



Observer les pratiques collaboratives au sein d'écoles primaires : le cas du dispositif "plus de maîtres que de classes"

Eric Maleyrot

► To cite this version:

Eric Maleyrot. Observer les pratiques collaboratives au sein d'écoles primaires : le cas du dispositif "plus de maîtres que de classes". Colloque international OPÉEN & ReForm 2016, Université de Nantes, Jun 2016, Nantes (Université de Nantes), France. hal-04191941

HAL Id: hal-04191941

<https://univ-montpellier3-paul-valery.hal.science/hal-04191941>

Submitted on 30 Aug 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Observer les pratiques collaboratives au sein d'écoles primaires : le cas du dispositif "plus de maîtres que de classes"

Eric MALEYROT

CREN Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes cedex 3

eric.maleyrot@univ-nantes.fr

Résumé. Le métier de professeur des écoles reste associé à des conditions de travail particulières : un maître attaché à une seule classe, responsable de la progression d'un groupe d'élèves pour une année. L'introduction à la rentrée 2013 dans certaines écoles du dispositif « Plus de maîtres que de classes » vient modifier ces conditions de travail par des formes prescrites de collaboration. En s'appuyant sur les notions de travail partagé, de collaboration et de partenariat et par une observation des pratiques collaboratives dans trois écoles primaires françaises, notre communication cherche à dégager les variables qui produisent, par la présence d'un maître supplémentaire dans l'école, différentes formes de pratiques collaboratives tant au niveau du collectif hors la classe que dans les pratiques d'enseignantes dans les classes. La discussion soulève la question des difficultés méthodologiques dues à la spécificité des pratiques collaboratives d'être pluri-adressées ainsi que celle des visées de formation.

Mots-clés : collaboration, école primaire, dispositif, maître supplémentaire

INTRODUCTION

Dans la majorité des systèmes scolaires d'Europe et d'Amérique du Nord, on assiste à un processus d'institutionnalisation du travail collaboratif des enseignants (Tardif & Borges, 2009). De nouvelles formes et pratiques de travail partagé ou collaboratif sont attendues de ces agents scolaires. Ce processus d'institutionnalisation vient transformer, ou pour le moins interroger, les modes d'organisation traditionnelle du travail enseignant. Ainsi dans l'enseignement primaire français, la représentation du métier de professeur des écoles reste associée à celle d'un maître attaché à une seule classe, responsable de

la progression d'un groupe d'élèves pour une année.

L'introduction à la rentrée 2013 dans certaines écoles du dispositif « Plus de maîtres que de classes » (PDMQDC dans la suite du texte) vient modifier ces conditions de travail dans les classes par des formes prescrites de collaboration. Parce que l'instauration d'un maître supplémentaire (MS) conduit à concevoir et assumer de façon plus collective le travail pédagogique jusque dans les classes et dans l'école, se pose la question de l'organisation de la collaboration entre les enseignants, qu'ils soient concernés directement (le MS et les enseignants des classes dans lesquelles il intervient) ou indirectement (les autres enseignants de l'école). En outre, la réorganisation du

*Ce texte original a été produit dans le cadre du COLLOQUE INTERNATIONAL OPÉEN & ReForm 2016 qui s'est tenu à Nantes (France) : 8, 9 et 10 Juin 2016. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Maleyrot, E. (2016). Observer les pratiques collaboratives au sein d'écoles primaires : le cas du dispositif "plus de maîtres que de classes", *Actes du colloque COLLOQUE INTERNATIONAL OPÉEN & ReForm 2016 Nantes (France) : 8, 9 et 10 Juin 2016*. Nantes (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques.

Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page

travail dans les écoles par l'implantation du PDMQDC est conditionnée par les interrelations professionnelles et personnelles au sein des équipes d'école mais elle les redéfinit aussi. Elle interroge, de façon concomitante, la conception que chaque membre du collectif a du travail partagé et de l'autonomie professionnelle, cette dernière étant encore fortement liée à la seule relation pédagogique entre un maître, sa classe et ses élèves.

