

INCIDENCE DES MODES DE PARTENARIAT À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE SUR LA POLYVALENCE DES MAÎTRES ET SUR LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES

Odile DEVOS-PRIEUR* ET ÉLISABETH LOUBET-GAUTHIER**

Résumé

Depuis une vingtaine d'années le métier d'instituteur a profondément évolué. Notre problématique se centre sur l'évolution du concept de polyvalence lors d'un travail avec un partenaire. Quelles sont les modifications de la polyvalence induites par un travail binôme ? A-t-il une incidence sur la représentation de la discipline enseignée ? Les élèves perçoivent-ils les bénéfices de cette collaboration ? L'objet de cette étude est de voir en quoi les modalités contractuelles dans un binôme permettent de les différencier, et d'examiner si leurs élèves ont des représentations de la discipline enseignée influencées par ces différences. L'analyse qualitative des modalités contractuelles et des écarts entre les représentations des différents intervenants permet de dégager quatre types de relations influençant la mise en œuvre de la polyvalence. Ceux-ci peuvent provoquer un enrichissement, une continuité ou une rupture des exigences scolaires.

Abstract

The profession of primary school teachers has deeply changed in about twenty years. This study focuses on the evolution of the concept of versatility when a teacher has to work with a partner. What are the main changes in the concept of versatility occurring when teachers have to work in pairs? Is there any influence on the representation of the subject they are supposed to teach together? To what extent are school children aware of the benefits coming from this team work? The main purpose of our study is to understand how and why the

153

* - Odile Devos-Prieur, IUFM de Toulouse, CeRF (Centre Recherche et Formation).

** - Élisabeth Loubet-Gauthier, IUFM de Toulouse, CeRF.

agreed upon modes involving the two members of the pair will allow each of them to find his or her right place and to analyze whether the children's perception of the subject they were taught has been influenced by these differences. Moreover, the qualitative analysis of the agreed upon modes and the discrepancies between the representations of the different contributors has allowed us to bring out four types of relations influencing the implementation of versatility. They may lead to an improvement, a continuation or a break in school requirements.

Cet article concerne les effets des modalités de relation entre un maître et un partenaire sur la polyvalence à l'école élémentaire. Il s'intéresse aussi à ses retombées sur la représentation de ce travail en collaboration chez les élèves. Tout d'abord, l'étude théorique de ces deux thèmes est abordée. Puis nous annonçons le contexte empirique de l'étude. Enfin, les résultats de la recherche sont présentés et discutés.

POLYVALENCE DES MAÎTRES ET PARTENARIAT : ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF (1)

Évolution du concept de polyvalence

En France, durant leur scolarité primaire, les élèves sont confiés à un seul maître dont la mission est d'enseigner l'ensemble des disciplines prévues au programme. « Le professeur des écoles est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire, il a vocation d'instruire et d'éduquer de la petite section de maternelle au CM2, il exerce un métier en constante évolution. » (BOEN, 1993) Toutefois, ce terme de polyvalence, qualifiant explicitement la fonction, apparaît tardivement dans les textes. Il faut attendre 1972 pour qu'il soit mentionné dans un document officiel concernant le premier degré (Bouysse, 1996). Ce concept de polyvalence apparaît historiquement associé à une évolution du métier d'instituteur. Tant que l'école primaire a pour vocation naturelle, à l'issue de l'instruction obligatoire, de scolariser les jeunes destinés pour la plupart à la vie active, la polyvalence des maîtres n'est pas « interrogée ». Elle n'a donc pas à être mentionnée. Les maîtres ont mission d'instruire. En effet, ils doivent faire acquérir les bases instrumentales et culturelles nécessaires pour une insertion dans la vie sociale et professionnelle des

1 - Cet article est issu de la recherche initiée en 1997 par l'INRP : *La polyvalence des maîtres et la formation des professeurs des écoles.*

enfants du peuple. L'enseignement secondaire, confié à des professeurs spécialisés, n'est pas la poursuite obligatoire de la scolarité primaire et ne concerne qu'une minorité des élèves. La réforme Haby et l'institution d'un tronc commun dans la scolarité incluent dorénavant le collège. Ceci modifie sensiblement les missions de l'école primaire. Outre celle de faire acquérir les savoirs fondamentaux (lire, écrire et compter), le premier degré assure une « propédeutique » à l'entrée au collège et doit préparer à un cursus secondaire qui devient un cycle obligatoire de la scolarité. Tous les élèves doivent passer d'un maître unique à une équipe pédagogique constituée de professeurs spécialisés. Paradoxalement la confrontation à la réalité du collège amène l'institution à définir et justifier la polyvalence. Les institutrices doivent instruire les enfants dans l'ensemble des disciplines prévues dans les programmes. La polyvalence est d'autant plus affirmée que le métier est redéfini. L'institution d'un professorat des écoles et la création des IUFM modifient le recrutement. Des étudiants détenteurs d'une licence, quelle qu'elle soit, doivent devenir polyvalents. Celle-ci est ainsi de plus en plus explicitée et légitimée : « Loin d'impliquer la simple juxtaposition d'enseignements disciplinaires, elle favorise la mise en œuvre de démarches faisant appel à plusieurs disciplines pour construire et conforter un apprentissage. Elle crée les conditions pour mener des activités diversifiées, mais coordonnées concourant au même objectif, pour mettre en place au travers des différentes disciplines des procédures intellectuelles... Autant d'éléments qui conduisent à l'autonomie et s'acquièrent dans toutes les activités de classe, en même temps qu'ils sont au service des différents contenus disciplinaires. » (arrêté du 22 février 1995) « La polyvalence vraie repose sur un ensemble de techniques pédagogiques et didactiques, fondées sur une maîtrise disciplinaire et culturelle... [elle] contribue donc à assurer la construction par l'élève des savoirs qu'il doit posséder et maîtriser, et à le placer concrètement au cœur du système éducatif » (rapport de l'Inspection générale, 1997). Or, paradoxalement, cette affirmation de la polyvalence des maîtres du premier degré est assortie d'un mouvement apparemment contraire, comme le précise, à l'issue d'une enquête à l'échelle nationale, le rapport de l'Inspection générale : « Le maître seul dans sa classe est aujourd'hui minoritaire. »

