

---

## Le travail partagé : exploration en formation des maîtres.

Corinne Mérini\*, Caroline Bizzoni-Prévieux\*

\* PAEDI – JE2432

IUFM d’Auvergne

36, avenue Jean Jaurès

63400 Chamalières

[corinne.merini@versailles.iufm.fr](mailto:corinne.merini@versailles.iufm.fr)

\*Université du Québec à Montréal - UQAM

---

*RÉSUMÉ.* Cette contribution cherche à repérer où et en quoi le travail partagé des enseignants trouve place dans les scénarios de formation développés en IUFM. Pour cela nous avons utilisé un corpus de 93 descriptifs de « scénarios/dispositif » de formation en 2006 à l’occasion d’un colloque. Les résultats montrent que le travail partagé en formation est une réponse au local (l’alternance, l’articulation théorie-pratique). La discussion porte sur le fait que la formation a recours au travail partagé dans une logique qualifiée indifféremment d’isomorphie, d’homothétie ou d’homologie entre les scénarios de formation et les formes scolaires (Vincent, 1994). Pour autant le travail partagé ne semble pas encore inscrit au rang d’objet de formation.

*MOTS-CLÉS :* Formation, enseignants, réseaux, collaboration, travail partagé.

---

## 1. Introduction

Si le travail partagé, conjoint, collectif, dans et hors la classe etc... commence à trouver une place dans le débat de l'école, douze ans après nos premiers travaux sur la formation en, et au partenariat (Mérini 1994), nous considérons que cette question reste encore peu posée au niveau de la formation. Il nous a semblé important de l'introduire au moment même où le champ de la recherche se structurait autour de la question des « pratiques enseignantes de travail partagé ». Nous cherchons à repérer, à partir d'une exploration première des pratiques de formation, en quoi le travail partagé des enseignants constitue un objet en formation. Il s'agit d'identifier au travers des descriptifs de scénarios de formation comment la question du travail partagé des enseignants est conçue et traitée, où celle-ci trouve t'elle préférentiellement place dans l'offre formative, et surtout quelles sont les logiques qui poussent les formateurs à l'inscrire dans leurs pratiques.

## 2. Cadre conceptuel et présentation du corpus.

Au-delà du repérage des pratiques mené à partir des descriptifs de scénarios de formation, nous mettons en relation les structures de la formation, avec les attentes des formateurs et leurs jeux d'acteurs. C'est au travers des interdépendances qui se nouent entre ces éléments que nous repérons le rôle que les formateurs font jouer au travail partagé, et en quoi ils le prennent en compte, du point de vue du sens et de la signification de leurs stratégies.

Nous menons cette exploration d'un point de vue phénoménologique relevant malgré tout des logiques de la sociologie de l'action organisée (Friedberg, 1993). C'est à dire que nous abordons le travail partagé comme un phénomène repérable se détachant d'un ensemble d'autres formes scolaires (Vincent 1994) et considérons les formateurs comme des professionnels stratégiques. Leurs actions sont orientées par l'exercice du métier d'enseignant et la professionnalisation des stagiaires, ils composent à la fois avec des ressources et des contraintes mais aussi avec le cadre réglementaire de la formation. Nous abordons l'analyse de leurs stratégies et des règles d'action qu'ils se donnent du point de vue du sens et de ce qui fait signe afin de comprendre le rôle qu'ils accordent au travail partagé.

Pour cela nous avons utilisé un corpus de 93 descriptifs de « scénarios/dispositif » de formation, recueillis auprès de 22 IUFM et de 8 universités en 2006, à l'occasion du colloque « *Formation d'enseignants : quels scénarios ? quelle évaluation ?* ». Nous avons donc travaillé sur des éléments empiriques extraits des descriptifs de scénario<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Contributions, appel à contribution et compte-rendu des groupes de travail sont en ligne sur le site : [www.versailles.iufm.fr/rech/rech-cadre.htm](http://www.versailles.iufm.fr/rech/rech-cadre.htm)

Nous avons organisé l'analyse à partir d'une adaptation au champ de la formation des catégorisations développées dans l'outil descriptif du travail partagé élaboré dans le sous groupe « Relations entre les pratiques enseignantes Dans la classe et Hors de la classe » (RDH) du réseau Observation des Pratiques Enseignantes (OPEN)<sup>2</sup>. Nous avons repéré les dimensions spatiale et temporelle (où, quand et sur combien de temps se déroule la formation ?), mais aussi sociale de l'action (quelles sont les modalités de regroupements ?) ; les degrés de formalisation du groupe (inscrit au plan de formation, suivi informel ou semi formel ?), du type d'activités décrites (innovation, recherche, formation) et les fonctions attribuées à ces pratiques (visées, enjeux ?).