Le dispositif PDMQDC peut être considéré comme un artefact prescriptif (Amigues, 2009) c'est-à-dire une prescription se présentant comme un organisateur de l'activité collective des enseignants. Les textes réglementaires (circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012 et le document de « 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif « plus de maîtres que de classes » de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire) prescrivent deux objectifs. Il s'agit, d'une part, de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux pour les conduire à la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences. D'autre part, le dispositif vise à favoriser la mise en œuvre de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe, pour prévenir la difficulté scolaire.

C'est également une prescription des moyens puisqu'un MS est affecté à l'école. Il n'a pas charge d'une classe mais une mission d'appui de ses collègues dans les classes. Il ne peut être chargé de mission de coordination. L'équipe des enseignants de l'école est garante de l'efficacité du dispositif inscrit dans le projet d'école et responsable de la cohérence des diverses modalités d'intervention pédagogique. Celles-ci sont aussi prescrites : de la co-intervention dans la classe avec l'enseignant titulaire, en passant par la prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins jusqu'à des modes d'organisation pédagogique en équipes qui diffèrent de l'organisation en classes, en cohérence avec l'esprit des cycles. L'attribution d'un MS est ainsi vue comme une innovation pédagogique institutionnelle sensée développer les pratiques collaboratives jusqu'au cœur de la classe.

Dans une visée de formation des enseignants concernés par l'introduction du dispositif PDMQDC dans leur école, l'enjeu de cette étude consiste à déterminer les variables en tension qui produisent différentes formes de pratiques collaboratives. La restitution, dans un second temps, des résultats des investigations aux enseignants, cherche à les engager dans une démarche réflexive sur leurs pratiques collaboratives.

CADRE THEORIQUE

Le cadrage théorique de cette étude s'appuie sur des notions relatives au « travailler ensemble ».

Tout d'abord, il s'agit de la notion de *travail partagé* des enseignants. Selon Piot et Marcel (2009), cette notion se définit par quatre aspects. Premièrement,

elle recouvre l'ensemble des activités professionnelles avec les autres adultes de l'établissement et les partenaires extérieurs. Le partage de ces activités, tant au niveau interindividuel que collectif, nécessite un accord qui permettra de « faire ensemble ». Deuxièmement, le travail partagé s'affranchit, pour partie tout au moins, de toute forme de prescription. Il dépend de l'environnement social de l'établissement et sa mise en œuvre repose sur l'engagement individuel des enseignants. Troisièmement, les pratiques enseignantes de travail partagé sont indissociables des pratiques d'enseignement. Leur influence s'exerce à la fois au travers de leurs produits, que ce soit des décisions collectives ou des ressources pour l'action pédagogique, et des processus à l'œuvre dans le travail partagé. Enfin, l'émergence du travail partagé reconfigure l'ensemble du travail enseignant en influençant les pratiques d'enseignement.

Ensuite, la distinction des termes de coordination, de collaboration et de coopération (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007 ; Portelance, Borgès, & Pharand, 2011) s'attache à éclairer trois modalités de « travail partagé » selon un degré croissant d'intensité. A un premier niveau, la coordination du travail dans le champ scolaire repose sur une série de prescriptions d'ordre administratif et hiérarchique. Ici, la circulaire sur le dispositif ordonne un agencement des actions de chaque enseignant (MS et MC) afin d'atteindre les deux objectifs visés du dispositif. Plus impliquante, la collaboration se caractérise par l'interdépendance engendrée par le partage d'un espace et d'un temps de travail comme par le partage de ressources (Marcel et al., 2007, p. 10) mais également par la responsabilité partagée (Portelance et al., 2014 citant Little, 1990). Autrement dit « la collaboration est présente chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun » (Marcel et al., p.10). Certains auteurs vont même plus loin dans la définition et indiquent : « Lorsqu'il y a collaboration au travail, chacun réalise entièrement les tâches nécessaires à l'atteinte des objectifs » (Portelance et al., 2014, p. 213, citant Cook et Friend, 1991). Quant à la coopération, elle désigne la mutualisation du travail entre enseignants. Cependant la compréhension de la coopération diffère. Selon certains auteurs (Marcel et al., 2007) la coopération constitue la forme de travail collectif la plus accomplie. Elle se caractérise par l'ajustement des activités en situation où le geste professionnel partagé prolonge ainsi le verbe professionnel échangé dans la collaboration. Les acteurs opèrent alors ensemble et partagent leur espace de travail. En revanche pour d'autres chercheurs, la coopération est moins exigeante que la collaboration. En effet, « dans une situation de coopération, les tâches sont réparties et chaque personne est responsable d'une partie de la tâche globale » (Portelance et al., 2014, p.213, citant McEwan, 1997 ; Ofstedal et Dahlberg, 2009).

