



HAL
open science

Travailler ensemble au service de tous les élèves

Serge Thomazet, Corinne Mérini, Elvire Gaime

► **To cite this version:**

Serge Thomazet, Corinne Mérini, Elvire Gaime. Travailler ensemble au service de tous les élèves. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2014, 65, pp.69-80. hal-01131737

HAL Id: hal-01131737

<https://hal.science/hal-01131737v1>

Submitted on 1 Feb 2017

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.

Travailler ensemble au service de tous les élèves

Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires
à partir des dilemmes professionnels
qu'ils rencontrent

Serge THOMAZET¹
Corinne MERINI
Elvire GAIME

Clermont Université, Université Blaise Pascal,
EA 4281, ACTé²

Résumé : Le travail collectif, condition de l'école inclusive, peine à se développer malgré des injonctions régulières au *partenariat*. Aussi avons-nous mis en place une recherche, réalisée notamment auprès d'enseignants, qui vise à la fois à mieux connaître le développement du travail collectif et à produire un outil de formation. Nos résultats font apparaître le travail collectif comme un pan méconnu du métier, présent mais *invisible*, et dont le développement passe par l'identification et le dépassement de dilemmes de métiers.

Mots-clés : École inclusive - Formation - Métier - Néo-titulaires - Partenariat - Travail collectif.

Working together to serve all pupils

Analysis of the activity of newly certified teachers with a focus on the professional dilemmas they encounter

Summary: Collective work, a prerequisite for inclusive education, is off to a difficult start despite regular exhortations to create partnerships. So we have begun conducting research among teachers so as to become better acquainted with the development of collective work and to produce a training tool. The results of our research show that collective work is a little known dimension of the teaching profession. It is present but invisible. For collective work to develop, the dilemmas facing teachers must be identified and solved.

Keywords: Collective work - Inclusive school - Newly certified teachers - Partnership - Profession - Training.

L'ÉCOLE inclusive est avant tout un principe, contenu en tant que tel dans la loi du 11 février 2005 et dont les termes sont entrés dans la prescription³ avec la loi du 8 juillet 2013. Le développement de l'école inclusive est justifié par la nécessité d'améliorer les parcours scolaires d'élèves qui, si des aménagements particuliers n'étaient pas opérés, se retrouveraient en difficulté en milieu ordinaire. Rendre l'école à la fois *normale* et *adaptée* nécessite de dépasser les conceptions

1. serge.thomazet@univ-bpclermont.fr

2. BP 10448 63000 Clermont-Ferrand, France

3. Programmes, textes officiels, consignes de la hiérarchie...

actuelles de l'intégration, qui privilégient les dispositifs d'accompagnement des élèves, aux adaptations de l'école. D'années en années, ces dispositifs se sont multipliés et ont conduit à l'isolement des professionnels dans des structures fractionnées, sectorisées et catégorisées (Lafore, 2009). Rompre avec cette approche nécessite de repenser l'école dans sa structure même, mais aussi dans ses *frontières* et donc les relations que les professionnels de l'école entretiennent avec leurs partenaires. En conséquence, le travail collectif, injonction institutionnelle depuis de nombreuses années, devient, de notre point de vue, une condition à la mise en place de l'école inclusive.

C'est dans ce contexte que nous présentons quelques résultats d'une recherche⁴ destinée à mieux connaître l'entrée dans le travail collectif des enseignants néo-titulaires et à comprendre leurs difficultés, dont nous montrerons qu'elles se formalisent en dilemmes. Ce travail de recherche intègre la réalisation d'un outil de formation que nous présentons brièvement à la fin de l'article.