### **3. Description et analyse du travail partagé en formation des maîtres**

Cinquante neuf contributions sur 93 (soit près des deux tiers) déclarent explicitement recourir à des collaborations entre formateurs de différentes catégories ou de différentes disciplines. Reconnaissons pourtant qu'à première vue les logiques qui président à cet état de fait ne sont pas celles du travail partagé comme objet de formation. Dans ce domaine, seules 19 contributions (moins d'un quart) mettent en avant explicitement l'idée de préparer les stagiaires à travailler en équipe, et/ou en partenariat.

#### ***3.1. Place et formes du travail partagé en formation des maîtres***

Les scénarios concernent, pour environ les deux tiers des contributions, la formation initiale (FI) (premier ou second degré), le tiers restant relève de la formation continue (FC) dont 3 spécifiques pour les néotitulaires. On peut par ailleurs noter que, quand il s'agit de préparer les stagiaires au travail d'équipe ou au partenariat, c'est plus dans des scénarios de FC qu'en FI, ce qui peut laisser entendre que la question n'est pas positionnée au rang des priorités dans les hiérarchies de la formation.

Indéniablement le recours au travail partagé est à comprendre comme un « fait ingénierique » répondant à deux obstacles rencontrés par les formateurs. D'une part la puissante présence du « local » que sont les terrains d'exercice, près de la moitié des 59 scénarios ayant recours au travail partagé déclarent le faire au nom de la nécessité d'organiser l'alternance formation en site/formation terrain, et permettre l'articulation théorie-pratique. C'est, d'autre part une manière de constituer des ressources humaines et/ou matérielles afin que les formateurs puissent diversifier les modes de regroupement, les contenus de formation, voire de différencier l'offre formative : « *A deux, cela permet d'avoir une lecture des démarches des stagiaires, de repérer les obstacles rencontrés, les procédures de résolutions mises en œuvre ..* » - « *Le travail en groupe restreint permet davantage de confidentialité, de connivences, d'implication personnelle ; il autorise les mises en situation et*

---

<sup>2</sup> Cet outil a été présenté lors du colloque interne OPEN des 7 et 8 novembre 2006 à Paris

*exercices de simulation. Il facilite la communication et les échanges, la confrontation des avis et des points de vue « l'aveu » de l'erreur ou de l'échec, l'expression des angoisses et des doutes, mais aussi la recherche de solutions simples et pratiques. »* (Extraits de deux contributions).

Au fond le travail partagé est, majoritairement, l'outil par lequel les formateurs vont ouvrir et éprouver les logiques de la formation à la réalité des conditions d'exercice du métier. C'est aussi le biais investi par le collectif de formateur pour se donner les moyens d'agir à plusieurs à des moments ou sur des points différents, pour être plus performants auprès des stagiaires.

Les formations intégrant un travail partagé sont autant des formations longues (plus de 30h) que des formations allant de 10h à 30h. Les scénarios de moins de 10h existent, mais restent rares. Notons que les scénarios peuvent avoir un faible volume horaire et s'étirer sur l'année par le biais de rencontres ponctuelles, que celles-ci soient formelles (inscrites dans l'emploi du temps) ou informelles (le soir, le midi, le samedi matin...). Quand les scénarios sont longs, c'est qu'ils sont, le plus souvent structurés, autour d'un montage utilisant tout ou partie des différents éléments de la formation: modules de formation + stage de pratique accompagné + stage en responsabilité + mémoire professionnel. Les scénarios courts sont le plus souvent des formations liées à l'analyse de pratiques ou à la formation générale.

Certains scénarios sont soutenus par un dispositif informatique (forum, plateforme, emails...). Dans ce cas on peut repérer que le collectif de formateurs (disciplinaire ou pluridisciplinaire) est, lui, ancien et dure une année voire plus, ce qui porte à penser qu'un scénario collectif court est généralement le fait d'une équipe impliquée, le plus souvent engagée conjointement dans des recherches. A l'inverse, les scénarios longs (généralement construits sur des montages par des équipes pluricatégorielles) sont le fruit de collaborations plus courtes qui ajustent les relais établis entre les acteurs.

