

Université Toulouse – Jean Jaurès

U.F.R Sciences Espaces et Sociétés

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation



MASTER 1ère année EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

2013-2014

**LE TRAVAIL COLLECTIF DES ENSEIGNANTS A
L'ECOLE PRIMAIRE :
LE CAS DES DISPOSITIFS DE MAÎTRE SUPPLEMENTAIRE**

Mémoire présenté et soutenu par Catherine CARRIE

Jury :

Gwénaél Lefeuvre

Maître de conférences en Sciences de
l'Éducation, Université Toulouse-Jean Jaurès,
directeur de mémoire

Michel Lac

Maître de conférences en Sciences de
l'Éducation, Université Toulouse-Jean Jaurès,
assesseur

Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement

Gwénaél Lefeuvre, maître de conférences,
pour sa disponibilité, ses conseils et ses questions
qui m'ont permis de mener à bien cette recherche.

Je remercie également

les directeurs et enseignants des écoles,
pour leur accueil et le temps qu'ils m'ont accordé.

J'ai également une pensée particulière pour

toutes les personnes, collègues ou amis,
avec qui j'ai pu échanger,

ma famille et mes proches,
pour leur confiance et leur patience,

Christophe,
pour son soutien et sa relecture attentive.

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| Introduction..... | 4 |
| I. État de la question..... | 6 |
| I.1 Les évolutions des systèmes éducatifs et leurs conséquences sur le travail des enseignants..... | 6 |
| I.2 Le travail collectif des enseignants..... | 11 |
| I.3 Les dispositifs de maître supplémentaire..... | 17 |
| I.4 Questions de départ..... | 22 |
| II. Cadre théorique..... | 23 |
| II.1 Présentation générale | 23 |
| II.2 Le système d'action concret..... | 26 |
| II.3 La zone d'incertitude..... | 27 |
| II.4 Le pouvoir..... | 29 |
| III. Questions de recherche..... | 31 |
| IV. Éléments méthodologiques..... | 32 |
| IV.1 Généralités..... | 32 |
| IV.2 Les outils de collecte de données..... | 33 |
| IV.3 Les instruments d'analyse des données..... | 37 |
| V. Analyse des données..... | 39 |
| V.1 Monographie des écoles..... | 39 |
| V.2 Identification des SAC, zones d'incertitude et rapports de pouvoir..... | 70 |
| VI. Discussion..... | 81 |
| VI.1 Les principaux résultats de la recherche..... | 81 |
| VI.2 Mise en perspective des résultats avec la littérature..... | 82 |
| VI.3 Limites méthodologiques..... | 84 |
| Conclusion..... | 84 |
| Bibliographie..... | 86 |
| Annexes..... | 88 |
| Index des illustrations et tableaux..... | 89 |
| Table des matières..... | 90 |

Introduction

Depuis environ deux décennies, les systèmes éducatifs de la plupart des pays européens et américains ont fait l'objet de profondes réformes, dont certaines se poursuivent encore aujourd'hui. Elles ont essentiellement eu pour but d'adapter le système scolaire aux transformations de la société.

Dans ce contexte, le système éducatif français est bien évidemment au centre d'importantes évolutions. Par ailleurs, une hétérogénéité des publics scolaires apparaît du fait de la massification de l'enseignement. Ces facteurs ont, dès lors, eu pour conséquence une redéfinition du métier d'enseignant. Cependant, des éléments de stabilité demeurent ; en effet, l'enseignement est fortement lié à la structure « cellulaire » de classe et l'enseignant est majoritairement seul face à sa classe (Tardif et Lessard, 2004).

Pourtant, une dimension nouvelle du métier enseignant apparaît dans les prescriptions officielles et dans les constats de terrain : il s'agit de la dimension collective de l'activité enseignante (Dupriez, 2010). C'est à cette dernière que nous avons choisi de nous intéresser, en lien avec l'idée selon laquelle l'enseignant n'est plus un « loup-solitaire » (Huberman, 1995). C'est un sujet auquel, en tant qu'enseignante, j'attache beaucoup d'importance car j'y suis confrontée quotidiennement et pour lequel je m'interroge sur les conditions de réelle mise en œuvre.

Cette notion de travail partagé peut s'envisager sous différents aspects : il peut être étudié en lien avec l'activité individuelle d'enseignement ou bien perçu comme source de développement des compétences professionnelles. En outre, le travail collectif peut se présenter sous différentes formes selon le niveau d'engagement des enseignants, allant du simple échange de point de vue à la construction commune de projets (Marcel et al., 2007). Il peut également être examiné selon qu'il s'agit de travail prescrit ou de préoccupations touchant les conditions d'exercice du métier, ou bien encore de travail effectué dans un cadre formel ou informel. Toutefois, le questionnement qui nous occupe, dans le cadre de cette étude, concerne plus modestement les conditions et les résultats du travail collectif des enseignants à l'école primaire.

Afin de délimiter ce vaste sujet, nous nous intéresserons au cas d'enseignants de deux écoles primaires dans lesquelles intervient un maître supplémentaire. En effet, certaines écoles sont dotées d'un ou plusieurs postes d'enseignant de plus que le nombre de classes. Ils ont été mis

en place dans le but de réduire la difficulté scolaire en éducation prioritaire et peuvent être étendus dans le cadre du récent dispositif « plus de maîtres que de classes ». Nous nous limiterons aux enseignants de cycle 2 travaillant avec un maître supplémentaire et tenterons d'appréhender les conditions de travail collectif des enseignants en lien avec les dispositifs mis en place. Les questions suivantes seront particulièrement traitées dans cette recherche : Comment les enseignants travaillent-ils ensemble autour des dispositifs de maître supplémentaire ? Le travail collectif induit-il des contraintes ? De quelle nature ? Et quels intérêts les enseignants ont-ils à travailler conjointement ?

Nous inscrivons notre recherche dans une approche qualitative afin de décrire et expliquer les travail conjoint des enseignants dans le cadre du dispositif précédemment décrit. Pour ce faire, nous nous référerons à la théorie des organisations, et plus particulièrement à l'analyse stratégique développée par Crozier et Friedberg. Par conséquent, nous identifierons les modes de collaboration des enseignants avec le maître supplémentaire, dans les deux écoles primaires observées, ainsi que les objectifs et les enjeux propres à chacun. Deux questions de recherche, en lien avec ce cadre théorique, en découleront :

Quels sont les systèmes d'action concrets qui se construisent dans le cadre des dispositifs de maître supplémentaire ?

Quelles zones d'incertitude sont maîtrisées par les différents acteurs et, par conséquent, quels sont les jeux de pouvoir qui s'établissent entre eux ?

L'étude est divisée en six parties portant respectivement sur l'état de la question, le cadre théorique, les questions de recherche, la méthodologie, l'analyse des données et, pour terminer, une discussion-conclusion.

Dans un premier temps, nous effectuerons un état des lieux sur l'évolution des systèmes éducatifs dans les deux dernières décennies ainsi que sur le travail collectif des enseignants. Nous y présenterons également les dispositifs de maîtres supplémentaires.

Dans l'étape suivante, nous exposerons le cadre théorique de la sociologie des organisations et développerons plus particulièrement les concepts clés de l'analyse stratégique.

Après une troisième partie destinée à la formalisation des questions de recherche, nous présenterons les éléments méthodologiques. Nous détaillerons successivement les outils de collecte de données et les instruments pour les analyser.

La cinquième étape sera consacrée à l'analyse des données recueillies avec, d'une part, les

monographies des deux écoles étudiées et, d'autre part, l'identification des systèmes d'action concrets et l'analyse des rapports de pouvoir entre les acteurs.

Enfin, le dernier point sera l'occasion d'une discussion-conclusion dans laquelle nous examinerons les résultats, les confronterons aux données de la littérature et envisagerons les perspectives de poursuite de cette recherche.

I. État de la question

Préalablement à la définition du travail collectif des enseignants, il nous a semblé important de faire un point sur l'évolution des systèmes éducatifs dans les pays occidentaux au cours des deux dernières décennies avant de nous intéresser au cas de la France. Cet éclairage nous permettra de comprendre les impacts de ces transformations sur le métier d'enseignant et l'apparition du travail collectif dans cette profession dont l'activité est traditionnellement organisée de manière individuelle. Après l'avoir défini, nous étudierons le travail conjoint des enseignants au travers des prescriptions officielles et des écrits scientifiques. Nous nous attacherons enfin à décrire le dispositif de maître supplémentaire, objet de notre étude, et à recenser les travaux sur le travail collectif dans ce cas particulier. Cet état des lieux nous amènera alors à la formulation des questions de départ.

1.1 Les évolutions des systèmes éducatifs et leurs conséquences sur le travail des enseignants

Un premier constat peut être fait que, depuis plusieurs décennies, d'importantes transformations ont affecté les pays occidentaux, transformations visibles aussi bien au niveau de la société que de l'institution scolaire. En effet, des politiques de réforme ont été menées dans le but d'adapter le système scolaire aux mutations de la société. Ces réformes, associées aux phénomènes de démocratisation de l'enseignement et d'hétérogénéité du public scolaire, ont influé sur le travail des enseignants.

Nous allons donc porter notre regard sur les changements dans les systèmes éducatifs des pays occidentaux. Nous nous intéresserons tout d'abord aux évolutions sur le continent américain, avant de considérer le cas des pays européens. Nous évoquerons enfin les réformes du système éducatif français.

I.1.1 Évolutions des systèmes éducatifs sur le continent américain

Avec Lessard (2010), nous pouvons avoir un aperçu des politiques éducatives en Amérique du Nord et leurs effets sur le travail enseignant. Les États-Unis mènent une politique éducative caractérisée par une grande autonomie des établissements (développement des Charters Schools¹), un pouvoir accru des parents consommateurs des services éducatifs ainsi qu'une généralisation des évaluations standardisées des apprentissages. En outre, des systèmes de récompenses et sanctions des établissements et des enseignants suivant leurs performances sont mis en place. Cette politique est impulsée par le gouvernement fédéral avec un relais dans de nombreux états. Le Canada, où l'éducation est du ressort exclusif des provinces, suit globalement la situation des États-Unis avec un décalage dans le temps.

Face à ces politiques et réformes, le constat est fait d'un travail enseignant multiforme (recherche de financement, construction de partenariats, ...) auquel s'ajoute l'intégration d'un public plus diversifié avec des besoins particuliers. Les pratiques enseignantes évoluent avec les attentes des parents et la concurrence, l'encadrement du travail est plus resserré, les tâches d'enseignement deviennent plus lourdes et plus complexes. Dans ce contexte, malgré des réactions hétérogènes du corps enseignant face à ces changements, l'enjeu majeur pour les enseignants est la défense de leur autonomie professionnelle.

Si nous nous intéressons maintenant aux réformes récentes en Amérique latine, avec Oliveira (2010) nous constatons que les notions de productivité, d'efficacité et d'excellence sont très présentes. Les recherches menées en Argentine, Brésil et Chili montrent un contrôle central dans la formulation des politiques associé à une décentralisation dans leur mise en œuvre, et donc un transfert de pouvoir aux établissements. De plus, l'expansion de l'éducation de base a conduit à une surcharge de travail pour les enseignants. A cette intensification du travail enseignant s'ajoutent une précarisation des conditions de travail (contrats temporaires) et une recomposition des formes de travail. Oliveira (2010) rapproche ces réformes de celles menées en Amérique du Nord et en Europe.

I.1.2 Évolutions des systèmes éducatifs dans les pays européens

Concernant les pays européens, dans une exploration de la littérature francophone et anglophone, Maroy (2006) pointe à la fois des éléments de stabilité du travail enseignant et

1 Écoles à charte : écoles privées sous contrat financées par l'État en contrepartie d'un contrat de performance

des changements dus aux tâches prescrites. Ainsi, il souligne une stabilité du travail enseignant, travail essentiellement individuel, dont la base a peu évolué depuis deux siècles. Ce phénomène de travail « cellulaire » est directement induit par la forme scolaire : les enseignants sont séparés les uns des autres pour accomplir leur tâche d'enseignement. En outre, malgré la multiplicité des tâches d'enseignement, la plupart d'entre elles sont liées aux élèves de manière directe ou indirecte. En parallèle de ces permanences dans le métier d'enseignant, de dimensions relativement stables, Maroy (2006) relève l'émergence d'inflexions, de changements. Ceux-ci sont dus, d'une part, aux transformations générales de la société et de l'institution scolaire et, d'autre part, aux politiques éducatives mises en place. En conséquence, dans plusieurs pays européens, les tâches requises évoluent, le mode de travail prescrit est redéfini. Dans certains pays, cela se traduit par l'ajout d'un nombre d'heures ou de jours pour des tâches telles que le travail d'équipe et des activités de gestion. Dans d'autres, dont la France, un nombre d'heures d'enseignement et un volume horaire global sont définis.

Les principaux enjeux de ces prescriptions sont le contrôle et la régulation du travail des enseignants en même temps que le développement d'une latitude des établissements dans le management des ressources humaines. Il convient toutefois de distinguer le cas particulier de l'Angleterre et du Pays de Galle. En effet, ces pays se différencient des autres pays européens du fait de politiques éducatives centrées sur l'évaluation et *l'accountability*². Ces orientations politiques ont alors conduit à mettre l'accent sur la performance des établissements et de l'activité enseignante.

Après avoir noté les évolutions du travail prescrit, Maroy (2006) présente la situation du travail réel des enseignants. Il révèle que les travaux anglo-saxons et francophones s'accordent à définir le métier enseignant comme plus complexe et plus diversifié. Ces deux phénomènes de complexification du métier et de diversification des tâches sont essentiellement dus à l'évolution du public scolaire. Dans le cas des pays anglo-saxons, la mise en œuvre des politiques éducatives est une cause supplémentaire. Ils ont dès lors eu pour conséquence une évolution importante du métier d'enseignant et une intensification de la charge de travail.

1.1.3 Évolutions du système éducatif français

Après avoir passé en revue les principales mutations des systèmes éducatifs des pays

2 Gouvernance ou régulation par les résultats

occidentaux, nous allons voir plus en détail le cas de la France.

Dans le cadre d'une globalisation et d'une européanisation des politiques éducatives (Maroy, 2012), la France connaît également des transformations importantes de son système éducatif. Nous pouvons, dans un premier temps, noter que les lois de décentralisation, dans les années 1980, ont transféré une part importante des attributions de l'État aux collectivités territoriales. Cette décentralisation s'est accompagnée d'un processus de déconcentration des niveaux de décision au sein de l'administration de l'éducation nationale. En particulier, les décisions de gestion sont prises au niveau des recteurs d'académie ou des directeurs des services départementaux de l'éducation nationale.

D'autres changements essentiels ont été induits par la loi d'orientation de 1989³ qui fixe les quatre grandes missions de l'école :

- transmission des connaissances et culture générale,
- développement de la personnalité et apprentissage de la citoyenneté,
- préparation à la vie professionnelle,
- contribution à l'égalité des chances et à la réduction des inégalités.

Une innovation importante de cette loi est également l'apparition de la notion de « communauté éducative » qui renforce, entre autres, la généralisation de la démarche de projet d'établissement aux écoles, collèges et lycées. Enfin, selon un rapport national du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) de 2004⁴, le constat peut être fait d'évolutions fondamentales parmi lesquelles :

- l'allongement de la durée des études,
- la modification des programmes et des méthodes d'enseignement,
- la décentralisation de la gestion et l'émergence d'une nouvelle culture de l'évaluation,
- l'intégration dans l'Europe de l'éducation.

En quelques dizaines d'années, le diplôme obtenu par 50% d'une classe d'âge passe du certificat d'études en 1960 à un diplôme Bac+2 en 2004.

Toutefois, en regard des politiques de décentralisation/déconcentration, l'État français conserve des prérogatives importantes en matière d'éducation. Cela se manifeste par la mise en place d'outils de pilotage et, en particulier, par le développement d'une nouvelle culture de l'évaluation et la généralisation des démarches de projets partagés (MENESR, 2004). Les

3 BO spécial n° 4 du 31 août 1989 (loi n° 89-486 du 10 juillet 1989)

4 L'évolution du système éducatif de la France - Rapport national - juillet 2004

phénomènes de massification scolaire et d'hétérogénéité des publics, d'une part, et de désengagement de l'état, d'autre part, ont conduit à des changements importants du métier d'enseignant en France. Ainsi avec Lang (2004), nous pouvons noter que les évolutions du métier d'enseignant se manifestent à des niveaux divers en fonction du degré d'enseignement et des conditions d'exercice. Toutefois, trois grandes tendances apparaissent de façon récurrente :

- l'adaptation au quotidien des activités traditionnelles d'enseignement (centration sur l'apprentissage plutôt que sur les savoirs, prise en compte de l'hétérogénéité),
- élargissement du cadre de référence de l'action pédagogique qui s'inscrit dans le contexte de l'établissement,
- perméabilité des frontières de l'établissement et prise en compte de l'environnement

Nous allons maintenant, à travers trois rapports publiés entre 1989 et 2013, nous attacher à relever ces évolutions essentielles du point de vue institutionnel.

Le rapport Bancel⁵ établi juste avant la mise en place des premiers instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1990, indique les compétences professionnelles à acquérir par les enseignants. Outre les compétences pédagogiques (organiser un plan d'action pédagogique, préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage, ...) et se situant directement en relation avec les élèves, apparaît la compétence de « travail avec les partenaires ». Le rapport indique en effet que « si l'enseignant les exerce, la plupart du temps, seul devant ses élèves, chacune de ses activités peut donner lieu à une collaboration ou à un travail en équipe avec ses autres collègues et l'ensemble des partenaires éducatifs de l'école ou de l'établissement » (p.5). Concernant la formation des futurs enseignants, la dimension collective du travail enseignant est bien présente : « Apprendre aux futurs enseignants à travailler ensemble est très important. Cette aptitude au travail en équipe sera de plus en plus sollicitée chez les enseignants, ne serait-ce que du fait de la nécessité d'élaborer et de mettre en œuvre un projet d'établissement avec l'ensemble des partenaires » (p.10).

Cependant, quelques années plus tard, le Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant (2008)⁶ fait le constat que, malgré plusieurs mesures destinées à « développer de nouvelles formules pédagogiques » ou à « développer le travail en équipe », les évolutions sont peu

5 Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres - Rapport Bancel - octobre 1989

6 Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant - Rapports publics - La Documentation française – janvier 2008

significatives. Ce même rapport note, en outre, que le métier d'enseignant doit faire face à de nombreuses influences et contraintes extérieures venant à la fois de l'État, des collectivités territoriales, des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes. Ces éléments participent à une perception du métier par les enseignants comme étant plus lourd et plus complexe. Ce rapport pose enfin le diagnostic que, au début du XXI^{ème} siècle, « la condition enseignante est confrontée [...] à un ensemble de problèmes fondamentaux ». Dans le même sens, le rapport thématique de la cour des comptes « Gérer les enseignants autrement » (2013)⁷ reconnaît des changements importants dans les missions des enseignants et notamment « la dimension collective de l'exercice du métier » (p. 52). Il précise toutefois que le rôle de l'équipe pédagogique n'est pas défini précisément.

A la lumière de ces constats sur les évolutions des systèmes éducatifs et leurs impacts sur le métier d'enseignant, nous pouvons retenir l'apparition d'une dimension nouvelle, celle du travail collectif. Cette notion est, comme nous allons le voir maintenant, présente à la fois dans les préconisations officielles et dans les productions scientifiques.

1.2 Le travail collectif des enseignants

Dans un premier temps, nous nous définirons le travail collectif enseignant et les différents aspects qu'il peut revêtir. Nous détaillerons ensuite les préconisations officielles dans ce domaine avant de nous intéresser au travail collectif dans les faits, en nous basant sur les écrits scientifiques dans ce domaine.

1.2.1 Définitions du travail collectif

Si nous nous référons à la définition du dictionnaire « Le Petit Robert de la langue française », le travail collectif est le travail qui concerne un ensemble de personnes ; l'adjectif « collectif » vient du latin « collaborare » (de co « avec » et laborare « travailler »). Il s'agit donc de travail en équipe, de travail avec d'autres. Toutefois, dans la littérature scientifique, la dimension collective du travail enseignant peut s'envisager de différentes manières : quelle soit prescrite ou volontaire, selon les acteurs concernés ou encore selon le degré d'intensité de la collaboration.

Marcel (2006), en référence aux travaux de Leplat (1997), différencie l'équipe pédagogique d'un collectif d'enseignants. En effet, l'équipe pédagogique constitue un groupe de travail et

7 Gérer les enseignants autrement – Rapport public thématique de la Cour des comptes – mai 2013

est définie, pour le cas de la France dans l'enseignement primaire⁸, par des prescriptions et un temps de travail explicite. A l'inverse, le collectif d'enseignants relève de l'initiative et de l'engagement de ses membres. Marcel rapproche cette distinction de celle de Trognon et al. (2004) : le groupe de travail est formel et la participation y est obligatoire, imposée par l'organisation, alors que le collectif est informel et créé par ses membres pour répondre à un besoin. Cette différenciation effectuée, intéressons-nous, maintenant, aux différentes formes que peut revêtir le travail collectif enseignant.

En nous rapportant aux travaux de Tardif et Lessard (1999), il apparaît que la collaboration entre enseignants peut se manifester de diverses façons :

- collaboration entre enseignants de même niveau (pour l'enseignement primaire) ou de même niveau et de même matière (pour l'enseignement secondaire)⁹ en vue de planifier des tâches d'enseignement. Il s'agit de fixer un cadre commun, chaque enseignant conservant sa propre autonomie d'enseignement, sa marge de manœuvre.
- collaboration entre enseignants novices et enseignants expérimentés ou entre enseignants novices. La collaboration porte, dans ce cas, sur des échanges ou des indications sur la planification de l'enseignement, la pédagogie ou encore la façon d'organiser l'enseignement.
- collaboration, généralement entre deux enseignants, en vue du partage de tâches pédagogiques. Cela se produit lorsqu'un enseignant assure l'enseignement d'une discipline pour deux classes et son collègue prend en charge un autre enseignement.

Ces auteurs rapprochent cette typologie de travail collectif de celle définie par Perrenoud (1993). Ce dernier distingue, en effet, trois types de travail d'équipe, allant du plus aisé à mettre en œuvre au plus difficile et exigeant :

- le simple échange de vues,
- la coordination de pratiques,
- le fait d'assumer collectivement la responsabilité d'un groupe d'élèves.

Tardif et Lessard notent toutefois que ces collaborations ne remettent pas en question la dimension individuelle de l'enseignement en classe : « le travail collectif épouse étroitement la structure cellulaire de l'organisation » (p.422). Ils précisent, en outre, que les situations de co-enseignement restent quasi-inexistantes.

8 L'enseignement primaire couvre l'école maternelle et l'école élémentaire.

9 L'enseignement secondaire comprend le collège et le lycée.

Quant à Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif (2007), ils définissent trois formes de travail collectif, de la moins accomplie à la plus accomplie. Le premier degré de travail conjoint est la coordination d'actions individuelles en vue d'atteindre un but final de manière efficace. Elle repose sur la conception et la réalisation de projets communs et fait l'objet de prescriptions d'ordre administratif et hiérarchique. En ce sens, elle se différencie des deux autres formes. Le degré intermédiaire est la collaboration, caractérisée par une communication fonctionnelle entre les acteurs concernés (circulation de l'information dans le collectif, ajustement mutuel, articulation, planification des tâches). Elle a pour but d'élaborer conjointement des projets, concevoir des dispositifs ou préparer des séances d'enseignement. La poursuite d'un objectif ou projet commun ne remet pas en question la prise en charge individuelle des tâches d'enseignement face aux élèves. Le degré le plus accompli est la coopération, définie par la mutualisation du travail entre différents enseignants en vue d'une situation d'enseignement conjoint devant les élèves. Dans ce cas, les enseignants sont mutuellement dépendants dans leur travail et agissent nécessairement ensemble. Cette situation apparaît, notamment, avec la présence d'un maître supplémentaire¹⁰. Pour différencier ces trois modalités de travail partagé, Marcel et al. précisent que la coordination peut se prescrire, tandis que dans la collaboration et la coopération d'autres paramètres que ceux de l'injonction interviennent. En effet, les deux dernières modalités citées sont conditionnées par la poursuite d'un objectif ou projet commun par les enseignants et éventuellement le partage de l'espace de travail ; elles sont liées à un facteur important qui ne peut se prescrire : l'utilité perçue, par les enseignants, pour leurs tâches d'enseignement auprès des élèves. Il convient toutefois de compléter ces données en précisant, avec Lefeuvre (2010b), que les pratiques collaboratives des enseignants ne se limitent pas aux temps institutionnels et formels mais se développent également sur des temps informels (récréation, pause méridienne).

