

***ÉTUDE DU RÔLE DE LA COMMUNICATION & DU PARTAGE D'INFORMATIONS
DANS UNE SITUATION COLLABORATIVE.***

LE CAS D'UNE OBSERVATION PARTICIPANTE

Marielle Metge^{*}, Yann Bertacchini^{**}
EA-I3M, BP 20132, 83857 La Garde Cedex
Université du Sud (Toulon-Var)

^{*}marielle.metge@univ-tln.fr
^{**}bertacchini@univ-tln.fr

Résumé :

Cet article a pour objectif de présenter la posture méthodologique de Recherche adoptée dans le cadre d'une thèse (Metge, 2002) en Sciences de l'Information et de la Communication. Nous nous proposons de repérer les facteurs qui favorisent, le partage d'information dans un travail coopératif et l'émergence d'une communication appropriée.

D'un point de vue plus opérationnel, nous nous sommes intéressé à l'ensemble des interactions d'un collectif au sein d'une école et à la communication entre ses membres lors de séances de travail.

L'observation qui a été menée, d'inspiration ethnographique, s'appuie sur l'idée centrale que chaque groupe, chaque équipe construit son jeu avec ses propres règles. Pour en saisir les règles il faut observer de l'intérieur, c'est-à-dire qu'il faut que le chercheur soit un des acteurs du mouvement et devienne lui-même un des observés.

Dans un premier temps, nous présenterons le cadre pratique et les questions qu'il suscitait, dans un second temps, nous traiterons du référentiel théorique sous jacent enfin, les contraintes inhérentes au choix initial.

Mots-clé :

Coordination ; Collectif ; Mémoire ; Observation; Posture.

Summary :

Our goal in this article is to present the methodological posture of Research adopted within the framework of a thesis (Metge, 2002) in information & communication Sciences.

We suggested tracking down the factors which favor, the sharing of information in a cooperative work and the appearance of a suitable communication.

From a more operational point of view, we were interested in the units of interactions of a collective within a school and in communication between its members during working sessions.

The observation which was carried out, of ethnographic inspiration, is based on the central idea that each group, each team builds her play with her own rules. To seize the rules of them it is necessary to observe interior, i.e. it is necessary that the researcher is one of the actors of the movement and becomes itself one of observed.

Initially, we will present the practical framework and the questions which it caused, in the second time, we will treat theoretical reference frame under unclaimed finally, the inherent constraints with the initial choice.

Key-words: Coordination; collective; memory; observation; posture.

LE CADRE INITIAL DE LA RECHERCHE ET L'AVANT PROJET

Nous rappellerons en préambule que Marielle Metge a du, pendant cette recherche, revêtir plusieurs *habits* : à la fois d'acteur (Enseignant), de manager (Directrice d'école) et de chercheur dans une organisation, une école, dont le cadre collectif puis personnel sera présenté.

Le cadre collectif

La loi d'orientation de 1989¹ impose aux enseignants des contraintes de travail collectif.

Les textes préconisent le travail d'équipe, afin d'assurer au service public de l'enseignement la continuité, la cohérence nécessaire à son fonctionnement. Bien que le système ait amorcé une mutation, il demeure encore hiérarchisé et les attitudes de certains enseignants l'attestent. Les classes ne sont plus déterminées par des niveaux mais par des cycles de 3 ans, englobant trois des anciens niveaux de classe. Assurer la continuité et la cohérence à ce nouveau fonctionnement demande alors, a minima, une circulation pertinente de l'information entre les enseignants et a maxima, des situations de communication pour favoriser la cohérence de l'ensemble de l'école. Des rencontres sont alors officiellement organisées afin de mettre en œuvre la communication nécessaire à la coordination des actions des enseignants. Le métier s'en trouve profondément modifié et place au cœur de ses pratiques : la communication et la coordination.

Les pratiques pédagogiques créées par ce dispositif décloisonnent les approches et invitent à la transversalité. Dans ce cadre, il

s'agit de rapprocher les compétences des enseignants autrefois séparées et d'inciter à des pratiques orientées vers la coopération directe.

Cette situation prédéfinie génère des « jeux » relationnels dans un espace de coopération et de coordination alors que le système précédent laissait l'enseignant seul.

Le cadre personnel

Pendant toute la durée de la recherche Marielle Metge eut à faire coexister deux attitudes : l'attitude d'un praticien, intégré à un collectif de travail, et confronté aux activités pédagogiques d'une école avec celle du chercheur au sein d'une équipe.

La situation ainsi créée présentait un double défi. Le cadre de travail et les relations existantes devenaient, de fait, le terrain d'observation de la recherche. Il a donc été indispensable de passer contrat avec les acteurs impliqués qui donnèrent leur accord sans lequel cette recherche ne pouvait être envisagée. Nous développerons ultérieurement cette étape liée à l'objet de la recherche lui-même et aux objectifs associés.

