

Questions
vives

Questions Vives

Recherches en éducation

n° 21 | 2014

Le travail collectif des enseignants en question(s)

Le travail collectif, outil d'une école inclusive ?

Collective work, a tool for inclusive education?

Serge Thomazet et Corinne Mérini



Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition électronique

URL : [http://](http://questionsvives.revues.org/1509)

questionsvives.revues.org/1509

DOI : [10.4000/questionsvives.1509](https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509)

ISSN : 1775-433X

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2014

ISBN : 978-2-912643-45-2

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Serge Thomazet et Corinne Mérini, « Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? », *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/1509> ; DOI : [10.4000/questionsvives.1509](https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509)

Ce document a été généré automatiquement le 30 septembre 2016.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le travail collectif, outil d'une école inclusive ?

Collective work, a tool for inclusive education?

Serge Thomazet et Corinne Mérini

- 1 La notion de besoins éducatifs particuliers intervient dès lors que des aménagements éducatifs sont nécessaires pour permettre la réussite de la scolarité d'élèves identifiés. Celle-ci prend place dans l'école ordinaire, en rupture avec les pratiques ségrégatives, largement centrées sur le déficit (Warnock, 1978). Cette notion a le mérite de centrer l'action des professionnels sur les réponses possibles, plutôt que sur les problèmes, et donc, pour ce qui concerne les enseignants, sur les aménagements pédagogiques (Booth & Ainscow, 2002). Les aménagements conseillés sont le plus souvent le résultat d'un travail collectif unissant notamment les professionnels de l'école et du secteur médico-social, aux familles et prennent place dans une école ordinaire que l'on veut rendre inclusive. En ce sens, bien au-delà du handicap, il s'agit de rendre possible une scolarité optimale à tous les élèves, quels que soient leurs besoins.
- 2 Cette perspective inclusive conduit à un changement de paradigme (Thomazet, 2008) en se démarquant des pratiques intégratives qui font porter la majorité de l'effort d'adaptation aux élèves, et non aux établissements. Ce changement devrait conduire l'école à un double processus, d'adaptation et de normalisation : d'une part une adaptation aux publics à besoins particuliers et, d'autre part la mise en place de ces adaptations dans le fonctionnement ordinaire de l'établissement. Cette perspective accentue l'importance du travail collectif qui unit une diversité de partenaires selon des durées et des configurations diverses situées dans et hors l'école. Se développe alors entre les différentes organisations, et en premier lieu l'école, le secteur médico-social et la famille, un espace d'*intermédier*.
- 3 C'est cet espace d'*intermédier*, encore largement à construire, que nos travaux ont pour objectif d'explorer en s'appuyant sur des données recueillies auprès d'enseignants, de professionnels du secteur médico-social et de parents.

1. Problématisation autour de la notion de travail collectif

- 4 Nous parlerons de travail collectif même si dans un premier temps il peut s'agir d'un simple travail en réseau au sens où l'entend Caroly (2010) c'est-à-dire « des opérateurs devant travailler ensemble autour d'un objectif commun qui nécessite la mobilisation de compétences diverses. » Nous partageons le point de vue de l'auteur sur le fait que la coopération prend différentes formes selon les possibilités de se coordonner dans l'action et de se concerter hors de l'action. La communauté de travail est située dans un espace particulier, celui d'intermétier. L'intermétier est pour nous un espace professionnel situé à la frontière de différents métiers. L'activité y est orientée par des intérêts différents (le soin, l'éducation, l'apprentissage etc.) selon le métier de chacun, mais à un moment donné les acteurs vont devoir œuvrer en commun. Cet espace a la particularité d'être essentiellement symbolique, il est orienté par une intention commune de réduire une situation problématique, ici, les besoins particuliers des élèves, dans un premier temps les objectifs ne sont ni communs ni partagés. L'espace commun est présent dans la prescription au travers du principe inclusif (loi du 11 février 2005) et des termes même d'école inclusive (loi du 8 juillet 2013). Les règles d'action d'intermétier restent en accord avec les prescriptions et les règles de chacun des métiers. Il n'en reste pas moins que nombre d'entre elles vont être négociées, refaçonnées ou co-construites ce qui multiplie les contraintes, et complexifie l'organisation de l'intermétier. Le travail collectif apparaît dans la durée et peut devenir, par amélioration des coordinations, un collectif de travail (Caroly & Clot, 2004) c'est-à-dire un groupe d'acteurs/opérateurs partageant des principes d'action communs tout en respectant, dans l'ensemble, les règles d'action de leur propre métier (Cru, 1988). L'intermétier est un espace professionnel où se développent des systèmes d'action concrets, au sens de Crozier et Friedberg (1977), c'est-à-dire d'une coordination des actions individuelles par le collectif. Ces systèmes sont relativement stables et créent des relations d'interdépendance ne se réduisant pas aux relations fonctionnelles de l'organisation. Ils traduisent les jeux stratégiques et une certaine autonomie des acteurs face aux dialogismes qu'ils rencontrent (Bakhtine 1978). Les acteurs vont, en effet, devoir faire des choix qui restent insatisfaisants entre des alternatives d'égal intérêt. En engendrant une activité empêchée, ces dialogismes vont pousser à des déplacements.
- 5 Dans la situation qui nous occupe, les systèmes d'action concrets sont orientés par l'aide aux élèves à besoins particuliers, mais selon des stratégies qui restent en accord avec les codes, les cadres réglementaires et les genres professionnels de chacun des métiers, ce qui provoque des tiraillements et de nouvelles contraintes justifiant l'analyse stratégique. En situation d'intermétier, différents systèmes d'activité (parfois très hétérogènes) entrent en relation (Engeström, Engeström & Karkkainen, 1995). Ainsi, le travail commun s'organise en un système d'ordre supérieur et crée des interdépendances entre chacun des métiers. Cela amène les acteurs à franchir de manière temporaire les frontières de leur organisation et de leur activité habituelle.
- 6 C'est dans, et par, cette dynamique que le collectif se construit. Si les enjeux partagés sont, dans un premier temps, d'ordre praxéologique pour, notamment, trouver des réponses collectives aux besoins des élèves, avec le temps et par un partage de sens, la contribution commune génère des représentations partagées de l'école inclusive, du

traitement différencié des apprentissages ou de la personne handicapée par exemple. Cet espace professionnel n'appartient en propre à aucune des organisations en présence, mais à tous les acteurs qui y interviennent. De ce fait les relations, historiquement asymétriques, tendent à s'horizontaliser. Cette horizontalisation permet de dépasser les surplombances historiques : la surplombance du monde médical sur l'école, celle de l'école sur la famille et des parents sur l'enfant, mais aussi des dominances d'expertises.