Évolution institutionnelle de l'ouverture de l'école

L'opposition entre « école fermée » et « école ouverte » apparaît au début des années 80 (Henriot-Van Zanten, 1994). Une incitation à l'ouverture de l'école est abordée avec les lois de décentralisation du 22 juillet 1983 et du 25 janvier 1985. « La loi du 10 juillet 1989 renforce la rupture [avec l'école de Jules Ferry] en plaçant au centre de l'acte éducatif non plus la nation et le citoyen, mais l'élève dans sa diversité sociale et vocale. » (Saisi, 1994)

C'est ainsi que ces vingt dernières années ont vu fleurir des textes où les ministères concernés (Éducation nationale, Jeunesse et Sports, Culture) définissent des protocoles

d'accord pour la mise en place de l'intervention extérieure. En effet, de 1985 à 1995, les rythmes scolaires et extrascolaires ont fait l'objet de circulaires d'application de politiques d'aménagement du temps de l'enfant. Enfin, la charte du 26 novembre 1998 précède et accompagne une image dont la forme accomplie est la communauté éducative : « Une école en osmose avec son environnement. » (Zay, 1994)

Pendant la même période existe aussi « une ouverture interne » à l'école. L'arrêté du 22 février 1995 suggère aux maîtres de l'école primaire un travail en collaboration. Deux stratégies sont envisagées : le décloisonnement et l'échange de service. Les grandes directions à respecter sont balisées afin de mettre en œuvre la polyvalence (prise en compte de la diversité des élèves et cohérence des apprentissages). Dans notre recherche, nous avons abordé cette polyvalence sous l'angle à la fois du « partenariat interne » (un maître travaille avec un autre maître, ils forment « un binôme interne ») et du « partenariat externe » (un maître travaille avec un intervenant extérieur, ils forment « un binôme externe (2) »). Cette évolution institutionnelle transforme le métier de professeur des écoles.

Le partenariat et les interactions entre les acteurs

La clarification du terme, partenariat, soulève un débat autour des termes « solidarité », « coopération » et « partenariat ». Berger et Langouet (1995) émettent le risque de vouloir réduire le partenariat à la coopération ou de ramener cette coopération à l'existence d'une solidarité entre les acteurs c'est-à-dire une homogénéité entre les acteurs. Selon les différents auteurs, le partenariat est « la possibilité en coopérant de garder ses objectifs propres ». Berger et Langouet, (1995), Zay (1994), Kherroubi (1994) et Mérini (1994) s'entendent pour affirmer que la modalité d'interaction est « la négociation » à partir de positions différentes et hétérogènes pour l'instauration d'un partenariat. Le risque est de revenir à l'homogène.

Pour Zay (1995), « le partenariat se construit dans des interactions entre des situations qui évoluent et des rôles qui changent ». Il est ainsi important de prendre en compte dans l'analyse des modalités de relation entre les acteurs, l'interaction entre les acteurs, la représentation de son rôle, celle du rôle de l'autre et le pouvoir de chacun des acteurs afin de connoter des « profils » différents. Un contrat entre ceux-ci est passé et c'est la nature de ce contrat et la mise en œuvre de celui-ci qui sont interrogées.

2 - Dans la suite de l'article, nous emploierons les termes : « Binôme externe » = un « maître » ou « M » dans le tableau en annexe (qu'il soit instituteur ou professeur d'école) et un « intervenant extérieur » ou « In » dans ce même tableau (qu'il soit professeur de collège ou lycée ou éducateur territorial) travaillant ensemble ; « Binôme interne » = un maître et un autre maître de l'école travaillant ensemble. Nous utilisons le terme « intervenant interne » dans le texte ou « M' » dans le tableau en annexe. Il désigne le maître qui n'est pas titulaire de la classe.

Burguière (1994) retient la définition du contrat de Hobbes et Rawls : « Cet effort d'intégration par la discussion et la négociation des intérêts particuliers dans les intérêts communs. » Les contrats imposent donc « la nécessité d'identifier les ordres et formes de pouvoirs garantissant la réalité des engagements pris par ceux qui contractent et s'instituent ou sont institués partenaires pour une cause commune ». Néanmoins, malgré ces négociations pour un partage des rôles et des tâches, les enjeux de pouvoir peuvent faire courir le risque de balkanisation, de consumérisme ou de clientélisme si les accords particuliers l'emportent sur les intérêts généraux (*idem*).

