

Jean-Pierre VIVIER
Gilbert TURCO

Rapport Académique de la Recherche
Ecole Primaire- INRP
Académie de Rennes

Juin 2002

Introduction

En remarque préliminaire, il convient de préciser que ce rapport académique s'articule autour de deux axes qui ont constitué les objets de travail du groupe de recherche académique de Rennes.

Le premier axe, conformément au dispositif de recherche et d'accompagnement initialement prévu, s'est appuyé sur un échantillon d'écoles réparties sur les quatre départements bretons. Quoique n'ayant pu être conduit à son terme pour des raisons que nous tenterons d'expliquer, le travail mené par l'équipe de recherche permet de rendre compte et de renseigner, à partir des données recueillies et du chemin parcouru avec les équipes d'écoles, les trois premiers points du rapport académique, à savoir :

- 1- les caractéristiques du dispositif de recherche et d'accompagnement,
- 2- les objets de recherche,
- 3- la méthodologie générale adoptée par l'équipe académique.

Le deuxième axe, quant à lui, rend compte d'un travail de recherche, conjoint au premier, mené auprès d'un nombre limité d'écoles et d'enseignants, portant sur le partenariat et les identités professionnelles des enseignants. En effet, l'affichage très fréquent de pratiques partenariales lors des premiers contacts établis avec les écoles de l'échantillon, même si elles n'ont pas été choisies significativement comme objet d'étude, nous a semblé devoir être mis sous la loupe de la recherche pour une approche plus qualitative. Nous avons particulièrement pris comme objet d'étude l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans cette approche, le partenariat constitue un analyseur des dynamiques identitaires à l'œuvre.

Au terme de ce rapport, il ne nous sera donc pas possible de dégager des résultats et des recommandations. Pour autant, il nous paraît essentiel de rendre compte d'un travail réel réalisé par les équipes d'écoles, les différents partenaires et l'équipe académique de recherche, ainsi que des limites rencontrées dans ce dispositif de recherche et d'accompagnement.

I- La Recherche Ecole Primaire

1.1 Les caractéristiques du dispositif de recherche et d'accompagnement

1.1.2 Le contexte de fonctionnement.

Au cours de l'année scolaire 1998/1999, dans le cadre initial de la *Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle*, a été constituée l'équipe de recherche installée officiellement par le Recteur d'Académie le 30.11.99, et l'échantillon académique a été établi. L'équipe se trouvait ainsi composée des personnes mentionnées ci-dessous :

- TURCO Gilbert, MCF Langue et littérature françaises, IUFM de Bretagne, site de Rennes, chef de projet
- BLANCHARD Francis, IEN 22
- GUERMONPREZ Bernard, IUFM Responsable du site de Vannes
- GUILLOT Agnès, MCF Sciences de l'éducation, IUFM de Bretagne, site de Rennes
- JULOUX Jacques, CPAIEN Lorient Nord
- LADROIT Marie-Lyse, Formatrice, IUFM de Bretagne, site de St Brieuc
- LANCELOT Claude, IEN 35
- LECOMTE Yvette, IENA 56
- LE PENNEC Jean-Yves, DEA 22
- LETANNEUX Michèle, Formatrice, IUFM de Bretagne, site de Quimper
- LOUVEL Guylène, CPD/EPS 35
- ORY Jean-Yves, IUFM de Bretagne, Responsable du site de Quimper
- PERROT Gérard, Formateur IUFM de Bretagne, mission prospective
- PHILIPPE Thierry, IEN 29
- PLANTARD Pascal, MCF, Sciences de l'éducation, Université de Rennes 2
- SALAMA Linda, Directrice adjointe de l'IUFM de Bretagne, chargée du 1^{er} degré
- SENSEVY Gérard, PR, Sciences de l'éducation, IUFM de Bretagne, site de Rennes
- VENDRAMINI Cécile, MCF Musique, IUFM de Bretagne, site de Quimper
- VERDALLE Karine, Formatrice informatique, IUFM de Bretagne, site de Rennes
- VIVIER Jean-Pierre, MF 35, Ecole Maternelle Robert Desnos, Liffré

Au cours de cette même période, les écoles concernées se sont engagées dans les deux premières phases de ce travail, en prenant appui sur le livret d'accompagnement n°1, à savoir: la réalisation de l'état des lieux de l'école et de son environnement, et « l'inventaire des activités proposées aux enfants ».

Dès le début de l'année scolaire 1999/2000, après l'installation de groupes départementaux de pilotage et d'animation, des stages départementaux écoles ou inter-écoles ont été intégrés au plan académique de formation continue pour accompagner les écoles dans le déroulement de leurs projets et de cette première phase de travail. Se trouvaient associés au sein de ces groupes, pour constituer un encadrement hétérogène par le statut et la fonction, des membres de l'équipe académique de recherche, des IEN, des conseillers pédagogiques et des enseignants en écoles. Cette modalité d'accompagnement, planifiée sur l'année scolaire 1999/2000, s'inscrivait dans une perspective de compréhension et de coopération, permettant de dégager des temps de travail en équipes pour formaliser des outils et des méthodes.

Afin d'optimiser l'efficacité du travail du groupe de recherche académique, il a été décidé d'identifier deux interlocuteurs dans chaque département: un correspondant Charte (I.E.N./I.E.N.A) et un correspondant INRP (membre du groupe de recherche académique).

Pour sa part, l'équipe de recherche académique stabilisée au début de l'année scolaire 1999/2000 suite à des contraintes de changement d'affectation, a organisé des séminaires académiques, sous la responsabilité du chef de projet. Ces séminaires mensuels et décentralisés (Rennes, Quimper, Vannes, St Briec), visant à mettre en place les conditions d'une recherche prenant en compte les pratiques innovantes des écoles de l'échantillon, ont été successivement consacrés à l'actualisation des informations issues des enquêtes en cours, à la mise en place d'une méthodologie de recueil des données (techniques d'entretien, nature des informations complémentaires à recueillir), à la constitution de binômes de chercheurs, à l'organisation et à la réalisation des rencontres binômes de chercheurs/ équipes d'écoles, et à l'analyse des données recueillies.

Afin de préserver la distance nécessaire entre accompagnés et accompagnateurs, le groupe académique de recherche a délibérément choisi d'attribuer le champ d'intervention des binômes hors de leur département d'exercice professionnel, sur des moyens financiers alloués par le Recteur d'Académie. Par ailleurs, à l'issue de chacune des rencontres, un compte rendu de la réflexion, formalisé par le binôme, était systématiquement soumis pour validation à l'équipe d'école dans le but de constituer à terme pour chacune d'entre elle une monographie. Le bilan d'étape de fin d'année scolaire 1999/2000 a permis de dresser le bilan des rencontres déjà réalisées (23 rencontres) avec les équipes d'écoles, de rendre compte des objets de recherche formalisés ou en cours de formalisation et d'établir un calendrier des rencontres prévues pour la rentrée scolaire suivante.

La coordination des actions et la centralisation des données recueillies sur l'ensemble de l'académie, assurées par le chef de projet et l'enseignant associé à la recherche, ont été facilitées par l'octroi d'un bureau et d'un poste informatique, par l'IUFM de Bretagne.

En raison d'un certain nombre d'aléas institutionnels, dont nous ferons la synthèse ultérieurement, la rentrée scolaire 2000/2001 a marqué une rupture dans le dispositif d'accompagnement ; rupture qui n'a pas permis par la suite la réactivation et la remobilisation du dispositif et de l'ensemble des acteurs.

1.1.2 Implantation académique, caractéristiques des écoles et objets de recherche.

Bien que n'ayant pas eu la possibilité de conduire à son terme l'ensemble du dispositif de recherche-accompagnement, il nous est possible de présenter une fiche de synthèse faisant apparaître sous forme de tableaux pour chacun des départements bretons, les implantations des écoles, leurs caractéristiques et les entrées retenues.

Pour les écoles avec lesquelles les rencontres ont permis de choisir et de formaliser un objet d'étude (ou une question), nous en avons récapitulé le contenu au sein d'un cinquième tableau organisé en rapport les entrées choisies et les objectifs poursuivis.

Ces tableaux ont été renseignés par l'équipe académique de recherche, sur la base des informations et des données recueillies et stabilisées à la rentrée scolaire 2000/2001, en fonction de l'état d'avancement des travaux des équipes d'écoles.

La ventilation des 69 écoles que composaient l'ensemble de l'échantillon stabilisé, en terme d'implantation sur le territoire académique, se déclinait de la façon suivante : 18 pour l'Ille et Vilaine, 12 pour les Côtes d'Armor, 17 pour le Finistère et 22 pour le Morbihan. Sur l'ensemble de l'échantillon académique 32 écoles primaires (maternelle et élémentaire), 25 écoles élémentaires et 12 écoles maternelles s'était inscrites dans le dispositif. Un tiers de ces écoles présentait la particularité d'appartenir à un Réseau d'Ecoles Rurales (17), à un Regroupement Pédagogique Intercommunal (3) ou à un Réseau d'Education Prioritaire (3).

