

Une forme de recherche collaborative impulsée par les praticiens : enjeux, démarche, déplacement(s) des acteurs

Thérèse Perez-Roux

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Une forme de recherche collaborative impulsée par les praticiens : enjeux, démarche, déplacement(s) des acteurs. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, Presses Universitaires de la Méditerranée, 2017, Collaborations chercheur(s)-praticien(s) : nouvelles formes, nouveaux enjeux? 10.4000/edso.2494 . hal-01714813

HAL Id: hal-01714813

<https://hal.umontpellier.fr/hal-01714813>

Submitted on 21 Feb 2018

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.

Une forme de recherche collaborative impulsée par les praticiens : enjeux, démarche, déplacement (s) des acteurs

Thérèse Perez-Roux



Édition électronique

URL : <http://edso.revues.org/2494>

DOI : 10.4000/edso.2494

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par
Bibliothèque Interuniversitaire de
Montpellier



Référence électronique

Thérèse Perez-Roux, « Une forme de recherche collaborative impulsée par les praticiens : enjeux, démarche, déplacement(s) des acteurs », *Éducation et socialisation* [En ligne], 45 | 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 25 septembre 2017. URL : <http://edso.revues.org/2494> ; DOI : 10.4000/edso.2494

Ce document a été généré automatiquement le 25 septembre 2017.



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Une forme de recherche collaborative impulsée par les praticiens : enjeux, démarche, déplacement(s) des acteurs

Thérèse Perez-Roux

Introduction

- 1 Commençons par un retour en arrière. Dès les années 80, en France, le monde de l'éducation et de la formation questionne la relation chercheurs-praticiens. Cros (1983) revient sur la nécessité de repenser les positionnements des uns et des autres pour optimiser la rencontre de deux univers que tout semble opposer : « Chercheurs et praticiens ont des objectifs prioritaires différents. Dans le premier cas, la connaissance est première. Dans le second cas, l'action immédiate prend le pas dans les préoccupations. Cependant si les approches sont différentes, la communication est nécessaire. Les chercheurs ne peuvent rester indifférents à la suite donnée à leurs recherches. Les praticiens sont appelés à se demander dans quelle mesure la recherche peut les aider à mieux comprendre les situations et à agir avec plus de pertinence » (p. 93).
- 2 Depuis, de nombreux travaux francophones portent sur les collaborations chercheurs-praticiens, parmi lesquels ceux de Desgagné (1997), Fablet (2004), Biemar, Dejean & Donnay (2008), Kahn, Hersant et Orange-Ravachol (2010) ; Lenoir (2012), Vinatier (2012).
- 3 Notre contribution tentera de questionner une forme de collaboration que nous qualifions d' « émergente » dans le sens où elle n'était pas un préalable à la rencontre chercheur-praticiens. Il s'agira d'en éclairer les processus de construction et d'analyser avec un double regard, sociologique et psychosocial, les (nouveaux) enjeux de développement professionnel sur lesquels ouvre ce type de collaboration.

- 4 Dans la forme collaborative que nous présentons, l'invitation dans la recherche s'est opérée avec des professionnels changeant de fonction à partir d'un dispositif d'accompagnement par l'analyse de pratiques, proposé dans le cadre de la formation continue (Perez-Roux, 2015). La collaboration pour la recherche, fortement arrimée à cette formation s'est tissée progressivement, à l'appui d'un dispositif réflexif permettant de (se) comprendre (soi-même, entre pairs), de développer/stabiliser de nouveaux moyens d'action et d'envisager différemment son implication dans les situations professionnelles vécues.
- 5 Ainsi, le processus collaboratif met en lumière un enjeu de construction identitaire pour les enseignants référents (E-R), nouveaux acteurs du monde scolaire confrontés à une mission complexe et inédite mais aussi un certain nombre de déplacements du point de vue du formateur-chercheur. Nous allons tenter de montrer comment s'est opéré le processus de rapprochement entre les univers de la formation et de la recherche.
- 6 Après avoir précisé le contexte de l'étude, nous présenterons le cadre conceptuel qui sous-tend nos analyses puis nous indiquerons nos orientations méthodologiques. Enfin nous développerons les effets de ce type de collaboration au plan identitaire ainsi que les conditions ayant facilité la dynamique de son processus.

