

# Les pratiques partenariales de l'enseignant du primaire

Jean-François MARCEL

Rapporteur, GPE – CREFI, Université de Toulouse le Mirail

## *Introduction*

### De la posture du chercheur dans le dispositif « Charte pour bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle »

Dans un article récent (MARCEL, 2002 f), nous avons précisé ces modalités d'accès au terrain en insistant sur la nécessité d'un véritable partenariat enseignant / chercheur, partenariat qui gagnerait à être formalisé par une contractualisation précédemment et explicitement négociée. Cette négociation concernerait aussi bien les informations recueillies dans les classes que le retour que peut revendiquer l'enseignant et qui le plus souvent prendrait la forme d'une démarche de formation relevant de l'analyse des pratiques (voir à ce propos MARCEL et al, 2002).

La mise en place du dispositif « Charte » paraissait tout à fait propice pour que ce partenariat puisse être travaillé. Force est de reconnaître que la distinction entre « faire de la recherche sur les pratiques » (visée heuristique) et « être en recherche pour les pratiques » (visée transformatrice) est restée insuffisante. Le positionnement des chercheurs par rapport aux enseignants est resté cantonné dans un syncrétisme qui a généré plusieurs malentendus entre les différents acteurs concernés. Pourtant, les collaborations avec les enseignants furent réelles. Elles ont, en particulier, pris la forme de deux rencontres départementales (concernant essentiellement une réflexion autour du dispositif) et de deux rencontres académiques (qui permirent des échanges sur les expériences menées).

Parallèlement des étudiants de maîtrise purent se rendre dans des écoles engagées (et volontaires) pour recueillir des informations servant à alimenter les deux étapes de la recherche présentée en suivant. Précisons que quatre mémoires de maîtrise (PILOT, 2000, NUX, 2000, CASTEX, 2001, BEYRIA et CAYSSIAL, 2001) ont été préparés et soutenus à partir de ces données.

La première année 8 étudiants se sont rendus dans 12 classes (1<sup>ère</sup> étape) et la deuxième année, 4 étudiants se sont rendus dans deux classes.

## Le projet de recherche

En mettant en avant la mise en cohérence des différentes interventions auprès des élèves, la Charte nous invitait à interroger le travail partenarial. Cette interrogation pouvait se faire à plusieurs niveaux, au niveau de l'école par

exemple à travers les dispositifs, ou au niveau de la classe à travers les pratiques des acteurs et c'est ce niveau que nous avons privilégié. Nous nous sommes donc intéressé à la manière dont l'enseignant mettait en œuvre ce partenariat, de manière effective, dans ses "pratiques partenariales".

Pour ce faire, nous sommes parti du constat suivant. Toute pratique partenariale requiert une concertation préalable entre les différents intervenants et cette concertation relève de la préparation entendue au sens large.

Nous avons donc tout d'abord étudié lors de la première année les relations (complexes) qui pouvaient exister entre la préparation de la séance et la mise en œuvre de cette séance pour un enseignant dans sa classe : ce que nous appellerons le différentiel entre prévision et réalisation.

Cette première étape nous a permis de construire un dispositif d'observation des pratiques partenariales, abordant aussi bien la préparation (avec la spécificité de la concertation) que la mise en œuvre par plusieurs intervenants. Ce dispositif a été utilisé la deuxième année.

## Première étape de la recherche : le différentiel entre la préparation et la réalisation de la séance

Nous avons étudié ce différentiel en combinant deux approches :

- une approche par observation : nous avons demandé à l'enseignant ce qu'il avait prévu et nous avons observé le déroulement de la séance
- une approche par entretien : à partir des vidéos des séances, nous avons conduit des entretiens pour connaître la manière dont l'enseignant appréhendait ce différentiel.

L'échantillon comportait 12 classes qui ont chacune proposé 4 séances de géographie (certaines n'ont pu en faire que 3) sur le thème « La carte et le plan » (voir une présentation du dispositif de recherche dans MARCEL, 2002b et une partie des résultats dans MARCEL, 2002a et MARCEL, 2002d)

# 1 - L'observation du différentiel

## 1.1 - Questionnaire sur la préparation

Le questionnaire à renseigner par l'enseignant avant la séance portait sur les points suivants :

<b>Il demandait de préciser pour chaque phase de la séance :</b> (le nombre de phase était à la libre estimation de l'enseignant)	
son objectif	Exp : Correction des exercices d'application
sa durée	estimée en minutes
l'activité de l'enseignant	Exp : Copie commentée du corrigé
l'activité des élèves	Exp : Vérification de leur travail et correction des erreurs
le matériel pédagogique utilisé	Exp : tableau et cahier d'exercices
les modalités de regroupement des élèves	Choix entre : <ul style="list-style-type: none"><li>- grand groupe classe (GGC)</li><li>- petit groupe avec tâches identiques (PGTI)</li><li>- petit groupe avec tâches différentes (PGTD)</li><li>- autre</li></ul>
L'estimation de la difficulté pour des élèves en difficultés	Estimée sur une échelle allant de 1 (très facile) à 5 (très difficile)
L'estimation de la difficulté pour des élèves dont les résultats sont moyens	Estimée sur une échelle allant de 1 (très facile) à 5 (très difficile)
L'estimation de la difficulté pour des élèves qui réussissent	Estimée sur une échelle allant de 1 (très facile) à 5 (très difficile)

## 1.2 - Observation du différentiel

Les observateurs ont mis en regard la réalisation de la séance avec sa prévision, y compris pour l'estimation de la difficulté de la phase puisque le niveau scolaire des élèves avait été au préalable précisé par l'enseignant.

Au vu de la grande variété du nombre de phases par séance (qui était laissé à la libre estimation de l'enseignant), le codage de l'information a été fait pour chaque séance en respectant les différents items du questionnaire (les points sur lesquels ont porté les différences). Ce codage en "oui / non" (existence ou non) a respecté la règle suivante : la modalité "oui" était attribuée à partir d'un différentiel repéré sur au moins deux phases différentes. Par exemple, pour une séance, nous avons attribué « oui » à « activités des élèves » car :

- lors de la 2<sup>ème</sup> phase, l'enseignant avait prévu qu'une schématisation soit effectuée au tableau par un élève, et, dans la séance, la schématisation s'est faite en groupe.
- lors de la 5<sup>ème</sup> phase, l'enseignant avait prévu une synthèse unique sous forme d'affiche. Dans la séance, les rapporteurs de chaque groupe ont présenté la synthèse de leur groupe.

### 1.3 - Quelques résultats pour les 12 classes observées

Les résultats sont présentés en pourcentages en fonction du nombre de séances, certaines classes n'ayant effectué que 3 séances.