- 7 Ainsi, dans le champ de l'école inclusive, le travail collectif peut être considéré comme un objet frontière au sens de Star et Griesemer (1989) c'est-à-dire ayant une configuration « suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et aux contraintes spécifiques de chacun de ces mondes. » (Trompette & Vinck, 2009, p. 8). Dans cette perspective, l'organisation commune du travail est doublement contrainte, d'une part par les règles propres à chacun des métiers, d'autre part par les règles propres au collectif. Les professionnels peuvent mobiliser ces règles de manière singulière (selon les différents contextes), intermittente (car les acteurs interviennent ailleurs et dans d'autres collectifs) et éphémère (les réponses aux besoins particuliers des élèves sont censées évoluer). Pour autant, cet « objet frontière » n'existe que tant qu'il reste orienté par l'action, et dans un mouvement paradoxal où, dans le même temps, il renforce l'autonomie de chacun de ces mondes sociaux tout en agençant la communication et leurs interdépendances. Autrement dit, si les accords interinstitutionnels sont des conditions nécessaires au travail collectif, ils ne sont pas suffisants pour que le travail collectif existe. Ce dernier est pour nous le résultat d'une construction collective issue d'un espace professionnel particulièrement hétérogène.
- 8 Au-delà de la question de la situation de l'objet à l'intersection de plusieurs mondes sociaux (Beguïn, 2005), le travail collectif est souvent confondu avec d'autres formes de travail collaboratif comme la notion de collectif de travail ou de travail en équipe, de même que le partenariat est confondu avec délégation ou sous-traitance. Ces formes de travail sont mal repérées pour différentes raisons ; d'une part en raison de la diversité conceptuelle à laquelle la question collective est référée et, d'autre part, selon le point de vue épistémologique et le niveau de grain de la méthodologie adoptés.
- 9 Nous allons à présent expliciter les points de vue et les partis pris que nous avons adoptés pour interroger le travail collectif développé dans l'intermétier unissant les partenaires d'une école inclusive.

2. Le travail collectif dans l'intermétier

2.1. Éléments de conceptualisation

- 10 Certains sociologues ont pu mettre en doute la réalité du travail collectif dans le quotidien scolaire (Barrère, 2002), là où l'apport de la sociologie des organisations ou des travaux s'appuyant sur des théories de l'activité commencent à permettre de décrire les formes que cet aspect du travail enseignant peut prendre (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud, & Tardif, 2007 ; Maroy, 2006 ; Piot, Marcel, & Tardif, 2009).
- 11 Ces travaux montrent que la complexité du travail collectif rend son analyse dépendante des points de vue adoptés (au sens de là où on le regarde) pour le formaliser. Il est le résultat d'un ensemble d'interactions, formelles et informelles entre les acteurs et le

milieu ce qui, de fait, met en avant la question de l'organisation et de la complexité qui entremêle différents registres (réglementaires, personnels, collectifs etc.) Le travail collectif relève plus d'une dynamique professionnelle que de la somme ou de la coordination des expertises ou des compétences de chacun (Clenet, Maubant, & Poisson, 2012). En ce sens c'est un processus qui prend forme lors de décisions collectivement négociées, décisions qui, en retour viennent interroger les principes d'action propres à chacun des métiers en présence et, souvent, entrent en conflit entre eux. En ce sens le travail collectif est sans cesse renouvelé, protéiforme et sous l'emprise d'aléas. Sa modélisation nécessite de préserver ces dynamiques, tout en les saisissant, ce qui suppose des variations à la fois d'angles et de distances focales d'observation. Ces jeux d'échelle permettent de rendre compte de la complexité des interdépendances qui se nouent entre d'une part les systèmes d'action (Crozier & Friedberg, 1977), autrement dit, les stratégies des acteurs, et d'autre part leurs systèmes d'activité qui, par leurs stratégies, entrent en interdépendance (Engeström, Engeström, & Karkkainen, 1995, repris par Owen, 2008).

- 12 La dimension stratégique du travail collectif s'inscrit d'ailleurs dans la double dimension individuelle et collective propre au métier d'origine (Amigues, 2009) mais aussi propre à l'intermétier avec des stratégies organisationnelles fortes.
- 13 Dans le domaine spécifique des besoins éducatifs particuliers comme ailleurs, le travail collectif est mis en avant comme positif, voire nécessaire. Les grands organismes internationaux (Communauté Européenne, 1996 ; OCDE, 2000, 2007 ; UNESCO, 2000, 2009) incitent les États à faire évoluer leurs réponses éducatives par le développement d'une école que beaucoup qualifient d'« inclusive » et qui passe par le développement du travail collectif. Pourtant ce travail collectif interroge, car il est inscrit dans une forme d'idéologie des pratiques émanant tout à la fois des politiques publiques et des croyances collectives, sans que l'on soit vraiment assuré ni de sa réalité, ni de son efficacité (Bélangier, Thomazet & Mérini, 2013).
- 14 C'est dans ce contexte que nous nous sommes attachés à mieux connaître la façon dont les différents acteurs de l'école inclusive investissent le travail collectif. Pour cela, nous analysons l'activité, notamment par l'intermédiaire des processus de décision. Nous faisons coopérer une sociologie qualitative (Sfez, 1981), celle de la décision, pour la lecture des stratégies avec la psychologie ergonomique (Leplat, 2004) pour celle de l'activité. En effet, les décisions sont les moments où se confrontent des logiques individuelles (intra et inter personnelle), collectives (inter-organisationnelles) et écologiques dans la prise en compte des contraintes et des ressources locales. Si on reprend les perspectives de Bakhtine (1986) les décisions peuvent être assimilées à des « chronotopes » (unité de temps et de lieu) traduisant la configuration sociale et spatio-temporelle du processus collaboratif. Ces moments sont particulièrement intéressants pour saisir les stratégies et contre-stratégies professionnelles à l'œuvre.
- 15 Ainsi la sociologie évolue du collectif vers la compréhension d'un métier (ici celui d'enseignant) par une analyse des stratégies, là où la psychologie ergonomique articule les niveaux intra et inter individuels. Autrement dit, notre objet, par essence collectif, est analysé à la fois en tant que tel par le biais de la sociologie et dans ses traductions individuelles, par le biais de la psychologie. La double analyse porte sur les prises de décisions pour mener une analyse stratégique, et une analyse de l'activité individuelle et collective dans la tradition de la psychologie ergonomique. Nous avons fait dialoguer ces deux formes d'analyse tout au long du travail en prenant en compte les retours des professionnels exprimés lors de moments de restitution¹. L'analyse critique des

stratégies, dans ces diversités de dimensions, donne à la fois accès à l'activité des professionnels et aux stratégies organisationnelles. Nous nous interrogeons sur la manière dont elles interagissent et impactent l'évolution des pratiques. Il s'agit pour nous d'explorer les règles d'action collectives et leur élaboration, d'observer en quoi et dans quelles perspectives elles deviennent principes d'action propres à un métier et font évoluer ce dernier ou l'intermétier lui-même.