Contexte de l'étude : nouvelle mission et nouveaux acteurs en quête de repères

- 7 Cette recherche collaborative s'est inscrite dans un processus de formation de nouveaux acteurs du monde scolaire : les enseignants-référents (E-R) pour l'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés (ASH). En France, depuis la loi de 2005 et en application de l'article D.351-12 du code de l'Education, l'accueil et l'accompagnement des élèves en Situation de Handicap sont pris en charge par les E-R, le plus souvent anciens maîtres spécialisés de l'école primaire. Les textes de 2006 (Circulaire n° 2006-126 du 17.8.2006 et Arrêté du 17.8.2006. JO du 20.8.2006)¹ spécifient les différents registres d'activité attendus de ces nouveaux acteurs de l'inclusion scolaire. Pourtant, aux yeux des professionnels, l'activité prescrite n'épuise pas l'ensemble des ressources nécessaires pour mener à bien le travail qui leur est confié. Pour Vilar (2011), les missions de l'E-R sont abordées « de manière suffisamment exhaustive pour faire apparaître l'ampleur de la tâche et suffisamment vague pour laisser la place à l'inventivité et à l'initiative de ce récent professionnel » (p.79). En effet, l'activité réelle, c'est-à-dire celle effectivement produite par le professionnel au-delà ou en-deçà des règles formelles, est soumise à de multiples tensions, en raison des logiques différentes portées par tel ou tel acteur (enseignants, parents, équipes de direction, psychologues scolaires, etc.). Le rôle des E-R consistant, entre autres, à accorder et mettre en synergie ces logiques pour optimiser l'inclusion scolaire de l'enfant en situation de handicap, ils ont à prendre en charge des dossiers complexes vis-à-vis desquels leurs compétences antérieures, construites dans l'ancienne fonction, se révèlent parfois insuffisantes.
- 8 Le groupe des E-R est inévitablement en quête de repères qui dépassent les prescriptions officielles et nécessitent d'être mis au travail collectivement. Le dispositif de formation par l'analyse des pratiques professionnelles, « négocié » avec l'institution via les Inspecteurs de l'Education Nationale pour l'ASH (IEN-ASH), a conduit progressivement à une demande de la part des professionnels : travailler de façon conjointe avec un

chercheur (ici aussi formateur), selon des modalités co-élaborées au fil des quatre années de formation (septembre 2009 - juin 2013), à la clarification / compréhension / appropriation d'une nouvelle fonction (Perez-Roux, 2015). La finalité de ce travail consistait à favoriser la construction d'une professionnalité et à éclairer des enjeux identitaires, à la fois singuliers et en partie partagés par ces nouveaux professionnels de la médiation (Perez-Roux, 2014).

Orientations théoriques

- 9 Aborder les enjeux de ce type de collaboration nécessite de clarifier l'ancrage théorique choisi et les concepts clés qui ont permis d'analyser le processus sur une temporalité relativement longue.

Réflexivité et développement professionnel

- 10 Pour Uwamaria et Mukamurera (2005), le développement professionnel peut être considéré dans une perspective professionnalisante. Il implique alors des actions de formation, parfois associées à la recherche (Day, 1999), qui ont pour finalité de soutenir l'évolution des professionnels et de favoriser leur perfectionnement. Barbier, Chaix et Demailly (1994) envisagent le développement professionnel comme « un processus de transformation individuelle et collective des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (p. 7).
- 11 Par ailleurs, l'apprentissage et la maîtrise du métier semblent largement majorés par la coopération et la construction d'une culture collective, dans une institution donnée (Hargreaves et Fullan, 1992). En ce sens, le développement professionnel est envisagé comme un processus de transformation, dans lequel le professionnel sort progressivement de son isolement pour s'engager dans une démarche collaborative (Day, 1999). Cette démarche, qui doit rester à la fois collégiale et autonome, augmente la confiance des acteurs et, à terme, leur implication professionnelle (Clément et Vandenberghe, 1999).
- 12 La dimension collective constitue donc un appui pour la formation. Senge et Gauthier (2000) en soulignent les enjeux : explicitation des pratiques favorisant l'intercompréhension, co-réflexivité et distanciation ; croisement/apports de savoirs pluriels ; étayage mutuel pour co-construire un savoir utile ; soutien de l'investissement et de la prise de risque.
- 13 Ces présupposés ne sont tenables qu'à certaines conditions préalables : l'engagement dans le travail collaboratif se construit progressivement et nécessite une grande vigilance.
- 14 Ainsi, le développement professionnel peut être considéré comme un « processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle » (Donnay & Charlier, 2006, 13).

Transactions identitaires et reconnaissance au travail

- 15 Au plan collectif, l'identité professionnelle renvoie au « processus par lequel un groupe professionnel parvient ou non à se faire reconnaître parmi les partenaires de ses activités de travail [...] Construire une identité professionnelle c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire reconnaître » (Dubar, 2002, p. 132). Dans ce processus complexe, l'expérience sociale et le rapport à autrui jouent un rôle essentiel.
- 16 Notre approche théorique, dans la filiation des travaux de Dubar (1991), envisage l'identité professionnelle comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de trois dimensions (biographique, relationnelle et intégrative) plus ou moins en tension (Perez-Roux, 2011). La dimension biographique renvoie au parcours, à l'expérience de l'individu, à ce qu'il construit antérieurement, à ce qu'il vit et ce dans quoi il se projette. Par ailleurs, la dimension relationnelle met en évidence que la reconnaissance de soi et l'estime de soi s'élaborent à travers ce que renvoie Autrui, en mesurant la conformité avec l'image que l'individu se fait de lui-même ; enfin, la dimension intégrative nécessite pour le sujet la reconnaissance d'une diversité de registres qui sont activés dans l'expérience personnelle./sociale/professionnelle et peuvent devenir des ressources pour répondre avec plus ou moins de pertinence aux situations rencontrées.
- 17 Au fond, comme le dit Honneth (2000), sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie et ne peut développer une relation positive à lui-même. Ainsi, la réalisation de soi comme personne dépend étroitement de cette reconnaissance mutuelle, essentielle pour soutenir l'implication de chacun dans un travail collaboratif.

