



HAL
open science

Le partenariat outil du maître E? Comment tisser des liens pour faire réussir les élèves?

Corinne Mérini

► To cite this version:

Corinne Mérini. Le partenariat outil du maître E? Comment tisser des liens pour faire réussir les élèves?. Retz. Tisser des liens pour apprendre, pp.57-75, 2007. hal-01410050

HAL Id: hal-01410050

<https://hal.science/hal-01410050v1>

Submitted on 3 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le partenariat : outil du maîtreE? Comment tisser des liens pour faire réussir les élèves ?

Corinne Mérini

Les activités scolaires sont historiquement organisées à partir de « collections » comme l'âge des élèves, les matières scolaires, les plages horaires, etc., qui prennent essentiellement formes *dans la classe*. La notion de classe étant entendue, ici, à la fois comme un lieu physique et symbolique mais aussi une structure groupale qui unit un enseignant et ses élèves autour de la transmission de savoirs. Cette organisation cellulaire des activités scolaires (Tardif et Lessard, 1999) qualifiée de forme scolaire (Vincent, 1994) a pour effet, quand il s'agit de diversifier les formes de prises en charge des élève, de faire cohabiter ou, plutôt, de faire se succéder différents agencements et différents intervenants). Si les activités sont implantées dans la classe la majeure partie du temps, la classique correspondance terme à terme – un maître/une classe – est bouleversée quand il s'agit d'associer au maître de la classe un maître E, un intervenant extérieur, un assistant d'éducation ou un maître surnuméraire. L'ouverture du « huis clos » de la classe à des activités diversifiées ou sa perméabilité à d'autres univers comme celui des parents, de soignants, etc. pose des problèmes à la fois organisationnels et identitaires aux acteurs de l'école. Elle oblige en effet à intégrer le métier d'enseignement (fondateur de l'identité enseignante) dans une conception plus vaste, qui amène parfois à des réactions du type : « *Ce n'est pas mon métier ; je ne suis pas assistante sociale ; ce n'est pas à moi de faire cela, etc.* » Si le métier d'enseignant est fondé sur le fait de travailler avec les élèves, il suppose aussi de travailler avec d'autres pour pouvoir l'exercer pleinement auprès des élèves. Il s'agit donc de tisser des liens entre acteurs pour « faire apprendre », mais surtout « faire réussir » les élèves. Dans cette logique, le maître E tient un rôle déterminant à la fois par les médiations psychopédagogiques qu'il peut mettre en oeuvre auprès des élèves et par les médiations sociales qu'il peut impulser dans le travail collectif. Ainsi, au-delà des aides pédagogiques et psycho-cognitives qu'il peut installer, le travail partagé (Marcel, 2007) avec des collègues, des parents, des acteurs médico-sociaux ou autres, constitue un outil supplémentaire pour le maître E. Ce travail partagé prend différentes dénominations : partenariat, travail d'équipe, travail collectif, etc. sans que ces terminologies ne soient jamais interrogées et explicitées. Après avoir clarifié la notion de « partenariat » et stabilisé celles de « travail d'équipe » et de « travail conjoint », cette contribution examinera et modélisera la relation partenariale et les structures d'action qui lui sont associées, avant de pointer les obstacles et conditions de réussite d'un travail qui cherche à tisser des liens pour « faire apprendre » et « faire réussir les élèves ».

1. Le partenariat une notion récente

Le partenariat est souvent confondu avec la sous-traitance ou la délégation. C'est une notion instable et récente dont l'analyse étymologique permet de percevoir les ambiguïtés, les paradoxes propres à tout travail collectif, les évolutions et l'inscription multiple dans le champ social.

Le mot « partenariat » est relativement neuf. Il apparaît dans le *Petit Larousse Illustré* en 1987. Il est issu des champs social et économique, en même temps « qu'actionnariat » ou « entreprenariat » et le suffixe -iat- marque son inscription profonde dans l'action et les pratiques. La notion d'« action collective » est plus ancienne. Elle s'est imposée sur l'idée de collaboration, très vite abandonnée en raison de son lourd passé historique. C'est dans les années

1960-1968 que le mot « partenaire » prit son sens moderne en tant qu'association d'acteurs décidant conjointement de nouvelles formes d'action.

Les partenaires évoluent dans des contextes pluriels clairement spécifiés dans le Larousse sous la forme de listes (partenaires de jeu, partenaires sexuels, partenaires sociaux, partenaires officiels, etc.), qui marquent la forte contextualisation de ces associations et traduit l'impossibilité qu'il y a à universaliser un modèle d'action collective. Seules des typologies (Landry, 1994 ; Lesain-Delabarre, 1999 ; Mérini, 1992, 1999) ou des principes d'action ont pu être modélisés.