- 16 Derrière les choix théoriques qui viennent d'être évoqués nous assumons les postulats suivants :
- les contextes influencent les processus cognitifs de même qu'en retour les processus cognitifs refaçonnent stratégiquement le contexte ;
 - les métiers ne sont pas monolithiques et ne sont pas le seul résultat d'une prescription qu'elle soit réglementaire (prescription primaire) ou liée à la formation (prescription secondaire). Les professionnels, en effet, inventent et réinventent leur métier : « L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, 1925/1994) l'exploration de la décision est donc un point clé de compréhension des métiers. Nous considérons donc les enseignants et leurs partenaires comme des professionnels stratégiques, il s'agit de comprendre les empêchements et les facilitations à agir collectivement, pour cela nous travaillons à partir de traces manifestes d'activité (vidéo – écrites).

2.2. Situation du travail de recherche

- 17 C'est à partir d'une analyse seconde de deux recherches, l'une concernant des maîtres *E* experts, commanditée par leur fédération (Merini, Ponté & Thomazet, 2011), l'autre concernant des maîtres de milieu ordinaire novices du projet *Néopass* (Mérini, Thomazet & Gaime, 2014), que nous explorerons les dynamiques du travail collectif en réponse aux besoins particuliers des élèves. Ces deux ensembles de recherches ont une configuration de recherche-intervention (Mérini & Ponte, 2008) et une méthodologie commune.
- 18 La recherche-intervention qualifie des relations particulières qui se nouent entre l'univers de la recherche et celui des professionnels. Ce type de recherche maintient en tension une perspective épistémique de modélisation des pratiques collaboratives et une perspective transformative des grilles de lecture de ces pratiques mobilisées par les professionnels. L'intervention n'est pas directement située au niveau des pratiques mais agit par effet téléologique à partir d'un changement de regard sur les pratiques qui donnent lieu à des reproblématisations (Martinand, 2000) des situations professionnelles. Pour cela, nous avons structuré deux collectifs de recherche associant chercheurs et maîtres spécialisés sur deux fois deux ans.
- 19 Praticiens et chercheurs sont associés aux différentes phases du travail de recherche (problématisation, récolte des données, indexations des données, triangulation des résultats etc.) chacun conservant ses spécificités tout en garantissant l'affrontement des deux mondes (au sens de Béguin, 2005), celui de la recherche et celui du métier. Construire ce collectif de recherche nécessite des conditions matérielles particulières entre autre une chaîne de volontés politiques associant volontés personnelles d'engagement des professionnels qui ont « sacrifié » leur temps personnel, volontés politiques locales des équipes de circonscription ou des inspections d'académie qui ont accepté le dégageant horaire partiel des maîtres *E* du groupe pour participer aux séminaires nationaux avec, en retour, des retours formatifs auprès des circonscriptions concernées.

- 20 La structure mixte du collectif de recherche nous permet de mettre en tension des rapports objectivation/intersubjectivité/subjectivité et fait s'affronter les références de chacun, elle facilite l'accès aux terrains et à des données plus « authentiques ».
- 21 Nous avons travaillé sur des traces manifestes de travail collectif à partir d'écrits professionnels (n=101) nous permettant de repérer les situations professionnelles « ordinaires » (non modifiées) filmées sur lesquels ont porté des entretiens d'autoconfrontation simples puis croisés (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001), selon une méthodologie adaptée à notre objet (Goigoux, Margolinas & Thomazet, 2004). De plus, des confrontations croisées ont été menées en groupe homogène (une même catégorie d'acteurs) et hétérogène unissant enseignants, parents, professionnels de l'accompagnement. Cette rétention d'informations par étapes s'est étirée pour chacune des deux recherches sur la période d'une année scolaire.
- 22 Les différentes phases de prises d'information ont été inscrites dans une échelle d'abstraction de plus en plus grande du construit heuristique, sous forme d'approfondissement progressif, au travers de données écrites, filmées transcrites et mnésiques.
- 23 Nous allons à présent, au travers des résultats, explorer en quoi le métier d'enseignant peut être bousculé et évoluer dans l'intermétier.

3. Résultats : de dilemmes en tensions, les gestes des métiers évoluent

- 24 Nos deux recherches ont montré que, si l'activité des enseignants et de leurs partenaires dans le travail collectif était conjointement orientée par la question de l'aide, on pouvait pourtant identifier deux types de dissonances. La première relève des dilemmes de métier, la seconde, étant à imputer aux tensions provoquées par la situation d'intermétier.
- 25 En abordant l'analyse du travail dans son quotidien « ordinaire » nombre de travaux ont pu pointer l'existence de contradictions amenant l'enseignant à prendre des décisions au cœur de logiques contradictoires (Ria, Saury, Seve & Durand, 2001). La notion de dilemme en tant que situation qui offre une alternative menant à des résultats différents, mais d'égal intérêt, illustre les logiques dans lequel s'inscrit le travail enseignant. Le dilemme engendre donc immanquablement une contrainte ou une activité empêchée, il est lié intrinsèquement à la situation professionnelle et en ce sens il caractérise pour une part le métier au même titre que les gestes de métier (Jorro, 2002). Les dilemmes sont identifiables et objectivables a priori, quel que soit l'enseignant, tant que la situation professionnelle reste comparable (Ria, et al., 2001), ils sont donc propres au métier. C'est dans l'expérience que s'ancre cette construction subjective intra et transpersonnelle (Clot, 2001).
- 26 La notion de tension traduit, elle, les tractions ou les contraintes générées par les différences de codes, de cultures, d'univers et de contraintes réglementaires ou matérielles qui animent et séparent les différents métiers intervenant dans le système d'aide. Ainsi, si le dilemme est une caractéristique de métier, la tension est une caractéristique de la situation d'intermétier. Outre leur identification nos recherches nous ont permis de comprendre les interactions se nouant entre dilemmes et tensions et leur impact en termes de glissements de métier.

3.1. Trois grands dilemmes de l'aide en milieu scolaire

27 Nous illustrerons les résultats obtenus auprès des enseignants experts et novices à partir de témoignages extraits de verbatims issus des autoconfrontations. Précisons que nous ne prétendons pas être exhaustifs, les tensions présentées ici, le sont à titre d'exemple. Par ailleurs, ces dilemmes peuvent être référés à différentes formes de pratiques, mais aussi à différents référentiels d'analyse ce qui est source de controverses voire de stratégies en situation d'intermédier. Nous les avons retenus car ils étaient récurrents dans les débats collectifs que nous avons eu à observer tant chez les novices que chez les experts.