Implication dans le travail collaboratif

- 18 Nous prenons appui sur le triptyque développé par Mias (1998) pour définir la structure de l'implication professionnelle. A la lumière de nos travaux (Perez-Roux, 2012a), le sens renvoie à la signification que l'on attribue à ses actions ; il relève de l'intentionnalité et donne une cohérence à l'ensemble des éléments d'une situation. Il peut émerger à travers les représentations et les valeurs plus ou moins partagées avec le groupe professionnel.
- 19 Les repères ont une fonction constructive et équilibrante dans la mesure où ils vont permettre : d'orienter les conduites en fonction d'un passé commun et de valeurs partagées dans un groupe identifié ; de s'ouvrir à un espace de réflexion par des renégociations à l'échelle collective ; d'engager des actions durables et profondes soumises à l'approbation et au soutien des autres. Ces repères participent à la reconnaissance de l'action, essentielle dans la construction identitaire. Le contrôle, enfin, correspond à la possibilité de se sentir responsable et libre de ses choix, ce qui suppose la construction par le sujet de repères fiables à partir desquels il peut s'orienter et orienter son action.
- 20 Ainsi, l'implication professionnelle n'est pas de même nature suivant le sens que les individus donnent à leurs conduites, en fonction des repères qui les guident, et selon le sentiment qu'ils ont de contrôler (ou pas) leurs activités professionnelles. De plus, l'implication n'est possible qu'en référence au passé, point d'appui pour appréhender le présent et négocier le futur professionnel. Nous retrouvons ici l'axe continuité /

changement qui structure en partie les identités. Si chaque élément du triptyque « sens-repère-contrôle » possède sa propre autonomie, leur combinaison est « fondamentale dans la structure de l'implication professionnelle et essentielle pour la compréhension des conduites adoptées par les acteurs professionnels" (Mias, 1998, p. 99).

- 21 L'étude se donne donc pour objet de comprendre ce qui se joue, se relie, se déplace à travers des interactions prenant appui sur les pratiques des E-R ASH analysées au sein d'un collectif. Dans quelle mesure l'appropriation progressive de repères mais aussi des rôles et des missions permet-elle au professionnel de donner sens à son action et de s'inscrire dans un processus de développement professionnel ?
- 22 C'est à la lumière de ces orientations théoriques que nous analyserons le processus collaboratif engagé entre formateur-chercheur et praticiens.

Méthodologie

Présentation diachronique de la démarche

- 23 Une analyse rétrospective permet de saisir la manière dont le projet de recherche collaborative a émergé et d'en saisir la dynamique d'ensemble :
- 2010 : restitution par le formateur² des tensions et dilemmes repérés dans l'exercice de la fonction d'E-R (appui sur les temps d'analyse des pratiques professionnelles/volet formation) et ouverture sur les enjeux identitaires sous-jacents ;
 - 2010 : demande du groupe au formateur : prolonger ce travail en engageant une recherche pour creuser certains aspects évoqués dans le bilan, mettre en lumière les caractéristiques réelles de cette nouvelle fonction, le rapport à l'institution, les questions d'ordre éthique, d'ordre identitaire ; etc.
 - 2011 : mise en place, en formation, d'une nouvelle modalité de travail de type focus groupe sur des points saillants de l'activité, interrogeant le plus souvent les rapports acteur-institution
 - 2011 : entretiens de recherche conduits par le chercheur³ avec les professionnels volontaires en dehors des temps de formation
 - 2012 : co-élaboration du questionnaire diffusé à l'échelle nationale auprès des E-R ASH, entre les sessions de formation
 - 2013 : appui des IEN ASH pour la diffusion de l'enquête par questionnaire
 - 2013 : présentation des analyses du chercheur au groupe des E-R (focus groupes, entretiens, questionnaire) et retour critique, propositions d'amélioration, analyses complémentaires de la part des professionnels
 - 2014 : restitution des articles au groupe pour un regard critique avant envoi pour publication.

Recueil de données : plusieurs niveaux entre objectivation et subjectivation

Une enquête pluriforme inscrite dans une temporalité longue

- 24 Privilégiant dans un premier temps une entrée qualitative, nous avons procédé durant quatre années (septembre 2009 - juin 2013) au suivi d'un groupe de 15 E-R (10 femmes et 5

hommes) d'un même département⁴. Plusieurs types de recueil de données ont été réalisés dans ce cadre.