Concernant les entrées initialement choisies par les écoles devant aboutir à la formalisation d'une question ou d'un objet de recherche, on constate qu'une forte majorité d'entre elles ont retenu l'entrée « *Aménagement du temps et/ou de l'espace* » (35) ; l'entrée « *Partenariat* » (5) et enfin les entrées « *Savoirs* » et « *Elèves* » ont été retenues par une plus faible proportion d'écoles (respectivement, 5, 7 et 3).

A ce stade de formalisation de la réflexion, un certain nombre de ces écoles associait encore deux entrées dans leur choix : « aménagement temps/espace scolaire » et « élèves » (4 écoles), « élèves » et « savoirs » (3 écoles), « aménagement temps/espace scolaire » et « partenariat » (3 écoles).

L'organisation des premières rencontres des binômes de l'équipe de recherche avec les écoles, dans la phase suivante, a permis le repérage des articulations et le choix d'un objet d'étude pour chacune d'entre elles ; c'est ce que fait apparaître le cinquième tableau.

35	Circonscription	Nom école	Adresse électronique	Ecole	Classes	Elèves	Caract	Aide-Educateurs Intervenants	Entrées
1	Bain de Bretagne	Bain Gaston Tardif	Ecole.gaston.tardif.sk@wanadoo.fr	Primaire	4	109		0	Aménagement du temps et des espaces
2	Cesson II	Rennes Marcel Pagnol	mpagnol@mageos.com	Elément.	7	139		1 musique/art	
3	Fougères	Fougères La Madeleine		Matern.	4	109		2 AE temps partiel +2 animat. hors tps scol.	Aménagement du temps et des espaces
4	Montfort	Montfort Moulin à Vent	moulin-a-vent@wanadoo.fr	Elément.	5	139		1+1/2 AE +1 int.anglais +int. CATE	Aménagement du temps et de l'espace
5	Redon	La Chapelle Bouëxic		Primaire	4		R.E.R	2 AE sur RER +2 instit. (1culture régionale, 1 anglais)	Aménagement du temps et de l'espace
6	Montfort	Maxent Les gallo-peints	Thierry.Edet@ac-rennes.fr	Primaire	3	50	R.E.R	2 AE sur RER +1 instit. en culture galleise	
7	Rennes III	Gahard	0350262v@ac-rennes.fr	Primaire	4	75	R.E.R	2 AE sur RER +1 interv.EPS sur CIII	
8	Rennes III	Sens de Bretagne	0352323k@ac-rennes.fr	Primaire	6	144	R.E.R	1 AE + 1 interv.EPS sur CIII	
9	Rennes III	Vieux Vy sur Couesnon	0350678x@ac-rennes.fr	Primaire	3	50	R.E.R	2 AE sur RER +1 interv. EPS sur CIII	
10	Rennes III	Betton La Haye Renaud	HR.EEPU.DIR.BETTON@wanadoo.fr	Elément.	7	185		1 interv. EPS sur tps du midi	Aménagement du temps et de l'espace
11	Rennes IV	Rennes Camille Claudel	0350626r@ac-rennes.fr	Elément.	5	128		1 interv. EPS sur CIII+parents en BCD le midi	Aménagement du temps et de l'espace
12	Rennes IV	Rennes Camille Claudel		Matern.	3			1 interv. Art plast. + 1 interv. Associatif (environnement)	
13	Rennes IV	Rennes Joseph Lotte	0350592d@ac-rennes.fr	Elément.	8	164	C.L.I.S	1 AE + 1 interv. EPS sur CIII+1 MNS (piscine)+ animateurs	Aménagement du temps et de l'espace
14	Rennes IV	Rennes Duchesse Anne	0350627s@ac-rennes.fr	Elément.	7			1 CES à ½ tps pour accompagnement d'un élève lourdement handicapé	Aménagement du temps et de l'espace
15	Saint Jacques	Rennes M.Pape Carpentier	MariePape@wanadoo.fr	Primaire	9	216		4 AE+ 1 interv. EPS sur CIII+ 1 instit. itinérant en anglais	Aménagement du temps et de l'espace
16	Saint Jacques	Rennes Jean Moulin	0352207j@ac-rennes.fr	Elément.	7	173	R.E.P	3 AE à tps partiel+1 interv. EPS	Partenariat sur temps scolaire
17	Saint Jacques	St Jacques S. Lacore		Primaire	9	227	C.L.I.S Z.E.P	2 AE+ animateurs	
18	Saint Malo II	St Malo La découverte		Elément.	9	194		4 AE sur le groupe scolaire (dont 1 pour CLIS)+ 4 interv. EPS tout Cycle	

22	Circonscrip.	Nom école	Adresse électronique	Ecole	classes	Elèves	Caract.	Aide-éducateurs, Intervenants	Entrées
1	Dinan I	Plouasne	paul@ac-rennes.fr *	Primaire	3	73	REP	2 AE	Aménagement du temps et de l'espace
2	Dinan I	Evran	0221484U@ac-rennes.fr *	Primaire	4	79	REP	1 interv. EPS+	
3	Dinan I	Saint André des Eaux	luc.grimonprez @ac-rennes.fr	Elément.	1 GS/CP /CE1	18	RER	2AE + 1 interv. EPS	
4	Dinan I	Le Quiou	0220657@ac-rennes.fr	Matern.	1 PS/MS	22	RER	2 AE+ 1 interv. EPS	
5	Dinan I	Tréfumel	0220376P@ac-rennes.fr	Elément.	1 CE2/C M1/C M2	10	RER	2AE+ 1 Interv. EPS	
6	Dinan I	Guenroc	0220827E@ac-rennes.fr	Matern.	1	14	RER RPI	1 Biblioth. Munic.	Aménagement du temps
7	Dinan I	Saint Helen	ecolesthelen@ac-rennes.fr	Primaire	5	104	RER	1 AE+ 1 interv. Anglais+ 1 int.EPS	
8	Lamballe	Trebry	0220463J@ac-rennes.fr	Primaire	3	63	RPI	1 interv. anglais	
9	Lamballe	Saint Glen	jocelyn.verdier@ ac-rennes.fr	Primaire	2	33	RPI	1 interv.anglais	
10	Lannion	Tonquedec		Primaire	3	58		1 AE	Aménagement du temps
11	Saint Briec II	St Briec, application		Matern.	5	121		2AE+intervants par cycle d'activités	
12	Saint Briec II	St Briec, application	Merles22.Elementaire @wanadoo.fr	Elément.	8	201		2AE+1 interv. EPS+1 interv.mus+ intervenants ponctuels	Aménagement du temps (la journée scolaire d'un élève)

29	Circonsript.	Nom école	Adresse électronique	Ecoles	Classes	Elèves	Caract.	Aide-éducateurs Intervenants	Entrées
1	Brest III	Landeda , J.Signor	jsignor@infini.fr	Primaire	8	220		1 AE+ 1 intervenant associatif pour EPS+ 1 CES pour BCD	Aménagement du temps sur la journée scolaire de l'élève
2	Brest VI	Brest Quizac	Yves.GRALL @enst-bretagne.fr	Elément.	8	222		1 AE	Aménag. temps scolaire+ les élève : Observ. 1 élève de CP et de CM2
3	Landivisiau	Botmeur	ECOLE.BOTMEUR29 @wanadoo.fr	Elément.	1 (CIII)	17	RER	1 intervenant asso. pour l'EPS	Aménagement du temps scolaire : Journalier et hebdomadaire
4	Morlaix I	Morlaix, Poan Ben		Primaire	9	175	1 CLIS	2 AE+ 1 intervenant munic.EPS+ 1 interv. Anglais+ 1 intervenant allemand	Aménagement du temps scolaire : activités d'enseig. et activités d'accomp.
5	Morlaix II	Morlaix, Corentin Caër		Elément.					Aménagement du temps scolaire : journée et semaine d'un élève de CM2
6	Morlaix II	Morlaix, Corentin Caër		Matern.					Aménagement du temps scolaire+ Elèves : journée et semaine d'un élève MS/GS
7	Morlaix II	Morlaix, Jean Piaget	jpiaget29@wanadoo.fr	Primaire	10			2 AE+ 1 intervenant EPS+ 1 intervenant anglais+ parents d'élèves	Aménagement temps scolaire + Elèves : observation de 4 élèves sur 3 cycles sur une journée
8	Quimper I	Pleuven, Bellevue		Matern.					
9	Quimper I	Jules Ferry		Elément.	3	65		1 intervenant dumiste + 1 intervenant breton + 1 intervenant anglais	Les partenaires
10	Quimper VII	Concarneau, Kéramporiel	francoise@provaltex.co m	Elément.	3	65		2AE+ 1 intervenant breton	Aménagement temps scolaire et Elèves : temps scolaire et peri- scolaire
11	Quimper VII	Moelan/Mer, Kermoulin	kermoulin.29ecole @wanadoo.fr	Primaire	4	93		1 intervenant art plastique	Les élèves + le savoir : le projet d'école
12	Quimper VIII	Douarnenez, J.Verne		Primaire	6			2 AE+ 1 intervenant dumiste+ 1 intervenant art plastique	Aménagement du temps scolaire+ Partenariat
13	Quimper VIII	Quimper, Jean Monnet	ecole.monnet.quimper @wanadoo.fr	Primaire	7	176		1 AE+ 7 intervenants différents	Aménagement du temps scolaire : temps enseig. + temps accompag.
14	Quimper VIII	Quimper, F.Buisson	ecolebuisson.quimper @wanadoo.fr	Elément.	9	247		1 AE + 3 éduc. Sport. + 2 interv. Municip.	Aménagement du temps scolaire + Partenariat : journalier et hebdomadaire/cycle
15	Quimper VIII	Quimper, F.Buisson		Mater.	5	123		0	Aménagement du temps scolaire : tps d'enseig. et tps d'accomp.
16	Quimper VIII	Quimper, Stang ar C'hoat	ecole.stang.ar.choat. quimper@wanadoo.fr	Elément.	5			1 AE+ 1 interv. Munic. EPS+ 1 interv. Asso. SVT et Educ. Civique	Partenariat et aménagement du temps scolaire
17	Quimper VIII	Quimper, Ap. P.Grimault		Mater.	3	77		0	Aménagement du temps scolaire