Cette recension nous permet de faire la distinction entre l'équipe pédagogique et un collectif d'enseignants, que l'on peut mettre en lien avec la différence entre le travail prescrit et le travail choisi. En effet, l'équipe pédagogique peut généralement répondre à des demandes d'ordre institutionnel en se coordonnant tandis qu'un collectif collabore ou coopère en vue de répondre à un besoin. Nous rejoignons ici Amigues, Faïta, Lataillade et Saujat (2002) selon lesquels la vision de l'institution diffère de celle des enseignants. En effet, pour l'institution,

¹⁰ Dispositif caractérisé par l'attribution, pour une école, d'un poste d'enseignant de plus que le nombre de classes.

l'équipe pédagogique joue le rôle d'un cadre servant à atteindre les objectifs définis par elle. Alors que pour les enseignants, il s'agit d'un moyen de répondre à un besoin, développer des compétences professionnelles ou encore évoluer dans le métier. Ces auteurs précisent que les aspects ne sont pas incompatibles et qu'ils pourraient coexister, moyennant une clarification de leurs fonctions respectives. Il s'agirait donc de différencier les notions d'équipe pédagogique et de collectif de travail.

Plaçons-nous maintenant du côté de l'institution scolaire, afin d'étudier les prescriptions en terme de travail d'équipe.

1.2.2 Les prescriptions officielles

En France, les injonctions viennent du niveau national (le Ministère) par le biais des textes officiels et du niveau local (déconcentration des services de l'État). Cependant, nous nous limiterons ici aux prescriptions émanant du Ministère de l'Éducation Nationale du fait de variété en la matière au niveau local.

La loi d'orientation de 1989¹¹, dans le chapitre consacré à l'organisation de la scolarité, institue le découpage de la scolarité en cycles (trois cycles à l'école primaire et deux cycles au collège) pour lesquels les programmes nationaux sont définis. Dans ce cadre-là, les enseignants organisent les enseignements. Nous pouvons remarquer que cela induit implicitement une forme de coordination des enseignants, à la fois dans chaque cycle et à la liaison inter-cycles, mais rien n'est mentionné en ce sens. Toutefois, la façon de s'organiser n'est pas davantage explicitée. Dans la rubrique relative aux enseignements, apparaît la notion d'« équipes pédagogiques » dont ils font partie. Elles sont caractérisées comme regroupant les enseignants « ayant les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire ». Là encore, la définition est donnée mais les missions ne sont pas précisées. Au niveau de la structure d'enseignement, un projet d'établissement doit être élaboré ; le volet pédagogique relevant des propositions des « équipes pédagogiques ». Dans ce cas-là, le texte précise ce qu'il y a à faire mais ne dit pas comment le faire.

A partir de 1991¹², dans l'enseignement primaire, un temps de travail des enseignants en dehors de la présence des élèves est officialisé. Le service hebdomadaire du personnel enseignant du premier degré est désormais constitué de 26 heures d'enseignement et d'une

11 BO spécial n° 4 du 31 août 1989 (loi n° 89-486 du 10 juillet 1989)

12 BO n°5 du 31 janvier 1991

heure (en moyenne annuelle, soit 36 heures par an) hors du temps de présence devant les élèves. A l'intérieur de ce volume de 36 heures annuelles, la moitié est consacrée « à des travaux au sein des équipes pédagogiques ». Nous pouvons remarquer que, bien qu'institué officiellement, ce temps reste peu important et les objectifs ne sont pas définis au niveau national. Ce texte est ensuite abrogé et remplacé en 2008¹³. Dans cette nouvelle version, seule diffère la répartition des heures d'enseignement : 24 heures annuelles au lieu des 18 heures sont dédiées aux travaux en équipe pédagogique, relations avec les parents, élaboration et suivi des projets personnels de scolarisation des élèves handicapés. En complément de ces prescriptions, les instances collectives que sont les conseils des maîtres et de cycles ont été définies¹⁴ ainsi que leurs prérogatives. Ainsi, le conseil des maîtres, composé du directeur, des enseignants et des membres du réseau d'aides spécialisées, « donne son avis sur l'organisation du service et peut donner des avis sur tous les problèmes concernant la vie de l'école »; il se réunit au minimum une fois par trimestre. Quant aux conseils de cycles, composés du directeur, des enseignants et des membres du réseau d'aides spécialisées, ils ont pour mission de « fixe[r] les dispositions pédagogiques servant de cadre à [leur] action, dans les conditions générales déterminées par les instructions du ministère chargé de l'Éducation »; ils doivent également élaborer le projet pédagogique du cycle, veiller à sa mise en œuvre et assurer son évaluation.

Nous constatons que, du point de vue institutionnel, la question du travail collectif émerge des prescriptions avec la mise en place d'un temps de travail dédié, la définition d'instances collectives et de leur missions mentionnées précédemment. Toutefois, si les injonctions disent ce qu'il faut faire, elles ne précisent pas comment le faire. En outre, le référentiel de compétences des enseignants¹⁵ évoque également la question du « savoir travailler ensemble » dans la profession. Une des compétences à acquérir concerne le travail en équipe et la coopération avec les parents et les partenaires de l'école. Elle précise que les conseils des maîtres (enseignement primaire) et conseils pédagogiques (enseignement secondaire) sont « les instruments privilégiés du travail en équipe ». Les professeurs doivent également être capables d'inscrire leur pratique professionnelle dans l'action collective de l'établissement scolaire, en terme notamment de programmation des enseignements et d'évaluation. Il serait de ce fait intéressant, mais là n'est pas notre objet, de voir comment le travail de ces

13 BO n°32 du 28 août 2008

14 BO spécial n°9 du 3 octobre 1991

15 BO n°29 du 22 juillet 2010

compétences se traduit au niveau de la formation initiale et/ou continue des enseignants.

Nous pouvons, dès lors, nous poser la question de savoir si ces injonctions ont permis d'instaurer, ou du moins impulser, cette nouvelle modalité de travail enseignant. C'est ce que nous allons essayer de mettre en lumière en étudiant cette forme de travail dans les faits, au travers de la littérature scientifique.

1.2.3 Le travail collectif dans les faits

Plusieurs travaux (Barrère, 2002 ; Dupriez, 2003 et 2010 ; Maroy, 2006 ; Mérini et Pontet, 2009 ; Tardif et Lessard, 1999) font état d'une collaboration relativement peu développée entre enseignants, voire d'une certaine « résistance », et mettent en évidence certains facteurs susceptibles d'influer sur cet état de fait .

Dans un article intitulé « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas ensemble? », Barrère (2002) dresse un état des lieux du travail collectif des enseignants dans les établissements français de l'enseignement secondaire. Elle fait tout d'abord le constat d'un décalage entre la demande institutionnelle, illustrée par les injonctions, de travailler en équipe et la réalité des pratiques professionnelles. Selon l'auteur, le travail collectif existe, sous des formes qui ne sont ni stables ni régulières, mais est également variable suivant les types d'établissements. En effet, Barrère indique que, dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire, la dimension collective du travail enseignant, qu'il soit formel ou informel, s'avère plus importante. Quant aux modalités de travail conjoint, trois aspects sont mis en évidence; tout d'abord, le travail relevant des obligations statutaires, en particulier les conseils de classe, est perçu de façon plutôt négative. La raison invoquée par Barrère est qu'il ne correspond pas réellement à un travail d'équipe. Vient ensuite le travail sur projets pour lequel le bilan des enseignants est assez positif mais peut s'avérer structurellement fragile (en fonction de la reconnaissance apportée au projet ou au gré des nominations et mutations des enseignants). Quant à la troisième forme de travail collectif, elle se caractérise par des échanges professionnels informels entre enseignants d'une même discipline et se développe au gré des affinités. Ainsi, le travail collectif existe mais des réticences se font sentir par rapport aux modalités prescrites par l'institution. A l'issue de ce constat, Barrère tente d'en comprendre les raisons. Elles seraient davantage à chercher au niveau de la prescription elle-même, pas toujours en accord avec l'essentiel des préoccupations et des problèmes des enseignants, que de leur culture individualiste ou de la constitution conditionnelle de collectifs affinitaires. Elle

souligne, en effet, que les objets prescrits de ce travail collectif portent peu ou de manière indirecte sur les enjeux professionnels importants pour les enseignants, c'est-à-dire ce qui concerne le climat de la classe, les relations avec les élèves et la gestion de l'ordre scolaire.

Ce décalage entre les prescriptions institutionnelles et la réalité de l'activité quotidienne des enseignants est également relevé par Dupriez (2010). Il souligne que « la distance demeure grande, dans le monde francophone en tout cas, entre l'injonction au projet et au travail en équipe, et les pratiques effectives au sein des équipes » (p. 16). Il pose la question des limites des discours prescriptifs qui ont fait du travail collectif un outil de gestion des systèmes éducatifs et met en évidence les conditions favorables à cette modalité de travail. Il relève qu'elles sont liées prioritairement à une satisfaction importante à l'égard de l'établissement mais aussi à un fort sentiment de compétence et à la préoccupation d'amélioration du travail pédagogique. Dupriez rejoint Barrère quand il souligne que le travail collectif des enseignants est d'autant plus développé qu'il porte sur leur travail dans la classe et leurs préoccupations quotidiennes.

Quant aux éléments influant sur la collaboration entre enseignants, Lessard et Tardif (1999) pointent, comme Barrère, la question de l'individualisme de la profession. Mais ils précisent que le point de vue à ce sujet n'est pas unanime, certains invoquant la conséquence de l'organisation du travail, alors que d'autres parlent d'un trait de caractère des enseignants. De plus, ces auteurs font apparaître des facteurs pouvant jouer un rôle, du point de vue des enseignants. Il peut s'agir de caractéristiques structurelles (comme la taille de l'établissement et l'organisation des locaux) ou de la stabilité de l'équipe, ou des besoins personnels des enseignants (comme les relations entre les personnes ou les relations de confiance professionnelle), ou encore des caractéristiques culturelles (comme la volonté de s'orienter vers le travail d'équipe et les projets collectifs).

1.3 Les dispositifs de maître supplémentaire

Comme nous l'avons vu précédemment, la présence d'un enseignant supplémentaire dans une école peut être un facteur de coopération entre enseignants. Nous allons maintenant nous centrer sur ce dispositif et à ses différentes formes, objet de notre recherche. Nous précisons, dans un premier temps, les conditions d'existence de ces postes et les organisations mises en place. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux recherches effectuées autour de ces dispositifs.

1.3.1 La mise en place et l'évolution des postes de maître supplémentaire au niveau institutionnel

Les postes de maîtres supplémentaires sont apparus avec la création des zones prioritaires en 1981. A cette occasion, les établissements relevant de l'éducation prioritaire se voient attribuer des moyens supplémentaires : ils bénéficient de « moyens de renforcement ou d'aide pédagogique »¹⁶ en terme de postes. Depuis, plusieurs relances de la politique d'éducation prioritaire se sont succédé en 1990, 1997, 2006 ; la dernière en date, lancée en 2013, est actuellement en cours.

Vingt ans après la mise en place de la politique d'éducation prioritaire, une étude de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) fournit quelques indications sur le dispositif auquel nous nous intéressons. Cette enquête menée au cours de l'année 2002 est essentiellement de nature qualitative et porte sur les maîtres surnuméraires dans les écoles primaires françaises, les modalités d'organisation pédagogique et les effets qui en découlent. Nous pouvons, au préalable, noter que ce type de poste est peu répandu et représentait, à cet moment-là, 1% des enseignants du premier degré. Une note de synthèse¹⁷ en indique les principaux résultats. Il est fait état de deux grands types d'activités du maître supplémentaire : d'une part, ses activités sont centrées sur les élèves et, d'autre part, elles sont centrées sur le fonctionnement de l'école. Dans le premier cas, les interventions peuvent être de trois sortes :

- prise en charge d'une ou plusieurs disciplines d'enseignement
- prise en charge des besoins particuliers des élèves (gestion de l'hétérogénéité)
- prise en charge de projets particuliers

Il est souligné que les modes d'intervention sont généralement très variés au sein d'une même école (co-enseignement, dédoublement de classe, animation d'ateliers, ...).

Dans le deuxième cas, les actions du maître supplémentaire peuvent soit être au service de l'équipe pédagogique (intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication, gestion informatique de la BCD, ...), soit favoriser l'ouverture de l'école sur l'extérieur (développement de partenariats sur le plan social ou culturel). Cette étude apporte également quelques éléments quant aux effets du dispositif « maître supplémentaire » sur le terrain. Le bilan semble positif au niveau du travail en commun des enseignants, qui serait

16 BO n°27 du 9 juillet 1981

17 Note d'évaluation 04-04, MEN - Direction de l'évaluation et de la prospective, avril 2004

facilité, sans toutefois se baser sur des indicateurs objectifs ; la concertation est mentionnée comme indispensable mais parfois insuffisante, par manque de temps, ou peu efficace. D'autre part, l'action mise en place reposerait souvent sur des personnes impliquées dans le projet et donc soumise à leur stabilité dans l'établissement. Quant à l'impact sur les élèves eux-mêmes, tant au niveau du comportement que des performances scolaires, les enseignants ayant participé à l'étude évaluent les effets comme positifs, même s'ils ne reposent pas sur des critères tangibles.

Plus récemment, lors du plan de relance de 2006, deux niveaux d'intervention sont clairement définis en tenant compte de la concentration des difficultés sociales et scolaires dans les établissements. Ainsi les RAR (réseaux ambition réussite) et les RRS (réseaux de réussite scolaire) voient le jour. Les principes et les modalités de la politique d'éducation prioritaire sont définis¹⁸ avec, en particulier, le renforcement et l'accompagnement des équipes pédagogiques. Cette mesure se concrétise par l'affectation de nouveaux maîtres supplémentaires dans les écoles des réseaux « ambition réussite » dont les missions sont définies localement par le chef d'établissement sur proposition d'un comité exécutif. Nous pouvons noter que le texte précise que l'affectation de tels enseignants constitue un levier important pour structurer les équipes pédagogiques et permettre une concertation accrue. Les grandes lignes sont données mais nous relevons l'absence d'indications précises, notamment sur la manière d'atteindre les buts fixés.

Quant aux mesures mises en place à la rentrée 2013, dans le cadre des dispositifs « plus de maîtres que de classes »¹⁹, elles fournissent des informations plus explicites sur les objectifs et les modalités de mise en œuvre. Ainsi, ce dispositif, même s'il reste essentiellement destiné à l'éducation prioritaire, peut concerner d'autres écoles ayant des besoins similaires. L'objectif principal est la prévention de la difficulté scolaire. Le texte spécifie qu'il s'agit d'un « projet rédigé par l'équipe pédagogique [...] inscrit dans le projet d'école comme réponse à la difficulté scolaire ». Le projet doit également définir « les modalités d'intervention du maître supplémentaire en relation avec les titulaires des classes, les dispositifs de concertation et de régulation nécessaires et les personnes qui y sont associées ». Les formes d'intervention citées sont la co-intervention avec l'enseignant de la classe et la prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins. Il est également précisé que les modes d'organisation « en équipe », différents de l'organisation traditionnelle en classes peut être envisagé et favoriser

18 BO n° 14 du 6 avril 2006

19 BO n°3 du 15 janvier 2013

ainsi la cohérence au sein du cycle. Nous pouvons de plus relever que la nécessaire mission de coordination de l'équipe des enseignants n'incombe pas au maître supplémentaire.

1.3.2 Les dispositifs de maître supplémentaire dans les écrits scientifiques

Si nous nous intéressons, maintenant, aux recherches effectuées ces dernières années sur les dispositifs de maître supplémentaire, nous nous apercevons qu'elles concernent majoritairement leur efficacité en terme de réduction de la difficulté scolaire ; ceci s'explique bien évidemment par l'objectif principal de telles mesures qui est la réussite scolaire de tous les élèves. Les résultats concernent des projets mis en place en France, aux États-Unis et en Angleterre (Suchaut, 2013). Nous pouvons en outre relever des éléments concernant les modalités d'organisation mises en place dans les écoles. Il est indiqué que la mise en œuvre du dispositif est très variable, fortement liée au contexte local, tout en restant dans le cadre général des prescriptions officielles. L'auteur fait ressortir deux grands principes : soit les actions sont limitées à un petit nombre d'élèves qui bénéficient d'un nombre d'heures important (logique « pédagogique »), soit les interventions concernent l'ensemble des classes d'une école avec un nombre d'heures offertes à chaque élève très réduit (logique « économique »). Ainsi, un des risques mis en évidence est celui de la dispersion du temps apporté par le maître supplémentaire ; ceci amène l'auteur à se prononcer en faveur d'une prise en charge intensive d'une partie des élèves de l'école, de préférence les plus jeunes. De plus, une des conditions de réussite du dispositif est le lien indispensable entre l'action du maître supplémentaire et les pratiques des enseignants titulaires des classes. Dès lors, dans le cadre d'une co-intervention, jugée comme le mode d'intervention le plus pertinent, il y a nécessité de raisonner « en termes de complémentarité et en définissant précisément les tâches de l'enseignant supplémentaire, ce qui nécessite sans doute de la part du tandem d'avoir un certain entraînement dans ce domaine » (ibid., p.18). Enfin, la nécessité d'un pilotage et d'une évaluation des dispositifs sont mentionnés comme essentiels à la réussite du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Ces niveaux de pilotage et d'évaluation doivent, selon l'auteur, se situer tant au niveau national qu'au niveau local des circonscriptions et des écoles avec, pour chacun d'eux, des objectifs différents.

En outre, du point de vue des organisations syndicales, le « plus de maîtres que de classes » est une revendication de longue date ; certaines d'entre elles voient, au-delà d'une mesure en

faveur de la réussite de tous les élèves ou du confort des enseignants, « une révolution de la façon de travailler, le garant de la mise en place du travail en équipe »²⁰

1.3.3 Le travail collectif dans le cadre des dispositifs de maître supplémentaire

Cependant la dimension collective du travail enseignant est peu explorée dans les recherches consacrées aux dispositifs de maître supplémentaire. Toutefois, une recherche récente (Mérini et Ponté, 2009) s'intéresse aux modalités de travail collaboratif à l'école, c'est-à-dire aux pratiques d'enseignement menées conjointement, dans des écoles avec un maître supplémentaire. Les auteurs ont ainsi pu relever trois principes conditionnant leur émergence : la nécessité d'agir collectivement en réponse à des obstacles rencontrés ou des difficultés partagées, l'apparition d'un événement déclencheur déstabilisant le groupe et une expérience antérieure de travail collectif. Nous voyons également que les savoirs-faire professionnels mobilisés dans le cadre de pratiques collectives vont au-delà de ceux mobilisés dans le cadre de pratiques d'enseignement essentiellement individuelles ; il s'agit de compétences organisationnelles (pilotage des négociations, structuration d'un système de communication, ...), de compétences psycho-sociales et personnelles (capacité à négocier, à mutualiser, à aider, ...) et de compétences professionnelles (inventer des montages, les planifier, négocier les contenus, ...). Les effets du travail conjoint mis en évidence concernent, d'une part, le fonctionnement de l'école et, d'autre part, les enseignants. Les impacts positifs sur le fonctionnement de l'école sont essentiellement un apaisement des tensions et une amélioration du climat scolaire. Quant aux enseignants, cette pratique leur permet de mieux accompagner les élèves dans les apprentissages, de diversifier et différencier les activités mais aussi de développer de plus grandes compétences psycho-sociales (pour les maîtres supplémentaires) et d'élargir leurs compétences professionnelles et accepter de dévoiler leurs pratiques (pour les maîtres titulaires d'une classe). Enfin, cette recherche montre les limites ou les obstacles au développement du travail conjoint. Ils se situent à deux niveaux : ceux dus aux acteurs eux-mêmes et ceux dus à des compétences peu développées dans le domaine du travail collectif. Les obstacles relevant des acteurs eux-mêmes sont des réticences à la mise en place d'une organisation non-traditionnelle des activités ou l'extension des activités hors de la classe.

20 Jarraud, F. (2013). Plus de maîtres que de classes, mode(s) d'emploi. Récupéré le 27 janvier 2014 du site du Café pédagogique : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2013/140_5.aspx

Quant à la relative faiblesse des compétences spécifiques à ce type d'organisation, elle entraîne souvent une systématisation et une routinisation des activités peu régulées par des évaluations ; ceci peut alors rendre difficile l'intégration de nouveaux enseignants dans un dispositif ou l'infléchissement de son organisation. Les auteurs notent toutefois qu'en contrepartie, ces pratiques collectives procurent aux enseignants des sentiments de sécurité et de confort.

1.4 Questions de départ

Après un tour d'horizon non exhaustif des recherches sur le travail conjoint des enseignants et un état des lieux des dispositifs de maître supplémentaire, nous faisons le constat que la question centrale qui nous préoccupe : « Comment les enseignants travaillent-ils ensemble autour du dispositif de maître supplémentaire à l'école primaire ? » est relativement peu traitée dans les écrits scientifiques. Cette recension nous amène également à nous poser une série de questions qui constituent les questions de départ de notre recherche.

- Les dispositifs de maître supplémentaire favorisent-ils ou inhibent-ils le travail collectif ? Autrement dit, les enseignants travaillent-ils ensemble autour de ces dispositifs ?
- Pourquoi ou pour quoi les enseignants des écoles concernées travaillent-ils ensemble ? Et comment travaillent-ils ensemble ?
- Le travail collectif induit-il des contraintes ? De quelle nature ? Et quels intérêts les enseignants ont-ils à travailler conjointement ?
- Existe-t-il un ou des collectifs autour du maître supplémentaire ? Et comment le maître supplémentaire s'intègre-t-il à ce ou ces collectifs ?
- Quels sont les obstacles à ce travail collectif ? Et quels sont les points d'appui pour de telles pratiques ?

Nous pouvons dès lors émettre l'hypothèse que la présence d'un enseignant supplémentaire dans une école est un facteur favorable à la constitution d'un collectif d'enseignants. De plus, nous pouvons conjecturer que cet enseignant influe sur la conception et la mise en œuvre des dispositifs construits par le collectif.

Les questions de départ énoncées, nous pouvons maintenant proposer un cadre théorique à la suite duquel nous formulerons les questions de recherche. Ce cadre théorique guidera alors la méthodologie de recherche et permettra de définir les variables et les indicateurs destinés à

apporter des réponses aux questions de recherche.

II. Cadre théorique

Le but de cette recherche étant de tenter de décrire et d'expliquer le travail collectif des enseignants dans le cas des dispositifs de maître supplémentaire, il nous a paru pertinent de nous situer dans le cadre de la théorie des organisations. En effet, notre objectif n'est pas de mesurer l'effet de la collaboration sur le travail individuel enseignant, ni de faire le lien avec les performances scolaires de élèves. Il s'agit bien de voir comment les collectifs se mettent en place et quels sont les éléments qui sont favorables ou défavorables à leur mise en place. Nous appuierons donc notre recherche sur la théorie des organisations, et plus particulièrement sur l'analyse stratégique, développée par Crozier et Friedberg dans l'ouvrage « L'acteur et le système » (1977). Nous compléterons ce cadre théorique par les travaux de Bernoux (2009) qui fournissent des éléments d'analyse et que nous utiliserons pour appréhender l'organisation du collectif d'enseignants. Nous allons tout d'abord présenter la théorie des organisations de manière générale avant d'aborder les trois concepts clés de l'analyse stratégique que sont le système d'action concret, la zone d'incertitude et le pouvoir.

II.1 Présentation générale

A l'inverse de l'approche classique selon laquelle l'organisation forme et conditionne les individus, la théorie de l'organisation considère que les individus créent et exploitent des espaces de liberté. Elle étudie les comportements des individus et/ou des groupes dans une organisation. Elle part du principe que, dans une organisation, les comportements sont dus à « un ajustement permanent entre l'individu, son tempérament, ses besoins, ses désirs et le groupe » (Bernoux, 2009, p.26). L'auteur émet l'hypothèse que les normes de comportement ne sont valables que dans une situation donnée et, de ce fait, sont le résultat de l'interaction entre les acteurs. Cette approche permet de comprendre comment se construisent les actions collectives à partir de comportements et d'intérêts individuels.