Après négociation avec les membres du collectif de travail, la question initiale de recherche fut formulée de la sorte :

« Comment repérer puis décrire les compétences d'ordre général développées par les individus dans le cadre d'une activité collaborative et parmi celles-ci, les compétences qui reposent, à notre sens, principalement sur la communication entre ses membres ? »

PROBLEMATIQUE & HYPOTHESES

De la difficulté à poser le problème

Pour le sens commun, la coordination est envisagée comme un agencement de choses, d'activités diverses, dans un but

¹ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, loi d'orientation sur l'éducation NOR:MENX8900049L

déterminé. Ainsi, la coordination appelle l'idée de groupe organisé en fonction d'un but. Mais, l'équipe est une structure complexe. Elle présente tantôt les caractères d'un « groupe de base » où les facteurs affectifs prédominent, et tantôt ceux d'un « groupe de travail », centré sur la tâche à accomplir, souvent les deux (Toraille, 1981). Dès lors, l'observation d'une équipe pédagogique peut s'attacher à différents éléments :

- l'influence qu'elle exerce sur les comportements individuels (Lewin, 1969),
- les relations interpersonnelles et le jeu des interrelations (Roger, 1970),
- la situation de mouvance quasi perpétuelle, entre ouverture et clôture, équifinalité et rétroaction (Morin, 1977),
- l'organisation collective et l'interaction qui se nourrissent l'une de l'autre (Grosjean & Lacoste, 1999) ;
- l'organisation « mémarchique » (Le Moigne, 1990) centrée sur un dispositif de mémorisation dynamique dans lequel les acteurs viennent puiser des ressources informationnelles en fonction de leur préoccupation.

La recherche s'est déroulée dans un type d'organisation où la mémoire de travail et le référent d'utilisation de cette mémoire semblent construits, distribués et partagés par l'équipe. La mémoire de travail est assimilable, selon nous, à un patrimoine relationnel et informationnel constitué des savoirs, savoir-faire, règles, normes propres à l'équipe. Mais, envisager la mémoire de travail comme patrimoine relationnel et informationnel constitué de savoirs scolaires et sociaux, de savoir-faire, de règles, de normes propres à un groupe ne revient-il pas à écrire que l'équipe est en mesure de modifier ou moduler les types de communication ?

La communication est un « observable complexe » qui permet de construire le lien entre les situations. Cet observable se situe tantôt dans le champ du relationnel, tantôt dans le champ de l'informationnel et, le plus souvent les deux. Dès lors à notre avis, observer la coordination se situe entre ces deux aspects. L'intérêt d'observer cet « entre-espace » réside dans les diverses formes d'informations qu'il peut révéler et les relations qu'il peut susciter.

Nous pouvons avancer que les membres d'une équipe accroissent ainsi leur mémoire individuelle et collective par le biais des activités qu'ils sont en train de mener. Il s'agit, alors de savoir quels sont les liens que les membres sont susceptibles de tisser, compte tenu des informations « qu'ils manipulent » et de « l'état d'avancement » de la discussion. La mise en action de la fonction relationnelle est bien ici, dans le passage de la gestion des informations latentes et-ou présentes à une coordination entre les enjeux sous-tendus. Cette mise en interaction constitue une des difficultés majeures.

A notre sens, les difficultés liées à l'observation de cet « entre-espace »² ou passerelle réside dans le fait que l'on ne peut pas prédire dans la relation humaine quand va se construire un « espace collectif » de communication³, c'est-à-dire, l'adéquation des modes de penser les informations de chacun.

Nous pouvons en conclure temporairement que, observer la coordination relève donc d'une observation régulière de l'anticipation c'est-à-dire observer ce qui se passe en prévision de ce que l'autre va faire et en fonction de ce qui s'est passé.

Quand coordonner, c'est « mettre dans un ordre commun »

L'ordre commun résulte de la mise en situation des acteurs, du découpage du temps et du calendrier des réunions. Dans notre situation, des enseignants travaillent

² pris au sens de Gateway (Bertacchini, 2004)

³ Agostinelli, 1999

ensemble au choix de l'organisation la plus adaptée de la collaboration intra-cycle ou à l'élaboration d'un outil de suivi (ou d'évaluation) commun, dans les lieux où se façonnent l'organisation, l'école, la salle des maîtres, à tel moment de l'année, avec l'intention de le mettre en place au plus vite. Tous les aspects contractuels de la communication sont liés à ce contexte et les échanges sont guidés par des attentes, règles et présupposés implicites constitutifs du contrat propre au contexte situationnel (Gilly, Roux & Trognon, 1999).

La recherche menée et les situations évoquées exigent une description précise du contexte. L'observation tiendra compte d'une façon non exhaustive : (a) des caractéristiques des acteurs ; (b) des caractéristiques techniques de la situation ; (c) des informations ; (d) des actions ; (e) de l'environnement social et organisationnel ; (f) des exigences liées à la tâche.

Dans un second temps, « l'ordre commun » est mis en place par le contexte interactionnel. L'observateur va rendre compte des rôles tenus par les acteurs, de leur langage enfin, de leurs stratégies.

A ce stade de notre propos, nous formulons l'hypothèse que la mise en commun repose sur la conversation qui est une matrice, présente et future, de coordination et de régulation des acteurs.

Quand coordonner c'est interagir par régulation

Nous nous référerons, ici, à la régulation au sens de Bonniol (1986) et de Reynaud (1993). Elle est envisagée dans sa forme récursive qui nécessite « *de coupler les idées d'équilibre et de déséquilibre, de stabilité et d'instabilité, de dynamisme et de constance* » ; *ces couples ayant une relation récursive où « ce qui est généré, génère à son tour ce qui le génère »* (Morin, 1977 p. 32).