Enfin, si le travail partagé concerne l'organisation des activités, « travailler ensemble » touche aussi directement les personnes. La notion de partenariat (Landry, 1994 ; Mérini, 1995, 1999 ; Zarifian, 1997) permet d'approfondir la dimension du travail partagé entre les personnes. Être partenaire évoque, en effet, une dimension ontologique, horizontale et mutuelle de partage. Cependant, le partage revêt deux significations radicalement différentes puisqu'il peut désigner tantôt la division et la répartition d'une tâche, tantôt, l'association lorsqu'il s'agit de partager une responsabilité avec quelqu'un ou de jouer des rôles plus actifs dans l'accomplissement d'une même mission (Pelletier, 1997 ; Mérini, 1999). Selon Mérini, la relation de partenariat mêle des dimensions de monopole, de concurrence et de complémentarité. « Travailler avec » présente un risque de confusion identitaire, et dans le même temps, marque un travail se faisant contre l'autre pour défendre ses propres convictions (Mérini, 1995).

Le partenariat peut être défini comme étant « *le minimum d'action commune négociée visant à la résolution d'un programme reconnu commun* » (Zay, Gonnin-Bolo, 1995). L'action commune négociée implique d'emblée la reconnaissance d'une possible confrontation des parties impliquées, tension dépassée par la construction négociée d'une entente. Zarifian (1997) affirme que le partenariat est d'abord un lieu de recherche d'intercompréhension, car « *avant d'agir ensemble, il faut parvenir à se comprendre et à réaliser une entente rationnellement motivée entre les deux parties.* » (Zarifian, 1997, p. 85) Cet auteur distingue conceptuellement une forme de partenariat interne de nature communautaire de la contractualisation, de nature sociétaire. Dans le partenariat interne, la compréhension apparaît lorsque les acteurs appartiennent à une même communauté et qu'existent réellement des biens communs et des situations communes. Le cas des équipes enseignantes de notre étude relève de ce partenariat interne, cependant, la nature des relations qui le caractérisent varie. Aussi convient-il de distinguer le niveau interindividuel, restreint, *a minima*, à deux personnes, de celui du collectif, plus large, constitué de l'ensemble de l'équipe enseignante et de ses intervenants extérieurs. La catégorisation de Landry (1994) de trois modes relationnels, même si elle concerne le partenariat école-entreprise, semble pertinente comme gradient du partenariat interne, circonscrit ici au travail intersubjectif des dyades MS-MC :

Le *partenariat de service* se limite à des échanges d'informations ou de ressources sans définition partagée des objectifs. L'action négociée circonscrit l'intervention du partenaire dans des limites de temps et d'espace convenues. Dans ce mode, l'un des partenaires est amené à adopter une relation de dépendance vis-à-vis de l'autre.

Le *partenariat associatif* est plus largement négocié. Les relations entre les partenaires s'organisent autour

d'intérêts communs. Ce partenariat favorise le développement de structure de collaboration.

Le *partenariat de réciprocité* représente une forme plus accomplie de collaboration. Il inclue la notion d'égalité, une relation d'intégration entre les partenaires, la construction de relations formelles et fréquentes qui permettent une coopération étroite et le partage d'un objectif commun..

Ce cadre théorique posé, les objectifs spécifiques visés dans cette étude consistent à problématiser le lien entre l'arrivée d'un MS n'ayant pas la charge d'une classe dans l'école et le développement des pratiques collaboratives tant au niveau de l'organisation du collectif hors la classe et des relations de travail que des modalités d'intervention pédagogiques lors des prises en charge simultanées des élèves par le MS et le MC.