Contrairement à l'idée communément admise, le mot « partenaire » n'est pas entièrement d'origine anglo-saxonne (*partner*), mais d'origine anglo-normande (*parcener*) et latine (*partitio*). *Partner* vient en effet du français du XVIII^e siècle, apparu pour la première fois dans une lettre de Mme du Deffand sous sa forme anglo-normande – *parcener* –. Il signifiait mise en avant est celle d'association : Les partenaires sont propriétaires indivis du projet et de l'action conjointe d'aide à la réussite. Cependant, si l'on creuse plus avant l'origine étymologique du mot, *parcener* vient de *parçuner*, et là, c'est l'aspect contraire qui émerge : *parçuner/ parcener* viennent en effet du vieux français – *parçon/pareçon* – eux-mêmes issus du latin *partitio/partitionis* signifiant « division », « séparation », « partage ». Cette fois, c'est plutôt la dimension d'opposition, « le contre » qui prévaut donc. Autrement dit, s'il y a bien fait d'association dans le partenariat, ce n'est pas seulement sur la base de communautés ; c'est aussi, et peut-être surtout, sur la base des différences existantes, ce qui explique en partie que la relation partenariale soit paradoxale, interactive et évolutive. C'est en 1993, lors du colloque « Établissements et partenariats » tenu à l'INRP que les équipes de recherche travaillant la question se sont accordées à définir le partenariat comme « le minimum d'action commune négociée » (Zay, Gonnin-Bolo, 1995). Définir ainsi le « partenariat » permet de le démarquer de la « sous-traitance » et de la « délégation », qui ne font l'objet d'aucune négociation mais d'une commande, d'une injonction, ou d'une procuration à agir au nom de ..., voire du « sponsoring », qui marque l'engagement financier d'un partenaire en contrepartie de la valorisation de son enseigne. Le « partenariat » reste pour nous une action inscrite dans l'intervalle de deux ou plusieurs organisations, qui vise à résoudre un problème reconnu comme commun (Mérini, 1994) à partir des différences de chacun et dans une recherche de complémentarité.

2. Travailler en équipe

Parler de « travail en équipe » a le mérite d'insérer cette action collective dans le champ du travail et donc dans celui d'un métier. Dans les textes officiels mais aussi scientifiques (Zay, 1994), il est usuel de positionner le « travail d'équipe » à l'intérieur des murs de l'école et de situer le « partenariat » à l'extérieur de ceux-ci. En ce qui nous concerne, nous préférons situer la distinction dans le degré de cohésion du travail collectif, l'équipe étant plus cohésive que l'action partenariale. Cette distinction intérieur/extérieur et le travail en équipe marquent plus des appartenances à des communautés professionnelles et des frontières organisationnelles, qu'une différence de nature de relation. Le suffixe –ariat- désigne un système, une organisation qui peut se situer à l'intérieur comme en relation avec l'extérieur de l'école ou de la communauté. Avec (Friedberg, 1993) on peut aborder le travail en équipe comme le partenariat sous l'angle de l'action organisée dans ses dimensions sociologiques. Dans le cadre des élèves à besoins éducatifs particuliers le travail collectif est une manière de mobiliser des systèmes de ressources et d'intérêts autour d'un problème commun ; ici, la réussite scolaire des élèves. Au plan théorique, l'analyse stratégique des sociologues des organisations (Crozier, Friedberg, 1977) est sans doute l'une des plus pertinentes pour comprendre l'agencement de ces différences, qui mêle

des systèmes d'intérêts très différents, voire divergents. En effet, les partenaires n'ont pas, *a priori*, vocation à agir ensemble et à produire des effets communs. Qu'est-ce qui lie ainsi une municipalité, la justice, des enseignants, le secteur médico-social et les parents en dehors de la réussite des élèves ? Le problème commun est conçu à partir de systèmes d'intérêts différents (ce qui peut être source de tensions) : la paix sociale pour les uns, les apprentissages et la transmission de savoir pour les autres, mais aussi le développement personnel et la réussite de leur enfant pour les parents.

3. Le travail conjoint ou faire apprendre à plusieurs

Pour éviter cet écueil des « frontières », qui est toujours source de tension, nous parlerons de travail conjoint et ceci même si le processus en cause est bien d'ordre partenarial ; il peut évoluer vers un travail d'équipe (quelle que soit la position des acteurs, *dans* ou *hors* l'école) si le collectif gagne en cohésion, mais ce n'est pas une obligation. Pour notre part, nous le qualifierons de « travail conjoint », ce qui permet de situer l'action collective dans l'univers d'un métier, celui d'enseignants et dans lequel a un moment donné enseignant spécialisé et enseignant « ordinaire » auront à agir auprès des parents voire d'un plateau technique pour faire apprendre et faire réussir l'élève. Ainsi pour que la structure cellulaire (la classe) puisse fonctionner avec et pour les élèves en difficulté, le travail enseignant doit être élargi au travail conjoint et laisser place à la relation partenariale

3.1 La relation partenariale

Les trois dimensions de la relation partenariale

Pour le maître E, la relation partenariale se décline essentiellement dans la relation aux pairs, aux parents, aux acteurs sanitaires et sociaux et, quoique de manière plus contestée, aux élèves eux-mêmes. Comme l'a fait apparaître l'analyse étymologique, cette relation est complexe et paradoxale. Elle est constituée de trois dimensions caractéristiques :

- une dimension de monopole ;
 - une dimension de concurrence ;
 - une dimension de complémentarité.
- La **dimension de monopole** permet aux partenaires d'affirmer leur exclusivité sur l'un ou des domaines donnés. Dans le contexte de l'éducation spécialisée, la forme de monopole la plus évidente est celle de l'aide. Dans ce contexte, les parents éduquent, le maître « ordinaire » enseigne, le maître E aide. La position de chacun est référée, plus ou moins implicitement, à des « allant de soi » qui caractériseraient les zones d'appartenance de l'action. La référence est, ici, la position des acteurs dans le système ; c'est elle qui détermine la fonction de chacun dans l'action collective. Pour autant, d'autres formes de monopole peuvent intervenir dans l'action commune. Nous avons qualifié de monopole institutionnel, le fait, par exemple, que l'évaluation scolaire de l'élève appartienne réglementairement à l'école et plus précisément au maître ordinaire. De même que le soin ou le suivi d'un protocole thérapeutique est le fait des personnels médico-sociaux ou de l'assistant de vie, etc. L'action collective est aussi parfois construite sur la base d'un monopole affectif qui s'exprime derrière les « *Je connais bien la famille et je sais que je peux...* » ou « *Je sais qu'avec cette maîtresse je peux ou je dois agir ainsi...* ». La qualité de relation humaine autorise ou oblige à des formes d'action qui vont au-delà des zones de légitimité habituelles. On peut parler dans ce cas de monopoles affectifs.

