

MEMOIRE DE MASTER 1

MASTER EFE-ESE

ANNEE 2012-2013

Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Anne-sophie LAMOUREUX

TITRE DU MEMOIRE

L'étude des partenariats à l'école primaire

ENCADREMENT :

Christine Amans-Passaga

Trajet de recherche

EPS

SOMMAIRE

SOMMAIRE	2
1. INTRODUCTION	4
2. CADRE THEORIQUE	6
2.1. LES PARTENARIATS.....	7
2.1.1. <i>Les partenariats, origine et approche terminologique</i>	7
2.1.2. <i>Les partenariats dans le champ scolaire</i>	8
2.1.2.1. L'histoire des partenariats à l'école primaire	8
2.1.2.2. Définition du partenariat éducatif	9
2.1.2.3. Les acteurs des partenariats dans l'enseignement du premier degré : les intervenants extérieurs	10
2.1.2.4. Principes	11
2.1.2.5. Conditions	11
2.1.2.6. Les partenaires : diversités et limites	12
2.2. L'INSCRIPTION DE L'ETUDE DES PARTENARIATS DANS LE CHAMP DE LA DIDACTIQUE	15
2.2.1. <i>Définition de la didactique</i>	15
2.2.2. <i>Paradigme de recherche didactique</i>	16
2.2.2.1. Les différentes approches en didactique	18
2.2.2.2. Le concept de l'action conjointe	19
2.2.2.3. Le concept de jeu didactique.....	19
2.2.2.4. Le concept de transposition didactique	20
2.3. LES ETUDES SCIENTIFIQUES SUR LES PARTENARIATS DANS LE CHAMP SCOLAIRE.....	22
2.3.1. <i>Les études scientifiques dans une autre approche que la didactique</i>	22
2.3.2. <i>Les études scientifiques en didactique</i>	25
2.3.3. <i>Synthèse</i>	28
2.4. PROBLEMATIQUE	30
2.5. METHODOLOGIE	31
2.5.1. <i>Contexte et population</i>	31
2.5.2. <i>Recueil des données et dispositif expérimental</i>	32
2.5.2.1. Cadre d'entretien.....	32
2.5.2.2. Observation.....	33
3. CADRE EMPIRIQUE	34
3.1. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	35
3.1.1. <i>Analyse des pratiques déclarées</i>	35
3.1.1.1. Pratiques déclarées de l'enseignante (Annexe 2)	35
3.1.1.1.1. Profil de l'enseignante	35
3.1.1.1.2. Regard sur le travail à plusieurs	35
3.1.1.1.3. Vision de la collaboration au sein du partenariat	35
3.1.1.1.4. Rôle de chacun dans le partenariat observé	37
3.1.1.2. Pratiques déclarées de l'assistante d'anglais (Annexe 3)	38
3.1.1.2.1. Profil du partenaire de l'assistante	38
3.1.1.2.2. Regard sur le travail à plusieurs	38
3.1.1.2.3. Vision de la collaboration au sein du partenariat	39
3.1.1.2.4. Rôle de chacun dans le partenariat observé	39
3.1.1.3. Pratiques déclarées de l'intervenant culturel (Annexe 4)	39
3.1.1.3.1. Profil de l'intervenant	39
3.1.1.3.2. Regard sur le travail à plusieurs	40
3.1.1.3.3. Vision de la collaboration au sein du partenariat	40
3.1.1.3.4. Rôle de chacun dans le partenariat observé	40
3.1.2. <i>Pratiques effectives</i>	41
3.1.2.1. Le partenariat culturel (Annexe 5)	41

3.1.2.1.1. Analyse macroscopique de la séance	43
3.1.2.1.2. Savoirs et compétences pris en charge par l’enseignante	45
3.1.2.1.3. Savoirs et compétences pris en charge par l’intervenant	47
3.1.2.1.4. Postures et interactions des partenaires	49
3.1.2.2. Le partenariat en langue vivante (Annexe 7)	50
3.1.2.2.1. Analyse macroscopique de la séance	52
3.1.2.2.2. Savoirs et compétences pris en charge par l’enseignante	53
3.1.2.2.3. Savoirs et compétences pris en charge par l’assistante	53
3.1.2.2.4. Postures et interactions des partenaires	54
3.2. COMPARAISON DES RESULTATS	56
3.4. DISCUSSION	57
4. CONCLUSION	59
ANNEXES	60
BIBLIOGRAPHIE	61

1. Introduction

De nos jours la conception du travail enseignant évolue vers des pratiques dites collaboratives avec une certaine volonté de l'institution de construire des projets communs au sein des établissements. Ces changements engendrent de nouvelles pratiques professionnelles qui donnent lieu à diverses situations d'enseignement. Etant actuellement étudiante en Master 1 EFE-ESE à l'IUFM de Rodez, il me paraît intéressant à l'heure où de nouvelles pratiques enseignantes apparaissent, d'observer et de comprendre en quoi elles peuvent faire évoluer les savoirs enseignés.

En effet, le rôle de l'école n'est-il pas de permettre à des élèves d'acquérir un certain nombre de savoirs dans le but de les préparer aux mieux à leur entrée dans l'âge adulte ? En d'autres termes, et selon la loi d'orientation sur l'éducation du 10 Juillet 1989 : « l'école a pour but de former (...) les femmes et les hommes de demain, des femmes et des hommes en mesure de conduire leurs vies personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité ». Cette définition du rôle de l'école amène à repenser les pratiques enseignantes et notamment, la question de la polyvalence des enseignants. En effet, « la polyvalence vraie repose sur un ensemble de techniques pédagogiques et didactiques, fondées sur une maîtrise disciplinaire et culturelle, (...) elle contribue donc à assurer la construction par l'élève des savoirs qu'il doit posséder et maîtriser, et à le placer concrètement au cœur du système éducatif » (Rapport de l'Inspection Générale, 1997). Face à une polyvalence attendue dans le premier degré, les partenariats sont institués et règlementés à partir de la fin des années 80. La notion de partenariat ne va pas à l'encontre de la définition de la polyvalence, mais au contraire, elle aide le professeur à enrichir ses pratiques d'enseignement et permet une diversification des apports culturels.

Nous avons ainsi choisi de nous intéresser à l'action couplée d'un intervenant et d'un professeur des écoles dans une situation ordinaire de classe. Notamment, par rapport aux enjeux de formation qui en découlent. Nous nous attacherons à définir qui est à l'initiative des savoirs enseignés et quels sont-ils ? D'autre part, nous verrons quel type de collaboration est mis en place, quel sont les rôles et les postures de chacun et comment évoluent-ils ? Enfin, nous essayerons de montrer si la relation est faite de concertations, de négociations ou si elle est basée sur l'indépendance.

Nous allons donc étudier les caractéristiques d'un « travail partagé » au sein d'une école primaire entre un enseignant et un/ou des intervenants extérieurs et nous le ferons sous un angle didactique.

En effet, la recherche en didactique observe et analyse les situations d'enseignement et d'apprentissage, en s'intéressant aux savoirs et à leur transmission, en tenant compte du triangle didactique (enseignants, apprenants, savoirs). C'est une démarche de recherche qualitative et ethnographique qui donne des résultats situés et locaux, dont la compilation peut permettre des généralisations. Concernant l'étude des partenariats, on appréhendera un triangle didactique qui possède deux têtes (deux intervenants), c'est-à-dire un « système didactique bicéphale » dans lequel deux systèmes ternaires se différencient par leur intervenant mais présentent des points communs (public, contenu, ou unité de temps).

Dans un premier temps, nous définirons le terme de partenariat, puis nous établirons les principes théoriques essentiels à notre étude.

2. Cadre théorique

2.1. Les partenariats

2.1.1. Les partenariats, origine et approche terminologique

Le terme de partenariat issu de l'économie n'apparaît officiellement qu'en 1984. D'un point de vue marketing, « le partenariat se définit comme une association active de différents intervenants qui, tout en maintenant leur autonomie, acceptent de mettre en commun leurs efforts en vue de réaliser un objectif commun relié à un problème ou à un besoin clairement identifié dans lequel, en vertu de leur mission respective, ils ont un intérêt, une responsabilité, une motivation, voire une obligation » (Dictionnaire de marketing). D'après cette définition, nous pouvons en déduire que le terme « partenariat » n'est pas généralisable, mais qu'il dépend du contexte dans lequel il apparaît. De plus, étymologiquement, le mot partenaire peut prendre deux visages. En effet, Zay (1994) souligne que son origine latine (*partitio*) renvoie aux notions de partage, de séparation et de division et qu'à partir du XVIII^e avec le terme « *parcener* » il signifie aussi propriétaire indivis. C'est à dire qu'il représente à la fois la division et l'association (lors d'un partage de responsabilités). D'après Mérini, (2006) l'action partenariale serait alors en quelques sortes un lieu de conflit « autorisé » de logiques, de codes et d'intérêts.

En 1995, Zay et Gonnin-Bolo définiront le partenariat comme « le fait que l'action soit négociée et non commanditée, déléguée ou simplement financée » (Zay & Gonnin-Bolo, 1995, p.457). Ce qui permettra de créer une identité au terme « partenariat » et surtout d'éviter la confusion avec d'autres expressions qui s'en rapprochent (*sponsoring*, *subventionnement*, *sous-traitance* et *délégation*).

De son côté, Guy Pelletier en 1997 définit cette action partenariale selon cinq principes de base :

- Le principe d'intérêt mutuel des partenaires : les partenaires doivent trouver un objectif commun qui va constituer la base du partenariat.
- Le principe d'égalité des partenaires : il ne doit pas y avoir de relation hiérarchique au sein du partenariat
- Le principe d'autonomie des partenaires : ils choisissent de créer ou d'adhérer à un partenariat et restent libres dans leur choix.
- Le principe de coopération entre les partenaires : s'il n'y a pas entraide ou échange entre les acteurs, le partenariat n'a pas lieu d'être.

- Le principe d'évolution entre les partenaires : un partenariat est un processus en constante évolution dans un espace et un temps donnés.

Comment, en moins de trente ans la notion de partenariat est-elle devenue incontournable dans la vie de tous les jours (jeux, sport, commerce, école...)?

C'est la mondialisation qui a permis la diffusion de cette notion. En effet, l'ouverture au monde amène de nouvelles formes de travail, les structures en réseau se développent, les modes de partenariats se multiplient. Ceci touche même l'Education Nationale. En effet, le partenariat fait son apparition dans les ZEP (zones d'éducation prioritaires) en 1981, et sera généralisé dans les écoles primaires officiellement avec la loi d'orientation de 1989. De plus, l'école prévoit d'accueillir tous les enfants, l'objectif est atteint avec la loi du 11 février 2005 concernant la scolarisation des élèves handicapés. Pour cela, la mobilisation des professionnels de l'enfance devient indispensable. Depuis, d'autres textes de loi que nous expliciterons ci-après sont venus renforcer ce principe de « travail partagé » à l'école.

2.1.2. Les partenariats dans le champ scolaire

2.1.2.1. L'histoire des partenariats à l'école primaire

Le système éducatif en France prévoit que les élèves soient confiés à un seul maître durant la scolarité primaire, c'est ce que l'on appelle l'unicité du maître dont découle la polyvalence. Avant les années 60, son rôle est d'instruire et d'éduquer les élèves de la maternelle au CM2, pour les préparer au certificat d'étude et à leur insertion dans la vie active. Cependant, durant ces 50 dernières années, les pratiques enseignantes ont été amenées à évoluer. A partir de 1975, avec la loi Haby, le collège devient obligatoire et le métier d'instituteur évolue. Le mot « polyvalence » fait son apparition en 1972 dans un texte concernant le premier degré. Le rapport de l'Inspection Générale de l'éducation nationale, en 1997, définit la polyvalence à l'école primaire comme : « La maîtrise par un maître unique de procédures d'enseignement et de techniques d'évaluation, telles qu'elles permettent, conformément aux programmes, la construction cohérente des compétences disciplinaires et transversales attendues des élèves ». D'autre part, en 1989, l'école normale est remplacée par l'IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) et un nouveau corps d'enseignants apparaît dans le primaire : les professeurs des écoles et avec eux une nouvelle vision de l'enseignement qui va permettre l'ouverture de l'école aux intervenants extérieurs. En effet, depuis une vingtaine d'années l'image de l'enseignant seul dans sa classe face à ses élèves est en train d'évoluer vers de

nouvelles pratiques professionnelles tournées vers un « travail partagé ». Des textes de lois ont été mis en place pour les encadrer. Notamment la circulaire no 92-196 du 3 juillet 1992 concernant la participation d'intervenants extérieurs aux activités d'enseignement dans les écoles maternelles et élémentaires. Ces nouvelles pratiques enseignantes consistent en une mise en place de partenariats diversifiés (intervenants extérieurs, collègues, maîtres surnuméraires, professeurs de remédiations...).

2.1.2.2. Définition du partenariat éducatif

Un partenariat correspond à une association entre deux ou plusieurs personnes qui collaborent dans le but d'atteindre des objectifs communs. Chacun des partenaires garde son autonomie, mais cela leur permet de tirer profit d'une complémentarité et de mettre en commun des ressources voir d'affronter ensemble certaines situations. En effet, un partenariat suppose des échanges, des négociations et un partage des décisions entre intervenants, c'est ce qui le différencie de la sous-traitance et de la délégation. Cependant, même si officieusement ces pratiques existaient dans certaines écoles, tous les enseignants n'ont pas la même vision du partenariat et n'en n'attendent pas les mêmes choses. Dans la création et la mise en place de projets communs dans le cadre des partenariats, les enseignants ont diverses façons de s'impliquer, et ce à différents niveaux.

En 2007, Marcel J-F va catégoriser ces nouvelles pratiques enseignantes en 3 catégories :

- La coordination : La relation entre les intervenants est essentiellement administrative, l'action est articulée en fonction de celle des autres et par rapport aux décisions de l'autorité (circulaires, décrets, programmes...).

- La collaboration : La communication entre les enseignants se fait grâce à la poursuite d'un objectif commun. Cette interdépendance est due au partage d'un espace, d'un temps de travail et de ressources.

- La coopération : Pour mener au mieux une action commune, efficiente, les enseignants vont opérer, agir et ajuster ensemble et en pratique leurs activités professionnelles.

Les travaux de Marcel (2007) offrent une vision large de ces nouvelles pratiques enseignantes. D'autres chercheurs, ont choisi de se centrer sur l'école primaire. En effet, Devos et Loubet en 1997, présentent 4 modalités de polyvalence dans le champ de l'école primaire :

- La subordination : c'est une relation hiérarchique où le maître domine l'intervenant. La co-intervention est inexistante et l'intervenant sert seulement à aider le maître. Il n'y a pas de conséquence sur la polyvalence.

- La délégation : c'est l'instauration d'une relation de confiance entre maître et intervenant. La co-intervention est inexistante et les responsabilités institutionnelles sont partagées : l'enseignant est responsable de l'institution et l'intervenant de la pédagogie. On observe un enrichissement de la polyvalence.

- La juxtaposition :

- Conflit : le maître et l'intervenant ont des objectifs différents et n'arrivent pas à communiquer. La co-intervention est inexistante.
- Substitution : le maître et l'intervenant parviennent à un accord tacite et il n'y a pas de conséquence sur la polyvalence.

- Le partenariat : la co-intervention est essentielle. Le maître et l'intervenant évoluent autour d'objectifs communs et **régulent** ensemble les contenus d'apprentissage. Les responsabilités « fonctionnelles » sont partagées.

Après avoir abordé et défini les différents types de partenariats, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux acteurs de ceux-ci.

2.1.2.3. Les acteurs des partenariats dans l'enseignement du premier degré : les intervenants extérieurs

En dehors des enseignants, toute personne qui est dans une mission d'aide à l'enseignement auprès d'enfant est appelée : intervenant extérieur. Cela renvoie à toute personne susceptible d'apporter une contribution aux activités obligatoires d'enseignement et qui est autorisée ou agréée à intervenir au cours de ces activités. De fait, les personnes qui participent simplement à l'encadrement des enfants pour la sécurité n'ont pas le statut d'intervenant extérieur, puisqu'elles ne participent pas à l'activité d'enseignement.