Au-delà de modalités de relation qui s'instaurent entre les acteurs, nous nous interrogeons dans cette étude sur les effets de la négociation sur la polyvalence des maîtres. Les négociations, sont-elles la négation totale ou partielle de la polyvalence ? Inversement représentent-elles un enrichissement ? Il nous a donc paru nécessaire de décrire et de comprendre comment les binômes (cf. note 2) construisent un partenariat qui participe à la mise en œuvre de la polyvalence. Nous avons aussi interrogé le retentissement des modalités de relation sur le travail des élèves.

LE CONTEXTE EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE

La méthodologie de recherche articule l'analyse des modalités de relation dans l'enseignement en partenariat d'une discipline scolaire (EPS, musique, français et langues) et leurs effets sur les représentations du travail scolaire des élèves. Nous exposons, tout d'abord, les binômes internes et externes et la méthodologie de leur étude. Puis, celle qui concerne les élèves de certains binômes est présentée.

157

L'enquête adulte

21 binômes externes et 5 binômes internes ont été étudiés : les caractéristiques des sujets sont présentés dans le tableau en annexe. Ce travail en collaboration concerne les cycles 2 et 3 de l'école élémentaire. La discipline enseignée peut être identique ou différente pour les deux membres du binôme.

Des questionnaires composés de questions ouvertes et fermées ont été proposés séparément au maître titulaire de la classe et à son partenaire. Ils visaient à cerner les représentations de chacun sur la discipline enseignée en collaboration. Plus précisément, l'enquête porte d'abord sur la représentation des contenus et des objectifs d'enseignement. Puis, elle s'intéresse aux compétences requises pour les faire acquérir aux élèves. Enfin, leurs représentations sur le métier d'enseignant du premier degré ainsi que les modalités de relation qui s'instaurent entre les acteurs sont appréhendées.

Une analyse thématique classique a permis la construction d'une typologie des modalités relationnelles entre les acteurs et des formes de polyvalence correspondantes. Elle est établie en fonction des trois critères suivants :

- les critères fonctionnels : la fréquence et le moment des rencontres, les modalités pédagogiques (le binôme travaille de concert, le maître suit ce que propose l'éducateur territorial, le maître fait une autre activité physique et sportive (APS) ou discipline scolaire) ;
- les critères structureaux : les finalités de l'action commune, la légitimation de la position des deux acteurs dans celle-ci ;
- les critères statutaires : le positionnement institué de l'acteur et son positionnement dans l'activité.

Le traitement de cette enquête vise à caractériser les modalités de relation au sein de chaque binôme afin d'en construire une typologie.

Une étude de cas dans des classes

Parmi ces 26 binômes étudiés ont été choisies 8 classes pour illustrer les différents types de relations et de pratiques de la polyvalence mis en évidence lors de l'enquête auprès des binômes. Quatre de ces huit classes correspondent à des binômes internes (2, 20, 21 et 22), les quatre autres à des binômes externes (1, 3, 4 et 19), (cf. annexe).

Les élèves de ces classes ont été interrogés dans le but de repérer l'intérêt attribué aux différents domaines disciplinaires. Puis, lors d'un entretien, nous les avons fait s'exprimer sur les situations d'enseignement confiées au « partenaire » du maître titulaire (intervenant ou autre maître). Plus précisément, les élèves ont été invités à donner leur avis sur les disciplines scolaires, à caractériser les contenus enseignés en collaboration, les modalités d'apprentissage et le statut qu'il confère au partenaire. Nous avons ensuite confronté les réponses des élèves sur chacun de ces points avec les réponses des binômes. Il s'agit d'une analyse qualitative de cas dont les conclusions pourront être confirmées par des études complémentaires.

RÉSULTATS

Tout d'abord, l'analyse des questionnaires présentés aux binômes permet l'élaboration d'une typologie des modalités de relation dans un travail en binôme. Puis, l'interrogation de leurs élèves met en évidence la représentation du travail fait en collaboration chez les élèves. Enfin, elle est mise en correspondance avec cette typologie.

Les types de partenariat et les polyvalences correspondantes

Nous avons effectué une analyse qualitative des modalités contractuelles au sein des 26 binômes et des écarts des représentations des différents intervenants. Cette analyse a permis de saisir la logique des discours et les enjeux sous-jacents au partenariat.

Les discours des acteurs convergent vers une compétence qui s'établit autour du leur statut et de leur expertise dans la discipline enseignée. Cette compétence fait osciller la construction fragile du partenariat entre concurrence et coopération. En nous appuyant sur une recherche de Devos-Prieur (1996) et San José et Devos-Prieur (2000), quatre types de modalités relationnelles apparaissent (cf. tableau page suivante). Elles déclinent les tensions qui peuvent surgir lors de la mise en œuvre de la polyvalence.

1. La subordination. Il s'agit d'une relation hiérarchique. L'ascendant statutaire du maître sur l'intervenant est réel et le référentiel du leader institué est adopté de fait par le partenaire. La co-intervention est inexistante. C'est le pouvoir du maître sur l'intervenant. Les rencontres n'ont aucune raison de se faire : le maître ne partage pas sa souveraineté de décision (Mérini, 1995). Les binômes externes 4 et 5 (cf. annexe) appartiennent à ce type de relation. De plus, M5 a une licence STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives), il « *estime avoir plus de compétences que In5 pour enseigner l'EPS* ». Par conséquent, la polyvalence n'est ni perturbée, ni enrichie par des compétences extérieures, c'est une « polyvalence scolaire » avec des épisodes transdisciplinaires et interdisciplinaires.