- 25 Tout d'abord une méthode inspirée du focus group (Kitzinger, 1995) a permis de travailler, à partir des points d'accord et controverses professionnelles, sur des objets professionnels posant problème dans le quotidien de l'activité et notamment dans les rapports acteurs-institution. Une analyse des thématiques a été réalisée pour comprendre la complexité d'une mission tiraillée entre prescriptions/injonctions et conditions de mise en œuvre dans des contextes singuliers.
- 26 Par ailleurs des séances d'analyse de situations jugées problématiques par les professionnels ont été mises en place sur quatre années à partir d'un dispositif de type GEASE (Etienne et Fumat, 2014). Le chercheur a analysé a posteriori, à partir des situations évoquées et dans le respect des règles de confidentialité, les questions vives, les tensions et les problématiques émergeant des échanges, en se centrant sur les enjeux identitaires sous-jacents. Une synthèse de ce travail a été envoyée aux participants et validée par les professionnels eux-mêmes en juin 2010.
- 27 En continuité avec ce premier recueil et pour approfondir la dimension singulière du rapport au métier, nous avons conduit, durant l'année 2011 des entretiens semi-directifs avec 8 sujets aux profils contrastés (âge, sexe, vision de la fonction, parcours professionnel antérieur, positionnement vis à vis de l'institution et des partenaires). Tous participent régulièrement aux séances d'analyse de pratiques, deux sont des hommes et une seule vient de l'enseignement privé. L'analyse thématique de ces entretiens a permis d'approfondir les dynamiques identitaires et le rapport à l'activité d'E-R ASH, entre valeurs, représentations et pratiques déclarées.
- 28 Enfin une enquête complémentaire, établie sur la base de ces premières investigations, a été proposée à l'ensemble des E-R du territoire national. Elle a été réalisée avec le logiciel Sphinx Lexica et mise en ligne sur une durée d'un mois entre février et mars 2013 (n = 144). Le traitement des données, opéré classiquement sur la base de tris à plat et croisés, a donné une approche plus globale du groupe professionnel et permis de tester certains éléments repérés au sein du groupe suivi.
- 29 Les résultats que nous allons présenter pour rendre compte de dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition prennent appui sur - et croisent - ces différentes sources.

Un regard a posteriori sur le processus de co-implication

- 30 Aborder la manière dont cette collaboration a vu le jour nécessite un regard rétrospectif. Il s'agit alors au plan méthodologique de prendre appui sur différentes sources complémentaires : journal de bord du chercheur, notes, moments de débriefing, (ré)orientations des E-R et du chercheur, co-construction progressive du sens de l'action.
- 31 Nous constatons que l'analyse de cette dynamique se révèle délicate car située, nourrie par les systèmes de relation, les communications verbales et non verbales. Par exemple, en mettant en jeu sa réflexivité sur l'action, tel professionnel suscite des interactions, fait avancer une partie du groupe sensible à ce qui se joue pour l'autre et, en écho, pour lui-même ; le chercheur quant à lui, en posant une question en partie décalée ou inattendue, en formulant un besoin d'explicitation pour comprendre l'univers des E-R, peut souligner la nécessité des éclairages du groupe, porteur de connaissances qu'il n'a pas.

- 32 Les modes de recueil sont ici d'un autre ordre : traces, impressions, braconnage, saisissement du quotidien dans l'espace partagé des régulations, ressentis exprimés, ouvertures produites par le travail co-réflexif constituent l'épaisseur de l'enquête, celle qui nécessite des fouilles approfondies pour reconstruire le sens et rendre compte du processus dans une triangulation avec des données plus « académiques » (entretiens, questionnaires) évoquées précédemment.

Des traces subjectives : bilan pour chacun de ce qui s'est joué

- 33 Enfin, tenter de formaliser le processus collaboratif suppose de prendre appui sur les bilans, en assumant leur part subjective et située, la qualité de la relation au formateur devenu chercheur⁵, le souci de lui dire plus que ce qu'il demande. Une sorte de « don-contre don » (Mauss, 1923) que l'on pourrait réécrire de cette façon à l'adresse du formateur : « tu nous as accompagnés dans la construction de notre professionnalité, tu nous as écoutés dans nos atermoiements sans juger, à notre tour de t'aider à t'orienter dans un monde que tu as découvert grâce à nous et que tu traverses avec des analyses (de chercheur), donnant un autre éclairage qui, à son tour, peut renforcer notre propre réflexivité et capacité de distanciation sur l'action ».

Effets de cette collaboration chercheur-praticiens : un processus spiralaire porté par un projet commun

Quelles incidences en termes de développement professionnel ?