Depuis plusieurs années, des textes de loi prévoient les conditions des partenariats mettant en jeu les intervenants extérieurs. Pour éclaircir cette notion, nous allons présenter brièvement le principe et les conditions d'un partenariat, puis les différents intervenants.

2.1.2.4. Principes

Selon le ministère de l'éducation, c'est le projet d'école, adopté par le conseil d'école et validé par l'Inspecteur d'Académie qui prévoit la présence d'intervenants extérieurs. En effet, la loi du 6 juillet 1984, modifiée le 22 juin 2000, relative à l'organisation des activités physiques et sportives, stipule dans son article 4 « En tant que de besoin, un personnel qualifié et agréé peut assister l'équipe pédagogique, à la demande et sous la responsabilité de cette dernière ».

Lorsque l'enseignant a recours à des intervenants extérieurs, leurs statuts peuvent être différents : qualifications, agréments, système de rémunération. Leur rôle est défini ainsi par la circulaire du 3 juillet 1992, « L'intervenant extérieur apporte un éclairage technique ou une autre forme d'approche qui enrichit l'enseignement et conforte les apprentissages conduits par l'enseignant, il ne se substitue pas à lui ». L'enseignant doit toujours avoir la maîtrise des activités de sa classe et ne pas s'en décharger : « La responsabilité pédagogique de l'organisation des activités incombe à l'enseignant titulaire de la classe ou à celui de ses collègues, dans le cadre d'un échange de services ou d'un remplacement, il en assure la mise en œuvre par sa participation et sa présence effective » (circulaire du 3 juillet 1992). Selon l'arrêté du 10 Mai 1989 « il doit s'assurer que les intervenants respectent les conditions d'organisation générale déterminées initialement et surtout les conditions de sécurité des élèves ». Enfin, l'organisation de ces activités relève de la responsabilité du directeur : « le directeur de l'école assume la responsabilité de l'établissement et de la vie scolaire » (décret du 22 avril 1960).

2.1.2.5. Conditions

La participation des intervenants extérieurs est soumise à plusieurs critères de qualifications et d'agréments, notamment l'autorisation en amont du directeur d'école et l'agrément de l'Inspecteur d'Académie. De plus, l'Inspecteur de l'Education Nationale de la Circonscription doit être informé dans les dix jours précédant l'activité. L'agrément de l'Inspecteur d'Académie sera accordé à un intervenant à condition que le projet pédagogique soit cohérent avec le projet d'école et qu'il ait été discuté au préalable avec les partenaires.

Comme nous l'avons vu précédemment, les intervenants participent aux différentes activités d'enseignement : sur le temps scolaire, dans les locaux scolaires ou lors des sorties scolaires. Ce sont généralement des personnes membres d'associations, intervenant bénévolement, ou non. Lorsqu'ils sont non bénévoles, ils sont rémunérés par des associations (ou d'autres

personnes morales de droit privé) ou par des collectivités publiques (collectivités territoriales ou administrations de l'Etat). Si leur intervention est régulière, une convention entre l'employeur (association ou collectivité publique) et l'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription (IEN) ou l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale (IA-DSDEN), selon le champ d'application de la convention doit préciser leur rôle et les conditions de sécurité.

Il existe deux sortes d'interventions :

- Les interventions ponctuelles (bénévoles ou rémunérées) : dans ce cas le directeur doit donner son autorisation pour l'intervention de la personne. Il prendra soin de vérifier sa qualification pour la prestation qui lui est demandée.
- Les interventions régulières : dans ce cas il est nécessaire qu'une convention soit établie pour clarifier les rôles et les fonctions.

2.1.2.6. Les partenaires : diversités et limites

Dans un premier temps, il nous paraît utile de définir les différents partenaires. Selon Garnier (2003), il est important de différencier les partenaires dont va « s'entourer » le maître et ceux avec qui il va « faire avec ». Voilà pourquoi, elle a mis au point une classification.

Elle range les intervenants municipaux dans la catégorie « faire avec ». Pour elle, ils ne sont pas imposés au maître mais ils sont attribués aux établissements, en général de manière plus stable que les enseignants, ainsi ce sont les enseignants qui doivent « s'adapter » à ces intervenants. C'est là que se situe la principale différence entre « faire avec » et « s'entourer ». En effet, dans un cas ce partenariat est « subit » alors que dans l'autre il provient de l'initiative du maître. Cette différence s'accroît avec les inégalités de ressources de l'école (subventions, parents d'élèves) doublée d'une inégalité des compétences (environnement social et culturel) de l'école et des enseignants.

Les intervenants extérieurs, contrairement aux intervenants municipaux représentent les partenaires dont le maître va « s'entourer ». Comme le relève Garnier (2003), la présence du pronom réfléchi « se » suffit à montrer l'implication de l'enseignant dans cette forme de partenariat. Cependant, au sein de ce partenariat il faut encore différencier les intervenants professionnels, des bénévoles (souvent des parents d'élèves) en général non professionnels. La principale différence réside dans la place du maître au sein de ce partenariat, c'est-à-dire

que le maître face à un bénévole se présente comme « le pilote de l'action » qui va guider l'intervenant (Garnier, 2003, p.64).

Ensuite, on retrouve les aides éducateurs représentés comme « un coup de main » (Garnier, 2003, p.65), cette catégorie se situe entre les deux précédentes. En effet, il s'agit de partenaires mis à disposition de l'école et partagés entre les enseignants. C'est-à-dire qu'ils ne sont pas imposés réellement aux enseignants, mais qu'ils ne sont pas entièrement choisis non plus. Les aides éducateurs sont représentés pour la plupart comme des personnes sans métier, sans formation, qu'il faut diriger. Leur légitimité est due à leur capacité à trouver une place au sein de l'école mais aussi à la manière dont les enseignants les intègrent et leur permettent d'évoluer.

Le dernier partenariat est l'échange de service entre collègues, c'est-à-dire que les professeurs des écoles échangent leurs classes. Ce qui demande une confiance totale en son partenaire car en règle générale il n'y a pas de concertation préalable. Le partenariat peut également consister en un échange de préparation de cours (séquences) dans une matière particulière. Cela nécessite au préalable d'avoir les mêmes méthodes d'enseignements.

Tous ces partenariats ont le même objectif : donner à l'élève les meilleures conditions d'apprentissages. Cependant, on peut se demander jusqu'où ce partage de temps et d'espace est bénéfique pour les élèves et quelles en sont les limites ?

Tout d'abord, la multiplication des intervenants se fait autour des maîtres uniques, dans leur classe, afin de conserver cet esprit de sécurité pour les élèves. Cette pratique vise à éveiller la curiosité des élèves et participe à leur ouverture d'esprit. Cependant, le nombre et la qualité des intervenants dépendent de l'environnement scolaire et aussi de la capacité de l'enseignant à se créer un réseau de partenaires. C'est une limite qui montre l'inégalité des ressources et en même temps la diversité des enseignements auprès des élèves. Ceci est contradictoire avec l'essence même de l'école qui prône l'égalité des chances. Il faut malgré tout remettre les choses dans leur contexte, les intervenants ne sont pas attribués de manière identique à chaque établissement, car chaque école a son identité et ses propres besoins. La différence réside donc dans l'initiative de certains professeurs à créer des partenariats qui leur semblent bénéfiques pour la classe.

D'autre part, la multiplication des interventions revient à augmenter le temps de concertation, mais aussi à revoir l'organisation de la classe, à changer son rapport aux élèves...

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, le recours à un intervenant extérieur ne représente pas une décharge de travail au détriment de ses élèves, mais bien une implication en plus du maître dans la gestion de « sa classe » qui est couteuse en temps et en énergie. Prenons l'exemple des échanges de services entre enseignants, même s'ils représentent une économie de temps (ils n'ont pas à préparer toutes les séances), il ne faut pas s'arrêter à ce constat. Ce gain de temps permet aux enseignants d'approfondir leurs séances avec une autre classe et ainsi d'en améliorer le contenu. Effectivement, lorsque les enseignants procèdent à un échange de services ils le font généralement dans leur matière « forte ». Les enseignants procèdent donc à ces échanges dans le but d'apporter le meilleur enseignement possible à leurs élèves.

Pour finir, la principale limite à ces interventions reste le maître qui veut garder l'unité de la classe et surtout sa place de référent : « C'est l'unité du groupe classe qui fait le maître autant que c'est le maître qui fait tenir la classe. » (Garnier, 2003, p.83). De ce fait, les enseignants vont limiter eux-mêmes les interventions pour qu'elles n'interfèrent pas dans leurs relations avec le groupe classe.

Après avoir défini les partenariats, nous nous proposons de les analyser sous un angle particulier. Dans notre étude, la collaboration sera abordée sous un angle didactique dans le but d'observer et de comprendre les répercussions qu'elle peut avoir sur les savoirs enseignés. En effet, les recherches en didactique permettent d'étudier les contenus d'enseignement en situation ordinaire. Autrement dit, elles permettent « L'observation et l'analyse des phases interactives qui renseignent sans doute plus sur les contenus d'enseignement que ne le font les études se situant en amont » (Amade-Escot, 2001, p.159). D'autre part, cette approche permet d'étudier des pratiques ordinaires et ainsi de se confronter au futur métier d'enseignant. De plus, la recherche didactique ayant plus une visée descriptive et compréhensive que prescriptive, elle correspond mieux à notre statut d'étudiante.

2.2. L'inscription de l'étude des partenariats dans le champ de la didactique

La didactique ordinaire étudie « les situations concrètes de transmission et d'appropriation des savoirs, l'organisation des séquences et des situations, les différents acteurs de l'interaction didactique et leurs stratégies, les contraintes qui pèsent sur les uns et les autres » (Amade-Escot, 1998). Elle permet d'étudier et de comprendre ce qui se passe au cœur des situations d'intervention (situations d'enseignement – apprentissage) en lien avec les contenus qu'elles enserrent.

L'observation de partenariats d'un point de vue didactique va ainsi permettre d'analyser les modalités de collaboration, les prises de décision en matière de conception de l'enseignement (choix des contenus, traitement didactique de l'activité) et les postures des différents acteurs dans l'interaction vis-à-vis des savoirs enseignés. Les conditions de travail conjoint peuvent varier en fonction du contexte (collègue ou personne « étrangère », partenariat imposé ou demande de l'enseignant...). Il est important de comprendre et d'analyser la relation entre l'enseignant et l'intervenant, c'est-à-dire, le degré d'implication de chacun des acteurs. Des études ont déjà été menées sur le sujet et amènent à penser que la relation entre les partenaires (juxtaposition des compétences, conflit ou complémentarité) peut produire deux effets distincts : « soit un enseignement qualitativement meilleur (enrichissement culturel et augmentation de la motivation chez les élèves) soit à l'inverse un appauvrissement de l'enseignement » (Amans-Passaga, 2010, p.25).

2.2.1. Définition de la didactique

Les travaux didactiques sont des études scientifiques qui s'inscrivent dans un paradigme qui a émergé à la suite de :

- l'approche Behavioriste, d'après le dictionnaire, le béhaviorisme est « une approche en psychologie qui consiste à se concentrer uniquement sur le comportement observable de façon à caractériser comment il est déterminé par l'environnement et l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu, sans faire appel à des mécanismes internes au cerveau ou à des processus mentaux non directement observables ».
- l'approche cognitiviste en psychologie est le courant selon laquelle la pensée est un processus de traitement de l'information. Plus précisément, le terme désigne « l'ensemble des activités et des processus internes inhérents à l'acquisition des connaissances, à l'information, à la mémoire, à la pensée, à la créativité, à la perception, ainsi qu'à la compréhension et à la

résolution de problèmes » (Legendre, 1993). Ce cadre théorique, s'oppose dans les années 1950, au béhaviorisme.

La didactique scientifique se situe dans un troisième volet des travaux de recherche en sciences de l'éducation :

- l'approche anthropologique « in situ » d'après le dictionnaire consiste en l'étude des êtres humains dans une perspective biologique et sociale. On distingue l'anthropologie physique, qui étudie l'évolution et l'adaptation des humains en tant qu'êtres biologiques, de l'anthropologie sociale et culturelle, qui étudie la vie des hommes en société à travers leurs langues, leurs coutumes, leurs pratiques, leurs croyances, leurs mythes, leurs institutions.

On distingue trois types de discours didactiques :

- La didactique normative a pour fonction de définir ce qu'il faut faire et ce qu'il faut enseigner à travers les programmes, les textes officiels, les instructions... En d'autres termes, ce sont les compétences, les savoirs et les contenus attendus des acteurs de l'institution.

- La didactique praticienne est centrée sur les compétences et les coutumes de la pratique enseignante à travers les écrits professionnels (Poussin & Sullo, 1999). Elle permet aux enseignants de transformer et d'améliorer leurs pratiques, grâce aux « conseils » des professionnels (progression didactique), des maîtres formateurs, des spécialistes et des conseillers pédagogiques.

- La didactique scientifique est un paradigme qui construit des outils qui ont pour objectifs de comprendre et d'expliquer les phénomènes d'enseignement avant de prescrire les meilleures pratiques. Elle se traduit lors de congrès ou à travers des articles publiés dans des revues scientifiques.

2.2.2. Paradigme de recherche didactique

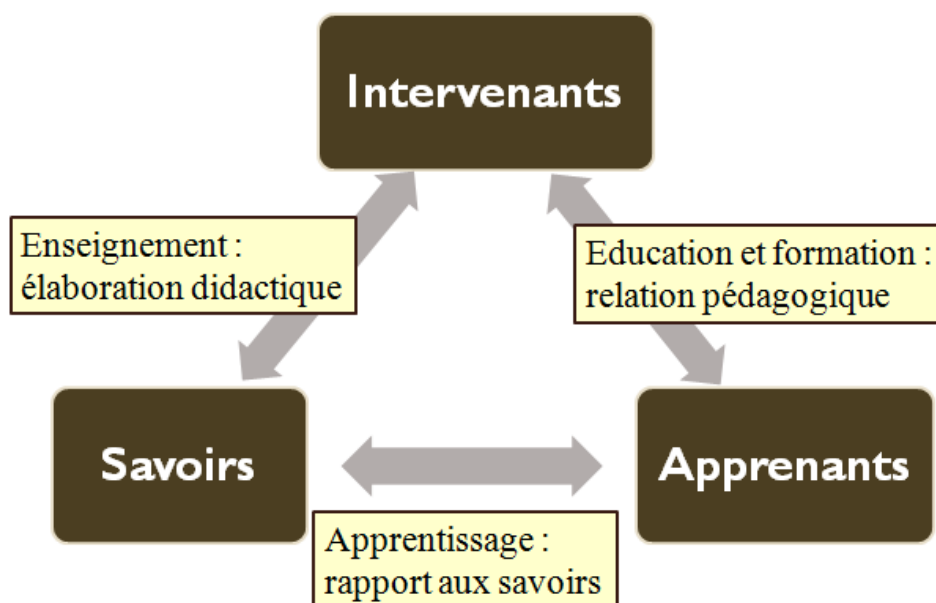
Une recherche en didactique prend en considération tous les partenaires de la relation didactique, relation spécifique qui s'établit entre un enseignant et un apprenant autour d'un savoir dans un contexte particulier à un moment déterminé. « C'est une activité scientifique dont l'objet est l'étude de la construction de savoirs identifiés, par des apprenants qui bâtissent des connaissances, alors qu'ils sont placés dans une institution de formation où ils interagissent avec des enseignants » (Robinault, 2008, p.4). Ces études s'intéressent aux

systèmes d'enseignement et d'apprentissage, et ont pour finalités communes d'éclairer, de comprendre et de transformer les pratiques, pour ainsi pouvoir former les intervenants. Le terme didactique désigne la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage. C'est l'étude des savoirs, de la transmission par l'enseignant jusqu'à leur appropriation par les apprenants. L'approche didactique considère donc les savoirs comme un élément déterminant au sein de la relation ternaire indissociable unissant professeur, élève et savoir.