<b>La séance</b>	<b>Différentiel (exprimé en pourcentages)</b>
le matériel pédagogique utilisé	10,8 %
les modalités de regroupement des élèves	14,3 %
son objectif	19,5 %
l'activité de l'enseignant	32,6 %
l'activité des élèves	37,5 %
sa durée	81,5 %
L'estimation de la difficulté pour des élèves qui réussissent	25,6 %
L'estimation de la difficulté pour des élèves en difficultés	47,5 %
L'estimation de la difficulté pour des élèves dont les résultats sont moyens	63,4 %

Remarquons que le différentiel est faible :

- sur le matériel pédagogique utilisé
- sur les modalités de regroupement des élèves

Par rapport à ces deux dimensions, nous pouvons dire que l'enseignant met généralement en place ce qu'il a prévu.

Les objectifs sont le plus souvent maintenus, même s'ils restent susceptibles de modifications (près d'une fois sur 5).

La prévision des activités de l'enseignant s'avère beaucoup moins fiable (32,6 % de différentiel), à peine mieux que celle des activités des élèves (37,5 %).

Quoi qu'il en soit, c'est la prévision des durées qui reste de loin le plus difficile, avec plus de 80 % de différentiel (nous acceptons une marge d'erreur de prévision de 5 minutes par phase).

Au niveau de l'estimation des difficultés de la séance en fonction du niveau scolaire des élèves, la mise en regard des trois différentiels fournit des informations intéressantes :

- les enseignants évaluent aisément la difficulté pour les élèves qui réussissent (un quart d'erreur d'appréciation)
- l'anticipation est moins fiable pour les élèves en difficultés (pratiquement une erreur sur deux prévisions)
- les élèves "moyens" posent problème aux enseignants qui ont beaucoup de mal à anticiper leurs difficultés (près de 65 % d'erreurs)

## 2 - Le différentiel : points de vue des enseignants

Cette partie s'appuiera sur des extraits d'entretiens que nous avons retenus (par analyse de contenu) en fonction de leur potentialité de caractérisation de l'ensemble des discours a posteriori des enseignants

### 2.1 - Définition du différentiel

Tout d'abord, le différentiel est envisagé sur la globalité de la séance (et non pas sur chaque phase) et l'important est d'arriver à faire ce qui était prévu au niveau du contenu :

*Enfin, ça correspond quand même globalement à ce que j'avais prévu*  
*En fait, on a fait juste ce qui était prévu, il n'y a pas eu d'extrapolations*  
*Non, il n'y a eu aucune différence, c'est juste un travail de mémoire, un parcours dans le quartier sans écrit au départ*  
*En gros non. Ça été long tiré par les cheveux et puis ça a abouti*  
*Je m'attendais à ça*  
*Au niveau du contenu, je pense que j'ai fait ce que j'avais prévu*  
*Le contenu a été respecté.*  
*Il n'y a pas eu de différentiel car les objectifs étaient peu ambitieux. L'activité n'est pas terminée mais je ne suis pas inquiète.*

Les durées ne semblent pas envisagées précisément lors des préparations

*Habituellement, on ne minute pas précisément quand on prépare*  
*Habituellement, je ne prépare pas ainsi, au niveau du temps notamment*  
*Je n'ai pas l'habitude de chronométrer mes séances. Je ne peux pas prévoir ce qu'ils vont dire ou pas dire.*  
*Si je déborde, c'est pas grave, c'est que j'en ai eu besoin.*

Les modalités de préparation s'accommodent mal avec le questionnaire et même, plus généralement, avec la fiche de préparation

*Quand on travaille, on n'a pas la fiche sous les yeux. Je ne me souviens pas ce que j'ai écrit dans les détails*  
*J'ai fait ce qu'on a dit, j'ai pas fait ce qu'on avait écrit. C'est dans la formulation que ça ne va pas.*

## Deux cas particuliers qui rendent inopérantes les préparations

*J'ai tout modifié. J'ai pensé que ce serait un travail intéressant. C'est la première fois que cela arrivait. J'ai donc adapté mon cours à cette nouvelle situation.*

*Je ne prépare rien, je m'adapte car ne peux pas prévoir ce qu'ils vont me dire. Je m'adapte à leurs besoins, leurs demandes.*

## 2.2 - Evaluation du différentiel

Sur les 18 séances pour lesquelles :

- un différentiel a été "reconnu" par l'enseignant
- la question de son "évaluation" a été renseignée

nous avons un pourcentage très large reconnaissant que ce différentiel a amélioré la séance (61 %).

Dans le tableau sont présentés des extraits d'entretiens. Ces améliorations concernent à la fois le niveau cognitif (actifs, performants, changements à long terme ...) et le niveau affectif (envie, plaisir, concentrés, intéressés ...).

Remarquons qu'il en est de même pour les cas où le différentiel a plutôt dégradé la séance.

<b>Séance "dégradée" : 7/18 (39 %)</b>	<b>Séance "améliorée": 11 / 18 (61 %)</b>
<i>Ça a changé le rythme</i>	<i>Apparemment, ça a bien fonctionné</i>
<i>Ça aurait pu être un moment beaucoup plus agréable</i>	<i>Les enfants sont restés plus concentrés et plus actifs ce qui leur a permis d'être plus performants</i>
<i>Il étaient sur l'affectif. J'aurai dû leur laisser plus de temps pour évacuer tout ce qu'ils avaient à dire et ça je l'ai un peu négligé</i>	<i>Par rapport au temps imparti, ça a amélioré la séance</i>
<i>Les élèves ont toujours du mal à travailler en groupe, ça joue sur l'ambiance de la classe</i>	<i>Les enfants en avaient envie, ils y ont pris du plaisir</i>
<i>Les enfants n'ont pas pu réaliser le travail demandé.</i>	<i>Les changements sont positifs à long terme</i>
<i>Personne n'a eu juste</i>	<i>Un effet positif sur la séance</i>
<i>Le problème, c'est que j'ai dû leur forcer la main</i>	<i>Les enfants ont été intéressés même si la notion n'est pas passée</i>
	<i>Dans l'ensemble la séance s'est bien passée</i>
	<i>Si je déborde, c'est pas grave, c'est que j'en ai eu besoin</i>
	<i>Amélioration évidente</i>
	<i>Cela a pu les aider</i>
	<i>En tous les cas, mon objectif est atteint.</i>

## 2.3 - Les causes du différentiel

Ces causes sont regroupées en rubriques que nous présenterons à l'aide d'extraits d'entretiens.