- 34 Si nous envisageons le développement professionnel comme un « processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle » (Donnay & Charlier, 2006, p. 13), on saisit combien le travail collaboratif tel qu'il a été conduit dans un aller-retour constant entre formation et recherche a permis la mise en œuvre d'un tel processus.
- 35 Pour chacun des acteurs (chercheur-formateur et praticiens-formés), ce processus a eu pour effet de (se) comprendre, de prendre en compte la complexité du travail, de passer d'un univers à l'autre en reliant mise en mots de l'expérience et savoirs partagés.
- 36 Les enjeux de la dimension collective (Senge et Gauthier, 2000), propices aux perspectives de développement professionnel, semblent transposables à cette expérience de formation puis de recherche : rendre intelligible sa réalité professionnelle (points positifs et difficultés) pour et avec les autres ; prendre du recul ou changer le point de vue sur ses pratiques (d'E-R ou de chercheur) grâce aux interactions et controverses autour du métier ; apporter des grilles de lecture pour l'analyse des pratiques mais aussi pour investir la recherche ; s'étayer mutuellement (formateur/chercheur-praticiens) pour construire ensemble du savoir utile pour chacun ; s'investir dans une relation construite sur la confiance et permettant, de fait, des prises de risque (oser dire les difficultés de la fonction d'E-R, oser s'aventurer hors des exigences formelles de la recherche tout en revenant sur les collusions possibles entre posture de formateur et posture de chercheur).

Quels enjeux identitaires ?

- 37 Le modèle de la « triple transaction » que nous avons développé en amont, permet d'éclairer ce qui a pu jouer pour les uns et les autres dans cette forme de collaboration chercheur-praticiens.
- 38 Bien que, pour les praticiens, la dimension biographique (tension entre continuité et changement) soit activée dans les temps d'analyse de pratique, les entretiens de recherche ont été l'occasion d'approfondir le parcours professionnel (et personnel) qui a conduit à devenir E-R. Du côté du chercheur, le parcours tient aussi une place importante. Enseignant puis formateur (formation continue) dans le secondaire, enseignant du secondaire nommé à l'université en STAPS (formation initiale), puis enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation et formateur en IUFM, il retrouve dans cette collaboration de recherche la possibilité de réarticuler des objets d'étude et des méthodes, de prendre en compte les besoins des professionnels. Le sentiment d'utilité sociale, parfois perdu dans le monde clos de la recherche, débouche ainsi sur une forme de reconnaissance du travail.
- 39 On saisit bien l'imbrication avec la dimension relationnelle, fortement présente dans les différentes interactions praticiens-chercheur. Serait-on plus légitime lorsque l'on sort de l'isolement ? Quelle reconnaissance est indispensable pour assumer une identité d'E-R : celle de l'institution qui emploie, celle des pairs avec lesquels le professionnel se forme et construit des repères, celle du chercheur qui s'intéresse à une nouvelle fonction ? Le chercheur accompagne mais progresse dans sa compréhension grâce aux apports du groupe de professionnels autant qu'il est accompagné par les professionnels, tout en sachant qu'au-delà du travail en commun, les perspectives diffèrent.
- 40 Dans le processus étudié, la reconnaissance s'est d'abord adossée à une forme d'interconnaissance travaillée au fil des séances d'analyse de pratiques. Progressivement, une professionnalité émerge autour du triptyque fondateur : « Devenir capable - être reconnu - se reconnaître » (Perez-Roux, 2012b), pour chacun, avec les autres et à ses places respectives.
- 41 Enfin, la dimension intégrative (tension entre unité de la personne et diversité des registres de pensée et d'action) et les reconstructions qu'elle suppose est repérable dans les entretiens de recherche et dans les bilans des E-R. Le fait d'avoir favorisé une posture d'écoute à travers le dispositif de formation par l'analyse de pratiques a permis de poser les bases d'une rencontre dans laquelle les uns et les autres ont pu se développer au plan professionnel, articulant des mondes jusque-là relativement disjoints : celui du travail et de la formation, celui de la formation et de la recherche, considérée aussi comme un travail. Ce sont ces mondes en partage, et la possibilité de passer d'un monde à l'autre, qui semblent avoir nourri le processus collaboratif.

Une co-implication pour fédérer travail de formation et de recherche ?

Du côté des E-R : co-construire de nouveaux repères et saisir le sens de ce qui se joue pour soi et avec les autres