En effet, à partir des années 70, en France, la didactique des disciplines s'est développée, dans l'objectif de dépasser l'approche binaire de la psychopédagogie (enseignant et apprenant) pour s'intéresser à un troisième pôle : le savoir. C'est l'introduction d'un nouveau principe qui va former ce que nommera Houssaye en 1988 : le triangle didactique. Partant du principe que la transmission de savoirs et de contenus structure l'enseignement, la didactique analyse les interactions entre les trois pôles du triangle didactique (enseignant, apprenant, savoir). Chaque côté du triangle représente ce que Jean Houssaye nomme un « processus », soit la corrélation entre deux des trois pôles. Chaque processus est nécessaire à la démarche d'enseignement.

Nous avons réalisé ci-dessous un schéma présentant le triangle didactique et ses différentes interactions.

Le triangle didactique



2.2.2.1. Les différentes approches en didactique

Il existe différentes approches en didactique :

- La didactique clinique, elle rend compte du processus par lequel un enseignant transmet ou non les connaissances qu'il souhaite que les élèves s'approprient. Elle a pour ambition d'accéder aux « causes » des faits observés, sous la double détermination institutionnelle et personnelle (Terrisse & Carnus, 2009).

- La didactique ordinaire met en jeu la théorie de l'action conjointe. Elle a été développée par Sensevy, Mercier & al (2005, 2007 et 2008). Pour eux l'objet transactionnel est le savoir, qui est échangé entre enseignant et apprenant à travers la communication dans un contexte bien particulier, à un moment donné.

En ce qui concerne l'étude didactique des partenariats, elle est particulière dans le sens où le système didactique est bicéphale. Dans ce cas, l'enseignement est sous la responsabilité de deux personnes endossant des rôles différents, venant parfois d'institutions différentes et opérant dans une plus ou moins grande concertation. On parle aussi d'un « système didactique principal » (Loquet, 2002) et d'« un système didactique auxiliaire » (Felix, 2002).

Christine Félix dans son article « l'étude à la maison : un système didactique auxiliaire » extrait de la Revue des Sciences de l'Education en 2002, s'interroge sur la manière dont les élèves appréhendent le travail à la maison. Cet article va s'attarder sur « la nature des gestes réellement engagés par les élèves lorsqu'ils accomplissent leur travail personnel, leur éventuelle dépendance par rapport aux contenus disciplinaires concernés, et mettre au jour, si elles existent, certaines caractéristiques différentielles (ici, de sexe et de position scolaire) » (Felix, 2002, p.484). Pour cette étude, un parallèle a été réalisé entre ce qui se fait en classe, nommé par Felix « contrat didactique principal » et ce qui se fait à la maison, appelé « contrat didactique auxiliaire ». Elle fait l'hypothèse que le système didactique (entre enseignant et élèves autour d'un savoir) ne s'arrête pas aux portes de la classe, mais se diffuse dans le cadre extrascolaire. C'est-à-dire, que les enfants sont influencés par le cadre scolaire et par leur position d'élève même quand ils font leurs devoirs à la maison.

Les résultats permettent d'affirmer, que le discours des élèves mis en relation avec celui de l'institution semble cohérent, ce qui signifie qu'ils ont bien assimilé ce que l'on attend d'eux au sein de l'école et qu'ils le transposent dans leurs tâches effectuées à la maison. De plus, les

modes de travail à la maison sont sensiblement les mêmes pour tous les élèves, et le temps de travail aussi, ce qui varie ici c'est la manière de le concevoir. C'est donc la qualité du travail qui est en jeu. Il est donc normal que l'on retrouve les mêmes positions d'élèves dans le système didactique principal et dans le système didactique auxiliaire. Ce qui permet de valider l'hypothèse que le système didactique auxiliaire est « un système à part entière, qui s'articule au système didactique principal pour en augmenter la force d'étude ou les dispositions à l'étude » (Felix, 2002, p.501).

Lors d'une étude didactique les chercheurs choisissent une entrée particulière ; les premiers travaux portaient sur l'analyse des difficultés des apprenants dans l'apprentissage d'un savoir ; depuis quelques années les travaux s'intéressent de plus en plus à la formation des enseignants. Il existe aussi une approche dite « didactique curriculaire » qui est centrée sur le choix des contenus et de leur organisation. Mais malgré une entrée particulière il est indispensable d'étudier l'ensemble de la relation ternaire. De plus, la question de la construction du savoir chez les apprenants est nécessaire et a constitué la base de la théorie de l'apprentissage. Piaget en 1923, part du principe que leur esprit n'est pas vierge et que l'apprentissage d'un savoir, nécessite une remise en question et des processus qui peuvent créer une rupture dans la construction de ces savoirs.

2.2.2.2. Le concept de l'action conjointe

Une action didactique est nécessairement conjointe, car elle représente la transmission d'un savoir à des personnes qui veulent apprendre. « Le didactique se manifeste dès qu'un sujet a l'intention que naisse ou que change d'une certaine manière le rapport d'un autre sujet à un objet de savoir » (Amade-Escot, 2007, p.10).

2.2.2.3. Le concept de jeu didactique

Sensevy à travers la notion de « jeu didactique » modélise l'activité d'enseignement/apprentissage, où l'enseignant a un rôle de médiateur : « ensemble de relations entre le jeu de l'enseignant et le jeu de l'élève à propos du savoir à enseigner et à apprendre, sous couvert d'institutions dotées d'intentions d'enseignement » (Schubauer-Léoni, 1998, p.334). Ce concept a été développé par la faculté de médecine de l'Université McMaster de Hamilton en Ontario dès 1970 (problem-based learning). Dans cette situation, l'enseignant ne donne pas le savoir à l'élève mais l'aide à trouver des solutions à un problème

(situation problème), le but est que l'élève agisse par lui même. L'action pédagogique de l'enseignant selon Sensevy est modélisable à travers 4 activités typiques :

- Définir : transmettre des règles constitutives de jeu, celles qui définissent le jeu et qui permettent aux élèves de comprendre ce à quoi ils jouent.
- Dévoluer : donner une certaine responsabilité aux élèves qui doivent s'approprier le questionnement.
- Réguler : influencer sur la production de « stratégies gagnantes » par l'élève.
- Institutionnaliser : reconnaître et fixer les savoirs visés.

En d'autres termes, l'enseignant propose plusieurs modalités de réalisation aux élèves afin qu'ils s'approprient le projet didactique. Mais, l'activité didactique est un milieu dynamique où les contenus évoluent en fonction des interactions entre enseignants et apprenants. Cette évolution est due aux régulations de l'enseignant qui peut jouer sur l'aménagement matériel du milieu (bouger un tapis, changer de ballon...) ou apporter une nouvelle consigne, mais aussi aux interventions des élèves. Cela amène parfois à une différence entre savoir visé et savoir appris. L'observation didactique a pour spécificité de suivre l'évolution des savoirs enseignés. Son but est de repérer les décalages entre ce que le professeur a prévu et réalisé, entre ce qu'il voulait enseigner et ce que les élèves ont compris mais aussi la différence de perception des contenus entre le professeur et les élèves.

2.2.2.4. Le concept de transposition didactique

Le choix des savoirs à enseigner résulte d'un processus de transposition didactique, c'est le passage du savoir savant ou pratique sociale de référence, au savoir enseigné en passant par le savoir à enseigner. La transposition didactique du « savoir » est complexe à mettre en œuvre car il n'existe pas une démarche unique, les enseignants s'appuient alors sur des pratiques de référence : activités professionnelles, pratiques sociales... C'est un travail d'adaptation, de transformation du savoir savant en objet d'enseignement en fonction du lieu, du public et des finalités ou de l'objectif que l'on se donne. Divers chercheurs ont effectué des travaux sur ce concept de transposition. Y. Chevallard parle de transposition didactique « descendante », selon lui c'est la transformation des objets de savoir en objet d'enseignement. Il existe aussi la transposition didactique « ascendante » : c'est l'enseignement tel qu'il se mène en classe ordinaire, l'interaction entre enseignant et élèves et les aléas qui en découlent. Dans ce cadre

là, les interactions entre les acteurs amènent à une co-construction du savoir. Ce que Marsenach nommera : théorie de l'action conjointe en didactique, à la fin des années 80.

Enfin, une action didactique donne naissance à un contrat didactique. Ce sont les obligations réciproques qui incombent à l'enseignant et à l'apprenant sous forme de responsabilités à gérer. Ce contrat évolue au cours de la situation avec l'apparition de négociations implicites, mais aussi de ruptures de contrats pour introduire de nouvelles exigences ou permettre un réajustement qui modifie parfois le savoir en jeu.

Après avoir mis en éclairage les grands axes de la didactique, nous allons nous intéresser aux travaux déjà réalisés sur les partenariats. Nous présenterons ici brièvement ceux qui nous permettent de nourrir nos interrogations sur les partenariats. Notamment, concernant la topogénèse et la transmission du savoir, mais aussi ceux traitant de la nature de la relation qui lie l'enseignant et l'intervenant.

2.3. Les études scientifiques sur les partenariats dans le champ scolaire

2.3.1. Les études scientifiques dans une autre approche que la didactique

Les études de Pascale Garnier (2005) et de Virginie Ruppin (2010) présentent la même approche, elles s'appuient sur la sociologie de l'éducation pour mener à bien leurs travaux concernant les partenariats à l'école primaire. Leurs méthodologies sont similaires : dans un premier temps des entretiens ante, puis des observations de séances. L'objectif de ces enquêtes est d'étudier comment et par qui sont fixées les règles puis de suivre leurs évolutions au cours du partenariat. Il est important aussi de comprendre tout ce qui entre en jeu lors des choix de l'enseignant (son parcours, ses influences professionnelles, son institution...).

Pascale Garnier (2005) s'intéresse dans son ouvrage : « A l'école élémentaire : dynamique collective et recomposition du métier » aux évolutions du métier d'enseignant au sein de l'école primaire. Pour elle, le métier d'enseignant est complexe car il ne suffit plus de faire par soi-même (activité propre), mais il faut aussi composer avec les autres, c'est ce que l'on appelle l'activité conjointe. Son analyse porte sur l'intervention de tiers pendant le temps scolaire au sein de la classe. Pour cela, elle a sélectionné huit écoles appartenant à une banlieue parisienne, où elle a réalisé des entretiens approfondis auprès de 101 maîtres et observé 24 séances de cours.

Lors de ses recherches, elle s'est interrogée plus précisément, sur la nature de la collaboration entre le maître et un tiers, sur le type d'intervention (ponctuelle ou régulière et prévisible), mais aussi sur la manière dont le maître appréhende cette action collective (sa mobilisation, son implication, l'impact sur son métier...). Cette étude est comparative, le but étant de déceler les convergences et les divergences des situations d'interventions, tout en analysant l'évolution du métier d'enseignant.

Pour elle, collaborer fait intervenir trois facteurs importants qui sont :

- Les compétences de chacun : (statut, parcours, appartenance à une institution...)
- La temporalité : elle est liée à la nature de la collaboration.
- L'objet de l'intervention : « Toute collaboration ne peut se comprendre qu'en rapport avec son objet, mettant en jeu différentes formes de découpage et de cadrage des savoirs scolaires » (Bernstein, 1975a, 1975b).

Ce qui ressort de cette étude est que la présence de tiers dans la classe « décharge », « remédie », « complète » ou « enrichit » l'activité propre de l'enseignant. (Garnier, 2005). Le maître a de plus en plus de choix à faire, d'initiatives à prendre. Garnier parle d'une « polyvalence non plus mise en œuvre par un seul individu mais portée par le maître aidé par d'autres » (Garnier, 2005, p.44). Il faut qu'il soit mobile et qu'il fasse preuve d'adaptabilité. En effet, « Une disponibilité psychique de plus en plus grande est demandée aux travailleurs pour agir dans des milieux professionnels de plus en plus équivoques et qui réclament donc qu'ils y mettent de plus en plus du leur. Cette disponibilité exigée, présuppose et même exige un développement des socles sociaux de cet engagement qui fait encore largement défaut » (Clot, 1998, p.261). Cependant, il y a une limite entre l'obligation de tout faire et la possibilité de tout faire. Donc même si le recours à des intervenants extérieurs est une alternative de plus en plus utilisée, il est important pour les élèves que le maître garde une place centrale, qu'il soit un point de repère. « C'est l'unité du groupe classe qui fait le maître autant que c'est le maître qui fait de la classe un « bloc » ». (Garnier, 2005, p.46). La place du maître a donc évoluée, c'est le passage du maître « unique » vers un maître « référent ». Cette délégation permet certes une décharge de travail, mais elle va de pair avec une augmentation de la gestion et de la réflexion créant par ailleurs de nouvelles activités. Le maître a un rôle primordial qui consiste à « s'entourer » de partenaires et à gérer les limites de ces interventions. La coordination de l'action, la multiplicité et la diversité des interventions sont autant de points qui font varier la relation de partenariat.

Virginie Ruppin, dans son article « Recherches en Education, Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation » publié en 2010, s'interroge sur les effets de l'éducation artistique lors de l'intervention d'artistes à l'école primaire. Pour elle, les pratiques artistiques à l'école en présence d'un intervenant varient en fonction du projet (validé en amont par l'inspecteur d'académie), du public concerné ainsi que de l'intervenant et du maître, mais aussi en fonction du contexte scolaire (matériel et institutionnel). Elle fait alors l'hypothèse que « les effets de l'art à l'école ne dépendent pas des intentions des politiques éducatives ni de celles des enseignants, mais dépendent de conditions réelles d'exercices et des contraintes inhérentes à la forme scolaire » (Ruppin, 2010, p.128). La question qui se pose alors est comment et pour quelles raisons l'enseignant bâtit-il un projet artistique et culturel, « Quels compromis construit-il entre les programmes, ses goûts, ses compétences et celles des élèves, les ressources culturelles ? » (Ruppin, 2010,

p.81). Pour cela Virginie Ruppin a choisi de présenter un exemple frappant de son étude au sein d'une classe de CM2, un projet artistique et culturel en musique.

L'objectif de l'enquête est d'étudier comment et par qui sont fixées les règles puis de suivre leur évolution au cours du partenariat. Ici, les entretiens réalisés jouent un rôle important car ils permettent de déceler certains points invisibles lors des observations, par exemple : « le principe supérieur commun qui fait accord entre tous les partenaires » (Ruppin, 2010, p.21). De plus, les entretiens sont un moyen de percevoir les différences entre ce que les acteurs ont l'intention de faire et ce qu'ils font réellement. Il est important aussi de comprendre tout ce qui entre en jeu lors des choix de l'enseignant (son parcours, ses influences professionnelles, son institution...).

Les résultats de cette étude amènent un paradoxe concernant l'éducation artistique : contrairement à ce que l'on pourrait penser, dans cet exemple un projet artistique et culturel n'a pas pour but de développer les capacités artistiques de l'élève mais il se doit de conforter la discipline. Pourtant, lors de l'entretien ante l'enseignant ira dans le sens du ministère de l'éducation nationale jeunesse vie associative, qui prône l'éducation artistique et culturelle comme devant « permettre à tous les élèves de se constituer une culture personnelle riche et cohérente tout au long de leur parcours scolaire, développer et renforcer leur pratique artistique, favoriser un contact direct avec les artistes, les œuvres et les lieux d'art et de culture », mais l'observation de séance révélera qu'il y voit surtout un moyen de discipliner sa classe. De plus, la création et l'imagination des élèves n'ont pas leurs places dans ce projet, des partitions jusqu'à la gestuelle tout est défini par l'intervenant et l'enseignant.