L'ÉCOLE INCLUSIVE, UNE ÉCOLE POUR TOUS, IMPOSANT L'IDÉE DU TRAVAIL COLLECTIF

Nous considérons l'école inclusive avant tout comme un principe qui, par des adaptations structurelles, organisationnelles et pédagogiques souhaite rendre possible, pour tous les élèves et quels que soient leurs besoins, une scolarité optimale en milieu ordinaire. De ce point de vue, l'ouverture de l'école à la différence suppose la réponse à une double contrainte : rejoindre les besoins de chaque enfant, tout en faisant en sorte que les adaptations mises en œuvre soient intégrées aux dispositifs ordinaires, plutôt que de faire l'objet de structures spécifiques (Thomazet, 2010). Bien évidemment, permettre l'accès à l'école ordinaire à des élèves présentant des troubles importants, notamment mentaux ou psychiques, nécessite des transformations qui vont au-delà de la différenciation pédagogique telle qu'on l'entend le plus souvent. L'avancée vers l'école inclusive ne peut être de la seule responsabilité de chaque enseignant pris isolément dans sa classe : en fait, une classe peut difficilement être inclusive si l'école, le système scolaire et les dispositifs d'accompagnement qui l'entourent ne le sont pas. Les transformations à envisager sont majeures et nécessitent l'engagement de tous les personnels de l'école, de l'ensemble des acteurs du système éducatif, mais aussi des professionnels du secteur médico-social et des familles. L'école inclusive, en tant que projet, est donc un objet partagé. Dans ce cadre, le travail collectif est un outil nécessaire pour construire des dispositifs singuliers unissant les mondes autrefois étanches de l'école, du secteur médico-social et des familles.

LE PARTENARIAT, UNE CONFIGURATION POSSIBLE DU TRAVAIL COLLECTIF

L'injonction au travail collectif est récurrente dans les prescriptions de l'Éducation nationale comme ailleurs. Malgré l'exigence institutionnelle, cette forme de travail

4. Merci à Françoise Bernard, Sandra Burnier, Damien Delmon, Corinne Fernier, Laurence Prouteau et Chantal Simon, enseignantes spécialisées qui ont contribué à ce travail.

souvent résumée au partenariat, reste un objet mal connu, focalisé sur le hors école, quand le travail en équipe est, lui, situé dans l'école. Longtemps présenté comme un modèle d'action innovant (Zay, 1994), il est utilisé comme un allant de soi au service de thématiques nouvelles (Powell, Gillis, Hewitt et Flint, 2010) abordées sous l'angle des « bonnes pratiques, n'engageant que très peu les acteurs comme le souligne par exemple Chatelanat (2003, p. 18) : « *le consentement* » à un travail commun « *implique une soumission passive à des décisions prises ailleurs* ». Par ailleurs, le partenariat est souvent réduit à des accords entre institutions (voir par exemple Epstein et Joyce, 2001 dans le cas des partenariats école – famille – communautés) ; réduction que nous avons retrouvée dans la prescription française (Bélanger, Thomazet et Mérini, 2014).

Aujourd'hui dans le sillage d'auteurs comme Chatelanat (2003), la notion de partenariat commence à être plus clairement identifiée dans le champ de l'éducation. Dans ce travail nous nous reconnaissons dans ce qui est apparu comme le fondement du partenariat : la négociation (Zay et Gonnin-Bolo, 1995) et les jeux de pouvoir. Dans ce cadre, il restera à clarifier l'objet de la négociation, ses acteurs et sa mise en place. Pour nous, et en écho au fait que le suffixe « *iat* » marque une forme d'organisation, le partenariat peut être considéré comme une action commune négociée visant la résolution d'un problème ou d'une problématique reconnue comme commune (Mérini, 2006). Dans le cas de l'école inclusive, la réponse négociée est celle à apporter aux besoins particuliers des élèves et positionne l'action partenariale au croisement de différents mondes : ceux de l'école, du secteur médico-social et des familles. Cet espace professionnel autonome, au regard des organisations qui le constituent mais rendu commun par le partenariat qui les unit, est situé à la marge de différentes organisations ce que Chatelanat qualifie d'interface. Il est peu visible car périphérique et éphémère : au moins dans les représentations courantes du métier pour lesquelles il s'exercerait en solitaire. Cette situation de l'action commune dans l'intervalle influe sur l'activité des professionnels en engendrant des phénomènes identitaires, des conflits de normes ou encore des phénomènes de *surplombance* pouvant redistribuer les jeux sociaux impactant les décisions.