2. La délégation. La reconnaissance de l'intervenant externe ou interne par le maître titulaire et la relation de confiance caractérisent ce type de modalité. Les rencontres entre les acteurs se font généralement au début ou à la fin de la séance afin de réguler et contrôler les objectifs poursuivis. Le maître titulaire utilise la compétence de l'intervenant pour mener à bien son projet. La co-intervention n'existe pas et les responsabilités institutionnelles sont partagées : la responsabilité pédagogique est donnée à l'intervenant, la responsabilité institutionnelle reste celle du maître titulaire. Les binômes externes 9, 10, 13 et 14 appartiennent à ce type de relation qui correspond à « une prise de risque au nom de la nécessité pédagogique » (Mérini, 1994 et 1995) bien que nous ne soyons pas ici dans le type de relation ponctuelle évoquée par l'auteur. Ceux-ci ont une position homogène sur les contenus à enseigner et se réfèrent aux programmes. Dans ce cas, les intervenants ont une formation universitaire dans la discipline concernée (cf. annexe) et les maîtres ne pratiquent pas l'activité. En outre, les intervenants extérieurs sont influencés par le maître bien que la durée de relation soit inférieure à deux ans (Devos-Prieur, 1996). À l'inverse,

MODALITÉS DE RELATION	PARTENARIAT	DÉLÉGATION	SUBORDINATION	JUXTAPOSITION	
				perturbée	Polyvalence émiétée
TYPES DE POLYVALENCE	Polyvalence ouverte	Polyvalence enrichie	Polyvalence scolaire		
BINÔMES INTERNES ET/OU BINÔMES EXTERNES	Binômes n° 7, 2, 8, 15, 24, 25, 12, 18, 19 Pouvoir négocié sans référence statutaire. Co-pilotage. Ancienneté dans la relation. Référentiel commun avec objectifs propres. Hétérogénéité vers homogénéité. Négociation vers concertation.	Binômes n° 14, 13, 9, 10, 20 Pouvoir partagé. Ascendant statutaire. Expertise reconnue dans la co-intervention. Référentiel du spécialiste. « Consensus ».	Binômes n° 5, 4 Pouvoir subi. Ascendant réel sur l'autre. Le rôle est imposé à l'autre par le leader. Référentiel du leader statutaire.	Binôme n° 3 Cohabitation avec cloisonnement. Négation dans la relation. Chacun a son référentiel.	Binômes n° 1, 6, 11, 23, 24 Référentiel intervenant Binômes n° 17, 18 Référentiel maître Binômes n° 21, 22 « confort »
CARACTÉRISATION DE LA MODALITÉ DE COLLABORATION DES BINÔMES					

Modalités de relation dans le binôme et polyvalence

le binôme 10 a une position hétérogène sur les contenus mais M10 pratique une APS (cf. annexe). C'est pourquoi le travail des intervenants extérieurs peut être repris par les maîtres dans leur enseignement d'un point de vue disciplinaire (M9 et M10) et interdisciplinaires (M13 et M14). Dans le binôme interne 20, les maîtres se délèguent les contenus disciplinaires pour les approfondir et gardent une démarche pédagogique cohérente. Leur polyvalence est soumise à « une connivence scolaire ». Nous observons dans tous les cas « un enrichissement de la polyvalence ».

3. La juxtaposition. Deux types de relation peuvent être dégagés et complètent notre première étude (Devos-Prieur, 1996 ; San José et Devos-Prieur, 2000). Ils ont une influence différente sur la polyvalence des maîtres.

a - *La juxtaposition-conflit.* Les membres du binôme cohabitent mais ne communiquent pas, un mur les sépare. Or, c'est une dimension importante dans la relation comme le signale Kherroubi en 1994. La co-intervention est inexistante comme dans les types précédents. Chacun est sur sa propre logique, et une situation conflictuelle apparaît entre les deux acteurs. Ils annoncent en effet des objectifs différents. Nous avons deux systèmes de valeurs et un dialogue de sourds. Le binôme externe 3 en EPS appartient à ce type de relation. M3 a une licence STAPS comme M5 précédemment. Cette relation ne semble pas pouvoir évoluer vers un partenariat bien que la durée de collaboration soit supérieure à trois ans (Devos-Prieur, 1996). Les caractéristiques statutaires et structurelles du binôme hypothèquent, donc, la négociation et l'évolution vers un partenariat indépendamment de la durée de travail en commun. La polyvalence apparaît « perturbée » par les contradictions du binôme.

b - *La juxtaposition-substitution.* Les binômes ont les caractéristiques du partenariat, mais ils s'en distinguent par un point, un intérêt nettement moindre pour la discipline enseignée par l'intervenant ou l'autre maître. Deux sous-catégories la composent et séparent les binômes externes et internes :

b1 - Les binômes externes semblent soumis au risque d'homogénéité souligné par Berger et Langouet (1994). Dans un premier cas, le référentiel de l'intervenant extérieur est en effet présent dans le discours des maîtres (binômes externes 1, 6, 11, 23 et 26). À l'inverse, dans le second cas, c'est le référentiel du maître qui transparaît dans les propos de l'intervenant (binômes 17 et 18). Dans le premier cas, la « pluridisciplinarité » est assurée grâce aux compétences spécifiques de l'intervenant extérieur. Dans le second cas, elle est scolaire et prescrite par le maître sans pour autant générer une subordination.

b2 - Un décloisonnement « intra-disciplinaire » (grammaire, orthographe, récitation...) est aussi programmé par les deux binômes internes 21 et 22. Il accompagne une « polyvalence émietlée ».