L'art ne permettrait pas dans ce cas un épanouissement de l'enfant mais il serait « un moyen de renforcer d'une manière plus appropriée, plus conforme à ce que sont les élèves d'aujourd'hui, l'apprentissage de la discipline, et donc par conséquent de restaurer en assouplissant tout en affermissant la forme scolaire » (Ruppin, 2010, p.18). Ce passage de l'art comme épanouissement de l'enfant à l'art comme objet de discipline, ne serait pas un cas isolé. L'hypothèse de Ruppin est la suivante : « l'art entrerait dans l'école au service du renforcement, de la restauration, de la réparation de la forme scolaire. Les situations artistiques serviraient alors à faire tenir la classe, à faire tenir l'école » (Ruppin, 2010, p.18).

Dans cette étude, les partenaires n'ont pas réussi à construire un projet commun, ils ont chacun un rôle particulier : l'intervenant est chargé d'enseigner les savoirs en lien avec

l'éducation musicale alors que l'enseignant n'intervient que pour renforcer les règles scolaires. L'enseignant a choisi de ne pas s'impliquer dans la construction du projet, il laisse libre cours à l'artiste intervenant. Dans ce type de partenariat, la concertation n'a pas eut cours.

Ces deux études présentent des similitudes, elles relèvent la complexité du métier enseignant et les difficultés du maître qui a une place de « chef d'orchestre », dans la gestion des différents partenariats au sein de la classe. En effet, il est important de s'intéresser à la relation entre l'enseignant et l'intervenant, « Les acteurs doivent accomplir un travail pour passer d'une simple co-présence à une situation organisée et ce travail passe par la définition de buts communs qui imposent des règles de fonctionnement » (Dérout, 1999, p.4). Ces nouvelles pratiques enseignantes sont vivement encouragées par l'institution scolaire, cependant leurs mises en place demandent une certaine rigueur. Ce qui se traduit par une législation fixant des limites visant à palier l'impact sur l'engagement individuel des enseignants ainsi que sur leur polyvalence.

D'autres chercheurs ont travaillé sur les partenariats. Nous avons sélectionné quelques travaux réalisés selon une approche didactique qui semblent pertinents pour la suite de nos recherches.

2.3.2. Les études scientifiques en didactique

Ces recherches sont réalisées au sein d'un système bicéphale comprenant un système didactique principal et un système didactique auxiliaire. La distinction entre les deux systèmes réside dans la différence de responsabilité par rapport aux contenus. Pour ces études, les critères pris en compte sont : les statuts respectifs du professeur et de l'intervenant dans le système scolaire ainsi que leur expérience. De plus, trois niveaux d'analyses (selon Sensevy) sont utilisés pour comprendre l'apprentissage :

- L'aménagement d'un milieu pour apprendre : la mésogénèse, introduite et contrôlée par le professeur (Johsua & Félix, 2002).
- La présentation et l'avancée des savoirs : la chronogénèse.
- Le partage d'une responsabilité entre l'élève et le professeur (Brousseau, 1986 ; Chevallard, 1991) : la topogénèse.

Le premier texte auquel nous allons nous intéresser est celui de Christine Amans-Passaga, extrait du 1er colloque international de Didactique Comparée à Genève en 2009. Elle présente ses travaux sur la « Collaboration entre professeur des écoles et intervenant extérieur en EPS : analyse comparée des savoirs mis à l'étude ». Elle étudie les savoirs enseignés selon une méthodologie qualitative, dans deux situations distinctes en éducation physique comprenant chacune un enseignant différent, mais le même intervenant spécialiste dans l'activité golf. L'hypothèse d'Amans-Passaga est la suivante : « l'action didactique des uns et des autres est largement déterminée (au sens de Sensevy, 2007) par ce contexte de partage des responsabilités d'enseignement » (Amans-Passaga, 2009, p.3).

Les objectifs de cette étude sont de : repérer le niveau de collaboration dans chaque « couple » de partenariat vis-à-vis des savoirs, ainsi que les spécificités et les généricités ; de comprendre comment les rôles sont répartis ; d'extraire les savoirs mis à l'étude par chacun des acteurs (savoirs spécifiques, transversaux ou les deux) ; mais aussi d'analyser l'écart entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives.

Son étude se déroule sur deux classes différentes pendant cinq séances de golf. Le but étant de relever les différences entre les enseignements dans les deux classes sachant que c'est le même intervenant extérieur qui accompagne les deux professeurs des écoles.

Les résultats de cette étude montrent qu'il y a très peu de collaboration entre les acteurs, cependant ils introduisent tous les deux des compétences transversales à l'école telles que l'organisation, la sécurité ou l'autonomie. Par contre les savoirs techniques apparaissent seulement lors des interventions réalisées par le professeur de golf et la stratégie de jeu et les savoirs spécifiques à l'activité n'apparaissent pas ou très peu. On peut souligner que le partenariat fonctionne de manière juxtaposée et non concertée, ce qui va provoquer un manque de cohérence et de fluidité dans l'enseignement. De plus, les niveaux d'expérience et d'expertise concernant l'activité divergent d'un professeur à l'autre, ils ont des positionnements différents, l'un est affirmé alors que l'autre est effacé. Enfin, il ressort de l'étude que « ces deux enseignants démontrent un assujettissement aux valeurs de l'école primaire et leur souscription au développement des compétences civiques et citoyennes de leurs élèves. » (Amans-Passaga, 2009, p.15).

On retrouve comme dans l'étude de Ruppin, l'importance du statut des acteurs et l'emprise que peut avoir l'institution sur leur comportement.

A présent, nous allons nous intéresser à un texte de Leroy (2005), qui lui présente un partenariat sur une activité scolaire et non sportive comme Amans-Passaga. Nous pouvons retrouver dans ces deux articles la différence de position entre l'intervenant et l'instituteur.

Dans son article « Un cas d'analyse didactique comparée : les aides éducateurs et les professeurs des écoles », Denis Leroy (2005) étudie les moyens mis en place pour faciliter les conditions de travail d'élèves de cours moyen première année dans la résolution individuelle de problème. L'objectif de cette étude est de comparer les différentes méthodes mise en œuvre pour favoriser la connexion élève/objet.

Il s'intéresse dans son étude aux gestes d'aide à l'étude désignés comme : « toute action – montrer, parler, faire des mimiques, écrire, manipuler des objets – ayant pour effet d'introduire, d'aménager, de contrôler ou de maintenir les situations de travail des élèves » (Leroy, 2005, p.94). Ces gestes sont une manière de repérer les spécificités de chacun des acteurs dans l'enseignement. Cependant, ils ne permettent pas de produire systématiquement le même effet. De plus, un geste n'a pas d'effet sur l'apprentissage, c'est le cumul de gestes dans un temps donné qui permet d'influencer l'élève.

Les résultats de cette étude montrent que l'effet bénéfique de la présence d'un tiers dans la classe dépendrait de son expérience, mais aussi de celle de l'enseignant. En effet, l'expérience permettrait d'acquérir l'utilisation de gestes à bon escient et aussi de maîtriser le temps d'enseignement. De plus, les aides éducateurs sont soumis à un triple assujettissement : au milieu scolaire, au milieu didactique et aux enseignants. Cependant, ils conservent aussi une certaine autonomie, qui laisse place à une spécificité de l'enseignement, celle-ci est en général liée à leur propre expérience.

Ces résultats montrent que le statut et l'expertise dans la discipline enseignée jouent un rôle important dans la relation partenariale, tout comme l'exposent également les travaux de Devos et Loubet.

En effet, Devos & Loubet (1997) ont travaillé sur l' « incidence des modes de partenariats à l'école élémentaire sur la polyvalence des maîtres. Etude de ses retombées sur les représentations du travail scolaire chez les élèves ». Dans cette étude, Devos & Loubet se sont intéressés à ces deux critères qu'ils ont nommés « partenariat externe » et « partenariat interne ». Ils s'interrogent sur la mise en place de la polyvalence au sein d'un partenariat et sur l'impact qu'ont les relations partenariales sur les élèves.

Du côté des élèves, l'importance des matières semble être liée à leur volume horaire mais pas à l'intervention d'un tiers. En effet, « le simple fait de partager les enseignements ne semble pas avoir d'incidence visible sur la représentation des élèves des champs disciplinaires confiés au partenaire » (Devos & Loubet, 1997, p.6). Par contre, ce qui semble affecter le jugement des élèves c'est la relation au sein du binôme et ses répercussions sur l'enseignement. En effet, la concertation et l'absence de conflit semblent être bénéfiques pour les élèves.

Devos et Loubet posent ici la question de l'enrichissement ou de la perturbation des élèves face à une situation de partenariat. L'enrichissement semble lié à la qualification professionnelle et à la complémentarité des enseignants concernant le savoir. Alors que la perturbation est due aux conflits de compétences, c'est-à-dire que les partenaires ne reconnaissent pas les compétences de l'autre ce qui a pour conséquence de « perturber » l'élève.

Nous venons de voir que la relation au sein du binôme d'intervenants joue sur la façon d'enseigner et sur la réception du savoir par les élèves.

2.3.3. Synthèse

Ces différentes études nous ont éclairées sur les pratiques ordinaires à l'école primaire, en présence d'un intervenant extérieur. Nous avons perçu des analogies dans les résultats. Notamment, les difficultés à la fois dans la polyvalence et dans la collaboration attendue des professeurs des écoles. En effet, la collaboration ne va pas de soi, elle doit être construite par les partenaires et demande une certaine cohésion, une perméabilité aux idées de chacun qui permet d'élaborer un projet commun. Face à ces difficultés, il ressort en fait, le plus souvent de ces travaux, que la collaboration est faible voir inexistante. Les acteurs n'ayant pas le temps et l'énergie nécessaires pour collaborer, ils juxtaposent leurs enseignements. Ce constat est paradoxal, car la mise en place des partenariats à l'école primaire vise à optimiser la polyvalence des enseignants, ainsi que les enseignements donnés. De plus, les acteurs sont assujettis à leurs institutions respectives. C'est-à-dire que l'enseignement est influencé par le parcours de la personne et par son institution de rattachement. D'autre part, leur niveau d'expertise joue aussi un rôle important. Cela influe sur les relations entre les acteurs, sur la place de chacun au sein du partenariat, mais aussi sur les contenus enseignés. En effet, la personnalité de chacun est forgée par son parcours, ses expériences... ceci se ressent d'ailleurs dans la manière d'enseigner. Enfin, quelle que soit l'activité proposée, les

spécificités de l'activité (les savoirs techniques, les tactiques, les savoirs moteurs...) sont minorées au profit des compétences transversales de l'école.

2.4. Problématique

Les conditions d'exercice du métier conduisent les professeurs des écoles à recourir ponctuellement à des intervenants extérieurs, en accord avec leur institution. Cependant, même si les lois cadrent les interventions, les pratiques collaboratives restent très hétérogènes. En effet, chaque partenariat dépend des conditions initiales de celui-ci, du statut des partenaires (les intervenants municipaux, les intervenants extérieurs, les collègues...), de leur parcours personnel et de la relation instaurée entre les différents acteurs. Autant de critères, qu'il est nécessaire de prendre en compte pour étudier une relation partenariale. La variation de ces critères peut influencer les contenus d'enseignement et les compétences visés.

Notre problématique interroge l'intervention de plusieurs intervenants au sein d'une même classe, en partenariat avec un même enseignant dans des séances différentes. L'objectif de cette étude est d'appréhender la posture des acteurs au regard des savoirs enseignés en lien avec leur profil et leur assujettissement institutionnel.

- Comment le professeur gère-t-il la relation avec le ou les intervenants extérieurs ?
- Agit-il de la même manière en fonction du statut de ses différents partenaires ?
- Quelles en sont les conséquences sur les savoirs enseignés ?
- Qui détermine les contenus à enseigner et qui les met à l'étude ?
- Quelles sont les limites à ces partenariats ?

Nous faisons l'hypothèse que le positionnement respectif des partenaires et les contenus enseignés varient en fonction du profil des intervenants et que les relations évoluent d'une manière différente en fonction du niveau d'expertise et d'expérience respective des partenaires. Cela influencerait sur la posture de chacun et sur l'apparition possible d'une hiérarchie au sein du partenariat. De plus, l'assujettissement institutionnel transparaîtrait dans la manière de transmettre le savoir.

2.5. Méthodologie

2.5.1. Contexte et population

Cette étude porte sur l'analyse d'un partenariat à l'école primaire mettant en jeu une enseignante et deux intervenants extérieurs en situation de classe ordinaire. La classe observée est une classe du cycle des apprentissages fondamentaux à double niveau (CP-CE1) composée de 21 élèves. L'enseignante titulaire de cette classe enseigne depuis une dizaine d'années dans les écoles primaires, c'est la deuxième année qu'elle exerce au sein de cette école en sachant que l'année dernière elle était en charge de la classe CM1-CM2.

La première observation a lieu dans le cadre d'un projet de sensibilisation culturelle proposé et financé par la mairie. En effet, de nombreux projets de sensibilisation sont présentés aux écoles maternelles et élémentaires de la ville de Rodez. Ces projets sont en lien avec la programmation culturelle de la saison. D'après le site de la MJC (Maison des Jeunes et de la Culture) « ils ont pour objectifs de familiariser les enfants avec les différents champs esthétiques du spectacle vivant, de sensibiliser à la création et de permettre la rencontre avec les équipes artistiques ». Ces projets sont soumis aux différentes écoles de la circonscription, les enseignants intéressés formulent une liste de vœux qui est étudiée par la mairie de Rodez. Puis, une fois les choix effectués, les affectations des différents projets doivent être validées par l'inspection académique. Le projet retenu ici est un projet artistique portant sur les structures sonores Basset, en lien avec l'exposition qui a lieu au musée Denis Puech du 14 novembre 2012 au 10 février 2013. C'est un compositeur de métier que nous appellerons Al qui est chargé d'intervenir auprès des élèves. Ce projet est prévu sur quinze heures découpées en neuf séances d'une heure et demie et suivi d'une représentation. L'ensemble de ces heures se déroulera au musée entre le lundi 3 décembre et le vendredi 18 janvier.

La seconde observation concerne les séances de langue vivante en présence d'une assistante de langue, que nous nommerons Ja. C'est une étudiante Canadienne qui a obtenu le poste d'assistante d'anglais depuis le mois d'octobre 2012. Ce partenariat s'est mis en place sur demande de l'enseignante qui ne souhaite pas enseigner seule l'anglais dans sa classe. Cependant, cette année elle participe aux séances car les assistants de langue ne sont pas habilités à être seul dans une classe. En effet, les assistants de langue étrangère sont considérés comme des auxiliaires à l'enseignement, celui-ci devant être dispensé par l'enseignant titulaire. Les assistants sont recrutés parmi les étudiants étrangers, ils doivent être titulaires d'un diplôme équivalent à deux ou trois années d'études universitaires et avoir entre

20 à 30 ans. De plus, ils doivent maîtriser la langue française. Pour obtenir un poste d'assistant, il faut remplir un dossier de candidature auprès du secrétariat de son Unité de Formation et de Recherche (UFR) qui est ensuite transmis au Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP). Le CIEP est responsable de la gestion et de l'animation des assistants de langue, cette mission est déléguée par le ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Enfin, *les* assistants de langue vivante sont recrutés par arrêté rectoral et obtiennent ainsi un statut d'agent temporaire de l'Etat, sous contrat à durée déterminée de 7 mois.