– La **dimension de concurrence** entretient une forme de rivalité d'intérêts entre les acteurs. Par exemple, celle qui existe fréquemment entre le maître ordinaire et le maître E ou entre l'enseignant et les parents. Nous retrouvons là l'expression de l'opposition (« le contre ») du rapport partenaire/adversaire, qui confirme, une fois de plus, que la relation partenariale n'est pas une relation simple et ne peut donc pas être analysée de manière « monocritériée ». En effet, concourir, c'est à la fois courir *avec* (con-courir), et courir *contre* l'autre, ce qui illustre bien à l'aspect dialectique de la relation que nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer. Le partenaire est alors celui que l'on voudrait « évacuer » du champ dont il est question, tout en sachant que si celui-ci disparaît réellement le concours n'est plus pensable. Désir de mieux faire que l'autre, de faire à sa place, ou de faire comme... : Nous avons ici l'expression symbolique du désir de prendre la place de l'autre pour toutes sortes de raisons. Si on laisse à cette dimension motrice de l'action prendre trop d'ampleur, elle devient dévastatrice.

– La **dimension de complémentarité**, troisième pan de la relation partenariale, vise plutôt la cohérence et la complémentarité de l'action conjointe. C'est celle qui nourrit et justifie un travail conjoint. C'est parce que chacun des acteurs reste impuissant à résoudre le problème individuellement de là où il est, que l'équipe construit des complémentarités, dans le but de créer de nouvelles formes d'action. Soulignons que la complémentarité est une construction résultant des négociations que développent les partenaires pour réguler les formes de concurrence que la seule association des différences ne suffit pas à la faire exister. Cela suppose, en effet, des mécanismes d'accord nombreux et fréquents permettant d'ajuster les différences de codes ou de logiques qui fondent ce qui fait conflit entre les partenaires. Ces mécanismes sont complexes et relèvent aussi bien de structures formelles (les conseils d'école, de cycle des maîtres, etc.), que de moments informels (échanges entre deux portes dans la cour de récréation, le midi, dans les couloirs, etc.), voire personnels (repas conviviaux, soirées amicales, activités artistiques ou sportives communes, etc.). Ils sont souvent dialogiques, les logiques en présence sont différentes et les décisions, qui amènent à la complémentarité, ne sont que le résultat de négociations construites à petits pas au travers de ce que nous avons identifié sous la notion de contrat de collaboration.

3.2 Le contrat de collaboration comme régulateur de la relation partenariale

Les instabilités et les incertitudes sont gérées et régulées par les règles et les principes d'action que les partenaires structurent et élaborent dans l'action. Ces règles sont assimilables à un contrat social où chacun tend à renoncer à son droit personnel absolu (Deluermoz, 1993), mais « ***cette renonciation s'opère précisément par le contrat qui signifie la reconnaissance des droits des autres*** ». Ainsi, renoncer au droit personnel absolu et accepter la reconnaissance des droits de l'autre est déjà une forme de légitimation de la présence de l'autre dans le dispositif conjoint. Clairement, et ceci même si les partenaires s'en défendent quand on leur demande s'il y a une forme explicite de convention entre eux, il existe un contrat qui régule les interdépendances unissant les partenaires ; mais celui-ci n'est jamais formalisé en tant que tel. Tout se passe comme si les partenaires préféraient adhérer à un contrat moral, qui leur laisse le pouvoir de décider la rupture à tout moment, plutôt que d'engager leur responsabilité dans le respect d'un ensemble de lois qui, par définition, les engageraient plus longtemps et de manière plus forte. La possibilité de rupture doit rester en suspens et sous-tendre les séries de négociations évoquées plus haut. Le contrat vise alors plutôt à régler le rapport contribution/rétribution des partenaires. Il s'agit de rendre acceptable, par une règle du jeu perpétuellement négociée, la cohabitation des enjeux que chacun accorde au fait d'être partenaire, ou à la perspective de le devenir.

Quoi qu'il en soit, les règles tendent à supprimer les zones d'incertitude ; mais ceci présente un aspect paradoxal, puisque ces règles ne peuvent jamais éclaircir complètement la situation et créent de nouvelles incertitudes, comme celle du départ possible des partenaires à tout moment.