METHODOLOGIE

Les données empiriques sont issues d'une enquête ethnographique dans trois écoles d'une même académie. Elles ont été choisies parce qu'elles montrent des situations très contrastées dans la mise en place, le fonctionnement et les effets du dispositif PDMQDC. Ce sont des écoles de taille identique dans lesquelles un maître supplémentaire a été affecté à temps plein et dont le directeur est un enseignant déchargé de classe un jour par semaine.

L'école A est une école primaire (maternelle et élémentaire) rurale de 6 classes de la toute petite section au CM2 (élèves de 2 ans et demi à 10 ans). L'équipe pédagogique y est composée d'enseignants de la même tranche d'âge, 30-40 ans, la majorité ayant une ancienneté dans l'école de plusieurs années.

L'école B est une école élémentaire urbaine dite « école à aider » et compte 7 classes du CP au CM1/CM2 (élèves de 6 à 10 ans). L'équipe pédagogique est composée pour moitié d'anciens et pour l'autre moitié de nouveaux et jeunes enseignants nommés pour l'année.

L'école C est également une école primaire rurale de 6 classes et compte en plus une classe d'inclusion scolaire pour élèves handicapés. Plusieurs enseignants ayant quitté l'école l'année précédente, restent trois anciens, dont le directeur. Les nouveaux enseignants, dont le maître supplémentaire, sont plus jeunes.

Le corpus est composé de 4 types de données : 1) des notes d'observation de réunions de formation sur le dispositif PDMQDC de l'équipe enseignante par l'équipe de circonscription ; 2) des enregistrements de deux séries d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) des 3 MS et 11 MC dont les directeurs d'école les première et seconde années de fonctionnement du dispositif dans les écoles, soit en 2013/2014 et 2014/2015 ; 3) des emplois du temps hebdomadaires des MS à plusieurs périodes sur les deux années scolaires ; 4) les bilans auto-évaluatifs de fonctionnement du dispositif des équipes

pédagogiques adressés à la fin de l'année scolaire 2014/2015 à leur supérieur, l'inspecteur de la circonscription.

L'analyse des données a été effectuée en deux mouvements. Tout d'abord, le traitement des notes d'observation des réunions de formation et des bilans auto-évaluatifs adressés à la hiérarchie a cherché à caractériser, pour chaque école, le champ collectif des pratiques collaboratives hors de la classe. Il s'est agi de déterminer les organisations fonctionnelles mises en place (moments de concertation, contenus de celles-ci, outils et supports communs) et les relations des collègues enseignants entre eux et avec la hiérarchie. Ensuite, une comparaison des champs collectifs des 3 équipes d'école a été opérée afin de dégager les variables significatives qui déterminent les pratiques collaboratives.

Dans un second mouvement, à partir des emplois du temps des MS et des explications et motivations émises lors des entretiens, l'analyse a non seulement répertorié les différents scénarii pédagogiques mis en place dans les classes mais également mis au jour les principes fondant les choix des dyades MS-MC. Elle a permis de tracer alors la diversité des pratiques collaboratives enseignantes au sein des classes, et d'y voir émerger certains types de réponses enseignantes au regard du cadrage institutionnel du dispositif PDMQDC.

RESULTATS

Les résultats sont présentés en deux sections. Dans un premier moment, est exposé le rapport collectif au dispositif PDMQDC des équipes enseignantes. Dans un second temps, il est précisé la dynamique intersubjective MS-MC à travers les modes de partenariat qui émergent des différentes modalités d'intervention du MS dans les classes.

Le rapport collectif des équipes d'enseignants

Trois variables apparaissent caractéristiques de pratiques collaboratives contrastées.