56	Circonscrip.t.	Nom école	Adresse électronique	Ecoles	Classes	Elèves	Caract.	Aide-Educateurs Intervenants	Entrées
1	Auray	Quiberon, J.Ferry	julesferryquiberon@wanadoo.fr	Elém.	8	195		2 AE+2 interv. Musique+2 interv. Bénévoles+ 1interv. EPS	
2	Lorient Centre	Lorient, Bois Bissonnet	bois-bissonnet@caramail.com	Elém.	10	218		2 AE+1 interv. Musique+1 interv.EPS+ bénévoles aide aux devoirs	
3	Lorient Nord	Cleguer, G.Brassens		Primaire	6	135	RER	2 AE +1 interv. Ass+ 1 interv.EPS	Aménagement du temps scolaire : temps d'enseig. et temps d'accomp.
4	Lorient Sud	Larmor Plage, Le Menez	bureau.05660389u@ac-rennes.fr	Elém.	10	242		2 AE+ 1 interv. EPS+ 2 interv. munic. BCD+ parents intervenants	Les savoirs et les élèves
5	Pontivy	Pontivy, A.Camus		Elémen.	4	97		1 interv. EPS	Aménagement du temps scolaire : temps d'enseig. et temps d'accomp.
6	Pontivy	Pontivy, A.Camus	ecole.camus.py@wanadoo.fr	Matern.	3	72		0	
7	Pontivy	Melrand	0561661b@ac-rennes.fr	Primaire	2	44	½ aide pédag.	2 AE+1 interv. EPS+ 1 interv. Art plastique	
8	Pontivy	Séglien, Arc en Ciel	ecole.seglien@online.fr	Primaire	2	36	RER	2 AE	
9	Pontivy	Saint Aignan	0560261e@ac-rennes.fr	Primaire	2	34	RER	2 AE+ 2 parents en musique et hist.	
10	Pontivy	Silfiac, Louise Favennec	ecole.silfiac@ac-rennes.fr	Primaire	2	39	RER	2 AE+ 1interv. EPS+ 1 interv.EPS	
11	Pontivy	Neuillac	ecole.publique.neuillac@wanadoo.fr	Primaire	2	39	RER	Interv.ponctuels en équitation, danse et basket	
12	Pontivy	Saint Gérard	e.pub.st.gerand@wanadoo.fr	Primaire	2	51	RER+ ½ aide pédag.	1 AE	
13	Questembert I	Allaire, Ecole Renaudeau	renaudeau.56.ecole@wanadoo.fr	Primaire	7			2 AE+ 1 interv.musique	Aménagement du temps scolaire
14	Questembert II	Arzon, Tabarly	ec.pub.arzon@wanadoo.fr	Elément.	6			2 AE+ 1 interv. EPS+ 1 interv. Musique+ 1interv. Art plast.	Aménagement du temps scolaire : temps d'enseig. et temps d'accomp.
15	Questembert II	Elven	Ecpubelven@aol.com	Primaire	6	133		2 AE+ 2 interv. EPS	
16	Questembert II	Sené, A.Guyomard		Mater.	5	133		2 AE	Les élèves et les savoirs : moments productifs et improductifs
17	Vannes I	Vannes, Clisouet	clisouet@infonie.fr	Elément.	8	193	CLIS	2 AE+ 1 interv. En atelier culturel	Aménagement du temps scolaire et de l'espace scolaire (décloisonnement)
18	Vannes I	Saint Avé, Les Lucioles		Matern.	5				
19	Vannes I	Saint Avé, J.Daubié	ecole.j-daubie.st-ave@wanadoo.fr	Elément.	8	213		2 AE+ 1 interv. EPS+ emplois jeunes	Aménagement du temps scolaire : temps d'enseig. et temps d'accomp. (sur une journée, par cycle)
20	Vannes I	Saint Avé, A.Conti		Primaire	8	194		AE+ 1 interv. EPS+ 1 interv art plast.	
21	Vannes II	Larmor Baden, Ph.Cousteau	cycle3.0560245m@ac-rennes.fr	Primaire	3	51		1 interv. MNS+ 1 interv. Voile	Aménagement du temps scolaire : temps d'enseig.
22	Vannes II	Pluvigner, J.Rollo	Joseph.rollo@wanadoo.fr	Primaire	11	256		2 AE+ 1 interv. en musique	Aménagement du temps scolaire : temps d'ensieg. et temps d'accomp.

Repérage des articulations et choix d'un objet d'étude		
<i>Comment les activités pédagogiques et éducatives - organisées et articulées, tout au long de la journée, de la semaine de l'élève – favorisent-elles son développement et ses apprentissages scolaires.</i>		
Entrée	Objectif	Objet
« Elèves »	Découvrir, notamment avec les élèves, comment ceux-ci vivent les activités proposées et la manière dont elles s'articulent.	- La Madeleine, Fougères (35) : Coopération entre élèves en ateliers
« Partenariat »	Découvrir ensemble comment sont construits les partenariats de coopération et en définir les conditions.	- C.Claudiel, Rennes (35) : Visibilité des articulations dans le parcours scolaire, pour les partenaires - Les Merles, St Brieuc (22) : partenariat interne, organisation d'une école en cycles - Plouasne (22) : articulations des partenariats interne et externe. - Kéremporiel, Concarneau (29) : Partenariat avec les familles - Bois Bissonnet, Lorient (56) : articulations accompagnement scolaire et études dirigées - Tabarly, Arzon (56) : Cohérence et pertinence du fonctionnement de l'équipe pédagogique - J.Daubié, St Avé (56) : Rôles et fonctions des intervenants extérieurs
« Temps et Espace scolaire »	Découvrir quelles sont les organisations propices à l'attention et à l'appropriation des savoirs scolaires par tous les enfants.	- La Madeleine, Fougères (35) : Ateliers et décroissements - La Découverte, St Malo (35) : Ateliers du midi, accueil du matin - J. Lotte, Rennes (35) : Accueil du matin - P. Grimault, Quimper (29) : Allongement de la matinée en grande section - Les Lucioles, St Avé (56) : Accueil du matin - Ph. Cousteau, Larmor Baden (56) : Dispositifs de transition
« Savoirs scolaires et extra-scolaires »	Découvrir, notamment avec les parents, les conditions qui favorisent l'articulation entre les savoirs scolaires et extra-scolaires.	- C. Claudiel, Rennes (35) : Cohérence du parcours d'apprentissage scolaire des élèves - J. Lotte, Rennes (35) : Ateliers de remédiation et d'apprentissage - Trebry, St Glen (22) : réseaux de communication dans le cadre du journal scolaire - G.Brassens, Clerguer (56) : Maîtrise de la langue dans le cadre d'un projet commun de travail

1.1.3 Méthodologie.

- Les préoccupations, lors de la mise en route, ont portées d'une part sur la constitution du groupe académique de recherche, et d'autre part, sur la constitution de l'échantillon d'écoles et sa mise en action. Concernant le groupe de recherche, il s'est structuré autour de 18 membres originaires des 4 départements de l'Académie et de statuts diversifiés : maîtres formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, enseignants d'IUFM de plusieurs disciplines, enseignants-chercheurs de l'Université et de l'IUFM. L'échantillon de départ, quant à lui, était composé de 81 écoles, soit 414 classes.
- La logique de la recherche d'accompagnement n'est pas apparue immédiatement, en ce sens qu'elle s'est construite à partir de la combinaison de deux éléments : d'un côté, les premiers contacts avec les écoles qui ont permis de cerner leurs questionnements sur le dispositif et ses attentes (notamment à travers l'organisation des premiers stages) ; de l'autre côté, la recherche d'une cohérence, d'une culture commune à l'intérieur du groupe de recherche nouvellement constitués.
- A l'issue des premiers contacts avec les équipes d'écoles, la diversité et la singularité des pratiques et des fonctionnements ont amené l'équipe de recherche à formuler le postulat que ces pratiques d'écoles, souvent jugées modestes voire même ignorées parce qu'incarnées dans l'action et le faire, abritent bien souvent l'innovation recherchée. Sur la base de ce postulat, le groupe de recherche a donc choisi d'inscrire son travail dans une approche qualitative, s'appuyant sur la parole des acteurs afin de décrire ces pratiques contextualisées, de les comprendre et de les faire évoluer de concert.
- Dès lors les membres du groupe académique de recherche se sont constitués en binômes avec pour objectifs de rencontrer les équipes d'écoles pour définir un calendrier de rencontres, d'affiner les objets de recherche, les hypothèses de travail et les observables. Un compte-rendu des rencontres réalisé par le binôme de chercheur et validé par l'équipe d'école constituait la mémoire de ce travail, dans la perspective à terme, d'obtenir une monographie pour chacune des écoles engagées dans le dispositif.

