

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**RECHERCHE DE, SUR ET AVEC LE TERRAIN ; ESPACES
D'INTERESSEMENT ET CONTRIBUTIVITE DES ACTEURS**

Florian OUITRE
MCF 70^{ème} section, ESPE Académie de Caen,
Université Caen Normandie, CIRNEF (EA 7454),
10 rue Saint Georges 50000 Saint-Lô, France
02 33 77 42 00
florian.ouitre@unicaen.fr

Laurence LEROYER
MCF 70^{ème} section, ESPE Académie de Caen,
Université Caen Normandie, CIRNEF (EA 7454),
186 rue de la Délivrande CS25325, 14053 Caen Cedex 04, France
02 31 56 77 00
laurence.leroy01@unicaen.fr

Thème 2 : Formes d'engagement réciproque entre chercheurs et professionnels autour des situations de travail

Compte-rendu de recherche

Résumé

Les recherches collaboratives à l'interface entre formation et recherche, entre diffusion de connaissances et développement professionnel et personnel, nécessitent des collaborations où la contribution de chacun des acteurs au projet commun relève de l'engagement. Toutefois, ce qui sous-tend cet engagement et la contributivité de chacun à ce projet peut être variable. Quels espaces d'intéressement les acteurs, quels qu'ils soient, construisent-ils alors ? Nous étudierons ces phénomènes en analysant des entretiens menés auprès de différents acteurs impliqués dans un Groupe de Recherche et Développement centré sur le traitement de la difficulté scolaire dans un établissement classé REP+.

Introduction

Un Groupe de recherche et développement (GRD) est un regroupement d'acteurs participant au développement d'activités de recherche et de formation inhérentes au champ de l'enseignement et de la formation. Chaque GRD constitue une interface entre recherche et formation et vise à connecter différents acteurs au sein d'un même projet.¹

C'est dans ce cadre institutionnel qu'est né le GRD académique axé sur le traitement de la difficulté scolaire dans les trois réseaux REP+² de l'académie de Caen. Plusieurs enseignants chercheurs de l'ESPE de l'Académie de Caen sont impliqués.

Notre recherche, centrée sur une des déclinaisons locales du GRD académique, vise à questionner la façon dont les acteurs s'engagent dans ce qu'ils font, notamment lorsqu'ils acceptent que les chercheurs viennent les observer et s'entretenir avec eux. Si l'engagement « *manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle* » (De Ketele, 2013) qu'en est-il pour ces acteurs ? Que cherchent-ils ? C'est dans cette optique que nous mobiliserons la notion d'espace d'intéressement (Akrich, Callon et Latour, 1991 ; Legros, 2008b ; Tavnnot, 2008) pour envisager ce qui se construit réellement dans ce travail collaboratif où la contributivité de chacun est sollicitée et peut être amenée à évoluer. Des prestations réciproques sont attendues, des concessions et des offres sont effectuées, des postures et des positions sont tenues. Le travail de recherche vise à appréhender le jeu de ces éléments et à voir s'ils permettent de constituer par convergence un réel espace d'intéressement.

Le contexte de la recherche

Dans les écoles du REP+ le choix a été fait de traiter la difficulté scolaire par le co-enseignement. Depuis la rentrée 2016, le principal du collège en s'appuyant sur quelques expériences exemplaires de co-enseignement du réseau souhaite développer ces pratiques de co-enseignement au collège entre enseignants de disciplines différentes. Des pratiques de co-enseignement ont déjà lieu entre enseignants du premier degré et du second degré, entre enseignants du premier degré notamment avec le dispositif « plus de maitres que de classe » (PMQC)³.

Le GRD débute l'année de la réforme du collège et de l'avènement des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI). Les réunions, sur la base du volontariat, se tiennent au collège en présence des enseignants du premier et second degré, du principal, de son adjoint et de la coordinatrice du réseau.

Deux réunions ont été organisées avec les chercheurs dans le cadre du réseau pour lancer le travail.

Une première réunion avec les équipes a lieu en fin d'année scolaire. Le tour de table met en évidence des formes différentes de co-enseignement. Il est décidé que le co-enseignement, envisagé comme moyen pour traiter la difficulté scolaire, sera l'objet du travail. Malgré leur projet initial de travailler sur « l'évaluation au service des apprentissages », les chercheurs acceptent cette thématique et s'adaptent.