### 2.3.1 - Les élèves : niveau cognitif

Difficulté de la tâche	<i>En fait, je pensais avoir plus de problèmes dans la représentation de la vue de dessus. Mais, en fait, ils y sont bien arrivés ... Je m'attendais à plus d'erreurs à ce niveau-là</i>
Difficulté de la tâche	<i>J'ai décidé quand j'ai vu qu'ils n'y arrivaient pas et ça sert aussi d'évaluation Je n'ai pas tout décidé. Je n'avais pas prévu qu'ils mettraient autant de temps pour utiliser le terme "légende". Il a fallu que je les aide.</i>
Difficultés de la tâche	<i>C'était peut-être un peu difficile au point de vue consigne pour certains enfants, il y avait peut-être beaucoup de consignes, il y en a peut-être qui n'ont pas tout saisi au début je pense</i>
Difficulté de la tâche	<i>La différence se situe au niveau de la difficulté des élèves surtout pour les élèves moyens. Je pensais qu'ils auraient plus de mal. Ca a été plus facile que prévu sauf pour les élèves en difficulté.</i>
Compétences des élèves	<i>Il y a toujours un changement. On pense que certaines compétences sont acquises mais elles ne le sont pas. Il y a un décalage entre ce que je pensais que les élèves pourraient faire et ce qu'ils étaient vraiment capables de faire</i>
Compétences des élèves	<i>Cette différence s'explique en partie par le manque de prérequis des élèves pour travailler cette notion. Lors de la prévision, je n'avais pas envisagé la difficulté qu'ont rencontré les enfants.</i>
Mauvaise compréhension	<i>Les enfants n'avaient pas compris le fonctionnement des coordonnées, ils ont eu du mal à associer la colonne et la ligne</i>
Stratégies d'élèves	<i>Ces autres différences, c'est qu'ils ne sont pas tous passés dans le questionnaire, dans les réponses.</i>

Stratégies d'élèves	<p><i>On ne contrôle pas le temps que les enfants vont mettre pour utiliser la meilleure stratégie</i></p> <p><i>Il a fallu leur forcer la main parce que ça allait durer trop longtemps</i></p> <p><i>Les enfants avaient d'autres stratégies ce qui aurait pu mettre la séance par terre parce que ça fonctionnait. Je n'avais pas pensé à ça</i></p>
---------------------	---

### 2.3.2 - Les élèves : niveau psycho-social

Problème relationnel inter-élèves	<p><i>Le travail de groupe est difficile, nous nous efforçons d'en faire le plus souvent possible mais à mon avis le problème vient de l'âge. Il y a eu des tensions à la récréation et elles se manifestent en classe. On avait imaginé pouvoir modifier les groupes à cause de ce problème.</i></p>
-----------------------------------	---

Rôle d'un élève	<p><i>Il manquait A pour débloquer la situation</i></p> <p><i>C'est souvent aux mêmes qu'on demande les choses en premier, ceux en difficultés</i></p>
-----------------	--

Problème d'attention	<p><i>A peu près comme je le voulais même si au niveau des consignes il y a un manque d'écoute et ça fait perdre du temps</i></p>
----------------------	---

### 2.3.3 - Les élèves : leurs comportements

Comportement d'un élève	<p><i>Ca perturbe complètement. Il a fichu la séance en l'air quand même. Il faut le dire comme c'est.</i></p>
-------------------------	--

Le comportement des élèves	<p><i>Ces interruptions ne sont pas décidées : elle s'imposent. Par exemple lorsque les élèves s'agitent ou que plusieurs élèves sont en retard.</i></p>
----------------------------	--

Le comportement des élèves	<p><i>Oui, j'ai décidé de leur faire refaire puisqu'il fallait qu'ils se concentrent plus</i></p>
----------------------------	---

Le comportement des élèves	<p><i>En observant leur comportement, j'ai vu que ça ne servait plus à rien. Quand on voit que même ceux qui écoutent habituellement ne suivent plus, ce n'est plus la peine.</i></p>
----------------------------	---

Les questions des élèves	<p><i>Les changements ont été liés aux questions posés par les enfants.</i></p>
--------------------------	---

Rythme des élèves	<i>Quand il y a trop d'erreurs les élèves n'avancent pas, c'est pourquoi j'ai décidé de faire un changement et de leur donner des photocopies</i>
-------------------	---

#### 2.3.4 - Les élèves : niveau affectif

Prévision au niveau affectif	<i>Le différentiel a montré qu'une étape manquait : le feuilletage de l'annuaire. Ils en avaient besoin.</i>
------------------------------	--

Plaisir des élèves	<i>Pendant la seconde phase, j'ai décidé d'un second passage. Deux raisons : premier passage plus facile, pour le plaisir, pour le côté ludique C'est le côté plaisir qui a décidé et pas le côté besoin comme c'est souvent le cas.</i>
--------------------	--

Plaisir élève	<i>La phase de découverte a été beaucoup plus longue. Ils sont ravis d'avoir un plan dans les mains.</i>
---------------	--

#### 2.3.5 - Le contexte

Météo	<i>Il a fait mauvais et j'avais prévu une activité qui aurait dû se dérouler sous le soleil. C'est une séance que je n'aurai pas menée si je n'avais pas été obligée de le faire. On a pris moins de temps. S'il avait fait beau, on aurait pu rester plus longtemps</i>
-------	--

Météo	<i>J'ai décidé de faire des demi-groupes à cause du temps. Comme il menaçait de pleuvoir, je ne voulais pas que les enfants se mouillent.</i>
-------	---

Contexte institutionnel	<i>La séance a été un peu rapide et perturbée par les allers et venues des enfants qui vont chez l'orthophoniste</i>
-------------------------	--

Problème matériel	<i>Moi, j'étais coincé parce que je n'ai pas trouvé de plan qui ait la légende affichée pas loin. C'est au moment de ma préparation, car je n'ai pas trouvé ce que je cherchais.</i>
-------------------	--

Problème matériel	<i>Il y a eu un problème au niveau de l'adresse : il a fallu reprendre et cela a pris trop de temps. S'il y avait eu plus de matériel, j'aurais pu gagner du temps.</i>
-------------------	---

Nouvelle ressource	<i>Hier, les enfants m'ont apporté des vraies cartes et de vrais plans</i>
--------------------	--

Le jour de la semaine	<i>Le lundi n'est pas un jour propice. L'enseignant est tributaire des événements.</i>
-----------------------	--

### 2.3.6 - L'enseignant

Maladresse de l'enseignant	<i>J'ai été bien coincé parce que je me suis planté dans la formulation. J'ai donné la réponse avant de donner la question.</i>
----------------------------	---

Maladresse de l'enseignant	<i>J'avais annoncé que tous les élèves passeraient au tableau pour expliquer et j'ai dû m'y tenir</i>
----------------------------	---