3.1.1. Jouer ou travailler

28 Dans ce contexte, jouer pour sortir d'une situation scolaire bloquée ou travailler dans une situation plus conforme à la forme scolaire (Lahire, Thin & Vincent, 1994) apparaît comme un dilemme majeur de l'aide. Les professionnels, qu'ils soient enseignants de milieu ordinaire ou spécialisés, agissent dans deux grands domaines d'action : celui de « l'exercice » (travail systématisé, ou en réponse à une consigne précise) et le jeu (où l'élève crée en situations ludiques qui se veulent motivantes). D'après les enfants, le jeu semble être le domaine d'action privilégié du maître E et de l'orthophoniste, l'exercice serait plutôt celui des maîtres de milieu ordinaire et des parents soumis aux consignes de l'enseignant de la classe. Le recours à des situations ludiques, fait débat dans le groupe de recherche comme le marque cet extrait de verbatim d'un dialogue entre deux maîtres E :

- ME_7 : Comment on va alléger pour l'enfant la tâche d'apprentissage ou comment on va l'écartier de la tâche d'apprentissage, tout en gardant nos objectifs pour que l'enfant se détache de cette pression d'apprentissage ;
- ME_2 : Oui mais est-ce que, à partir de ton jeu, ils vont pouvoir transférer dans une activité de type « exercice en classe » ? Les enfants peuvent dire dans une séance avec nous : « aujourd'hui, on n'a pas travaillé, on a joué », est-ce qu'après ils vont pouvoir transférer l'activité dans une situation plus scolaire ?

29 Le jeu serait un artefact de détour mais l'élève est au travail, ce point révèle un dilemme du métier de maître E, d'un côté, il est possible de « déscolariser » les situations (et cela est encore plus fort pour l'orthophoniste, la psychologue ou la psychomotricienne), de l'autre, il faut maintenir au moins l'idée des tâches scolaires pour faciliter le transfert.

- ME_9 : On a aussi à avoir présent à l'esprit que quand on fait un travail ludique de dire : « En classe, dans quelle situation tu peux retrouver ça ? » Moi je fais souvent référence à ce qui peut s'faire... comment il peut l'utiliser en classe, je lui dis souvent : « Ça, tu sais, tu peux le trouver en classe à tel ou tel moment, ou quand vous faites telle ou telle chose... » J'essaie de faire ce lien par moment.
- ME_10 : « Pareil ! Moi des fois j'essaie de leur demander : « Et le jeu qu'on vient de faire, est-ce que ça peut vous servir en classe ? » ».

30 En ce sens, non seulement le maître E tente d'amener l'élève à faire des liens avec la classe, mais il semble pouvoir jouer un rôle déterminant pour mettre les adultes en relation et envoyer des messages d'intérêt commun autour de la réussite scolaire de l'élève et ainsi engager une mobilisation qui serait profitable.

3.1.2. Aider directement ou indirectement

- 31 La partition historique d'organisation du travail scolaire dans la classe comme milieu ordinaire et du groupement d'adaptation pour les difficultés « extra-ordinaires » semble ne plus fonctionner. L'introduction de l'aide personnalisée et la redistribution de la responsabilité de la prise en compte des difficultés de l'élève par le maître de la classe bouleverse en effet cette partition. Le maître E, toujours en charge de l'aide spécialisée à dominante pédagogique contribue, par sa position au seuil de la classe, au développement de stratégies et de porosités entre l'univers de la classe, celui de l'aide personnalisée, celui de l'aide spécialisée, celui des professionnels du monde médico-social et de la famille. La dynamique générale du système d'aide est orientée par les logiques de la classe, mais est située dans un espace de collaboration relativement nouveau dans et hors la classe, qui amène parfois le maître E à favoriser stratégiquement des médiations et à aider la famille ou ses collègues de milieu ordinaire pour mieux aider l'élève. Pour le coup, au lieu d'agir sur l'élève, par le biais du groupement d'adaptation ou d'un suivi spécialisé en classe, il va tenter de changer quelque chose dans la situation, en aidant le plus souvent l'enseignant de l'élève à déplacer son regard sur ce dernier : « on leur dit : 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 et regarder l'élève autrement ». Une autre maître E rend compte de ses interactions avec la famille sous ces termes :

C'est la maman qui l'a lancée, en fait, aussi. Parce qu'elle a dit : « je suis en difficulté, je sais pas si je fais bien, c'est difficile ». C'est elle qui est venue carrément. Jusqu'à présent on était dans l'autre démarche. C'est à dire que j'allais beaucoup vers elle, je lui expliquais : pour apprendre à lire, voilà ce dont il a besoin. Je venais carrément donner. Et là, c'est elle qui vient et qui dit « ah ben moi, je fais ça mais je ne sais pas du tout si c'est bien ». Et c'est elle... évidemment ça a changé les rôles.

- 32 On trouve le même dilemme chez les enseignants de milieu ordinaire mais il s'exprime de manière différente en particulier chez les novices qui peuvent aider directement l'élève dans des logiques proches de ce qu'il est convenu d'appeler l'effet Topaze où l'enseignant pilote la réponse jusqu'à lui souffler les « s » du pluriel, là où d'autres vont chercher à l'aider indirectement en déconstruisant quelque chose de la situation et permettre ainsi un détour à l'élève.

3.1.3. Se centrer sur l'élève ou sur les savoirs ?

- 33 Comme les exemples précédents l'illustrent, les enseignants traduisent, dans leur façon d'agir, ce qui oriente leur activité. Nous avons pu ainsi repérer, au travers de ce qui préoccupe (Veyrunes & Durand, 2004) les collègues, deux styles d'enseignant, ce que nous appellerons le style « élèves savants » et le style « élèves réussissants ». Les premiers sont préoccupés par l'excellence de leurs élèves, ils déclarent être fidèles aux programmes et à la prescription. Ils sont centrés sur les savoirs à acquérir « Oui mais moi je veux qu'ils les sachent les conjugaisons » (maître de CE1-CE2). Ces maîtres conçoivent les aides comme devant être légères et rapidement abandonnées (car elles fausseraient la situation d'apprentissage) : « Je veux bien qu'il utilise son classeur, mais après comment je fais pour l'extrapolation ? » (Maîtresse de CM1-CM2), sinon ces aides sont déléguées à ce qu'ils considèrent des spécialistes (maître E, professionnels du médico-social), ou renvoyées à des moments affectés à cet effet (aide personnalisée, soutien etc.). Les seconds sont

orientés par la réussite de tous leurs élèves et plus centrés sur le développement global de ceux-ci que sur les savoirs. Ils évoquent le confort, le plaisir d'apprendre : « Moi le programme ça me gêne pas s'il n'est pas terminé, c'est important qu'ils aient du plaisir » (maître de CM1) ou le bien être de ces derniers. Ils évoquent leur avenir et l'utilisation que les élèves pourront faire des savoirs scolaires dans leur vie quotidienne ou sociale « Tant pis pour le programme, moi je veux que ça puisse leur servir hors de l'école » (maître de CM1). Ils se distancient aisément des programmes et des compétences attendues aux différents paliers de la scolarité. Ils introduisent différentes formes d'aide dans leurs pratiques (diminution des niveaux d'exigence, aménagements du groupe classe, de l'organisation du temps, des formes évaluatives, du matériel, ou des charges de travail), par exemple une des maîtresses suggère de faire un entraînement à l'ardoise avant de faire le contrôle de conjugaison en CE1, ce qui gêne sa collègue². Celle-ci craint que l'élève réponde par mémoire immédiate et que les savoirs ne soient pas stabilisés.