Ce type de régulation a deux fonctions majeures qui en autorisent une troisième

(Scriven, 1967 ; Tyler, 1967) : la régulation a d'abord une fonction de satisfaction individuelle ; puis, une fonction informationnelle ; et enfin une fonction de réajustement qui est le lien entre l'alter et l'ego.

Nous posons le principe que la coordination relève d'une perspective constructiviste et interactionniste et dépend des possibilités d'interaction avec le milieu environnant, les acteurs et les situations.

La fonction de réajustement permet, dans le cadre des concertations, une forme d'effacement des rapports de pouvoirs sociaux. La norme sociale résulte d'une forme d'ajustement implicite et réciproque, d'un « *contrat communicationnel* » qui participe à la construction de la coordination dans les équipes. Pour Mead (1934), l'acte individuel n'existe pas, c'est une abstraction, il n'existe qu'un « *acte social* », c'est-à-dire une activité qui implique la participation de deux ou plusieurs individus. Pour Goffman (1974), c'est l'interaction, c'est-à-dire, « *une classe d'événements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette dernière* » qui est liée à la présence simultanée d'acteurs sociaux dans une même situation. Ainsi peut-on écrire que « *l'acte de communiquer ne se traduit pas par un transfert d'information depuis l'expéditeur vers le destinataire, mais plutôt par le modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée...* » (Varela, 1989, p. 115).

En appui de l'hypothèse précédente, nous pouvons suggérer qu'au sein d'une équipe de travail, l'exercice de la parole, loin d'être simplement une forme d'expression de la pensée, est une pratique collective, où les différents participants mettent en œuvre un ensemble de procédés leur permettant d'assurer conjointement la gestion du discours produit.

L'interaction dépasse alors l'instantané et le local dans lesquels, pourtant elle se

manifeste (Lacoste, 1991) et la gestion du discours produit fait appel à la négociation.

La négociation est une procédure d'interaction qui est constamment remaniée, elle est donc probablement mise en œuvre par la production conjointe et l'accord partagé de *systèmes de règles*, de *règles du jeu*. Ces « *règles non écrites* » à la base de l'accord mettent en œuvre une transaction dans laquelle s'échange la reconnaissance mutuelle de l'autonomie et du contrôle (de Terssac, 1992). Bien que ces règles soient probablement implicites, elles semblent structurer le collectif grâce à une régulation sociale, culturelle, par lesquelles l'individu reconnaît la négociation, l'améliore, la refuse ou la contourne.

Quand coordonner, c'est « donner du sens »

Dans la section précédente, nous avons souligné l'importance de la construction commune d'un espace de signification. Dans cet espace, la coordination est une forme d'action qui dépend de la situation (règles de fonctionnement, modes d'organisation, de communication que se donnent les acteurs, avec une activité conduite par un but et des conditions) et du contexte dans lequel elle se déroule. Cette construction s'effectue dans des situations de travail collectif où les communications ont des formes, des contenus et des organisations aussi différentes que variées. Les interactions qui s'y développent peuvent dépendre des personnes, de leur situation, des significations et interprétations, des règles mais aussi des lieux, de l'environnement, du temps, du contexte. Dans cette situation, le processus de communication se construit simultanément aux relations mises en place par les acteurs et conduit ceux-ci à la construction collective du sens qui constitue le ciment des décisions et des actions (Vygotsky, 1985). Cette construction est aussi intersubjective et socialisée, culturelle et historique, où la connaissance est

socialement « distribuée ». Les différences dans le degré de connaissances sont à l'origine de malentendus : ce n'est pas seulement ce qu'un individu sait qui diffère de ce que sait son voisin, mais aussi comment les deux savent les « mêmes » faits (Schütz, 1987, p. 20).

Dans cette approche, il devient nécessaire d'observer les processus de construction et d'évolution des phénomènes de coordination, à l'articulation entre l'individuel et le collectif. Il s'agit d'observer les procédures de construction négociée et partagée de « nouvelles règles d'usage pédagogique » au sein du groupe scolaire, à travers l'activité communicationnelle de chacun. La « construction partagée » résulte d'une activité synchrone coordonnée et des tentatives ininterrompues des membres de l'équipe, pour produire et maintenir un « sens commun » (Schütz, 1987) conçu comme logique locale, négociée en permanence, grâce à des « actions situées ». Ces actions dépendent principalement de circonstances matérielles et sociales (Suchman, 1987) qui émergent *in situ* par une compréhension mutuelle des actions de l'autre et une perception d'indices provenant directement de l'environnement (Conein & Jacopin, 1994).

De ce point de vue, les séances de concertation peuvent donc être envisagées comme une co-construction du sens *hic et nunc* de la mise en œuvre des actes communicationnels : verbaux, non verbaux, intentionnels... qui replacent les activités physiques et cognitives « dans le monde réel ». Pour le courant de la « cognition située » il n'y a pas d'activités cognitives « absolues » que l'on puisse étudier hors de leur contexte : les activités cognitives sont consubstantielles aux situations dans lesquelles elles s'exercent.

Ici l'environnement (contexte et situation) est composé d'objets (environnement matériel : salle, orientation des tables, cahiers de liaison...) qui peuvent jouer un

rôle de « mémoire externe ». L'environnement ainsi présenté permet de générer les actions des membres de l'équipe à partir d'inférences et raisonnements qui autorisent les règles d'usage mais surtout leurs anticipations. En cela les séances de concertation (vécus individus, structure, institution, objets...), jouent vis-à-vis de chacun, un rôle de « mémoire externe de travail ». L'environnement impose une « empreinte » (Hutchins, 1994) des gestes professionnels et des usages. La coordination produite pendant les séances de concertation dans le groupe scolaire se constitue en « environnement d'usage ». Les pratiques d'utilisation observables à savoir, mode de communication, choix des mots, postures... n'auront qu'une validité « locale », et seront donc différentes d'une équipe pédagogique à l'autre.

