part parce qu'une façon de faire n'est pas jugée a priori meilleure qu'une autre, cela dépend du contexte :

CH. : C'est essentiel mais on le fait pas suffisamment (...) parce qu'on ne veut pas avoir cette position d'avoir l'air de dire à l'enseignant "fais comme ça". Ça on ne veut pas. On sait bien que dans la classe, ils font ce qu'ils peuvent et qu'ils n'ont pas du tout le même contexte que nous. (ECCI lg 471-473)

Mais aussi parce que, pour agir efficacement en aide, on doit s'allier les enseignants :

CH. : C'est vrai, on l'a vérifié, ça ne marche avec l'enfant que si on a une bonne relation avec l'enseignant. Si on n'est pas vraiment en accord, ça ne marche pas parce que l'enseignant peut nous mettre en échec ou il y a quelque chose qui ne passe pas. L'enfant n'est pas dupe de ça, il le sent bien, il va choisir l'enseignant ou il va choisir. (ECCI lg 523-526)

La place du maître E se construit donc en mettant en lien expertise, mission et principes d'action, avec, en arrière plan, différentes formes de pouvoir, qui selon les lieux et les moments, cohabitent plus ou moins facilement.

3.3.4 Le maître E « prend de la place », ce qui crée des problèmes de pouvoir

Une des vidéos réalisées montre, pendant une réunion de l'équipe éducative un enseignant (par ailleurs directeur d'école) qui se montre très critique sur les méthodes du maître E. Ce moment de réunion, visionné en auto-confrontation donne lieu aux échanges suivants :

Ch. : (...) Moi je le perçois évidemment comme une agression, et c'est mon problème avec cet enseignant, d'entrée, je me sens agressée chaque fois. Parfois je me dis même, "j'ai peut-être pas..."

F. : Tu te justifies

Ch. : Je me justifie, mais justement, je me dis souvent que je ne positionne peut-être pas comme il faudrait. Je n'arrive pas à élargir mon regard sur ce qui se passe. Et donc là, la vidéo m'a aidée, parce que la première fois qu'on l'a revue, j'ai bien compris qu'il avait... le problème c'était lui, sa place de directeur, là au milieu, tu vois ? C'est quelqu'un qui a besoin, en tant que directeur, d'avoir beaucoup de place et il est face à la psychologue, Claire, qui a beaucoup de pouvoir dans l'école, auprès des collègues, auprès de tout le monde, c'est reconnu, qui est reconnu plutôt. Donc lui, il est quand même toujours dans cette position de reprendre sa place. Donc là, en regardant la vidéo, je me rends compte que c'est absolument pas une attaque contre moi, ou

⁷ Cette mission d'aide en direction des enseignants ordinaires a été réaffirmée dans la note de service 2009-0001 du 3 mars 2009 qui précise que les enseignants spécialisés nommés sur plusieurs écoles « apporteront leur expertise à l'équipe enseignante de l'école »

de me mettre en porte à faux vis à vis des parents, je suis sûre que c'est pas ça. Il veut prendre sa place à lui. (ECC2 lg 247-259)

Le maître E qui a vécu cette altercation dispose cependant d'un outil d'analyse pour expliquer la situation :

Ch. : Non, il a besoin de prendre son espace, simplement. Son espace, ... de montrer qu'il s'y connaît, que c'est son métier qu'il a ses compétences d'enseignant. Il avance ses compétences d'enseignant. Parce qu'à des moments dans l'équipe, il a pas suffisamment de place alors qu'il est directeur de l'école. Voilà, moi je le prends comme ça maintenant. (ECC2 lg 247-264)

Face à la difficulté d'un enfant, le maître E a pour principe de poser différemment le problème, de chercher les réussites « *tu comptes leurs réussites plutôt que leurs erreurs* » (ME-F. ECC1 lg 450-451), avec l'objectif explicite de « *changer le regard du maître* » (ME-AM. ECC2 lg 159) ce qui est évidemment déstabilisant pour le maître de la classe et l'amène à des réactions de défense. L'expertise crée des espaces d'intervention et donc du pouvoir d'action qu'il s'agit de repositionner parmi les autres rapports de pouvoir existant qu'ils soient formels ou d'action avec toutes les contre stratégies qui peuvent se développer qu'elles viennent des collègues, des parents ou de l'élève lui-même.