La stabilisation des accords et, dans le même temps, leur mouvement dénote d'une structure de contrat proche de celle que Brousseau développe (1986) pour décrire le contrat didactique. Nous définirons le « contrat de collaboration » comme « l'ensemble des règles qui organisent silencieusement la nature des échanges entre les partenaires » (Mérini, 1994). Véritable contrat moral, il est rarement explicité et mériterait certainement plus d'attention dans le pilotage des opérations. C'est par son jeu que les différentes dimensions de la relation partenariale se régulent, que les rôles se distribuent, que les apports de chacun se définissent. Bien que ce contrat soit silencieux et tacite, on a pu mettre à jour, au travers des messages que les partenaires s'échangent, son organisation en trois registres de codes :

- un **registre instrumental**, qui est en général le seul rédigé et qui permet de définir la répartition des tâches, des moyens, le calendrier de l'action, les objectifs et les résultats attendus. C'est la partie visible du travail conjoint, qui est déposée dans les institutions pour une demande d'autorisation, de financement ou de mise en place d'une procédure ;

- le **registre affectif de la convivialité**, sur la base duquel chacun va plus ou moins s'engager dans l'action selon la valeur accordée à la présence de l'autre. C'est dans ce registre que s'enracinent les querelles ou les impossibilités à travailler ensemble, mais aussi le plaisir et la fierté des équipes d'avoir mené à bien des projets parfois inattendus ;

- le **registre référentiel** concerne les modèles symboliques (théories scientifiques, théories d'usages, représentations, etc.) sur lesquels chacun s'appuie pour comprendre le problème conjointement traité, définir la situation de collaboration et faire face au problème dans le respect des valeurs propres aux uns ou aux autres. Ce registre est, sans doute à tort, le moins explicité ce qui crée des confusions dans les échanges. Que signifie pour chacun des partenaires de la situation les notions de « difficulté » ou d'« échec scolaire »? Il y a fort à parier que la signification que peuvent leur attribuer un maître novice et un maître expert est différente. Bien plus, de même qu'un maître ordinaire et un maître E ne conçoivent pas ces notions de la même manière, que dire de parents à qui l'on annonce que leur enfant serait en échec alors qu'il s'agit pour eux d'un enfant sans problème, qui a le droit au même avenir que les autres ?

Identifier conjointement et clarifier du point de vue de chacun le problème sur lequel le groupe veut agir est une bonne occasion d'identifier les systèmes symboliques à partir desquels chaque partenaire conçoit la situation. Ce faisant, cela permet d'identifier du même coup « ce qui fait conflit » dans les logiques ou les codes d'échanges et évite de cristalliser les désaccords sur des personnes, des fonctions ou des systèmes. Outre la nature un peu particulière de la relation partenariale et de ses modes de régulation tels que nous venons de les décrire, l'effet essentiel du travail conjoint est sans doute sa capacité à mettre en relation certes des acteurs, mais surtout des pratiques et des univers différents.

Ainsi, l'activité du maître E va être mise en relation avec celle du maître ordinaire, éventuellement avec celle du maître G et/ou des éducateurs du quartier, des parents, voire avec celle des acteurs du collège, etc.

4. Travail conjoint et structures d'action

4.1 Le travail en réseau

Très tôt dans nos travaux de recherche (Mérini, 1992, 1994), nous avons pu mettre à jour que la relation partenariale se structure à partir de réseaux d'action. Nous entendons par « réseau » une connexion non stabilisée et évolutive d'acteurs qui travaillent conjointement à la résolution d'un problème reconnu comme commun. Le propre de cette mise en réseau de l'action est d'aménager une ouverture des situations d'enseignement à d'autres univers ou à d'autres acteurs dans une intention de complémentarité.

Un travail en réseau

Partant de ce constat, nous avons modélisé ces structures par la typologie dite des réseaux d'ouverture et de collaboration (ROC). Nous avons pu, en effet, caractériser trois types de réseaux à partir de leur forme, de leur durée, de leur enjeu et du type d'ouverture qu'ils agencent.

– Le réseau de type 1 (ROC 1)

C'est un réseau fortement centralisé autour de l'acteur commanditaire de l'action. Il s'inscrit dans la durée d'un événement temporaire et très court, autour d'une rencontre, d'un témoignage, d'un spectacle, etc. L'enjeu de ce réseau est un complément d'information s'intégrant dans la démarche globale d'action du maître ordinaire. C'est un regard posé sur une situation sans implication particulière à la faveur d'une visite ou d'une rencontre avec un spécialiste, un professionnel, un témoin, etc. Ici, le maître E va peut-être co-intervenir en classe ou hors de celle-ci avec le maître ordinaire à l'occasion d'activités de lecture, de maîtrise du langage, à moins que ce ne soit les élèves qui viennent rencontrer le maître E dans sa salle, etc. L'enjeu pour le maître E est de connaître les élèves, de les situer dans leurs apprentissages. Pour le maître ordinaire, ce sera de contribuer à rapprocher le maître E des élèves pour dédramatiser ses interventions ; ce sera aussi, peut-être, se donner des moyens d'encadrement supplémentaires ou voir les élèves sous des jours différents, etc.

– Le réseau de type 2 (ROC 2)

Dans ce type de réseau, le professionnel apporte ou offre son expérience, son savoir-faire ou son lieu d'exercice pour agir en situation. Le réseau permet d'aménager des allers et retours entre la situation de classe et des situations adaptées d'intervention. Le réseau a ici une forme binaire ; son enjeu est de former ce qui suppose une durée suffisante (au minimum 6 ou 7 semaines). C'est sans doute la configuration la plus classique en matière d'aide à la réussite, puisqu'il s'agit du groupement d'adaptation, mais on peut l'imaginer également sous des formes de travail diversifiées associant un maître ordinaire, un maître E, un directeur déchargé, un maître BCD, etc. afin d'organiser des groupes de niveaux, de remédiation, etc., selon les choix et les possibilités locales.