De manière générale, cette *juxtaposition-substitution* semble être associée à un accord tacite : les 9 maîtres titulaires et les 2 intervenants internes ont entre dix-sept et trente années d'expérience professionnelle et ils n'ont pas de formation universitaire comme c'est le cas dans la délégation (cf. annexe). Tant que la polyvalence des

maîtres est perçue comme une « pluridisciplinarité » traditionnellement dévolue à l'école, elle n'est pas perturbée comme dans « la juxtaposition conflit.

4. Le partenariat. Dans cette dernière modalité, le référentiel pour une action commune pilotée par les deux acteurs est négocié lors de nombreuses rencontres pendant les séances ou entre celles-ci. Des zones d'engagement réciproque émergent de l'action où les régulations sont faites en fonction des effets obtenus. Il existe une co-intervention essentielle autour d'objectifs communs. Les rôles de chacun sont reconus et les responsabilités « fonctionnelles » sont partagées. La responsabilité « institutionnelle » n'est pas évoquée dans ce type de relation. Huit binômes externes (7, 8, 12, 15, 18, 19, 24, 25, cf. annexe) travaillent ensemble depuis plus de trois ans. C'est donc progressivement que s'affirme la cohérence des interventions par l'expérience du travail en commun (Kherroubi, 1994 ; Devos-Prieur, 1996 ; San José et Devos-Prieur, 2000). Mais, la durée de relation est minorée chez le binôme interne 2 ou le binôme externe constitué d'un maître et d'un professeur du second degré (binôme 19). La spécialisation universitaire semble renforcer le partenariat interne (cf. annexe). La durée de collaboration semble ne pas devoir être trop longue (Devos-Prieur, 1996) et ne pas coïncider avec l'absence ou l'abandon d'une pratique personnelle de l'activité enseignée des partenaires. Notre première étude met alors, en évidence, un risque important d'homogénéisation des contenus. Néanmoins, la co-intervention, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité qu'elle génère peut avoir des retombées positives sur l'apprentissage des élèves. Les binômes en partenariat donnent lieu à « une polyvalence ouverte » grâce à l'hétérogénéité des positions qui est conservée car les maîtres sont pratiquants de l'activité enseignée.

Représentations par les élèves des situations d'enseignement en fonction des types de partenariat

Les élèves des huit binômes (3), illustrant notre typologie de partenariat, ont été interrogés : nous présentons successivement les thèmes autour desquels ont été analysés leurs représentations.

1. Repérage des champs disciplinaires (4). Lorsqu'on demande aux élèves de juger de l'importance des disciplines enseignées à l'école, nous observons une très forte concordance entre leur jugement et le poids horaire institutionnellement accordé à celles-ci. En revanche, les élèves placent en tête leurs préférences pour trois disciplines : EPS, langues vivantes, arts plastiques. De plus, le français est jugé prioritaire par tous. Or, il est peu préféré par ces mêmes élèves.

3 - Tous les binômes cités sont à référer au tableau en annexe.

4 - Programme de 1995.

Lorsqu'on s'intéresse aux disciplines travaillées avec le partenaire, l'analyse du repérage général des champs disciplinaires montre que l'intérêt et l'importance accordés aux disciplines ne sont pas infléchis par la collaboration qu'elle soit interne ou externe. En effet, dans les classes 21 et 22, l'enseignement du français par un autre maître n'améliore pas le degré de satisfaction des élèves pour cette discipline. Dans les classes 3 et 4, l'EPS, confiée à un intervenant extérieur est jugée plutôt peu importante. Enfin, dans les élèves du binôme externe 19 et binôme interne 2, les langues vivantes sont jugées importantes et intéressantes quelle que soit la nature du binôme. Par conséquent, le simple fait de « porter » les enseignements semble ne pas avoir d'incidence visible sur la représentation des élèves des champs disciplinaires confiés au partenaire. Notons cependant que les élèves des binômes 19 et 2 ont des avis positifs : ils correspondent à des binômes de catégorie « polyvalence ouverte » (cf. tableau page 160).

2. Caractérisation des disciplines enseignées par le partenaire. La représentation des champs disciplinaires travaillés avec le partenaire fait l'objet de caractérisations très contrastées en fonction des types de relation. On observe ainsi un assez faible degré de satisfaction lorsque les élèves désignent l'enseignement en termes de contenus littéralement repris des programmes (« *On fait de la grammaire, du vocabulaire* ») assortis d'activités contraintes (« *On apprend par cœur* »). Ils correspondent aux élèves des binômes internes 21 et 22. À l'inverse, un sentiment de satisfaction accompagne une caractérisation des contenus disciplinaires explicitement référée à des apprentissages que les élèves ont conscience de faire (« *J'apprends les régions, j'ai le plaisir de parler espagnol* » (élèves du binôme externe 19), ou « *j'apprends les passes, les règles...* » (élèves du binôme 1). Ces classes correspondent à des formes de « polyvalence ouverte » et « polyvalence substitution » (cf. page 160). La pratique de concertation semble, tout d'abord, amener à une explicitation des champs disciplinaires dont les élèves sont les bénéficiaires à savoir une plus grande consistance des contenus définis par les intervenants des domaines travaillés. L'absence de conflit dans une collaboration où les compétences de chacun sont reconnues, semble être aussi positive.