Ainsi, le partenariat apparaît comme une forme aboutie de travail collectif, ce dernier pouvant aussi se traduire par d'autres formes, comme nous le verrons dans les résultats de notre travail de recherche.

UNE RECHERCHE PERMETTANT DE MIEUX CONNAÎTRE L'ACTIVITÉ COLLECTIVE CHEZ LES NÉO-TITULAIRES

On l'aura compris, notre point de vue nous amène à considérer le travail des professionnels comme une activité qui va bien au-delà d'une simple mise en application de la prescription. Notre appui sur les travaux de la psychologie ergonomique (Leplat, 1997), nous permet de mobiliser des concepts d'action, d'activité et de genre professionnel. Ainsi, ce que fait un professionnel en situation, son *action*, ici et maintenant, n'épuise pas toutes les potentialités de son *activité* réelle. L'action n'est qu'une possibilité, un choix qu'opèrent les acteurs en puisant dans un « *stock de mises en actes* » (Clot et Faïta, 2000, p. 13), largement partagé entre les professionnels d'un même métier, leur fournissant par là même une identité

professionnelle, un *genre* professionnel (Clot et Faïta, 2000), qui, ici, va être étudié dans une dynamique particulière, plusieurs métiers étant engagés dans un processus commun de résolution de problèmes.

Pour cette étude qui explore le travail collectif des enseignants dans l'inter-métier, nous mobilisons un deuxième niveau d'analyse, sociologique, plus macroscopique, permettant de cerner la dimension stratégique et interpersonnelle de l'activité. Ce niveau sociologique, qualitatif (Jamous, 1969 ; Sfez, 1981) nous permet d'identifier les espaces collectifs et les jeux d'acteurs dans lesquels ils prennent place. Il nous permet de comprendre la manière dont chaque professionnel entre dans la collaboration avec des systèmes d'intérêts parfois divergents, d'explorer les conditions de possibilité de l'action collective et de pointer vers quoi elle est réellement orientée.

Dans ce cadre, notre objectif est d'identifier les gestes de métier partagés par la profession sous la forme d'un genre professionnel, la façon dont ces gestes se construisent à la fois au niveau individuel et au niveau social et ce qui détermine cette construction.

Notre méthodologie s'appuie sur des vidéos prises en situations réelles de travail (travail en classe, réunion entre professionnels, rencontres avec des parents...) suivies d'entretiens dits d'auto-confrontation (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001) qui permettent aux personnes filmées d'expliquer leur action et, au-delà, les choix qu'ils ont faits, ceux qu'ils auraient pu faire, ce qui nous permet d'approcher leur activité. Les entretiens d'auto-confrontation simples ont été le plus souvent suivis d'entretiens d'auto-confrontation croisés, rassemblant plusieurs personnes, ce qui favorise le développement des échanges (Amigues, Faïta et Saujat, 2004).

La recherche menée auprès de professionnels d'une académie de l'est de la France, a rassemblé 4 néo-titulaires, 5 enseignants chevronnés, 3 conseillers pédagogiques et 3 parents. Les données ont été recueillies entre décembre 2011 et février 2013, elles ont fait l'objet de quatre phases de recueil : le premier, fondé sur 4 enregistrements de séances de classe ordinaire de novices confrontés aux besoins particuliers de leurs élèves, a été suivi par 6 auto-confrontations initiales (deuxième recueil) puis 12 auto-confrontations croisées (troisième recueil), les dilemmes repérées à ce niveau ont été soumis enfin à plusieurs groupes de discussion composés d'enseignants experts de deux autres académies (quatrième recueil).