2.5.2. Recueil des données et dispositif expérimental

2.5.2.1. Cadre d'entretien

Afin de comprendre les attentes des différents partenaires ainsi que leurs intentions didactiques, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les acteurs de ces partenariats. Les cadres d'entretiens ont été construits en amont (**Annexe 1**). Ils sont découpés en quatre parties (portrait de l'enseignant, le travail à plusieurs, présentation/vision du partenariat et le savoir dans le partenariat) allant d'une vision large à un regard plus ciblé. Mises à part certaines questions, l'entretien reste sensiblement le même pour l'enseignante et les intervenants. Cette similitude permet de repérer les convergences et les divergences de point de vue entre les partenaires. Afin de traiter les informations obtenues lors de ces entretiens, diverses catégories ont été créées dans le but de structurer le verbatim :

- Profil du partenaire (enseignante ou intervenant)
- Regard sur le travail à plusieurs de manière générale
- Vision de la collaboration au sein du partenariat vécu
- Rôle de chacun dans le partenariat vécu

Concernant le projet culturel, les entretiens avec l'enseignante et l'intervenant ont eu lieu avant le commencement du projet. Pour ce qui est des entretiens relatifs aux séances de langue étrangère, l'entretien avec l'enseignante a eu lieu avant l'observation et celui avec l'intervenante a eu lieu juste après l'observation.

2.5.2.2. Observation

L'objectif visé étant d'étudier les relations partenariales dans une situation de classe ordinaire, et plus particulièrement de repérer le rôle et la place de chacun des acteurs, l'outil le plus adapté nous a paru l'observation de séances.

Afin d'exploiter au mieux les séances observées, nous les avons analysées à travers un synopsis qui concernait les points suivants : dispositifs proposés et modalités de fonctionnement, conduites des élèves, intervention du professeur et de l'intervenant. Puis, pour le traitement des données, des critères plus détaillés ont été utilisés :

- Les évènements significatifs concernant les élèves
- Les activités du partenaire (enseignante ou intervenant) concernant les savoirs spécifiques
- Les activités du partenaire (enseignante ou intervenant) concernant les règles de vie
- Les interactions entre les partenaires

Les enregistrements vidéo et audio ainsi que les notes prises au vol lors des différentes séances rendent compte à travers l'analyse du synopsis de l'intervention d'un point de vue microscopique. En effet, les enregistrements représentent un outil indispensable à la présentation et à l'analyse des résultats. Ils permettent de repérer le découpage de la séance (succession de situations d'apprentissages) mais aussi de revenir sur des évènements significatifs qui ont marqué l'intervention et ainsi d'accéder aux énoncés et aux gestes des acteurs. Le corpus obtenu grâce aux entretiens et aux observations va nous permettre de mettre en parallèle les pratiques déclarées et les pratiques effectives des acteurs. Il va aussi nous donner la possibilité de comparer les deux situations didactiques et ainsi d'analyser la position qu'adopte l'enseignante au sein de chaque partenariat : une position de retrait (dévolution) ou de surplomb (monopole).

3. Cadre empirique

3.1. Présentation et analyse des résultats

3. 1.1. Analyse des pratiques déclarées

3.1.1.1. Pratiques déclarées de l'enseignante (Annexe 2)

3.1.1.1.1 Profil de l'enseignante

L'enseignante est professeure des écoles depuis une dizaine d'années. Elle a obtenu le CRPE (Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles) à la suite d'une licence STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives).

3.1.1.1.2. Regard sur le travail à plusieurs

Ces quelques années d'expérience dans l'enseignement lui ont permis de découvrir et d'expérimenter le travail à plusieurs « *Oui, oui oui, généralement on travaille à plusieurs euh ça m'est arrivé d'avoir des projets avec la CLIS (classes pour l'inclusion scolaire) de mon école, donc on faisait les sciences ensemble euh ça m'est arrivé aussi d'avoir un projet culturel autour de la musique avec une CLIS donc là on travaillait avec un partenaire et avec une autre classe* ». Elle porte un regard très positif sur le travail à plusieurs, qui pour elle est un moyen d'enrichir les situations d'apprentissages « *le fait de travailler à plusieurs beh on croise nos points de vue et on construit des séances beaucoup plus riches et variées, ça c'est très riche. Et pour les enfants aussi, ça les sort un peu du groupe classe euh et ça leur apprend à travailler dans d'autres groupes, dans d'autres lieux, sous d'autres formes* ». Cependant, selon elle, les interventions ne doivent pas prendre trop de place dans l'année et doivent plutôt se dérouler sur une courte durée pour ne pas empiéter sur les programmes déjà assez conséquents. D'autre part, ce qui caractérise les intervenants extérieurs et ce qui justifie leurs recours, c'est qu'ils amènent une spécificité que les professeurs des écoles ne peuvent pas assurer dans toutes les disciplines, « *On travaille spécifiquement un point que ça soit en EPS ça peut être une, une activité dont on n'est pas nous spécialistes donc on aurait pas amener les mêmes, les mêmes compétences, des compétences plus fines, plus techniques, plus voila* ». Ils permettent alors de travailler d'une manière différente et surtout plus spécifique, certaines compétences sur lesquelles le professeur veut mettre l'accent.

3.1.1.1.3. Vision de la collaboration au sein du partenariat

Concernant les partenariats que nous avons observés, l'enseignante n'a pas de connaissance particulière ni en musique « *il va travailler sur la musique répétitive et moi je suis pas du tout*

spécialiste » ni en anglais où elle nous avoue ne pas se sentir à l'aise « *je trouve que euh je n'aurais pas à enseigner l'anglais vu mon accent, je trouve dommage pour les enfants et puis je ne maîtrise pas assez l'anglais pour pouvoir jouer avec la langue* ». Cependant, c'est elle qui est à l'initiative des deux projets, bien qu'elle ait fait ces choix pour des raisons différentes. En effet, elle souhaite avoir quelqu'un qui intervient en anglais, car elle veut un enseignement de qualité pour ses élèves, qu'elle considère ne pas être capable de leur apporter. En ce qui concerne le projet d'éducation musicale, on retrouve deux objectifs : permettre un lien avec la classe CHAM (classes à horaires aménagés musicales) existant dans l'école et en même temps proposer une sortie culturelle qui n'aurait pas pu avoir lieu sans l'aide de la mairie. L'enseignante attache beaucoup d'importance à l'ouverture d'esprit des élèves et elle les emmène au musée une fois par période. Pour elle, il est important que les enfants soient sur un même pied d'égalité, mais toutes les familles n'ont pas le budget pour emmener leurs enfants au musée ou dans d'autres lieux culturels, cela n'est tout simplement pas dans leurs habitudes, « *je pense que pour ces élèves là qui au niveau culturel ont pas, ne vont pas forcément au musée ne vont pas forcément à des spectacles musicaux ou autres. Euh je pense que c'est une vraie richesse culturelle* ».

De plus, même si l'enseignante est à l'initiative des deux projets, elle ne les appréhende pas de la même manière. Le partenariat d'éducation musicale vient seulement d'être accepté il y a une semaine, une seule rencontre a donc été organisée. Elle a permis aux partenaires de se rencontrer et de prévoir le contenu des séances à venir. Si cette rencontre a été brève, l'échange semble avoir été constructif « *nous avons établi à peu près la trame, euh de notre voilà objectifs, compétences visées, euh les groupes* ». Des décisions communes ont été prises et l'enseignante utilise le « on » lorsqu'elle parle du projet : « *On n'a pas voulu la mettre au début (la visite du musée) on a pensé que ça pouvait être plus judicieux de la mettre après qu'ils aient commencé de travailler pour qu'ils soient justement plus attentifs à certaines choses* », « *on va essayer de gérer par deux demi groupes* », « *Si certains ont besoin de travailler quelque chose eh bien on le décidera ensemble* ». Lors de cette première rencontre l'enseignante a aussi donné quelques précisions sur les élèves notamment le petit T qui est en intégration CDES (commissions départementales de l'éducation spéciale). L'enseignante utilise encore ce sigle même si depuis le 1er janvier 2006, les CDES ont été remplacées par les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). En effet la loi du 11 février 2005 a supprimé les CDES et Cotorep. Ainsi les dossiers des enfants et des adultes handicapés sont gérés par la commission des droits et de l'autonomie des personnes

handicapées (CDAPH) au sein des Maisons départementales des personnes handicapées. Cet échange permet à l'intervenant d'appréhender un peu les enfants avec lesquels il va être en relation, grâce au discours de l'enseignante qui les connaît bien.

Enfin, concernant le partenariat en anglais, sa position est différente. Elle nous confie que cette année la relation avec l'assistante est assez particulière et que la collaboration est quasi inexistante, « *je construis les séances mais elle ne s'y intéresse pas du tout* », « *elle est restée suffisamment extérieure à toute cette harmonisation et cette construction* ». Lors de l'entretien nous avons relevé plusieurs interventions qui illustrent cette relation assez distante et qui pour elle ne semble pas être une collaboration ou un partenariat au sens strict : « *cette année ça ne fonctionne pas du tout* », « *cette année c'est difficile* », « *je suis moins enthousiaste* ». Nous sentons que l'enseignante est déçue et qu'elle tente de nous expliquer les raisons de ces difficultés « *Elle ne sait pas gérer un groupe, elle ne sait pas construire une séance, du moins elle me l'a pas montré. Elle ne sait pas mener une séance. Parce que même les premières que on avait plus ou moins j'y avais tout expliqué, elle arrivait pas à très bien les mener, voilà. Elle est très jeune et ça fonctionne pas trop* ».

3.1.1.1.4. Rôle de chacun dans le partenariat observé

Les rôles de chacun des partenaires ont été clairement définis. En ce qui concerne le partenariat culturel, l'intervenant est centré sur les savoirs spécifiques alors que l'enseignante a plutôt une fonction d'aide : « *Euh lui il va faire toute la construction de cette formation musicale, tout le travail, technique, plus spécifique de cette matière. Et moi je vais faire tout le travail en fait c'est comme en français, les activités décrochées si il y a besoin de travailler une écoute, si il y a besoin de travailler une séquence répétitive mais déjà construite avec lui donc je ferai plutôt l'apprentissage* ». Contrairement au partenariat en langue ou l'enseignante nous présente la relation ainsi : « *cette année ça fonctionnait pas donc vraiment je mène la séance et elle est vraiment là elle pour m'appuyer* ». L'enseignante paraît un peu désemparée, mais elle désire faire évoluer la situation et elle reste sur sa position de départ, les partenariats représentent une richesse : « *Mais bon je reste quand même, je trouve que c'est bien qu'elle soit là pour amener cette sonorité. Et puis on est au début, peut être ça s'améliorera le partenariat d'ici la fin de l'année, je le souhaite* », « *mais ça reste quand même pfuuu une richesse qu'elle soit là pour donner ce petit goût du Canada* ».

3.1.1.2. Pratiques déclarées de l'assistante d'anglais (Annexe 3)

3.1.1.2.1. Profil du partenaire de l'assistante

L'assistante de langue est une jeune étudiante canadienne qui vient de finir ses études spécialisées en anglais. Elle est en France depuis le début du mois d'octobre. Elle a été affectée dans quatre écoles de Rodez pour un contrat à durée déterminé de sept mois. Le poste d'assistante représente à ses yeux un prétexte pour venir en France. En effet, elle souhaitait vivre dans un endroit francophone afin d'améliorer son français : *« alors j'ai trouvé ce programme et parce que je voulais toujours vivre dans un endroit où ils parlent le français, j'ai décidé de le faire »*.

En arrivant en France, Ja ne connaissait pas le fonctionnement de l'école primaire. Ce dernier est très différent du fonctionnement canadien, même par rapport aux termes employés. Elle ne connaissait pas non plus les programmes, les enseignants qu'elle accompagne lui ont donc fourni les documents nécessaires et certaines écoles lui ont même mise à disposition des méthodes clé en main.

D'autre part, c'est la première fois qu'elle participe à l'enseignement de l'anglais dans une classe. Cependant, elle a déjà effectué des stages avec des enfants de primaire *« Oui, euh une fois pour cinq semaines et une autre fois c'était chaque deuxième jour dans les matins. Oui, ça c'était dans mes stages que j'ai fait, alors j'ai enseigné un peu là avec des enfants de neuf ans et puis euh les enfants de cinq ans »*.

3.1.1.2.2. Regard sur le travail à plusieurs

Le fait d'être affectée en tant qu'assistante dans plusieurs écoles avec des niveaux de classes, un public et des partenaires différents lui a permis d'appréhender le travail à plusieurs dans une classe de primaire *« dans chaque classe c'était un peu différent. Alors comme quelques fois je dois, je dois préparer et faire tout, dans d'autres classes ils préparent et je le fais, et puis dans d'autres classes on fait ensemble »*. Mais cette diversité créé une difficulté de plus pour elle. Cela est également un paramètre qui entre en jeu dans sa vision du travail à plusieurs, pour elle l'avantage de ce dispositif réside dans le fait que cela permet de mieux encadrer les élèves, surtout les tout petits *« Euh, je pense que c'est très bien quand il y a une grande classe »*, *« Alors c'est bien d'avoir pour moi quelqu'un avec moi pour m'aider, surtout quand même avec les prénoms et les choses comme ça. Parce que autrement les*

enfants ne t'écourent pas, si tu ne sais pas leur prénom. Oui, alors avec les plus petits avec comme les CM2 je trouve que un professeur c'est assez pour le faire mais avec les petits c'est mieux d'avoir plus de personnes ». Au regard de la question sur le travail à plusieurs, nous pouvons voir que l'assistante s'attache plus à l'encadrement qu'à l'apprentissage.

3.1.1.2.3. Vision de la collaboration au sein du partenariat

Concernant le partenariat, l'assistante n'a pu rencontrer qu'une seule fois l'enseignante avant d'intervenir dans sa classe. Depuis, elle participe aux cours chaque semaine. Cependant, l'assistante nous confie qu'elle ne contribue pas à la construction des séances. Elle vit et découvre la séance avec la classe des CE1-CE2 de la même école, ou elle est aussi intervenante. Ensuite, elle effectue une séance identique avec les CP-CE1.

3.1.1.2.4. Rôle de chacun dans le partenariat observé

Les rôles semblent bien définis, la maîtresse conserve sa place « *Elle est comme, comme l'institutrice, quand même elle gère la classe, elle prépare, euh elle donne toutes les consignes, oui c'est comme elle fait la plupart de la leçon mais elle me demande de faire des choses* » et l'assistante nous précise qu'elle a principalement un rôle d'aide. Elle intervient seulement quand l'enseignante a besoin que les enfants entendent la prononciation, pour donner des consignes en anglais ou pour corriger les élèves.

3.1.1.3. Pratiques déclarées de l'intervenant culturel (Annexe 4)

3.1.1.3.1. Profil de l'intervenant

L'intervenant du projet culturel est un compositeur professionnel, qui a été bercé par la musique dès son plus jeune âge. Il a commencé à jouer très tôt de plusieurs instruments. A partir de quinze ans et demi il est engagé dans une compagnie de théâtre en tant que compositeur, cela durera une quinzaine d'années. Son expérience lui a servi de formation, « *mon travail vraiment de formation euh en tant que compositeur beh s'est élaborée au fil du temps et sur le tas. C'est-à-dire je, on peut considérer que je suis un compositeur autodidacte* ». En effet, il a travaillé avec différentes compagnies, il a effectué plusieurs formations dont quatre ans au conservatoire. Suite à sa rencontre avec les frères Basset en 1981, l'intervenant commence à élaborer des projets mettant en jeu des structures sonores qui s'adaptent à toutes sortes de public. Pour lui l'avantage de ces structures est qu'elles permettent de produire des sons mélodiques immédiatement et qu'en plus ce sont des outils à

la fois ludiques et pédagogiques. Pour lui, c'est un support idéal pour les enfants *« ça c'est avéré l'évidence, que des enfants pouvaient aborder grâce à cet outil, le monde sonore d'aujourd'hui, de façon immédiate, sans avoir une étude préalable de l'instrument »*.

Enfin, l'intervenant a aussi eu l'occasion de travailler comme professeur de musique dans le secondaire, il connaît donc le fonctionnement de l'éducation nationale, mais pas les programmes de l'école primaire *« Euh ben je ne connais pas les programmes parce que je vous avoue que je m'en désintéresse »*. Pour lui, les matières artistiques à l'école devraient être confiées à des artistes.