– Le réseau de type 3 (ROC 3)

Il s'agit d'une situation de collaboration où les responsabilités sont partagées entre partenaires. Les intérêts et les compétences de chacun sont au service de la résolution collective du problème. Les liens de travail sont durables et créés par un enjeu de recherche ou d'innovation ; l'enjeu poursuivi est celui de la transformation des mentalités et des pratiques. La forme du réseau est foisonnante car ce type de réseaux évolue de manière opportuniste. Bien que très minoritaire dans nos repérages, il a pour caractéristique de mettre en synergie des acteurs et des objets particulièrement hétérogènes. Les partenaires utilisent cette hétérogénéité pour créer du nouveau et le mettre au bénéfice des élèves. Pour illustrer ce type de réseau, nous prendrons pour exemple celui du réseau dit « d'Écouen » (1991) qui, à l'époque, travaillait aux côtés de Jolibert sur le thème de « l'enfant lecteur/l'enfant scripteur ». Ce travail en réseau, initialement créé par l'IEN de la circonscription, visait à stabiliser son personnel dans une circonscription éloignée de ce qui, à l'époque, était l'école normale du Val d'Oise en créant une dynamique de formation/innovation autour de la lecture et de l'écriture dans un secteur où les élèves étaient en difficulté sur ces deux

points. Les formateurs associés à cette circonscription étaient tous invités, quelle que soit leur discipline, à réfléchir et innover sur ces questions. Au-delà des productions scientifiques et professionnelles sur la lecture et l'écriture, cette mise en réseau des activités de formation a abouti à la création, avec les élèves, de fichiers de jeux en éducation physique ayant comme supports la gymnastique et le roller (qui ont ensuite été publiés par la Revue EPS1). Par ailleurs, cela a eu pour effet de provoquer, par exemple, de nouvelles formes d'organisation de la formation continue. Ainsi, certaines classes étaient libérées par leur titulaire sur la durée des stages PE2 (4 semaines), mais ces titulaires allaient remplacer d'autres titulaires car les temps de formation/innovation ne durent qu'une semaine pour permettre un échange et une mutualisation des pratiques entre titulaires. Par ce type de situations, le travail de chacun est « solidarisé » à celui de l'autre dans une intention partagée d'agir sur des problèmes communs, ici la lecture et l'écriture. Il s'y invente de nouvelles formes de travail, de nouvelles façons d'être au travail, de nouveaux outils etc.. C'est en ce sens que l'on parle d'enjeu de transformation dans ce type de réseau. La durée de la collaboration est longue (une quinzaine d'année).

4.2 La mise en relation des pratiques à partir de deux grands types de montages

Les pratiques des uns sont mises en relation avec celles des autres par le biais de montages organisationnels qui semblent impacter fortement le processus pédagogique.

Au sein des réseaux tels que nous venons de les décrire, nous avons pu mettre à jour (Mérini, 2005) par une étude sur le dispositif dit des « maîtres surnuméraires » dans les Hauts de Seine que les pratiques sont mises en relation autour de deux formes typiques de montage : le chaînage et le tuilage.

Le montage par chaînage

Le chaînage permet d'articuler les activités de manière un peu mécanique et de varier, par exemple, les modes de regroupement, selon les niveaux des élèves, leurs besoins, le matériel ou les compétences des uns et des autres. Les liaisons peuvent s'établir à partir d'opérations juxtaposées, mais qui restent reliées entre elles par un ou des points de coordination divers comme :

– **des alternances ayant un lien technique d'action** : l'élève apprend à lire avec son maître et découvre les différentes formes d'écritures (l'album, le roman, les bandes dessinées, etc.) avec le maître surnuméraire ;

– **l'articulation de modalités de regroupement**, par laquelle le maître de la classe et le maître surnuméraire alternent, travaillent en petits ou en grands groupes, selon les niveaux des élèves, leurs besoins, ou le matériel dont ils disposent ; où l'activité déployée peut être le prêt, la recherche d'ouvrages sur la base d'une méthodologie d'utilisation de la BCD, ou une recherche d'informations visant à nourrir un exposé, voire le décroisement du groupe classe sur un travail optionnel) ;

– **une technique de renforcement** à partir du recours systématisé à une méthode de lecture. Cette diversification des activités a pour effet d'enrichir le répertoire de codes sociaux, de procédures méthodologiques ou de connaissances des élèves. Mais, cette forme de montage ne semble

pas adaptée aux apprentissages des élèves les plus fragiles. Elle fait, en effet, se succéder des situations qui restent vides de sens aux yeux de ces élèves.

Le montage par tuilage

Dans le montage par tuilage, les partenaires élaborent des continuités en débordant légèrement sur le champ d'action de leur collègue, en explicitant régulièrement aux élèves les objectifs de

l'action commune ou le sens des activités menées. Comme exemple de tuilage, nous citerons le cas d'une école où les continuités s'établissent à partir des évaluations des élèves. Le travail de l'équipe s'élabore collectivement toutes les deux semaines pour cibler un travail spécifique sur la maîtrise de la langue et les mathématiques. Une série de concertations et d'échanges (formels et informels) accompagne l'intervention elle-même et suppose une structuration claire et renouvelée du travail conjoint. Des messages de cohésion sont envoyés aux élèves au travers des échanges qui se développent entre les pratiques des uns et des autres. Les élèves sont alors en mesure de construire du sens à cette diversité d'action, nous avons pu en avoir des témoignages, y compris en classe d'insertion scolaire. Les enjeux et/ou les objectifs sont partagés et solidarisent les partenaires. Les points de synergie ne sont pas mécaniques, mais sont littéralement tissés ensemble, orientés par une même finalité même s'il n'y a pas unité de lieu, de contenu ou de personne. Cette cohésion s'obtient par la multiplication et la diversification des échanges qui aboutissent à la mutualisation des informations et la réitération du projet. Il s'instaure une sorte de perméabilité entre les activités des uns et des autres.