Le choix de travailler avec un public de néo-titulaires est lié au fait que notre travail s'inscrit dans le cadre plus large du développement de la plateforme Néopass@ction, qui vise la formation des néotitulaires et que nous présenterons à la fin de cet article.

QUELQUES RÉSULTATS

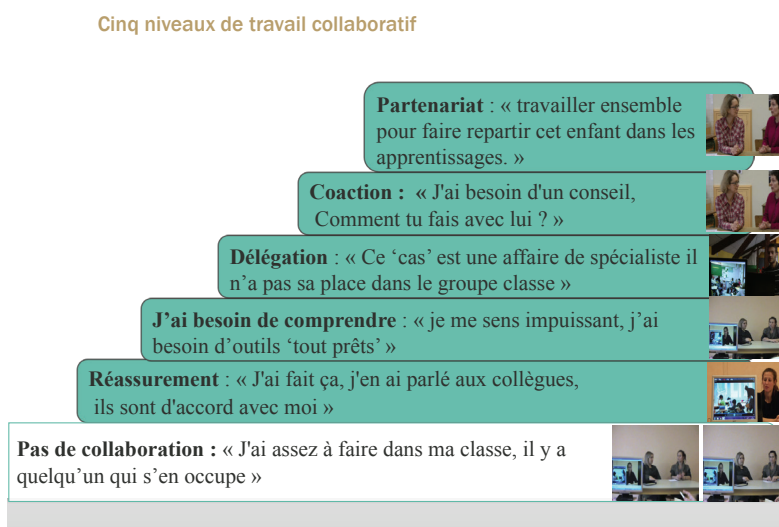
Travailler collectivement n'est pas si rare qu'il peut paraître

Contrairement au discours spontané des enseignants, qui se plaignent souvent du manque de dimension collective de leur travail, notre recherche met en évidence de nombreuses situations d'échange et une diversité de formes collectives que nous avons déjà eu l'occasion d'observer chez des enseignants spécialisés (Mérini, Thomazet et Ponté, 2011).

Cinq niveaux de travail collaboratif

Confrontés à des élèves à besoins particuliers, dont les difficultés les mettent en difficulté, les professionnels cherchent à se rassurer en confrontant leur point de vue à celui des collègues, par exemple, lors des récréations « *j'en ai parlé à mon collègue et il est d'accord avec moi, donc ça ne vient pas de moi, je suis bien dans mon métier en agissant ainsi*⁵ ». Nous décrivons ici une des cinq formes de travail collectif que nos quatre recueils ont permis d'identifier chez les enseignants novices. Ce premier niveau constitue déjà, pour nous, une forme de processus collectif, appelé ré-assurance dans la figure 1 ci-dessous, qui, s'il peut apparaître limité, n'en n'est pas moins jugé nécessaire pour les enseignants, y compris pour les enseignants chevronnés interrogés.

Figure 1 : cinq niveaux de travail collectif



Nous avons appelé « *j'ai besoin de comprendre* », une autre forme collective rendue nécessaire par l'incompréhension de la situation professionnelle vécue « *je ne comprends pas pourquoi il ne comprend pas* ». Cette situation d'impuissance amène les enseignants à faire appel à un spécialiste à même de leur fournir des outils, des réponses *clef en main* permettant de travailler en classe avec les élèves concernés. Comme dans le cas précédent, le processus collectif repéré ne comprend ni négociation, ni information réciproque, une simple réponse d'expert ou de collègue plus avancé est attendue. Pour autant il permet une inscription dans le métier sans conscience de l'inter-métier.