1.1.4 Constats

La recherche d'accompagnement sur l'académie n'ayant pu être menée à son terme, le bilan de l'action du groupe académique prendra donc la forme de constats issus de l'analyse des obstacles et des difficultés rencontrées. Ces dernières se situent à trois niveaux : au niveau politique, au niveau institutionnel et au niveau de la recherche.

- **Au niveau politique :**

Le passage du dispositif « Charte » au dispositif « Recherche Ecole Primaire » a marqué une rupture qui a été assimilée, tant au niveau des équipes d'écoles, des corps intermédiaires et de l'équipe académique de recherche, à l'absence d'une lecture cohérente de la volonté et de la logique politique affichée initialement, et sur laquelle les différents acteurs s'étaient engagés.

- **Au niveau institutionnel :**

La réalité pratique et concrète, cumulées sur la même période, de mutations de personnels au niveau du Rectorat et des Inspections représentant les échelons intermédiaires

nécessaires au fonctionnement du dispositif de recherche, n'a pas permis de maintenir la dynamique de travail engagée par les écoles et le groupe de recherche académique.

Par ailleurs, le statut de chercheur attribué aux membres du groupe académique s'est trouvé questionné par l'absence de lisibilité de la recherche au niveau de certains corps intermédiaires.

- **Au niveau de la recherche :**

- La conception de la recherche d'accompagnement, par sa spécificité, s'est inscrite en dehors des bornages traditionnels que forme la Recherche Fondamentale, la Recherche Formation ou la Recherche Action. En ce sens, cette nouvelle délimitation du champ de la recherche dite « d'accompagnement » a nécessité une certaine durée pour sa mise en oeuvre, liée au temps d'appropriation de ses modalités spécifiques par les différents membres de l'équipe académique de recherche.
- La taille de l'échantillon et les modalités choisies de suivi du travail avec les écoles (organisation de rencontres entre binômes et équipes d'écoles) ont sans doute freiné l'efficacité du dispositif au début de sa mise en oeuvre, mais l'inscription de cette recherche sur une durée de trois ans semblait être à la fois une condition et une garantie de sa pérennité.
- Suite au travail engagé avec un certain nombre d'écoles, les premiers constats ont fait apparaître une amorce de modification du rapport des enseignants avec leur objet de travail et la construction et/ou la formalisation d'une dimension réflexive sur leur pratique individuelle et collective.

II- Partenariat et identité professionnelle

La démarche de partenariat à l'école primaire, telle qu'elle nous est apparue au regard des premières données recueillies auprès des écoles de l'échantillon, semble être devenue un outil d'accompagnement de l'institution scolaire. Elle marque le passage d'une institution stable à une école s'ouvrant davantage sur son environnement, lui-même en situation de transformation. Le développement du partenariat à l'école semble être soutenu d'une part, par l'idée qu'il correspond à une philosophie générale entre l'école et la société, et d'autre part, que pour construire des savoirs, il est nécessaire d'élargir les ressources symboliques et culturelles de l'apprenant.

Ce recours au partenariat pris comme nouveau mode d'exercice du métier d'enseignant soulève un questionnement sur la nature des transformations de ce dernier, et constitue un objet de recherche dans le champ éducatif que nous avons souhaité traiter. Il ne s'agissait pas de conduire un travail centré sur le partenariat mais plutôt de le prendre, à partir du discours sur les pratiques des acteurs eux-mêmes, comme un analyseur de l'évolution du métier d'enseignant. Dans cette situation de partenariat, le champ éducatif semble se recomposer : le fonctionnement en partenariat introduit dans l'école de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouvelles relations professionnelles et humaines. Cette redistribution repositionnerait donc l'enseignant par rapport à une conception du métier qui faisait de lui le seul interlocuteur face aux élèves construisant leurs apprentissages.

Cette nouvelle donne est susceptible de déclencher des transformations. L'usage de pratiques partenariales à l'école, plaçant l'enseignant et ses savoirs en confrontation avec des intervenants extérieurs détenant un autre type de savoir, est-il de nature à favoriser l'émergence d'une nouvelle identité professionnelle, voire d'une nouvelle professionnalité du métier d'enseignant ?

Pour réaliser ce travail, nous nous sommes appuyés sur le discours d'enseignants sur leur pratique du partenariat, complété par les témoignages de partenaires ayant partagé ces expériences de collaboration avec ces mêmes enseignants.

Ce deuxième axe du rapport académique présente donc successivement la problématique générale du travail de recherche, la méthodologie retenue et les apports de la recherche en développant les éléments clefs qui semblent être au cœur de ces expériences investies entre rupture et continuité.

2.1 La problématique de recherche :

De l'approche étymologique du terme situant ses origines (Jean-Luc FERRAND¹) et de son usage dans diverses pratiques sociales, à l'apparition de cette rationalisation instrumentale dans le champ éducatif, le recours au partenariat apparaît comme une des conditions de l'adaptation, de l'évolution et de la transformation du système éducatif.

La persistance de l'affichage d'une volonté politique d'ouverture de l'école sur les partenaires extérieurs de 1979 (Christian BEULLAC : création d'une mission ministérielle d'action

¹ FERRAND J-L, Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques. *Education Permanente*, 1997, n° 131, pp.63-64.

culturelle) à la loi d'Orientation sur l'Education de 1989² s'appuie essentiellement sur deux critiques fondamentales du système scolaire que souligne Danielle ZAY³:

- celle déjà anciennement émise, issue de « l'Ecole nouvelle », de psychologues et de pédagogues comme Célestin FREINET, soulignant que la coupure de l'école (son mode de travail, ses règles de vie) et du monde social et familial dans lequel vit l'élève ne lui permet pas d'en percevoir l'utilité.
- celle qui reproche aux enseignants « de transmettre des savoirs et, plus encore, des démarches inadaptées, qui ne permettent pas aux élèves de s'approprier les connaissances et de construire leurs compétences ».

Pour autant, « le partenariat n'apparaît pas comme une situation naturelle et spontanée » (Françoise BUFFET⁴). L'espace partenarial se définit comme un « intersystème qui organise hétérogénéité et multiplicité »⁵. Cet espace est à la fois « un lieu de rencontres et de solidarités » et « un espace de conflits, de tensions »⁶ dans lequel se jouent des « stratégies identitaires ». En ce sens, selon Dominique GLASMAN⁷ « le partenariat dépend alors davantage des individus, tel instituteur, tel travailleur social, tel professeur de français, tel responsable d'association, que des organismes dont ils font partie ».

Nous avons donc formulé l'hypothèse que la pratique du partenariat placerait l'enseignant dans une dynamique de réélaboration de ce qui constitue son identité professionnelle, s'appuyant sur de nouvelles aptitudes à concevoir et à gérer conjointement des situations seul dans sa classe et de nouvelles situations d'enseignement reposant sur des procédures de négociation, d'élaboration et de mise en œuvre de projets de collaboration, centrés sur l'enfant et ses apprentissages.

Les travaux de Claude DUBAR⁸, pour qui « la clé de la construction opératoire des identités » se situe « dans la compréhension interne des représentations cognitives et affectives, perceptives et opérationnelles, stratégiques et identitaires » des individus, nous ont servi de grille interprétative des dynamiques identitaires à l'œuvre. Synthétisant des études empiriques diverses, il définit ainsi quatre processus de construction de « formes identitaires », définissant, suivant qu'il y a rupture ou continuité, quatre identités professionnelles typiques : un processus d'exclusion, un processus de conversion, un processus de promotion et un processus de blocage.