Selon Crozier et Friedberg, l'organisation est un phénomène autonome et artificiel. C'est un construit contingent qui obéit à ses propres règles de fonctionnement, et non une réponse définie à un stimulus ou une contrainte extérieure. Autrement dit, l'organisation est un construit humain qui, certes, réagit aux variations de l'extérieur mais dont les ajustements qui s'y produisent sont construits par les acteurs eux-mêmes selon les opportunités. Les

ajustements ne sont donc pas pré-déterminés. Cela nous amène à définir la notion d'acteur telle qu'elle est utilisée dans le domaine de la sociologie des organisations : l'acteur est celui qui tient un rôle, c'est-à-dire celui qui agit dans une situation. Ainsi, toute action humaine se déroule dans un cadre ayant une structuration, un système. L'acteur n'existe pas en dehors du système qui lui impose des règles mais définit également des marges de liberté. En retour, le système n'existe que par l'acteur qui lui donne vie et peut le transformer.

Avant de détailler la théorie de l'analyse stratégique qui permet d'aborder le fonctionnement des organisations, nous allons définir les caractéristiques d'une organisation (voir Illustration 1) et donner les postulats sur lesquels repose cette théorie.

Selon Bernoux, une organisation se caractérise par cinq traits qui peuvent être utilisés par l'analyse stratégique. Le premier trait, définissant une organisation et différenciant un groupe structuré de celui qui ne l'est pas, est la division des tâches ; il s'agit de la répartition du travail à réaliser entre les différents individus, de façon plus ou moins formalisée, afin qu'il n'y ait pas de chevauchement. Le deuxième trait concerne la distribution des rôles : la tâche étant définie et attribuée, l'individu l'accomplit en l'interprétant d'une façon qui lui est propre. Quant au troisième trait, il a pour but de veiller à l'adéquation du comportement des individus avec les buts fixés par les organisateurs : c'est le système d'autorité. La quatrième caractéristique d'une organisation est le système de communication : il permet la communication entre les individus à la fois de manière descendante, ascendante et horizontale et comprend toujours une partie formalisée et une autre informelle. Enfin, le cinquième trait concerne le système de contribution/rétribution : ici encore, il est important de distinguer les rapports formels salariés/employeurs des rapports informels qui vont influencer sur la réussite ou l'échec d'une organisation.

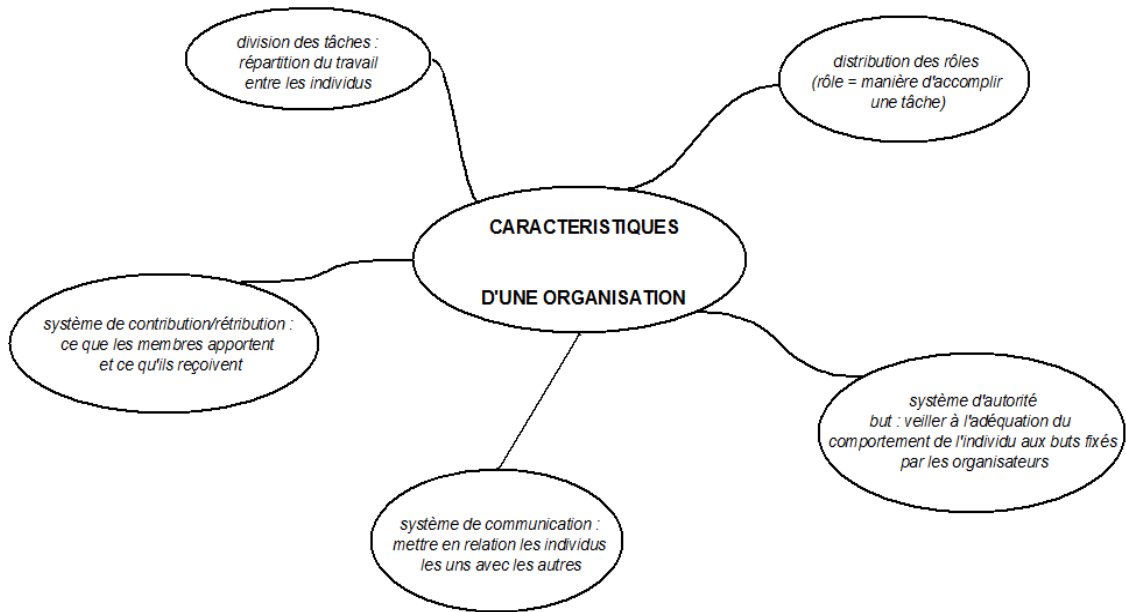


Illustration 1: les caractéristiques d'une organisation

Après avoir caractérisé l'organisation, nous allons présenter les trois postulats sur lesquels repose l'analyse stratégique (Bernoux, 2009) :

- les acteurs ne sont pas de simples moyens permettant d'atteindre les buts fixés par les organisateurs. Ainsi chaque individu d'une organisation a ses objectifs propres, ceux-ci pouvant être opposés ou pas avec ceux définis par l'extérieur.
- les acteurs gardent une part de liberté ou une marge d'autonomie, qu'ils utilisent plus ou moins. C'est là que se manifestent les jeux de pouvoir, qui sont au centre de l'analyse stratégique.
- les acteurs, dans ces jeux de pouvoir, développent des stratégies. Ces stratégies ne sont pas les plus rationnelles dans l'absolu mais d'une rationalité limitée. En effet, les acteurs choisissent, à un moment donné, la solution la moins insatisfaisante pour eux. Ce postulat s'oppose à la vision taylorienne du *one best way* qui est la recherche de la meilleure solution et par conséquent le comportement prévisible des individus dans un contexte donné.

A partir de ces postulats, nous pouvons présenter les trois concepts clés de l'analyse stratégique que sont le système d'action concret, la zone d'incertitude et le pouvoir. Ces concepts sont étroitement liés et très interdépendants ; toutefois, pour des raisons de clarté,

nous les exposerons successivement.

II.2 Le système d'action concret

Le système d'action concret (désormais SAC) occupe une place centrale dans l'analyse stratégique ; ceci s'explique par la définition donnée à l'organisation, celle de construit humain ou ensemble humain structuré. Ce construit humain est composé d'acteurs qui y développent des stratégies particulières, qui y construisent des relations soumises aux contraintes de l'environnement. Cet ensemble est par conséquent en perpétuel mouvement. Des ajustements opèrent de manière permanente et se font avant tout par le biais des acteurs qui cherchent à reconstruire l'équilibre de cet ensemble mis en mouvement. Cet ensemble, ce construit humain en ajustement permanent constitue le SAC (voir Illustration 2).

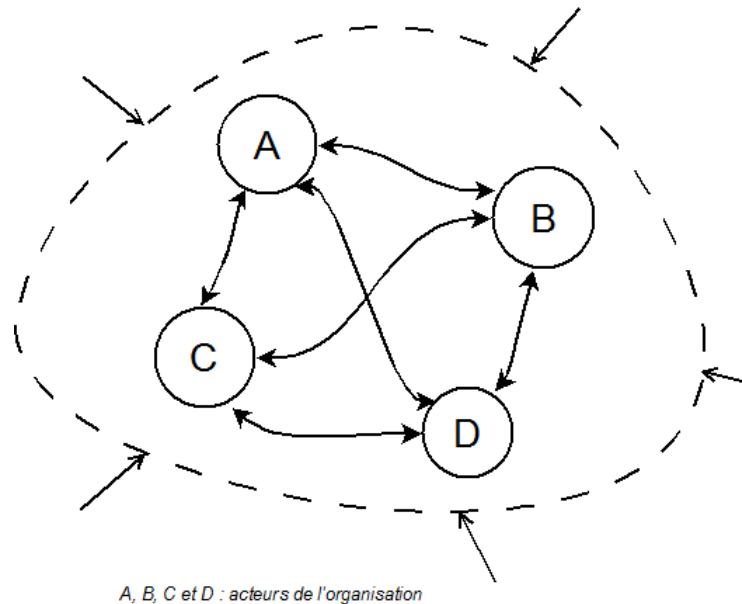


Illustration 2: système d'action concret (SAC)

Pour illustrer ce concept, nous prendrons un exemple : cas d'un ouvrier spécialisé (OS), d'un régleur et du chef d'équipe dans une usine (Bernoux, 2009). L'OS effectue des petits réglages sur sa machine qui incomberaient normalement au régleur ; l'OS peut agir ainsi pour plusieurs raisons, avec plusieurs objectifs : mieux connaître sa machine, pouvoir être autonome en l'absence du régleur, se faire bien voir du régleur ou du chef d'équipe, ... ceci lui permet en tout cas d'avoir un certain pouvoir sur le groupe de travail, le régleur et le chef d'équipe : il a un comportement stratégique. D'autre part, le régleur, qui accepte que l'ouvrier

fasse ces réglages, peut également le laisser faire pour plusieurs raisons : ne pas avoir à faire des réglages qui l'intéressent peu, se consacrer à des réglages plus complexes, ... De la même manière, le chef d'équipe peut accepter cette situation pour divers motifs : donner des responsabilités à l'OS, ne pas mécontenter le régleur, ... Ainsi ces trois acteurs ont construit un SAC.

Autrement dit, le SAC est « la manière dont les acteurs organisent leur système de relations pour résoudre les problèmes concrets posés par le fonctionnement de l'organisation » (Bernoux, 2009, p. 164). Les acteurs agissent selon des objectifs qui sont un compromis entre leurs propres buts et ceux de l'organisation, en établissant des relations que l'on peut répartir en deux catégories : le système de régulation des relations et le système des alliances entre les acteurs. La première forme est constituée par les règles de relations que se donnent les acteurs pour résoudre les problèmes quotidiens de l'organisation ; ce système est généralement durable et organise des relations stables et régulières. La seconde forme est, quant à elle, généralement provisoire car elle porte sur des actions particulières : chaque acteur sait sur quel autre il peut compter dans tel type de situation. Le SAC, tel que défini par Crozier et Friedberg, repose plus particulièrement sur le système de régulation des relations : c'est « un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure, c'est-à-dire la stabilité de ses jeux et les rapports entre ceux-ci, par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux » (Bernoux, 2009, p. 168). Toutefois, il convient de préciser que ces relations ne sont pas gratuites ; elles sont induites par les contraintes de l'organisation. Ces systèmes de régulation de relations et d'alliances sont mis en place par les acteurs afin de résoudre les problèmes, en vue de maintenir un « bon » fonctionnement de l'organisation. Les relations que les acteurs mettent en place et entretiennent ne sont pas gratuites, ils les établissent car ils y sont contraints par les exigences de l'organisation. Cependant, comme évoqué précédemment, les acteurs conservent une certaine marge d'autonomie qui va constituer la zone d'incertitude.

II.3 La zone d'incertitude

Les analyses de la vie des organisations montrent combien les comportements humains y sont complexes et ne peuvent être définis a priori. Selon Crozier et Friedberg, le motif principal de l'écart entre la réalité et la théorie vient du fait que, dans toute organisation, les individus gardent toujours un minimum de liberté ou d'autonomie. Ceci est également le cas

dans les organisations les plus structurées comme, pour reprendre les exemples cités par les auteurs, dans le milieu carcéral ou comme ce fut le cas dans les camps de concentration. Ce concept de « zone d'incertitude » met l'accent sur l'autonomie et le pouvoir qui sont deux notions inter-dépendantes. Chaque acteur de l'organisation dispose d'un espace au sein duquel il rend son comportement incertain, imprévisible pour les autres acteurs : c'est ce que Crozier et Friedberg appellent la « zone d'incertitude ». Cet espace de liberté donne à chaque acteur la possibilité de faire des choix. Cette autonomie, propre à chacun, peut être soit liée au pouvoir hiérarchique des acteurs les uns par rapport aux autres, soit liée à la fonction dans l'organisation. Dans le premier cas, l'autonomie dépend du statut de l'acteur et s'inscrit donc dans un cadre formel ; nous pouvons citer, dans l'enseignement primaire, l'exemple de l'IEN par rapport aux enseignants. Dans le second cas, l'autonomie dépend de l'attribution ou de l'acquisition de compétences et est donc implicite ; ce peut être le cas, par exemple, d'un enseignant du premier degré ayant des compétences en musique dans le cadre d'un projet de chorale d'école.

Mais l'analyse stratégique ne se limite pas au fonctionnement interne de l'organisation ; elle prend également en compte les contraintes provenant de l'environnement. L'impact du milieu influe fortement sur l'organisation. Les individus ne s'adaptent pas passivement aux circonstances, aux changements, mais sont capables de les utiliser, d'influer sur eux. Pour illustrer ce propos, nous pouvons citer la mise en place d'une réforme dans l'enseignement : il est probable que les enseignants ne suivent pas exactement les prescriptions de l'institution. Il existe des incertitudes quant à la manière dont ils vont interpréter et s'appropriier ces injonctions. Ainsi, quelle que soit la contrainte (technique, économique, sociale), il n'existe pas de décision unique, les choix possibles pour l'organisation sont multiples. Les acteurs vont s'appropriier les réformes (ou bien y résister) en fonction des situations-problèmes auxquelles ils sont confrontés et en fonction des réponses qu'ils ont construites pour résoudre ces problèmes.

Ces incertitudes, qu'elles soient internes à l'organisation ou induites par l'environnement, créent des contraintes que les acteurs vont inclure dans leur jeu stratégique. Les auteurs parlent de « zone d'incertitude » pour mettre en évidence le fait que, étant intrinsèquement mal définie, l'incertitude entre en jeu dans des espaces et à des moments non déterminés a priori. Cette incertitude constitue, pour Crozier et Friedberg, une ressource fondamentale dans toute relation. Les acteurs capables de contrôler cette incertitude, à condition qu'elle soit

pertinente par rapport au problème à traiter et par rapport aux intérêts des autres acteurs ou de l'organisation, pourront l'utiliser avec ceux qui en sont tributaires. L'incertitude va ainsi contribuer au renforcement du jeu de l'acteur, et c'est surtout la maîtrise de l'incertitude qui va conférer du pouvoir à celui qui la détient. Nous voyons donc que ce concept de zone d'incertitude est fortement lié à celui de pouvoir, que nous allons maintenant présenter.

II.4 Le pouvoir

Comme le précisent Crozier et Friedberg, il convient tout d'abord de rappeler que le pouvoir n'existe pas en soi ; il ne peut s'exercer que dans une relation par laquelle deux acteurs se trouvent liés, ou acceptent de l'être, l'un à l'autre pour l'accomplissement d'une tâche donnée. A partir de là, nous pouvons donner une définition générale du pouvoir comme étant « la capacité pour certains individus ou groupes d'individus d'agir sur d'autres individus ou groupes » (Bernoux, 2009, p.178). Ceci peut s'expliquer du fait que, dans une organisation, les objectifs des acteurs ne sont pas forcément concordants, en fonction de facteurs comme leur formation, leur fonction ou leur expérience. Cette définition montre le caractère relationnel du pouvoir : il intervient dans une relation et n'est pas une caractéristique propre à l'individu. Elle attire également l'attention sur la notion de réciprocité, car si le supérieur hiérarchique impose des contraintes à un subordonné, ce dernier va mettre en place une stratégie pour faire pression de manière à obtenir certains bénéfices. Toutefois, il est certain que cette réciprocité reste une relation inégalitaire, le supérieur ayant normalement plus de ressources que le subordonné. Une définition plus précise, donnée par Bernoux, indique que le pouvoir d'un individu A sur un individu B est la capacité de A d'obtenir que, dans sa relation avec B, les termes de l'échange lui soient favorables. Nous voyons ici que la seule position hiérarchique de A sur B ne suffit pas à obtenir ce qu'il souhaite de B. Il doit avoir un comportement stratégique, préparer le terrain, manœuvrer. Mais le pouvoir n'est pas systématiquement lié aux ressources de contrainte que peut donner une position hiérarchique supérieure, en utilisant un rapport de force. En effet, un supérieur hiérarchique peut ne pas avoir un réel pouvoir et d'autres individus en avoir sans position hiérarchique dans le groupe. Le pouvoir peut donc également puiser ses ressources dans la légitimité ; celle-ci est définie comme « la capacité pour le détenteur du pouvoir de faire admettre ses décisions » (ibid., p. 182). Il s'agit dans ce cas d'obtenir l'assentiment ou de remporter l'adhésion. Si on prend l'exemple d'une équipe enseignante, on peut imaginer qu'un enseignant expérimenté aura plus

de facilité à emporter une décision qu'un enseignant novice, même s'ils se situent dans une position hiérarchique équivalente. On peut dans ce cas-là parler d'influence, en tant que forme de pouvoir atténuée, qui ne s'appuie pas sur une fonction ni ne repose sur l'autorité.

Nous en venons donc à détailler les sources de pouvoir : elles sont mentionnées par Crozier et Friedberg et sont au nombre de quatre. Il s'agit de :

- la possession d'une compétence ou d'une spécialisation fonctionnelle difficilement remplaçable,
- la maîtrise des relations avec l'environnement,
- la maîtrise des réseaux de communication,
- la connaissance et l'utilisation des règles organisationnelles.

La première source de pouvoir renvoie à la notion d'expert, c'est-à-dire celui qui possède le savoir ou les compétences nécessaires pour résoudre des problèmes importants pour l'organisation. L'expert possède donc des avantages dont il peut tirer profit dans les négociations avec les autres acteurs. Toutefois, il est peu probable qu'un même individu soit expert dans des domaines très divers et, par là-même, en capacité à résoudre la majorité des problèmes. A ceci s'ajoute l'adhésion conditionnelle des autres acteurs aux solutions proposées par l'expert. C'est en cela que cette source de pouvoir, bien que très courante, n'est pas forcément la plus solide. La seconde source de pouvoir est liée aux relations entre l'organisation et l'environnement ; en effet, certains acteurs peuvent accroître leur pouvoir du fait qu'ils sont en relation avec telle ou telle partie de l'environnement et ainsi avoir une meilleure maîtrise des informations extérieures à l'organisation. A titre d'exemple, un enseignant impliqué dans une organisation syndicale possède des informations dont il peut se servir au sein du collectif enseignant. Cette source de pouvoir est plus stable et plus importante que la précédente. Quant à la troisième source, elle concerne la manière dont fonctionne la communication, c'est-à-dire dont les informations sont transmises. Ainsi, pour réaliser une tâche, un acteur a besoin d'informations détenues par d'autres que lui et dont il est dépendant. La transmission des informations occupe donc une place considérable dans le jeu stratégique des acteurs. Elle est fortement liée à la maîtrise des relations avec l'environnement lorsqu'il s'agit d'informations externes à l'organisation. La dernière source de pouvoir est liée à la connaissance et l'utilisation des règles organisationnelles. Tout individu ayant une bonne connaissance des règles de l'organisation et de leur utilisation pourra accroître son pouvoir. Un nombre de règles important a pour but de préciser les règles du jeu mais aussi de favoriser

le jeu des acteurs qui les maîtrisent et savent en user de façon pertinente.

Comme nous l'avons vu, le pouvoir est une variable relative à la situation et aux enjeux des acteurs qui constituent l'organisation. Le pouvoir découle de la maîtrise de zones d'incertitude utilisées par les acteurs pour se ménager des zones de liberté. Ainsi, plus la situation est imprévisible et l'incertitude pertinente par rapport à cette situation, plus le pouvoir de l'acteur est grand.

Pour résumer, nous pouvons dire que les comportements de individus ne sont pas prédéterminés par des variables collectives ou par des structures sociales. Au contraire, les acteurs ont une capacité individuelle d'action en fonction de leurs ressources et de la maîtrise des incertitudes qui leur confère du pouvoir. Cette approche, théorisée par Crozier et Friedberg, permet de comprendre comment se construisent les actions collectives à partir des comportements et des intérêts individuels des acteurs ; elle accorde en effet tout leur poids aux individus et aux relations qu'ils entretiennent dans une situation donnée. Cette analyse permet d'approcher la compréhension de la logique des acteurs dans une organisation.

La recension des écrits sur le travail collectif des enseignants, en particulier dans le cadre de dispositifs de maître supplémentaire, nous a permis d'énoncer des questions de départ. Le cadre théorique défini va maintenant nous amener à les traduire en questions de recherche.

III. Questions de recherche

Comme nous l'avons vu dans la revue de littérature, le travail collaboratif des enseignants existe sous diverses formes, à divers degrés et varie également en fonction du contexte. Le but de cette recherche est d'étudier cette modalité de travail dans un cas particulier, celui du dispositif de maître supplémentaire, existant dans certaines écoles primaires.

Le cadre théorique convoqué, présenté au chapitre précédent, va maintenant nous permettre d'envisager les questions de départ sous l'angle de la théorie des organisations. Nous pouvons, dès lors, formuler les questions de recherche articulées à partir de ce cadre théorique. Ces questions, auxquelles nous tenterons de répondre, serviront de guide pour notre recherche.

Question 1 : Quels sont les SAC (systèmes d'action concrets) qui se construisent dans le cadre des dispositifs de maître supplémentaire? Autrement dit, comment les enseignants se coordonnent-ils pour résoudre les problèmes spécifiques en lien avec ces dispositifs?

Question 2 : Quelles zones d'incertitude sont maîtrisées par les différents acteurs et, par conséquent, quels sont les jeux de pouvoir qui s'établissent entre eux?

Nous allons maintenant décrire la méthodologie de la recherche, en présentant les outils de collecte de données et les instruments pour les analyser, en cohérence avec notre cadre théorique.

IV. Éléments méthodologiques

IV.1 Généralités

Notre recherche s'inscrit dans une approche qualitative qui vise à explorer les modalités de travail conjoint entre les enseignants dans le cadre de la participation à un dispositif incluant un maître supplémentaire. Afin d'étudier cet objet en profondeur, notre échantillon est limité à deux écoles élémentaires de taille comparable. Nous avons fait le choix de deux écoles de taille relativement importante (respectivement douze et quinze classes). Ainsi, dans les deux cas, la fonction de direction est assurée par un enseignant totalement déchargé d'enseignement et le maître supplémentaire intervient exclusivement ou quasi-exclusivement dans les classes d'un seul cycle. Afin de disposer d'éléments de comparaison, l'étude portera sur les enseignants et le maître supplémentaire du cycle 2.

Nous allons dans un premier temps présenter les modes de collecte de données avant de décrire les instruments d'analyse de celles-ci.

IV.2 Les outils de collecte de données

Nos questions de recherche nous amènent à interroger les différents acteurs concernés par les dispositifs mis en place, à savoir les enseignants de cycle 2 (volontaires pour participer à la recherche), les maîtres supplémentaires ainsi que les directeurs des écoles. En effet, les entretiens avec les directeurs nous aideront à appréhender les contextes des écoles et ceux avec les enseignants (maîtres ordinaires et supplémentaires) nous donneront des indications sur les rapports entre les acteurs, leurs intérêts et par conséquent, les SAC construits.

Les données seront donc recueillies au moyen d'entretiens semi-directifs enregistrés et intégralement retranscrits. Préalablement à l'enregistrement, la recherche sera brièvement présentée à l'interviewé de façon à assurer la pertinence du discours à venir, sans toutefois induire les futures réponses. A ce titre, les termes de travail collectif et de collaboration ne seront pas mentionnés dans le préalable à l'entretien. De plus, l'interviewé sera assuré de la confidentialité et de l'anonymat des données recueillies. Les entretiens seront guidés par une série de questions et quelques relances définies préalablement, que nous allons maintenant présenter. Étant donné les buts distincts visés pour les directeurs et les enseignants, les grilles d'entretien sont différentes, même si certains items sont communs.

Les entretiens avec les directeurs auront pour objectif de recueillir des informations sur le contexte de l'école grâce à des indicateurs tels que le nombre d'enseignants, le nombre d'élèves, le public accueilli, les rapports avec les parents et les autres partenaires, les événements propres à l'école, les diverses formes de travail conjoint et les projets élaborés collectivement. Les données ainsi collectées nous permettront, une fois analysées, d'appréhender l'école en tant qu'organisation. La grille d'entretien destinée aux directeurs sera donc la suivante.

Grille d'entretien directeur

CARACTERISTIQUES DE L'ECOLE

- nombre d'élèves
- nombre de classes et répartition par niveaux
- nombre d'enseignants et personnel non enseignant
- stabilité de l'équipe enseignante

DESCRIPTION DISPOSITIF « maître supplémentaire »

- Pouvez-vous me décrire le(ou les) dispositif(s) autour du maître supplémentaire tel(s) qu'il(s) est(sont) mis en place dans votre école ? Quelles sont ses finalités ?