Cette subordination aux spécialistes génère une troisième forme de travail collectif que nous avons appelé la délégation et qui conduit à confier aux professionnels spécialisés

5. Les parties entre guillemets et en italiques sont extraites des verbatims de nos enregistrements.

tout ou partie de la scolarisation des élèves à besoins particuliers. Cette séparation des genres étant même pensée comme une rupture nécessaire au travail efficace dans chacun des lieux, perpétuant ainsi le *détour thérapeutique* largement employé par nos institutions. Malgré tout, cette fois, l'hétérogénéité des métiers est conscientisée. La coaction, constitue une quatrième forme dans laquelle chaque personne (parent, professionnel) agit dans un cadre qui lui est propre, mais avec une intelligibilité suffisante pour que des régulations puissent s'opérer. C'est le cas par exemple d'un enseignant et d'un maître E qui vont coordonner leur intervention du point de vue des temporalités, des contenus et des modes pédagogiques. La cinquième forme relève du partenariat au sens défini plus haut d'une action commune négociée visant la réduction d'une problématique partagée et conduisant à la construction d'un *espace inter-métiers* croisant les différents territoires symboliques professionnels et d'action entre tous les acteurs (y compris l'enfant), au bénéfice du projet commun. Les débats entre professionnels chevronnés et néo-titulaires ont mis en évidence qu'aucun de ces niveaux n'était réservé aux seuls néo-titulaires. Un travail complémentaire, pourrait ainsi confirmer que des enseignants plus avancés dans la carrière, mais novices par rapport à cette situation de besoins particuliers, ont les mêmes formes de réponses.

Le développement du travail collectif révèle des dilemmes de métier

Les éléments présentés ci-dessus ont fait apparaître des formes variées de processus collectifs, parmi lesquels un véritable travail partenarial, au sens d'une action commune négociée reste exceptionnel. Cette relative absence du travail partenarial est liée, chez les professionnels avec lesquels nous avons travaillé, à la faible place laissée à la négociation dans la prise de décision. Les enseignants interrogés évoquent un manque de temps ou de savoir-faire, mais une étude complémentaire pourrait, peut-être, documenter un phénomène identitaire de légitimité à agir aux frontières du métier de l'autre. Au-delà des difficultés de mise en œuvre, les échanges entre professionnels, notamment lors des auto-confrontations croisées, ont fait apparaître de véritables dilemmes de métiers. Autrement dit, les difficultés rencontrées ne peuvent se résoudre simplement, car les solutions envisagées entrent en tension avec d'autres aspects du métier. La caractéristique du dilemme réside dans le fait que seuls des compromis provisoires peuvent être trouvés, car toute avancée vers une composante du dilemme génère une prise de risque sur l'autre. Par exemple, la mise en œuvre d'un partenariat avec les familles est jugée nécessaire, mais se heurte à un besoin ressenti par les professionnels de transmettre les normes scolaires aux familles (Meirieu, 1997). Il s'agit bien là d'un dilemme dans la mesure où toute avancée effective dans le partenariat menace, pour les enseignants, la possibilité d'*imposer* aux familles les normes scolaires. En ce sens le dilemme ne peut être dépassé que par le déplacement du problème pour permettre une organisation fonctionnelle au moins temporaire.

Ces dilemmes se rencontrent dans tous les métiers, ne sont pas réservés aux néo-titulaires, ils font partie *du métier* et sont nécessaires à son fonctionnement (Clot, 2001). Les dilemmes témoignent aussi de l'expertise nécessaire aux acteurs pour agir dans des contextes variés, avec des prescriptions pour une part contradictoires,

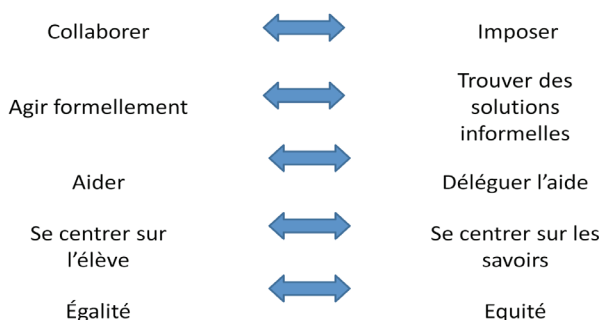
dans des situations collectives dans lesquelles les métiers se confrontent et se développent : les professionnels chevronnés notamment peuvent dépasser les contraintes du dilemme, dans un jeu gagnant/gagnant par exemple ré-adressant leurs gestes professionnels (Thomazet, Ponté et Mérini, 2011).