La coordination n'est donc pas la manifestation d'une relation identique à elle-même et reproductible à la demande. Elle ne serait, selon nous, qu'un état transitoire dynamique en fonction de divers composants et met l'accent sur le rapport entre les actions observables et les échanges entre individus.

METHODOLOGIE

Pour prendre en compte cette totalité dynamique et l'ensemble des éléments qui nous a semblé la caractériser, nous avons mis en œuvre l'observation participante proposée par Bogdan et Taylor, (1975). Ces auteurs la définissent « *comme une recherche caractérisée par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers.* » L'expression « observation participante » tend à désigner le travail de terrain en son ensemble, depuis l'arrivée du chercheur sur le terrain, quand il commence à en négocier l'accès, jusqu'au moment où il le quitte après un long séjour... « *Il ne s'agit pas seulement d'observer la " scène ", c'est-à-dire des lieux, des moments et des situations. L'éthologie humaine y réussit à*

sa façon, en prenant force notes, films et photos. Il faut encore y participer, en manifestant un certain degré d'engagement à la fois dans les interactions mais aussi dans les actions du groupe ou de la communauté » (Winkin, 2001, p. 157).

La relation avec le terrain

La préoccupation méthodologique oscille entre implication et distanciation. La légitimité du chercheur-acteur soulève, à nouveau, la question de la négociation. Le décalage est important entre l'institution qui accueille le chercheur et les préoccupations de celui-ci. Décalages entre les comportements, les pratiques « quotidiennes », et l'attitude méthodologique du chercheur. Il est aussi hors de propos que la démarche ou l'action du chercheur modifie les logiques individuelles ou collectives de fonctionnement de l'institution.

Cette négociation, constitue la trace même de la construction du terrain qui se développe par les échanges qui induisent les autorégulations nécessaires à la coordination.

Dès lors, comment mener cette négociation ? Quels seraient les principes à la fois méthodologiques et déontologiques qui sembleraient les plus propres à la fois pour garantir la faisabilité de la recherche et la tolérance du terrain ?

Si les objectifs du terrain et ceux de la recherche ne sont pas du même plan, quelles seront les différentes possibilités pour élaborer un consensus, acceptable pour les deux ?

Nous avons choisi de positionner cette recherche en *interface de négociation* entre des logiques contradictoires en apparence et qui essaient, chacune, d'imposer leurs propres systèmes de normes. La pluralité des acteurs, des intérêts en jeu peut créer une situation de crise et, à notre sens, vouloir à tout prix négocier peut signifier à terme la destruction de l'objet de recherche. Quel que soit la configuration du terrain de la recherche, il est indispensable d'en

respecter les objectifs et si besoin, cela signifie qu'il faut *greffer* des objectifs adventifs sur les objectifs initiaux de recherche. L'idée de greffe est ici importante, il ne faut pas dissoudre son objet, ses objectifs de recherche dans ceux du terrain, ils doivent conserver leurs spécificités, leurs intérêts, dans une situation où ils sont mis « au service » d'objectifs de terrain sans que se créent des rapports de force avec des luttes d'influence et une idée d'exclusion ou d'élimination. Une manière possible d'arriver à ce compromis semble être la hiérarchisation.

La négociation commence toujours, avec la nécessité d'intéresser le terrain à la recherche, car il est généralement admis que : « on ne persuade jamais un interlocuteur au nom de nos critères mais au nom des siens ». La négociation a duré tout au long de la recherche et particulièrement à chacune des phases d'observation par l'explication différentielle permanente des intérêts de la recherche et des intérêts personnels et professionnels. En effet, très rapidement on peut constater que les *retours* de la recherche sur le terrain du type : « *quand cela sera fini je vous montrerai, je vous ferai lire...* », ne sont pas suffisants.

Il s'est agi d'individualiser les réponses en fonction des intérêts des uns et des autres tout en ayant une véritable logique situationnelle de chercheur, c'est-à-dire une logique fondée sur des modèles mais adaptables à la situation. À ce titre, les membres de l'équipe ont été impliqués par les retours d'observation où chacun a pu exprimer hors contexte de concertation, ce qui l'avait animé en contexte, voire même quel (s) intérêt (s) était (étaient) en jeu et ce qu'il attendait *a posteriori* de cette situation. Ces retours n'ont pas été imposés aux membres afin d'éviter de rendre fastidieux le déroulement de cette recherche sur le terrain. Toutefois, ces explications de chacun ont fait l'objet de questionnements réguliers avec possibilité de revoir les cassettes vidéo pour les plus « curieux » ou

intéressés des membres. Des rencontres régulières complétaient ce dispositif.

La logique du chercheur à l'épreuve du terrain

Un objet qu'il soit de recherche ou autre est avant tout une co-construction. Les objets sont le produit d'une activité humaine, auquel les membres attribuent des intentionnalités culturelles. Ils sont sélectivement organisés et utilisés pour leur valeur communicative (Hymes, 1967). Dans le cas d'une recherche, nous postulons que l'objet est une valeur communicative dans la construction de la relation entre l'approche scientifique qui le sous-tend et le terrain.