Les formes que prennent le travail partagé dans le collectif de formateurs sont divisées quasiment à égalité entre la co-intervention (34 scénarios), et des interventions qui se succèdent dans le temps voire sont subdivisées (39). 23 contributions mentionnent que le travail partagé a porté aussi, ou seulement sur la phase de préparation du scénario et/ou sur celle d'évaluation.

En ce qui concerne le collectif de formés, il très majoritairement structuré en grand groupe (46) mais il est aussi l'objet d'une alternance de formes (32), il est subdivisé en sous groupes (30), plus rarement en binômes ou en trinômes (18), voire en individualisation (15). L'alternance de formes et les subdivisions du grand groupe semblent correspondre aux déclarations des formateurs qui présentent le travail partagé comme un moyen de gestion du collectif de formés. Le collectif de formateurs permet de diversifier les modes de regroupement pour adapter le scénario aux besoins des stagiaires ou aux attendus de la formation, voire de composer avec des éléments de faisabilité (ressources matérielles, maquettes de formation etc..).

### 3.2. *Le travail partagé comme levier de formation*

Après cette première approche descriptive du travail partagé en formation, l'analyse des intentions des formateurs qui mettent en place un travail collectif est éclairante. Ce qui est recherché c'est l'ouverture du travail mené avec les stagiaires aux pratiques de la classe et de l'école (29). Il s'agit là d'une ouverture tout aussi symbolique que matérielle par laquelle les formateurs cherchent à permettre aux formés d'accéder aux codes du « terrain » et à ses logiques : « *il s'agit dans notre dispositif de se rapprocher des conditions réelles d'exercice, d'engager les stagiaires dans des situations concrètes et signifiantes, afin de les aider à analyser, à se distancier pour faire un pas en avant vers des compétences professionnelles* » (extrait d'une contribution). La rencontre de l'autre dans ses différences et ses similitudes permet aussi d'échanger, de mutualiser, d'élargir les répertoires de pratiques ou d'expériences (21). C'est une manière d'étendre ses connaissances en allant découvrir les différences en oeuvre, et construire ses théories d'usage en imitation ou en opposition aux situations rencontrées. Le passage par l'expérience de l'autre crée de la distanciation et pousse à l'analyse c'est ce que recherche aussi souvent les formateurs (20). Ils attribuent au collectif une complémentarité de compétences (17) fondée sur des dialogismes du type : théorie-pratique, lycée-collège, une discipline-les autres, éducation-instruction... Cet état de fait illustre typiquement ce que nous avons mis à jour dans des travaux antérieurs (Mérini, 1999) à propos du contrat de collaboration qui montrait que chacun des partenaires s'appuie sur des systèmes d'intelligibilité et des référentiels différents pour comprendre le problème commun ici le métier d'enseignant. La confrontation de ces systèmes est alors l'occasion de construire du nouveau, des déplacements, c'est ce que semble chercher les formateurs.

Un des éléments de conclusion du congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation à Bordeaux en 1999 avait été de constater l'importance du socio-constructivisme dans la formation des maîtres. L'analyse des scénarios traduit la même tendance. En effet le travail partagé des formateurs, mais en parallèle aussi, celui des stagiaires, est présenté comme propice à la mise en oeuvre de conflits socio-cognitifs. Ils ouvriraient au débat et à la controverse sur les éléments qui fondent le métier et son exercice (17). Le collectif permet la confrontation de points de vue, de représentations et de pratiques ce qui constitue, pour les formateurs, un levier de formation. La rencontre avec différents formateurs ou acteurs de terrain est aussi présentée comme un moyen de provoquer ou de diversifier les médiations (11) et de soutenir ainsi à plusieurs le processus de professionnalisation du stagiaire.