Si les prescriptions institutionnelles à l'usage du partenariat dans l'institution scolaire définissent un cadre à cet usage et à l'action de l'enseignant, elles ne permettent pas de rendre compte de son action et de ses pratiques. C'est donc sur les éléments du postulat suivant que s'appuie la recherche :

² Ministère de l'Education Nationale, Loi n°89-486, du 10 juillet 1989, *Loi d'orientation sur l'éducation*.

³ ZAY D., *Enseignants et partenaires de l'école : Démarches et instruments pour travailler ensemble*, De Boeck et INRP, 1994, p.15.

⁴ BUFFET F., *Entre école et Musée, Publics et Musées* n°7 1994, pp.47-49.

⁵ MERINI C., *Le partenariat : notion et pratiques nouvelles en formation. Education Permanente*, n°118,1994, p.88

⁶ KADDOURI M., *Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation. Education permanente*, n°131, 1997, p.112, pp.120-124.

⁷ GLASMAN D., *L'Ecole réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, L'Harmattan, Paris, 1992, p.23, p.34.

⁸ DUBAR C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1998, p.106.

- le travail en partenariat mené par les enseignants dans leurs classes n'est pas que le résultat de l'application des prescriptions et des normes instituées : si les enseignants s'y réfèrent, ils les traduisent de façons actives et singulières dans leur pratique;
- cette traduction constitue un savoir important qu'il faut saisir de l'intérieur au regard des compétences mobilisées et des processus identitaires à l'oeuvre;
- les situations de collaboration entre partenaires (ici les enseignants et les intervenants), restituées par les acteurs, permettent de décrire, de comprendre et d'analyser les conduites, les motivations, les attitudes de ces acteurs.

2.2 La méthodologie.

Le fait de centrer l'objet de recherche sur des individus en prise avec une « réalité sociale en construction »⁹ fonde la pertinence d'une approche qualitative. La méthode de recueils de données par entretiens s'inscrit en cohérence avec cette approche. Elle vise à faire apparaître, à partir du discours des acteurs, des éléments non immédiatement explicites (types de situation, processus de transformation, valeurs, attitudes) qui peuvent rendre compte de caractéristiques communes (ou non) des individus en question, pris dans le cadre d'un travail en partenariat.

Ces entretiens (semi-directifs) ont été entrepris auprès de huit enseignants pris dans quatre écoles primaires différentes, menant ou ayant mené récemment des projets en partenariat. Ils ont été complétés par quatre entretiens : trois d'entre eux réalisés auprès de partenaires externes ayant travaillé avec cinq de ces enseignants, et le quatrième, avec un conseiller pédagogique ayant suivi un certain nombre de ces projets en partenariat. Pour les mener, nous avons élaboré deux guides d'entretien : un premier en direction des enseignants, et un second en direction des partenaires.

Nous avons choisi l'analyse de contenu comme outil d'analyse, permettant de dépasser l'impression et la signification première que peuvent contenir des données de ce type, pour décrire et comprendre les communications humaines, fondant « le sens commun autour d'une question »¹⁰, ici, l'usage du partenariat à l'école.

Lorsque les enseignants s'expriment sur le métier, ils mettent plus ou moins l'accent sur la manière de le faire, sur la manière de le vivre, la manière de le penser, sur leurs attitudes, caractérisant ainsi plus globalement « une manière d'être au métier »¹¹. De la même manière, lorsque les enseignants s'expriment sur le travail en partenariat, ils décrivent le projet de travail en collaboration, leurs motivations, les effets produits par la forme de travail sur l'enseignant, sur les élèves et sur l'environnement scolaire. Chacune de ces catégories a ainsi fourni le support à une analyse entretien par entretien, permettant de décrire et de comprendre la manière dont ce recours à l'usage du partenariat dans leurs pratiques continue de travailler la « manière d'être au travail » des enseignants.

⁹ KAUFMANN J-L., *L'entretien compréhensif*, Nathan Université, Paris, 1996, pp.59-73.

¹⁰ KAUFMANN J-L., *op.cit.*, p.96.

¹¹ PEYRONIE H., *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles*, Education et Formation, PUF, 1998, p.29.

2.3 Les apports de la recherche.

Au terme de ce travail d'analyse des entretiens, nous voudrions préciser en préambule que ces apports ne peuvent prétendre à généralisation, d'une part au regard de la population sur laquelle s'est appuyé ce travail, sa taille, sa constitution, et d'autre part par la pluralité, la complexité des dynamiques et des logiques à l'œuvre.

Cependant, il nous semble possible d'identifier les éléments empiriques constitutifs de cette pluralité dans ce qui peut apparaître comme *l'esquisse d'une professionnalité en mouvement*, loin d'être un tracé linéaire et dépassant la seule dimension instrumentale de la forme de travail.

En ce sens, lorsque les enseignants interviewés parlent et décrivent leur métier, ils s'appuient sur l'expérience qu'ils en ont. Cette expérience fait référence tout autant, comme nous l'avons souligné, à *des situations, des attitudes, des opinions et à des émotions qui renvoient à la fois à des réalités concrètes de l'exercice du métier et à sa réalité vécue personnellement et intimement par l'enseignant dans l'exercice quotidien de son métier* : « De la peur de tourner en rond » et « ...quant on sort de là, on est complètement rétamé », à « L'usure ! je ne sais pas si je serais arrivé au bout arrivé au bout avec autant de plaisir entre guillemets, quoi. » en sont des expressions recueillies au cours de ce travail. Mais *cette expérience s'ancre également dans monde vécu par les enseignants hors de l'organisation* : « Dans sa vie personnelle, il y a toujours des moments où on peut moins s'impliquer que d'autres. » pour Carole, ou pour David évoquant un stage de théâtre vécu « Ca m'a impressionné...donc, j'en retiens quand même aussi qu'il ne faut se dire : je n'y arriverai pas parce que je vais manquer de cran .» ou encore Sylvie « .j'ai toujours fait de la pratique musicale dans ma classe parce que j'aime ça et parce que je suis musicienne déjà, et que j'y crois fort ».

En cela, nous rejoignons ici la définition de l'« expérience sociale » de DUBET dans sa préface de l'ouvrage de TARDIF et LESSARD « le travail enseignant au quotidien » (De Boeck, 1999)¹² : « Je propose de définir le travail enseignant comme une *expérience* sociale conçue comme la capacité pratique de combiner des logiques différentes, cette capacité-là étant au cœur de l'identité enseignante, comme celle des élèves ». Comme nous avons pu le relever dans les entretiens, l'« hétérogénéité des principes culturels et sociaux qui organisent leurs conduites » permet aux enseignants d'adopter simultanément plusieurs points de vue quant il s'agit de parler de leurs pratiques. Ainsi ils définissent le métier comme une expérience, bien qu'il soit rattaché à des règles institutionnelles et bureaucratiques, s'élaborant comme une construction individuelle réalisée à partir d'une pluralité d'éléments tels que le respect des programmes, l'organisation des espaces et du temps scolaire, la construction des situations scolaires, les relations avec les élèves et leurs collègues, la conception des apprentissages ou leur vision du monde et de l'enfance. Les enseignants apparaissent tout autant les auteurs de leur propre expérience que le produit de l'application du rôle qui leur est attribué : ils se construisent ainsi des ressources issues de diverses rationalités et savoirs. C'est pour ces raisons que nous parlerons *d'une expérience investie, mobilisant et/ou articulant plusieurs univers et travaillant les enseignants*.

¹² TARDIF M. et LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien*, De Boeck, 1999, pp. 50-80.

¹² DUBET F., *Ibid* (a), 1994.

Alors quels sont *les éléments empiriques constitutifs de l'esquisse de cette professionnalité en mouvement* ? Tout d'abord nous évoquerons le travail identitaire à l'œuvre dans le procès de socialisation professionnelle des enseignants engagés dans la forme de travail en partenariat. Nous essayerons dans un second temps de dégager les savoirs professionnels mobilisés dans la forme de travail. Nous verrons en suite de quelle manière cette dernière intervient dans ce que nous pouvons appeler la temporalité et la géographie scolaire.

2.3.1 *Partenariat et identité professionnelle :*

En faisant référence aux travaux de DUBAR dans le premier chapitre « Construction de la problématique », nous rappelons que la socialisation pris comme processus de construction identitaire s'appuyant sur une « double transaction » s'articulant, débouchait sur des « formes identitaires » ou « logiques d'action » différentes suivant les individus. Dans son travail de synthèse d'études empiriques, il souligne que les processus de construction de ces « formes identitaires » définissent quatre identités professionnelles typiques, s'inscrivant en rupture ou en continuité selon qu'elles s'appuient sur un processus d'exclusion, de conversion, de promotion ou de blocage. Il nous était paru utile de vouloir rendre compte des processus à l'œuvre dans la forme de travail en partenariat au regard de notre problématique centrée sur la professionnalité du métier d'enseignant. Au regard des entretiens effectués et de leur analyse, on observe *une certaine homogénéité du processus en jeu* et nous voudrions maintenant en rendre compte en essayant d'y apporter un éclairage.