- 42 Dans les retours des E-R sur le dispositif, le triptyque structurant l'implication professionnelle est repérable. Ce dispositif semble faire sens pour construire une professionnalité mieux assumée : « J'attendais toujours avec impatience ce moment d'analyse de la pratique et en repartais avec moins de noeuds dans mes pensées et la possibilité de continuer à avancer, à réfléchir plus sereinement » (Ingrid, 3^{ième} année). La dynamique du dispositif tient aussi à la possibilité d'y co-construire des repères pour l'action, sur soi dans l'action et sur l'environnement dans lequel interagit le professionnel : « Ce dispositif m'a apporté une aide pour la mise à distance des affects ; une analyse des situations, donc des acteurs et des problématiques rencontrés et "rencontrables" ; une meilleure compréhension des différents enjeux des différentes institutions ; un partage de la vulnérabilité de notre fonction, donc une déculpabilisation... (enfin on y travaille !) ; une force pour affronter les multiples adaptations demandées ; un lieu où une solidarité professionnelle peut se mettre en place, et donc un premier levier pour des actions possibles » (Valérie, 4^{ième} année). De fait, les E-R qui s'expriment ont le sentiment de progresser dans leur activité au quotidien, trouvant de nouvelles marges de manœuvre (contrôle de l'action) ce qui favorise leur implication dans le dispositif de formation.
- 43 Si l'expérience partagée de ce dispositif semble dessiner les contours d'un genre professionnel (Perez-Roux, 2015), elle n'occulte pas, pour certains participants, les moments de doutes, les difficultés à parler de sa pratique, comme l'évoque cette autre E-R : « L'analyse de pratiques m'a d'abord rassurée sur les difficultés que je rencontre dans ma fonction, de mieux les comprendre et de prendre du recul... de relativiser et de réfléchir à la manière d'ajuster mon comportement, à pouvoir anticiper de manière plus posée et distante. Je n'ai pas bénéficié d'autre aide dans ma fonction... je n'ai pas proposé de situation lors des séances car je n'en trouvais pas qui pouvaient justifier d'en parler mais à travers celles des autres, je pouvais justement relativiser et m'ajuster face aux difficultés. Je pense toutefois que c'est un exercice difficile d'exposer une situation aux autres, avec toutes les questions que cela implique et alors qu'on sent bien quelque part qu'on a pas su s'ajuster à la situation et être à la hauteur » (Maria, 2^{ième} année).
- 44 Enfin, quel que soit le degré d'investissement de chacun des E-R dans le groupe, l'implication du formateur-chercheur dans ce dispositif semble fonctionner en miroir.

Du côté du chercheur : réunir deux mondes et trouver le sens de l'action

- 45 De son côté, le chercheur assume ici son rôle de formateur, spécialiste de l'analyse de pratiques. Le fait que les E-R l'invitent à déployer un autre dispositif associé et libre, qu'ils en deviennent les régulateurs à leur tour, donne au chercheur l'occasion de réunir deux mondes jusque-là assez clivés : celui de la formation d'une part où l'on accompagne de nouveaux acteurs du monde scolaire à partir de leurs problématiques ; celui de la recherche d'autre part, où l'on se met à distance pour tenter de comprendre et de formaliser.

- 46 Tisser des liens entre ces deux mondes, rechercher les formes d'intérêt mutuel (des praticiens pour le travail de recherche, du chercheur pour la pratique des professionnels), sans occulter les turbulences du travail spécifique des uns et des autres, participe d'un aller-retour fécond, construit dans la confiance : chacun peut avoir le sentiment d'avancer par et avec l'autre.
- 47 Le chercheur trouve ainsi le sens de l'action : la visée sociale de la recherche mais dans une temporalité qui a permis les maturations et les ajustements nécessaires.

Pistes de réflexion sur les formes collaboratives émergentes : conditions et ouvertures

Des conditions favorables

- 48 La force de ce dispositif tient à différents facteurs qui sous-tendent sa dynamique. Tout d'abord, les conditions de mise en œuvre favorisent les processus de conscientisation et d'évolution : inscription dans la durée, régularité des moments de formation et absence de dimension évaluative. Ce type de dispositif n'a pas de visée transformative immédiate. Il s'agit d'un co-travail d'élucidation dans le sens d'un développement, par et avec les pairs, du soi professionnel. Par ailleurs, le soutien institutionnel qui l'accompagne souligne une reconnaissance de la complexité du travail des E-R. Les effets du dispositif sont aussi liés au désir pour les participants de se former. Un dernier élément a joué un rôle capital : la pertinence du dispositif proposé au regard des problématiques vécues par les E-R et la compétence du chercheur sur ce versant de la formation. Enfin, pour le chercheur en quête de sens, la possibilité de relier deux mondes, de comprendre comment avancer avec et pour les professionnels mais aussi par et pour la recherche. Deux mots soutiennent ce processus : respect et reconnaissance d'autrui.

Une double posture formateur-chercheur : obstacle ou levier ?

- 49 Ce travail collaboratif pose la question de la double posture. Le chercheur tient-il toujours la juste place et la bonne distance ? Ne risque-t-il pas d'être instrumentalisé ou d'instrumentaliser les professionnels ? Cette crainte mérite d'être travaillée et dépassée en objectivant les processus, en soumettant les résultats aux praticiens mais aussi au monde scientifique, en croisant les regards d'autres chercheurs sur ces mêmes questions. Un travail du chercheur, plus intime, est nécessaire : quels sont les ressorts de son implication, quelles finalités se donne-t-il dans l'espace de la formation et de la recherche ? Quelle est la nature des liens qu'il tente d'opérer ? Quelle est la place du fortuit et du construit dans ces collaborations ? Quelles limites comportent-elles ? Quels écueils faut-il tenter d'éviter ? Qu'apprend-on de plus lorsqu'on collabore et quelles formes de restitution aux professionnels. Prendre au sérieux cet ensemble de questions suppose de revenir sur les statuts accordés au chercheur et aux praticiens. Ces derniers sont ici considérés non comme de simples informateurs mais comme des collaborateurs qui ont impulsé le processus de recherche. De son côté, le chercheur n'est pas dans une posture de surplomb. Sa professionnalité de formateur et de chercheur croise celle des praticiens avec lesquels s'est instaurée une forme d'accompagnement partagé.