3. Désignation des contenus et modalités d'apprentissage. Nous avons interrogé les élèves sur la représentation qu'ils se faisaient des activités et des modalités d'apprentissage lorsqu'ils étaient en présence du partenaire. De manière générale, nous n'observons pas de malentendu sur la nature des activités pratiquées. Dans la quasi-totalité des entretiens, les élèves expriment ce qu'ils font sensiblement dans les mêmes termes que l'intervenant qu'il soit un autre maître ou un intervenant extérieur. Le faible intérêt des élèves accompagne plutôt deux types de représentations : les élèves des binômes 21 et 22 repèrent les routines scolaires soit par des contenus généraux (« *de la grammaire* »), soit par des activités à la fois classiques et imprécises (travail sur fiches, « *on écrivait, on lisait* »). Pour les élèves du binôme 3, la

présence de l'intervenant extérieur en EPS constitue une parenthèse ludique. Elle est jugée peu importante dans la scolarité.

En revanche, lorsque les élèves caractérisent précisément les objectifs, les méthodes et les supports d'enseignement, leur intérêt s'affirme. Les élèves de trois binômes sont ici particulièrement intéressants à évoquer : les élèves du binôme interne 2 et du binôme externe 19 pour l'enseignement des langues vivantes, les élèves du binôme externe 1 pour l'enseignement de l'EPS (cf. annexe). Dans les trois binômes, les élèves désignent ce qu'ils font en termes d'activités cognitives. Ils précisent très fréquemment qu'ils apprennent et ils explicitent ce qu'ils apprennent. En particulier, les élèves du binôme 19 ont le sentiment de travailler « autrement ». Nous observons ici que l'intérêt des élèves coïncide avec le sentiment que le partenaire interne ou externe apporte une « plus-value » dans la scolarité (« on communique avec des espagnols, dans leur pays », « si on va en Espagne pendant les vacances et je parle avec mes copines dans la cour » (élèves du binôme 19).) Dans cette classe à l'instar des élèves du binôme 2, la concertation didactique, pédagogique et éducative est explicitement et régulièrement conduite au sein du binôme. Elle empêche les élèves de percevoir l'intervenant interne ou externe sur les seuls registres de l'appart technique ou de l'animation.

Les élèves semblent accorder intérêt et importance au travail mené par l'intervenant lorsque les séances sont perçues à la fois en rupture avec le quotidien de la classe et en continuité avec les missions de l'école.

4. Perception du statut de l'intervenant. Les intervenants extérieurs sont nommés de façon imprécise. En revanche, nous n'observons pas de différence notable dans la représentation du travail avec un autre maître ou un intervenant extérieur. En particulier la pratique d'évaluation affichée par les maîtres titulaires ou les intervenants ne confère pas de statut particulier aux séances conduites par les partenaires.

Ces remarques corroborent ce qui a été dit précédemment : les élèves portent à ces enseignements une importance et un intérêt qui ne semblent pas dépendre du statut des intervenants et des disciplines scolaires. Ce sont plutôt les modalités de relation dans le binôme et leur impact sur les contenus d'enseignement qui semblent avoir un effet sur les jugements portés par les élèves.

DISCUSSION : LE PARTENARIAT, ENRICHISSEMENT OU PERTURBATION ?

Cette étude nous permet de faire une comparaison entre les catégories de polyvalence mises en œuvre par les binômes internes ou externes et la représentation de cette polyvalence par les élèves. Elle ne permet pas de généraliser mais d'abstraire des éléments communs tout en identifiant des particularités. Deux modes de relation

entre les acteurs semblent hypothéquer l'intérêt et l'implication des élèves. Mais, deux autres peuvent entraîner chez ceux-ci un enrichissement culturel et une augmentation de leur investissement.

- Le conflit de compétences : le binôme externe 3 est emblématique de cette catégorie. Lorsque les deux protagonistes se disent compétents pour un même domaine sans reconnaître l'apport spécifique de l'autre et, par voie de conséquence, sa légitimité, les élèves sont « perturbés » et ne perçoivent pas le travail avec l'intervenant comme un enrichissement de leur scolarité. La polyvalence apparaît ici comme « perturbée ».
- La juxtaposition des compétences qui permet la simple répartition des chapitres qui constitue une discipline (orthographe, grammaire, production d'écrits...), semble nuire à l'implication des élèves. De manière générale, ils vivent ces situations sur le registre de la routine scolaire, et souvent cette distribution semble engendrer une incohérence méthodologique dans l'esprit des élèves.
- À l'inverse, à partir d'un référentiel commun et partagé, chaque membre du binôme garde sa spécificité et ses objectifs propres. Les élèves semblent en éprouver deux satisfactions. Ils perçoivent d'une part, les contenus dans la cohérence des finalités de l'école, et ils vivent les situations avec le partenaire d'autre part, comme un enrichissement culturel et technique. La polyvalence est alors « ouverte ».
- Toutefois, un binôme en juxtaposition, sans conflit, qui est composé d'acteurs de compétences complémentaires, semble avoir un effet bénéfique sur les élèves.