Plus rarement enfin le travail partagé est présenté comme l'occasion d'avoir une lecture plurielle d'un même phénomène (7), quand tel est le cas, on peut signaler que les actions sont en relation avec des thématiques telles que : la prévention de la violence, la gestion de situations difficiles ou de besoins spécifiques et supposer que là encore les formateurs cherchent à aider les stagiaires à créer des forces (matérielles et humaines) par le travail partagé. Il est aussi présenté comme une

façon d'obtenir une intelligence collective des situations (7) : « *Réfléchir à plusieurs, entre professionnels du même métier, et faire évoluer ses représentations du métier. On s'entraîne à cheminer ensemble, à chercher comment on peut faire, dans l'humilité parfois.* » (extrait de contribution). Cette idée de construire du nouveau est décrite tant au niveau du collectif de formés, que du côté du collectif de formateurs. Elle illustre par là l'idée « d'organisation apprenante » comme a pu le développer Marcel (2005)<sup>3</sup> ou plus récemment Letor et Bonami (2006) : « *L'équipe des formateurs, et du suivi de ce projet a approfondi et enrichi sa réflexion sur l'organisation de l'école en cycle et sa prise en compte en formation, la polyvalence et la manière de la prendre en compte dans ses enseignements, le mémoire professionnel et son articulation aux stages, les spécificités et les interactions des formateurs de l'équipe, les pratiques d'évaluation et les recherches de compromis nécessaires à la gestion d'un groupe de stagiaires ce qui a renforcé la cohésion de l'équipe de formateurs* » (extrait de contribution). Pour une autre poignée de formateurs (7) le travail partagé a permis aux formés de faire l'expérience de la pluri (inter)-disciplinarité, voire de faire l'expérience de l'éducation comparée par le biais d'un collectif international d'acteurs.

Nous terminerons cette présentation des fonctions attribuées au travail partagé par une proposition qui n'a regroupé que 9 choix mais qui nous semble parfaitement illustrer ce que nous entendons par points de coordination in (Marcel, Dupriez & Al. 2007). Le travail collectif permettrait d'articuler différentes dimensions comme : « *le cognitif et l'affectif, ce qui permet des réassurances ou une sécurisation par le partage de connaissances ou d'expériences* » ou « *Nous reprenons l'idée développée par Pastré selon laquelle les pratiques font intervenir deux systèmes de pensée, l'un lié au projet de l'enseignant et donc à ses représentations, l'autre lié à l'action. Une formation a ainsi pour but de mettre en synergie ces deux systèmes parfois contradictoires* » (extraits de deux contributions).

Dans le même registre, les formateurs déclarent que c'est l'occasion de mettre en relation ce qui est du domaine de l'individuel et ce qui est du domaine du collectif. En fait le travail partagé permet, par les ouvertures aux différents univers qu'il provoque, de mettre en mouvement les dialogismes évoqués plus haut mais, parce que ces dialogismes sont accompagnés, traités, analysés, explicités... par la formation, ils ouvrent à de véritables alternatives pour les stagiaires. Nous entendons par là, leur permettre de faire des choix, en fonction d'un contexte ou d'un engagement personnel dans le métier par le fait de faire exister plusieurs formes de professionnalité. C'est sans doute bien là les différences à établir entre une formation en alternance qui ouvre simplement à l'expérience et au compagnonnage, et une formation qui ouvre à de véritables alternatives permettant aux stagiaires de prendre des décisions et de les argumenter, d'inventer leurs gestes professionnels en référence à une diversité d'expériences, de contextes et de connaissances, de percevoir d'autres marges de manoeuvre.

---

<sup>3</sup> Habilitation à Diriger des Recherches

## 4. Discussion

### 4.1 Formation au travail partagé dans l'expérience de celui-ci

L'analyse plus fine des contributions fait apparaître une hypothèse centrale dans la construction des scénarios, et c'est sur elle que nous nous appuyerons pour interroger la place accordée au travail partagé dans les formations. Il apparaît en effet que les formateurs attribuent une place importante à ce qu'ils qualifient indifféremment : d'isomorphie, d'homothétie ou d'homologie entre l'activité déployée en formation et celle visée de la classe ou de l'école. Ainsi l'un d'entre eux déclare : « *Il n'est plus possible de continuer à leur dire faite ce que je dis et pas ce que je fais* ». Cette hypothèse n'est pas claire et encore moins explicitée : s'agit-il d'organiser une similitude de forme, de logique ou d'expérience entre la formation et la classe ou l'établissement ? Les relations combinatoires des deux mondes (l'école, la formation) sont-elles vraiment identiques ? Rien ne permet de l'affirmer mais il est flagrant que cette logique du « même » ou tout au moins du « comparable » fonde l'organisation des scénarios/dispositifs y compris quand elle est contestée : « *Les situations d'homologie sont des illusions, elles ont été revêtues de la capacité à former simultanément les élèves-professeurs aux démarches d'enseignement, à transmettre des stratégies de classe.. Certes elles permettent de développer la possibilité d'entrevoir d'autres façons d'apporter du savoir, mais très souvent les stagiaires pondèrent cet apport du fait qu'il s'agit de formation (d'adultes volontaires..) et non d'enseignement (à des élèves plus jeunes..) Nous pourrions dire que si l'homologie communique le « parfum » la composition chimique reste cachée.* » (Extrait d'une contribution.)