Dans les cas des huit enseignants rencontrés, les processus identitaires s'inscriraient selon le schéma de DUBAR dans « un processus de blocage ». Elle repose sur l'articulation d'« une transaction subjective » en « continuité » et « une transaction objective » aboutissant par « non-reconnaissance » à « une identité de métier ». Pour autant, cette apparente homogénéité relève d'éléments recouvrant des réalités diverses, ce que nous voudrions développer maintenant.

Dans les cas de Sylvie et de Martine par exemple, c'est le recours à un intervenant possédant une maîtrise technique et/ou académique proche d'une discipline scolaire qui déclenche le processus. Dans ces situations les risques de substitution sont forts et les enseignants opèrent, nous l'avons souligné, un recentrage sur des compétences héritées et forgées par l'expérience. Dans le cas de Claire, la forme de travail alourdit sa charge de travail habituelle, notamment le plan organisationnel et l'engage dans une relation maître/élèves différente qu'elle ne maîtrise pas. De même pour Nathalie, elle se sent dépossédée d'une autonomie décisionnelle et dessaisie de la maîtrise d'ouvrage dans la forme de travail investie. Pour les cas que nous venons d'évoquer nous pourrions ainsi parler « d'une continuité » de sauvegarde.

Dans les cas de David et d'Hélène, s'ils semblent se définir assez bien par et dans la forme de travail en partenariat, c'est que cette dernière recouvre en partie des modes de fonctionnement existant et/ou valorise des valeurs partagées, notamment dans la dimension de l'ouverture culturelle de l'école ou celle d'une conception de l'enfant pris dans sa globalité et pas simplement centré sur la dimension de l'élève. En ce sens, on pourrait parler de « continuité » intégrative, englobant ces pratiques et ces valeurs et aboutissant à une certaine forme d'épanouissement de l'enseignant.

Quant à Carole et Marie, leur inscription dans la forme de travail procède plus d'une mise en conformité à la réalité du contexte, celui de l'école et/ou de l'institution. Pour Marie, par exemple, la perspective de la retraite à la prochaine rentrée ne lui permet pas de se projeter dans une perspective professionnelle, on pourrait ainsi parler de « *continuité* » *de repli*.

Ainsi donc, nous devons souligner là le caractère ambigu des termes de la transaction et des catégorisations opérées par Claude DUBAR dans le cas des enseignants, dans la mesure où la double transaction inscrit les processus identitaires à l'œuvre dans un processus de blocage qui ne recouvre cependant pas les mêmes réalités pour chacun d'entre eux. Par ailleurs, elle ne peut s'inscrire dans un « processus de promotion » dans la mesure où elle ne se traduit pas de manière perceptible pour l'enseignant, par une reconnaissance en terme de perspective d'évolution professionnelle ou en terme de rémunération par exemple. De la même manière, il ne peut être question d'un « processus d'exclusion » dans la mesure où le statut de l'enseignant le place à l'abri de cette exclusion.

Si l'on observe maintenant « les modes de fonctionnement des actions de partenariat », on peut considérer qu'ils sont la conséquence du processus identitaire. Ainsi, au regard de la typologie de Corinne MERINI distinguant « trois grands types de Réseaux d'Ouverture et de Collaboration » (ROC) caractérisant ces modes de fonctionnement, l'analyse des entretiens permet de les situer en ROC 1 (« intervention ponctuelle de professionnels extérieurs (experts d'un domaine) dans une démarche d'ensemble pilotée par les formateurs ou les enseignants de l'Education Nationale : Prestation de service »), ou en ROC 2 (recours à un spécialiste d'une activité, d'un métier qui offre son expérience, « son terrain », sa pratique et les possibilités d'activités, de mise en œuvre en « dimension réelle » qu'on peut trouver à l'école). Il ne peut guère en être autrement dans la mesure où les actions de partenariat sont initiées par l'organisation, contractualisées en matière de moyens et de financement, et/ou piloté, comme on a pu le constater dans certains modes de fonctionnement en partenariat par le Conseillère Pédagogique, ce qui ne permet pas un réel partenariat avec partage des responsabilités dans le co-pilotage comme dans le ROC 3 : nous l'avons vu, un certain nombre de fonctionnement en partenariat place même l'enseignant en marge de l'activité.

Il n'y a donc pas de réels chocs de culture dans la forme de travail investie, mais plutôt une appropriation de ce travail dans la dynamique propre des enseignants. Concernant l'indication d'une modification sur les pratiques pédagogiques par l'action partenariale, permettant à l'enfant de se situer comme un acteur actif et autonome, si elle semble se manifester sur le temps du fonctionnement de certaines actions de partenariat, il nous est difficile d'affirmer qu'elle se perpétue en dehors de ce fonctionnement dans la mesure où nous nous appuyons ici sur le discours des enseignants. On peut cependant émettre des réserves compte tenu des processus identitaires à l'œuvre.

Ainsi, le partenariat s'apparente plus à l'introduction d'un nouvel instrument au service du maître, au même titre que l'introduction de l'informatique dans la classe par exemple, sans pour autant modifier son comportement professionnel et garantir son efficacité sur les apprentissages.

2.3.2 *Forme de travail et savoirs professionnels*

L'analyse des entretiens fait ainsi apparaître que *la forme de travail investie* ne relève donc pas seulement d'une logique instrumentale : elle constitue *une réalité dynamique et contingente reposant sur des interactions, qui procède de choix opérés par l'enseignant*, soulignant ainsi *une certaine forme de rationalité*. Ces choix, comme le fait apparaître l'analyse des représentations et des motivations des enseignants que nous avons effectuées, nous renvoient à l'idée que les savoirs professionnels mobilisés dans la forme de travail s'appuient sur une culture personnelle, des convictions ou des valeurs personnelles, et/ou une culture professionnelle héritée. Ainsi *les savoirs professionnels revêtent un caractère multidimensionnel dépassant le cadre strict du travail*. Nous voudrions maintenant rendre compte de manière empirique, à partir de la diversité des situations restituées à la lumière de l'analyse des entretiens, de la nature des savoirs professionnels approchés.

Tout d'abord, dans la mesure où la forme de travail met en jeu l'enseignant au-delà même de son statut professionnel, *l'implication personnelle* semble constituer *une dimension de ses savoirs professionnels mobilisés*. *Plus ou moins maîtrisée, elle aboutit*, comme nous l'avons observé, *à vivre plus ou moins facilement les nouvelles relations d'interactions avec le partenaire, les élèves, voire les collègues*:

« ..il y a quelques choses qui ne va pas, j'interviens : c'est Ma classe... ».

« on a notre façon personnelle de voir les choses et de construire la séance ».

« Je crois qu'il faut être simplement ouvert un petit peu à tous d'une certaine manière, et puis après essayer de faire confiance, de déléguer etc. ne pas avoir peur, même peur de se planter quoi ! ».

« Moi pendant cette semaine là, je ne suis plus la maîtresse quoi ! Je suis...on est quatre adultes ! ».

« Parce que quelque fois, vous voulez travailler avec quelqu'un et puis au bout d'un moment vous vous rendez compte que vous servez simplement de fournisseur et qu'il n'y a pas de retour. Ça peut être aussi ça le travail en commun ».

Cette dimension de *l'implication personnelle* recouvrirait *une posture professionnelle permettant de prendre en compte et d'intégrer les écarts, les erreurs, les incertitudes comme faisant partie du procès de socialisation professionnelle*.

Par ailleurs, dans « l'intersystème » crée par *la forme de travail*, l'enseignant se trouve en charge de tâches d'organisation et de gestion du dispositif *reposant sur un ensemble de compétences organisationnelles génériques* telles que *la capacité d'adaptabilité* permettant de répondre à l'imprévu :

« Là, dimanche, on était au téléphone à essayer de voir comment faire pour la représentation de cet après-midi parce qu'il y avait des choses, des impondérables qui n'étaient pas prévus et qui arrivent toujours ».

La capacité de négociation permet par la discussion d'aboutir à un accord avec le partenaire sur les principes et sur la définition du projet, ou d'examiner avec lui les attitudes à adopter ou les différents à régler en cours de projet afin d'apporter les régulations nécessaires. Nous avons pu constater par exemple, qu'au cours de projets de travail en partenariat se déroulant sur une semaine, les enseignants faisaient ressentir au bout de deux jours un certain malaise lié au sentiment d'un travail « flou » ; c'est que la négociation n'a pas été suffisamment

menée à son terme dans la définition des attentes de chacun des partenaires, et notamment par rapport à celles de l'enseignant.

La capacité d'anticipation, dans la mesure où la forme de travail investie amène l'enseignant à *situer (ou non) le projet dans le temps, aboutissant (ou non) à une planification et une programmation des activités, articulée (ou non) aux apprentissages, permettant (ou non) d'inscrire et d'articuler son action dans une certaine lisibilité et une certaine cohérence*, semble garantir les conditions de son efficacité. Dans le cas D'Hélène par exemple, cela semble plus opératoire que dans le cas de Carole engagée dans une sorte de consumérisme partenarial.