Dans le cas de la coordination dans une équipe de travail, l'objet « coordination » peut alors être saisi par une double dimension :

1. la construction négociée (institutionnelle) entre les divers acteurs de son principe de fonctionnement ;
2. la construction transitoire d'usages communicationnels possibles.

Cette double dimension qui prend en compte le local et le général semble autoriser la compréhension des échanges communicationnels en situation.

À cette approche, d'un terrain comme objet de recherche, nous avons choisi d'appliquer les techniques d'observations de « l'ethnométhodologie » des usages (Fazzini-Feneyrol, 1995). Elles confirment par une démarche ethnologique que l'absence de négociation peut conduire à un maintien de pratiques antérieures en contradiction avec les finalités de changement pour un nouveau type de fonctionnement imposé, (ici le travail en équipe par la loi de 1989), réduisant de ce fait, les « gains » de fonctionnement espérés.

Le « Quoi » et le « comment » de l'observation

Lors d'une recherche finalisée sur le terrain et ce, quel que soit l'objet de recherche, c'est à travers des gestes professionnels, des usages quotidiens, des solutions spécifiques, que nous devons travailler.

Tout un ensemble de vécus qui pour les acteurs du terrain ne sont que des « allants de soi », mais qui, pour le chercheur ne prennent du sens qu'à travers des tâches, des activités, des situations... liées à un contexte social, à des conditions, des contraintes, à des caractéristiques qui lui donnent du sens. La question du « quoi » nous a semblé donc relativement stable et cette stabilité était probablement due à l'assurance que donnent les options théoriques.

Pour ce qui est du comment, nous pénétrons le « complexe ». Sur le terrain de l'observation, les membres de l'équipe pédagogique sont déjà dans la situation (et en pratique) avant même qu'on les (ré)unisse pour coordonner. Dès lors, comment observer des phénomènes qui ne sont pas délimités par le champ de l'observation et qui lui appartient ? Les séances de concertation dans lesquelles les enseignants doivent coordonner, ne peuvent donc pas être observables à l'intérieur de limites temporelles ou spatiales. Elles sont d'ailleurs, toujours mises en perspective avec l'institution scolaire, les enseignements, les partenaires. La coordination ne fait donc pas exister la situation observable, même si les caractéristiques existent et ne se comprennent que par la complexité de la situation.

Autant de contradictions, de paradoxes, d'oppositions qui sont liés à l'observation, à la place de l'observateur, par voie de conséquence, au recueil des « faits » ou des données, à leur perception et à l'objectivité des interprétations...

Ces préoccupations ne sont pas neuves et le choix d'une méthode d'observation n'est pas si simple : experte (Crozier et

Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1993) ou participative et médiatrice (Touraine, 1979 ; Dubost, 1987 ; Postik & Deketele, 1988 ; Dubet, 1994). Ces derniers types d'observation semblent particulièrement adaptés au terrain offert par la recherche. Elles s'appliquent, en effet, à des situations en évolution ; elles prennent en considération l'ensemble des partenaires d'un projet ; elles ont une fonction de régulation dans la mise en œuvre du projet et reconnaissent la contribution des observés à la connaissance des phénomènes qu'ils vivent.

De plus, avec ce type d'investigation, l'observateur partage la vie quotidienne de son terrain, il réalise l'observation en prenant des notes, et les observés sont au courant, de la qualité de l'observateur (Lahlou, 2000). Autant de caractéristiques qui s'appliquent particulièrement bien au statut d'enseignante, de directrice du groupe scolaire et à notre objet de recherche.

Il existe plusieurs alternatives concernant la position de l'observateur, entre une observation de l'intérieur et une position plus neutre vis-à-vis de la reconnaissance de cette invention subjective de la réalité. C'est d'ailleurs dans le renoncement à la croyance d'une appréhension directe du monde que se gagne, ou se perd, l'entrée en spécificité de la démarche d'observation (Kohn et Nègre, 1991). En effet, toute observation est sous-entendue par un ensemble de « déjà là », de connaissances préalables, d'attentes qui la focalisent sur un fragment de la situation tout en la construisant. L'idée est ici de prendre en compte à la fois la perspective écologique, celle des discours, des actions, des intentions, des projets d'actions que les membres de l'équipe ont sur l'environnement, la façon dont ils vont modifier la situation.

Nous sommes bien ici dans une perspective éthologique, c'est-à-dire une perspective qui privilégie les éléments de la situation et

leurs actions *avec* les individus. Cette perspective éthologique est bien connue, en psychologie sociale, tout Moscovici (1973 ou 1984) insiste sur cet aspect.