3.2. Quatre grandes tensions d'intermétiers

- 34 Les tensions rappelons-le sont inhérentes à la pluralité et à l'hétérogénéité de l'intermétier qui met en relation, et souvent en conflit, les différents univers et leurs codes propres. La première d'entre-elles est liée au fait que chacun possède une expertise particulière l'enseignement/apprentissage pour les enseignants, le soin pour les structures spécialisées, l'aide spécialisée pour le maître E, l'éducation pour la famille etc.

3.2.1. La tension d'expertise

- 35 Les maîtres E, par exemple, se sentent à la fois « experts » et « collègues » des maîtres des classes « ordinaires ». Fondamentalement, ils se vivent enseignants du premier degré. Leur expertise, quand ils l'admettent comme telle, est légitimée par la double présence d'une formation spécifique et d'une expérience particulière de l'aide qui font d'eux des spécialistes de l'aide : « T'es experte de la recherche de leviers qui nous permettent des choses parce que pourquoi, pourquoi t'as saisi ces leviers-là c'est pas par hasard » pointe un maître E. Reconnaître cette expertise entraîne, de leur point de vue, un positionnement particulier qu'ils ont parfois du mal à investir. Ils refusent la distance ou une posture surplombante à l'égard de leurs collègues : « je ne veux pas être si loin (de l'enseignant) ». Ils reconnaissent être experts de la difficulté mais refusent l'idée de conseil à l'égard de leurs collègues et pour cela tentent de construire une position de pair, c'est-à-dire en ayant une relation d'égal à égal avec leurs collègues : « Moi je le sens plus efficace, car plus régulier et informel, il y a peut-être des choses qui ne se diraient pas de manière formelle aussi, le cadre de la cour, d'être debout... » confie une maître E. Dans la même idée, l'enseignant a des difficultés à se situer par rapport aux parents (en particulier les novices) et se réfugie soit dans une posture formelle de surplombance, soit esquive leur rencontre. De même, la compétence du monde médical amène parfois l'enseignant à se déresponsabiliser du processus d'aide. Il imagine l'expertise des spécialistes supérieure à la sienne et n'envisage pas que l'aide puisse être aussi une réponse pédagogico-didactique relevant de son expertise.
- 36 Dans ce contexte le maître E joue un rôle de liaison essentiel. Pour le Centre Médico Psycho-Pédagogique (CMPP), il est le lien qui ramène à l'école, de même que pour le maître ordinaire, il est vécu comme le lien avec la famille, les partenaires et les autres acteurs scolaires (maîtres des classes antérieures ou des autres établissements).

37 Le maître E joue un rôle très particulier dans la construction de ces liens, en particulier avec les familles, comme en témoignent cet extrait de verbatims :

- ME_2 : Et ça, très souvent les collègues me le disent : « Ah tu peux aller plus loin que nous avec les parents ».
- ME_2 : Non parce qu'ils ont très peur, moi tous mes collègues de milieu ordinaire quand il(s) me parlent de la relation aux parents il(s) me disent tous « J'ai peur de rencontrer les parents qu'est-ce que je vais leur dire, comment je vais l'aborder ? » ou des fois il(s) me disent : « T'as osé dire ça ? Moi jamais j'aurais osé le dire ou le faire » mais non il y a des choses pour lesquelles ils ont très peur parce qu'ils se sentent tout de suite en première ligne. S'il y a quelque chose qui dysfonctionne ça vient d'eux et il(s) se sentent vraiment mal à l'aise avec la famille. Nous, on a peut-être justement cette chance d'être un peu en dehors de ça et plus libres.

3.2.2. La tension de temporalité

38 On peut distinguer quatre niveaux de temporalisation (Ponte, Thomazet, Mérini, 2012). Le premier niveau est celui d'un temps objectif et métré qui cadre l'activité en segments horaire et calendaire. Les trois autres sont liés à la subjectivité des acteurs, des espaces professionnels et du cadre historique dans lesquels ils interviennent. Ainsi, dans l'intermédier se conjugue une temporalité liée à l'histoire de chacun des acteurs (le temps du *Je*), à la construction d'une histoire en commun (celle du *nous*) qui se construit au fur et à mesure que la collaboration se développe, et enfin un temps idéologique (celui du *on*) qui est celui de l'institution, ici celui de l'inclusion scolaire qui détermine les modalités de prise en charge de la difficulté scolaire.

39 Les maîtres E avec lesquels nous avons travaillé ont très rapidement pointé la spécificité de leur action qui nécessite « d'arrêter » le temps de la classe : « il faut prendre le temps des bilans, d'un regard décalé, du travail en petit groupe permettant d'affiner » déclare un maître E. Ce temps, de leur point de vue nécessaire aux apprentissages, n'est pas celui de l'enseignant « soumis aux programmes », et « qui doit faire avancer la classe », il n'est pas non plus le temps de l'enfant ou de sa famille, qui veut rapidement ne plus se retrouver en difficulté en classe :

- ME_2 : ... des fois il faut les attendre très, très longtemps, on a un retour, un petit message qui vient parfois 3 ans après, sur ce qu'on a fait (ME_4 acquiesce). Et là, il faut savoir attendre, parce que les résultats ils ne viennent pas toujours dans l'année où on a travaillé avec l'enfant. Un enseignant, ben ça revient à la temporalité dont on parlait hier, un enseignant, il veut des résultats tout de suite, parce qu'il a l'enfant un an. Nous on se dit, l'apprentissage de la lecture c'est pas un an. Pour moi, 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 [...].
- ME_3 : En fait, nous on a le souci, en tant que maître E, qu'ils reprennent pieds dans les apprentissages, et là il faut du temps [...].
- ME_2 : Oui mais l'erreur quand même, à nous elle permet de nous arrêter sur l'erreur et de l'analyser. Alors que l'enseignant qui dit : « t'as vu il m'a fait n'importe quoi ». C'est parce qu'il n'y a pas ce temps d'analyse [...].
- ME_3 : Entre le maître ordinaire et l'enseignant spécialisé, oui ça on le dit, 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.
- ME_5 : On n'a pas les programmes [...].

- ME_1 : 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.