Enfin la dimension de *l'observateur* qui correspond là aussi à *une posture professionnelle* évoquée par les enseignants au cours des entretiens: « un autre regard », « ça change le regard », permettant aux enseignants de saisir, au cours de l'action les stratégies opératoires, des élèves, leurs comportements, mais aussi la manière de faire du partenaire. Cette dimension semble constituer *un élément essentiel de réflexivité sur l'action et sur la « manière d'être au travail »* des enseignants.

Ainsi donc, la polyvalence du métier d'instituteur/professeur des écoles ne se définirait pas seulement au regard d' « un ensemble de techniques didactiques et pédagogiques fondé sur une maîtrise disciplinaire et culturelle », mais se situerait dans l'articulation de ces dernières avec une capacité réflexive, centrée sur les pratiques, fondant le caractère rationnel spécifique du métier. Il s'agirait ainsi de passer des « savoirs pratiques », issus directement de l'expérience de travail, non reliés à des savoirs théoriques ou généraux structurants, à des « savoirs professionnels » impliquant des articulations entre savoirs pratiques et savoirs techniques. Ces « savoirs pratiques » seraient issus à la fois de « savoirs sur la pratique » et de « savoirs de la pratique »¹³.

2.3.3 *Forme de travail, temporalité et géographie scolaire*

Les fonctionnements des actions en partenariat décrits par les enseignants se déroulent sur le temps scolaire. Suivant *les modes de fonctionnement de ces actions*, elles *aboutissent à des aménagements différents du temps scolaire* afin d'y insérer les activités issues de l'action en partenariat. Si *ces aménagements* ne touchent pas aux frontières délimitant la journée scolaire, ils *interviennent dans l'organisation globale de la journée, voire de la semaine* et peuvent entraîner des répercussions au-delà même du temps consacré à l'action du partenariat dans la mesure où pour certains enseignants il s'agit de « récupérer » ce temps pour se consacrer « au programme ». *La forme de travail en partenariat modifiant le temps scolaire normé provoque ainsi des tensions*. C'est semble-t-il lié à plusieurs raisons.

D'une part la forme de travail en partenariat tend à modifier la notion de temps scolaire au regard d'une gestion de ce temps s'appuyant habituellement sur un découpage disciplinaire et ritualisé, permettant d'identifier les espaces consacrés aux disciplines. Ainsi pour Nathalie « Ca a complètement tout modifier », les élèves « sont tellement habitués qu'on leur des choses par petits morceaux dans tout le reste de la journée » « ça fait carrément une rupture

¹³ ALTET M. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. De Boeck, Paris, 1^{ère} édition 1996, 2^{ème} édition 1998, pp. 27-40.

avec la vie habituelle de la classe » ou pour Claire pour qui c'est « une gestion au jour le jour », « j'ai toujours du mal à revenir après à une journée classique ». *Cette forme de travail pose ainsi le problème du temps didactique.*

D'autre part, ce sentiment peut être accentué lorsque l'objet de travail du partenariat est éloigné d'une discipline scolaire inscrite au programme. Les enseignants manifestent ainsi des difficultés à situer leur action et les apprentissages et se bornent à souligner le plaisir des élèves. Ainsi par exemple pour Carole engagée dans le partenariat avec une troupe de théâtre : « Moi je pense qu'ils ont beaucoup travaillé à pas mal de niveaux sans s'en rendre compte sûrement ; et...ben eux ça leur plaît ». *Il semble ici que se pose pour l'enseignant la question de la définition du contrat didactique.*

Pour finir, cette définition du temps scolaire dans l'usage du partenariat à l'école est influencée par les motivations profondes révélées par les enseignants au cours des entretiens. Usure professionnelle, routinisation, solitude du maître, difficultés dans la gestion de la polyvalence, épanouissement personnelle et professionnelle, construction du futur citoyen en sont les principales expressions.

Les tensions semblent ainsi naître de la difficulté à articuler cette nouvelle organisation du temps avec un repérage clair des champs de compétences visées par le travail en partenariat et les motivations des enseignants.

Par ailleurs cette tension peut être accentuée par le fait que *l'usage du partenariat s'accompagne d'un allongement de la présence du maître sur son poste de travail contribuant à l'élargissement du temps scolaire de l'enseignant*, élargissement pour lequel il ne perçoit pas clairement une valeur ajoutée et aboutit à une non-reconnaissance du travail fourni.

L'espace scolaire investi par la forme de travail en partenariat, comme nous avons pu le constater à partir des entretiens, modifie l'organisation scolaire. Longtemps construite sur la stabilité du modèle de la classe, l'école était conçue comme une organisation séparée des autres espaces sociaux et la classe comme seul lieu d'action de l'enseignant. Ainsi, « la classe standard est la résultante sur le plan organisationnel de la nécessité d'une action à la fois collective et personnalisée avec des groupes d'enfants » comme l'indique LESSARD et TARDIF¹⁴. Cette « structure cellulaire » de l'école s'appuie alors sur des espaces relativement fermés, la classe, à l'intérieur desquels se trouve un enseignant agissant de façon autonome, à l'abri de regards extérieurs y compris de ses collègues. L'émergence d'une nouvelle catégorie sociale, l'enfance, qui depuis fait l'objet d'une préoccupation constante dans les politiques éducatives place l'élève « au centre du système éducatif ». Dès lors la classe, l'école ne sont plus les seules références de l'organisation scolaire.

Ainsi l'usage du partenariat à l'école modifie sensiblement cette organisation stable. D'une part, la classe n'est plus le seul lieu d'action de l'enseignant à l'intérieur même l'école. Comme les entretiens le font apparaître, il peut inscrire son action dans d'autres classes face à ses élèves et/ou des élèves d'autres classes. D'autres espaces que la classe pris à l'intérieur de l'école sont investis : la salle de garderie pour Sylvie fait figure « d'un autre monde », les espaces centraux prévus à cet effet dans l'école de David, la cour de récréation dans le cas d'Hélène. Cohabitent à l'intérieur de la classe et de l'école l'enseignant et le partenaire, voire les enseignants et les partenaires, modifiant ainsi l'organisation habituelle. D'autres espaces

¹⁴ TARDIF M. et LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien*, De Boeck, 1999, pp. 50-80.

extérieurs sont également investis comme en témoignent les entretiens : le centre culturel, l'artothèque, le cinéma. Cette nouvelle organisation engendrée par la forme de travail en partenariat définit *un nouvel espace dans lequel se situe l'action de l'enseignant. Dans cette configuration, l'enseignant est amené à gérer cette espace sous des modalités d'action différentes de celles de la classe. L'organisation en petits groupes modifie sa posture habituelle face à ses élèves. De la même manière, il doit partager l'espace avec d'autres adultes, se soumettant ainsi à un regard extérieur.*

L'alternance entre l'espace stable habituel de la classe et l'espace investi par la forme de travail en partenariat constituerait ainsi un espace scolaire élargi.

Cette organisation sociophysique de l'école, intégrant à fois une nouvelle dimension de la temporalité et de la géographie scolaire, marquerait ainsi une rupture avec l'ancienne organisation scolaire, susceptible de fournir des entrées originales dans les apprentissages. On a pu observer à l'analyse des entretiens qu'elle produit des mobilisations différentes selon les enseignants. Pour autant, ces mobilisations sont tributaires à la fois d'une socialisation professionnelle reposant, pour la population observée, sur un processus identitaire de blocage et de savoirs professionnels spécifiques articulant « savoirs pratiques » et « savoirs techniques » dans le sens que nous évoquions précédemment .

Conclusion

Au terme de ce travail visant à la lisibilité, la compréhension, l'intelligibilité du métier d'enseignant, et plus particulièrement celui d'instituteur/professeur des écoles, nous avons essayé de saisir les dimensions d'une professionnalité en mutation dans un contexte social, historique, et politique influençant de nouvelles politiques éducatives volontaristes, incitatives et prescriptives, susceptibles de transformer le métier d'enseignant. Nous avons choisi de l'observer en nous appuyant sur le discours des acteurs eux-mêmes pour rendre compte de réalités professionnelles vécues, en prenant comme analyseur de l'exercice du métier la forme de travail en partenariat.

Il ne s'agissait pas pour nous d'aboutir à une typologisation quelconque. Le choix d'une démarche inductive reposant à la fois sur un corpus théorique pour éclairer la démarche et un corpus issu des entretiens auprès des enseignants nous est apparu pertinent au regard de la problématique centrée sur le métier et les dimensions de la professionnalité.

La première observation issue de l'analyse souligne l'extrême hétérogénéité des principes qui guident les conduites des enseignants, s'inscrivant dans un univers composite composé d'éléments culturels, sociaux et professionnels. En ce sens nous avons rejoint François DUBET considérant que le métier d'enseignant peut être considéré comme « une expérience sociale ».