En ce qui nous concerne, il s'agit d'une « *participation complète* » (Gold, 1958) où « *l'opportunité* » est mise à profit (Adler et Adler, 1987) et qui est donnée par le statut déjà acquis du chercheur dans la situation rencontrée. Du rôle permanent et statutaire de directrice de l'école maternelle et maîtresse de grande section le statut acquis et reconnu a évolué vers celui de chercheur. Cette transformation de statut « transparent pour le groupe » a tout de même suscité quelques difficultés liées :

- à la professionnelle : qui intégrait des éléments de la coordination à mes situations de classes, d'apprentissage ou tout simplement d'organisation pédagogique et qui pouvait ensuite renvoyer sur le terrain de la coordination les essais pratiques de celle-ci ;
- au manager : qui se devait de mettre en place la coordination nécessaire à la cohérence des actions menées par l'équipe et la faire suivre d'effets, mais aussi prendre des décisions parfois contraires aux idées du groupe car davantage accès sur des nécessités administratives que sur le fond ;
- à la collègue : voire l'amie de plusieurs membres de l'équipe pédagogique, qui tient compte des intérêts, sentiments individuels et personnels et des liens qu'ils ont avec la situation de coordination ;
- au chercheur : qui se devait d'objectiver, de mettre à distance l'ensemble de ces éléments tout en restant acteur de la situation étudiée.

En effet alors, que généralement, les chercheurs de terrain se posent la question de comment concilier la logique méthodologique et l'implication sur le

terrain avec la mise à distance nécessaire à la recherche (Rossi, 1991) ou « comment éviter de devenir soi-même un « *indigène* » ?, la question s'est posée différemment : comment rester indigène ?

Négocier un tel terrain, c'est aussi peut-être faire oublier au quotidien que l'on a une caméra, un bloc note pour se joindre à ce qui se passe (Malinowski, 1989).

RETOURS D'EXPERIENCE ET CONCLUSION

Nous avons volontairement regroupé les retours d'expérience avec une conclusion qui se veut intermédiaire entre des travaux de même nature c'est-à-dire, qui ont pour objet « l'observation participante » et prospective c'est-à-dire, qui se fixe pour objectif d'alimenter la réflexion sur une pratique qui nous semble particulièrement adaptée et enrichissante.

Sur le terrain

Cette position fut la plus difficile à tenir. Avec le recul nécessaire à toute démarche de recherche ou de son propre fonctionnement, nous soulignerons deux faits incontournables d'une observation sur et dans le terrain. :

- (a) on ne peut pas être en présence d'autrui sans être affecté par celle-ci : « *il devient alors particulièrement intéressant de parvenir à comprendre, comment des individus peuvent établir des relations et interactions telles, qu'elles permettent effectivement de construire des objets communs d'action, de discours, et de pensée ; et comment des personnes peuvent efficacement se transmettre des savoirs et des savoir-faire, voire élargir, les uns pour les autres, l'intelligibilité du réel.* » (Perret-Clermont & Nicolet. p. 15, 1988) ;
- (b) « *les réalités que les gens construisent sont des réalités*

sociales, négociées avec autrui, distribuées entre eux » (Bruner, 1991, p. 116).

Notre observation est donc fondée sur la réciprocité et modèle ainsi notre action au sein du groupe.

Sur la production de connaissances

Il s'est agi de deux étapes non réductibles l'une à l'autre.

La première dans laquelle la diffusion des résultats de la recherche est uniquement « savante ». Cette démarche d'observation participante a eu pour finalité principale la constitution d'une connaissance en Sciences de l'Information et de la Communication et se veut un élément supplémentaire dans l'appréhension et la mise en œuvre de cette démarche.

La seconde relève d'une question de temps et d'intentionnalité. Après une transposition au sens de Brousseau (1986) et grâce à une diffusion intentionnelle et apprêtée, nous espérons avoir une influence de proposition sur le cours des choses et pas uniquement dans le milieu d'origine. Les connaissances extraites du terrain sont caractérisées par un certain nombre d'informations liées et des situations interprétables par ces informations. Nous mentionnons la régulation, le contexte, la culture locale et la situation. Ces éléments caractérisent l'implication dans une démarche d'observation participante. Ces quatre concepts sont indispensables pour « comprendre » la coordination dans une équipe pédagogique. Les informations se définissent donc les unes par rapport aux autres, elles sont indexées, au sens d'indexicales⁴. En outre, du point de vue des réunions de concertation, elles sont

indissociables du type de situations traitables avec celles-ci. On ne peut parler que des « problèmes » de l'institution, ici l'école.

Cette réflexion relève bien sûr des connaissances théoriques et méthodologiques acquises pendant les années de la recherche et indissociables du terrain spécifique.

Sur l'analyse

Notre travail a consisté en la collecte de données, à leur articulation enfin à leur mise en situation. Ceci pour préciser que la démarche choisie a impliqué une orientation du « regard » du chercheur vers les positions langagières alternatives de chacun aux situations présentes. Ce travail critique articule d'une part, le *texte* des descriptions fines tirées des échanges aux pratiques et usages ; de l'autre, le *contexte* un ensemble de dimensions susceptibles de faire parler les enregistrements vidéo dans un autre ordre de significations. Ainsi les observations des échanges des membres du collectif de travail 'l'équipe pédagogique, sont-elles *situées* en regard d'un contexte interprétatif plus large.

Nous avons donc cherché à clarifier les informations en contexte qui ont « contraint » les membres de l'équipe à une recherche d'efficacité obtenue grâce aux « compromis ». Ces « arbitrages » découlent du sens accordé aux informations partagées en situation et de l'injonction (ministérielle) de coordonner indispensable aux actions mises en place dans la situation.