3.1.1.3.2. Regard sur le travail à plusieurs

Grâce à son métier, il a une vision particulière du travail à plusieurs *« donc ça veut dire qu'on a une direction commune, on a un point commun à atteindre, et c'est ça moi qui m'intéresse dans le travail à plusieurs »*.

3.1.1.3.3. Vision de la collaboration au sein du partenariat

Dans le projet que nous observons, la situation est un peu particulière, car comme nous l'avons vu précédemment, lors de notre entretien les partenaires ne se sont rencontrés qu'une seule fois, en raison de la proximité entre la réponse de la mairie et le début des interventions. L'intervenant nous apprend aussi qu'il n'est pas à l'origine du projet, mais que le musée l'a appelé en début de semaine pour lui proposer d'intervenir. Le laps de temps étant court avant la première séance, l'intervenant a donc proposé un projet à l'enseignante sur l'élaboration d'une musique répétitive à pulsations régulières sur la longue durée, en essayant de rester le plus proche possible de ses besoins. Cependant, il aurait préféré avoir beaucoup plus de temps pour penser et mettre en forme plusieurs propositions *« mais un peu comme je vous ai dit dans l'urgence. J'aurais vraiment aimé que ce soit un projet qu'on puisse élaborer bien en amont. Et arriver avec une palette de propositions plutôt qu'une chose un peu dans l'urgence »*. De plus, il a demandé à l'enseignante de faire écouter à sa classe une œuvre de Steve Reich spécialiste de la répétitivité musicale afin de pouvoir sonder le groupe classe lors de la séance à venir.

3.1.1.3.4. Rôle de chacun dans le partenariat observé

Au niveau de la place de chacun des acteurs dans le partenariat, l'enseignant se positionne comme un expert et définit le rôle de l'enseignante ainsi *« elle aura sa fonction euh*

fondamentale, c'est-à-dire d'encadrement des enfants entre eux. Je vais lui confier de temps en temps j'espère des moments où elle s'occupera d'une moitié de classe enfin ou d'un groupe d'enfant, oui pendant que je travaillerai avec d'autres sur des choses complémentaires ». Il rajoute que selon lui les rôles seront égalitaires et qu'il espère que le projet sera mené en étroite collaboration, « je pense que c'est un travail très duel », « très, très en commun j'espère », « très complémentaire ». On remarque par ailleurs, que pour l'intervenant le partenariat va au-delà de la représentation binaire enseignant/intervenant. Il ajoute à cette relation les élèves, « moi ce qui va beaucoup m'intéresser là dedans c'est un échange avec eux, c'est leur réaction au fil du temps, c'est comment aussi ils vont pouvoir se projeter sur deux trois séances », « Je veux qu'ils soient au courant que vous êtes là. Que vous allez devoir aussi leur expliquer ce en quoi vous êtes là. Mais oui de sorte que l'on fait un travail d'équipe mais à trois, à quatre avec le groupe classe aussi ».

3.1. 2. Pratiques effectives

Les résultats de notre étude, sont présentés au regard de nos questions de recherches exposées précédemment. Ainsi, nous nous attacherons au positionnement didactique des principaux acteurs concernant la prise en charge des contenus enseignés.

3.1.2.1. Le partenariat culturel (Annexe 5)

Tout d'abord, voici un synopsis concis de la séquence concernant le projet musical, établi à partir des pratiques envisagées. (Annexe 6)

DEROULEMENT DES SEANCES		
Séance	Professeur des écoles	Intervenant
Séance 1	Résumé : présentation du projet par l'intervenant Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> • avoir une pratique artistique • exprimer avec précision ses sensations, ses émotions 	
Séance 2	Résumé : visite de l'exposition Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> • observer, écouter, décrire, comparer • exprimer avec précision ses sensations, ses émotions 	
Séance 3	Résumé : les élèves observent, notent et reproduisent les formes	Résumé : les élèves doivent produire une phrase musicale

	<p>sur leurs cahiers de notes</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • observer, décrire, comparer • connaître et utiliser un vocabulaire géométrique • prendre des notes, représenter 	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • écouter, reproduire un son • évoquer un évènement par des sons • écouter, suivre un chef d'orchestre
Séance 4	<p>Résumé : tracer un triangle dans du papier d'aluminium rigide</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • passer du plan à l'espace 	<p>Résumé : les élèves doivent produire une phrase musicale</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • élaborer une courte séquence musicale à partir de sculptures sonores
Séance 5	<p>Résumé : à partir d'un fil de fer souple droit et des observations faites sur les sculptures sonores, lui donner du volume</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • visite de l'exposition • création d'une sculpture • avoir une pratique artistique 	<p>Résumé : les élèves doivent produire une phrase musicale</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • élaborer une courte séquence musicale à partir de sculptures sonores
Séance 6	<p>Résumé : travailler sa sculpture à partir des éléments déjà faits</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • création d'une sculpture • avoir une pratique artistique 	<p>Résumé : les élèves doivent produire une phrase musicale</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • élaborer une courte séquence musicale à partir de sculptures sonores
Séance 7	<p>Résumé : travailler sa sculpture à partir des éléments déjà faits</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • finir sa sculpture • avoir une pratique artistique 	<p>Résumé : les élèves doivent produire une phrase musicale</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • élaborer une courte séquence musicale à partir de sculptures sonores
Séance 8	<p>Résumé : visite de l'exposition</p>	

	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • écoute des instruments, des sculptures • visite du musée réalisé par les élèves <p>écoute (un groupe spectateur et un groupe musicien)</p>
Séance 9	<p>Résumé : présentation et découverte de nouveaux instruments et retour sur l'exposition</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • découvrir des instruments de musique • observer, écouter, décrire, comparer
Séance 10	Représentation au musée


L'analyse ci-dessus nous révèle un double objectif. Dans un premier temps, elle vise à élaborer une courte séquence musicale à partir de sculptures sonores. Puis, elle se consacre à l'élaboration de sculptures à partir des observations des formes et matériaux des œuvres de l'exposition.

3.1.2.1.1. Analyse macroscopique de la séance




L'observation a eu lieu au musée Denys Puech lors de la troisième séance. Il semble alors opportun de détailler succinctement cette séance avant de la commenter.





Voici la séance réalisée par l'enseignante :

TITRE DE LA SEQUENCE : Les sculptures sonores		NIVEAU : CP-CE1
Domaine disciplinaire : éducation musicale		Séance : 3 / 10
Déroulement de la séance en présence de l'enseignante	Gestion de groupe	Temps
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Présentation de la séance. ✚ Phase 1 : <ul style="list-style-type: none"> - Consigne : « Vous allez observer les différentes formes de ces sculptures, puis, vous allez reproduire certaines d'entre elles afin de réaliser votre propre sculpture. » - Règles de vie. - Les élèves observent et reproduisent les formes originales des sculptures. - Mise en commun : recensement des diverses formes et 	Demi-groupe	5 min
	Individuel	5 min
	Individuel	10 min
	Demi-groupe	15 min

institutionnalisation des termes géométriques liés à celles-ci.  Phase 2 : - Consigne : « Par deux vous allez imaginer une sculpture, votre propre sculpture, à partir des formes que vous avez dessinées. »	Binôme	5 min
---	--------	-------

La séance réalisée par l'intervenant varie légèrement pour les CP et les CE1, nous présenterons alors deux fiches de préparation distinctes :

TITRE DE LA SEQUENCE : Les sculptures sonores		NIVEAU : CP
Domaine disciplinaire : éducation musicale		Séance : 3 / 10
Déroulement de la séance en présence de l'intervenant	Gestion de groupe	Temps
 Rappel de la séance précédente  Phase 1 : - Consigne : « Jouer la phrase musicale 1,2,3 1,2,3 1,2 en frappant les 1 sur la pastille jaune. »  Phase 2 : - Consigne : « On ne joue que les 1 et on compte le reste. » - Les élèves jouent ensemble. - Les élèves jouent à tour de rôle.	Demi-groupe	3 min
	A tour de rôle individuellement	17 min
	Demi-groupe	10 min
	A tour de rôle individuellement	10 min

TITRE DE LA SEQUENCE : Les sculptures sonores		NIVEAU : CE1
Domaine disciplinaire : éducation musicale		Séance : 3 / 10
Déroulement de la séance en présence de l'intervenant	Gestion de groupe	Temps
 Rappel de la séance précédente  Phase 1 : - Consigne : « Jouer la phrase musicale 1,2,3 1,2,3 1,2 en frappant les 1 sur la pastille jaune. »  Phase 2 : - Consigne : « On va faire un rythme très régulier, on ne compte plus. »  Retour au calme	Demi-groupe	3 min
	A tour de rôle individuellement	17 min
	Demi-groupe	10 min
	Demi-groupe	10 min

Celle-ci se déroule dans deux salles séparées, nous avons alors choisi de filmer l'intervenant et d'équiper l'enseignante d'un dictaphone. Nous présenterons dans un premier temps l'activité de l'enseignante, puis celle de l'intervenant.

3.1.2.1.2. Savoirs et compétences pris en charge par l'enseignante

D'un commun accord, les partenaires se sont partagé les tâches, l'enseignante prenant en charge successivement le groupe 1, puis le groupe 2 dans la salle du musée pour effectuer un travail sur la forme des sculptures. Pour commencer, l'enseignante **définit** les règles constitutives du jeu au sens de Sensevy « *nous allons monter voir dans la salle du musée les différentes sculptures sonores, mais nous, nous allons pas nous attacher au son, nous allons nous attacher à la forme* ». L'objectif est que les élèves repèrent des formes géométriques et construisent grâce à cela et avec des matériaux de récupération leurs propres sculptures « *On va monter en haut et vous allez regarder si elles ont des formes en spirales et essayer de dessiner ou décrire les CE1, ce que vous pouvez dire sur ces formes. De manière à ce qu'après, on puisse essayer de faire une sculpture, votre sculpture avec du fil de fer, du papier d'aluminium et autres petits objets qu'on peut trouver en récupération* ». Puis, elle explique ce qu'elle attend des élèves en s'assurant que tout le monde ai compris : « *Mais par contre ces sculptures elles ont des formes assez originales, donc ce que je vais vous demander, ce que je vous expliquais en bas. Je vais vous donner un papier et un crayon et vous allez essayer de dessiner, de les représenter toutes les formes qu'elles ont de manière à choisir certaines de ces formes et à vous de faire une sculpture. Mais nous nous sommes pas sur la sculpture sonore, nos sculptures ne feront pas des sons, d'accord. Mais elles auront des formes, nous sommes sur la forme. Donc, est-ce que je veux les mêmes sculptures ? Non, je veux que vous observiez toutes les formes différentes de ces sculptures, d'accord, pour ensuite choisir et faire ta sculpture C* »

D'autre part, l'enseignante passe beaucoup de temps à expliquer les consignes et les règles de vie. A chaque déplacement de groupe elle rappelle les consignes « *je ne veux pas de bruit* », « *vous vous mettez deux par deux et on traverse* », « *On essaye de pas taper avec les pieds parce que eux ils travaillent* », « *Venez deux par deux ici, chut, deux par deux tu lui donnes la main S. On va passer devant l'autre groupe, j'aimerais pas qu'on ai à les déranger d'accord, alors on fait doucement* », « *Vous allez revenir vers ici calmement. Vous vous mettez deux par deux G et A merci. Chut. On va redescendre, je vous rappelle qu'on va passer devant le deuxième groupe et ils ont pas fini alors on va essayer de pas les déranger* ».

De plus, elle pose aussi des règles en arrivant dans la salle du musée. *« Non on a pas le droit de les toucher celles-ci font parties du musée, vous savez que dans un musée on ne touche pas aux objets, d'accord. Donc celles d'en bas ont été faites pour que les enfants et les autres visiteurs puissent les manipuler. Celles-ci personne ne peut les manipuler hormis les artistes qui travaillent avec », « Donc la règle dans un musée c'est je ne touche pas... oui, c'est des sculptures, nous sommes dans un musée donc, chut, voilà », « Donc vous allez librement à partir de la règle, je ne touche pas, je marche dans le musée et j'essaie d'être calme et silencieux », « par contre les règles c'est je ne court pas, je circule calmement », « A partir de là circulez en silence, on observe y a pas besoin de parler. Si vous avez une question vous levez le doigt, je viens. Ha ! F, tu reviens de suite et E aussi. Quelle est la première règle que j'ai demandée ? De pas courir, donc là ».*

Dans les deux groupes elle accorde aux règles à respecter une dizaine de minutes en début de séance, puis elle y revient régulièrement, *« Alors tu me rappelles la règle qu'il existe à l'école et qui est le même ici, je ne...court pas », « on ne touche à rien », « Donc commencez sans parler », « Vous allez circuler mais attention c'est du parquet et ça résonne d'accord. Vous allez circuler librement à partir du moment ou vous respectez ces consignes », « Chut, oui tu peux allez là bas tout doucement », « Doucement quand tu te déplaces », « Ne touches pas ».* L'enseignante est axée sur le respect des règles de vie, tout au long de la séance elle recadre les enfants pour obtenir le silence, elle essaye de capter leur attention. Elle les entoure et elle les encadre beaucoup. Rappelons que nous sommes en présence d'une classe de CP- CE1, il est donc important que les élèves évoluent dans un cadre pensé et structuré par l'enseignant.

Après avoir **défini** les règles du jeu, l'enseignante **régule** les apprentissages. Cette phase représente à peu près un tiers du temps de la séance. Elle consiste à aider les élèves à mettre en œuvre des stratégies gagnantes. En voici quelques exemples : *« Non, il te faut t'inspirer des formes de ces sculptures, pour après essayer de créer ta sculpture », « alors essaye de pas me dessiner les sculptures mais plutôt de prélever des formes dans chaque sculpture, d'accord, qui te semble originales ou qui t'intrigues », « tu essayes de me trouver dans chacune, pas de me dessiner les sculptures, d'accord. Tu regardes les formes qu'il y a dans chaque sculpture », « Tu vois ces formes elles sont arrondies, ceux-là ils sont tout droit, d'accord. Là tu as fait, mais est-ce que tu as fait celui-là, regarde comment tu me l'as représenté. Regarde comment ça fait avec ton doigt, sans toucher. Ça tourne et est-ce que tu me l'as représenté comme ça tu essayes ? Tu pars de là et tu tournes, tu tournes, tu tournes, d'accord ».*

Enfin, l'enseignante **institutionnalise** des savoirs spécifiques. En effet, elle fait émerger les termes géométriques liés à cette activité : « *ça c'est pas une forme, c'est une forme en spirale. Je tourne, je tourne, je tourne. Donc si jamais tu veux reproduire la forme tu sais que ça c'est une forme en spi...rale, répète le. Et là tu vois ça s'élargit c'est comme un cône, d'accord. C'est une forme conique* », « *quelles sont les formes que vous avez relevées. Oui, alors comment elle s'appelle cette forme, qui tourne, qui tourne, qui tourne. C'est comme une spi...rale, une spirale, c'est une forme en spirale, d'accord. Ca c'est une forme à retenir. Quand vous ferez vos sculptures on sait que sur ces sculptures il y a des formes en spirales. Quelles autres formes y a t'il qu'on peut retenir ?...* », « *Y a des formes en spirales ya des formes triangulaires. Y a des formes comment encore...* ». Cette étape permet de revenir sur ce qui a été vu pendant la séance. C'est un moment important où les élèves mettent en mémoire ce qui a été travaillé. L'enseignante y accorde dix à quinze minutes par groupe.

3.1.2.1.3. Savoirs et compétences pris en charge par l'intervenant

Tout d'abord, l'intervenant a instauré avec les élèves un geste rituel avant que les enfants puissent jouer de leur instrument. Ce geste (main gauche ouverte et index droit dans la paume de la main gauche) représente le silence du musicien « *Je veux zéro son pour l'instant et que tout le monde soit prêt à jouer* », « *Exactement, chut, alors le silence du musicien c'est sans parole et sans bruit* ». Ce geste permet de recentrer l'attention des élèves.