Oubli de l'enseignant	<i>J'ai oublié la troisième phase car j'ai été pris dans l'action.</i>
-----------------------	--

Nouvelle lecture de la situation	<i>Je n'avais pas forcément prévu de refaire le tour avec eux, mais j'ai pensé que s'ils n'étaient pas d'accord, ils allaient devoir ressortir.</i>
----------------------------------	---

Modification de la préparation	<i>En décidant de ne pas faire la dernière, on a pu prendre plus de temps pour les autres.</i>
--------------------------------	--

Logique disciplinaire	<i>J'ai pris la décision de les aider car ce n'est pas la lecture que j'évalue, c'est la géographie</i>
-----------------------	---

### 2.3.7 - L'estimation des durées

Durée	<i>J'ai pris plus de temps. Il faut que les enfants aient le temps de se confronter, d'argumenter oralement</i>
-------	---

Durée	<i>Au niveau du temps, comme hier, ça a été difficile à gérer, c'est difficilement prévisible.</i>
-------	--

Durée	<i>La difficulté ne vient pas du manque d'enthousiasme, mais du temps mis pour faire intervenir le quadrillage</i>
-------	--

Durée	<i>La distribution du plan a été une perte de temps imprévue.</i>
-------	---

Durée	<p><i>Je me doutais des difficultés de précision compte-tenu de la consigne de rapidité.</i></p> <p><i>J'ai dépassé sur la consigne car il était nécessaire d'être précis, je ne pouvais pas les lâcher comme ça.</i></p>
-------	---

## 2.4 - La "gestion" du différentiel

La question est ici de savoir comment l'enseignant s'est positionné par rapport à ces différentiels. Nous procéderons également par extraits d'entretiens.

### 2.4.1 - Certains changements relèvent de choix délibérés

*C'est un choix délibéré, on n'est pas à 10 minutes près.*

*Si j'en ai pris davantage, c'est que ça semblait nécessaire pour les enfants.*

*Il faut savoir prévoir, anticiper*

*J'ai le sentiment d'avoir décidé car j'ai accéléré à la fin car la majorité décrochait.*

*J'ai décidé d'insister sur la phase pour qu'ils trouvent tout seuls.*

*Quand il y a trop d'erreurs, les élèves n'avancent pas, c'est pourquoi j'ai décidé de faire un changement et de leur donner des photocopies.*

*J'ai pris la décision de les aider car ce n'est pas la lecture que j'évalue, c'est la géographie.*

*Oui, j'ai décidé de leur faire refaire parce qu'il fallait qu'ils se concentrent plus.*

*J'ai décidé de ne pas faire la dernière. Et puis la question manquante relevait plus des maths que de la géo, donc on le fera lors d'une séance de maths.*

### 2.4.2 - D'autres, correspondent plutôt à une adaptation de la préparation de la séance à des imprévus

*Je me suis adaptée et je me suis arrangée avec le prof d'anglais.*

*Je n'ai fait que m'adapter. En général, je ne décide pas des changements, je me fais aux changements et j'ai tendance à rebondir à partir des changements rencontrés.*

*On s'adapte aux propositions des enfants, on recentre. Il faut insister sur les défauts de certaines propositions et sur les avantages de celles qui sont les plus pertinentes. Il faut être à l'écoute.*

*Pour faire face à ce décalage, j'ai bricolé. Il faut savoir s'adapter.*

*Ca s'est fait un peu inconsciemment, mais avec l'habitude ça se fait comme ça. On prévoit certaines choses, on les fait ou on en fait d'autres. C'est instinctif le savoir-faire.*

#### 2.4.3 - Quand la rupture avec la préparation est importante, l'enseignant n'hésite pas à parler d'improvisation :

*J'ai improvisé*

*J'ai plutôt improvisé*

*Je ne sais pas si j'ai improvisé mais j'ai géré. Ca a été entre l'improvisation et le bricolage.*

*Il s'agit d'improvisation dans le but de mieux gérer la classe.*

#### 2.4.5 - Si, quand il improvise, l'enseignant garde l'initiative, parfois il perd la maîtrise de la situation :

Je n'ai pas du tout décidé. Je n'avais pas prévu qu'ils mettraient autant de temps

L'enseignant est tributaire des événements.

Ces interruptions ne sont pas décidées, elles s'imposent. Par exemple lorsque les élèves s'agitent ou que plusieurs élèves sont en retard.

### 3 - Synthèse des apports de la première année et perspectives pour la deuxième

#### 3.1 - La synthèse des apports

Reprenons les apports principaux dans l'optique de l'étude des pratiques partenariales et ce dans deux domaines : le lien préparation / réalisation d'abord, la préparation ensuite.

##### 3.1.1 - De la relation entre prévision et réalisation

- Cette relation est complexe et ne relève pas de la simple application
- Le fait de s'éloigner de la préparation ne peut pas être considérée comme un manque de compétence de l'enseignant.
- Les enseignants reconnaissent assez facilement l'existence d'un différentiel, ils ne culpabilisent pas bien sûr, mais de plus, ils estiment que la plupart du temps ce différentiel a permis d'apporter un plus à la séance.
- Les raisons de différentiel, du point de vue de l'enseignant, tiennent principalement aux élèves. C'est surtout le niveau de difficulté de la tâche qui est difficilement anticipé (même si les enseignants sont plus à l'aise avec les "bons" élèves, ils sont souvent surpris par les élèves "moyens"). En plus du niveau cognitif, nous retrouvons d'autres dimensions renvoyant aux élèves, à leurs comportements, à leurs relations et même à la prise en compte de la dimension affective. Par ailleurs, ces changements peuvent aussi très bien se justifier par le contexte (au sens large) ou par l'enseignant, avec le cas particulier de l'estimation des durées, domaine qui semble poser problème à l'enseignant.
- L'attitude des enseignants par rapport à ces changements adopte des modalités diversifiées qui vont du choix délibéré à l'obligation ("je n'ai pas pu faire autrement") en passant par des procédures d'adaptation ou d'improvisation.