AUTRES DISPOSITIFS

- Existe-t-il d'autres objets ou dispositifs sur lesquels des enseignants ou l'équipe pédagogique travaillent collectivement ? Pouvez-vous me les décrire ?

FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE ENSEIGNANTE

- Quel est le fonctionnement de l'équipe enseignante ? Comment travaille-t-elle ? Se coordonne-t-elle ? (réunions formelles/informelles, fréquence, sujets ...)
- Quelle est la place du maître supplémentaire dans l'équipe ?

FONCTIONNEMENT DE L'ECOLE

- D'une manière plus générale, comment fonctionne l'école ? (liens avec CLAE, associations, ...)

RÔLE DIRECTEUR

- Comment concevez-vous votre rôle de directeur d'école ?
- Existe-t-il des tensions dans l'équipe ? Problèmes qui se posent ? Quels moyens pour les résoudre ?

DIVERS

- Avez-vous d'autres éléments à ajouter ? Des points que nous n'aurions pas abordés ?

Quant aux entretiens avec les enseignants, ils nous serviront à décrire les dispositifs mis en place, les relations entre les acteurs, leurs intérêts personnels et ainsi déterminer les SAC. Les grilles d'entretien seront relativement proches selon qu'elles concernent les maîtres ordinaires

ou les maîtres supplémentaires. Nous les présenterons donc successivement.

Grille d'entretien maître ordinaire

DESCRIPTION DISPOSITIF « maître supplémentaire »

- Pouvez-vous me décrire le(s) dispositif(s) autour du maître supplémentaire tel(s) qu'il(s) est(sont) mis en place dans votre école ? Quelles sont ses finalités ?

CONCEPTION DISPOSITIF

- Pouvez-vous me décrire la façon dont le dispositif a été conçu ?

(qui à l'origine / qui a participé / quelle organisation / principaux problèmes rencontrés / tensions ou conflits?)

MISE EN ŒUVRE DISPOSITIF

- Pouvez-vous me décrire la façon dont le dispositif est mis en œuvre cette année dans l'école ?(qui participe / quelle organisation / principaux problèmes rencontrés / tensions ou conflits?)
- Quels intérêts personnels, en tant qu'enseignant, avez-vous à participer à ce dispositif ?
- Le dispositif vous aide-t-il directement ou indirectement dans votre travail d'enseignement avec les élèves ?
- Qu'avez-vous appris durant la participation à ce dispositif ?

EVOLUTIONS / EVALUATION

- Le dispositif a-t-il fait l'objet d'évolutions depuis sa conception ? (Si oui, lesquelles ? Pour quelles raisons ?)
- Comment se sont fait les ajustements ? (quelles modalités / avec qui)
- Une évaluation du dispositif est-elle mise en place ? (Si oui, quels sont les critères ? Qui a conçu l'évaluation ? Qui évalue ?)

DIVERS

- Existe-t-il d'autres objets / dispositifs sur lesquels des enseignants ou l'équipe pédagogique travaillent collectivement ?
- Avez-vous d'autres éléments à ajouter ? Des points que nous n'aurions pas abordés ?

Grille d'entretien maître supplémentaire

DESCRIPTION DISPOSITIF « maître supplémentaire »

- Pouvez-vous me décrire le(s) dispositif(s) autour du maître supplémentaire tel(s) qu'il(s) est(sont) mis en place dans votre école ? Quelles sont ses finalités ?

CONCEPTION DISPOSITIF

- Pouvez-vous me décrire la façon dont le dispositif a été conçu ?

(qui à l'origine / qui a participé / quelle organisation / principaux problèmes rencontrés / tensions ou conflits?)

MISE EN ŒUVRE DISPOSITIF

- Pouvez-vous me décrire la façon dont le dispositif est mis en œuvre cette année dans l'école ? (qui participe / quelle organisation / principaux problèmes rencontrés / tensions ou conflits?)
- Pour quelles raisons avez-vous choisi ce type de poste ? (avantages / difficultés)
- Qu'avez-vous appris durant la participation à ce dispositif ?

EVOLUTIONS / EVALUATION

- Le dispositif a-t-il fait l'objet d'évolutions depuis sa conception ? (Si oui, lesquelles ? Pour quelles raisons ?)
- Comment se sont fait les ajustements ? (quelles modalités / avec qui)
- Une évaluation du dispositif est-elle mise en place ? (Si oui, quels sont les critères ? Qui a conçu l'évaluation ? Qui évalue ?)

DIVERS

- Existe-t-il d'autres objets / dispositifs sur lesquels des enseignants ou l'équipe pédagogique travaillent collectivement ?
- Avez-vous d'autres éléments à ajouter ? Des points que nous n'aurions pas abordés ?

A l'issue de chaque entretien, nous recueillerons des variables illustratives relatives au sexe, à l'âge, à l'ancienneté dans le métier et dans l'école ainsi qu'aux autres postes et/ou fonctions exercés antérieurement. Des requêtes seront également formulées afin d'avoir accès à des documents écrits qui permettront d'enrichir le corpus de données. Elles concerneront les éléments tels que le projet d'école, les résultats aux évaluations, les fiches de poste des maîtres

supplémentaires, les documents internes à l'école relatifs aux projets collectifs et aux dispositifs autour du maître supplémentaire.

Nous allons maintenant décrire la méthode d'analyse des données en présentant les instruments utilisés.

IV.3 Les instruments d'analyse des données

Les entretiens retranscrits seront soumis à une analyse de contenu thématique. Pour tenter de répondre à nos questions de recherche, nous renseignerons des indicateurs concernant à la fois le fonctionnement général de l'organisation (c'est-à-dire de l'école) et les SAC construits. En effet, comme l'indique Bernoux (2009), avant de tenter de définir les SAC, il convient d'accéder à une description globale et néanmoins précise de l'organisation à partir de données générales sur le contexte et sur le dispositif de maître supplémentaire étudié.

IV.3.1 La description des écoles

Les indicateurs retenus pour analyser l'organisation dans son ensemble concerneront, d'une part, le fonctionnement général des écoles et, d'autre part, les dispositifs mis en place autour du maître supplémentaire.

Les indicateurs relatifs au fonctionnement général que nous retiendrons sont les suivants :

- caractéristiques générales de l'école
 - nombre d'élèves
 - nombre d'enseignants
 - répartition des niveaux d'enseignement
 - localisation géographique
 - public accueilli
- équipe enseignante
 - répartition selon le sexe et l'âge
 - ancienneté dans l'école et dans le métier
- formes de travail collectif relevées
 - événements et projets de l'école

- relations avec l'extérieur (CLAE, parents, partenaires)
- travail conjoint des enseignants de l'école et plus particulièrement du cycle 2
- rôle du directeur

Les indicateurs suivants nous aideront à décrire les dispositifs construits autour des maîtres supplémentaires, objet de notre étude sur le travail collectif des enseignants.

- origine du dispositif
- objectif(s) institutionnel(s) du dispositif
- objectifs déclarés par les acteurs
- organisation et mise en place
 - conception du dispositif
 - élèves ou niveaux d'enseignement concernés
 - modalités d'enseignement
 - flexibilité des dispositifs

A partir des données collectées, nous relèverons les indicateurs sus-cités pour chacune des deux écoles puis nous les mettrons en parallèle afin d'établir des différences/ressemblances entre elles. Une fois cette description globale effectuée, nous serons en mesure d'identifier les SAC construits autour du dispositif étudié.

IV.3.2 Les SAC construits autour des dispositifs de maître supplémentaire, les zones d'incertitude et les rapports de pouvoir

Avant de présenter les outils d'analyse, rappelons brièvement qu'un SAC est un ensemble humain structuré à l'intérieur duquel les acteurs établissent un système de relations dans le but de résoudre un problème auquel ils doivent faire face. Il convient toutefois de préciser que ce système de relations vaut « à un instant donné et pour une action donnée » (Bernoux, 2009, p.457). Nous nous intéresserons donc, pour chaque acteur participant au dispositif de maître supplémentaire, aux relations avec les autres acteurs, à leurs objectifs et enjeux. A cet effet, nous reprendrons le tableau de Bernoux (p.457) dans lequel ces différents éléments sont regroupés (voir Tableau 1).

| acteurs | missions (ou objectifs) | enjeux | atouts / handicaps | relations aux autres acteurs | position / autres acteurs | stratégies prévisibles |
|----------|-------------------------------|--------|-----------------------|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------|
| acteur 1 | | | | | | |
| acteur 2 | | | | | | |
| | | | | | | |

Tableau 1: Grille d'analyse des SAC

Une fois ce tableau renseigné, nous pourrons en déduire les stratégies prévisibles des différents acteurs et éventuellement inférer sur les résultats ou les évolutions de l'action étudiée. A l'issue de l'analyse des dispositifs et de l'identification des SAC, nous pourrons déterminer les zones d'incertitude à contrôler par les acteurs, au regard du problème à résoudre. Ensuite, nous évaluerons leur degré de maîtrise de ces zones d'incertitude, par l'analyse des entretiens. Enfin, nous mettrons en évidence les différences de pouvoir entre les acteurs.

V. Analyse des données

Nous allons maintenant analyser les données recueillies en suivant la méthodologie exposée au chapitre précédent. Dans un premier temps, nous établirons une monographie des deux écoles afin de cerner leur fonctionnement général et de caractériser les dispositifs mis en place autour du maître supplémentaire ; nous pourrons alors faire ressortir les différences/ressemblances entre les deux écoles. Dans un second temps, nous identifierons les SAC construits dans ces deux écoles avant de les mettre en parallèle pour dégager les éventuelles différences dans leurs composantes. Enfin, nous ferons ressortir les zones d'incertitude et les jeux de pouvoir entre les acteurs et tenterons d'en déduire les conséquences sur la mise en œuvre des dispositifs construits.

V.1 Monographie des écoles

V.1.1 Monographie de l'école A

a - Fonctionnement général

Nous nous attacherons, dans un premier temps, à définir les caractéristiques générales de

l'école A. Nous décrirons ensuite les projets et partenariats mis en place avant de nous intéresser au travail conjoint des enseignants. Enfin, nous présenterons quelques éléments sur le type de direction de l'école.

- *Les caractéristiques générales*

L'école A est une école située dans le secteur nord-ouest de la commune de Toulouse. C'est une école élémentaire de taille relativement importante : elle compte 12 classes pour 308 élèves accueillis. La composition sociale de l'école reflète celle du quartier dans lequel elle se situe : c'est une école dont la composition sociale est mixte. Une des particularités de cette école est qu'elle accueille plusieurs enfants de la communauté des gens du voyage depuis septembre 2006.

L'équipe pédagogique est composée de 12 enseignants affectés sur les classes, d'un poste de maître supplémentaire, ainsi que d'une enseignante à mi-temps effectuant le complément de service de deux enseignants à temps partiel et d'un directeur. De plus, une enseignante EANA²¹ intervient dans l'école 3 heures par semaine. Cette année, le poste d'enseignant supplémentaire est partagé entre une enseignante, titulaire de ce poste dans l'école depuis 4 ans, exerçant à 80% et une enseignante novice assurant le complément de service. La direction est assurée par un enseignant totalement déchargé d'enseignement ; le poste de direction est commun aux deux écoles du groupe scolaire (écoles élémentaire et maternelle contiguës).

Le cycle 2, auquel nous nous intéressons en particulier, est composé de 6 classes réparties en 2 niveaux de CP, un double niveau CP/CE1 et 2 niveaux de CE1. Le cycle 3 est constitué de 6 classes réparties en 2 niveaux de CE2, 2 niveaux de CM1 et 2 double niveaux de CM1/CM2 (voir Illustration 3).

21 Élèves allophones nouvellement arrivés

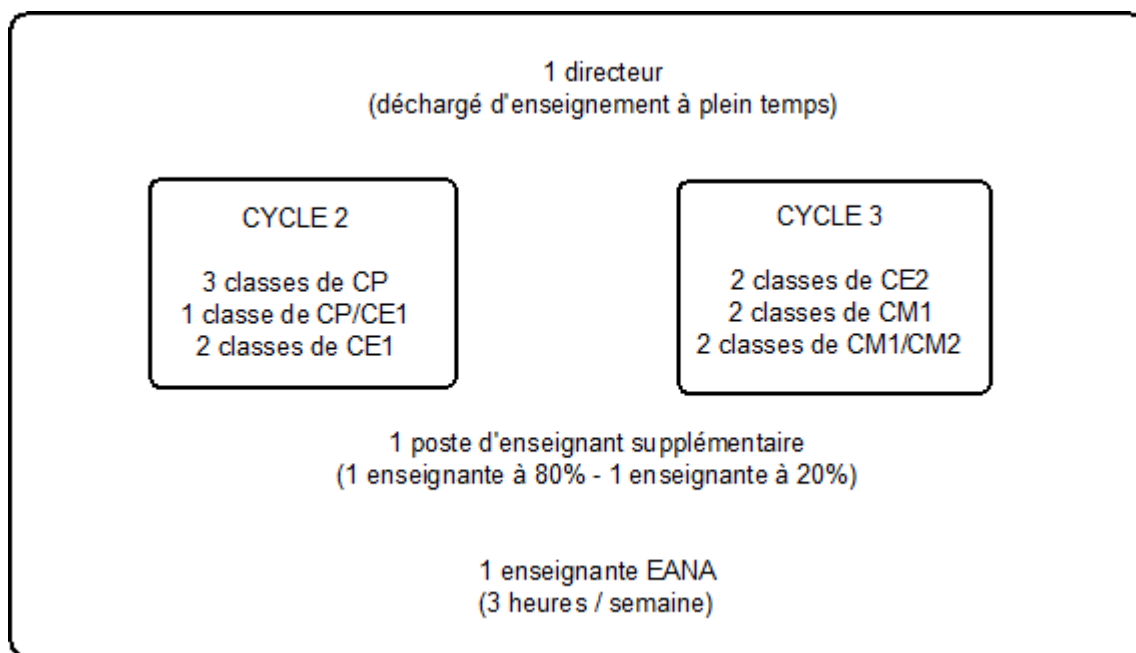


Illustration 3: organigramme de l'école A

Parmi les enseignants, 8 exercent dans l'école depuis plus de 4 ans et 3 sont arrivés au début de l'année scolaire. Quant au directeur, il est sur le groupe scolaire depuis 15 ans ; à l'origine directeur de l'école maternelle, il occupe le poste de directeur du groupe scolaire depuis 3 ans, date à laquelle les deux directions ont été regroupées.

- Les projets et partenariats

Au niveau de l'ensemble de l'école, nous pouvons noter quelques projets fédérateurs concernant soit l'équipe enseignante uniquement, soit l'équipe enseignante et des partenaires comme le CLAE ou les parents d'élèves. Cette année, un projet fédérateur de l'ensemble des enseignants du groupe scolaire (maternelle et élémentaire) est mis en place autour des pratiques artistiques.

« Le projet artistique [...] dont le but est de fédérer un peu de la maternelle jusqu'au CM2. [...] c'est un projet qui est inscrit au projet d'école [...] on se dit que c'est plutôt la démarche qui est intéressante plutôt que le résultat. » (directeur école A)

Les liens avec le CLAE²² sont importants, à la fois sur le temps scolaire, péri-scolaire et extra-scolaire. Le CLAE élémentaire est de type associatif, géré par une association implantée sur le quartier où se situe l'école. Sur le temps scolaire, un partenariat est mis en place pour faire

²² Centre de Loisirs Associé à l'École

fonctionner la BCD²³.

« [...] le fonctionnement de la BCD aussi qui est en lien avec [...] le CLAE. Puisque le CLAE [...] met à disposition des animateurs pour [...] animer la BCD avec les enfants. En particulier sur le prêt. » (directeur école A)

Sur le temps extra-scolaire, des événements festifs tels que le loto, le carnaval et la fête de fin d'année sont organisés conjointement par l'école, l'association gestionnaire du CLAE et les parents d'élèves.

« [...] donc tous les liens qu'y a avec l'association [nom association] sur les événements festifs de l'école : le loto, le carnaval et la fête de fin d'année. Bon qui permet de fédérer les parents d'élèves et les enseignants autour de projets » (directeur école A)

Les parents d'élèves participent également à la vie de l'école au travers du conseil d'école, en particulier.

« [...] les liens avec les parents d'élèves autour du conseil d'école, de toutes les attributions du conseil d'école. Les parents d'élèves élus sont [...] proches de moi, proches de l'équipe enseignante. [...] Ils sont là pour aider à un bon fonctionnement et souvent pour appuyer des demandes de l'école vis à vis de la mairie. » (directeur école A)

- Le travail conjoint des enseignants

Dans l'école A, le travail conjoint des enseignants se manifeste essentiellement sous quatre formes :

- les réunions formelles,
- les réunions informelles,
- les échanges de service,
- les dispositifs autour de l'enseignante supplémentaire.

Les réunions formelles, imposées par le cadre institutionnel, se déroulent de façon hebdomadaire sur le temps de pause méridienne, tous les lundis et ont une durée d'environ 75 minutes. Elles sont consacrées selon les besoins à des conseils des maîtres, réunissant l'ensemble de l'équipe pédagogique, ou à des conseils de cycle, auxquels participent les enseignants de cycle 2 ou de cycle 3 et le directeur, traitant avant tout des élèves en difficulté.

« [...] y a les conseils des maîtres et conseils de cycle, ça c'est institutionnel. Le

23 Bibliothèque Centre Documentaire (bibliothèque de l'école)

problème cette année, c'est que ... on les a plus le mercredi matin. On a une réunion formelle tous les lundis de midi à une heure et quart. Voilà, mais on traite tous les sujets à traiter, en conseil de cycle, on parle des enfants en difficultés. »
(directeur école A)

Ce temps de réunion étant jugé insuffisant, des réunions informelles ont également lieu ; elles ont pour objet, soit un travail sur les liaisons entre les niveaux « charnière » (grande section/CP et école/collège), soit un travail de préparation par niveau d'enseignement.

« [...] y a beaucoup de rencontres [...] informelles. Après y a tout ce qui concerne les liaisons : la liaison grande section/CP ... qui est aussi traitée pendant les temps de concertation mais ça suffit pas. Et la liaison avec le collège [...] »
(directeur école A)

« [...] les CP travaillent la lecture tous de la même façon [...] et tout est préparé en commun. [...] à tous les niveaux y a des préparations en commun, c'est-à-dire qu'y a toujours entre midi et deux heures des réunions par binôme puisque souvent les niveaux sont deux par deux. » *(directeur école A)*

« ils [les enseignants] travaillent en équipe par niveau, les CP travaillent ensemble, les CE1 travaillent ensemble, les CE2 travaillent ensemble, etc ... »
(MS école A)

« on travaille vraiment en équipe » *(MO1 école A)*

« nous on travaille par niveau, forcément, sur les mêmes compétences en même temps. » *(MO2 école A)*

« [...] on prépare toutes les semaines en commun. » *(MO3 école A)*

La troisième forme de travail collectif des enseignants de l'école A se traduit par des échanges de service : un enseignant prend en charge l'enseignement d'une matière pour plusieurs classes, d'un même niveau ou de niveaux différents pendant qu'un autre enseigne une autre matière. C'est le cas des trois enseignants de CP qui effectuent des échanges de service dans les domaines de la découverte du monde (sciences, technologie, découverte du temps et de l'espace) et de l'anglais ou encore d'un enseignant de CP qui enseigne l'anglais dans une classe de CM1 pendant que l'enseignante de CM1 travaille le chant choral avec les élèves de CP.

« on travaille en échange de service concernant la découverte du monde. [...] on fait découverte du monde. Donc moi je m'occupe de l'espace et de la technologie, ma collègue s'occupe des sciences et du temps et mon collègue fait de l'anglais.

[...] Ensuite, je fais moi un échange de service, en anglais avec ma collègue de CMI, [...] elle prend mes élèves en chorale, moi je fais l'anglais dans sa classe. » (MO1 école A)

« [...] sur les trois CP, on fait des échanges de service sur découverte du monde, espace, temps, techno, sciences et anglais. On y insère l'anglais. Donc on tourne sur les trois classes de CP » (MO3 école A)

Quant à la quatrième forme de travail conjoint, liée aux dispositifs construits autour du maître supplémentaire en cycle 2, elle sera présentée dans la partie consacrée à leur description.

- Le type de direction

Un des facteurs importants dans le fonctionnement d'une école est la place occupée par la direction. Dans l'école A, le directeur assume deux rôles principaux :

- faire le lien entre l'école et l'extérieur
- animer l'équipe

Le premier rôle consiste à effectuer la liaison avec l'institution scolaire, la mairie et également les parents d'élèves.

« Première chose, il me semble que je suis [...] le chaînon, l'élément de liaison entre ce qui se passe dans l'école et l'extérieur. Voilà, alors l'extérieur, c'est, c'est tout, c'est les parents d'élèves, c'est les parents d'élèves élus mais aussi les parents d'élèves individuellement, [...] la mairie, l'inspection aussi. Toutes les demandes de l'institution. (directeur école A)

Quant au second rôle évoqué, il est centré sur l'école et ses acteurs et présente différents aspects : faire émerger des projets et les porter, animer les réunions d'équipe et assurer le suivi des élèves grâce à une vision globale.

« [...] et puis après y a quand même un rôle qui est très important, c'est l'animation ... de l'équipe. L'animation de l'équipe, l'émergence de projets euh ... communs euh ... c'est de porter les projets, essayer de les faire émerger aussi euh ... et puis l'animation des conseils des maîtres, des conseils de cycle euh ... le suivi des enfants en difficulté aussi. » (directeur école A)

Le directeur insiste sur la nécessité d'être disponible et de faire le lien entre les différentes personnes, qu'elles travaillent dans l'école ou soient des acteurs extérieurs. Il définit l'équipe enseignante comme étant « une équipe qui fonctionne, qui fonctionne bien, qui est ouverte, qui est dans les discussions ». Il ne semble pas y avoir de conflits ou de tensions particuliers

dans l'équipe enseignante ; lorsque cela se produit, le directeur fait en sorte de modérer les tensions et aplanir les difficultés.

Après avoir décrit le fonctionnement global de l'école avec ses caractéristiques générales, les projets et partenariats, les formes de travail collectif et le type de direction, nous allons maintenant définir les dispositifs mis en place autour du maître supplémentaire au cycle 2.

b - Dispositifs mis en place autour du maître supplémentaire

Nous allons, en préalable, caractériser de manière plus précise l'équipe des enseignants de cycle 2. Ensuite, nous décrivons l'origine de ce dispositif avant d'en donner les objectifs à la fois institutionnels et déclarés par les acteurs. Nous détaillerons enfin l'organisation des dispositifs en nous attachant à distinguer leur conception et le(s) problème(s) à résoudre, les élèves ou niveaux d'enseignement concernés, les modalités de mise en œuvre ainsi que la flexibilité des dispositifs.

Le cycle 2 de l'école A est composée de 6 classes réparties en 3 classes de CP, 1 classe de CP/CE1 et 2 classes de CE1. Tous les enseignants exercent à temps plein et parmi eux, les 3 enseignants de CP sont dans l'école depuis 5 ou 6 ans alors que les autres sont arrivés en début d'année scolaire. Nous y incluons également le poste d'enseignant supplémentaire (MS) étant donné que notre étude porte sur les dispositifs le concernant mis en place au cycle 2. Le Tableau 2 résume les caractéristiques relevées.

| Niveau d'enseignement | CP | CP | CP | CP/CE1 | CE1 | CE1 | MS |
|--------------------------------|------------|------------|--------|--------|------------|--------|-----------|
| Ancienneté dans l'école | 6 ans | 5 ans | 6 ans | <1 an | <1 an | <1 an | 4 ans |
| Ancienneté Éducation Nationale | 10 ans | 12 ans | 11 ans | 18 ans | <1 an | 25 ans | 21 ans |
| sexe | M | M | F | F | F | F | F |
| âge | 36 | 38 | 39 | 44 | 24 | 56 | 44 |
| <i>Enseignants interviewés</i> | <i>MO1</i> | <i>MO3</i> | | | <i>MO2</i> | | <i>MS</i> |

Tableau 2: Caractéristiques des enseignants de cycle 2 de l'école A

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'école A, située dans un quartier dont la composition sociale est mixte, accueille depuis septembre 2006 une partie des enfants issus de la communauté des gens du voyage habitant dans un quartier voisin. En effet, ces élèves étaient à l'origine tous scolarisés dans une même école. Quelques années après la fermeture du cycle 3 et la répartition des élèves dans les écoles ZEP avoisinantes, l'institution a décidé de fermer le cycle 2 en scolarisant les enfants dans plusieurs écoles proches. C'est à cette occasion et pour accompagner cette décision que le poste de maître supplémentaire a été créé dans l'école A, à la rentrée scolaire 2006.