Nous avons pu repérer cinq dilemmes majeurs au travers des données récoltées dans nos quatre recueils.

Cinq dilemmes de métier

Le premier dilemme, que nous avons présenté ci-dessus, oppose le fait de collaborer au besoin d'imposer, par exemple, les valeurs de l'école (collaborer/imposer dans le schéma 2 ci-après).

Figure 2 : Cinq dilemmes de métier des enseignants lors de la mise en place du travail collectif



Un autre dilemme, fondamental dans la mise en œuvre d'une réponse aux besoins particuliers des élèves, résulte du choix à faire entre agir soi-même ou demander l'intervention d'un spécialiste. On reconnaîtra derrière ce dilemme les traces d'une évolution historique des pratiques, depuis la période de l'*éducation spécialisée*, où la prise en charge de la différence était une affaire de spécialiste jusqu'à la période actuelle, qui mobilise avant tout les non spécialistes pour la mise en œuvre de l'école inclusive. Cette évolution des responsabilités se traduit, chez les professionnels observés par un dilemme de métier, opposant l'action directe « *je dois l'aider, c'est à moi de le faire, cet enfant est capable d'apprendre, je peux lui enseigner* » à une délégation de l'aide « *je ne suis pas légitime pour l'aider* », ou encore « *rencontrer les parents c'est une affaire de spécialiste, je ne sais pas comment faire* ».

L'opposition entre le fait d'agir de manière formelle ou dans l'informel constitue un autre dilemme. Pour percevoir le travail collectif informel, il nous a été nécessaire de considérer « *le métier d'enseignant au-delà de la tâche d'enseignement* » (Bru, 2003). Ce pan du métier qui n'est pas de l'enseignement est souvent méconnu par les acteurs eux-mêmes, pourtant il apparaît rapidement comme une composante majeure du travail collectif, mettant en évidence l'importance de réunions « *informelles* », de rencontres « *entre deux portes* ». Considéré d'abord de manière culpabilisante par les enseignants « *on devrait être plus professionnelles* », le travail informel est, au

fil des échanges d'auto-confrontation, réhabilité, les enseignants interrogés prenant conscience qu'être professionnel, c'est aussi agir dans l'informel lorsque la situation l'exige pour faciliter, par exemple, la communication avec certaines familles pour qui le rapport à l'école est difficile. Le travail informel, une fois reconnu, entre en tension avec le fait d'agir dans un cadre formel où l'objectif est d'acter des décisions, de préciser des objectifs, des échéances : « *il est important que tout le monde entende la même chose et que cela soit écrit* ». Le choix d'agir dans l'informel ou dans un cadre formel apparaît, pour certains néo-titulaires, comme un dilemme, car ces deux pratiques s'opposent de leur point de vue. Pour d'autres professionnels, souvent plus expérimentés, il y a complémentarité : certains problèmes peuvent ou doivent être résolus dans l'informel (en particulier ce qui pourrait porter atteinte aux personnes ou bloquer les négociations), alors que d'autres de par leurs spécificités, leurs enjeux, requièrent un cadre formel.

Le quatrième dilemme identifié oppose deux injonctions du métier : d'une part être attentif aux élèves et à leurs besoins, d'autre part identifier les savoirs à enseigner et enseigner à partir de ces savoirs. Chez les néo-titulaires, la centration sur les savoirs est très présente « *le [contenu de mes enseignements] je le conçois à partir de mes objectifs à atteindre à la fin de l'année* », néanmoins ils sont sensibles aux difficultés des élèves au travers leur propre difficulté à piloter la classe. Un dilemme opposant deux choix de pilotage de l'activité apparaît : d'un côté les élèves, ce qu'ils savent, leurs capacités et d'un autre les objectifs à atteindre tels qu'ils sont définis par les programmes ou les référentiels des examens.