Mais il nous faut aussi rendre compte des obstacles et des conditions de réussite d'un travail qui cherche à tisser des liens pour « faire apprendre » et « faire réussir les élèves ».

5. Repérage des obstacles et conditions favorables au travail conjoint

5.1 La polyvalence de rôles

Le travail conjoint met en oeuvre une variété de rôles orientés aussi bien vers les élèves que vers les parents ou les collègues, dans des fonctions didactiques, pédagogiques mais aussi d'animation, de formation ou d'appui selon les contextes. Cette polyvalence de rôles suppose, au niveau du maître, un répertoire didactique conséquent dans différentes disciplines, une connaissance affirmée du système éducatif et de ses ressources structurelles, une bonne connaissance des élèves dans les apprentissages, mais aussi des compétences personnelles permettant d'investir cette diversité. De fait, la polyvalence est le plus souvent le fait de maîtres « experts » ayant construit ces compétences dans des expériences non scolaires (animation, vie professionnelle antérieure, loisirs...).

– Tout d'abord des compétences organisationnelles pour organiser et piloter des formes scolaires diversifiées

Ces compétences permettent d'ouvrir de véritables espaces de négociation entre les partenaires par une ritualisation des concertations et des régulations, de sorte que chacun puisse prendre part aux décisions, les opérationnaliser collectivement, les contrôler et en garder la mémoire. Ces compétences spécifiques se traduisent dans le pilotage des négociations, la structuration d'un système de communication, l'agencement de moments d'évaluation, etc. Élèves et adultes s'accordent à reconnaître au directeur les dimensions institutionnelles et d'autorité, au maître surnuméraire mais aussi parfois au maître E celle d'animateur et de régulateur qui dynamise les projets et les relations.

– Des compétences psycho-sociales et personnelles

On reconnaît au maître impliqué dans des collaborations des qualités relationnelles de communication, d'écoute, de disponibilité, de solidarité, de souplesse et des facultés d'adaptation. Ses compétences psychosociales comme la capacité à négocier, à mutualiser, à aider à partager, à faire le deuil de son projet pour enrichir celui des autres, etc., sont bien entendu déterminantes.

On attend ou on lui reconnaît de la créativité, de l'imagination et des talents personnels (artistiques, scientifiques, etc.) susceptibles de fédérer l'équipe autour de réalisations communes qui donnent à l'école un profil particulier et par lequel l'équipe se reconnaît et s'affirme.

– Des compétences professionnelles

Ces maîtres ont des compétences professionnelles solides et élargies allant jusqu'à la capacité à gérer des élèves parfois difficiles, mais aussi de très grands groupes (80) comme de très petits groupes d'élèves (2 ou 3). Ils sont en mesure d'évaluer des besoins et ont des capacités permettant d'inventer des montages en fonction des difficultés rencontrées, de planifier ceux-ci de façon à les mettre en cohérence avec les rythmes d'apprentissage des élèves, d'en négocier les contenus selon l'âge et les difficultés des élèves. Enfin, il est question de compétences qui, inscrites dans l'univers de l'enseignement/apprentissage, sont liées au travail collectif et recourent, sans les recouvrir, les compétences organisationnelles évoquées plus haut.

On a longtemps pensé la transversalité en relation avec la polyvalence disciplinaire. L'analyse du travail collectif montre que cette transversalité et une transversalité d'action au service de l'élève et qu'elle suppose aussi une polyvalence de rôle indispensable à la cohérence des activités.

Le pilotage des négociations

Reste que cette polyvalence d'équipe se construit pas à pas, jour après jour, grâce aux échanges, aux négociations et aux actions menées collectivement. La question des négociations est sans doute celle qui est la moins envisagée dans la formation d'enseignants. Elle renvoie, on l'a vu, à des compétences organisationnelles fréquemment acquises, pour l'instant, ailleurs qu'à l'école (le monde associatif ou une vie professionnelle antérieure). L'organisation des échanges et de la négociation a un impact majeur sur la qualité du travail conjointement mené. Si l'on veut que les liens se tissent dans des logiques paritaires, où la parole de l'un vaut celle de l'autre, et ceci même si les apports de chacun sont quantitativement déséquilibrés dans l'action commune, cela suppose des savoir-faire, par exemple en matière de conduite de réunion. De ce point de vue, un certain nombre de recommandations peuvent déjà être suggérées, comme celle de se poser les questions préalables suivantes.

– En préambule

Une réunion, pour quoi faire ? La réponse doit permettre de dégager clairement les enjeux pour définir ensuite les objectifs de la réunion, l'ordre du jour et déterminer les indicateurs de réussite de cette réunion (nombre de présents ; décisions prises ; moyens/autorisation obtenus, etc.).