### 3.1.2 - La préparation

La séance ne sera jamais la simple application de la préparation et ce même si, selon les enseignants, la proximité sera plus ou moins importante. Les modalités de préparation semblent prendre en compte cet état de fait. Nous pourrions la présenter sous la forme d'une opération à deux niveaux :

- une partie fortement stabilisée mais portant sur la séance dans sa globalité (plutôt que sur un découpage précis en phases) : elle comprend les objectifs de la séance, le matériel pédagogique nécessaire et les grandes lignes de l'organisation pédagogique, principalement les modalités de regroupement des élèves (nous pourrions rajouter certainement les lieux de déroulement de la séance). Nous faisons toutefois l'hypothèse que l'enseignant envisage aussi une trame assez grossière de la séance, un scénario du déroulement beaucoup moins détaillé que les différentes phases que nous avons postulées pour le questionnaire.
- une partie beaucoup moins stabilisée, que nous envisagerions volontairement sous la forme de plusieurs options possibles : elle comprend principalement les activités de l'enseignant et des élèves. Ces options seront mise en œuvre en fonction du déroulement de la séance et principalement en fonction de l'ajustement aux élèves et à leurs difficultés.

En fait, si l'enseignant éprouve des difficultés à anticiper précisément les possibilités de ses élèves (avec des différences selon leurs niveaux, nous l'avons vu), il semble plus performant dans l'action en cours. Quand il enseigne, il prélève un certain nombre d'indicateurs et à partir de ces indicateurs adapte la séance ce qui nous a conduit à nous intéresser par ailleurs à ce que nous avons appelé "les élèves repères", ceux auprès desquels l'enseignant prélève principalement des informations.

A partir de là, les prévisions des durées s'avèrent impossibles, surtout, comme nous l'avons demandé, au niveau de chacune des phases. Le budget temps concerne la séance dans la globalité et la répartition se fait en fonction du déroulement de la séance : certaines phases ont besoin de plus de temps, certaines autres peuvent être supprimées, peu importe, cela n'empêche pas l'enseignant de considérer qu'il a fait "ce qu'il avait prévu", que sa séance est réussie.

## 3.2 - La deuxième étape du projet

A la suite de cette première étape, comment pouvons-nous étudier les pratiques partenariales ? Ici, en effet, la préparation accède à un niveau de complexité supplémentaire car elle est « partagée » entre les partenaires selon des modalités qu'il conviendra d'appréhender. Par rapport aux deux niveaux de préparation envisagés précédemment, nous formulons l'hypothèse que la nécessaire coordination favorisera l'explicitation de la partie stabilisera et abordera quelques scénarii pour le second niveau.

Rappelons que par « pratiques partenariales », nous entendons ici des pratiques d'enseignement concertées entre plusieurs acteurs intervenant auprès d'un même groupe d'élèves. Nous limiterons à deux ce nombre d'acteurs : il peut s'agir, en plus de l'enseignant de la classe, d'un autre enseignant, d'un intervenant extérieur ou d'un aide-éducateur.

La première question porte sur l'accès à la préparation. Nous avons vu que le questionnaire avait tendance à contraindre l'enseignant à préciser des éléments de sa préparation qu'il n'avait pas vraiment envisagés. Dans le

cas des pratiques partenariales, il y a, nous l'avons dit, une phase de concertation nécessaire. C'est sur cette phase que portera notre attention en demandant aux deux intervenants d'enregistrer cette phase de concertation (cela lui conférera un caractère un peu plus formel que d'habitude, bien sûr) : nous verrons ainsi les éléments de la séance qui sont précisés et nous pourrions vérifier si cette collaboration s'accompagne d'une explicitation plus importante des modalités pédagogiques de la séance.

Nous observerons ensuite le déroulement des "deux" séances, en nous focalisant :

- sur les éléments mentionnés au cours de la concertation
- sur les activités des enseignants et sur celle des élèves

Enfin, par entretien avec chacun des intervenants, nous leur demanderons "d'évaluer" la séance : à partir de la concertation quels autres éléments avait-il prévu ? Qu'est-ce qui a été modifié ? Pourquoi ? Comment ?

Cette étude pourra nous permettre de mieux connaître comment se déroulent effectivement les pratiques partenariales : comment fonctionne la concertation ? s'accompagne-t-elle d'une explicitation de la préparation ? comment se répartissent les tâches ? quelle est la marge d'initiative de chaque intervenant ? la répartition des tâches varie-t-elle en fonction de l'enseignant ? en fonction du statut du second intervenant ? en fonction du niveau de la classe concernée ?

## Deuxième étape de la recherche : les pratiques partenariales

Sur les deux classes ayant accepté le principe de l'observation des pratiques partenariales, une n'a pu être analysé (pour des raisons liées à la « participation » de l'intervenante ATSEM aux entretiens). Notre étude porte donc sur une seule classe (voir MARCEL, 2002 e). Nous étudions la collaboration entre une enseignante et un enseignant en technologie. Dans le cadre d'ateliers de décroissements, ils ont en charge (trois après-midi par semaine) un groupe de cycle III puis un groupe de cycle II. Les trois groupes de cycle III qui se succèdent sur la semaine travaillent sur un projet de déclencheur pour appareil photo, tandis que les trois groupes de cycle II construisent des thermographes. Ces différents projets doivent être terminés pour une exposition dont la date a été fixée.

Nous avons recueilli des « discours de préparation » (les échanges entre les deux enseignants avant les séances) et des « discours de bilan » (des entretiens a posteriori, le plus souvent individuels). Nous avons également observé la mise en œuvre des séances. D'autre part, nous nous sommes intéressés à l'école en tant que contexte des pratiques, à l'aide d'un entretien collectif portant sur le partenariat au sein de cette école. Nous soumettrons en fait cet objet à cinq niveaux de lecture :

- l'école, en tant que contexte des pratiques
- la dimension interpersonnelle du contexte des pratiques (les deux acteurs)
- la phase pré-active des pratiques (les préparations)
- la phase active des pratiques (les séances)
- la phase post-active des pratiques (les bilans)

### 1 - L'école, contexte des pratiques

Cette école d'une ville moyenne, comprend cinq classes. Le partenariat y est particulièrement actif et c'est ce thème qui a structuré le projet d'école. En effet, participent deux intervenants municipaux (musique et EPS), trois intervenants de la fédération des œuvres laïques (projet théâtre) et une mère d'élève (broderie) et trois aides-éducatrices (trois demi journées par semaine).