D'autre part, il a demandé à l'enseignante de travailler en amont avec ses élèves sur une phrase musicale comportant une mesure de huit temps 1,2,3 1,2,3 1,2. Cette phrase musicale avait déjà été vue lors de la séance précédente. En début de séance, il fait un rappel, « *Est-ce que tout le monde se rappelle du petit rythme qu'on a travaillé ? Est-ce que, est-ce que tout le monde se souvient du rythme que je vous ai appris la fois dernière ? Qui fait 1,2,3 1,2,3 1,2 1,2,3 1,2,3 1,2 1 voilà et ça ne s'arrête, ça ne s'arrête jamais* ». Puis, chaque élève à tour de rôle vient présenter la mesure de huit, mais la forme particulière de cette phrase pose des problèmes à de nombreux enfants. Beaucoup d'entre eux répètent la forme 1,2,3 à l'infini et n'arrivent pas à assimiler dans leur geste le fait qu'il faut s'arrêter au bout de huit. L'intervenant tente à de nombreuses reprises de donner des solutions aux enfants : « *Deux fois trois une fois deux pour faire huit, allez on y va* », « *Une fois ça fait trois, une autre fois ça fait trois et la troisième fois ça fait deux. (il montre avec ses doigts) 1,2,3 1,2,3 1,2* », « *y a un geste, puis deux, un geste puis deux, et un geste, un geste* ». Cependant, à aucun moment il ne revient sur la formation d'une mesure à huit temps. La **régulation** est omni présente dans

cette séance, les élèves ont besoin d'être guidés vers des stratégies gagnantes. Celle-ci passe par différents aspects. Tout d'abord par la maîtrise orale de la phrase musicale avant la maîtrise gestuelle « *dis le d'abord, avant de le faire dis le tout fort (il lui prend les baguettes)* ». Il utilise aussi le ressenti et la perception du mouvement, « *Toute la difficulté et de faire coïncider ce que tu comptes avec ce que tu fais.* », « *1,2, 3 ah, ah détend toi. 1,2,3 laisse toi guider 1,2,3 1,2,3 1 et 1,2,3 1,2,3 1 et 1,2,3 tu le sens maintenant dans tes mains ?* ». Puis, il fait des apports au niveau des gestes techniques « *Prends là comme ça (il montre comment tenir les baguettes)* ». Enfin, il aborde la notion de rythme, « *C'est bon, et tu t'arrêtes pas quand tu es arrivé au 1,2 tu suis le rythme, tu vois notre rythme il fait pam, pam, pam, pam, pam, pam et ça bouge pas c'est comme une petite horloge* », « *C'était presque parfait, le seul truc c'est qu'il faut maintenant c'est que chaque coup soit bien régulier* », « *Allez va y, pas trop vite, hop, hop et 1,2,3 bien rythmé 1,2,3 1,2* ».

Pour le second groupe (les CE1), après avoir essayé la phrase musicale 1,2,3 1,2,3 1,2, il changera la forme de la phrase et **définira** une forme binaire, « *Maintenant on va faire chut, on va faire que des choses très régulières qu'on ne compte plus. Je voudrais juste que tu inscribes le rythme dans tes mains pim, pam, pim, pam, pim, pam, pim, pam, pim, pam, pim, pam très régulier, toute seule. Régulier, c'est pas régulier ça. (Il tape le rythme) pam, pam, pam, pam, pas plus vite, pas plus vite. Hop et hop et hop et hop et, comme un petit soldat qui marche. Hop et, presse pas tu vois, ton petit soldat il vouuuu il part en courant, fais le bien marcher comme un petit soldat de plomb. Hop, hop, hop, pas plus vite, pas plus vite, pas plus vite. Ok bien* ». La forme binaire permet de travailler plus en profondeur sur le rythme, « *On ne compte rien on ne fait qu'écouter la régularité du son* ».

Au-delà de la difficulté des élèves concernant la réalisation de la tâche, les groupes sont assez agités, cela peut s'expliquer par le temps d'attention qui leur est demandé, chaque groupe reste environ quarante minutes avec l'intervenant. Cependant, le temps d'activité par enfant est très faible car l'intervenant a fait le choix pédagogique de faire passer les élèves à tour de rôle. Pour les enfants, le fait d'être face à un instrument et de ne pas pouvoir le manipuler est frustrant. Les enfants auraient peut être eu besoin de s'approprier le matériel avant d'apprendre à s'en servir. Cette phase n'ayant pas été effectuée, les élèves ont plus de mal à porter leur attention sur autre chose.

De plus, l'intervenant ne souhaitant pas endosser le rôle de « policier », il définit les règles du jeu sans poser de règles de vie au préalable, « *Aujourd'hui je compte extrêmement sur vous*

parce que nous allons faire des choses très difficiles, donc je compte vraiment sur votre attention », « *Tu vois la gomme jaune là ce sera le 1 et la le 2,3. 1,2,3 1,2,3 1,2 (il joue les notes en même temps)* ». Les règles n'étant pas explicites, les élèves sont rapidement agités. L'intervenant effectuera alors de nombreux rappels à l'ordre, mais sans appliquer de sanction, « *Elle est donc avec nous. Chut, chut, chut, chut, chut zéro geste et on est attentif d'accord ?* », « *Chut chut, tu attends ton tour quand même c'est pas si difficile. Asseyez vous ceux qui ne jouent pas* », « *Qu'est-ce que tu fais là et toi ? A ta place* », « *Eh, attention hein si je suis obligé de faire la police ça va pas du tout aller, et je veux pas faire la police* », « *A ta place je ne veux personne dans le cercle* », « *Chut, chut, qu'est ce que tu nous fais là ? Un solo, c'est pas le moment. Et toi, qu'est ce que tu fais là dans le cercle* », « *Est-ce qui faut que je me fâche ? Allez chut, chut, chut, chut* ». En effet, la seule punition qui aura lieu se déroulera à la 22^{ème} minute.

Dans le second groupe, les interventions sont moins rapprochées, cependant, elles semblent plus répressives, « *Est-ce qu'il faut que je dise qu'on ne se revoit plus parce qu'il n'y a pas moyen de travailler ensemble.* », « *La prochaine intervention j'annule la séance de vendredi. Si il faut maintenant mettre des carottes au bout du bâton on va le faire* ».

3.1.2.1.4. Postures et interactions des partenaires

Au regard du type d'organisation choisie, nous pouvons affirmer que l'enseignante et l'intervenant sont respectivement en charge des savoirs transmis lors de cette séance. En effet, chacun est positionné sur un axe spécifique, l'intervenant s'occupe de la structure musicale, alors que l'enseignante travaille sur la forme des sculptures, mais les savoirs convergent vers le même thème, les structures sonores.

Nous avons relevé peu d'interactions entre les partenaires du fait de la configuration de la séance. Les brefs moments d'échange se situent au cours des changements de groupe et à la fin de l'animation. Ils concernent surtout le dispositif mis en place lors de cette séance. En effet, l'enseignante m'expliquera en aparté que la semaine précédente, tous les élèves avaient participé en même temps à l'atelier musical et que par conséquent il n'y avait qu'un seul instrument pour deux. D'un commun accord, les partenaires avaient alors décidé à la fin de l'intervention de séparer la classe en deux groupes CP et CE1, afin de permettre aux élèves un meilleur confort pour les apprentissages. Les rôles ayant été définis, les échanges sont ciblés essentiellement sur la mise en place matérielle et non pas sur le fond.

PE : « *Moi je trouve que c'est mieux non ?* »

IE : « *Oui, oui c'est mieux. Et tu ne pars pas sans m'avoir laissé ton numéro. Merci.* »

PE : « *Pas de souci ne t'inquiète pas, là je les fais observer.* »

Cette scission permet d'avoir un groupe moins conséquent et plus attentif. L'objectif étant que les enfants soient capables de présenter un petit spectacle à la fin des dix séances.

IE : « *Oui ça prend forme un peu.* »

PE : « *Donc je te laisse ceci...Oui je travaille de mon côté avec un groupe...Donc c'est bon. Moi aussi c'était bon. Mais ils sont mieux comme ça.* »

IE : « *Oui, oui.* »

IE : « *... Comme ça oui c'est mieux.* »

Enfin, le dernier échange concerne le travail effectué par l'enseignante sur la phrase musicale. Elle demande à l'intervenant de valider les contenus en jeu et de confirmer la nécessité de cet apprentissage.

PE : « *Donc 1,2,3 je continue à le travailler ?* »

IE : « *Oui, oui.* »

PE : « *...Y en a qui ont du mal à faire 1,2 alors ça je continue à le faire, pas de souci.* »

IE : « *Oui, oui on continue, on se base sur ça c'est notre petit rituel.* »

PE : « *Ok, très bien.* »

IE : « *Je pense oui, c'est pas mal parce que c'est un prétexte pour sentir la pulsation, c'est la base.* »

Ce rituel permet de réactiver les apprentissages vus lors des différentes séances et crée un lien pour les élèves entre l'enseignante et l'intervenant et entre l'école et le musée.

3.1.2.2. Le partenariat en langue vivante (Annexe 7)

La séquence en langue vivante est extraite de « Speak and play – CE1 » (Annexe 8). Voici, une brève présentation de celle-ci.

DEROULEMENT DES SEANCES		
Séance	Professeur des écoles	Intervenant
Séance 1	Résumé : séance de découverte autour de la chanson « Hello boys and girls ! »	

	<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • acquérir du lexique : hello, goodbye, a boy, a girl • interagir en communiquant
Séance 2	<p>Résumé : apprendre à produire des phrases visant à se présenter</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • acquérir la compréhension orale de la question « Who are you ? » • acquérir la production orale du lexique en lien avec la structure « Who are you ? » • interagir en communiquant
Séance 3	<p>Résumé : s'entraîner à se présenter à l'oral par binôme</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • acquérir le lexique : good morning, good afternoon, Hi ! • être capable de formuler et de répondre à la question « Who are you ? » en utilisant la structure « I'm a boy/a girl »
Séance 4	<p>Résumé : entrée dans l'écrit</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • acquérir la compréhension écrite du lexique : hello, boy, girl • acquérir la production orale du lexique en lien avec la structure « Who are you ? » • jouer un dialogue en tenant compte de contraintes données
Séance 5	<p>Résumé : manipuler le lexique autour d'activités ludiques</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • acquérir la production orale du lexique en lien avec la structure « Who are you ? » • être capable de formuler et de répondre à la question « Who are you ? » en utilisant la structure « I'm a boy/a girl »
Séance 6	<p>Résumé : travail autour des prénoms anglophones et de la phonologie</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • acquérir des éléments de culture : les prénoms anglais • répondre à la question « Who are you ? » en utilisant la structure « I'm + prénom, I'm a boy/girl » • repérer et produire le son [h] de hi et le son [əu] de n et hell

Cette séquence est la première unité du livre. Elle permet aux élèves d’appréhender les premières formules de salutation et de présentation.

3.1.2.2.1. Analyse macroscopique de la séance

L’observation a eu lieu dans le courant du mois de décembre, l’intervenante était alors présente lors des séances d’anglais depuis un peu plus de deux mois. L’observation est ciblée sur la séance 4 présentée ci-dessous.

TITRE DE LA SEQUENCE : Hello boys and girls !		NIVEAU : CP-CE1
Domaine disciplinaire : Langue vivante		Séance : 4 / 6
Déroulement	Gestion de groupe	Temps
✚ Présentation de la séance	Groupe classe	2 min
✚ Phase 1 : - Chanson	Groupe classe	1 min
✚ Phase 2 : - Saynète de présentation	Binôme	3 min
✚ Phase 3 : - Consigne : « En fonction de ce que dit Ja, vous devez montrer la bonne flashcard. »	Groupe classe	10 min
✚ Phase 4 : - Consigne : « Montrez-moi la flashcard qui correspond au mot écrit au tableau. »	Groupe classe	5 min
✚ Phase 5 : - Consigne : « Ja montre la flashcard, vous devez donner le bon mot. »	Groupe classe	5 min
✚ Phase 6 : - Consigne : « J’enlève une des trois étiquettes, vous devez me dire laquelle. »	Groupe classe	5 min
✚ Phase 7 : - Consigne : « Je vais vous demander de découper l’étiquette mot et de la coller sous la bonne flashcard. »	Individuel	5 min
✚ Phase 8 : - Reprise de la chanson	Groupe classe	5 min
✚ Phase 9 :		

- Reprise de la saynète	Binôme	5 min
-------------------------	--------	-------

Nous exposerons dans un premier temps la posture de l'enseignante, puis celle de l'assistante.

3.1.2.2.2. Savoirs et compétences pris en charge par l'enseignante

L'enseignante accorde une certaine importance aux règles de vie. Elle nous expliquera en aparté que la gestion d'une classe passe d'abord par la discipline surtout dans les milieux difficiles. Lors de notre observation, nous constatons que c'est elle qui encadre les activités. Celle choisit aussi les contenus de la séquence. Nous pouvons voir ici que c'est elle qui **définit** les règles du jeu. A chaque phase, elle présente la consigne, « *Donc je vais vous donner, le temps que Ja vous présente les flashcards, je vous donne les votres d'accord. Non, je les distribue, vous les mettez à plat devant vous et quand Ja vous dira quelque chose vous devrez montrer la bonne flashcard, ok* », « *alors vous allez essayer, chut, de me montrer la flashcard en fonction, vous gardez les trois flashcards uniquement : I'm girl, I'm boy, hello. Vous les avez toutes les trois devant vous ? Les autres vous pouvez les remettre dans l'enveloppe. Non celui-ci vous essayez de me montrer la flashcard qui correspond à ce mot.* », « *Attention je tourne le tableau et je vais enlever une des trois étiquettes et vous levez le doigt et vous devez trouver celle qui manque* », « *Je vais vous demander, vous avez les trois flashcards. Les trois, uniquement trois. Je vais vous demander de découper l'étiquette mot et de la coller sous la bonne flashcard* ».

D'autre part, tout au long de la séance, elle **régule** les apprentissages, « *I'm B, I'm a girl and you ? Et tu choisis quelqu'un d'autre* », « *W quelle est cette étiquette, est-ce que tu la reconnais ? C'est quoi ? Est-ce que tu reconnais celle-ci ? Donc d'après toi laquelle est cachée ? Voilà c'est celle là que je voulais que tu me dises, va t'asseoir merci.[...] Chut, I quelle est l'étiquette qui est cachée ? Quelle est cette étiquette. Non. Quelle est cette étiquette. Celle-ci. Donc d'après toi quelle est la troisième étiquette.* ». Elle circule dans les rangs pour apporter des corrections individuelles, elle chante avec les élèves et ajoute des gestes pour faciliter la compréhension.

Enfin, l'**institutionnalisation** est aussi à la charge de l'enseignante : « *Et autre chose on se rappelle on ne dit pas my name is nous, my name is Ca, on dit I'm Ca. Allez y fort* ».

3.1.2.2.3. Savoirs et compétences pris en charge par l'assistante

L'assistante introduira lors de cette séance peu de savoirs particuliers. En effet, son rôle principal est de prononcer en anglais les différents mots concernant les flashcards « *Hello, I'm*

a girl. I'm a boy. Good bye. Good morning. Good afternoon ». De plus, pendant son intervention, elle ne s'adresse aux enfants qu'en anglais. Elle leur demande des tâches simples et répétitives afin que chacun puisse s'approprier l'activité, « *what this ? Put your hand* », « *Show me* ». Elle donne aussi les consignes pour que les enfants entendent les phrases en anglais, mais celles-ci sont énoncées par l'enseignante en amont et répétées par la suite, « *Cut out the words and glue the word on the picture that's correspond to* ».

Enfin, l'assistante intervient quelquefois concernant la compréhension de la consigne : « *No, don't repeat, chut. Just left the card* », « *Don't repeat. Chut, the show me* » ou pour aider un élève en difficulté, « *I'm a boy... and you.* », « *And you, who are you.* ».