La particularité, pour l'année scolaire en cours, consiste dans le fait que le poste de maître supplémentaire est assuré par deux enseignantes : l'enseignante titulaire travaillant à 80% et une enseignante assurant le complément de service.

Les objectifs institutionnels de ce poste, définis dans la lettre de mission du maître supplémentaire, sont :

- l'amélioration des acquis des élèves dans le domaine de la compréhension de la langue orale et écrite,
- la meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des élèves afin d'améliorer la fluidité des parcours au cycle 2,
- le développement de la personnalisation des parcours spécifiques.

Quant aux objectifs déclarés par les différents acteurs interviewés, ils concernent :

- l'acquisition des compétences fondamentales, principalement en lecture (pour le directeur),
- l'aide apportée à l'enseignant de la classe pour la prise en charge des élèves en difficulté et la gestion de l'hétérogénéité (pour l'enseignante novice de CE1, MO2)
« c'est une aide en plus pour l'enseignant.[...] puisque les élèves en difficulté prennent un temps et une attention tellement grande » (MO2 école A)
- la prise en compte de tous les élèves, permettant à chacun, quel que soit son niveau de compétences, de travailler à son rythme (pour l'enseignant de CP, MO3)
« chacun avance à son rythme, suivant ses besoins [...] avec une maîtresse supplémentaire ou un maître supplémentaire, euh, c'est vraiment que ça touche tous les enfants. [...] Tout le monde en profite. » (MO3 école A)

Nous pouvons constater que, même si l'objectif général est le même pour ces deux enseignants (prise en compte de l'hétérogénéité des élèves), il est exprimé de façon différente.

En effet, l'enseignante novice y voit une aide pour les tâches d'enseignement qu'elle doit mener et en particulier pour différencier selon le niveau des élèves ; tandis que l'enseignant expérimenté pointe un bénéfice pour tous les élèves indépendamment de leur niveau scolaire.

Comme nous l'avons vu précédemment, le poste d'enseignant supplémentaire dans l'école A a été créé pour répondre au besoin d'intégration des enfants de la communauté des gens du voyage. Toutefois, le souhait des enseignants était, dès l'origine, d'effectuer un travail sur les élèves en difficulté en général. Depuis environ deux ans, un nouvel élément a dû être pris en compte : l'accueil et la scolarisation d'élèves de familles itinérantes de passage dans l'école.

Le problème, révélé par les résultats aux évaluations nationales en français en classe de CM2, était une mauvaise compréhension des textes littéraires au cycle 3 due à des difficultés de décodage persistantes²⁴. En conséquence, ce point a été intégré dans le projet d'école et fait l'objet d'un axe centré sur la maîtrise de la langue orale et écrite.

Les actions envisagées dans le projet d'école se situent pour l'essentiel au niveau du cycle 2 et celles impliquant le maître supplémentaire sont :

- la constitution de groupes de besoin au CP et au CE1 en lecture et la mise en place de décroissements avec l'aide de l'enseignant supplémentaire,
- l'organisation de l'apprentissage du code au CP par dédoublement des classes pour la découverte des nouveaux sons,
- la co-intervention lors des activités de phonie-graphie.

Dans les faits, nous constatons que les interventions de la maîtresse supplémentaire concernent les élèves du cycle 2 pour environ 70%.

Comme nous venons de le voir, les modalités de mise en œuvre de l'intervention du maître supplémentaire apparaissent, dans les grandes lignes, dans le projet d'école. Elles peuvent toutefois être complétées par la description de formes réellement mises en place et rapportées lors des entretiens. Nous les avons regroupées en trois catégories : le décroissement par groupes de compétences, les groupes de soutien et la co-intervention.

« Alors ici on travaille de différentes manières. Y a plusieurs dispositifs possibles qu'on emploie ici et y a euh ... le petit groupe de soutien [...] Je peux aller travailler en co-intervention dans les classes [...] sinon, on peut aussi faire ce qu'on appelle du décroissement, c'est-à-dire sur deux classes, on fait trois

²⁴ Indicateurs quantitatifs présentés dans le projet d'école

groupes de niveau, en lecture. Et moi je prends un groupe. Là on fait ça tous les jours au CE1 et tous les jours au CP » (MS école A)

- le décloisonnement par groupes de compétences en lecture

Ce dispositif concerne tous les élèves de CP et de CE1, 4 fois par semaine pour chaque niveau d'enseignement. Les enseignants impliqués sont les enseignants des classes et le maître supplémentaire. Il consiste à répartir les élèves d'un même niveau d'enseignement en groupes de compétences en lecture ; la taille des groupes est variable : d'autant plus réduits qu'ils accueillent des élèves en difficulté.

- les groupes de soutien pris en charge par la maîtresse supplémentaire

Des élèves ayant des difficultés de différentes classes, majoritairement CP et CE1, travaillent avec la maîtresse supplémentaire en dehors de la classe sur une compétence particulière. Les domaines concernés sont la phonie-graphie, la phonologie et les pré-requis de maternelle. Les groupes se composent de 7 à 11 élèves.

- la co-intervention concerne les classes de CP pour la découverte des nouveaux sons et plus exceptionnellement le cycle 3 pour la production d'écrit.

Pour ce dispositif, la séance est menée, selon les cas, par l'enseignant titulaire de la classe ou par l'enseignant supplémentaire. Il arrive parfois que ce dispositif soit détourné et que les deux enseignants prennent chacun en charge une demi-classe et mènent la même séance ; c'est notamment le cas pour la découverte des sons dans une classe de CP.

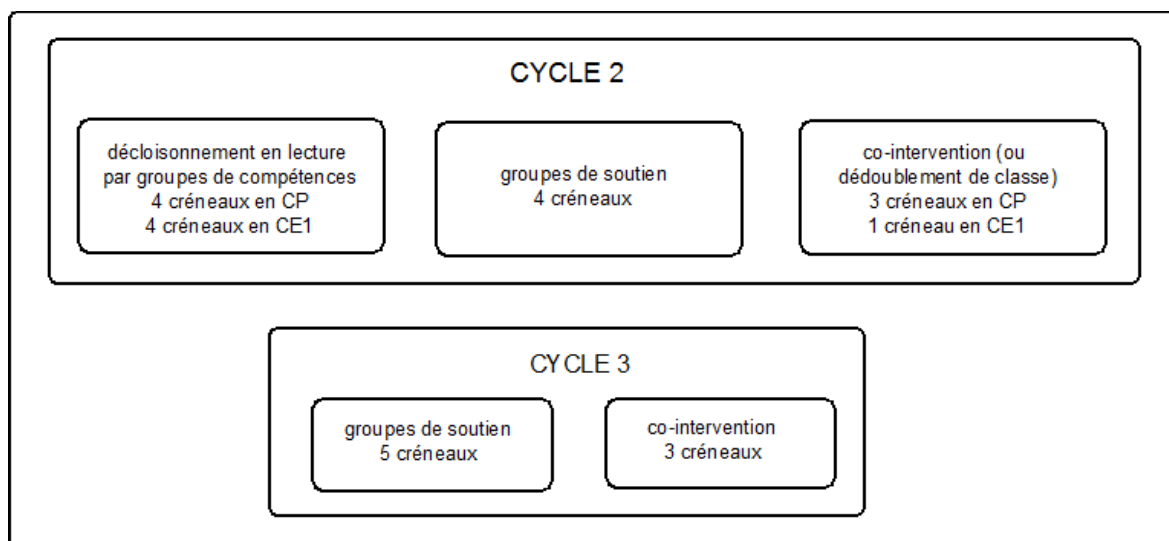


Illustration 4: interventions hebdomadaires de l'enseignante supplémentaire dans l'école A

Nous pouvons toutefois remarquer que l'élément de stabilité d'une année sur l'autre est la mise en œuvre des décloisonnements en lecture pour les classes de CP et de CE1 ; elle représente environ 35% du temps d'intervention hebdomadaire de la maîtresse supplémentaire (et 50% du temps consacré au cycle 2).

« y a un moule qui reste. C'est-à-dire que euh ... ben le gros de ces matinées, c'est quand même lecture CP, lecture CE1 [...] Donc ça c'est ... c'est quand même un fondamental qui reste » (MO3 école A)

Quant aux autres dispositifs, ils sont définis en fonction des classes et des besoins des élèves, en début d'année scolaire. Ils ne sont pas figés mais sont adaptés, chaque année, au profil des élèves.

« comme quoi ça prouve bien qu'on a pas des dispositifs existants et qu'on essaie pas de faire rentrer les enfants dedans, c'est l'inverse. C'est-à-dire que tous les ans ça change, ça dépend du profil des gamins » (MS école A)

Ces éléments sont soumis à la réflexion des enseignants et les décisions sont prises collectivement. Cela nécessite une capacité d'adaptation de chacun et une harmonisation des emplois du temps.

« il faut de la souplesse pour tout le monde » (MS école A)

« on a aussi des emplois du temps qui s'imbriquent les uns dans les autres » (MO1 école A)

Toutefois, quand l'organisation est définie en début d'année, il existe peu de marges de liberté pour apporter des modifications. En effet, une seule modification pour une classe entraîne plusieurs autres du fait des emplois du temps liés et des interventions de la maîtresse supplémentaire.

« on arrive pas toujours à être très flexibles par rapport à l'organisation » (MO1 école A)

c - Synthèse de l'école A

Afin d'avoir une vision synthétique des résultats présentés dans la partie précédente, nous les avons réunis dans les deux tableaux suivants. Le Tableau 3 reprend les éléments relatifs au fonctionnement général de l'école A et le Tableau 4 récapitule l'essentiel des dispositifs construits autour du maître supplémentaire en cycle 2.

| FONCTIONNEMENT GENERAL | |
|-----------------------------------|--|
| | École hors ZEP |
| Nombre d'élèves et de classes | 308 élèves répartis en 12 classes |
| Composition sociale | mixte |
| Particularité | Accueil d'enfants du voyage |
| Maître(s) supplémentaire(s) | 1 poste |
| Stabilité de l'équipe enseignante | 8 enseignants depuis plus de 4 ans 3 enseignants depuis moins d'1 an |
| Direction | 1 directeur déchargé d'enseignement direction depuis 15 ans (maternelle puis groupe scolaire) |
| Projets et partenariats | |
| | 1 projet fédérateur de l'ensemble de l'équipe enseignante |
| | 1 partenariat avec le CLAE sur temps scolaire (BCD) |
| | projets extra-scolaires (loto, carnaval, ...) avec CLAE et parents d'élèves |
| | Participation des parents à la vie de l'école |
| Travail conjoint | |
| Réunions formelles | Hebdomadaire (lundi midi) |
| Réunions informelles | préparations par niveau d'enseignement (pause méridienne) Liaisons GS/CP et école/collège |
| Échanges de service | 3 échanges entre les 3 classes de CP 1 échange entre 1 classe de CP et 1 classe de CM1 |
| Rôle du directeur | |
| | Faire le lien entre l'école et l'extérieur Animer l'équipe |

Tableau 3: Fonctionnement général de l'école A

| DISPOSITIFS AUTOUR DU MAÎTRE SUPPLÉMENTAIRE en cycle 2 | |
|---|---|
| Équipe enseignante du cycle 2 | |
| Classes | 3 CP, 1 CP/CE1, 2 CE1 |
| Enseignants | 3 enseignants dans l'école depuis au moins 5 ans 3 enseignants dans l'école depuis moins d'1 an |
| Maître supplémentaire | 1 poste sur l'école (70 % pour le cycle 2) 2 enseignantes (80%* et 20%) *depuis 4 ans sur le poste |
| Particularité | Tous les enseignants de CP/CE1 et CE1 sont dans l'école depuis moins d'1 an |
| Origine du poste | Septembre 2006 Accompagnement de la fermeture du cycle 2 d'une école scolarisant exclusivement des enfants du voyage |
| Objectifs institutionnels | - amélioration des acquis des élèves dans le domaine de la compréhension de la langue orale et écrite, - meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, - développement de la personnalisation des parcours spécifiques |
| Objectifs déclarés | - acquisition des compétences fondamentales, principalement en lecture , - prise en compte de l'hétérogénéité - aide apportée à tous les élèves |
| Problème(s) traité(s) | mauvaise compréhension des textes littéraires au cycle 3 due à des difficultés de décodage persistantes |
| Dispositifs construits | - décloisonnement par groupes de compétences - groupes de soutien - co-intervention |
| Stabilité/flexibilité | - élément de stabilité : la mise en œuvre des décloisonnements en lecture - adaptation, chaque année, aux besoins des élèves - peu de marges de liberté pour des modifications en cours d'année |

Tableau 4: Dispositifs autour du maître supplémentaire dans l'école A

V.1.2 Monographie de l'école B

a - Fonctionnement général

Nous nous attacherons, dans un premier temps, à définir les caractéristiques générales de l'école B. Nous décrirons ensuite les projets et partenariats mis en place avant de nous intéresser au travail conjoint des enseignants. Enfin, nous présenterons quelques éléments sur le type de direction de l'école.

- *Les caractéristiques générales*

L'école B, classée en zone ECLAIR²⁵, est une école située dans le secteur nord de la commune de Toulouse. C'est une école élémentaire de taille relativement importante : elle compte 15 classes pour 301 élèves accueillis. La composition sociale de l'école est mixte avec une majorité d'ouvriers et employés (58%).

L'équipe pédagogique est composée de 12 enseignants à temps plein, de 3 enseignants à temps partiel, d'une enseignante maître-formateur, de deux postes de maître supplémentaire, d'un enseignant à mi-temps effectuant le complément de service d'enseignants à temps partiel et d'une directrice. Concernant les postes d'enseignant supplémentaire, l'un d'eux est rattaché au cycle 2 de l'école élémentaire et à la grande section de maternelle, et l'autre au cycle 3. La direction est assurée par une enseignante totalement déchargée d'enseignement.

Le cycle 2, sur lequel nous nous centrerons plus particulièrement, est composé de 7 classes réparties en 3 niveaux de CP, un double niveau CP/CE1 et 3 niveaux de CE1. Le cycle 3 est constitué de 8 classes réparties en 3 niveaux de CE2, 2 niveaux de CM1, 1 double niveau de CM1/CM2 et 2 niveaux de CM2 (voir Illustration 5).

²⁵ École, collège, lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite (anciennement ZEP puis RAR)

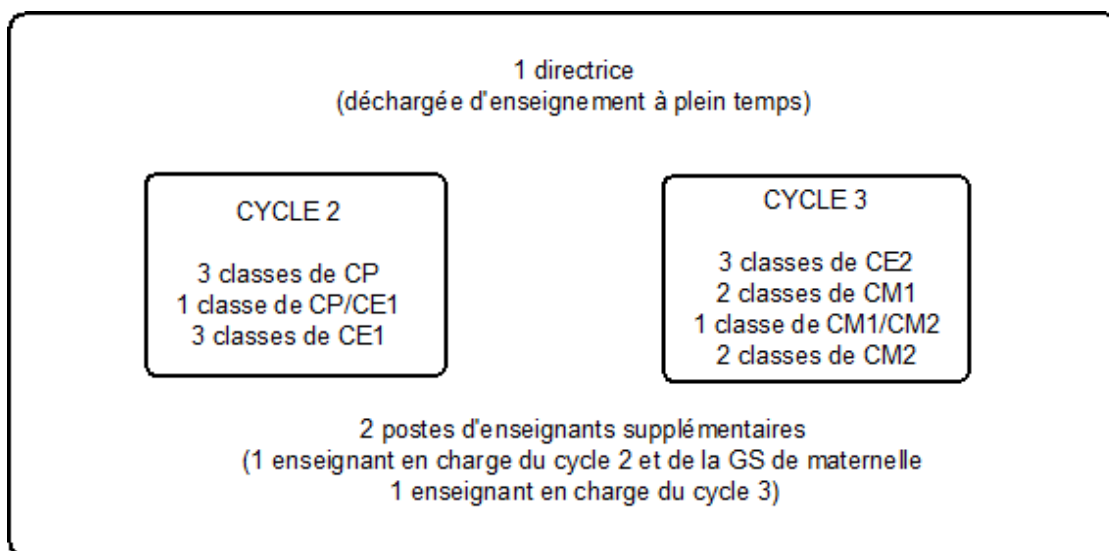


Illustration 5: organigramme de l'école B

Parmi les enseignants, 7 exercent dans l'école depuis plus de 5 ans et 5 sont arrivés au début de l'année scolaire. Quant à la directrice, elle a d'abord enseigné dans l'école en tant que maître-formateur pendant 4 ans avant de prendre en charge la fonction de direction à temps complet depuis 4 ans.

- Les projets et partenariats

Au niveau de l'ensemble de l'école, nous pouvons noter quelques projets fédérateurs concernant soit l'équipe enseignante uniquement, soit l'équipe enseignante et des partenaires comme le CLAE ou des associations. Depuis plusieurs années toutes les classes de l'école participent à des projets communs ; il s'agit essentiellement d'un « rallye mathématiques » et d'un projet en littérature de jeunesse autour du prix des Incorruptibles. Le premier projet donne lieu à des rencontres par niveau d'enseignement, deux fois dans l'année. Quant au projet littéraire, il se déroule sur une période plus longue et l'organisation se fait, dans ce cas également, par niveau de classe. Il en est de même pour l'organisation de la journée des droits de l'enfant, dans l'école.

« Alors, dans les projets communs y a par exemple, enfin ... les classes vont faire un rallye mathématiques. Donc pas le même support mais du coup euh ... sur l'ensemble y a une journée qui va être dédiée au rallye mathématiques, hein .. euh ... après, y a un projet autour de la littérature jeunesse avec le prix des Incorruptibles » (directrice école B)

Outre ces projets reconduits depuis plusieurs années, les enseignants de cycle 2 sont à l'origine d'un nouveau projet intitulé « journée anglaise » qui a rassemblé l'ensemble des élèves de CP et CE1 en fin d'année scolaire dernière. Ce projet devrait être étendu à l'ensemble de l'école cette année.

« Donc y a ça et après en fin d'année y a une journée ... anglaise . Donc là, la journée est banalisée euh ... et y a différents ateliers qui sont mis en place euh ... bon avec des jeux anglais, des chansons anglaises, la cuisine ... enfin bon, enfin tout basé sur le thème anglo-saxon. Et l'année dernière c'était juste le cycle 2 qui la faisait et cette année on étend à l'ensemble de l'école. » (directrice école B)

L'école et le CLAE, géré par une association, entretiennent des liens resserrés ; ils concernent le travail avec les élèves et les famille. Certains projets sont initiés par l'école et poursuivis par le CLAE : établissement des règles de vie, alors que d'autres sont lancés par le CLAE et repris par l'école : projet d'enfants médiateurs. D'autres actions sont mises en place conjointement : marché de Noël, loto et fêtes de fin d'année.

Un autre partenaire privilégié de l'école est le centre d'animation municipal situé à proximité de l'établissement scolaire. Des actions sont menées, sur le temps scolaire en direction des élèves, pour favoriser l'accès à des spectacles ou accompagner des projets et sur le temps extra-scolaire pour l'organisation d'événements comme le loto. En outre, le centre d'animation est également partenaire du « café des parents » qui se déroule dans ses locaux et où sont invités les parents des écoles maternelle et élémentaire du quartier.

- *Le travail conjoint des enseignants*

Le travail conjoint des enseignants est présenté comme relativement récent par la directrice.

« Y a quelques années encore, c'était chaque enseignant dans sa classe. Donc, on avance pas à pas [rires] avec à des moments, avec à des moments des temps forts communs. » (directrice école B)

Nous pouvons également retrouver les quatre formes repérées dans l'école A :

- les réunions formelles,
- les réunions informelles,
- les échanges de service,
- les dispositifs autour de l'enseignant supplémentaire.

Les réunions formelles, imposées par le cadre institutionnel, se déroulent sur le temps de pause méridienne, certains vendredis. Lorsqu'elle en estime la nécessité, la directrice réunit le

conseil des maîtres et fixe l'ordre du jour. Les sujets traités concernent essentiellement les élèves en difficulté, les passages, les informations d'ordre administratif. Dans les autres cas, il s'agit d'un temps laissé à la disposition des enseignants et utilisé pour du travail conjoint par niveau d'enseignement.

« On s'est libéré le vendredi [...] Un temps de réunion, donc du coup sur ce temps de réunion : ou moi j'ai des choses à voir avec l'équipe et donc y a un ordre du jour bien précis. Donc quand y a besoin y a un ordre du jour [...] certains vendredis en fait du coup sont laissés à disposition des enseignants ». (directrice école B)

Les réunions informelles sont majoritairement consacrées à la coordination, la planification et la préparation des enseignements par niveau. Ces tâches sont essentiellement liées aux dispositifs construits autour du maître supplémentaire. Il apparaît que ces temps sont complétés par une répartition des tâches de préparation suivie d'un échange du travail effectué ; cette pratique semble plus particulièrement développée chez les enseignants de CE1, tous arrivés dans l'école en début d'année scolaire.

« après on essaie de se partager les tâches [...] Si quelqu'un trouve quelque chose, une piste, on envoie à tous les autres, tous les CE1 y compris le maître surnuméraire par mél. » (MO3 école B)

La troisième forme de travail collectif repérée se rapporte aux échanges de service. Dans l'école B, un dispositif fonctionne entre les 3 enseignantes de CP ; une enseignante dirige une chorale avec trois demi-classes pendant que les 2 autres enseignantes mènent un projet en arts visuels, lors de deux séances hebdomadaires. Plus ponctuellement, deux enseignantes de CP effectuent un échange de service entre les séances de piscine et l'activité graphisme.

La quatrième forme de travail conjoint, liée aux dispositifs construits autour du maître supplémentaire en cycle 2, sera présentée dans la partie suivante.

- Le type de direction

Le rôle occupé par la directrice peut être divisé en deux axes dans l'école B :

- veiller à la cohésion au sein de l'école et entre l'école et l'extérieur
- rappeler le cadre institutionnel

Le premier axe concerne l'animation de l'équipe enseignante en faisant en sorte qu'il y ait une cohérence entre les classes d'un même niveau et entre les différents niveaux d'enseignement. La directrice insiste également sur son rôle dans le lien entre l'école et l'extérieur, qu'il s'agisse

du CLAE, des parents ou des partenaires mais aussi le lien entre les enfants.

« essayer de faire en fait qu'y ait une cohésion au sein de ce qui est fait, une programmation, de mettre du lien entre les classes, entre les gens, entre les parents et les enfants, entre les enfants entre eux, euh ... entre entre le CLAE et les enseignants » (directrice école B)

Quant au second axe du rôle de la direction, il permet d'assurer la transmission des demandes institutionnelles et rappeler les devoirs et obligations des enseignants.

« c'est de rappeler aussi le cadre dans lequel tout fonctionnaire doit agir euh ... même quand c'est difficile, même quand on perçoit pas forcément l'utilité de ce qui nous est demandé [...] rappeler un certain nombre de choses que l'institution dans les notes de service transfère » (directrice école B)

La directrice pointe qu'à certains moments de l'année scolaire, essentiellement lors d'échéances comme la remise des livrets scolaires, des tensions peuvent surgir au sein de l'équipe enseignante. Elle précise que ce type de problème est généralement résolu en reparlant individuellement des sources de conflits après apaisement des tensions. Un élément pointé comme rendant difficile les échanges et l'écoute mutuelle est le nombre important d'enseignants dans l'école.

« après les problèmes qui se posent c'est que c'est quand même une très grosse ... grosse structure, qu'y a quand même beaucoup d'enseignants et que du coup, moi je trouve très difficile les conseils des maîtres où ça ressemble à des conseils d'administration d'entreprise » (directrice école B)

Après avoir décrit le fonctionnement global de l'école avec ses caractéristiques générales, les projets et partenariats, les formes de travail collectif et le type de direction, nous allons maintenant définir les dispositifs mis en place autour du maître supplémentaire au cycle 2.

b - Dispositifs mis en place autour du maître supplémentaire

Nous allons, dans un premier temps, caractériser de manière plus précise l'équipe des enseignants de cycle 2. Ensuite, nous décrirons l'origine de ce dispositif avant d'en donner les objectifs à la fois institutionnels et déclarés par les acteurs. Enfin, nous détaillerons l'organisation des dispositifs en nous attachant à distinguer leur conception et le(s) problème(s) à résoudre, les élèves ou niveaux d'enseignement concernés, les modalités de

mise en œuvre ainsi que la flexibilité des dispositifs.