Réinterroger les liens formation-recherche-formation ?

- 50 Cette collaboration a permis la circulation de l'information entre l'univers de la recherche et celui de la pratique tout en favorisant, à partir du croisement de registres d'interprétation spécifiques, un enrichissement mutuel. De fait, l'utilité de la recherche semble concerner à la fois l'institution (décideurs, corps d'inspection en charge de la mise en œuvre de la loi de 2005), les collectifs de travail plus à même de redéfinir les contours de leur mission et les E-R eux-mêmes, en prise avec la complexité de leur fonction.
- 51 Les praticiens se sont sentis reconnus dans leur capacité à creuser/nourrir les problématiques, à s'adosser/mettre à distance certaines composantes de leur activité, à construire - pour eux-mêmes et avec les autres - des repères pour l'action.
- 52 En ce sens, en lien avec l'approche de Mesny et Mailhot (2010), la recherche a pris en compte, via la formation, les questions et préoccupations des professionnels mais aussi celles du chercheur, intéressé par les questions d'ordre identitaire mais peu acculturé au monde de l'ASH. De ce point de vue, chacun, au-delà de son statut, a eu besoin de l'autre pour appréhender l'objet d'étude. Pour les professionnels comme pour le chercheur, un processus de développement de nouveaux savoirs a été initié, engageant des formes de remaniements identitaires.
- 53 Cette dynamique questionne les enjeux sociaux de la recherche, les formes de reconnaissance nécessaires dans tout travail collaboratif. Elle réinterroge les liens formation-recherche-formation en invitant les acteurs à préciser leur rôle et leur posture, à prendre en compte les registres de connaissance ou d'action parfois hétérogènes, à réinvestir la notion de scientificité/utilité des recherches, d'extériorité ou d'implication des acteurs dans une telle démarche.

Conclusion

- 54 Cette contribution peut éclairer un ensemble de tensions repérées dans le cadre des collaborations chercheurs-praticiens. On remarque que les frontières habituelles entre le monde professionnel étudié et celui de la recherche offrent une certaine porosité qui permet une approche renouvelée de la complexité des acteurs, des systèmes et des contextes de travail. Cette approche prend au sérieux le sens individuel et collectif donné par les praticiens à leur activité professionnelle. Elle intègre le travail de problématisation opéré par le chercheur⁶. En effet, les professionnels concernés par l'étude indiquent clairement l'intérêt des analyses conduites dans le cadre de la recherche ; celles-ci favorisent une capacité de distanciation et, de fait, une meilleure compréhension de ce qui se joue pour soi et avec les autres dans le travail d'E-R.
- 55 Par ailleurs, bien que les temporalités soient différentes entre accompagnement des acteurs par la recherche et production scientifique, il semble nécessaire de trouver des formes d'analyse qui rendent compte des avancées, des difficultés et engagent des mises en perspective, pour éviter que praticiens ou chercheurs ne se sentent dépossédés de leur univers de référence ou perdus sur le territoire de l'autre, avec le sentiment d'être instrumentalisés à des fins qui leur échappent.
- 56 Enfin, au-delà des enjeux de pouvoir, d'influence et de disparités statutaires à l'œuvre dans les échanges entre chercheurs et praticiens sur lesquelles il est nécessaire de rester

vigilant, il apparaît que les collaborations efficaces passent par une qualité relationnelle construite sur la confiance et le respect mutuel. Cela nécessite de clarifier la dimension éthique qui sous-tend toute recherche collaborative et d'être en capacité de revenir sur les formes et les enjeux d'une contractualisation porteuse de sens pour chacun des protagonistes.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier, J.M., Chaix, M.L. et Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherche et Formation*, 17, 5-8.
- Biémar, S., Dejean, K. et Donnay, J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, 58, 71-84.
- Clément, M. et Vandenberghe, R. (1999). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Cros, F. (1983). Les collèges expérimentaux : un exemple de relations chercheurs-praticiens. *Revue française de pédagogie*, 65, 93-103.
- Day, C. (1999). *Developing teachers : the challenge of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.
- Desgagné, 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.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). Entretien avec A. Gonin-Bolo. *Recherche et formation*, 41, 131-138.
- Etienne, R. et Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former ?* Bruxelles : De Boeck.
- Fablet, D. (2004). *Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de l'intervention socio-éducative*. Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org/345>
- Hargreaves, A. et Fullan, M.G. (1992). *Understanding teacher development*. New-York : Teachers College Press.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Kahn, S., Hersant, M. et D. Orange Ravachol. (2010). Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation. *Recherches en éducation, Hors série(1)*, 147 p. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no1.pdf>
- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et apprentissages*, 9, 14-40.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research : Introducing focus groups. *BMJ*, 311, 299-302.