La reconnaissance professionnelle du MS par ses collègues de travail constitue une première variable. Elle est fortement corrélée dans cette étude à l'ancienneté du MS dans l'école. Ainsi le MS de l'école A est le plus ancien enseignant de l'école, coopté par l'équipe enseignante pour exercer la fonction de MS, il bénéficie d'une reconnaissance assurée de ses compétences professionnelles qui lui ouvre facilement les portes des classes de ses collègues. A l'école B, le MS a seulement un an d'ancienneté lorsqu'il s'engage dans la fonction de MS avec l'aval de ses collègues. Encore jeune enseignant, ce n'est pas pour ses compétences pédagogiques et en didactiques qu'il est choisi mais parce qu'il est apprécié pour ses qualités relationnelles. Enfin, le MS de l'école C arrive dans l'école en même temps que l'affectation d'un poste de MS, aucun enseignant ne s'étant porté volontaire pour

l'exercer. Ce nouvel enseignant se trouve alors à devoir faire ses preuves vis-à-vis des collègues. Ceux-ci attendent en effet qu'il montre ses capacités pédagogiques et ses compétences en didactiques au-delà de ses qualités d'organiseurs de projets.

Une seconde variable concerne l'articulation du rôle du MS avec celui du directeur d'école. La bonne entente entre les deux personnes ainsi que la complémentarité des rôles constitue un facteur de stabilité de l'équipe enseignante et du fonctionnement efficient du dispositif. Dans le cas de l'école A, directeur et MS forment un duo qui pilote le dispositif dans l'école. Le directeur s'occupant davantage de l'organisation, le MS apporte son conseil pédagogique fort de plusieurs années d'expérience dans les classes de l'école. Ce n'est pas le même fonctionnement qui est observé dans l'école B. Le directeur exprimant être suffisamment pris par les charges cumulées de la direction et de sa classe, délègue au MS la mise en place du dispositif dans l'école. *A contrario* de ce qui est stipulé dans les textes réglementaires, le MS est chargé de mission de coordination avec la confiance de son directeur. A l'école C, les rapports entre les deux personnes sont plus critiques et parfois conflictuels. Le directeur voit dans les missions et dans les actions que le MS réalise dans l'école une sorte de concurrence à son leadership. De son côté le MS ressent une certaine méfiance de son directeur et il critique son manque de soutien vis-à-vis des collègues.

Enfin la troisième variable qui influence les pratiques collaboratives des collectifs d'école porte sur l'organisation des points de coordination du dispositif PDMQDC. Les manières d'organiser, de prévoir les moments de concertation sur le fonctionnement du dispositif et de fixer leurs contenus s'avèrent multiples. Ainsi les points de coordination du dispositif sont posés longtemps à l'avance dans le calendrier des réunions à l'école A. Les contenus abordés sont spécifiques aux problématiques rencontrées dans le fonctionnement du dispositif. A l'école B, les temps de concertation sont arrêtés en fonction des projets à préparer. C'est le rythme des projets pédagogiques ou l'urgence des échéances dans la mise en œuvre de ceux-ci qui déterminent l'ordre du jour des concertations. Celles-ci sont donc spécifiques aux projets engagés, qu'ils relèvent du dispositif PDMQDC ou d'un autre cadre pédagogique. Encore différente est l'organisation à l'école C où les temps de concertation se tiennent un jour fixe hebdomadaire toutes les semaines sur le temps du déjeuner, sans ordre du jour établi à l'avance. Les points de coordination du dispositif sont donc fondus avec d'autres sujets.

La combinaison de ces trois variables pour les trois écoles est synthétisée dans le tableau ci-dessous :

	Ecole A	Ecole B	Ecole C
Reconnaissance professionnelle – ancienneté du MS	Reconnaissance assurée du MS. Le plus ancien de l'école	Apprécié relation. Un an dans l'école	Doit faire ses preuves Nouveau dans l'école
Articulation du MS avec le directeur d'école	Partenariat de réciprocité	Délégation du directeur	Critique, méfiance des 2 acteurs
Organisation des points de coordination du DPDMQ DC	Temps spécifiques formalisés	Temps fonction des projets à préparer	Temps fondus avec d'autres sujets

La dynamique intersubjective des dyades MS-MC

Trois variables émergent des différentes modalités d'intervention des dyades MS-MC dans les classes.