40 Dans cet échange on peut percevoir combien la tension de temporalité entre en interaction avec celle d'expertise.

3.2.3. La tension rupture-continuité

41 Le suivi du travail collectif d'aide de deux enfants sur trois semaines nous amène à penser que l'action d'aide se déploie dans l'intermédiaire dans des alternances de continuité/discontinuité d'action marquant en fait la fonction spécifique et les limites d'intervention de chacun. Lors des entretiens, l'orthophoniste affirme par exemple : « Le CMPP est un lieu thérapeutique, un espace de liberté et d'expression où l'enfant accepte ou non de cheminer ». En ce sens, la rupture avec l'école et son quotidien est une indispensable « protection », mais, dans le même temps, le maître E déclare :

Sachant qu'il y a déjà l'orthophonie ! Si moi je travaille sur de l'écrit alors que c'est également travaillé dans un autre lieu, forcément pas de la même manière ! À quoi ça sert ? Ce qui nous a fait nous décider de mettre en place quelque chose sur l'école, c'est que Victor a d'autres difficultés, entre autres le fait de rester à l'école, le lieu « école » (...) il a des difficultés à l'écrit indéniables ! Mais avant il y a d'autres choses à faire bouger, et entre autres son investissement à l'école !

42 Si la rupture avec la situation scolaire peut sembler bénéfique, des continuités n'en demeurent pas moins indispensables mais peut-être moins des continuités d'action (comme la continuité didactique décrite par Pierrisnard, 2010), que celle inhérente à des liens de sens.

43 Les différents mondes semblent devoir rester dissociés pour affirmer leurs différences, pour autant des liens de sens s'imposent :

- ME_8 : Le projet d'aide, après ça va consolider des choses mais je crois que c'est pas là que les choses se jouent, c'est (...) dans cette espèce de mise en lien entre... Le système école et le système réseau, après je ne sais pas quelles choses se jouent, mais n'empêche que des choses se jouent là.

44 Les mises en liens passeraient à la fois par des techniques d'ordre psychopédagogiques (l'utilisation du jeu, le détour, la production d'écrits, etc.) qui visent l'élève, et des techniques d'ordre stratégiques ou organisationnelles qui, elles, visent l'agencement du système d'aide et du contexte dans lequel l'aide s'enracine.

45 Si des ruptures d'expertise et de temporalité semblent nécessaires à une réponse collective aux besoins particuliers des élèves, des liens de sens s'imposent et pour cela les partenaires jouent d'une dernière tension, celle qui existe entre le souci d'explicitation et de poser des mots sur les événements, et l'implicite qu'ils utilisent pour se donner ou conserver des marges de manœuvre.

3.2.4. La tension implicite-explicite

46 Beaucoup d'enseignants avec lesquels les enseignants spécialisés travaillent au quotidien ne perçoivent pas la différence entre l'aide personnalisée, assurée depuis la rentrée 2009 par tous les enseignants des écoles primaires et l'aide spécialisée ou le travail fait avec l'orthophoniste. Une part du travail du maître E consiste à ajuster ses pratiques à celles

des professionnels et des parents avec lesquels ils travaillent. Pour autant, il ne le fait pas apparaître afin de se préserver des marges d'action, des possibles permettant aux parents d'adhérer au projet d'aide par exemple, ou au collègue de faire classe avec les difficultés de l'élève : « Le plus important, dans notre travail, ce n'est pas ce qui apparaît », « on en est tous conscients, mais, je ne sais pas pourquoi, on ne le met pas en avant ». Un autre maître E surenchérit : « il y a des choses qui se disent mieux de manière informelle qui ne se dirait pas de manière formelle aussi, le cadre de la cour, d'être debout, c'est plus facile. »

- 47 Cette attention au fait de rendre les choses possibles se porte aussi sur les parents comme le traduit cet extrait :

J'essaie d'avoir une position neutre par rapport aux parents, sauf si je sens que les parents attaquent les enseignants. Donc je me mettrai du côté de l'enseignant, mais sans trop... pour ne pas déstabiliser les parents. Et si c'est l'enseignant, j'irai du côté parents. Et même, avant la réunion, je me positionne, autour de la table, tu sais, en fonction de comment est le regard sur les parents, je me positionnerai entre. Voilà, ça dépend !

- 48 La tension implicite-explicite est sans doute celle à laquelle le maître E a le plus recours pour préserver les marges de manœuvre de l'aide mais c'est aussi celle qui opacifie le travail collectif en le rendant peu visible aux yeux de chacun.

4. Discussion

- 49 De notre point de vue, ces tensions d'intermétier font système et contribuent à des jeux d'asymétrie tout en alimentant des dilemmes de métier. Si les accords portent essentiellement sur les règles d'action que les partenaires se donnent, le travail collectif est polyphonique (au sens de Bakhtine). C'est-à-dire que le travail de chacun est profondément inscrit dans des significations et des univers propres, ce qui provoque des dialogismes irréductibles, même si des accords doivent pourtant être trouvés. Si on peut parler d'ajustements au sens de Bruner (1983) quand il s'agit de définir des règles communes d'action, les dialogismes de l'intermétier vont, eux, interroger le métier de chacun et provoquer des glissements sans pouvoir être résolus.

4.1. Une systémie à l'origine de glissements de métier

- 50 Si on reprend les caractéristiques d'un geste de métier défini comme, un savoir-faire partagé et reconnu par la profession, (Jorro, 2002), on peut soutenir que pour les maîtres E, il y a transposition entre des gestes développés pour l'aide directe à l'élève (en groupement d'adaptation) au travail en partenariat avec les adultes. Le changement d'adressage du geste, de l'élève à l'enseignant de la classe, est à l'origine du glissement de métier, même si l'aide en constitue l'invariant. Dans ces situations le maître E en aidant le maître de la classe pour aider l'élève devient, momentanément une personne ressource pour les professionnels. Des codes sociaux partagés par la corporation des enseignants spécialisés comme l'empathie, les médiations, la triangulation, le détour, ou encore des techniques comme l'évaluation des besoins, l'écoute, la métacognition, acquis pour l'aide directe, sont transposés dans l'action du maître E en direction des co-acteurs de l'aide.
- 51 La position du maître E quelque peu décentrée de la classe et de ses débats, aussi frustrante soit-elle, lui permet pourtant des actions que le maître de milieu ordinaire ne

peut pas, ou a du mal à faire. Il ne s'agit donc pas d'une substitution ou d'une confusion de rôle, mais d'une complémentarité d'action permise par une position particulière dans le système. Que ce soit de la part des parents ou des collègues, voire des professionnels, cette position particulière du maître E lui permet d'être dépositaire d'un certain nombre d'informations peu formalisées. Ici l'enseignant se confie à la maîtresse E car cette dernière est suffisamment distanciée de l'équipe école mais, en même temps, elle connaît bien le contexte et le problème. La distance qui la sépare de la classe, et du problème, lui permet de faire une analyse de la situation et de dégager des besoins. L'analyse de besoin est pour le maître E un geste professionnel quotidien, habituellement appliqué aux difficultés de l'élève mais qui, ici, s'applique à la situation du maître en difficulté avec un élève ayant des besoins particuliers. Le maître E est donc tout à la fois en distance et proche de l'enseignant.