- Mauss, M. (1923). Essai sur le don. L'Année Sociologique, seconde série. Dans M. Mauss (dir.), *Sociologie et anthropologie* (4^e éd). Paris : Les Presses universitaires de France.
- Mesny, A. et Mailhot, C. (2010). La collaboration entre chercheurs et praticiens en gestion : Entre faux-semblants et nécessité épistémique. *Revue française de gestion*, 202 (3), 33-45.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'harmattan.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>
- Perez-Roux, T. (2012a). *Dynamiques identitaires et transitions professionnelles : contribution dans le champ des recherches sur l'enseignement et la formation*. Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches. Document inédit. Université de Nantes.
- Perez-Roux, T. (2012b). Construction identitaire des enseignants débutants : quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches et éducatives*, 7, 69-84.
- Perez-Roux, T. (2014). Dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition entre projet institutionnel : (re)définition et appropriation d'une nouvelle mission. *Sociologies pratiques*, 28, 41-52. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-sociologies-pratiques-2014-1-page-41.htm>
- Perez-Roux, T. (2015). Accompagner un changement de fonction à partir d'un dispositif réflexif : l'analyse de pratiques comme lieu d'émergence d'un « genre professionnel » ? *Questions Vives*, 24. Repéré à <http://questionsvives.revues.org/1826>
- Senge, P. et Gauthier, A. (2000). *La cinquième discipline : stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*. Paris : First Editions
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Education*, XXXI(1), 133-155.
- Vilar, M.P. (2011). L'enseignant référent : témoignage sur un nouveau métier. *Esquisse*, 54-55, 75-92.
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel*. Toulouse : Octares.

NOTES

1. <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/32/MENE0602187C.htm>
2. A ce moment du processus, le formateur n'est pas (encore) dans une posture de chercheur.
3. Dans des espaces-temps dissociés de la formation par l'analyse de pratiques.
4. Trente E-R interviennent dans le département concerné par l'enquête : 22 pour l'enseignement public et 8 pour l'enseignement privé. Le groupe est constitué de 19 femmes et de 11 hommes. Dans ce département, les réunions de travail ou de régulation prévues par l'inspection académique s'adressent à tous les E-R. Parmi ceux-ci, 15 E-R majoritairement débutants dans la fonction, participent aux séances d'analyse de pratiques. Les premiers entretiens ont été réalisés au sein de ce sous-groupe se formant à et par l'analyse de pratiques. Bien que cet espace de formation soit étanche vis-à-vis de l'inspection d'académie, les IEN soutiennent la démarche qui a d'abord été présentée par le chercheur aux acteurs institutionnels.

5. Dans ce processus, le formateur doit tenir une double posture : celle de formateur et celle de chercheur engagé sur son terrain.

6. Des exemples de problématisation sont donnés dans la partie discussion d'un article paru en 2015, revue *Questions vives*, n°24. <https://questionsvives.revues.org/pdf/1826>.

RÉSUMÉS

L'article présente une forme de recherche collaborative avec de nouveaux professionnels du monde scolaire : les enseignants référents pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves en situation de handicap (ASH). L'étude s'intéresse à la réflexivité, au développement professionnel et aux transactions identitaires de ces professionnels. Les enjeux de reconnaissance et leur lien avec les formes d'implication dans le travail collaboratif sont aussi abordés. La méthodologie, plurielle (focus groupe, séances d'analyse de pratiques, entretiens, questionnaire), s'inscrit dans la durée. Les résultats éclairent un ensemble de tensions repérées dans le cadre des collaborations chercheurs-praticiens. Ils mettent en avant une approche renouvelée de la complexité des acteurs, des systèmes et des contextes de travail. L'étude revient sur les conditions d'une telle collaboration, sur les postures des différents acteurs et sur les liens formation-recherche-formation qu'un tel processus permet de développer.

The article presents a form of collaborative research with new professionals from the school world: referent-teachers for school adaptation and schooling of pupils with special needs (ASH). The study deal with reflexivity, professional development, identity transactions of these professionals. Recognition issues and their relationship to forms of involvement in collaborative work are also discussed. The methodology, plural (focus group, sessions of analysis of practices, interviews, questionnaire), is long-termed. The results explicit a set of tensions identified within the collaborations between researchers and practitioners. They highlight a renewed approach to the complexity of actors, systems and work contexts. The study revisits the conditions for such collaboration, the postures of the various actors and the links between training, research and training that such a process allows to develop.

INDEX

Mots-clés : Réflexivité, développement professionnel, transactions identitaires, reconnaissance, co-implication, enseignant-référent ASH

Keywords : Reflexivity, professional development, identity transactions, recognition, co-involvement, referent-teachers ASH

AUTEUR

THÉRÈSE PEREZ-ROUX

Université Paul-Valéry, Montpellier 3, LIRDEF EA 3749