La première se rapporte aux règles d'action relatives aux interventions du MS dans les classes à cours double. Les décisions prises par le collectif des enseignants influent fortement sur les scénarii pédagogiques mis en œuvre dans les classes par les dyades d'enseignants. A l'école A, pour rester au plus près de l'esprit du texte réglementaire d'une prévention des difficultés scolaires prioritairement au sein de la classe, l'équipe enseignante a décidé de ne pas dédoubler les classes à cours double lorsque le MS intervient. Cette résolution ne va pas sans tension une des enseignantes qui estime que le dédoublement de sa classe de CE2/CM1 serait profitable à certains moments pour les élèves de CM1. A l'inverse de ce dédoublement empêché, les enseignants de l'école B procèdent à un déclouisonnement des classes en regroupant les élèves par niveau. Par exemple, sont regroupés dans des ateliers les élèves de CP, tandis que les élèves en CE1 travaillent seuls de manière autonome. Le dédoublement des classes à cours double est totalement assumé et réalisé à l'école C. Lorsque le MS intervient, les enseignants procèdent à la séparation des deux niveaux de classe afin d'obtenir des groupes d'élèves, qui au sein de chaque groupe, travaillent de manière identique les mêmes thèmes des programmes.

La seconde des trois variables a trait à la collaboration des deux enseignants, MS et MC. Le mode relationnel de partenariat au sein des dyades s'avère caractéristique de pratiques collaboratives pensées différemment par les enseignants. Clairement

se retrouvent ici les modes relationnels de partenariat dégagés par Landry (1994). C'est un partenariat de réciprocité qui apparaît très majoritairement à l'école A. Les deux enseignants (MS et MC) décident à parité des interventions auprès des élèves et fonctionnent très souvent en co-enseignement, c'est-à-dire ensemble au sein de la classe avec les élèves. A l'école B, le partenariat mis en œuvre est associatif. Les dyades d'enseignants, souvent même les triades d'enseignants (2 MC de même niveau et le MS), discutent ensemble des objectifs et de l'organisation pédagogique des interventions mais l'action de chacun devant les élèves est séparée. Chaque enseignant est ainsi responsable de la préparation matérielle des séances pour son groupe d'élèves. et le met en œuvre sans échange avec ses collègues. Ressort un partenariat de service dans les relations entre MC et MS à l'école C. Le MS se trouve à disposition du MC. Le second décide de la manière dont le premier va travailler avec des élèves de la classe. Généralement, le MS prend en charge hors de la classe un groupe d'élèves pour une activité différente ou une même activité dont l'objectif diffère de celui visé par le MC avec son groupe d'élèves.

Enfin, la dernière variable concerne la question du bouclage des programmes scolaires. A l'école A, une tension émerge par rapport au temps passé à travailler une notion avec le MS et les autres notions inscrites aux programmes. Si la notion est davantage approfondie, la durée de travail est aussi plus longue. C'est au détriment des autres notions à acquérir pour plusieurs enseignants qui expriment leur crainte de ne pas boucler les programmes en fin d'année. En revanche, les programmes sont clairement mis à distance par les enseignants de l'école B. Pour eux, l'essentiel porte sur les progrès de tous les élèves dans les apprentissages. Enfin, le MS est pensé à l'école C comme une aide à l'avancée dans les programmes. Le MS peut prendre en charge les élèves les plus à l'aise pour ne pas les ralentir dans ce qui doit être abordé dans les programmes ou encore soutenir un niveau de classe pour le faire « avancer dans le programme ».

La manière dont les dyades MS-MC dans les écoles gèrent ces trois variables caractérise leur dynamique intersubjective de collaboration. Ce que le tableau ci-dessous synthétise :

	Ecole A	Ecole B	Ecole C
Règles d'action dans les classes à cours double	Dédoublement empêché	Décloisonnement recherché	Dédoublement souhaité réalisé
Collaboration des 2 enseignants (MS et MC)	Partenariat de réciprocité (à parité dans une action conjointe)	Partenariat associatif (à parité avec action en classe séparée)	Partenariat de service (MS à disposition objectifs séparés)
Bouclage des programmes scolaires	Tension due au temps passé sur une notion avec le MS au détriment d'autres	Programmes mis à distance. L'essentiel est la progression des élèves	le MS aide à l'avancée des programmes

DISCUSSION

A partir de ces résultats, et dans le cadre du colloque, la discussion soulève, en premier lieu la question des difficultés méthodologiques dues à la spécificité de l'observation des pratiques collaboratives notamment par la caractéristique qu'elles ont d'être pluri-adressées à la fois à des élèves, à des collègues et à l'institution. En second lieu, la discussion porte sur les visées de formation des enseignants.