Pour les enseignantes spécialisées faisant partie de notre équipe, la résistance à la collaboration prend une tonalité particulière avec les enseignants de cours préparatoire « *tout puissants* » dans leur classe. « *[il] Faut savoir que les instits de CP⁸ sont quand même très particuliers dans leurs profils. Et c'est vrai que partager du pouvoir avec l'enseignant du réseau c'est difficile* » (ME_F ECC2 lg 365-366). Cette situation résulte, pour les ME, de la pression particulière de la classe : *ils ont un challenge, (...) avec une masse de gamins qui doivent apprendre à lire à la sortie. (...) Il faut qu'ils y arrivent absolument, et c'est eux qui doivent contrôler la situation à tout moment, à tout bout de champs. Il y a des classes de CP où je ne rentre pas, par ce que le challenge, c'est pour elles, c'est pas pour nous* (ME_F ECC2 lg 375-379). Si ce « *challenge* » est vécu en solitaire, c'est aussi parce que les enseignants retirent l'intérêt de leur métier par les progrès de leurs élèves « *C'est à eux de les mener, c'est leur réussite à eux.* » (ME_F ECC2 lg 365-384). Faire réussir ses élèves pour réussir soi-même, encore une tension du métier, qui ne facilite pas le travail collaboratif !

4. DISCUSSION

Notre approche qualitative commune, menée à partir d'un cadre conceptuel multiréférentiel (Van der Maren, 1995) nous amène à reconstruire une fiction (au sens d'un récit de vie professionnelle), qui met en avant les éléments saillants du métier (qu'ils soient actualisés ou non) et dans laquelle les professionnels chevronnés se reconnaissent. Ainsi le fait de dissocier données et corpus de travail est déjà une forme d'analyse et contient des éléments d'interprétation.

Il ne s'agit donc pas de croiser pour croiser, des approches orthogonales qui ne peuvent pas créer de synergie, mais de faire interagir des points de vue théoriques différents et ainsi stimuler les controverses qui n'apparaissent pas ou peu dans les échanges entre professionnels et aboutir à une lecture tridimensionnelle des phénomènes.

On peut identifier dans ce travail trois grands niveaux de recours à la perspective multiréférentielle (Ardoino, 1993). Tout d'abord au niveau de la méthode, puis à celui de l'analyse et enfin dans notre démarche de validité.

Nos méthodes (travail sur les écrits et sur les vidéos) fondées essentiellement sur le registre langagier ont plusieurs convergences qui assurent des bases communes permettant de considérer certaines conclusions comme des résultats.

- Tout d'abord un ancrage partagé du travail dans l'action à partir de traces effectives de pratiques,

⁸ Première année de l'école élémentaire

- mais aussi un amarrage de nos analyses dans des cadres théoriques convergents qui aboutit à une analyse située (contextualisée) des pratiques au travers de la compréhension des phénomènes dans et par l'action,
- le choix commun et déterminé de la qualité des praticiens (engagés, chevronnés, ayant la capacité de se distancier pour parler le métier) plus que leur représentativité,
- le partage d'une unité d'analyse commune : la décision telle que les praticiens la mettent en œuvre, mais examinée sous des angles diversifiés pour en extraire la dimension historique (diachronique, dynamique...),
- la démarche inductive par laquelle nous sommes partis de phénomènes particuliers pour proposer certaines règles comme loi générale

Au niveau de l'analyse, il nous faut tout d'abord rendre compte du fait que le croisement des deux méthodologies et le travail alternatif entre chercheurs, et avec les praticiens, ces derniers ayant été associés dans les différentes étapes (problématisation, recueil de données, indexation, analyse et validation) ont contribué à la formation d'un milieu d'analyse durable permettant d'accéder aux tensions et controverses qui font un métier et ses évolutions. En ce sens la multiréférentialité s'offre comme une garantie du phénomène au sens strict, c'est-à-dire une manifestation explicitée des tensions qui parcourent le métier qui est présentée sous forme de scénarii soumis ensuite aux praticiens pour débat et validation.