Le cycle 2 de l'école B est composée de 7 classes réparties en 3 classes de CP, 1 classe de CP/CE1 et 4 classes de CE1. Quatre enseignants exercent à temps plein. Les 3 enseignantes de CP sont dans l'école depuis au moins 3 ans alors que les autres sont arrivés en début d'année scolaire. Nous y incluons également le poste d'enseignant supplémentaire de cycle 2 (MS). Le Tableau 5 résume les caractéristiques relevées.

| Niveau d'enseignement | CP | CP | CP | CP/CE1 | CE1 | CE1 | CE1 | MS |
|--------------------------------|------------|--------|-----------------------------|------------|------------|-------|-------|-----------|
| | 100% | 100% | 80% (PEMF) ²⁶ | 100% | 70% | 100% | 50% | 100% |
| Ancienneté dans l'école | 3 ans | 11 ans | 4 ans | <1 an | <1 an | <1 an | <1 an | 4 ans |
| Ancienneté Éducation Nationale | 9 ans | 22 ans | 17 ans | 7 ans | 11 ans | 2 ans | 5 ans | 29 ans |
| sexe | F | F | F | F | F | M | M | M |
| âge | 35 | 47 | 43 | 42 | 34 | 31 | 33 | 47 |
| <i>Enseignants interviewés</i> | <i>MO1</i> | | | <i>MO2</i> | <i>MO3</i> | | | <i>MS</i> |

Tableau 5: Caractéristiques des enseignants de cycle 2 de l'école B

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'école B, située dans un quartier dont la composition sociale est mixte, est en zone d'éducation prioritaire. Cette affectation date de 1990 et correspond à la fermeture du cycle 3 d'une école voisine où étaient scolarisés exclusivement des enfants issus de la communauté des gens du voyage ; un premier poste de maître supplémentaire a été créé à cette occasion. Le second poste a été attribué à l'école en septembre 2007 du fait de l'augmentation des effectifs.

L'élément nouveau, depuis la rentrée scolaire, est dû au fait que le maître supplémentaire du cycle 2 intervient également en grande section à l'école maternelle voisine, 3 fois par semaine (soit environ 10% du temps).

Les objectifs institutionnels de ce poste, définis dans la lettre de mission du maître supplémentaire, sont :

- l'amélioration des connaissances et compétences en maîtrise de la langue, plus particulièrement pour la lecture et l'écriture au cycle 2,

²⁶ Professeur des écoles maître-formateur

- la mise en œuvre d'actions visant l'amélioration des acquis des élèves en nombre et calcul et en organisation et traitement de l'information,
- l'amélioration de la qualité du climat scolaire et de la collaboration avec les familles,
- la continuité du parcours des élèves issus des familles du voyage.

Quant aux objectifs déclarés par les différents acteurs interviewés, ils concernent :

- l'aide apportée à tous les élèves, et pas seulement à ceux qui ont des difficultés (pour la directrice),
- l'aide apportée aux élèves en difficulté

« Et comme on a quand même le souci de euh cette aide aux enfants en difficulté [...] ça nous permet, nous, d'intervenir auprès des enfants en difficulté puisqu'on a la classe qu'en demi-groupe » (MO1 école B)

- la différenciation et la prise en compte des besoins de tous élèves

« les groupes de besoin, c'est vraiment de ... de ... enfin de différencier, de travailler au plus près du besoin et du niveau de chaque élève » (MO2 école B)

« c'est de faire avancer les élèves à leur niveau, voilà. Que les bons s'ennuient pas trop et que ceux qui sont en difficulté, ils soient pas complètement perdus dans ce qu'on fait » (MO3 école B)

Nous voyons, ici, que seule une enseignante pointe l'aide apportée aux élèves en difficulté alors que les autres insistent sur le bénéfice pour l'ensemble des élèves. Mais comme nous le verrons dans la description des dispositifs construits autour du maître supplémentaire, le fonctionnement n'est pas identique dans les classes de ces enseignantes.

De l'analyse des entretiens et de la consultation du projet d'école, nous avons pu faire ressortir que les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants de l'école B sont de deux types. D'une part, le constat de résultats faibles aux évaluations nationales de CE1 et CM2 dans le domaine de la résolution de problèmes mathématiques et la gestion de données numériques ; d'autre part, celui de résultats faibles aux évaluations de CE1 en maîtrise de la langue pour certains élèves avec une grande hétérogénéité en lecture.

En conséquence, ces points ont été pris en compte dans le projet d'école et sont intégrés dans l'axe 1, centré sur l'amélioration des connaissances et compétences en vocabulaire et l'axe 2, consacré au renforcement des capacités de compréhension et d'organisation des informations.

En outre, ces deux axes s'inscrivent dans le contrat ECLAIR qui définit les orientations prioritaires que sont la réduction des écarts et l'augmentation de la fluidité des parcours ainsi que la consolidation des savoirs fondamentaux.

Parmi les actions décrites dans le projet d'école, nous retiendrons celles impliquant le maître supplémentaire du cycle 2. Pour le constat relatif aux difficultés des élèves dans la résolution des problèmes mathématiques, les actions prévues sont :

- dans les classes de CP, le dédoublement des classes avec ou sans prise en compte du niveau des élèves (selon la période de l'année),
- dans les classes de CE1, la co-intervention avec une prise en charge des élèves en difficulté par le maître supplémentaire et, en fin d'année scolaire, la constitution de groupes de besoin.

Quant au problème relevant des difficultés de compréhension de la langue écrite et parlée, les actions sont décrites plus succinctement ; elles concernent, d'une part les activités autour des albums choisis pour l'apprentissage de la lecture et de la littérature en CP et, d'autre part la mise en place d'un travail différencié avec un décloisonnement en groupes de besoin en lecture pour les classes de CE1. Cependant, le maître supplémentaire n'est pas impliqué dans l'activité décrite en classe de CP.

Comme nous venons de le voir, les modalités de mise en œuvre de l'intervention du maître supplémentaire apparaissent, dans les grandes lignes, dans le projet d'école. Elles peuvent toutefois être complétées par la description de formes réellement mises en place et rapportées lors des entretiens. Nous les avons regroupées en quatre catégories : le décloisonnement par groupes de compétences, le dédoublement de classe, les groupes de soutien et la co-intervention. Dans l'école B, la particularité tient au fait que l'organisation est différente en début d'année (environ 6 semaines) et le reste de l'année. En effet, en début d'année scolaire, sont mis en place un MACLE²⁷ et un dispositif équivalent en mathématiques pour les élèves de CE1. Ces dispositifs reposent sur une intervention massive et concentrée en vue d'améliorer les compétences des élèves les moins expérimentés. Il s'agit de décloisonnements en groupes de besoin en lecture et mathématiques pour lesquels interviennent les enseignants des classes concernés et les deux maîtres supplémentaires de l'école. D'autre part, des co-interventions avec le maître supplémentaire sont mises en place sur la même période dans les classes de CP ; elles concernent les domaines de la phonologie/lecture et du graphisme, à

²⁷ Module d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Écriture

raison d'un créneau hebdomadaire par classe et par domaine.

Nous allons maintenant décrire les dispositifs mis en place tout le reste de l'année et répartis en quatre catégories précédemment citées. Dans les faits, nous constatons que les interventions du maître supplémentaire concernent les élèves de CP et CE1 pour environ 84%.

- le décloisonnement par groupes de compétences en lecture

Ce dispositif concerne tous les élèves de CE1, à raison de deux créneaux hebdomadaires pour la lecture et un créneau pour la production d'écrit. Il fonctionne de manière identique que pour l'école A, c'est-à-dire avec une répartition des élèves en groupes de compétences.

- le dédoublement de classe

Cette modalité concerne les classes de CP ; le maître supplémentaire prend en charge une demi-classe pour travailler la résolution de problème pendant que l'enseignant de la classe travaille la lecture et les deux groupes permutent au bout de 45 minutes. Chaque classe de CP et le CP/CE1 bénéficient de ce fonctionnement une fois par semaine (soit 8 créneaux).

- le groupe de soutien pris en charge par le maître supplémentaire

Ce dispositif est peu utilisé dans l'école B ; il concerne la prise en charge des élèves de CP en difficulté en lecture, à raison d'un créneau hebdomadaire.

- la co-intervention est quant à elle davantage développée.

Elle porte sur la production d'écrit en CP à raison d'un créneau pour chaque classe (soit 4 créneaux) et la résolution de problèmes à raison d'un créneau hebdomadaire pour 1 classe de CE1.

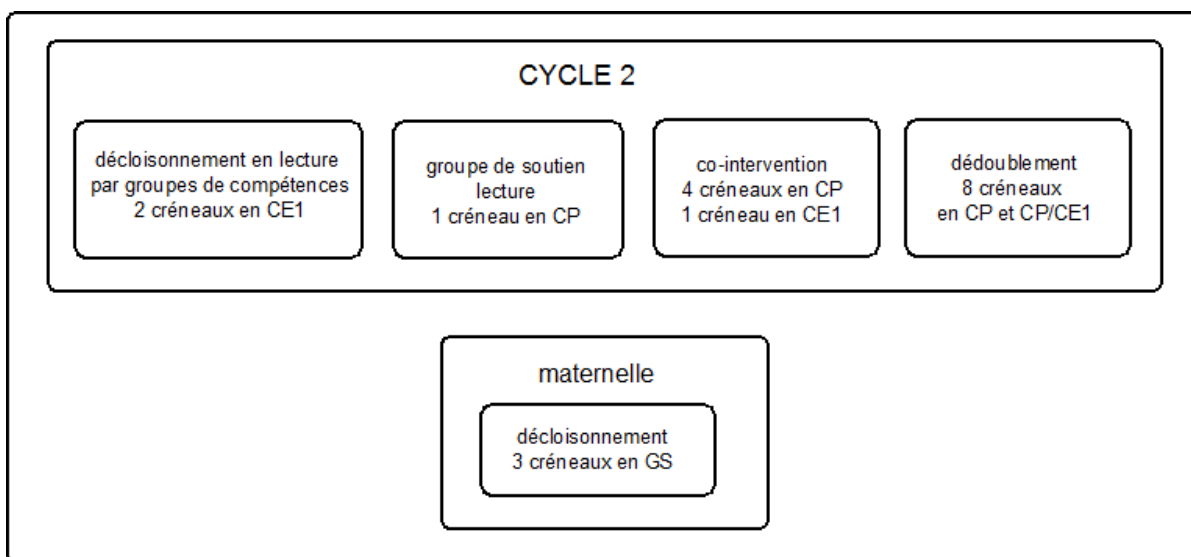


Illustration 6: interventions hebdomadaires de l'enseignant supplémentaire de cycle 2 dans l'école B

Dans l'école B, une adaptation importante des dispositifs a eu lieu, par rapport aux années précédentes, en lien avec la suppression d'un demi-poste d'enseignant supplémentaire pour la liaison GS/CP et, dans une moindre mesure, avec l'ouverture d'une classe de CE1. Ces éléments ont impliqué une intervention du maître supplémentaire de cycle 2 en grande section de maternelle et par conséquent de moindres possibilités en CP et CE1. Ainsi, le dispositif de décloisonnement en lecture pour les classes de CP n'a pas été reconduit.

« On voit déjà entre l'année dernière où on avait un demi-poste de liaison grande section-CP plus le maître surnuméraire cycle 2, voilà, le fait de perdre ça nous a obligés à remanier des choses. Et on perd en efficacité parce que les groupes de besoin en lecture qu'on avait tous les matins, c'était quand même, enfin, un levier par rapport en particulier aux enfants en difficulté. Voilà, et le fait de le perdre, ben on doit faire des choix. » (MOI école B)

De même, le décloisonnement en français pour les CE1 sont passés de 5 à 2 créneaux hebdomadaires. Cependant, certains dispositifs ont été renforcés ou créés par rapport aux années précédentes ; il s'agit en particulier du dédoublement des classes de CP et CP/CE1 pour la résolution de problèmes. Ce dispositif a été créé dans le but d'améliorer les résultats des élèves dans ce domaine et a fait d'objet d'un avenant au projet d'école.

« Ben en fait on part, et des besoins des élèves, du projet d'école, comme par

exemple pour les problèmes, c'est ça qui a un peu décidé comme c'est un axe du projet d'école [...] Cette année, comme y avait plus autant de créneaux avec le maître surnuméraire, on s'est dit on met l'accent sur euh ... la résolution de problèmes. » (MOI école B)

D'autre part, les dispositifs semblent être relativement flexibles : l'équipe enseignante de cycle 2 discute des dispositifs et des besoins des élèves régulièrement dans l'année. Des adaptations peuvent alors être envisagées.

« Et quand même, ça se remanie de période à période. Cette année, on a fonctionné comme ça mais peut-être qu'à la prochaine période, si on voit qu'y a des enfants en grosse grosse difficulté lecture, peut-être qu'on remaniera en prenant un groupe de besoin en lecture, en décroissant. » (MOI école B)

Aussi, des adaptations ponctuelles des dispositifs sont prévues pour la mise en place de projets communs auxquels participent l'équipe enseignante. C'est le cas des « rallyes mathématiques » et du projet en littérature de jeunesse.

c - Synthèse de l'école B

Afin d'avoir une vision synthétique des résultats présentés dans la partie précédente, nous les avons réunis dans les deux tableaux suivants. Le Tableau 6 reprend les éléments relatifs au fonctionnement général de l'école B et le Tableau 7 récapitule l'essentiel des dispositifs construits autour du maître supplémentaire en cycle 2.

| FONCTIONNEMENT GENERAL | |
|-----------------------------------|---|
| | École en zone ECLAIR |
| Nombre d'élèves et de classes | 301 élèves répartis en 15 classes |
| Composition sociale | mixte |
| Particularité | Très grande hétérogénéité des élèves Accueil d'enfants du voyage |
| Maître(s) supplémentaire(s) | 2 postes (cycle 2+GS maternelle et cycle 3) |
| Stabilité de l'équipe enseignante | 7 enseignants depuis plus de 5 ans 5 enseignants depuis moins d'1 an |
| Direction | 1 directrice déchargée d'enseignement 8 ans d'ancienneté dans l'école dont 4 ans sur le poste de direction |

| Projets et partenariats | |
|--------------------------------|---|
| | Projets communs à toute l'équipe enseignante mais avec mise en œuvre par niveau d'enseignement 1 projet ponctuel fédérateur du cycle 2 |
| | Liens resserrés avec le CLAE associatif (projets et actions communs) |
| | Partenariat important avec une structure extérieure (centre d'animation) |
| Travail conjoint | |
| Réunions formelles | Lorsque nécessaire (vendredi midi) |
| Réunions informelles | préparations par niveau d'enseignement (pause méridienne) échanges par courriel (en CE1) |
| Échanges de service | 1 échange entre les 3 classes de CP 1 échange ponctuel entre 2 classes de CP |
| Rôle de la directrice | |
| | Veiller à la cohésion au sein de l'école et entre l'école et l'extérieur Rappeler le cadre institutionnel |

Tableau 6: Fonctionnement général de l'école B

| DISPOSITIFS AUTOUR DU MAÎTRE SUPPLEMENTAIRE en cycle 2 | |
|---|--|
| Équipe enseignante du cycle 2 | |
| Classes | 3 CP, 1 CP/CE1, 3 CE1 |
| Enseignants | 3 enseignants dans l'école depuis au moins 3 ans 4 enseignants dans l'école depuis moins d'1 an |
| Maître supplémentaire | Nouvelle mission en maternelle → 90% en CP et CE1 ancienneté sur le poste : 4 ans |
| Particularité | Tous les enseignants de CP/CE1 et CE1 sont dans l'école depuis moins d'1 an |
| Origine du poste | Septembre 2007 école en zone ECLAIR + augmentation des effectifs |

| | |
|----------------------------------|---|
| Objectifs institutionnels | <ul style="list-style-type: none"> - amélioration des connaissances et compétences en maîtrise de la langue et en mathématiques, - amélioration de la qualité du climat scolaire et de la collaboration avec les familles, - continuité du parcours des élèves issus des familles du voyage. |
| Objectifs déclarés | <ul style="list-style-type: none"> - apport d'aide aux élèves en difficulté - différenciation et la prise en compte des besoins de tous élèves |
| Problème(s) traité(s) | <ul style="list-style-type: none"> - résultats faibles en mathématiques - résultats faibles en maîtrise de la langue et grande hétérogénéité en lecture |
| Dispositifs construits | <ul style="list-style-type: none"> - décloisonnement par groupes de compétences - dédoublement de classe - 1 groupe de soutien - co-intervention |
| Stabilité/flexibilité | <ul style="list-style-type: none"> - adaptation importante due à la nouvelle mission du MS - renforcement des dispositifs en mathématiques (au détriment du français) - dispositifs assez flexibles (en cours d'année en fonction des besoins des élèves, ponctuellement pour les projets communs) |

Tableau 7: Dispositifs autour du maître supplémentaire dans l'école B

V.1.3 Mise en parallèle des écoles A et B

Après avoir décrit le fonctionnement général de chacune des écoles et les dispositifs construits autour du maître supplémentaire en cycle 2, nous allons nous attacher à mettre en évidence les ressemblances et différences entre ces deux établissements scolaires. Pour cela, nous présenterons successivement la synthèse relative au fonctionnement général (Tableau 8) et celle concernant les dispositifs construits autour du maître supplémentaire en cycle 2 (Tableau 9). A l'issue de chaque présentation, nous dégagerons les similitudes et dissemblances entre les deux écoles.

a - Fonctionnement général

| | ECOLE A | ECOLE B |
|-----------------------------------|--|--|
| | École hors zone ECLAIR | École en zone ECLAIR |
| Nombre d'élèves et de classes | 308 élèves répartis en 12 classes | 301 élèves répartis en 15 classes |
| Composition sociale | mixte | mixte |
| Particularité | Accueil d'enfants du voyage | Accueil d'enfants du voyage Grande hétérogénéité des élèves |
| Maître(s) supplémentaire(s) | 1 poste | 2 postes (cycle 2+GS maternelle et cycle 3) |
| Stabilité de l'équipe enseignante | 8 enseignants depuis + de 4 ans 3 enseignants depuis - d'1 an | 7 enseignants depuis + de 5 ans 5 enseignants depuis - d'1 an |
| Direction | 1 directeur déchargé direction depuis 15 ans (maternelle puis groupe scolaire) | 1 directrice déchargée 8 ans d'ancienneté dans l'école dont 4 ans sur la direction |
| Projets et partenariats | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - 1 projet fédérateur de l'équipe enseignante - 1 partenariat avec le CLAE sur temps scolaire (BCD) - projets extra-scolaires avec CLAE et parents d'élèves - Participation des parents à la vie de l'école | <ul style="list-style-type: none"> - Projets communs mais mise en œuvre par niveau d'enseignement - 1 projet ponctuel fédérateur du cycle 2 - Liens resserrés avec le CLAE associatif (projets et actions) - Partenariat important avec une structure extérieure |
| Travail conjoint | | |
| Réunions formelles | Hebdomadaire (lundi midi) | si nécessaire (vendredi midi) |
| Réunions informelles | <ul style="list-style-type: none"> - préparations par niveau d'enseignement (pause méridienne – lundi midi) - Liaison GS/CP et école/collège | <ul style="list-style-type: none"> - préparations par niveau d'enseignement (pause méridienne) - échanges par courriel (en CE1) |
| Échanges de service | <ul style="list-style-type: none"> - 3 échanges entre les 3 classes de CP - 1 échange entre 1 classe de CP et 1 classe de CM1 | <ul style="list-style-type: none"> - 1 échange entre les 3 classes de CP - 1 échange ponctuel entre 2 classes de CP |
| Rôle de la direction | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Faire le lien entre l'école et l'extérieur - Animer l'équipe | <ul style="list-style-type: none"> - Veiller à la cohésion au sein de l'école / entre l'école et l'extérieur - Rappeler le cadre institutionnel |

Tableau 8: Fonctionnement général des écoles A et B

Concernant le fonctionnement général, nous pouvons relever plusieurs similitudes ainsi que quelques différences entre les écoles A et B.

En effet, contrairement à l'école A, l'école B est en zone ECLAIR mais les deux établissements ont des tailles très similaires en nombre d'élèves. Toutefois, les effectifs des classes étant inférieurs en zone ECLAIR, l'école B compte un nombre de classes plus important. Les deux écoles accueillent des élèves d'origine sociale mixte et ont la particularité commune de scolariser des enfants du voyage. Cet élément est à l'origine de la création d'un poste d'enseignant supplémentaire dans l'école A; toutefois, l'école B possède deux postes de ce type, de par son appartenance au réseau ECLAIR et sa taille importante.

Les équipes enseignantes présentent des stabilités comparables, avec au moins la moitié des enseignants en poste depuis plus de 4 ou 5 ans et environ un tiers nouvellement arrivés.

Du fait de la taille importante des deux écoles, les postes de direction sont assurés par des enseignants totalement déchargés d'enseignement. Dans le cas de l'école A, la direction est commune au groupe scolaire et le directeur occupe la fonction depuis 15 ans. Dans l'école B, la directrice gère l'école élémentaire et a occupé un poste d'enseignante ordinaire avant de se consacrer à la direction depuis 4 ans. Nous pouvons relever que les rôles des directeurs, tels qu'ils les définissent, sont relativement proches; ils veillent au bon fonctionnement de l'équipe enseignante avec toutefois une nuance : dans l'école A, il s'agit d'animer l'équipe alors que dans l'école B, l'accent est mis sur la cohésion. Dans les deux cas, la direction fait le lien entre l'école et l'extérieur. D'autre part, le rappel du cadre institutionnel est un point rapporté uniquement par la directrice de l'école B. Nous pouvons nous poser la question de l'origine des différences relevées; il peut s'agir des caractéristiques de l'équipe enseignante ou bien de la position de la directrice de l'école B (elle était enseignante dans l'école avant de d'occuper le poste de direction).

Si nous nous intéressons au fonctionnement de l'équipe enseignante, nous constatons que les projets communs sont déclinés différemment dans les deux écoles : dans l'école A, un seul projet important est mis en place et fédère l'ensemble des classes, y compris l'école maternelle. Tandis que dans l'école B, plusieurs projets communs se déroulent, mais ils sont mis en œuvre par niveau d'enseignement. Dans les deux établissements, une plage horaire hebdomadaire est définie, sur la pause méridienne, pour les réunions formelles imposées par le cadre institutionnel. Nous pouvons cependant relever que le créneau est utilisé régulièrement dans l'école A, contrairement à l'école B où il l'est en fonction des nécessités.

Quant aux réunions informelles, elles concernant principalement les préparations par niveau et ont lieu sur la pause méridienne dans les deux établissements. De plus, la modalité de travail conjoint sous forme d'échanges de services existe dans les deux écoles, et de façon plus développée dans l'école A. Ces échanges concernent, dans les deux cas, les enseignants des classes de CP; nous pouvons rapprocher cet élément du fait que ces enseignants sont en poste depuis plusieurs années, tandis que les enseignants de CE1 sont nouvellement nommés.

Pour résumer, nous pouvons rappeler que les deux écoles présentent des caractéristiques générales très similaires, hormis le fait que l'école B est située en zone ECLAIR. Le travail conjoint des enseignants existe sous des formes semblables ; il semble toutefois montrer une fréquence plus régulière et une plus grande structuration dans l'école A.