- 52 Dans le débat collectif, chacun tient des positions sociales différentes marquant des hiérarchies, des rapports de force qui sont dynamiques et évolutifs. Le maître E, dans son contexte professionnel habituel, adopte des stratégies de détour, ou de contournement pour aider l'élève à retrouver une dynamique de réussite. Dans le collectif, ces maîtres transposent leurs façons d'agir en direction cette fois du collectif pour protéger ou maintenir l'équilibre des positions. Ainsi peut-on dire que par la transposition de gestes de métier habituellement adressés à l'élève, le maître E fait évoluer son métier en les adressant à ses partenaires dans le travail collectif afin de préserver des marges de manœuvre et gérer d'incontournables asymétries.

4.2. Des asymétries incontournables

- 53 Ces asymétries s'instituent de trois manières différentes, l'une incombe à l'histoire des organisations et des relations qu'elles entretiennent entre elles, la seconde est liée à la prescription qui encadre les métiers mais aussi l'intermétier, la dernière enfin relève des individus et de leurs caractéristiques personnelles.
- 54 Ainsi, dans les jeux sociaux des organisations, l'univers médical tient sa suprématie sur l'école par l'histoire de ses structures spécialisées d'accueil, de même que l'École entretient une forme d'ascendant sur les parents de par son expertise à instruire, et que les parents imposent leur autorité à l'égard de leurs enfants. Une autre part des asymétries s'institue dans l'intermétier par le biais de la réglementation et des compétences de chacun (compétence prenant ici la double signification d'expertise et de légitimité à agir). La troisième source d'asymétrie est liée aux individus et aux relations sociales qu'ils entretiennent entre eux. Par exemple, un maître E ayant, aux yeux des parents, précédemment obtenu un succès auprès de leur enfant aura des possibilités d'action particulièrement fortes lors des décisions d'orientation.
- 55 Ainsi, dans la relation partenariale qui unit le collectif peut-on identifier une dimension de monopole structurée par la réglementation (le secret médical par exemple ou l'évaluation de l'élève), les expertises de chacun (de manière caricaturale on pourrait dire : le médecin soigne, l'enseignant, enseigne et la famille éduque) et les relations sociales qu'entretiennent les acteurs entre eux (les préséances d'âge, de hiérarchie, d'ancienneté etc.) ; une dimension de concurrence par laquelle chaque partenaire entre dans une forme de compétition par rapport à l'autre ; et enfin une dimension de complémentarité qui elle est le résultat du construit commun ancré dans l'action. Les partenaires régulent les asymétries et les jeux de tensions et dilemmes par le biais du

contrat de collaboration (Mérini, 1999) qui les unit. Le contrat de collaboration est le contrat moral qui unit les partenaires de manière tacite, il évolue de manière silencieuse au travers de la diversité des situations qui unissent les partenaires. Jamais explicité et très éloigné de toute forme de conventionnement, il avance sous le manteau autorisant rupture et sortie de la situation partenariale bien qu'il soit, dans le même temps, le ciment de la relation. Les liens se tissent entre les partenaires à partir de trois grands registres de signes grâce auxquels les partenaires vont réguler le processus commun et dépasser les dialogismes qui se développent entre ces registres :

- La sémiotique affective qui traduit la valeur accordée à la relation partenariale et à la présence de l'autre par des signes d'attention, de respect et de soin (*take care*). C'est aussi le registre de la convivialité qui marque le désir et le plaisir de travailler ensemble. Point de départ de la construction de la relation, cette sémiotique deviendra une stratégie de régulation des tensions lorsque la situation va se tendre entre les partenaires, par le biais de l'humour, du détour ou de l'intérêt manifesté à l'autre, malgré une relation déséquilibrée par une asymétrie de rôle. Ainsi un maître référent nous confie se placer physiquement à côté des parents pour les soutenir et les aider à décoder les débats lors d'une équipe de suivi de scolarisation, ou avoir adopté la lecture de l'ordre du jour ou du brouillon de compte-rendu de séance comme principe d'action pour accueillir les membres de la réunion et s'assurer que tout le monde est bien « sur le même chemin ».
- La sémiotique instrumentale est le registre explicite des liens existant entre les partenaires. Elle formalise la gestion de l'action commune, permet d'identifier les acteurs, les échéances, les objectifs, décrit l'action, le budget, les modalités d'évaluation etc. Ces éléments explicites et formalisés sont utilisés pour obtenir une autorisation, une contractualisation de l'action ou une demande de financement. Ce registre est investi par les enseignants de nos recherches, par exemple par la mise en place des différents projets (projets personnalisés de réussite éducative, projet personnalisé de scolarisation).
- La sémiotique référentielle est sans doute la plus problématique dans le travail collectif. Elle concerne les systèmes d'intelligibilité mobilisés par chacun pour penser et comprendre l'action. Ces systèmes sont fondés tout aussi bien sur des théories d'usage, des croyances, des modèles théoriques, des coutumes et ne sont, le plus souvent, pas explicités ou identifiés, et, de fait, s'affrontent silencieusement dans l'action. L'absence de reconnaissance des systèmes d'intelligibilité engendre des incompréhensions, des conflits, des contresens qui se cristallisent sur des attributions caricaturales qui s'expriment au travers de réflexions du genre : « oui mais avec elle, c'est toujours pareil » ou « lui c'est le responsable syndical donc... » etc. Ainsi ce qui au départ est un conflit de références peut devenir un conflit de personnes.

Conclusion

- 56 Le travail collectif constitutif d'une école inclusive met en mouvement dilemmes de métier et tensions de l'intermétier. Les jeux qui s'instaurent entre dilemmes et tensions sont sources de glissement dans l'exercice des métiers. Dans ce contexte, les enseignants ordinaires et spécialisés que nous avons étudiés nous ont montré comment un métier peut évoluer pour créer un espace d'intermétier tout en conservant les gestes qui constituent et justifient chacun des métiers. Ce faisant, ces dialogismes et ces mouvements traduisent l'intérêt qu'il y aurait à explorer plus avant les relations entre construction d'un métier, telle que peut l'étudier la clinique de l'activité par exemple

(Clot, Prot & Werthe, 2001) pour approfondir notre connaissance de la construction d'un intermétier à la frontière entre différents mondes sociaux.