Les échanges entre enseignants sont nombreux et diversifiés : des échanges de service en histoire, géographie et sciences (cycle III), en technologie ( cycle II) et en langues (cycles II et III). La modalité la plus caractéristique de cette école reste cependant le décroissement :

*On a donc constitué 3 groupes de cycle III et trois groupes de cycle II et donc les enseignants travaillent indépendamment avec chaque groupe 3 jours dans la semaine (...) Le soir les groupes de soutien sont encore différents des groupes de cycle du début d'après-midi. En cycle III on a constitué des groupes de soutien à partir d'évaluations internes qu'on a bâties*

Une question importante concerne le temps de concertation qui est sans commune mesure avec le budget-temps dégagé par la 27<sup>e</sup> heure et qui mobilise régulièrement l'interclasse de la mi-journée :

*C'est vrai que c'est faisable ici parce que l'équipe reste le midi et que ça crée une espèce de dynamique.*

Malgré tout, dans cette école, le partenariat est perçu très positivement :

*Le partenariat, c'est vraiment une opportunité pour nous parce qu'il y a une bonne ambiance dans l'école et c'est essentiellement dû à ça.*

*En fait, c'est parce qu'on s'entend bien entre nous, et on s'entend bien entre nous parce qu'on a bossé ensemble.*

Nous pouvons retenir que ces pratiques bénéficient, au niveau de l'école, d'un contexte facilitant qui semble se traduire dans une dynamique collective au sein de l'équipe pédagogique.

## 2 - La dimension interpersonnelle des pratiques

L'enseignant et l'enseignante qui collaborent se sont choisis, au cours de concertations de l'équipe pédagogique, en fonction de leurs motivations réciproques mais aussi, pour l'enseignante, en fonction des compétences en technologie de son collègue. Dans l'ensemble des entretiens, nous avons relevé ce qui précisait les modalités de cette collaboration.

Tout d'abord, rien n'est remis en cause durant les séances et les enseignants s'en tiennent rigoureusement à ce qui est prévu :

*On parle d'une séance à l'autre parce que pendant la séance on ne modifie pas*

Les changements éventuels sont décidés après la séance, phase importante où la concertation permet de revenir sur la séance, de l'analyser et d'envisager des aménagements :

*Là, il va falloir qu'on revienne, qu'on revoie les schémas des gamins, qu'on voit les constructions, qu'on voit où ils en sont. Il faut qu'on se concerte tout à l'heure.*

Dans la dynamique de l'école, le temps consacré aux différentes concertations est très important :

*Hier soir on a bossé jusqu'à neuf heures, donc, je veux dire qu'on ne peut pas faire beaucoup plus.*

*Je pense qu'on ne peut pas préparer plus, je veux dire on peut, mais à ce moment là je vis avec elle.*

Il apparaît également une répartition de rôles plus ou moins implicite entre les deux partenaires. L'enseignant est considéré par sa collègue comme le spécialiste en technologie :

*Je vais avoir des questions à lui poser par rapport au système des grands. J'essaye de comprendre un maximum de choses, de les aider et pense que j'y suis arrivée. Mais je pense que lui maîtrise beaucoup plus la matière que moi.*

En revanche, elle revendique un statut de partenaire à part entière :

*Et en effet, il y a un problème au niveau du nœud donc il faut qu'on trouve la réponse ensemble. C'est peut-être pas lui qui va me l'apporter mais je vais avoir à y réfléchir avec son aide.*

Cela ne l'empêche pas toutefois pas de « craindre » sa réaction et de quêter une sorte de reconnaissance :

*J'aimerais qu'il me dise qu'il est content du mécanisme d'avance papier parce que j'ai peur qu'il râle parce qu'ils n'ont pas assez avancé dans le dessin (...). Donc j'espère qu'il va me dire que ça va.*

Si l'enseignant est le spécialiste de la technologie, l'enseignante est la « chargée de projet » et veille scrupuleusement sur les délais et les échéances :

*Je pense qu'il ne faut plus qu'on s'attarde. Qu'on fasse des bilans de séance, oui, mais maintenant il va falloir qu'on avance et vraiment réfléchir comment organiser les prochaines séances pour arriver au terme du projet.*

Nous pouvons relever les « principes partagés » qui caractérisent ces pratiques : pas de changement en cours de séance, des concertations importantes et des réajustements dans « l'après-séance », un budget-temps « à crédit ouvert » et une répartition des rôles peut-être implicite mais en tout cas acceptée.

#### 4 - La phase pré-active des pratiques

Les discours recueillis durant la phase pré-active ont été analysés à l'aide d'une grille comportant onze items. Ils ont été découpés et regroupés en fonction de ces items ce qui nous a permis de quantifier le nombre de mots renvoyant à chaque item, puis à l'aide de pourcentages de rendre compte de la « composition » de ces discours. L'ensemble des résultats figure en annexe et nous nous limiterons ici à la présentation du discours collectif (sans distinguer les deux acteurs) que nous illustrerons à l'aide de citations.

	%	Citations caractéristiques
<b>Activités et stratégies des élèves</b>	32	<i>De là, il faut qu'ils se remettent par groupe et qu'ils repartent sur leur système. Il faut qu'ils redessinent leur truc ou qu'ils en choisissent un et qu'ils le complètent. On leur fait faire une fausse nacelle la première séance. On leur fait faire une petite nacelle avec des mesures. En fait, en commun ils fabriquent avec des plaques déjà prêtes.</i>
<b>Dimension pédagogique des activités d'enseignement</b>	14	<i>C'est bien qu'on les fasse chercher, concevoir un système. On les laisse rechercher un peu la prochaine fois Il faut qu'ils aient un moment de réflexion sur le matériel. Si ça bloque, et bien ça bloque ! On les laisse mijoter.</i>
<b>Difficultés et cognitions des élèves</b>	13	<i>D'après moi, ce qui va se passer, c'est qu'ils vont commencer à rassembler le matériel et commencer à fabriquer. Et puis là, il vont peiner. S'ils bloquent c'est pas possible. Ou alors on fait avec tous les groupes. Le problème est que les CP et les GS ne savent pas lire.</i>
<b>Dimension technique des activités d'enseignement</b>	11	<i>A ce moment là, on leur trouve autre chose en attendant. On leur dit que le bilame on l'a commandé. Donc, on a fabriqué un thermomètre factice A partir de là, si on voit qu'il y a trop peu d'idées pour qu'il y ait une idée par groupe de quatre, on sortira une autre idée à nous pour le système de largage pour qu'ils puissent avancer.</i>
<b>Temporalités</b>	10	<i>Il nous reste deux séances pour construire la nacelle. On avait dit que les thermographes devaient être fabriqués avant les vacances. On prend une séance de plus pour relire les fiches de fabrication. Là, par contre, on tourne, c'est à dire qu'il les prend vingt minutes puis il me les envoie et moi je lui envoie les miens.</i>
<b>Objectifs</b>	6	<i>Ce qui était prévu avec les cycle 2, c'était au départ de faire étudier la température. On fait vraiment les nacelles avec tous les groupes pour qu'ils abordent tous le problème de la mesure.</i>
<b>Engagement, motivation, intérêt des élèves</b>	5	<i>A la limite, tant pis, on prend une séance de plus mais ça c'est intéressant et les questions, ils vont se les poser en fabriquant. C'est la fin de l'étude du thermographe, donc c'est bon, les gamins ils savent de quoi on parle, ça va à peu près.</i>
<b>Matériel</b>	3	<i>Il faut le matériel à disposition. Demain, on va réajuster en mettant le matériel d'entrée. Demain, ce qui change c'est le matériel, le dessin ça va aller mieux.</i>
<b>Erreurs enseignants</b>	3	<i>Je pense que là où on s'est trompé mardi, et peut-être aujourd'hui aussi, c'est qu'il faut qu'ils aient le matériel vraiment de suite.</i>