Nous allons maintenant nous efforcer de faire ressortir les éléments de comparaison entre les deux écoles relatifs aux dispositifs construits autour des maîtres supplémentaires.

b - Dispositifs mis en en place autour des maîtres supplémentaires

| | ECOLE A | ECOLE B |
|--------------------------------------|---|--|
| Équipe enseignante du cycle 2 | | |
| Classes | 3 CP, 1 CP/CE1, 2 CE1 | 3 CP, 1 CP/CE1, 3 CE1 |
| Enseignants | 3 enseignants dans l'école depuis au moins 5 ans 3 enseignants dans l'école depuis moins d'1 an | 3 enseignants dans l'école depuis au moins 3 ans 4 enseignants dans l'école depuis moins d'1 an |
| Maître supplémentaire | 1 poste sur l'école (70 % cycle 2) 2 enseignantes (80%* et 20%) *depuis 4 ans sur le poste | Nouvelle mission en maternelle → 90% en CP et CE1 ancienneté sur le poste : 4 ans |
| Particularité | Tous les enseignants de CP/CE1 et CE1 dans l'école depuis moins d'1 an | Tous les enseignants de CP/CE1 et CE1 dans l'école depuis moins d'1 an |
| Origine du poste | | |
| | Septembre 2006 Accompagnement de la fermeture du cycle 2 d'une école scolarisant exclusivement des enfants du voyage | Septembre 2007 école en zone ECLAIR + augmentation des effectifs |

| | ECOLE A | ECOLE B |
|----------------------------------|--|---|
| Objectifs institutionnels | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - amélioration des acquis des élèves en compréhension langue orale et écrite, - meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, - développement de la personnalisation des parcours spécifiques | <ul style="list-style-type: none"> - amélioration des connaissances et compétences en maîtrise de la langue et en mathématiques, - amélioration qualité climat scolaire et collaboration avec les familles, - continuité du parcours des élèves issus des familles du voyage. |
| Objectifs déclarés | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - acquisition des compétences fondamentales (en lecture), - prise en compte de l'hétérogénéité - aide apportée à tous les élèves | <ul style="list-style-type: none"> - apport d'aide aux élèves en difficulté - différenciation et la prise en compte des besoins de tous élèves |
| Problème(s) traité(s) | | |
| | mauvaise compréhension des textes littéraires au cycle 3 (difficultés de décodage persistantes) | <ul style="list-style-type: none"> - résultats faibles en mathématiques - résultats faibles en maîtrise de la langue et grande hétérogénéité en lecture |
| Dispositifs construits | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - décloisonnement par groupes de compétences - groupes de soutien - co-intervention | <ul style="list-style-type: none"> - décloisonnement par groupes de compétences - dédoublement de classe - 1 groupe de soutien - co-intervention |
| Stabilité/flexibilité | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - élément de stabilité : mise en œuvre des décloisonnements en lecture - adaptation, chaque année, aux besoins des élèves - peu de marges de liberté pour des modifications en cours d'année | <ul style="list-style-type: none"> - adaptation importante due à la nouvelle mission du MS - renforcement des dispositifs en mathématiques (au détriment du français) - dispositifs assez flexibles (en cours d'année en fonction des besoins des élèves ou ponctuellement pour les projets communs) |

Tableau 9: Dispositifs autour des maîtres supplémentaires des écoles A et B

Si nous nous centrons sur les dispositifs construits autour du maître supplémentaire en cycle 2 dans les deux écoles, nous pouvons également relever d'importantes similitudes ponctuées de quelques différences.

Dans les deux cas, les équipes enseignantes de cycle 2 présentent des caractéristiques très

similaires; en effet, tous les enseignants de CP sont en poste depuis au moins 3 ans (école B) ou 5 ans (école A) tandis que tous les autres enseignants (CP/CE1 et CE1) sont nommés depuis moins d'un an.

Les objectifs institutionnels tels qu'indiqués dans les fiches de poste des enseignants supplémentaires, sont semblables du fait qu'ils concernent l'amélioration des acquis des élèves dans le domaine de la maîtrise de la langue et la continuité des parcours des élèves. Toutefois, ils se différencient car, à ces objectifs, s'ajoutent dans l'école B ceux de l'amélioration de compétences en mathématiques et l'amélioration de la qualité du climat scolaire et la collaboration avec les familles. Quant aux objectifs déclarés par les différents acteurs, ils se rejoignent autour de la prise en compte de l'hétérogénéité du public scolaire et de l'aide apportée à l'ensemble des élèves.

Si nous considérons maintenant les dispositifs construits pour atteindre les objectifs et résoudre le(s) problème(s) identifiés, nous constatons que trois d'entre eux sont communs aux deux écoles : le décloisonnement par groupes de compétences, les groupes de soutien et la co-intervention. Toutefois, seule l'école B a mis en place un dispositif de dédoublement de classe. Cependant, les écarts se situent au niveau de la répartition de ces différentes modalités. Ainsi, l'école A privilégie le dispositif de décloisonnement par groupes de compétences (50 % du temps de la maîtresse supplémentaire sur le cycle 2, contre 12 % dans l'école B). De même, les groupes de soutien représentent 25 % dans l'école A contre 6 % dans l'école B. A l'inverse, la co-intervention en cycle 2 correspond à 31 % dans l'école B contre 25 % dans l'école A. Nous pouvons enfin noter que le dispositif de dédoublement de classe, inexistant dans l'école A, représente 50 % dans l'école B.

Ces constats peuvent être reliés au fait que, dans l'école A, l'élément de stabilité dominant d'une année sur l'autre est la mise en œuvre des décloisonnements en lecture. En revanche, l'équipe enseignante de cycle 2 de l'école B a décidé de mettre l'accent sur l'amélioration des compétences en mathématiques et utilise pour cela les deux dispositifs que sont le dédoublement de classe et, dans une moindre mesure, la co-intervention.

Nous constatons que le dispositif de décloisonnement par groupes de compétences nécessite une organisation commune de toutes des classes d'un même niveau d'enseignement. Ce dernier étant l'organisation prépondérante dans l'école A, nous pouvons le rapprocher des propos rapportés par les enseignants de cette école, indiquant la faible marge de liberté laissée pour les éventuelles modifications en cours d'année. A l'inverse, les dispositifs de

dédoublage de classe ou de co-intervention concernent l'enseignant de la classe et le maître supplémentaire et peuvent être associés à la relative flexibilité en cours d'année des dispositifs dans l'école B.

Les monographies présentées nous permettent d'affirmer que, dans les deux écoles, le travail conjoint des enseignants est présent. Notamment dans le cadre des dispositifs impliquant les maîtres supplémentaires, les enseignants mettent en œuvre différentes formes de travail collectif. Nous avons pu relever, en particulier :

- les réunions formelles, liées aux obligations statutaires, parmi lesquelles les conseils de cycle traitant des élèves en difficulté et des dispositifs mis en place
- les réunions informelles essentiellement destinées à la préparation et la planification des tâches d'enseignement
- les tâches d'enseignement proprement dites sous la forme de décloisonnement en groupe de besoins ou de co-intervention.

Nous sommes ici en présence de la forme intermédiaire du travail collectif qui est la collaboration et de la forme la plus aboutie qui est la coopération, décrites par Marcel et al. (2007). En effet, lors des réunions formelles et informelles, les enseignants conçoivent des dispositifs, préparent des séances d'enseignement, planifient des tâches : ils collaborent. Dans le cas des dispositifs de décloisonnement et de co-intervention, ils sont mutuellement dépendants dans leur travail et agissent nécessairement ensemble : ils coopèrent.

V.2 Identification des SAC, zones d'incertitude et rapports de pouvoir

Après avoir décrit les contextes des deux écoles et les avoir comparés, nous allons maintenant tenter d'identifier les SAC (systèmes d'action concrets) construits autour des dispositifs de maître supplémentaire. Pour cela, nous utiliserons la grille d'analyse de Bernoux présentée dans les instruments d'analyse de données. Nous déterminerons ensuite les zones d'incertitude à maîtriser pour résoudre le problème posé. La mise en évidence de la plus ou moins grande maîtrise de ces zones d'incertitude par les différents acteurs nous permettra enfin de révéler les rapports de pouvoir.

V.2.1 Les SAC des écoles A et B

a - Grille d'analyse des SAC

Comme nous l'avons indiqué dans la partie relative à la présentation des instruments d'analyse des données, nous nous baserons sur la grille de Bernoux(2009) pour caractériser les SAC identifiés. Pour chaque acteur concerné, nous tenterons de dégager les objectifs, les enjeux, les atouts ou handicaps ainsi que les relations et positions aux autres acteurs. Ces éléments seront issus de l'analyse des propos recueillis lors des entretiens. Cela nous conduira ensuite à prévoir les stratégies de chacun d'eux.

| acteurs | missions (ou objectifs) | enjeux | atouts / handicaps | relations aux autres acteurs | position / autres acteurs | stratégies prévisibles |
|----------|-------------------------------|--------|-----------------------|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------|
| acteur 1 | | | | | | |
| acteur 2 | | | | | | |
| | | | | | | |

b - SAC de l'école A

Avant d'identifier les SAC, nous rappelons que l'école A accueille des enfants d'origine sociale mixte et, depuis 2006, des enfants issus de la communauté des gens du voyage. C'est à ce moment-là que le poste d'enseignant supplémentaire a été créé. Le problème identifié dans l'école A est celui de difficultés de décodage persistant à la fin de l'école élémentaire. Les dispositifs mis en place autour du maître supplémentaire ont donc pour objectif de tenter de résoudre ce problème. L'essentiel de ces dispositifs a été mis en place au niveau du cycle 2, sur lequel nous avons limité notre recherche. En outre, ces derniers présentent une grande homogénéité sur les deux niveaux d'enseignement (CP et CE1). Nous avons donc identifié un SAC autour des dispositifs construits en cycle 2 autour du maître supplémentaire.

Les acteurs concernés sont, par conséquent, les enseignants des classes de CP et CE1 et l'enseignante supplémentaire.

| Acteurs | Missions (objectifs) | Enjeux | Atouts / handicaps | Relations aux autres acteurs | Position aux acteurs | Stratégies prévisibles |
|---------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| MO1 (enseignant CP) | - améliorer les acquis des élèves en maîtrise de la langue | - travailler en équipe - confronter les points de vue, échanger - apporter de l'aide aux élèves en difficulté | - bonne connaissance de l'école - bonne connaissance des élèves - connaissances pédagogie en grand groupe - nécessité d'harmonisation | - nombreux échanges avec les autres enseignants de CP et le MS | - aide mutuelle, échange de conseils - pas de jugement entre enseignants | Utiliser les dispositifs pour maintenir les échanges |
| MO2 (enseignante CE1) | - améliorer les acquis des élèves en maîtrise de la langue | - avoir une aide pour les tâches d'enseignement - meilleure différenciation en fonction des élèves (indispensable) - moins de travail de préparation | - enseignante novice - bonne connaissance des élèves - connaissances pédagogie en grand groupe - nécessité d'harmonisation | - échanges avec les enseignants de cycle2 et le MS | - accepte le dispositif sans poser de questions et s'adapte - accepte l'aide, les échanges avec le MS - confiance dans le MS | Profiter des dispositifs pour faciliter le travail d'enseignement |
| MO3 (enseignant CP) | - améliorer les acquis des élèves en maîtrise de la langue | - aide apportée à tous les élèves - double intérêt : élèves et enseignants - situation de confort | - bonne connaissance de l'école - volonté affirmée de participer au dispositif - bonne connaissance des élèves - connaissances pédagogie en grand groupe - nécessité d'harmonisation | - nombreux échanges avec les autres enseignants de CP et le MS | - rassuré par le travail conjoint - difficulté de co-intervention avec MS | Conserver les dispositifs qui procurent un sentiment de sécurité |
| MS | - améliorer les acquis des élèves en maîtrise de la langue | - apporter l'aide nécessaire aux élèves - utiliser le temps de la façon la plus « rentable » - améliorer sa pratique professionnelle, se former | - bonne connaissance de l'école - bonne connaissance apprentissage lecture-écriture - connaissance pédagogie en petit groupe - capacité d'adaptation aux demandes des MO | - nombreux échanges avec les enseignants de cycle 2 | - favorise l'adaptation du dispositif aux demandes - regret de propositions non suivies | Proposer des adaptations, des évolutions des dispositifs tout en répondant aux demandes des maîtres ordinaires |

Tableau 10: SAC identifié dans l'école A

A la lecture de cette grille, nous pouvons relever que les enseignants expérimentés, en poste dans l'école depuis quelques années (MO1, MO3 et MS), ont des enjeux relativement similaires. D'une part les dispositifs apportent l'aide nécessaire pour les élèves et, d'autre part, ces acteurs travaillent ensemble et échangent sur leurs pratiques. Cependant, pour l'enseignante novice (MO2), l'enjeu principal est l'aide apportée pour les activités d'enseignement. Cette différence peut s'expliquer par le fait que l'enseignante novice, en intégrant le dispositif, bénéficie d'un apprentissage professionnel. Même si les enjeux sont comparables pour les enseignants expérimentés, nous pouvons noter des stratégies différentes entre les maîtres ordinaires (MO1 et MO3) et la maîtresse supplémentaire : cette dernière tente de faire évoluer les dispositifs tandis que les autres enseignants ont pour stratégie de maintenir le système tel qu'il est.

Le point commun entre tous les acteurs réside dans les nombreux échanges autour des élèves et des pratiques professionnelles, même si leurs positions ne sont pas équivalentes. En effet, alors que l'enseignante novice (MO2) est plutôt en position de réception, la maîtresse supplémentaire (MS) est en capacité à faire des propositions.

Nous pouvons enfin mettre en évidence un système d'action concret stable du fait de stratégies convergentes des différents acteurs. Cette stabilité facilite en outre l'intégration des nouveaux acteurs.

c - SAC de l'école B

Avant d'identifier les SAC, nous rappelons que l'école B accueille des enfants d'origine sociale mixte et, en particulier, des enfants issus de la communauté des gens du voyage. L'inscription de l'école en zone ECLAIR lui permet de bénéficier de deux postes d'enseignants supplémentaires, respectivement en cycle 2 et cycle 3. Les problèmes identifiés dans l'école B sont ceux concernant la maîtrise de la langue et la résolution des problèmes. Les dispositifs mis en place autour du maître supplémentaire de cycle 2 ont donc pour objectif de tenter de résoudre ces difficultés. Outre le fait que les dispositifs construits visent deux problèmes, les modalités mises en place ne sont pas identiques en CP et en CE1. Ceci nous amène à identifier deux SAC correspondant aux deux problèmes à résoudre, chacun étant subdivisé en deux, selon le niveau d'enseignement.

Les données issues des entretiens nous amènent à privilégier l'étude des SAC construits au

niveau du CE1 du fait des contraintes du contexte (enseignants nouvellement nommés) et de l'aspect dynamique (adaptation en cours). Nous les nommerons respectivement SAC « L » (pour celui concernant la maîtrise de la langue) et SAC P (pour celui relatif à la résolution de problèmes). Les acteurs concernés sont, par conséquent, les enseignants des classes de CE1 et CP/CE1 et l'enseignant supplémentaire.

| Acteurs | Missions (objectifs) | Enjeux | Atouts / handicaps | Relations aux autres acteurs | Position aux acteurs | Stratégies prévisibles |
|------------------------------------|--|---|---|---|---|--|
| MO2 (enseignante CP/CE1) | - améliorer les acquis des élèves en maîtrise de la langue | - être au plus près des besoins des élèves - différencier, individualiser | - enseignante nouvellement nommée | - échanges avec les autres enseignants et le MS | -travaille avec les enseignants de CE1 | Préserver le dispositif qui répond aux besoins des élèves |
| MO3 (enseignante CE1) | - améliorer les acquis des élèves en maîtrise de la langue | - confort de la situation - gérer l'hétérogénéité des élèves - pas de vision globale sur toute la classe - pas de surcharge de travail | - enseignante nouvellement nommée | - échanges avec les autres enseignants et le MS - échanges d'idées et de documents | - accepte le dispositif sans poser de questions - demande à faire évoluer le dispositif | Utiliser le dispositif et proposer des adaptations |
| MS | - améliorer les acquis des élèves en maîtrise de la langue | - changer régulièrement de groupe d'élèves | - bonne connaissance de l'école - obligation de travailler avec d'autres adultes - intérêt pour le poste (pas de lassitude) | - échanges avec les autres enseignants | - référent des enseignants de CE1 - participe à l'évaluation des élèves en début d'année - n'est pas le « maître de la difficulté » | Maintenir le dispositif Avoir une vision générale des classes |

Tableau 11: SAC « L » identifié dans l'école B

A la lecture de la grille, nous pouvons observer que l'enjeu commun aux deux enseignantes ordinaires est la réponse apportée aux besoins des élèves ; toutefois, l'une d'elle (MO3) pointe qu'elle perd de ce fait la vision d'ensemble de sa classe sans pour autant remettre en cause le dispositif. Quant au maître supplémentaire, sa stratégie est de maintenir une organisation qui lui permet de garantir son enjeu personnel : changer régulièrement de groupe d'élèves. Les autres enseignants, bien qu'avec d'autres enjeux, ont une stratégie qui rejoint celle du maître supplémentaire. Nous pouvons ainsi inférer une bonne stabilité du système d'action et une possible adaptation révélée par la stratégie d'un des acteurs (MO2).

| Acteurs | Missions (objectifs) | Enjeux | Atouts / handicaps | Relations aux autres acteurs | Position aux acteurs | Stratégies prévisibles |
|-----------------------------|--|---|--|---|---|--|
| MO2 (enseignante CP/CE1) | - améliorer les acquis des élèves en résolution de problèmes | - être plus disponible - pouvoir aider individuellement quelques élèves - avoir un regard croisé sur les élèves - bénéficier de l'expérience du MS | - enseignante nouvellement nommée | - échanges avec les autres enseignants et le MS | - travaille avec les enseignants de CE1 | Profiter de l'expérience du MS |
| MO3 (enseignante CE1) | - améliorer les acquis des élèves en résolution de problèmes | - travail de préparation fait par le MS - se former, apprendre | - enseignante nouvellement nommée | - échanges avec les autres enseignants et le MS | - accepte le dispositif sans poser de questions - observe le MS | Utiliser le dispositif pour se former |
| MS | - améliorer les acquis des élèves en résolution de problèmes | - changer régulièrement de groupes d'élèves - animer les séances dans les classes | - bonne connaissance de l'école - obligation de travailler avec d'autres adultes - intérêt pour le poste (pas de lassitude) - spécialiste de la résolution de problèmes | - échanges avec les autres enseignants - documents donnés aux enseignants ne bénéficiant pas de la co-intervention | - référent des enseignants de CE1 - construit les évaluations de début d'année - participe à l'évaluation des élèves en début d'année | Maintenir le dispositif Avoir une vision générale des classes |

Tableau 12: SAC "P" identifié dans l'école B

La grille d'analyse nous conduit à remarquer que le dispositif mis en place permet aux enseignantes ordinaires (MO2 et MO3) de se former : leur enjeu est commun. Par conséquent, leur stratégie va également dans le sens d'un maintien du dispositif. Par ailleurs, le MS a une stratégie équivalente avec des enjeux différents (intervenir en co-animation avec le rôle d'expert et de continuer à changer régulièrement de groupe d'élèves). Dans ce cas également, le système construit est stable et ne semble pas faire l'objet d'ajustements, au moment de notre recherche.

d - Mise en parallèle des SAC

A l'issue de l'analyse des SAC identifiés dans les deux écoles, nous observons une stabilité des systèmes construits par les acteurs. Dans l'école A, cette stabilité semble principalement

due aux stratégies et enjeux similaires entre les enseignants et aux relations professionnelles régulières et structurées qu'ils entretiennent. Dans l'école B, bien que les enjeux des acteurs ne soient pas tous similaires, leurs stratégies convergent ; ceci pourrait dans ce cas également expliquer la stabilité de système, même si les relations sont moins formalisées.

Quant aux capacités d'adaptation, elles paraissent plus réduites dans l'école A que dans l'école B. Deux éléments pourraient l'expliquer : le haut niveau de structuration des dispositifs de l'école A rend les ajustements difficiles, le changement initié dans l'école B ne remet pas en cause les stratégies des acteurs et en particulier celles du maître supplémentaire.

Nous pouvons en outre relever que, dans les deux écoles, l'enseignant supplémentaire possède des atouts spécifiques à son poste et/ou au problème à résoudre. Ceci nous amène alors à nous intéresser aux rapports de pouvoir entre les acteurs. A partir des SAC identifiés dans les deux écoles et des éléments issus de l'analyse des dispositifs construits, nous allons pouvoir définir les zones d'incertitudes à maîtriser pour résoudre le(s) problème(s) posé(s) et mettre en évidence les différences de pouvoir entre les acteurs.

V.2.2 Zones d'incertitudes et rapports de pouvoir

Pour chaque SAC, nous déterminerons la part de maîtrise des différentes zones d'incertitude de chaque acteur et pourrons ainsi faire émerger les relations de pouvoir. Dans notre cas, il n'existe pas de relations d'autorité entre les acteurs ni de différences de fonctions ; nous parlerons donc plutôt de rapports d'influence, en tant que forme de pouvoir atténuée. Comme nous l'avons présenté dans le cadre théorique, ce concept d'influence ou de pouvoir, étroitement lié à celui de zone d'incertitude, peut avoir différentes sources :

- possession d'une compétence ou spécialisation
- maîtrise des relations avec l'environnement
- maîtrise des réseaux de communication
- connaissance et utilisation des règles organisationnelles

Afin d'évaluer la plus ou moins grande maîtrise de zone d'incertitude par chacun des acteurs, nous nous baserons sur les propos recueillis lors des entretiens ainsi que sur les données illustratives. Le codage utilisé variera de +++ pour une maîtrise importante à + pour une maîtrise beaucoup plus limitée.

a - Zones d'incertitudes et rapports de pouvoir dans l'école A

Les zones d'incertitude à maîtriser dans l'école A sont essentiellement liées au contexte de l'école elle-même et des dispositifs construits, aux connaissances et compétences professionnelles. Nous pouvons les détailler de la façon suivante :

- expérience d'enseignement
- connaissance du contexte de l'école
- vision d'ensemble des dispositifs
- connaissance des dispositifs mis en place
- connaissance des élèves
- connaissances pédagogiques spécifiques au travail en petit groupe
- connaissances dans le domaine de l'apprentissage lecture/écriture
- maîtrise des réseaux de communication
- maîtrise des relations avec l'environnement

Le tableau ci-après va nous permettre d'évaluer la maîtrise de chaque zone d'incertitude par les différents acteurs.

| | MO1 (enseignant CP) | MO2 (enseignante CE1) | MO3 (enseignant CP) | MS |
|--|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|-----|
| Expérience d'enseignement | ++ | + | ++ | +++ |
| Connaissance contexte école | ++ | + | ++ | ++ |
| Connaissance dispositifs mis en place | ++ | + | ++ | ++ |
| Vision d'ensemble des dispositifs | + | + | + | ++ |
| Connaissance des élèves | ++ | ++ | ++ | + |
| Connaissances pédagogie « petit groupe » | + | + | + | ++ |
| Connaissances apprentissage lecture/écriture | ++ | + | ++ | +++ |
| Maîtrise des réseaux de communication | ++ | +++ | ++ | +++ |
| Maîtrise des relations avec l'environnement | + | + | + | + |

Tableau 13: Maîtrise des zones d'incertitude dans l'école A

Dans le SAC de l'école A, il apparaît que le MS possède la plus grande maîtrise des zones d'incertitude. Viennent ensuite les enseignants en poste dans l'école depuis quelques années (MO1 et MO3). Quant à l'enseignante novice nouvellement nommée dans l'école (MO2), elle est l'acteur qui a la plus faible influence. Ceci peut expliquer le fait qu'elle intègre le dispositif sans le remettre en question. Bien que possédant une maîtrise légèrement supérieure aux acteurs MO1 et MO3, la maîtresse supplémentaire ne semble pas pouvoir influencer sur le dispositif comme elle le souhaiterait. Cet élément peut être corrélé avec le fait que le dispositif, très structuré, présente une grande stabilité. En effet, les acteurs MO1 et MO3 maîtrisent suffisamment de zones d'incertitude, et par conséquent ont assez d'influence pour conserver le dispositif tel qu'il a été conçu. Le dispositif ainsi mis en œuvre leur permet d'être conforme à leurs intérêts convergents : profiter des apports du travail collectif pour leur propre pratique et pour aider les élèves.

b - Zones d'incertitude et rapports de pouvoir dans l'école B

Ayant identifié et caractérisé deux SAC de l'école B, nous définirons en conséquence deux catégories de zones d'incertitude à maîtriser par les acteurs.