Cette opposition de centration sur les élèves ou sur les savoirs génère un autre dilemme, entre adopter une posture d'égalité ou une posture d'équité. Ce dilemme se résume bien par l'expression employée par une des néo-titulaires, obligée de prendre beaucoup de temps pour expliquer à un élève qui ne comprend pas : « *si je continue, je perds ma classe* ». Ainsi, les actes de différenciation, notamment la différenciation du temps (prendre plus de temps pour un enfant) posent non seulement un problème de rythme de classe, mais ils sont vécus comme potentiellement injustes car s'opposant aux besoins des autres élèves.

Ces cinq dilemmes, sont très proches de ceux identifiés par Kherroubi et Rochex (2004) dans le cas des ZEP⁶ et apparaissent donc bien au-delà du secteur de l'ASH. En fait c'est la façon dont les adaptations de l'école sont pensées qui s'exprime ici de manière dilemmique, générant des équilibres précaires entre des contraintes que l'on peut quelquefois dépasser comme nous l'avons dit plus haut.

UN OUTIL DE FORMATION

Les dilemmes décrits ci-dessus nous ont permis de construire la trame d'un outil de formation visant le travail collectif et les besoins particuliers des élèves. Cet outil est une composante du dispositif néopass@action (Ria et Leblanc, 2011) hébergé

6. Kherroubi et Rochex identifient notamment les « *discussions intérieures* » entre apprendre et faire réussir ; entre conduire la classe et suivre l'individu, entre la régulation cognitive et l'interprétation psychologique, entre enseigner et créer les conditions de l'apprentissage. Merci à Patrick Picard pour nous avoir suggéré le lien avec cette recherche.

par l'Institut français d'éducation. Néopass@action est une plateforme en ligne⁷ qui offre des ressources réalisées à partir de travaux de recherche fondés sur l'observation du travail réel des enseignants. À la différence de beaucoup d'outils de formation qui présentent les savoirs savants ou les pratiques expertes en laissant aux formés la charge de l'appropriation de savoirs souvent complexes et de leur contextualisation, Néopass@action part des préoccupations des débutants, les aide à les problématiser sous forme de dilemmes, puis à construire un panel de réponses possibles, contribuant ainsi au développement d'un genre professionnel.

La formation se fait à partir de courtes vidéos (de 30 secondes à quelques minutes), disponibles sur le site, présentant à la fois des situations de travail et l'analyse qu'en font les néo-titulaires. Ces vidéos sont complétées par d'autres, réalisées avec des professionnels chevronnés qui sont invités à analyser les difficultés rencontrées par les néo-titulaires, et exposer les réponses qu'ils ont construites au fil de leurs expériences.

Le dispositif que nous construisons dans ce cadre s'appelle « *Travailler avec des élèves à besoins particuliers* » (figure 3). Les extraits vidéo que nous avons retenus illustrent les dilemmes présentés précédemment et sont extraits des situations analysées dans l'étude. S'inscrivant dans les visées de la plateforme le travail cible avant tout les néo-titulaires, notamment dans le cadre de dispositifs de formation, cependant, les travaux que nous avons menés avec des enseignants chevronnés (en particulier lors de la quatrième phase de recueil) montrent qu'il peut être utile à tous.

Figure 3 : Néopass, page d'accueil sur l'école inclusive et le travail collectif (en cours de construction)

7. <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

Les dilemmes identifiés plus haut constituent les points de départ de l'outil, permettant aux enseignants en formation de retrouver les questions professionnelles qui sont les leurs. La contribution de pairs, mais aussi de formateurs chevronnés qui interviennent à partir des situations problématiques avec lesquelles les personnes en formation sont en empathie permet d'avancer dans la professionnalisation, de dépasser les dilemmes. Basée sur l'action, la formation permet cependant de garder *l'épaisseur* du métier, par la construction d'un cadre pluriel de réponses, contribuant ainsi à la constitution d'un genre professionnel. L'outil construit permet aussi une montée en généralité, par l'intervention de chercheurs, toujours sous la forme de courts extraits vidéo, qui aident les professionnels à identifier les principes d'action et les cadres théoriques sous-jacents aux pratiques étudiées.