¹ Document de cadrage des GRD ; <http://espe.unicaen.fr/recherche-/des-projets/>

² Réseau d'Education Prioritaire.

³ MENE1242376C circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012

Une deuxième réunion est provoquée à la rentrée suivante. À partir d'une typologie des formes de co-enseignement, les enseignants sont amenés à caractériser la forme de co-enseignement dont ils font usage, à justifier leur choix et mettre en avant les questions que ces pratiques soulèvent chez eux. Ils sont ensuite invités à donner par doublette un exemple détaillé et emblématique de ce qu'ils mènent avec les élèves. Cet inventaire met en évidence des formes de co-enseignement diverses en termes d'association d'enseignants et de choix de modalités de co-enseignement. Deux niveaux d'engagement se dégagent ; 1) Des enseignants, plutôt du second degré, qui se lancent timidement dans ce nouveau dispositif un peu par obligation ou tout du moins par mimétisme : il faut le faire, on nous demande de le faire ; 2) Des enseignants du premier comme du second degré convaincus et qui se sont approprié l'une des modalités de co-enseignement.

Les premiers hésitent à livrer ce qu'ils font, même s'ils participent au travail. Les seconds acceptent de témoigner de leur pratique de co-enseignement devant le groupe. Lors de ces présentations, le constat est fait que le traitement de la difficulté a majoritairement un fondement didactique. Ce sont ces mêmes enseignants qui acceptent d'ouvrir leur classe aux chercheurs.

Quelques éléments du cadre théorique

La nécessaire dimension collective du travail

Les travaux de Clot et al. (2000, 2006) à travers les notions de style et de genre montrent les interactions qui existent entre les dimensions individuelle et collective du travail et mettent en évidence les dynamiques de développement qu'engendrent ces interactions tant pour le travail que pour les individus qui le font. Le collectif est potentiellement une ressource pour chaque sujet au travail, mais il peut aussi empêcher le travail lorsqu'il devient une simple « *collection d'individus exposés isolément* » (Caroly et Clot, 2004). C'est dans cette optique que les deux auteurs distinguent le travail collectif du collectif de travail faisant du premier une condition pour l'avènement du second.

Les travaux de Orly (2008), nous rappellent la dimension sociale des sujets au travail et, à la suite de Pastré (2005), l'existence d'un « monde commun » et de sa double fonction d'orientation et de conformation. Sur ces aspects, Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) ne manquent pas d'évoquer l'importance des conditions sociales dans le dialogue entre modèle opératif et modèle cognitif soulignant ainsi l'importance des collectifs dans le développement des compétences professionnelles et le développement des personnes.

Qu'est-ce que le co-enseignement ?

Le co-enseignement, contrairement à la co-intervention, fait travailler ensemble deux professionnels de même statut. Le co-enseignement suppose que les enseignants soient de préférence ensemble dans le même espace ou dans un espace attenant à la classe. C'est un travail collaboratif qui commence dans la phase de préparation, se prolonge dans la mise en œuvre et se termine dans la phase de régulation. Les responsabilités des deux acteurs sont engagées sur la totalité du processus. Il en existe différentes modalités que nous n'exposerons pas ici.

Qu'entendons par espace d'intéressement et par contributivité des acteurs ?

La notion d'espace d'intéressement nous a paru féconde pour penser la construction de ce groupe de travail. Si le groupe est institué et constitué, il n'est pas pour autant construit ; la participation et le niveau d'engagement des uns et des autres, leur contributivité, sont en cours

de définition et ne sont pas stabilisés et acquis. Nous définissons la contributivité des acteurs comme ce qui représente le gage de leur engagement dans le groupe de travail, soit une preuve, un témoignage qui se matérialise de différentes manières et qui garantit cet engagement et son authenticité.

Par espace d'intéressement, nous entendons la construction d'un espace de travail et de production de savoirs où les différents acteurs sont amenés à déplacer les buts premiers qui les ont mobilisés pour les recomposer autour d'un projet commun qui n'est plus tout à fait celui initialement engagé (Latour, 2005). L'espace d'intéressement est alors pour tous un espace de reconfiguration où se jouent des négociations, des adaptations et des compromis (Maulini, 2004) dans lequel chacun y trouve son intérêt et tous profitent de chacun. La contributivité des uns et des autres dans cet espace est d'autant plus forte que les reproblématisations (Derouet, 2002) opérées permettent la rencontre des différents mondes en présence (enseignants/institutionnels/chercheurs). À propos de l'innovation et de la commercialisation des objets techniques, Akrich, Callon et Latour, (1988) opposent le modèle de diffusion au modèle d'intéressement. Le premier très technocratique sépare « *l'innovation de son environnement socio-économique* » alors que le second « *souligne à l'inverse l'existence de tout un faisceau de liens qui unissent l'objet à tous ceux qui le manipulent* » (Ibid). Le « *destin sociotechnique* » de l'objet, pensé en termes d'usages et d'usagers, reste un impensé pour le premier modèle, alors qu'il est intégré dans la conception du premier. C'est dans cette optique que les auteurs envisagent l'analyse des dispositifs techniques comme des dispositifs d'intéressement.