– Les invitations

- Qui est concerné ? Qui sera invité ? Quand ? Où ? Combien de temps ? Si l'on veut espérer la présence de chacun, il est indispensable de rendre les choses possibles, que le créneau horaire soit acceptable et que l'on connaisse à l'avance la durée de la réunion. L'idéal est de fixer le calendrier et de ritualiser les rencontres dès le début d'année

- La rédaction de l'invitation : En quelques lignes de préambule, dire ou rappeler la raison de cette réunion, le contexte dans lequel elle intervient ; préciser l'ordre du jour (2 ou 3 points et quelques questions suffisent) ; donner de l'information sur les personnes invitées, les horaires, le lieu, les informations que chacun devra apporter en fonction de l'ordre du jour. L'envoi des invitations doit être fait suffisamment tôt. Si des partenaires extérieurs sont invités : prévoir un coupon-réponse.

– Préparation de la réunion

- Rassembler les informations nécessaires aux prises de décisions.
- Relancer ceux qui n'ont pas répondu un peu avant la réunion.

- Constituer des dossiers pour les participants avec les informations nécessaires au traitement des points de l'ordre du jour ; faire une liste des invités avec leurs fonctions et leurs coordonnées ; prévoir de quoi boire ou « grignoter ».
- Le jour même, s'assurer de la disponibilité des locaux, de la disposition de la salle, de la présence du matériel de rétro projection, de paperboard, de feutres, etc.
- Prévoir des feuilles pour les prises de notes, la feuille d'émargement, etc.

– **La conduite de réunion**

- Respecter impérativement les horaires annoncés et donc commencer la réunion même s'il manque quelques retardataires ; pour finir à l'heure dite.
- Rappeler les intentions de la réunion et les phases antérieures s'il y en a eu.
- Rappeler clairement le ou les objectifs de la réunion.
- Commencer la réunion en faisant systématiquement un tour de table (il y a toujours des nouveaux !) désigner la personne chargée de la prise de notes et du compte-rendu.
- Travailler les points de l'ordre du jour en répartissant le temps équitablement si les questions sont de valeur égale ou en accordant plus ou moins de temps aux points ayant une importance inégale.
- Noter les décisions prises.
- Garder quelques minutes pour les rappeler en fin de réunion ; prendre rendez-vous pour une prochaine rencontre et en donner les perspectives.

– **Le compte-rendu**

- Le compte-rendu permet de rendre compte des objectifs, des résultats des débats et des décisions, de la tonalité des débats et des perspectives à envisager. Ce n'est pas la reprise fidèle de la parole de chacun mais une reconstruction. À ce titre, il mérite d'être relu à plusieurs.
- Le diffuser à chacun des présents et aux autorités concernées pour information ; compiler les comptes-rendus datés pour la « mémoire collective ».
- Si le groupe a un bureau ou un lieu de contact, afficher le compte-rendu et les invitations. Si le compte-rendu est volumineux mais qu'il est important pour des partenaires, faire une petite note d'information avec les décisions essentielles.

5.2 La structuration de la communication

Nous avons pu constater que les systèmes de communication sont les grands absents du travail collectif mené par les écoles, voire qu'ils inspirent une certaine méfiance. Les équipes répugnent disent-elles à « se vendre ». Une directrice à qui nous demandions comment elle s'y prenait pour faire circuler les décisions prises lors d'une concertation difficile, se déclara surprise qu'en informant les enseignants qui entraient dans la salle des maîtres les uns après les autres, elle avait créé des tensions entre eux. Les premiers se sentant « investis d'un message » ou « mieux aimés » que les derniers. Ainsi, si travailler collectivement permet de prendre des décisions renouvelées supposées plus efficaces à résoudre les problèmes, ce travail collectif suppose des formes organisationnelles encore peu maîtrisées par les enseignants et qui élargissent les contours de leur professionnalité en illustrant par là le passage du métier d'enseignant au métier d'enseignant. De ce point de vue, le maître E en tant que « maître sans classe » est un maître en quelque sorte « a-classé. » Si ce néologisme marque à la fois une position particulière liée à l'absence de classe, il marque aussi un risque de marginalisation. Cette situation singulière dans le système peut constituer une force si son travail est tissé avec celui de ses collègues et partenaires, mais aussi

une grande faiblesse s'il est isolé de la dynamique collective de travail. La communication et les échanges avec ses partenaires sont indispensables pour entretenir le contrat de collaboration.

5.3 Des compétences particulières à construire

La perte du repère de la classe et la coexistence d'une diversité d'intérêts supposent, de la part du maître E, des compétences organisationnelles spécifiques qui interfèrent avec les phénomènes d'apprentissage (côté élève) et de professionnalité (côté enseignant). À ce titre, les compétences à travailler avec d'autres et à organiser des formes scolaires (Vincent, 1994) non disciplinaires, et pas exclusivement référées à la classe, mériteraient d'être mieux prises en compte en formation.