À l'issue de notre étude, il apparaît que la qualité de la collaboration ne dépend pas du statut des intervenants. Que les binômes soient internes ou externes, ceux-ci peuvent générer des modes de collaboration très contrastés. L'enrichissement de la polyvalence est plutôt associé à la qualification professionnelle forte dans la discipline et dans une complémentarité de tâches qui se négocient régulièrement à la fois sur un mode explicite et par accord tacite entre les acteurs. Cette étude interroge la formation continue des enseignants du premier degré : comment faire évoluer ce travail vers un réel « partenariat ? » Quelles sont les compétences à développer par chacun des acteurs du binôme ? La présence du binôme à ces stages semble être un préambule à toute formation.

BIBLIOGRAPHIE

- BERGER G., LANGOUET G. (1995). – « Efficacité et signification du Partenariat », in Colloque INRP, *Établissement et partenariat, stratégie pour des projets communs*, Éditions INRP.
- BO (septembre 1993). – *Le référentiel de compétences des professeurs d'école*.
- BOUYASSE V. (1996). – *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire. Une nécessité devenue vertu ?* Mémoire de DEA.

BURGUIERE E. (1994). – « Les notions de contrats et de partenaire », in Charlot B., *L'école et le territoire*, Paris, Armand Colin.

DEVOS-PRIEUR O. (1996). – *Contribution à l'étude du partenariat à l'école primaire en activités physiques de pleine nature*, Mémoire de DEA.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. et Coll. (1994). – *L'école dans la ville*, Paris, L'Harmattan.

KHERROUBI M. (1994). – « Caractéristiques des formations en partenariat », in Zay D. *La formation des enseignants au partenariat*, Paris, PUF.

MERINI C. (1994). – « Collaboration - Didactique - Apprentissage », in Zay D., *La formation des enseignants au partenariat*, Paris, PUF.

MERINI C. (1995). – « Partenariat en formation. ; nature du dispositif », in Colloque INRP, *Établissement et partenariat, stratégie pour des projets communs*, Éditions INRP.

Ministère de l'éducation nationale (1995). – *Programmes à l'école primaire*, Paris Hachette, CNDP.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Inspection générale de l'éducation nationale, Groupe de l'enseignement primaire (1997).- *La polyvalence des maîtres à l'école primaire, analyse de la situation dans la perspective de l'initiation aux langues vivantes et de l'éducation artistique. Propositions* (rapporteur: A. Bouchez, doyen du groupe de l'enseignement primaire).

SAISI L. (1994). – « L'état, "le local" et l'école : repères historiques », in Charlot B., *L'école et le territoire*, Paris Armand Colin.

SAN JOSÉ A., DEVOS-PRIEUR O. (2000). – « La mise en œuvre du partenariat en éducation physique à l'école primaire : l'enseignement de la voile. Entre concurrence et coopération », *Revue STAPS*, n° 52, pp. 61-77.

ZAY D. (1994). – « Établissements et partenariats », *Savoir*, n° 6.

ZAY D. « La problématique et les thèmes du colloque », in Colloque INRP, *Établissement et partenariat, stratégie pour des projets communs*, Éditions INRP.

ANNEXE

Liste des sujets et de leurs caractéristiques

Binômes <i>internes</i> (5) externes	Ancienneté dans la relation	Ancienneté dans l'enseignement		Statut	Diplômes		Expertise dans la discipline enseignée	
		Poly.	Discipl.		Spécialité	Univers.	Spécialité	Niveau
In 1	7 ans	-	EPS 7 ans	Éducateur territorial				
M 1	7 ans	23 ans	-	Instituteur puis PE	DUEL	géographie lettres bac + 2		
<i>M*2</i>	1 an	5 ans	<i>anglais</i> 1 an	PE		<i>licence</i> <i>d'anglais</i>		
<i>M.2</i>	1 an	10 ans	EPS 10 ans	Instituteur		licence STAPS	natation volley	bon niveau
In 3	7 ans	-	EPS 7 ans	Éducateur territorial				
M 3	7 ans	10 ans	EPS 10 ans	Instituteur		licence STAPS	natation volley	bon niveau
In 4	7 ans	-	EPS 7 ans	Éducateur territorial				
M 4	1 an	5 ans	1 an	Professeur d'école		licence d'anglais		
In 5	7 ans	-	EPS 7 ans	Éducateur territorial				
M 5	4 ans	4 ans	EPS 4 ans	Professeur d'école	BEESAN	licence STAPS	natation	inter- région
In 6	12 ans	-	30 ans	Éducateur territorial	BEESAN BE volley	1 ^{re} partie maîtrise STAPS	ex nageur	8 ans en régional
M 6	12 ans	27 ans	30 ans	Instituteur				
In 7	12 ans	16 ans	30 ans	Éducateur territorial	BEESAN BE volley	1 ^{re} partie maîtrise STAPS	ex nageur	8 ans en régional
M 7	12 ans	14 ans	-	Instituteur	CAP insfit		a pratiqué des APPN	loisirs
In 8	3 ans	-	EPS 10 ans	Éducateur territorial	BE rugby	licence STAPS	tous les sports et le rugby	non précisé

5 - Les binômes inscrits en italiques et soulignés sont des binômes internes c'est-à-dire qu'ils sont composés de deux maîtres.