Pour approcher cette complexité, nous avons essayé de décrire ce qu'Henry PEYRONIE appelle « la manière d'être au travail » de chacun des enseignants engagés dans la forme de travail en partenariat. Ces descriptions ont ainsi permis de repérer les effets d'une socialisation antérieure sur la construction des représentations des enseignants et de leur identité professionnelle, socialisation faisant à la fois référence au monde vécu du travail et à celui vécu hors travail. Nous avons pu ainsi souligner que les processus identitaires à l'œuvre dans le procès de travail en partenariat, sur la population observée, s'inscrivaient en continuité dans « un processus de blocage » aboutissant à une non-reconnaissance au sens des typologies identitaires de Claude DUBAR. Nous avons également souligné la difficulté d'utilisation de cette typologie au regard du statut de fonctionnaire de l'enseignant, notamment le « processus d'exclusion » fondé sur une « identité hors travail » (pouvant aboutir au licenciement) et qui aurait cependant pu caractériser certains enseignants.

Par ailleurs, les analyses des entretiens portant sur la description des modes de fonctionnement des actions en partenariat les situent, selon la typologie de Corinne MERINI, dans des « Réseaux d'Ouverture et de Collaboration » n'aboutissant pas à un réel travail en partenariat avec partage des responsabilités en co-pilotage. L'incitation et/ou l'initiative institutionnelle forte, accompagnées (ou non) d'un pilotage appuyé d'un acteur hiérarchique sur le terrain et les motivations des intervenants extérieurs sont de nature à influencer ce constat et interviennent également dans les processus identitaires.

L'analyseur que constitue la forme de travail en partenariat ne permet donc pas de constater une mobilisation réelle de nouveaux modes d'exercice du métier : on est sur le mode de la continuité . Pour autant, à partir de l'analyse empirique des entretiens, on peut repérer un faisceau de compétences mobilisées dans la forme de travail. Elles s'appuient sur la maîtrise de l'implication de l'enseignant et des compétences organisationnelles génériques (adaptabilité, négociation, anticipation, observation). Ainsi donc, « la maîtrise d'un ensemble de techniques didactiques et pédagogiques fondées sur la maîtrise disciplinaire et culturelle » nécessaire au métier s'accompagnerait d'une capacité réflexive fondée sur la rationalité, cherchant à articuler « savoirs techniques » et « savoirs pratiques », constituant ainsi les « savoirs professionnels » spécifiques des enseignants. Nous avons souligné par ailleurs que l'organisation scolaire tend à se modifier, définissant ainsi à une nouvelle temporalité et une nouvelle géographie scolaire. La professionnalité du métier d'enseignant se définirait donc comme l'articulation d'une activité instrumentale structurée et d'une activité réflexive permettant une rationalité de ses choix, contextualisées dans une temporalité et une géographie scolaire donnée, centrées sur les élèves et les processus enseignement/apprentissage.

Les éléments d'analyse issus de ce travail ne peuvent prétendre à la généralisation et ne prennent sens qu'au regard de la démarche et de la population observée. Ils ont pour fonction de nourrir la recherche en éducation et le débat sur l'émergence d'une professionnalité spécifique du métier enseignant s'inscrivant dans une réflexion plus large sur la professionnalisation.

Pour conclure, la politique scolaire ne pourrait donc se réduire à la seule rationalité instrumentale dans la mesure où, comme nous l'avons perçu, le métier est fait de tensions entre subjectivité et rationalité, entre le monde du dedans et le monde du dehors qui le structurent. En ce sens le travail enseignant est d'abord un travail humain et sur l'humain et soulève les questions complexes du politique, de l'affectivité et de l'éthique, qui sont par nature inhérentes à l'interaction humaine.

Bibliographie

- ALTET M., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. De Boeck, Paris, 1996, 2^{ème} édition 1998, pp. 27-40.
- BOURDONCLE R. et MATHEY-PIERRE C., Autour du mot Professionnalité. *Recherche et Formation*, n° 19, INRP, 1995, pp.137-147.
- LICHTENBERGER Y., Le développement des compétences , *Revue POUR*, n°162, Juin 1999, pp.173-182.
- BUFFET F. , « Entre école et Musée », *Publics et Musées* n°7 1994, pp.47-49.
- DEMAILLY L., *Le collège : crise, mythes et métiers*, PUL, 1991, p.120.
- DEMAILLY L., Les professions et leur temps de travail , *Cahiers Lillois d'économie et de sociologie*, n° 34, L'Harmattan, 2000, p107.
- DUBET F. , *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris, 1994, p.
- DUGUE E., La logique de la compétence : le retour du passé, *Education permanente*, n°140, Mars 1999, pp.7-17.¹
- DURU-BELLAT M. *Sociologie de l'école* . Armand Colin, Paris, 1992, pp.140-158.
- FERRAND J-L, Le partenariat :définitions, enjeux, pratiques. *Education Permanente*, 1997, n° 131, pp.63-64.
- GLASMAN D., *L'Ecole réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, L'Harmattan, Paris,1992, p.23, p.34.
- KAUFMANN J-L. , *L'entretien compréhensif*, Nathan Université, Paris, 1996,pp.59-73.
- MERINI C., Le partenariat :notion et pratiques nouvelles en formation. *Education Permanente*, n°118,1994, p.88
- Ministère de l'Education Nationale. Article 6 du décret n°60-1128 du 21 octobre 1960.
- Ministère de l'Education Nationale, Loi n°89-486, du 10 juillet 1989, *Loi d'orientation sur l'éducation*.
- Ministère de l'Education Nationale, Enquête de l'IGEN, Groupe de l'enseignement primaire, La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire , rapporteur : Alain BOUCHEZ, janvier 1997, 70 pages.
- Ministère de l'Education Nationale, Rapport de L'IGEN 2000, pp. 343-420.
- Ministère de la Jeunesse et des Sports, Loi du 16 juillet 1984.
- MUCCHIELLI A., *Les méthodes qualitatives*, Que sais-je ?, Paris, 1991, pp.14-19.
- PEYRONIE H., *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles*, Education et Formation, PUF, 1998, p.29.
- TARDIF M. et LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien* , De Boeck, 1999, pp. 50-80.
- ZAY D. , *Enseignants et partenaires de l'école : Démarches et instruments pour travailler ensemble*, De Boeck et INRP, 1994, p.15.
- ZAY D., Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques. *Education permanente* n°131 , 1994, pp.14-18.

Annexe 1

Guide d'entretien avec les enseignants

Le projet

- quelle est la nature du projet ?
- déroulement : durée, répartition des tâches, lieu.
- Comment rentre-t-on dans un travail en partenariat ? choix personnel, sollicitation, injonction...
- Sur quoi porte le travail en partenariat ? Qui fait quoi ?

Les effets, les changements sur la pratique:

- Comment se déroule au quotidien, concrètement dans la classe ?
- Est-ce que ça change qu'elle chose dans la pratique de l'enseignant en classe? En dehors de la classe ?
- Comment s'articule ce travail avec le reste du travail en classe ?
- Comment réagissent les enfants ? les collègues ? les parents ? le(s) partenaire(s) ?

Le métier :

- Y a-t-il d'autres projets dans l'année ?
- Est-ce que c'est une première expérience pour vous ? pour les enfants ? Aviez-vous toujours travaillé de cette manière ? Depuis quand ?
- Quels conseils donneriez-vous à un collègue qui souhaiterait se lancer dans ce type de travail ?
- Pour l'enseignant, quel est l'intérêt de travailler avec un partenaire ?
- Y a-t-il des contraintes ?
- Pensez-vous qu'un jeune collègue débutant puisse travailler de cette manière ?
- Et si c'était à refaire ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Les finalités :

- Quel sens ça prend pour vous de travail de cette manière ?
- Qu'est-ce que les enfants en retirent ? et vous ?
- Vous ont-ils paru changé à l'issue de cette expérience ?
- Pourquoi avoir choisi cette entrée dans votre projet ?

Annexe 1

Grille d'entretien partenaire

Le projet

- Vous avez participé à un projet en partenariat avec...., pourriez-vous me décrire le projet ?
- Comment est né ce projet ?
- Comment s'est déroulé le projet ? Où ? Combien de temps ?

Les modalités de travail

- Concrètement, comment se déroule et s'organise le travail avec l'enseignant ou les enseignants(avant, pendant, après) ? et avec les élèves, concrètement dans la classe?
- Que fait l'enseignant pendant votre intervention ?
- Comment s'établissent les relations avec l'enseignant ?
- Quelles sont les contraintes ou les difficultés rencontrées ?

L'intérêt du travail en partenariat

- Pourquoi choisir de travailler de cette manière ?
- Qu'est-ce que ça apporte aux élèves ? à l'enseignant ? à l'école ?
- Exercez-vous d'autres occupations ?
- Quel sens ça prend pour vous de travailler de cette manière ?
- Depuis combien de temps travaillez-vous de cette manière ?