Par ailleurs, la lecture croisée d'un même phénomène à partir de différents points de vue, tend à rendre une certaine dynamique au phénomène étudié. Ainsi, l'approche historique rend compte des chevauchements de temporalité et des raisons de l'organisation en puisant ses racines dans les récits personnels, là où l'approche sociologique de lecture des stratégies et de l'organisation de l'action rend compte des logiques professionnelles interindividuelles et de l'activité inhérente au genre professionnel et alors que la dimension ergonomique met l'accent sur des logiques intra individuelles de l'activité. Cette mise en relation des interprétations conduit à une scénarisation des pratiques, puis, à des faits stylisés construits à partir de l'accentuation des phénomènes saillants constitutifs de la dynamique des pratiques collaboratives. Ces fictions du métier sont élaborées à partir de faisceaux croisés de significations sans en omettre les aspects contradictoires. Cependant ce qui est observé est irréductiblement singulier et notre méthodologie ne retient pas le principe de reproductibilité.

Le système de validité, lui, est double. Validité interne d'une part, par la saturation des données qui nous fait travailler les questions jusqu'à redondance du discours, et par le fait que les acteurs aient à se reconnaître dans la description. Validité externe d'autre part, par la limite qui circonscrit à la fois le métier du ME et ses pratiques collaboratives et par la triangulation des méthodologies qui fait que l'on ne prend en compte dans l'analyse ce que l'on retrouve au travers des deux méthodes de travail sur les écrits et sur les vidéos. Dans la même perspective, la référence aux données terrain permet au lecteur de valider l'analyse en reproduisant lui-même la démarche inférentielle qui l'a produite.

Pour autant la démarche donne accès à une granulation médiane de lecture du métier qui au-delà d'un certain seuil montre des limites. Une lecture plus fine en particulier des tensions intra individuelles relèverait, par exemple, clairement de la psychologie ergonomique, là où le repérage de la diversité des pratiques et des tensions interindividuelles s'accommode sans doute mieux de l'approche sociologique. La communauté de lecture semble opérante pour un spectre médian de phénomènes mais il convient de borner les limites de l'exercice qui semble pourtant plus adapté à une exploration première de pratiques situées dans un espace

institutionnel local, plus vaste que celui de la classe, et qui, bien que relié, à la situation didactique le déborde sans être confondu toutefois avec celui de la famille ou des partenaires extérieurs de l'école.

En guise de conclusion

Les pratiques collaboratives situées à la fois dans et hors la classe, mais aussi dans et hors l'école posent un double problème à la fois méthodologique et épistémologique. Ainsi les sociologues de l'école travaillant sur des pratiques déclarées (que ce soit par questionnaires, ou par entretiens) et donc un corpus ponctuel d'informations sur le métier arrivent à conclure que les enseignants ne travaillent pas ensemble. Dans le contexte de la classe, la psychologie ergonomique, travaillant sur les traces de situation d'enseignement, ne peut intégrer la dimension collaborative des pratiques sauf en situation exceptionnelle de co-intervention. Le travail collectif est mal repéré tant par la prescription primaire qui le mentionne et le recommande mais sans en expliciter l'usage ou les formes, que par les praticiens eux-mêmes qui organisent plus leur professionnalité autour de l'action d'aide ou de la situation didactique. Plus qu'une absence de pratiques, il semble que ce pan du métier pose surtout la question d'un renouvellement des stratégies de recherche, et de constitution d'un champ d'analyse durable ce que nous avons essayé d'explorer par le croisement d'une approche sociologique d'ordre anthropologique de repérage de pratiques manifestes et d'une approche issue de l'ergonomie cognitive de l'activité permettant d'accéder à la compréhension du métier tel qu'il se pratique et est reconnu par les professionnels.

Par ce biais, nous avons pu rendre compte de la diversité des pratiques qui se développent à partir de dialogismes expliquant à la fois la dynamique des pratiques collaboratives (liés à des styles professionnels) et en quoi ces derniers procèdent de l'invention du métier et donc d'un genre professionnel, celui du maître E dans ses rôles de partenaires. De ce point de vue nous avons eu recours à la multiréférentialité en faisant coopérer différents cadres théoriques et en associant des praticiens chevronnés à la démarche de recherche, ouvrant ainsi un espace de recherche de granularité médiane qui permet de relier les pratiques d'aide aux pratiques collaboratives n'excluant : ni des approches plus macros révélant de manière statistique ou pragmatique la présence ou l'absence de pratiques collaboratives, ni des approches plus micros avec un focus centré sur la pratique d'aide. Au fond le choix des cadres théoriques permet une analyse contextualisée de la pratique collaborative s'attachant à l'individu, mais aussi au professionnel, à ses choix, ses décisions, dans leur dimension sociale et socio-historique. C'est la lecture des liens construits entre ces différents univers de la pratique que notre démarche a permis d'explorer.