C'est à partir du modèle de l'intéressement que nous souhaitons appréhender ce qui est en train de se construire dans la déclinaison locale du GRD. Conscient que le contexte est différent de celui des travaux évoqués ci-dessus, le GRD porte cependant des objets de réflexion et de formation que les participants doivent s'approprier dans une logique d'innovation. Initialement conçu sur le modèle de la diffusion, le GRD REP+ doit, pour constituer un collectif de travail, « basculer » sur le modèle de l'intéressement et se recomposer comme un espace ou un dispositif d'intéressement. C'est cette « bascule » et cette recomposition que la recherche présentée ici tente d'appréhender.

Méthodologie de la recherche

De fait, le groupe de travail constitue-t-il à ce stade de son existence un dispositif d'intéressement susceptible de conjuguer (Legros, 2008a) dans de nouvelles problématiques les intérêts des différents professionnels qui y participent ? Les reproblématisations attendues (Derouet, 2002) permettant de déplacer les mobiles initiaux ont-elles eu lieu ? De nouvelles configurations d'intérêts se dessinent-elles ?

Afin d'appréhender ces recompositions susceptibles de transformer le GRD en un espace d'intéressement, nous nous appuyons sur des entretiens semi-directifs auprès des enseignants dont les pratiques de co-enseignement ont été observées par les chercheurs ; 6 doublettes avec des associations de nature différentes. S'ajoutent deux entretiens individuels avec le principal et la coordinatrice du réseau.

Les premiers résultats

Comment se manifeste le co-enseignement dans les classes ? Qui co-enseigne et comment se sont construites les collaborations ?

Le traitement de la difficulté scolaire via le co-enseignement s'ancre globalement dans des problématiques didactiques excepté les deux enseignantes d'EPS qui fondent leurs choix de fonctionnement dans des dimensions plus relationnelles autour du « vivre ensemble ». La justification des collaborations et de leur efficacité met souvent en avant des relations de confiance et des formes de complicité que nous avons pu apprécier lors des entretiens. Les collaborations sont plutôt affinitaires quand elles ne sont pas contraintes et s'imposent d'elles-mêmes lorsqu'elles correspondent à une offre institutionnelle (Dispositif PMQC).

Les collaborations engagées peuvent-elles être pensées en termes d'espace d'intéressement ?

Les entretiens avec les enseignants ont questionné les conditions d'émergence du co-enseignement, ainsi que l'intérêt qu'ils avaient à collaborer avec les chercheurs et à leur ouvrir leur classe. Pour le principal et la coordonnatrice, les questions portent sur la genèse du GRD, son intérêt pour le réseau et les apports attendus. Les tableaux 1, 2 et 3 ci-après indiquent les attentes de chacun.

Tableau 1, 2 et 3 : Les attentes exprimées par les différents acteurs du GRD

Ce qui est attendu des chercheurs par LES INSTITUTIONNELS (Tableau 1)
Recul, prendre de la distance par rapport à ses convictions, regarder dans le détail, se réinterroger (coordinatrice)
Besoin d'être accompagné par le supérieur pour regarder ensemble pourquoi ça marche et pourquoi ça ne marche pas, partager avec un monde qu'on ne croise pas souvent, prendre de la hauteur (principal)
Former les enseignants à prendre du recul car difficile pour eux (coordinatrice)
Réussir collectivement une réforme (refondation EP) et obtenir des moyens, une phase bilan pour installer des choses durables, anticiper les EPI sans vraiment le dire (principal)
Validation du dispositif auprès du rectorat (principal)
Ce qui est attendu des chercheurs par LES ENSEIGNANTS (Tableau 2)
Une reconnaissance institutionnelle du travail réalisé au regard des moyens alloués (PLC JP)
Savoir reconnaître qu'on a des moyens et montrer qu'on les utilise bien (PE E et D)
Un témoignage modeste de ce qu'on fait, un regard extérieur qui pourrait nous dire comment faire autrement (PE D)
Recul, point de vue extérieur, apports théoriques, pistes, autres exemples de ce qui se fait, ce que pensent les autres (PLC V)
Comparer ce qui se fait dans les deux autres établissements REP+, nous dire si ce qu'on fait est bon (PLC V)
Pas de besoin particulier, les séances fonctionnent bien, on s'autorégule (PLC E)
Pas d'attente spécifique puis un changement au cours de l'entretien (PE T)
Un retour personnel sur la valeur de son travail (PLC JP)