CONCLUSION

Les besoins particuliers de certains élèves, qui nécessitaient, en établissement spécialisé, un grand nombre d'intervenants, ne peuvent être laissés sous la seule responsabilité d'un enseignant seul dans sa classe. Le travail collectif unissant enseignants spécialisés et de milieu ordinaire à leurs partenaires, nécessite une action ou des stratégies conjointement négociées garantissant l'engagement de chacun y compris celui des parents et de l'élève lui-même. Cette forme collective d'organisation du travail scolaire est donc, plus que jamais, une nécessité afin de permettre au projet collectif de l'école de répondre aux besoins particuliers de chaque élève. C'est au travers des négociations successives concernant les formes d'aménagements scolaires, les accompagnements éducatifs et thérapeutiques que l'école inclusive prend sens. Pour cela, l'enseignant, professionnel des apprentissages, doit élargir son champ de prérogative et apprendre à prendre part aux négociations qui le lient à l'élève, aux parents et aux partenaires. La recherche que nous avons menée montre qu'au-delà de l'injonction, une formation peut être menée dans ce domaine afin de construire les gestes professionnels de la négociation et éviter ainsi les jeux d'asymétrie et autres dysfonctionnements du travail collectif.

L'outil présenté brièvement dans ce document nous ouvre de nombreuses pistes de recherche, notamment sur la manière dont les néo-titulaires vont développer leur expertise à partir des contributions de leurs collègues chevronnés. Notons enfin que le travail entrepris ici en direction des enseignants aurait avantage à être complété par un travail similaire au niveau des cadres de l'école et des professionnels du secteur médico-social.



Bibliographie

Amigues, R., Faïta, D. et Saujat, F. (2004). « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, 41-44.

Bélanger, J., Thomazet, S. et Mérini, C. (2014). Agir ensemble et lois France-Québec. *Éducation et Formation. e-300*, 39-51.

Bru, M. (2003). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Dans J. F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 281-299). Paris : L'Harmattan.

Chatelanat, G. (2003). La notion de partenariat en éducation spéciale. Dans G. Chatelanat et G. Pelgrims (dirs.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (p. 171-193). Bruxelles: De Boeck.

Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, 35-50.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Concepts et méthodes. Travailler*, 4, 7-42.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.

Epstein, J.-L. et Joyce, L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder (CO): Westview Press.

Jamous, H. (1969). *Sociologie de la décision*. Paris : Centre national de recherche scientifique.

Kherroubi, M. et Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146 (1), 115-190.

Lafore, R. (2009). Le travail social à l'épreuve d'un environnement institutionnel en recomposition. *Informations sociales*, 2, 14-22.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

Meirieu, P. (1997). Vers un nouveau contrat parents-enseignants. Dans F. Dubet (dir.), *École et familles, le malentendu* (p. 79-101). Paris : Textuel.

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

Owen, C. (2008). Analyser le travail conjoint entre différents système d'activité. *Activités*, 5(2), 70-89.

Powell, D.-L., Gillis, C.-L., Hewitt, H.-H. et Flint, E.-P. (2010). Application of a partnership model for transformative and sustainable international development. *Public Health Nursing*, 27 (1), 54-70.

Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeu et processus. *Activités*, 8 (2), 150-172.

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

Thomazet, S. (2010). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Trisomie 21* (63), 4-5.

Thomazet, S., Ponté, P. et Mérini, C. (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. *Recherches en éducation*, 11, 106-116.

Zay, D. (1994). *La Formation des enseignants au partenariat: une réponse à la demande sociale?* Paris : PUF.

Zay, D. et 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.