Nous adhérons pleinement à l'idée d'un système d'activités (comme le propose Almudever, 2004) qui nous permet de penser le travail de l'enseignant dans un ensemble plus vaste que celui de la classe, mêlant d'ailleurs plusieurs univers (personnel/professionnel, individuel/collectif, etc.) sans qu'il y ait de ligne de clivage très perceptible. Dans ce cas, il ne s'agirait pas, pour l'enseignant, de développer plus d'activités, ou de nouvelles activités, orientées vers l'extérieur de la classe, mais de lui faire prendre conscience combien ce qui se passe hors de la classe (et qui n'est pas pris en compte hors des allants de soi) détermine ce qui se passe à l'intérieur, et d'aider l'équipe à améliorer ce que Almudever appelle la « socialisation organisationnelle des enseignants ». De fait, des compétences en matière de montage, de communication, de négociation sont à acquérir en matière de travail conjoint, tant du point de vue du maître E que de ses collègues. L'étude des « maîtres surnuméraires » a montré que le mouvement d'ouverture/fermeture que provoque le travail conjoint n'est pas sans conséquence pour les élèves et pour le maître. Il redistribue, en effet, ce qu'il est convenu d'appeler « l'espace cognitif de travail », c'est-à-dire l'espace symbolique au sein duquel le maître, les élèves et le « savoir » vont entrer en interaction. Pour les élèves comme pour le maître (mais dans une moindre mesure pour ce dernier), cela suppose une disponibilité cognitive et affective qui permettra de passer d'une forme à une autre. Ce mouvement est présupposé bénéfique pour les élèves, mais ce n'est pas toujours le cas faute de repérage et/ou d'absence de signification, en particulier pour ceux qui sont en difficulté.

En conclusion

Nous avons vu que le travail conjoint est fondé sur une relation partenariale. Relation qui est complexe et paradoxale et dont les dimensions de monopole, concurrence et de complémentarité se régulent grâce au contrat de collaboration qui unit les partenaires dans l'action commune. L'action conjointe permet de mettre en relation des acteurs et des pratiques à partir de réseaux qui peuvent être définis par leur forme, leur enjeux, leur durée et l'ouverture qu'ils aménagent. À l'intérieur de ces réseaux, la mise en synergie des pratiques se fait selon deux modes caractéristiques d'agencement : le tuilage et le chaînage. Enfin, nous avons pu voir que le travail conjoint fait appel à des compétences particulières qui ne sont pas celles classiquement développées en formation. S'il est devenu banal aujourd'hui de dire que le métier d'enseignant se professionnalise, c'est essentiellement dans la référence à ce qui se passe en classe. En ce qui concerne le travail conjoint, il reste encore peu pensé et peu travaillé. La classe est traversée par des dispositifs conjoints, reste à les assumer et à les rendre lisibles, ce qui demande une expertise à construire ensemble. Si le partage des décisions est incontournable, il suppose aussi une évolution identitaire. Par exemple, les résultats des élèves ne sont jamais mis en relation avec une dynamique d'équipe, mais avec la valeur ou l'action de tel ou tel enseignant, voire la quantité de travail fourni. Cette attribution d'un résultat à l'action du maître semble jouer un rôle déterminant dans le fondement identitaire des enseignants, et les novices se déclarent frustrés de ne pas

pouvoir percevoir l'impact de leur travail. Dans le même ordre d'idée, l'excellence de certains établissements est rarement attribuée à la qualité du travail collectif qui y est mené. Cet aspect du travail enseignant mérite sans doute que l'on porte plus d'attention à la compréhension des processus scolaires et qu'on le prenne plus en compte en formation. Ce serait un tort que de penser le travail collectif comme le seul fait du maître E. Si le travail conjoint peut être pensé comme un outil du maître E, cet outil est partagé et suppose une certaine sensibilisation de tous les enseignants même si le maître E peut être considéré comme plus expert dans le domaine.

Bibliographie

- Almudever B., « Socialisation organisationnelle des enseignants et inter-signification des conduites : La dichotomie entre activités de la classe et activités hors de la classe en question », in J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- Brousseau G., *Fondements et méthode de la didactique des mathématiques*, Paris, La Pensée, 1986.
- Crozier M. & Friedberg E., *L'acteur et le système*, Paris, Le Seuil, 1977.
- Deluermoz F., « Justice et contrat », *Revue Éducation et management*, « Le partenariat », n° 11, 1993, pp. 56-59.
- Groupe de recherche d'Écouen, *Former des enfants lecteurs de textes*, Paris, Hachette, 1991.
- Friedberg E., *Le pouvoir et la règle : Dynamiques de l'action organisée*, Paris, Le Seuil, 1993.
- Landry C., « Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord », in Landry C. et Serre F., *École et entreprise : Vers quel partenariat ?* Québec, Ste Foy, PUQ, 1994, pp. 7-27.
- Lesain-Delabarre J.-M., « Partage, convergence et démocratie : difficultés du partenariat », in « L'intelligence en débat », *La Nouvelle Revue de l'AIS*, 6 juin 1999.
- Marcel J.-F. et al., (2007) *Coordonner, collaborer, coopérer*, Bruxelles, De Boeck.
- Mérini C., *Du partenariat en général dans la formation des élèves-maîtres et des professeurs des écoles en particulier*, DEA, Université de Paris-VIII, 1992.
- Mérini C., *De la formation en partenariat à la formation au partenariat*, Thèse de l'Université de Paris-VIII, 1994.
- Mérini C., *Le partenariat en formation : De la modélisation à une application*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Mérini C. *Travail conjoint et professionnalité enseignante*, Rapport d'étude ADASE, 56, av. de Wagram, 75017 Paris, 2005.
- Tardif M. & Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 1999.
- Vincent G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL, 1994.
- Zay D., (dir.), *La formation des enseignants au partenariat, une réponse à la demande sociale?* Paris, PUF, 1994.
- Zay D. & Gonnin-Bolo A (dir.), *Établissements et partenariats : Stratégies pour des projets communs*, colloque de janvier 1993, Paris, INRP, 1995.