<b>Dimension psychosociale</b>	3	<i>Aujourd'hui, il manquait les CEI, c'est les plus grands, les moteurs un peu du groupe. J'ai pris quatre grands qui se sont occupés des petits</i>
<b>Regroupements des élèves</b>	2	<i>Mise en commun collective et ils repartent par quatre. Est-ce qu'on commence pas sur une partie collective</i>

Au cours de la phase pré-active, les informations partagées portent essentiellement sur l'activité de l'élève (32 %), ce que les enseignants prévoient de lui donner à faire. C'est à partir de ces activités que se structure la préparation des séances, et la dimension cognitive et surtout l'analyse des difficultés des élèves (13 %) se positionnent en complément : le faire de l'élève et la possibilité effective de son accomplissement. Il conviendrait de rajouter les objectifs de la séance (6 %) qui sont d'ailleurs souvent formulés en termes d'activités. Par ailleurs, les autres dimensions concernant l'élève sont peu convoquées.

En ce qui concerne l'enseignant, la dimension pédagogique (14 %) prend le pas sur la dimension technique (11 %). Durant cette phase, les principes pédagogiques, les valeurs des enseignants sont fréquemment convoquées pour justifier un choix organisationnel. La dimension opératoire semble ici assujettie à la dimension axiologique. Dans le domaine technique, les erreurs des enseignants sont peu évoquées (3 %), ce qui est somme toute logique dans la phase pré-active.

La question des temporalités est conséquemment évoquée (10 %) de manière largement supérieure à celle du matériel (3 %).

En résumé, durant la phase pré-active, sont principalement mises en avant les activités prévues pour l'élève (régulées par l'anticipation de ses difficultés) et les convictions pédagogiques des enseignants qui semblent piloter leur mise en œuvre opératoire.

## 5 - La phase post-active des pratiques

L'analyse des discours de la phase post-active suivra un cheminement identique au précédent.

	%	Citations
<b>Dimension technique des activités d'enseignement</b>	14	<i>Les élèves, je les ai aidés mais pour des choses qu'ils n'arrivent pas forcément à faire. A un moment je me suis énervé, je pense que je n'étais pas vraiment énervé mais c'était pour obtenir le silence. Par contre, la tactique de dire : « les CEI vous restez à votre place et nous on reste là », pour nous c'était hyper-confortable, le gamin venait et ce n'était pas clair on le renvoyait et puis il se débrouillait.</i>
<b>Difficultés et cognitions des élèves</b>	14	<i>Je me suis dit que ça serait plus facile pour les gamins. Avec les cycle III, ça a été plus long parce qu'il y a eu des choses qu'ils n'avaient pas bien capté (...) il a fallu le temps que ça sorte. Mais le système était vachement facile à dessiner pour eux. En fait, je pense qu'il y a eut un problème dans ce groupe parce qu'ils ont fini vachement vite, même Julien, je me</i>

		<i>demande s'il a compris</i>
<b>Dimension psychosociale</b>	13	<i>Avec les cycle II, problèmes de discipline, ils étaient énervés, j'avais plus de mal à les canaliser que les autres groupes. Par rapport à leur comportement, les cycle III étaient un peu endormis, je ne les ai pas trouvés très réactifs (...). C'est vrai que c'était souvent les mêmes enfants qui parlaient. Ils choisissent une solution en fonction du gars qui l'a pondue. Si c'est un bon élève qui a pondue la solution, les autres ne vont pas chercher à savoir si elle est fausse.</i>
<b>Erreurs enseignants</b>	12	<i>Peut-être ne les ai-je pas fait assez participer, je ne sais pas Et je pense qu'on s'est un peu planté. Ca, on ne l'avait pas bien défini Cycle II, je dirais que c'est un peu de notre faute. Le problème, c'est qu'on avait pas bien prévu le matériel, parce qu'en fait il restait plus assez de bois.</i>
<b>Activités et stratégies des élèves</b>	11	<i>Ce qui était décidé pour ces trois séances en cycle 3, c'était une étude et un début de construction. Donc mardi, on a fait le dessin et l'étude et on a commencé à construire hier. Mais ils ont essayé donc c'est l'essentiel et les gamins avaient vraiment besoin de manipuler</i>
<b>Dimension pédagogique des activités d'enseignement</b>	9	<i>A un moment, il y a une gamine qui a dit : « Alors ça sert à rien ce qu'on fait ». La démarche techno, c'est pas leur couper le truc... Et bien, je ne peux pas m'en empêcher parce qu'il faut qu'ils comprennent, qu'ils fabriquent. Ca fait partie de l'école.</i>
<b>Temporalités</b>	9	<i>Au niveau du timing, il fallait qu'on finisse le schéma et qu'on commence la fabrication On a presque une demi-heure de retard donc ça fait presque une séance et la fabrication de cet appareil-là sera la plus difficile.</i>
<b>Objectifs</b>	7	<i>Donc là, l'objectif c'était qu'ils arrivent à tracer, qu'ils comprennent mais qu'on les aide, donc pour moi l'objectif est atteint. Donc, les objectifs vraiment d'apprentissage, de compétences, je pense qu'on y est pas trop. (...) Là, maintenant, l'objectif, c'est construire parce qu'il faut qu'on lance</i>
<b>Matériel</b>	6	<i>Déjà, on va changer le crayon : on a des crayons HB, il faut qu'on en prenne un plus gras. C'est vrai que le matériel on savait qu'il était dans la classe, on n'a pas vraiment fait attention. Il manquait du bois, les boîtes étaient pas prêtes avec les étiquettes. On prépare tellement de matériel tout le temps.</i>
<b>Engagement, motivation, intérêt des élèves</b>	3	<i>Les cycle II, j'ai pas vraiment changé, je me suis adapté au mal qu'ils avaient à rester concentrés Les cycle III, la motivation n'était pas la même, c'était difficile ce qu'on leur demandait.</i>

Dans cette phase de bilan, ce sont d'abord les techniques d'enseignement qui sont mises en débat (14 %), de manière relativement critique puisque les erreurs des enseignants sont fréquemment évoquées (12 %). La dimension pédagogique (9 %) et les objectifs (7 %) sont beaucoup moins importants.