Les zones d'incertitudes relatives au SAC « L », construit pour résoudre le problème en maîtrise de la langue, sont les suivantes :

- expérience d'enseignement
- connaissance du contexte de l'école
- connaissance des dispositifs mis en place
- connaissance des élèves
- connaissances dans le domaine de la maîtrise de la langue
- maîtrise des réseaux de communication
- maîtrise des relations avec l'environnement

Le tableau ci-après va nous permettre d'évaluer la maîtrise de chaque zone d'incertitude par les différents acteurs.

| | MO2 (enseignante CP/CE1) | MO3 (enseignante CE1) | MS |
|---|--------------------------------|-----------------------------|-----|
| Expérience d'enseignement | ++ | ++ | +++ |
| Connaissance du contexte école | + | + | +++ |
| Connaissance des dispositifs mis en place | + | + | +++ |
| Connaissance des élèves | ++ | ++ | ++ |
| Connaissances « maîtrise de la langue » | ++ | ++ | ++ |
| Maîtrise des réseaux de communication | +++ | +++ | ++ |
| Maîtrise des relations avec l'environnement | + | + | + |

Tableau 14: Maîtrise des zones d'incertitude du SAC "L" dans l'école B

Quant aux zones d'incertitudes relatives au SAC « P », construit pour répondre à la difficulté relative à la résolution de problèmes, elles diffèrent légèrement :

- expérience d'enseignement
- connaissance du contexte de l'école
- connaissance des dispositifs mis en place
- connaissance des élèves
- connaissances dans le domaine de la résolution de problèmes
- expérience de co-intervention
- maîtrise des réseaux de communication
- maîtrise des relations avec l'environnement

Le tableau ci-après va nous permettre d'évaluer la maîtrise de ces zones d'incertitude par les différents acteurs.

| | MO2 (enseignante CP/CE1) | MO3 (enseignante CE1) | MS |
|---|--------------------------------|-----------------------------|-----|
| Expérience d'enseignement | ++ | ++ | +++ |
| Connaissance du contexte école | + | + | +++ |
| Connaissance des dispositifs mis en place | + | + | +++ |
| Connaissance des élèves | ++ | ++ | ++ |
| Connaissances «résolution de problèmes» | + | + | +++ |

| | MO2 (enseignante CP/CE1) | MO3 (enseignante CE1) | MS |
|---|--------------------------------|-----------------------------|----|
| Expérience de co-intervention | | + | ++ |
| Maîtrise des réseaux de communication | +++ | +++ | ++ |
| Maîtrise des relations avec l'environnement | + | + | + |

Tableau 15: Maîtrise des zones d'incertitude du SAC "P" dans l'école B

Dans les deux SAC « L » et « P » analysés dans l'école B, nous constatons que le maître supplémentaire est l'acteur qui maîtrise la plus grande zone d'incertitude. Ceci peut s'expliquer par son ancienneté dans le métier et sa présence dans l'école depuis quelques années. Les autres enseignantes, quant à elles, sont nouvellement nommées dans l'école, d'où leur moindre maîtrise du contexte et des dispositifs. L'important pouvoir d'influence du maître supplémentaire lui confère ainsi la capacité de maintenir un dispositif conforme à ses intérêts. L'hypothèse peut être faite que cette capacité d'influence a joué dans les choix d'adaptation des dispositifs. En effet, les dispositifs autour de la résolution de problèmes (co-intervention ou dédoublement de classe) ont été maintenus ou renforcés au détriment des dispositifs de lecture-écriture (décloisonnement). Dans la configuration ainsi mise en œuvre, la nécessité de coopération du maître supplémentaire avec les autres enseignants est moins importante. Cependant, dans le SAC « L », les différents acteurs semblent avoir une maîtrise équivalente sur les connaissances didactiques. Nous pouvons alors supposer que cela a permis à l'enseignante MO3 de proposer une légère adaptation du dispositif.

V.2.3 Mise en parallèle des écoles A et B

Nous avons pu observer que les dispositifs mis en place dans l'école A sont très stables (ils varient peu d'une année sur l'autre) et sont très structurés et uniformisés (fonctionnement identique pour l'ensemble des classes). L'enseignante supplémentaire, bien que maîtrisant plus fortement certaines zones d'incertitude que ses collègues, n'infléchit pas le dispositif comme elle le voudrait. A l'inverse, cette stabilité permet l'intégration de l'enseignante novice nouvellement nommée dans l'école.

Dans l'école B, les dispositifs présentent une plus grande disparité selon les problèmes à résoudre et les niveaux de classes. Le maître supplémentaire a davantage de pouvoir dans les

dispositifs et ceux-ci concordent plus avec ses intérêts. L'autre relation que nous pouvons établir est que les dispositifs étant peu uniformisés, les adaptations ponctuelles de contenu ou pour des projets sont plus aisées.

| | École A | École B |
|---|--|--|
| SAC identifiés en cycle 2 | 1 seul SAC | plusieurs SAC |
| Enjeux des acteurs | Centrés sur les élèves et les échanges | Centrés sur les élèves + changer de groupe d'élèves pour le MS |
| Stratégies des acteurs | Convergentes : maintenir les dispositifs | Convergentes : maintenir les dispositifs |
| Dispositifs construits | Plutôt homogènes Très structurés | Plutôt hétérogènes |
| Niveau de formalisation | Élevé | Élevé |
| Modalités d'enseignement prépondérantes | Décloisonnement de classes | Co-intervention et dédoublement |
| Acteurs ayant le plus d'influence dans l'organisation | Les enseignants ordinaires en poste depuis quelques années | Le maître supplémentaire |
| Capacité d'adaptation des dispositifs | Assez faible | Plutôt importante |
| Intégration des nouveaux acteurs | Aisée | Aisée |

Tableau 16: Mise en parallèle des écoles A et B

VI. Discussion

Nous allons maintenant rappeler les principaux résultats de la recherche avant de les mettre en perspective avec des données de la littérature. Nous présenterons ensuite les limites méthodologiques apparues au cours de cette étude.

VI.1 Les principaux résultats de la recherche

La finalité de cette recherche était de décrire et d'expliquer le travail collectif des enseignants à l'école primaire dans le cadre d'un dispositif intégrant un enseignant supplémentaire. Nous avons fait l'hypothèse que la présence d'un enseignant supplémentaire était un facteur favorisant la constitution d'un collectif d'enseignants. De plus, nous

suppositions que, dans un collectif, cet enseignant avait une influence sur la conception et la mise en œuvre des dispositifs construits.

Les résultats présentés précédemment nous ont permis de mettre en évidence que les enseignants ordinaires et l'enseignant supplémentaire coopèrent dans le but de concevoir et mettre en œuvre des dispositifs. Nous avons toutefois observé que les dispositifs construits, malgré quelques similitudes, présentent des différences entre les deux écoles. En effet, dans les deux cas, ils sont très dépendants des maîtres supplémentaires. Et ce sont eux qui maîtrisent la plus importante zone d'incertitude au regard des problèmes à résoudre. Toutefois, d'après l'analyse des systèmes d'action concrets et de la maîtrise des zones d'incertitude par les différents acteurs, nous pouvons avancer que, dans les collectifs étudiés, certains enseignants ont un pouvoir d'influence plus important. Ceci permet alors, soit de maintenir le dispositif et faire en sorte qu'il résiste aux changements, soit à l'inverse, l'infléchir de façon à ce qu'il se rapproche des objectifs des acteurs les plus influents.

Le premier scénario est celui de l'école A, dans laquelle les dispositifs construits sont très structurés et présentent une grande homogénéité. Ils sont, de ce fait, peu sensibles aux changements, favorables aux échanges entre enseignants et à l'intégration de nouveaux acteurs. Les dispositifs présentent une importante stabilité ; l'équilibre est maintenu, même si l'enseignante supplémentaire exprime des souhaits d'infléchissement. En revanche, dans l'école B, les dispositifs construits sont beaucoup plus diversifiés et relativement indépendants; mais chacun d'eux est fortement dépendant du maître supplémentaire. Ce dernier est l'acteur qui possède le plus fort pouvoir d'influence et les dispositifs mis en place favorisent ses objectifs et, par là-même, renforcent son influence. Dans ce cas également, l'inclusion de nouveaux acteurs est aisée du fait de la communication entre les enseignants ordinaires et l'enseignant supplémentaire.

VI.2 *Mise en perspective des résultats avec la littérature*

Si nous rapprochons maintenant les résultats de notre recherche avec des données de la littérature, nous pouvons établir quelques relations.

Tout d'abord, en nous intéressant à la dimension collective du travail des enseignants, nous pouvons avancer que les propos rapportés par les enseignants peuvent rejoindre les différentes modalités mises en évidence par Tardif et Lessard (1999). En effet, dans notre étude, nous

avons noté une collaboration entre enseignants pour planifier des tâches d'enseignement mais également une collaboration entre enseignant novice et enseignant expérimenté (c'est le cas dans l'école A entre l'enseignante de CE1 et la maîtresse supplémentaire). Les enseignants collaborent également dans un but de partage de tâches pédagogiques (c'est le cas des échanges de service). Les auteurs précisent que ces fonctionnements ne remettent pas en cause la dimension individuelle de l'enseignement. Toutefois, d'autres modes de collaboration dans lesquels la structure cellulaire de la classe est questionnée ont été mis en évidence dans notre recherche : il s'agit du décloisonnement par groupes de compétences et de la co-intervention. Dans ces configurations, l'enseignant supplémentaire joue un rôle primordial. Cet élément nous permet de ne pas rejeter l'hypothèse selon laquelle la présence d'un tel acteur favorise la mise en place du collectif et a une influence sur les dispositifs construits.

D'autre part, dans le prolongement des travaux de Marcel et al. (2007), nous avons observé que les enseignants poursuivent un objectif commun : améliorer les acquis des élèves et gérer leur hétérogénéité. Ceci favoriserait, comme l'indiquent les auteurs, des formes de travail collectif de niveau intermédiaire : la collaboration et supérieur : la coopération. Ainsi, la collaboration est à l'œuvre dans le cas d'ajustement mutuel entre enseignants et de planification des tâches : c'est le cas de la préparation commune des séquences d'enseignement ou des échanges de service. Ces modalités conservent cependant la prise en charge individuelle face aux élèves. Le cas de la coopération implique une interdépendance des enseignants dans leur travail voire une action commune : c'est le cas du décloisonnement et de la co-intervention. Cette dernière modalité, peu développée dans l'école A, est présente dans l'école B avec des rôles inégaux entre les acteurs (enseignant de la classe et enseignant supplémentaire).

Nous pouvons également mettre en correspondance, avec Amigues et al. (2002), Mérini et Ponté (2009) et Dupriez (2010), l'intensité du travail collectif avec la centralité des objets traités. En effet, le fait que le travail conjoint porte sur le travail des enseignants dans la classe et sur des préoccupations quotidiennes tendrait à renforcer cette collaboration.

De plus, un des effets sur le travail des enseignants semble être le développement de compétences professionnelles. Cet élément a été en particulier rapporté par les enseignants de l'école A et certains de l'école B. Nous pouvons relier ce facteur aux résultats de Lefeuvre (2008 et 2010a) et Mérini et Ponté (2009) selon lesquels l'action collective est source d'apprentissage professionnel chez les enseignants.

Enfin, la dimension collective procurerait un sentiment de sécurité et de confort ; ce sont les propos rapportés par la plupart des enseignants en charge d'une classe, qui prolongent ainsi les résultats de Mérini et Ponté. Toutefois, ces auteurs indiquent que, du fait de compétences spécifiques limitées des enseignants en terme de travail conjoint, la routinisation des dispositifs construits peut rendre difficile l'intégration de nouveaux enseignants ou l'infléchissement dans l'organisation. Cependant, dans le cadre de notre recherche, nous avons constaté des possibilités de ré-orientation des dispositifs (dans l'école B) et une intégration aisée des nouveaux arrivants (dans les deux écoles).

VI.3 Limites méthodologiques

Les résultats de cette recherche se sont basés sur les entretiens de enseignants de cycle 2 volontaires pour participer à cette étude. Toutefois, les données auraient été plus complètes si nous avions eu la possibilité de nous entretenir avec l'ensemble des enseignants de cycle 2 de chaque école. Par ailleurs, afin de mieux appréhender les éventuelles adaptations des dispositifs, il aurait été intéressant de procéder à des recueils de données sur deux temps distincts : en début et vers le milieu d'année scolaire. De plus, en complément des entretiens, des temps d'observation de moments de travail conjoint tels que les conseils de cycle et les réunions par niveau de classe auraient permis d'avoir un double regard sur les pratiques collaboratives. Enfin, un élargissement à d'autres écoles permettrait de prendre en considération des indicateurs comme la taille de l'école ou la stabilité de l'équipe enseignante.

Conclusion

L'objet de cette recherche était de décrire et expliquer le travail collectif enseignant à l'école primaire dans le cadre des dispositifs de maître supplémentaire. Notre étude s'est située dans deux écoles primaires de taille similaire dans lesquelles travaillent des enseignants supplémentaires. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens individuels semi-dirigés auprès des directeurs d'école, des maîtres supplémentaires et des enseignants volontaires de cycle 2. Par ailleurs, elles ont été complétées par des documents mis à disposition par les équipes enseignantes.

Notre cadre théorique de référence, l'analyse stratégique développée par Crozier et

Friedberg, nous a permis de décrire l'organisation constituée par les enseignants ordinaires et supplémentaires, et d'analyser son comportement au travers des rapports de pouvoir entre les individus. Nous avons ainsi identifié les systèmes d'action concrets construits, et mis en évidence les jeux de pouvoir entre les acteurs. Ainsi, nous avons observé qu'un collectif d'enseignants (ou des collectifs selon le contexte) se construisait autour de l'enseignant supplémentaire. L'existence relativement stable d'une telle organisation est liée à la nécessité pour les individus de résoudre un problème relevant de préoccupations professionnelles communes. Les dispositifs mis en œuvre sont très dépendants de cet acteur. Dans les deux écoles de notre étude, il exerce une influence particulièrement importante dans l'organisation, du fait de sa maîtrise de zones d'incertitude. Nous avons toutefois observé que cette influence peut être contre-balançée par celle d'autres enseignants. C'est le cas, en particulier, lorsque des enseignants ordinaires ont une bonne connaissance du contexte de par leur ancienneté dans l'école. Par cette recherche, nous avons pu mettre en évidence que, bien qu'ayant des objectifs communs, les enseignants n'ont pas toujours des intérêts personnels identiques. Cela peut se traduire, soit par une forte homogénéité et une grande structuration des dispositifs, soit par leur hétérogénéité. Dans le premier cas, l'observation a pu être faite d'une résistance aux adaptations ponctuelles ou en cours d'année alors que dans le second cas, les possibilités d'adaptation semblent plus aisées.

Cependant, même si cette recherche nous a permis d'appréhender la construction d'un collectif et son fonctionnement dans un contexte donné, nous pouvons relever quelques limites. Les limites méthodologiques concernent le mode de recueil de données : un complément par des observations aurait permis de ne pas se baser seulement sur des faits rapportés. D'autre part, une étude qualitative préalable aurait permis d'avoir une vision plus générale des organisations mises en œuvre. En fonction des objectifs, le choix du terrain aurait été orienté. Nous pouvons également ajouter que l'analyse a été conduite en cohérence avec le cadre théorique de la sociologie des organisations, mais qu'il n'est toutefois pas le seul possible.

Dans une perspective de futures recherches, il serait intéressant d'envisager l'activité collective des enseignants, non pas en tant que telle, mais en la reliant à l'activité individuelle en situation de classe ou encore de l'envisager comme source de construction de savoirs professionnels.

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R., Faïta, D., Lataillade, G., & Saujat, F. (2002). Les collectifs de travail. *Les cahiers pédagogiques*, 406, 16-18.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44, 481-497.
- Bernoux, P. (2009). *La sociologie des organisations : initiation théorique suivie de douze cas pratiques* (6e édition revue et corrigée.). Paris: Éd. du Seuil.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris, France: Éditions du Seuil.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7. Consulté à l'adresse <http://tfe.revues.org/1492>
- Dupriez, V. (s. d.). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 23.
- Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching*, 193-211. doi:10.1080/1354060950010204
- Lang, V. (2004). La profession enseignante en France : permanence et éclatement. In M. Tardif & C. Lessard, *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 157-171). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Lefevre, G. (2008). Comprendre et expliquer le travail collectif des enseignants au travers de l'analyse stratégique de l'action : le cas de l'élaboration d'un dispositif pédagogique inter-classes au sein de l'école primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 153-172.
- Lefevre, G. (2010a). En quoi la participation à un dispositif pédagogique interclasses modifie les pratiques en classe entière ? *Carrefours de l'éducation*, 30(2), 203-221. doi:10.3917/cdle.030.0203
- Lefevre, G. (2010b). Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, (6). Consulté à l'adresse <http://tfe.revues.org/1523>
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: Contribution à la psychologie*

- ergonomique*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Lessard, C. (2010). Les politiques éducatives actuelles et leurs effets sur le travail enseignant : un point de vue nord-américain. In R. Malet, *École, médiations et réformes curriculaires : perspectives internationales* (p. 161-178). Bruxelles: De Boeck.
- Marcel, J.-F. (2006). Le collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 85-99.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Perisset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, 111-142. doi:10.4000/rfp.273
- Maroy, C. (2012). Performance scolaire et régulation par les connaissances en éducation. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43-2, 1-13. doi:10.4000/rsa.782
- Mérini, C., & Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 43-65. doi:10.3917/lstdle.422.0043
- Oliveira, D. A. (2010). Regards sur les politiques et réformes récentes en Amérique latine et leurs effets sur le travail et les pratiques enseignantes. In R. Malet, *École, médiations et réformes curriculaires : perspectives internationales* (p. 195-205). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (1993). Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux. Consulté à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_13.html
- Suchaut, B. (2013, mars). *Plus de maîtres que de classes : analyse des conditions de l'efficacité du dispositif*. Communication présenté à Journées de l'innovation : innover pour refonder, Paris, France.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (Vol. 1-1). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

ANNEXES

Annexe 1 : retranscription des entretiens de l'école A

(voir CD-Rom : EcoleA.zip)

Annexe 2 : retranscription des entretiens de l'école B

(voir CD-Rom : EcoleB.zip)

INDEX DES ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Illustration 1: les caractéristiques d'une organisation..... | 24 |
| Illustration 2: système d'action concret (SAC)..... | 25 |
| Illustration 3: organigramme de l'école A..... | 40 |
| Illustration 4: interventions hebdomadaires de l'enseignante supplémentaire dans l'école A...48 | |
| Illustration 5: organigramme de l'école B..... | 52 |
| Illustration 6: interventions hebdomadaires de l'enseignant supplémentaire de cycle 2 dans l'école B..... | 60 |
| | |
| Tableau 1: Grille d'analyse des SAC..... | 38 |
| Tableau 2: Caractéristiques des enseignants de cycle 2 de l'école A..... | 45 |
| Tableau 3: Fonctionnement général de l'école A..... | 50 |
| Tableau 4: Dispositifs autour du maître supplémentaire dans l'école A..... | 51 |
| Tableau 5: Caractéristiques des enseignants de cycle 2 de l'école B..... | 56 |
| Tableau 6: Fonctionnement général de l'école B..... | 62 |
| Tableau 7: Dispositifs autour du maître supplémentaire dans l'école B..... | 63 |
| Tableau 8: Fonctionnement général des écoles A et B..... | 65 |
| Tableau 9: Dispositifs autour des maîtres supplémentaires des écoles A et B..... | 68 |
| Tableau 10: SAC identifié dans l'école A..... | 72 |
| Tableau 11: SAC « L » identifié dans l'école B..... | 74 |
| Tableau 12: SAC "P" identifié dans l'école B..... | 75 |
| Tableau 13: Maîtrise des zones d'incertitude dans l'école A..... | 77 |
| Tableau 14: Maîtrise des zones d'incertitude du SAC "L" dans l'école B..... | 78 |
| Tableau 15: Maîtrise des zones d'incertitude du SAC "P" dans l'école B..... | 79 |
| Tableau 16: Mise en parallèle des écoles A et B..... | 80 |

Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction..... | 4 |
| I. État de la question..... | 6 |
| I.1 Les évolutions des systèmes éducatifs et leurs conséquences sur le travail des enseignants..... | 6 |
| I.1.1 Évolutions des systèmes éducatifs sur le continent américain..... | 7 |
| I.1.2 Évolutions des systèmes éducatifs dans les pays européens..... | 7 |
| I.1.3 Évolutions du système éducatif français..... | 8 |
| I.2 Le travail collectif des enseignants..... | 11 |
| I.2.1 Définitions du travail collectif..... | 11 |
| I.2.2 Les prescriptions officielles..... | 14 |
| I.2.3 Le travail collectif dans les faits..... | 16 |
| I.3 Les dispositifs de maître supplémentaire..... | 17 |
| I.3.1 La mise en place et l'évolution des postes de maître supplémentaire au niveau institutionnel..... | 18 |
| I.3.2 Les dispositifs de maître supplémentaire dans les écrits scientifiques..... | 20 |
| I.3.3 Le travail collectif dans le cadre des dispositifs de maître supplémentaire..... | 21 |
| I.4 Questions de départ..... | 22 |
| II. Cadre théorique..... | 23 |
| II.1 Présentation générale | 23 |
| II.2 Le système d'action concret..... | 26 |
| II.3 La zone d'incertitude..... | 27 |
| II.4 Le pouvoir..... | 29 |
| III. Questions de recherche..... | 31 |
| IV. Éléments méthodologiques..... | 32 |
| IV.1 Généralités..... | 32 |
| IV.2 Les outils de collecte de données..... | 33 |
| IV.3 Les instruments d'analyse des données..... | 37 |
| IV.3.1 La description des écoles..... | 37 |
| IV.3.2 Les SAC construits autour des dispositifs de maître supplémentaire, les zones d'incertitude et les rapports de pouvoir..... | 38 |

| | |
|---|----|
| V. Analyse des données..... | 39 |
| V.1 Monographie des écoles..... | 39 |
| V.1.1 Monographie de l'école A..... | 39 |
| a - Fonctionnement général..... | 39 |
| b - Dispositifs mis en place autour du maître supplémentaire..... | 45 |
| c - Synthèse de l'école A..... | 49 |
| V.1.2 Monographie de l'école B..... | 52 |
| a - Fonctionnement général..... | 52 |
| b - Dispositifs mis en place autour du maître supplémentaire..... | 56 |
| c - Synthèse de l'école B..... | 62 |
| V.1.3 Mise en parallèle des écoles A et B..... | 64 |
| a - Fonctionnement général..... | 65 |
| b - Dispositifs mis en en place autour des maîtres supplémentaires..... | 67 |
| V.2 Identification des SAC, zones d'incertitude et rapports de pouvoir..... | 70 |
| V.2.1 Les SAC des écoles A et B..... | 71 |
| a - Grille d'analyse des SAC..... | 71 |
| b - SAC de l'école A..... | 71 |
| c - SAC de l'école B..... | 73 |
| d - Mise en parallèle des SAC..... | 75 |
| V.2.2 Zones d'incertitudes et rapports de pouvoir..... | 76 |
| a - Zones d'incertitudes et rapports de pouvoir dans l'école A..... | 77 |
| b - Zones d'incertitude et rapports de pouvoir dans l'école B..... | 78 |
| V.2.3 Mise en parallèle des écoles A et B..... | 80 |
| VI. Discussion..... | 81 |
| VI.1 Les principaux résultats de la recherche..... | 81 |
| VI.2 Mise en perspective des résultats avec la littérature..... | 82 |
| VI.3 Limites méthodologiques..... | 84 |
| Conclusion..... | 84 |
| Bibliographie..... | 86 |
| Annexes..... | 88 |
| Index des illustrations et tableaux..... | 89 |
| Table des matières..... | 90 |

Résumé

Dans un contexte où le travail enseignant est en pleine transformation, nous nous sommes intéressés à la dimension collective de cette activité. Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative dans le but de décrire et expliquer le travail conjoint des enseignants. Nous avons étudié cette dimension dans deux écoles primaires, dans le cadre du dispositif de maître supplémentaire. La théorie des organisations et plus précisément l'analyse stratégique de l'action nous a permis d'analyser les données recueillies lors d'entretiens individuels. Nous avons pu mettre en évidence que les enseignants coopèrent dans le but de concevoir et mettre en œuvre des dispositifs pour atteindre des objectifs communs. Toutefois, cette organisation n'est pas figée, elle s'adapte aux contraintes externes et aux enjeux des acteurs.

Mots clés

enseignement, école primaire, travail collectif des enseignants, maître supplémentaire, théorie des organisations

Summary

In a context where the task facing teachers is rapidly evolving, we looked into the collective dimension of their work. This research is part of a qualitative approach endeavouring to describe and explain how teachers work in conjunction with one another. We studied this aspect into two primary schools, within a supplementary teacher framework. Organizational theory and specifically the strategic analysis of the action allowed us to analyze the data collected during individual interviews. We were able to demonstrate that teachers cooperate to develop and implement mechanisms in order to achieve common aims and objectives. However, this organization is not static, but adapted to external constraints and to the challenges facing its participants.

Keywords

education, primary school, team-teaching, supplementary teacher, organizational theory