3.1.2.2.4. Postures et interactions des partenaires

Lors de cette séance, le temps de parole entre les partenaires n'est pas équitable, l'enseignante prend en main l'intervention. Elle donne les consignes pour l'assistante, « *quand Ja vous dira quelque chose vous devrez montrer la bonne flashcard, ok* ». Quand l'assistante fait une activité avec les élèves c'est l'enseignante qui intervient pour rappeler les enfants à l'ordre, « *Ecoutez, attention elle vous les rappelle, je serais vous, j'écouterais J* », « *F !* », « *Chut* », « *Et tu t'assoies correctement E* », « *Qui c'est permis de crier comme ça. Non, c'est A donc c'est pas la peine de me le dire dis donc, dis donc. Dans quel sens on les met les flashcards déjà ? Dépêche-toi, méfie-toi de mieux en mieux. Chut, on écoute Ja* », « *Chut, qui est-ce qui parle depuis tout à l'heure* ». Elle va même jusqu'à valider les réponses, « *C'est ça* », « *Montre-la* ». Ces nombreuses interventions ne facilitent pas l'insertion de l'assistante, surtout dans le cadre de sa posture professionnelle et de son autorité.

De plus, l'enseignante ne laisse aucune autonomie à l'assistante dans l'organisation de l'activité, il n'y a pas de place pour l'improvisation, tout est prévu à l'avance. C'est elle qui **définit**, qui **régule** et qui **institutionnalise** les savoirs. L'assistante est là essentiellement pour seconder l'enseignante, elle se met en retrait et ne gère pas la relation avec les élèves, elle laisse cet aspect à la professeure.

Nous avons relevé lors de cette observation quatre échanges entre les partenaires :

(1^{ière} minute) : PE : « *J'ai les flashcards, il faudra que tu me gardes les trois alignés : boy, hello et girl, les trois qu'on accrochera au tableau, tu es d'accord ?* »
IE : « *Hum.* »

(6^{ième} minute) : PE : « *On va rappeler les flashcards et après on passe au vocabulaire d'accord ?* »

IE : « *Hum.* »

(20^{ième} minute) : PE : « *Tu les leur répètes et ils doivent montrer la flashcard, même principe mais sur les étiquettes d'accord.* »

IE : « *Je le prononce ?* »

Ces trois échanges ont la même forme, l'enseignante donne la consigne à l'assistante qui lui répond en acquiesçant. Si nous poussons l'analyse un peu plus loin nous pouvons remarquer que ce ne sont pas vraiment des échanges car l'enseignante explique à l'assistante ce qu'elle doit faire et cette dernière obéit.

(29^{ième} minute) : PE : « *Ils ont bien compris.* »

IE : « *Moyen.* »

PE : « *C'est moyen tu trouves ?* »

En ce qui concerne le dernier échange, l'enseignante pose une question à l'assistante. Ici, nous pouvons penser qu'elle attend un avis extérieur pour lui confirmer que les élèves ont bien acquis les compétences visées.

3.2. Comparaison des résultats

Dans le projet culturel, nous retrouvons toutes les caractéristiques d'un partenariat. Les partenaires évoluent ensemble vers un objectif commun : l'initiation d'une classe de CP-CE1 aux structures sonores Baschet. De plus, au fil des séances, une relation de confiance s'est instaurée et le projet évolue grâce aux échanges entre les intervenants. Même si les partenaires évoluent chacun dans une activité différente, ils gardent un même fil conducteur et conservent un outil primordial : la communication. On retrouve ici, un système didactique principal avec l'enseignante et un système didactique auxiliaire avec l'intervenant.

Concernant le partenariat en langue, malgré le manque de communication entre les deux partenaires, il semblerait que les rôles de chacune soient clairement définis, car lors des entretiens nous retrouvons des réponses similaires. L'assistante nous présente son rôle ainsi « *Euh c'est surtout pour la prononciation parce qu'elle prépare tout et puis elle, juste me demande, tu peux faire ou ça. Alors c'est pour que les enfants entendent l'accent anglais euh et pour le vocabulaire comme si le professeur ne sait pas les mots je peux le dire, euh oui. Avec les petits c'est un peu moins parce que les profs ne cherchent pas autant de mots et puis aussi comme aujourd'hui tu as vu j'ai donné les consignes en anglais des fois on fait ça aussi. Voir si on peut expliquer si les enfants peuvent comprendre euh dans l'anglais* » et l'enseignante nous dira « *Cette année, c'est moi qui mène la séance et c'est elle, je m'appuie sur elle voilà juste pour cette sonorité d'accent, d'anglais* ». Le statut d'aide attribué à l'assistante ainsi que l'absence de co-intervention apparaissent clairement dans les extraits retenus. De plus, en ce qui concerne les contenus, nous constatons que l'enseignante contrairement à ce que l'on aurait pu penser, choisit, organise et transmet les savoirs en langue. En effet, elle conserve intégralement son rôle de professeure. Nous pouvons faire l'hypothèse que le manque de formation de l'assistante au niveau pédagogique a motivé cette décision. Par ailleurs, compte tenu du dispositif pédagogique au sein du partenariat culturel, elle est aussi amenée à prendre en charge les savoirs spécifiques.

Nous pouvons alors retenir que même si les deux partenariats se sont avérés dissemblables, en effet, l'enseignante n'a pas la même approche avec les deux intervenants, certains points convergent, notamment le fait qu'il n'y ait pas une délégation totale du projet dans les deux partenariats. C'est-à-dire que nous retrouvons des postures voisines, chaque partenaire ayant un rôle particulier et clairement défini.

3.4. Discussion

Nous retrouvons dans cette étude, certains éléments qui convergent avec les constats observés par les auteurs que nous avons convoqués dans notre cadre théorique. Tout d'abord, lors des entretiens, quand nous demandons à l'enseignante quels sont les apports d'un intervenant extérieur par rapport à une autre personne, elle nous répond : « *C'est qu'il est spécialiste. Nous ne sommes pas spécialistes d'une discipline, mais nous sommes... j'ai perdu le mot... polyvalents, merci. Donc la spécificité permet de travailler beaucoup plus précisément certaines compétences que nous on ne pourrait pas travailler* ». De son côté, l'intervenant nous décrit son rôle de la manière suivante : « *Alors, moi je serais là en tant que proposant. Comme évidemment, comment dirais-je euh comment on appelle ça expert. Donc voilà bien que le mot soit un peu grand. Mais c'est ça, je viendrais avec une expertise disons, et elle, elle aura sa fonction euh fondamentale, c'est-à-dire d'encadrement des enfants entre eux* ». Dans les deux cas l'expertise de l'intervenant est mise en avant. Nous retrouvons ici, la principale caractéristique d'un intervenant tel que défini par la circulaire du 3 juillet 1992, « *l'intervenant extérieur apporte un éclairage technique ou une autre forme d'approche qui enrichit l'enseignement et conforte les apprentissages conduits par l'enseignant, il ne se substitue pas à lui* ».

D'autre part, nous relevons que le statut et l'expertise dans la discipline enseignée jouent un rôle important dans la relation partenariale comme le souligne les travaux de Leroy en 2005. En effet, l'intervenante en langue est une assistante, ce qui ne lui confère pas le statut de spécialiste mais celui d'aide et de soutien. De plus, elle est jeune et c'est sa première expérience d'enseignement « *Alors c'était la première fois que j'ai enseigné l'anglais* ». Nous constatons alors que le partenariat, compte tenu du parcours de l'intervenante va évoluer vers une relation hiérarchique, « *C'est une étudiante anglaise qui vient du Canada. Exactement, voilà. Qui ne connaît pas, qui n'a pas trop d'approche auprès des enfants en fait. Elle ne sait pas gérer un groupe, elle ne sait pas construire une séance, du moins elle me l'a pas montré. Elle ne sait pas mener une séance. Parce que même les premières que on avait plus ou moins j'y avais tout expliqué, elle arrivait pas à très bien les mener, voilà. Elle est très jeune et ça fonctionne pas trop* », « *cette année ça fonctionnait pas donc vraiment je mène la séance et elle est vraiment là elle pour m'appuyer* ». Au niveau de la relation partenariale on parlera ici de subordination au sens de Devos et Loubet. C'est-à-dire qu'il existe une relation hiérarchique au sein de laquelle l'enseignante domine l'intervenante. En effet, l'intervenante se laisse guider, sans prendre d'initiative et apporte ses compétences propres et singulières.

Concernant la collaboration entre les partenaires du projet culturel, nous constatons comme l'avait fait précédemment Ruppin en 2010 que « *le poids du projet semble être délégué à l'artiste intervenant sans conciliation au préalable, tel un projet clé en main pour l'enseignante* » : « *Je lui ai fait euh ma proposition et je lui ai demandé aussi de trouver à la médiathèque de la musique de Steve Reich qui à mon avis est l'un des compositeurs de cette facture là enfin bon qui travaille sur la répétitivité.* ». Cependant, l'intervenant nous explique que cette solution est due à l'urgence de la situation mais que si l'opportunité s'était présentée il aurait préféré discuter du contenu avec l'enseignante : « *Mais un peu comme je vous ai dit dans l'urgence. J'aurais vraiment aimé que ce soit un projet qu'on puisse élaborer bien en amont. Et arriver avec une palette de proposition plutôt qu'une chose un peu dans l'urgence* », « *Travailler avec un artiste tel qu'il soit, euh ça doit se passer, euh s'anticiper vraiment beaucoup. Si on veut se donner le maximum de chance de réussite. Il faut vraiment anticiper beaucoup* ».

Cette remarque nous ramène sur la collaboration entre les partenaires. Comme nous l'avons vu précédemment la collaboration est quasi-inexistante dans le partenariat en langue, contrairement au partenariat culturel. En effet, dans le partenariat culturel il y a une volonté certaine des partenaires de collaborer, même si la logistique du partenariat ne leur a pas permis d'exploiter le travail à plusieurs comme ils l'auraient voulu.

Enfin, concernant le « jeu didactique » au sens de Sensevy, nous observons que l'enseignante, définit, régule et institutionnalise dans les deux partenariats, alors que l'intervenant et l'assistante se centrent sur la définition et la régulation. Ici, les séances présentées ainsi que le niveau de classe observé, participent à la faible présence de dévolution. En effet, les situations en langue vivante ne présentent pas de phases où les élèves doivent réfléchir et mettre en œuvre une stratégie. Il est difficile de leur dévoluer une tâche, car ils découvrent une nouvelle langue et ils n'ont pas encore assez d'outils pour réfléchir sur celle-ci. Au niveau du projet culturel, l'intervenant n'intégrera pas de dévolution, car la musique demande une certaine prise en main de l'instrument avant de pouvoir créer et imaginer une composition. L'enseignante laissera les élèves observer et choisir les formes qu'ils représentent sur leur carnet, c'est un des seuls moments de dévolution.

4. Conclusion

Cette étude nous a permis de mieux appréhender les caractéristiques d'un « travail partagé ». Nous avons pu à travers ce projet nous attacher à l'observation de l'action couplée d'une enseignante avec différents intervenants dans une situation ordinaire de classe.

Ainsi, nous avons observé que dans cette étude, les rôles et les postures de chacun se différencient en fonction du partenariat. En effet, l'enseignante n'adopte pas la même posture en fonction de son partenaire. Au sein du partenariat culturel on retrouve une relation d'égal à égal où chacun apporte des savoirs définis, cette relation est basée sur la concertation, la confiance, le partage. Alors qu'au sein du partenariat de langue, la relation est hiérarchique, la maîtresse « domine » et l'assistante est en retrait.

De plus, le niveau d'expertise joue aussi un rôle dans les relations partenariales. L'intervenant est un expert dans sa discipline et il a de l'expérience dans l'enseignement, ce qui lui confère une meilleure crédibilité auprès de l'enseignante. L'assistante quand à elle est une jeune étudiante qui a pour langue maternelle l'anglais, cependant elle ne l'a jamais enseigné avant. L'enseignante est donc moins encline à lui déléguer sa classe du fait entre autre de son manque d'expérience.

Pourtant, si l'on revient à la mise en place des partenariats, c'est l'enseignante qui a demandé à avoir quelqu'un pour l'assister et lui apporter son soutien dans les cours de langue. La collaboration devrait alors être au cœur de ce partenariat. Tous les éléments que nous avons présentés ci-dessus nous confirment que les conditions d'un partenariat sont étroitement liées au statut des partenaires, à leur parcours personnel et à la relation instaurée entre les différents acteurs. Le partenariat étant de fait une relation entre deux êtres humains, elle dépend aussi du caractère de chacun.

Cette étude met à jour la diversité des relations partenariales dans les deux dispositifs étudiés. Cependant, le temps consacré à nos observations était limité, les partenariats ont certainement évolué dans le temps, donc nos résultats ne sont valables que pour cette situation et à un moment donné. Si nous avions eu plus de temps il aurait été intéressant de suivre l'évolution de ces deux partenariats.

Annexes

ANNEXE 1 : Cadres d'entretiens	I
ANNEXE 2 : Entretien avec l'enseignante	V
ANNEXE 3 : Entretien avec l'intervenant.....	XVI
ANNEXE 4 : Entretien avec l'assistante.....	XXX
ANNEXE 5 : Pratiques envisagées de la séquence de musique	XXXIX
ANNEXE 6 : Sinopsis de la séance de musique	XLIII
ANNEXE 7 : Pratiques envisagées de la séquence de langue vivante.....	LXXX
ANNEXE 8 : Sinopsis de la séance de langue vivante	XC

Bibliographie

- Amade-Escot, C. (2007). *Le Didactique*. Paris : Edition Revue EPS.
- Amade-Escot, C. (1998). In Marcel, JF. (2002). *Les sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan. p.54.
- Amans-Passaga, C. (2009). *Collaboration entre professeur des écoles et intervenant extérieur en EPS analyse comparée des savoirs mis à l'étude*. Communication orale, Séminaire de Didactique Comparée, Université de Sciences de l'Education, Genève, Janvier p.15-16.
- Amans-Passaga, C. (2010). L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire. *Revue Education et Didactique*, p.25-50.
- Baillat, G. & Garnier, P. (2004). Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*. vol. 149, n° 1, p.132-133.
- Devos-Prieur, O. & Loubet-Gauthier, E. (2002). *L'incidence des modes de partenariat à l'école élémentaire sur la polyvalence des maîtres et sur les représentations des élèves du travail scolaire : Recherche et formation*, 41, p.153-170.
- Garnier, P. (2005). *A l'école élémentaire dynamique collective et recomposition du métier*. Recherche et formation.
- Garnier, P. (2003). Faire la classe à plusieurs. « Le Sens Social ». Rennes
- Félix, C. (2002). L'étude à la maison : un système didactique auxiliaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 3, p. 483-505.
- Joannaert, P., Aurin, S., Provencher, P. (2001). Les Didactiques des Disciplines : Un Débat Contemporain. *Presse de l'Université du Québec*.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Eds. Guerin.
- Leroy, D. (2005). Un cas d'analyse didactique comparée : les aides éducateurs et les professeurs des écoles. *Revue française de pédagogie*. n°151, avril, mai, juin, p.91-109.
- Loquet, M., Garnier, A., Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques et sportives : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue Française de Pédagogie*, 141, p.99-109.
- Marcel, JF., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles : De Boek & Larcier s.a

- Ruppin, V. (2010). *Quels sont les effets de l'éducation artistique ? Etude d'une situation paradoxale*, *Recherches en Education, Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation*, 8, p.128-138.
- Piot, T., Marcel, JF., & Tardif, M. (2009). Le travail partagé des enseignants. Caen : Revue internationale « *les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* ».
- Zay, D., Gonnin-Bolo, A. (dir.) (1995). *Établissements et partenariats : stratégies pour des projets communs*, colloque de janvier 1993. INRP.