- 57 Il en est sans doute de même pour d'autres métiers que celui d'enseignant qui nécessiteraient aussi d'être explorés. Ces jeux se font dans un contexte de dissymétries qui nécessitent de nombreuses régulations plus ou moins formelles inhérentes au contrat de collaboration ce qui laisse supposer l'existence de compétences indispensables au travail collectif, sans doute construites dans l'expérience. Cet aspect, comme celui de la conceptualisation systémique des relations que métier et intermétier entretiennent mériteraient une étude approfondie afin de développer la formation au travail collectif en situation d'intermétier.

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Bakhtine, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays* (Caryl Emerson and Michael Holquist Eds.). Austin : University of Texas Press.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? Why do teachers not work in teams ? *Sociologie du Travail*, 44(4), 481-497.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard
- Béguin, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. In P. Rabardel & P. Pastré (Éds.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement* (pp. 31-52). Toulouse : Octares éditions.
- Bélanger, J., Thomazet, S. & Mérini, C. (2013). L'agir ensemble en éducation : état des lieux dans les lois françaises et québécoises. *Éducation & Formation* e-300-05. 39-51.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. United Kingdom; England: *Centre for Studies on Inclusive Education*, Bristol (England).
- Bruner, J.S. (1983) Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. In J.S. Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (pp.261-280). Paris : PUF..
- Caroly, S. (2010). *L'activité collective et la réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail*. Habilitation à Diriger des Recherches, Bordeaux.
- Caroly, S., & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail. Des conditions de développement des stratégies d'expérience. Comparaison de deux bureaux. *Formation et Emploi*, 88, 43-55.
- Clenet, J., Maubant, P., & Poisson, D. (2012). Formations et professionnalisations. À l'épreuve de la complexité. *Recherche et formation*, 70, 154-157.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, 146, 35-50.

- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- Clot, Y., Prot, B., & Werthe, C. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir *Éducation Permanente*, 146.
- Communauté Européenne. (1996). Charte de Luxembourg. Bruxelles : CEE
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil
- Cru, D. (1988). Collectif et travail de métier. In C. Dejours (Éd.), *Plaisir et souffrance dans le travail* (pp. 43-49). Paris : Editions de l'AOCIP.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and instruction*, 5, 319-336.
- 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.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Lahire, B., Thin, D., & Vincent, G. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54 (2), 101-108.
- Marcel, J. F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (Éds.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Martinand, J. (2000, 2-4 octobre). Production, circulation et reproblématisation des savoirs (conférence de clôture). *Les pratiques dans l'enseignement supérieur*, Colloque AECSE - CREFI, Toulouse.
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application* (2006, 2^e éd.). Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C., & Ponte, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs* 1(16), 77-95.
- Mérini, C., Ponte, P., & Thomazet, S. (2011). Le maître E dans ses rôles de partenaires. Rapport Final remis à la Fédération Nationale des Maîtres E (FNAME).
- Mérini, C., Thomazet, S. & Gaime, E. (2014) Travailler collectivement au bénéfice d'une école inclusive : exploration des difficultés des enseignants novices au travers de l'élaboration d'une ressource informatique. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Éds), *Favoriser le développement et la persévérance professionnels des enseignants* (pp. 211-227). Québec Canada : PUQ.
- OCDE. (2000). *Besoins éducatifs particuliers Statistiques et indicateurs*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris : OECD.
- Owen, C. (2008). Analyser le travail conjoint entre différents système d'activité. *Activités*, 5(2), 70-89.

- Pierrisnard, C. (2010). La dimension temporelle spécifique de l'aide spécialisée aux élèves en difficulté. *Recherches en éducation*, 8, 97-108.
- Piot, T., Marcel, J.-F., & Tardif, M. (Éds.). (2009). Le travail partagé des enseignants. *Les Sciences de l'Éducation Pour l'Ère Nouvelle*, 42(2).
- Ria, L., Saury, J., Seve, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en éducation physique (Dilemmas of beginning teachers : Studies of the first experiences in class of physical Education). *Science et motricité*, 42, 47-58.
- Sfez, L. (1981). *Critique de la décision*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science*, 19(3), 387-420.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(1), 123-139.
- Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27 UNESCO. (2000). *L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Cadre d'action de Dakar*. Paris : UNESCO En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris : UNESCO En ligne http://unesdoc.unesco.org/Ulris/cgi-bin/ulis.pl?catno=177849&set=4A9F89E7_2_250&gp=1&ll=1
- Veyrunes, P., & Durand, M. (2004). Le développement de l'activité d'un professeur des écoles lors de séances d'enseignement de la résolution de problèmes mathématiques. 7^e Biennale de l'éducation, Lyon. En ligne <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7007.pdf> (consulté le 12 juin 2013).
- Vygotski, L. S. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, Trad.). *Société française*, 50, 35-47.
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London : HMSO.

NOTES

1. Pour un développement plus approfondi de la méthodologie, nous invitons le lecteur à prendre connaissance de notre article : Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). Un cadre théorique et méthodologique pour l'observation des pratiques collaboratives des maîtres E. In *Recherches en éducation*, 19, 108-118. En ligne <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf>.
2. Deux maîtresses novices T1 et T2 qui se partagent la classe de CE1-CE2.

RÉSUMÉS

La mise en place de l'école inclusive suppose, de notre point de vue, le développement d'un espace professionnel d'intermétier unissant l'école à son environnement. À partir d'une analyse seconde de deux recherches concernant des enseignants spécialisés experts et des enseignants novices de milieu ordinaire, nous décrivons ce qui, aux yeux de ces professionnels, fait résistance au travail collectif. Ces deux recherches ont une même configuration de recherche-intervention et une méthodologie commune fondée sur des entretiens d'autoconfrontation simples et croisés menés à partir de vidéos de situations professionnelles ordinaires. Les résultats pointent deux types de résistances, sources de controverses du point de vue des professionnels. Certaines se constituent en dilemmes de métier qui génèrent des tensions liées à la situation d'intermétier.

Implementing inclusive education implies the development of a collective cross-professional space (intermétier) which would help linking the school with its. Based on a second analysis of two studies realized with experienced specialist teachers and novice mainstream teachers, we describe resistance to the collective practices, from the point of view of these professionals. These two studies have the same configuration of research-intervention process and a common methodology based on self and cross confrontation interviews, using videotaped professional situations. The results point to two types of obstacles. The first concerns work-related dilemmas whereas the second is due to the tensions caused by the cross-professional plurality.

INDEX

Mots-clés : école inclusive, travail collectif, dilemmes et tensions, intermétier, asymétries

Keywords : inclusive education, collective work, dilemmas and tensions, collective cross-professional space, asymmetries

AUTEURS

SERGE THOMAZET

Laboratoire ACTé Clermont Université, Université Blaise Pascal, EA 4281, ACTé, BP 10448, F-63000

CORINNE MÉRINI

Laboratoire ACTé Clermont Université, Université Blaise Pascal, EA 4281, ACTé, BP 10448, F-63000