Les difficultés méthodologiques de l'observation des pratiques collaboratives

Les premières difficultés rencontrées sont relatives à l'observation des pratiques enseignantes de travail partagé. Cette observation n'est en effet pas toujours facile au niveau des équipes d'école. Par exemple, des moments aléatoires de concertation à l'école B sont posés en fonction des projets communs envisagés. Plus encore l'observation se montre délicate dans les dyades MS-MC. Les concertations se déroulent « hors temps » de classe et souvent « hors l'espace » de la classe ou même de l'école. Ce sont ainsi des moments non fixés, fonction des emplois du temps de chacun ou encore à l'extérieur de l'école par dialogues multimédia : échanges de courriels ou discussion, dans le cas de l'école A, sur un espace collaboratif. Il demeure donc pour le chercheur une part d'invisibilité des pratiques collaboratives. Même dans le cas d'une

enquête ethnographique avec présence longue du chercheur dans chaque école, cette part d'invisibilité ne peut être totalement levée.

Les secondes difficultés ont trait au recueil de données qui s'avère hétérogène à deux niveaux. A un premier niveau, les données se trouvent être des produits de l'activité collaborative ou des traces des processus de cette activité. Ces dernières dévoilent alors les tensions entre le prescrit et le réalisé, le cheminement des enseignants vers le réalisé dans le contexte historique et culturel de l'école. A un autre niveau, les produits de l'activité collaborative sont pluri-adressés. Par exemple les emplois du temps des MS sont des objets fonctionnels destinés aux pairs enseignants, tandis que les bilans auto-évaluatifs de fonctionnement du dispositif adressés explicitement à l'institution en réponse à une commande, sont aussi indirectement destinés à l'ensemble des collègues enseignants. Les traces des processus de l'activité collaborative sont elles aussi pluri-adressés. Les notes de réunions de formation relatent des échanges plus ou moins contrôlés entre les enseignants et l'équipe de circonscription, dont leur inspecteur, mais aussi entre pairs enseignants. Lors des enregistrements d'entretiens individuels, les MS et les MC s'adressent au chercheur. Si ces quatre types de données apportent explication et compréhension, elles restent limitées à leur nature. Il est nécessaire de combiner ces données, si l'on veut accéder à l'épaisseur de l'activité collaborative des enseignants.

Comment combiner ces données hétérogènes?

La combinaison des traces des processus de l'activité collaborative et des produits de cette activité apparaît intéressante pour rendre compte des pratiques professionnelles. Ainsi, les emplois du temps hebdomadaire des MS servent de points d'appui, donc en amont, au recueil de données sur la mise en place des scénarii pédagogiques. Les bilans de fin d'année de fonctionnement du dispositif des équipes pédagogiques arrivent plutôt en aval de l'analyse des données. Ils permettent de mettre au jour des écarts entre le prévu et le réalisé dans l'école, des décalages entre les dires pendant les entretiens et les faits déclarés lors des bilans et des masques d'activités ou des survalorisations d'activités parce que celles-ci sont attendues par l'institution.

Il demeure néanmoins la difficulté de ce que l'on rend compte dans les résultats. Par exemple, si une certaine unité des collectifs enseignants apparaît, il existe aussi des dissensions, une diversité de points de vue des enseignants. Comment alors rendre compte de cas singuliers ou minoritaires dans les équipes ?

L'observation des pratiques collaboratives et la formation des enseignants

L'observation des pratiques collaboratives dépend des visées de formation des enseignants. L'ingénierie de formation est également fonction des moyens

attribués par le commanditaire à l'équipe de recherche.

Dans le cas de cette recherche modestement financée, l'ingénierie de formation peut être qualifiée de « légère » dans un processus de restitution-réflexivité. Le travail de formation s'amorce après la recherche. Les professionnels sont davantage informateurs, dans une démarche explicative de leurs pratiques. Le(s) chercheur(s) développe(nt) une observation dans une démarche compréhensive et d'analyse. La restitution propose une comparaison des pratiques collaboratives dans plusieurs écoles, celle-ci devant permettre aux professionnels d'une équipe de prendre de la distance dans une démarche réflexive sur leur activité.