Ce qui est attendu du GRD par LES CHERCHEURS (Tableau 3)
Poursuivre le travail sur l'évaluation (L)
Collaboration entre chercheurs (L-F)
Répondre à un projet où l'expertise de l'ESPE est sollicitée (L-F)
Assurer le fonctionnement du GRD sur les trois REP+ (F)
Reconnaissance des apports de l'ESPE (L-F)
Combiner recherche et formation (L-F)

À partir de ces éléments, nous avons produit une synthèse recensant les différentes finalités recherchées par chaque catégorie d'acteurs (tableau 4).

Tableau 4 : Un espace d'intéressement en construction

LES INSTITUTIONNELS (Principal, IEN, Coordinatrice)	LES ENSEIGNANTS (PE, PMQC, PLC)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développer une réflexivité sur sa pratique ▪ Former les enseignants ▪ Mobiliser et Impliquer les enseignants dans la réforme du collège ▪ Valider un dispositif et le pérenniser auprès des instances académiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire reconnaître par l'institution l'engagement et la qualité du travail réalisé ▪ Enrichir sa pratique professionnelle <ul style="list-style-type: none"> - Par des apports théoriques - Par des comparaisons de pratiques (dans le REP+ / dans d'autres REP+) ▪ Apprécier/ valider les pratiques réalisées ▪ Répondre à la demande institutionnelle (accueillir des chercheurs)
<div style="border: 1px solid black; width: 200px; height: 80px; margin: 0 auto;"></div>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire reconnaître par l'institution EN, l'ESPE comme partenaire ▪ Faire reconnaître par l'institution ESPE l'engagement des enseignants chercheurs (EC) ▪ Exercer les deux dimensions professionnelles du statut d'EC (Former/chercher) ▪ Collaborer avec d'autres EC ▪ Poursuivre des travaux de recherche 	
LES CHERCHEURS (Enseignants-Chercheurs)	

L'espace d'intéressement souhaité n'est pas encore construit, même si le groupe de travail est institué.

Du côté des enseignants, certains veulent rendre compte à l'institution de la manière dont ils utilisent « efficacement » les moyens qu'on leur alloue alors que d'autres se situent plutôt du côté d'une reconnaissance du travail accompli. Nous notons également une volonté d'avoir de la part des chercheurs un retour sur ce qu'ils font. Ils souhaitent un point de vue extérieur sur leur pratique avec la possibilité de connaître ce qui se fait ailleurs en procédant par comparaisons. Ces demandes nous paraissent surprenantes dans la mesure où les collègues sont censés travailler en réseau et échanger normalement sur leur pratique à l'intérieur d'une

même école, entre les différentes écoles, mais aussi avec le collègue. Nous avons là l'aveu d'une certaine méconnaissance des pratiques qui se font effectivement et des contenus qu'elles portent. Les choix de mises en œuvre opérés dans les classes ne semblent pas avoir fait l'objet d'un réel partage entre enseignants. Les choix didactiques et leurs effets ne semblent pas avoir été mis en discussion. Nous y voyons deux explications possibles qu'il nous faudra explorer par la suite ; 1) Exposer les pratiques à un tel niveau de détail est long et peut-être plus impliquant pour les enseignants ; 2) Un tel niveau d'analyse didactique demande aux enseignants des outils qu'ils n'ont peut-être pas et une posture de mise à distance qu'ils ont probablement du mal à prendre.