Il s'agit bien sûr de la mise en place « de règles » communicationnelles sous-tendue par les intentions d'efficacité pédagogique qui devraient autoriser les enseignants à mettre en place une action située nécessaire à toute coordination. Il s'agit en particulier d'informations opératoires, indexées, c'est-à-dire d'informations qui n'ont de sens que pour ces enseignants, ici et maintenant et auquel ils donnent le statut de moyen pour atteindre les buts de leurs échanges

⁴C'est la notion selon laquelle le sens d'un mot renvoie au contexte dans lequel ce mot a été énoncé. L'indexicalité relie les nouvelles connaissances en communication aux Sciences Sociales en ce qu'elle pose la communication, dans le groupe social, en tant qu'accomplissement — *communication en train de se faire* -.

verbaux. Ces échanges devenant alors, la « traduction » d'un mode de coordination qui explicite les processus informationnels nécessaires et suffisants pour « mettre dans un ordre commun » et « donner du sens » à travers les règles communicationnelles mises en contexte qui organisent en retour la coordination construite collectivement.

CONCLUSIONS

Sur la recherche

Cette recherche a permis d'identifier trois types de mécanismes de construction de la coordination au cours de la construction d'un espace commun de signification lors des concertations de l'équipe pédagogique de l'école primaire (l'institution). Il s'agit de (a) la régulation, (b) de règles locales que les membres de l'équipe s'entendent à reconnaître comme utiles au moins provisoirement, (c) les modes de dialogues à partir d'informations attendues. Ces trois mécanismes nous invitent à écrire que les éléments observés confirment les hypothèses élaborées « chemin faisant » : la coordination dépend bien de la construction du sens issu d'un processus de communication et consubstantiellement, la régulation favorise la construction d'un sens commun.

Pour cela nous avons privilégié une vision large, « anthropologique » dans laquelle la communication est considérée comme une construction humaine, comme un outil de la culture commune mais utilisée aussi avec « *des règles établies dans un contrat situé* ». Cette position devrait autoriser un éclaircissement de la fonction de « *contextualisation de la communication* » sur la coordination.

Nous avons questionné la nature intentionnelle, communicationnelle, éducative des informations situées et leurs modes d'utilisation au sein d'une communication socialement élaborée et collectivement validée. Dès lors, nous comprenons que la communication au travail assure l'intercompréhension et la

confrontation des points de vue dans un jeu de construction du sens, de coordination et donc d'un espace commun de significations.

Dans cet espace, les processus actifs de régulation et de négociation n'existent que dans l'interaction *in situ* et dépendent du contexte dans lequel elle se déroule. Toutefois, ces moments sont sporadiques et apparaissent dans le cours d'action sans régularité repérable. Autant dire qu'il existe un phénomène de réflexivité entre la situation et la construction de la coordination. Celle-ci se caractérise par autant d'accords, d'arrangements, d'ajustements, d'explications réussies que d'obstacles et de difficultés qui sont à la source des dimensions affectives, sociales, morales, qui peuvent affecter les activités de concertation, d'information, de décision. Cette étude du travail d'équipe et de la coordination autorise, pour les recherches futures, une plus grande compréhension des pratiques de coordination d'équipe qui constitue une dynamique communicationnelle particulière favorable à la régulation des échanges qui nourrissent la coordination et dépend particulièrement de la situation mise en place et de son contexte.

Sur la posture

Cette démarche, nous semble-t-il, permet d'observer et de vivre au sein même de la réalité sociale afin de comprendre sa dynamique interne d'ajustements mutuels.

Dans notre étude, l'observation ethnographique menée s'appuie sur l'idée que chaque équipe construit son jeu avec ses propres règles et que pour les comprendre il est indispensable que le chercheur soit un des acteurs du mouvement. Les relations établies par le chercheur, ainsi que celles entretenues par l'acteur impliqué se chevauchent, s'entremêlent, se combinent, se fouillent mutuellement.

En examinant les voies par lesquelles une action est construite, dans la mesure où elle est relationnelle, nous pouvons écrire que la double posture est intersubjective. Il ne suffit pas alors que le chercheur s'implique en jouant, il doit aussi jouer un « jeu » qui lui est familier. Le travail consiste ainsi à rendre ce familier comme étrange et problématique, avec l'intention de rendre la description du jeu comme une expérience de l'extraordinaire invention du moment, de l'ici et maintenant. L'ensemble des actions interdépendantes est tout ce qu'est le chercheur, est tout ce que sont les acteurs.

Le chercheur construit en pleine familiarité un espace qu'il cherche à comprendre dans son analyse. Dans cette recherche, l'observateur-participant joue sur deux niveaux d'interaction : celui d'un acteur au milieu d'autres acteurs et celui de chercheur producteur d'une construction intellectuelle.

Cette double posture force, non seulement une relation d'interaction avec les membres du contexte étudié, mais teste aussi, nuance la pensée de l'observateur qui cherche à comprendre le cheminement de la coordination, ici et maintenant.

Eléments bibliographiques

- Adler, P.A., & Adler, R. (1987). Membership Roles. *Field Research*, Sage Publications, USA.
- Agostinelli, S. (1999). La construction d'un espace collectif de communication.
- S. Agostinelli (Ed.), *Comment penser la communication des connaissances : Du CD-Rom à l'Internet*. Paris : l'Harmattan, 19-35
- Amigues, R. (1980). Travail en groupe des élèves et changement de conception. In, R. Amigues et S. Johsua (Eds.) *Technologies, Idéologies, Pratiques*, Publication de l'Université de Provence, 7, 2, 117-135
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Éditions du Seuil.