Avec davantage de moyens financiers, l'ingénierie de formation « plus forte » peut emprunter un processus d'intervention-recherche. Le travail de formation se trouve synchrone au travail de recherche. Les professionnels agissent dans une démarche explicative et compréhensive des difficultés de leur action et de leur activité. Le(s) chercheur(s) entre(nt) dans une démarche de collaboration et de co-analyse avec les professionnels. Cette collaboration conduit à un développement professionnel des praticiens volontaires.

CONCLUSION

Cette étude portant sur la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes » permet d'observer les pratiques collaboratives au sein d'écoles primaires et de mettre en lumière les variables qui, aux niveaux des collectifs enseignants et des dyades MS-MC, les déterminent. Ces pratiques étant pluri-adressées, il est nécessaire de combiner plusieurs modalités d'observation. Recueillir des traces des processus de l'activité collaborative et des produits de cette activité rend alors possible l'accès à l'épaisseur des pratiques collaboratives des enseignants.

Pour autant, des difficultés méthodologiques persistent notamment par le fait que les moments où s'expriment les collaborations ne sont pas forcément formalisés et se déroulent, avec les technologies numériques, aussi à l'extérieur de l'école. Il demeure ainsi une part d'invisibilité des pratiques collaboratives.

Par ailleurs, il réside également des incertitudes quant au niveau d'analyse dans la reddition des résultats. Que montrer des observations lorsqu'une certaine unité des collectifs enseignants apparaît mais qu'elles mettent aussi au jour des dissensions et des conflits à des niveaux intersubjectifs au sein de dyades d'enseignants ou de manière minoritaire au sein des équipes d'école ?

Enfin, l'observation des pratiques collaboratives est également fortement dépendante des visées de formation qui elles-mêmes sont subordonnées aux souhaits des commanditaires et des moyens financiers accordés. Cette question s'avère primordiale parce qu'entre une formation pensée dans un processus de

restitution-réflexivité et une autre développée dans un processus d'intervention-recherche, les enjeux diffèrent véritablement. Ils (re)posent la ou les questions des liens entre les questions de recherche, les cadres théoriques, les méthodologies d'observation mobilisées et les résultats attendus et obtenus.

BIBLIOGRAPHIE

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26.

France, Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). Dispositif « plus de maîtres que de classes » missions, organisation du service et accompagnement des maîtres, circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°3 du 15 janvier 2013.

France, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. (2013). *10 repères pour la mise en œuvre du dispositif « plus de maîtres que de classes »*.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan Université.

Landry C. (1994). Conclusion générale et proposition d'un cadre d'analyse du partenariat. In C. Landry & F. Serre, *Ecole et entreprise. Vers quel partenariat ?* Québec : Presses de l'université du Québec.

Marcel, J.F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Ed.), (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer - De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : de Boeck.

Mérini C. (1995). Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école. *Revue Spirale*, 16, 169-184.

Mérini C. (1999). *Le partenariat en formation : De la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.

Pelletier G. (1997). Le partenariat : du discours à l'action. *Revue des échanges de AFIDES*. Vol.14, 3, 2-8.

Piot, T. et Marcel, J.-F. (2009). Introduction - Le travail partagé des enseignants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 42(2), 7-10.

Portelance, L., Borges, C., & Pharand, J. (Ed.), (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Portelance, L., Martineau, S. & Caron, J. (2014). L'injonction de la collaboration interprofessionnelle chez les formateurs du stagiaire en enseignement : entre adhésions et résistances. In T. Pérez-Roux & A. Balleux (Ed.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : Brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (pp.209-227). Paris : L'Harmattan.

Tardif, M., Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 83-100.

Zarifian Ph. (1997). Communication et partenariat interne : les enjeux de la gestion par processus. *Éducation Permanente*, 131, 81-94.

Zay D. & Gonnin-Bolo A. (dir.) (1995). Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs. *Actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993*. Paris : INRP.