Du côté des institutionnels, le discours du principal comme celui de la coordonnatrice sont très « situés ». Le principal parle des enseignants de son collègue et la coordonnatrice parle plutôt des enseignants du premier degré. Dans le discours le réseau ne semble pas faire réseau. Le principal voit dans le co-enseignement entre disciplines différentes l'occasion d'une transformation des pratiques favorable à la mise en place des EPI et à un questionnement collectif sur les outils pour apprendre. La coordinatrice, consciente de la difficulté des enseignants à se mettre à distance de ce qu'ils font, souhaite une formation qui va dans ce sens. Le principal envisage la collaboration avec les chercheurs (« le supérieur ») comme une rencontre qui va permettre de prendre de la hauteur et de voir ce qui marche ou qui ne marche pas. Pour les enseignants et du point de vue du principal, cette validation sera l'occasion de stabiliser des choses et d'aller plus loin. Cette prise de hauteur, cette fréquentation du supérieur s'apparente aussi à une forme de caution qui permet la pleine reconnaissance du dispositif tant à l'échelle académique que locale.

Du côté des chercheurs nous constatons un déplacement de leur intérêt pour être au plus près des préoccupations du principal qui ne sont pas forcément celles des enseignants auxquelles les chercheurs n'ont pas eu immédiatement accès.

Conclusion

L'espace d'intéressement reste à construire. Les mobiles des uns et des autres ne convergent pas ou le font de façon très formelle, sur le mode de l'obligation ou sur le mode du « pourquoi pas ». La contributivité des enseignants est en définition. Leurs attentes réciproques sont plus ou moins déterminées et font valoir une forme de prudence. Seul le principal semble avoir quelques objectifs en tête et projette le collectif vers un « après co-enseignement ». Seuls les chercheurs se sont adaptés en acceptant de travailler sur d'autres objets. Le modèle de la diffusion dans lequel le GRD a été pensé ne fait pas ici de miracle en termes d'engagement des acteurs et ne permet pas pour l'instant une réelle convergence des intérêts. Pour autant, les premiers résultats des observations sont attendus par les enseignants. Les entretiens réalisés avec les élèves montrent qu'ils ne perçoivent pas forcément le sens des dispositifs de co-enseignement. Cette dernière donnée va être de nature à construire l'espace d'intéressement. Elle interpelle les pratiques et va obliger les enseignants à dépasser la logique du témoignage et de la démonstration. Pour les enseignants observés, les techniques de co-enseignement se sont routinisées. Les envisager du point de vue des élèves et de la manière dont ils s'en saisissent permettra de mobiliser le plus grand nombre. Au-delà des modalités d'intervention repérées dont les fondements sont plutôt didactiques, ne faut-il pas regarder collectivement ce qu'elles produisent chez les élèves et se remettre au travail à l'aune de cet unique critère ? L'espace d'intéressement ne doit pas oublier pour quoi et pour qui il travaille ; l'élève et ses apprentissages.

Bibliographie

- Akrich M., Callon M. et Latour B. (1988). A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement ; 2 : Le choix des porte-parole. Gérer et Comprendre. *Annales des Mines, Les Annales des Mines*, 4-17 et 14-29. Récupéré de : <halshs-00081741>
- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (1991). L'art de l'intéressement. Dans D. Vinck (dir.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils* (p. 27-52). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1. <http://pistes.revues.org/3833> ; DOI : 10.4000/pistes.3833
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail* (5^e éd). Paris : PUF.
- Caroly S. et Clot Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi*, 88, 43-55.
- De Ketele, J.M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuel. Dans A. Jorro et J.M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 7-21). Bruxelles : De Boeck.
- Derouet, J.-L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences : un itinéraire de recherche. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 40, 13-25.
- Desgagne, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'Éducation*, 23 (2), 371-393.
- Latour, B. (2005). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris : La Découverte Poche.
- Legros, V. (2008a). Pour conjuguer les intérêts professionnels. *Recherche et formation*, 58, 5-10.
- Legros, V. (2008b). Effets de formation et dynamiques de l'espace d'intéressement. *Recherche et formation*, 58, 85-100.
- Maulini, O. (2004). L'intéressant et l'intéressé. La France, la Suisse et la recherche en éducation : comparaison des contextes, comparaison des questions. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP.
- Morisette, J. et Desgagne, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28 (2), 118-144.
- Olry, O. (2008). Apprendre au travail. Inscription sociale de la didactique professionnelle. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation (Volume 1), Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, France.
- Pastré, P., Mayen P., et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Tavignot, P. (2008). Circulation de savoirs et espace d'intéressement. *Recherche et formation*, 58, 43-56.
- Vinatier, I et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.