- Bertacchini, Y., (2004). « Entre information & processus de communication: l'intelligence territoriale », Les Cahiers du Centre d'études et de Recherche, *Humanisme et Entreprise* n°267, La Sorbonne Nouvelle, Paris, octobre 2004.
- Bertalanffy, L., Von. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Bordas
- Bonniol, J-J., (1986). *L'impasse ou la passe*. Ouverture de l'Université d'été juillet 1986. Marseilleveyre, Marseille. 1 -17.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7, (2), 33-115
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where and how to remember : A problem of metacognition. in R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology*, Vol. 1. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : EsHel
- Cohen, M., (1971). *Matériaux pour une sociologie du langage*. Paris : Maspéro ; Paris : Albin Michel, 1956
- Conein, B., & Jacopin, E. (1994). Action située et cognition. Le savoir en place. *Sociologie du travail*, 94/4, 475-501.
- Crozier & Friedberg. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil
- de Terssac, G. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF
- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil

- Dubost (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris : P.U.F.
- Fazzini-Feneyrol, N. (1995). *Les apprentissages du changement dans l'entreprise*. Paris : L'Harmattan
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Le Seuil
- Gilly, M., Roux, JP., & Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Nancy & Aix : Presse Universitaire de Nancy & Publications de l'Université de Provence.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit
- Gold, R. L., (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 217-223
- Grosjean, M., & Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris : Puf, Le travail humain
- Hutchins, E. (1994). Comment le « cockpit » se souvient de ses vitesses. *Sociologie du travail* n° 4/94, 461-473
- Hymes, D. (1967). The anthropology of Communication. Fex Dance (ed.), *Human Communication Theory : Original Essays*. New York : Holt, Rinehart and Winston, pp.1-39
- Jodelet, D. (1984.). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie, , S. Moscovici, (dir.), *Psychologie Sociale*. Paris : P.U.F., pp.357-378,
- Kohn, R., C., & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation*. Paris : Nathan
- Lacoste, M. (1991). Les communications de travail comme interactions, R. Amalberti, M. De Montmollin, et J. Theureau. *Modèles en analyse du travail*. Liège : Mardaga
- Lahlou, S. (2000). Attracteurs cognitifs et le travail de bureau. *Intellectica*, n°30
- Le Moigne, J-L. (1990). *Modélisation systémique de la complexité*. Paris : Dunod
- Lewis, D. (1969). *Convention*. Harvard : University Press
- Malinowski, B., (1989). *Argonauts of the Western Pacific* (Les argonautes du Pacifique occidental), Paris : Gallimard.
- Mead, G.H., (1934/1963), *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press, Trad. Fr. : L'esprit, le Soi et la Société, Paris, Presses universitaires de France
- Metge, M. (2002). *Approche communicationnelle de la coordination dans le cadre des équipes pédagogiques à l'école primaire*. Thèse présentée pour le doctorat des Sciences de l'Information et de la Communication. Montpellier 1, le 06 décembre 2002, 359 p. + 18 p. d'annexes
- Morin, E. (1977). *La Méthode, Tome 1 — La nature de la nature*. Paris : Seuil
- Moscovici, S. (1973). *Introduction à la psychologie sociale*, Paris : Larousse
- Moscovici, S. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie, In S. Moscovici, *Psychologie sociale*. Paris : PUF, 357-378
- Perret-Clermont, A.N., & Nicolet M. (1988). *Interagir et connaître*. Cousset : DelVal, 4-15
- Postik, M., & Deketele, J-M., (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : P.U.F
- Reynaud, J.D. (1993). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin
- Rogers, C. (1970/1973). *Les groupes de rencontre*. trad. Fr., Paris : Dunod
- Rossi, JP. (1991). *La recherche en psychologie : domaines et méthodes*. Paris : Dunod
- Schneuwly, B., & Bronckart, J.P. (1985, Eds.). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux Niestlé.
- Schütz, A., (1987/1964). On multiple realities, (tr.fr.), *Le chercheur et le*

- quotidien, Méridiens/Klincksieck, 7-48
- Scriven, M. (1967). The Methodology of evaluation, R. Tyler. *Perspectives of curriculum Evaluation*. Chicago Rand Aller Nally.
- Suchman, L., (1987). *Plans and situated actions : the problem of human-machine communication*. New York : Cambridge Press
- Toraille, R. (1981). A la recherche de l'équipe, R., Toraille (Ed.) *L'équipe éducative*, Paris : ESF.
- Touraine, A. (1979). *La voix et le regard*. Paris : Seuil
- Tyler. R. (1967, Ed). *Perspectives of curriculum Evaluation*. Chicago : Rand Aller Nally
- Varela, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil
- Vion, R. (1999). *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Nancy & Aix : Presse Universitaire de Nancy & Publications de l'Université de Provence.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society : The development of higher psychological processes*. (Mass) Cambridge : Harvard University Press
- Vygotsky, L.S. (1985/1934). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales
- Watzlawick, P., Beavin, H., & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Éditions du Seuil.
- Wertsch, J.V. (1985, Ed.). *Culture, Communication and Cognition : Vygotskian Perspectives*. (Mass) Cambridge : University Press
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*, Paris : Ed. du Seuil. Coll. Points
- Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de communication : de la théorie au terrain*. Paris : Ed. du Seuil
- Zivin, G. (1979, Ed.). *The development of self-regulation through private speech*. N.Y. : Willey