Bibliographie

Ardoino, J. (1993). « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Revue Pratiques de Formation*, n°25-26 avril 1993, Université de Paris VIII, pp. 15-34.

Braudel, F. (1949), *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris : Armand Colin, deuxième édition révisée, 1966

Bachelard. G. (1992) *L'intuition de l'instant*, Paris : Stock

Barrère A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Revue Sociologie du travail* 44 pp.481-497.

Béguin, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. *Modèles du sujet pour la conception*. Dialectiques activités développement in P. Rabardel et P. Pastré (Dir). Toulouse : Octares éditions.

- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.
- Clot, Y. (1999) *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Crouzier, M. F. (2003). *La mise en réseau des aides spécialisées*. Louis Lumière, Lyon.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). « *L'acteur et le système* ». Paris, éd. du Seuil.
- Daguzon, M. & Goigoux, R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique. Actes du colloque : *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg 2007. Pp.1-11.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gather-Thurler, M. & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire: Enjeu caché des reformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*(138), 125-134.
- Goigoux, R., Margolinas, C., & Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(469), 65-70.
- Ferrier, J. (1998). *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*. Paris: La documentation Française.
- Gossot, B. (1996). *Les réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales*: Groupe de l'enseignement primaire de l'IGEN.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2000). *L'adaptation et l'intégration scolaires : innovations et résistances institutionnelles*. Paris: ESF.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Marcel, J-F. (2004). Le système de pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle. *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Pp 61-74. Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J.F, Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. & Tardif, M. (Dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles : De Boeck.
- MEN (2008) décret 2008-463 du 15 mai 2008 modifiant le décret du 6 mai 1990.
- Merini, C. (1999, rééd. 2006). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : l'Harmattan.
- Mérini, C. (2005). *Travail conjoint et professionnalité enseignante*. Rapport d'étude IA 92-UIMM mai 2005. ADASE 56, Av de Wagram 75017 Paris.
- Mérini, C. (2007). Le partenariat outil du maître E ? ou comment tisser des liens pour faire réussir les élèves ? In *Tisser des liens pour apprendre* (p.57-75). Paris : Retz.
- Mérini, C. et Ponte, P. (2008). « La recherche-intervention : comme mode d'interrogation des pratiques ». *Revue Savoirs n°16*. Université de Paris X.
- Mérini, C., Victor, P. & Jourdan, D. (2009). *Analyse des dynamiques collectives de travail des écoles impliquées dans le dispositif " Apprendre à mieux vivre ensemble à l'école "*. Rapport de recherche IUFM d'Auvergne – IA du Puy-de-Dôme.
- Mérini, C., Ponte, P. & Thomazet, S. (2009). Le maître E dans ses rôles de partenaire : vers une cartographie des pratiques. Colloque : « La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques » au 77^{ème} Congrès de l'ACFAS du 11 au 15 mai 2009 à Ottawa Canada.
- Piot, T. (2004) Collaborations dans le cadre de l'intégration scolaire d'enfants handicapés. *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Pp 187-200. Paris : L'Harmattan.
- Ponte, P. (2004). *D'hier à aujourd'hui il ya demain*, thèse troisième cycle. Université Paris 10 Nanterre. Sous la direction de Beillerot J.
- Ricœur, P. (1991). *Temps et récit*. Paris : Seuil

- Sartre, J.P. (1957) *L'être et le Néant*. Paris : Gallimard.
- Sfez, L. (1981). *La critique de la décision*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques.
- Tavignot, P. (1997). Macro-système de protocoles dans le cadre théorique de la transposition didactique. In I. Brun & F. Conne & R. Doris (Eds.), *Analyse de protocole entre didactique des mathématiques et psychologie cognitive*. Genève: Édition Vich.
- Toupiol, G. (Ed.). (2007). *Tisser des liens pour apprendre*. Paris: Retz.
- Van Zanten, A., Gropiron, M.-F., Kherroubi, M., Robert, A.-D. (2002). *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*. Paris : La Dispute.
- Van der Maren, J.M. (1995) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, Trad.). *Société française*(50), 35-47.