Binômes <i>internes</i> externes	Ancienneté dans la relation	Ancienneté dans l'enseignement		Statut	Diplômes		Expertise dans la discipline enseignée	
		Poly.	Discipl.		Spécialité	Univers.	Spécialité	Niveau
M 8	5 ans	30 ans	10 et 38 ans	Instituteur puis PE	CFEN et CAP	bac	basket rugby tennis	loisirs
In 9	4 mois	-	EPS 10 ans	Éducateur territorial	BE rugby	licence STAPS	tous les sports et le rugby	non précisé
M 9	4 mois	4 mois	-	PE		licence de géographie		
In 10	2 ans	-	EPS 10 ans	Éducateur territorial	BE rugby	licence STAPS	tous les sports et le rugby	non précisé
M 10	9 ans	2 ans	-	Professeur d'école		doctorat géologie	APPN	loisirs
In 11	15 ans	-	30 ans	Éducateur territorial	BEESAN, BE2 rugby, brevet fédéral kayay judo			loisirs
M 11	5 ans	26 ans	-	Instituteur	CAP			
In 12	5 ans	-	30 ans	Éducateur territorial 1 ^{er} degré	BEESAN, BE2 rugby, brevet fédéral kayay judo			loisirs
M 12	6 ans	30 ans	-	Instituteur				
In 13	1 an	-	1 an musique	Assistant spécialisé	DUMI		orchestre 2 ans	profes- sionnel
M 13	1 an	3 ans		PE	DECF (comp)			
In 14	1 an	-	1 an musique	Assistant spécialisé	DUMI		orchestre 2 ans	profes- sionnel
M 14	en place avant son arrivée 5 ans	3 ans	-	Professeur d'école		licence STAPS		
In 15	5 ans	-	EPS 10 ans	Éducateur territorial	BE rugby	licence STAPS	tous les sports et le rugby	non précisé

Binômes <i>internes</i> externes	Ancienneté dans la relation	Ancienneté dans l'enseignement		Statut	Diplômes		Expertise dans la discipline enseignée	
		Poly.	Discipl.		Spécialité	Univ.	Spécialité	Niveau
M 15	5 ans			Instituteur puis PE	CAFIFM	DEUG	a pratiqué nombreux sports	loisirs
In 16	30 ans	16 ans	30 ans	Éducateur territorial	BEE SAN BE volley	1 ^{re} partie maîtrise STAPS	ex nageur	8 ans en régional
M 16	30 ans environ	30 ans	-	Maître Formateur Instituteur puis PE			APPN	loisirs
In 17	3 ans	-	6 ans	Éducateur territorial 1 ^{er} degré	BE 1 ^{er} degré	BAC		
M 17	1 an	10 ans	-	Maître Formateur Instituteur puis PE	CAFIFM		tennis, danse	loisirs
In 18	3 ans	-	6 ans	Éducateur territorial	BE 1 ^{er} degré	BAC		
M 18	5 ans	16 ans	-	Maître Formateur Instituteur		26 ans		
In 19	1 an	-	5 ans	Professeur certifié	CAPES anglais	maîtrise		
M 19	1 an	23 ans	-	M.Form. Instituteur puis PE		maîtrise en sciences de l'éduc.		
<u>M'20</u>	4 ans	20 ans	-	Instituteur	CAP	BAC		
<u>M 20</u>	4 ans	17 ans	-	Instituteur	CAP	BAC		
<u>M' 21</u>	12 ans	30 ans	-	Instituteur	BAC CFEN CAP			
<u>M 21</u>	12 ans	27 ans	-	Instituteur	BAC CAP			
<u>M' 22</u>	8 ans	25 ans	-	Instituteur	BAC CFEN			
<u>M 22</u>	5 ans	34 ans	-	Instituteur	BAC CFEN CAP			
In 23	6 ans	-		Éducateur territorial	BE 1 ^{er} degré rugby		rugby 26 ans	moyen

Incidence des modes de partenariat à l'école élémentaire

Binômes <i>internes</i> externes	Ancienneté dans la relation	Ancienneté dans l'enseignement		Statut	Diplômes		Expertise dans la discipline enseignée	
		Poly.	Discipl.		Spécialité	Univers.	Spécialité	Niveau
M 23	6 ans	22 ans	-	Instituteur				
In 24	26 ans	-	30 ans	Éducateur territorial	BE 1 ^{er} degré rugby		rugby 26 ans	moyen
M 24	26 ans	20 ans		Instituteur	CAP	BAC	APPN	bon
In 25	7 ans	-	30 ans	Éducateur territorial 1 ^{er} degré	BE 1 ^{er} degré rugby		rugby 26 ans	moyen
M 25	7 ans, existe avant son arrivée	9 ans	-	Instituteur	CAP	maîtrise de biologie	a pratiqué danse et ski	débutant
In 26	10 ans	-	3 ans	Éducateur territorial	BEE SAN	maîtrise STAPS		
M 26	10 ans	23 ans	-	Instituteur	CAP		volley, tennis, rando	loisirs