L'élève est aussi particulièrement présent, selon deux dimensions complémentaires : la dimension cognitive et l'analyse de ses difficultés (14 %) et la dimension psychosociale (13 %). Nous avons simultanément évoqué la question de l'apprentissage et celle de la dynamique du groupe classe. En revanche, l'engagement est peu évoqué.

Les questions de temps (9 %) et de matériel (6 %) sont également peu présentes.

En résumé, la phase post-active inverse les priorités. Le faire de l'enseignant (et l'analyse des erreurs) prend le pas sur le faire de l'élève pour lequel sont plutôt mis en avant les apprentissages et les dynamiques sociales.

## 6 - La phase active des pratiques

Lors de la séance, la grille d'observation a ciblé l'activité de chaque enseignant, l'activité des élèves, leurs modes de regroupement et les durées (temps d'activités).

A ce propos, nous avons des durées de séances plutôt homogènes (moyenne : 49 minutes, écart-type : 6,3) ce qui est relativement attendu dans un dispositif de décloisonnement qui implique l'ensemble de l'école. De plus, ces durées ne varient pas significativement<sup>1</sup> en fonction du cycle concerné, ni en fonction de la modalité organisationnelle dominante<sup>2</sup>. A partir de ces résultats, nous nous en tiendrons à une présentation qui ne distinguera pas les séances en fonction du cycle concerné.

Les modalités observées de regroupement des élèves sont soit le grand groupe classe (GGC) soit des petits groupes avec tâches identiques (PGI). En termes de durées, nous obtenons les résultats suivants :

	<b>GGC</b>	<b>PGI</b>
<b>Moyenne</b>	12,10 minutes	35,11 minutes
<b>Ecart-type</b>	8,42	9,26

Nous constatons une grande hétérogénéité des durées qui correspond à des constructions de séances différenciées. Les différences de moyenne entre les deux types de séances sont significatives<sup>3</sup> ce qui renvoie à des séances durant lesquelles les élèves travaillent de manière privilégiée en petits groupes avec des tâches différenciées qui correspondent aux différents stades dans l'avancée de leurs constructions (ce que nous confirment les tâches observées).

Au niveau des activités des enseignants, nous constatons qu'il y a peu d'échanges durant les séances (7 minutes pour un problème de piles). En revanche, un nombre important d'activités est « partagé », notamment l'aide lors du travail des élèves en ateliers (donc pendant une durée conséquente).

<sup>1</sup> Pas plus le T de Student comparant les moyennes que le U de Mann-Whitney (en recodant en variables ordinales) ne font apparaître de différences significatives.

<sup>2</sup> Les deux enseignants intervenant ensemble dans la même classe ou dans deux classes séparées (deux demi-groupes)

<sup>3</sup> T de Student sur variables appariées de 3,84, seuil de signification : 0,0049

## *Conclusion*

Nous ne reprendrons pas un récapitulatif détaillé des apports de notre recherche. Elle a proposé un nombre de pistes, principalement méthodologiques, pour l'étude des pratiques partenariales de l'enseignant du primaire. Elle a surtout démontré que cette collaboration (même si nous avons suscité sa formalisation par un enregistrement) contribue à une explicitation des modalités pédagogiques des séances. Cette explicitation dans la phase pré-active (souvent étayée par des principes pédagogiques) débouche d'abord sur la conduite d'une séance assez proche de cette préparation (les enseignants essaient de s'en tenir à ce qui est « décidé ») et est relayée ensuite par une analyse de la séance (phase post-active) qui fonctionne comme une phase de régulation en ciblant des éléments concrets du déroulement de la séance. Les travaux sur cet objet (parfois identifié comme le « team teaching ») sont paradoxalement peu nombreux alors que ce type de pratiques se développe dans les écoles (décloisonnement, ATSEM, intervenants extérieurs, aides-éducateurs) et risque fort de se développer davantage selon la place qu'occupera effectivement l'école au sein des Contrats Educatifs Locaux (CEL)

La « Charte » avait mis l'accent sur cette dimension et il nous avait paru intéressant d'explorer cet objet en lien direct avec notre champ de recherche. Les conditions de fonctionnement (que nous n'analyserons pas ici) n'ont pas permis que d'une part cette recherche ait l'envergure qu'elle aurait méritée et que, d'autre part, les enseignants n'aient pu y être associés à la fois en nombre plus important et surtout de manière plus effective, dans le cadre d'un véritable partenariat enseignant / chercheur.

## BIBLIOGRAPHIE

- BEYRIA, E. et CAYSSIAL, M. (2001). L'action enseignante et la mise en mots du savoir enseigné : le cas de la géographie. *Mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, Université de Toulouse II le Mirail, Directeur : J-F. MARCEL* (non édité)
- BRU, M et MAURICE, J.J. (Coord). (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Les dossiers des Sciences de l'Education. 2001* (5).
- BRU, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie, 138*, 63 – 74
- CASTEX, A.(2001). Les savoirs d'action corporels de l'enseignant du primaire. *Mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, Université de Toulouse II le Mirail, Directeur : J-F. MARCEL* (non édité)
- MARCEL, J.F. (2002a). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie, 138*, 103 - 114
- MARCEL, J.F. (2002b). La connaissance de l'action enseignante comme projet de recherche en Sciences de l'Education In MARCEL, J.F. (Ed). (2002). *Les Sciences de l'Education : des recherches, une discipline.* (p. 79 – 112). Editions L'Harmattan : Paris.
- MARCEL, J.F. (Ed). (2002c). *Les Sciences de l'Education : des recherches, une discipline.* Editions L'Harmattan : Paris.
- MARCEL, J-F. (2002d). Approche descriptive des pratiques langagières de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle, 2.* (à paraître)
- MARCEL, J-F. (2002e). Pratiques enseignantes en partenariat. Contribution à l'étude du « team teaching ». *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle, 3* (soumis)
- MARCEL, J-F. (2002 f). Pillage ? négociation ? contractualisation ? De la posture du chercheur dans l'étude des pratiques enseignantes, *Actes du Colloque AFIRSE « Théorisation des pratiques » : Tours, mai 2001.* (à paraître)
- MARCEL, J.F. et al. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie, 138*, 135 – 170
- NUX, M. (2000). Analyse comparée des activités de l'élève en classe et en récréation. *Mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, Université de Toulouse II le Mirail, Directeur : J-F. MARCEL* (non édité)
- PILOT, C. (2000). Etude de la dimension temporelle des pratiques enseignantes. *Mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, Université de Toulouse II le Mirail, Directeur : J-F. MARCEL* (non édité)