Si nous nous appuyons sur cette logique, alors, mais cette fois de manière indirecte, la question du travail partagé est bien posée.

Cette discussion doit être menée sans perdre de vue l'hypothèse d'isomorphie récurrente qui fonde les scénarios. Dans cette hypothèse, le travail partagé présente des régularités malgré une grande diversité de mises en œuvre (extraits de vidéo, transcriptions de séquences, témoignage de situations vécues etc..). Il est l'occasion d'amener au cœur du débat de la formation cinq éléments relevant de l'exercice du métier.

- Des moments de classe qui sont des situations directement extraites des pratiques ordinaires (moments didactiques, temps de correction, situations de contrôle, gestion de conflits, mise au travail..) Le rôle du collectif est le plus souvent d'extraire et de choisir ces moments.

- Les logiques de conduite d'apprentissage dans la classe comme : l'organisation de conflit sociocognitif, un temps de médiation, le travail sur la zone proximale de développement, l'organisation d'une situation problème, le pilotage d'une tâche... Dans ce cas, le collectif de formateurs co-intervient pour diversifier les points de vue ou les médiations.

- Les outils de la classe, il s'agit d'utiliser sous des regards pluriels des manuels, des outils informatiques, des manipulations scientifiques, des albums, le jeu théâtral... Le collectif a alors pour rôle d'améliorer les ressources et la gestion du matériel.

- Les rituels comme la gestion du groupe classe, la planification des activités, les préparations de l'enseignant, les cahiers et leurs corrections, les affichages, l'évaluation.. Concernant ce point les formateurs organisent leur travail dans une succession d'interventions qui accompagne le montage des différents éléments de la formation (préparation de stage, bilan..)

- Les stagiaires sont confrontés aux objets d'apprentissage de la classe dans un souci de d'expérimentation/appropriation, de complément de formation, de re-motivation, d'évaluation des besoins des stagiaires...C'est sans doute la catégorie la moins présente dans le travail partagé car très proche des situations d'enseignement sauf quand il s'agit de les mettre en relation avec ce qui est obtenu au niveau des élèves, ce qui recoupe la seconde catégorie.

#### **4.2 Le réseau d'acteurs comme espace de formation**

Le travail partagé en formation met donc en relation le niveau de la classe ou de l'établissement avec les temps de formation par des connexions d'acteurs formellement repérées dans les textes de cadrage de la formation, mais qui, dans la réalité des faits se développent selon des stratégies d'acteurs de manière semi formelle, voire informelle (développement d'une recherche, d'une politique locale d'échange, d'affinités idéologiques, d'activités artistiques communes etc..). Ces connexions ont pour effet d'élargir l'espace physique et symbolique de travail et de déplacer les frontières habituelles de la formation. Lebeaume parle de « frontières de verre » in (Marcel, Dupriez & Al. 2007), il s'agit en effet de maintenir la spécificité de chacun (et donc ce qui sépare), tout en aménageant des incursions ou des extensions permettant d'apercevoir ce qui est partagé et commun. *« Pour réunir les conditions nécessaires à une réelle articulation théorie-pratique, il faut aménager un espace de formation dans lequel connaissances et expériences puissent coopérer. L'aménagement d'un tel espace nécessite des modalités de formation qui placent les stagiaires en position, d'une part, d'élaborer des problématiques et des repères pédagogiques pour la classe à partir de connaissances objectivées et, d'autre part, de réinterroger ces problématiques et ces repères au regard d'une pratique de classe effective, ceci dans le but de les approfondir et de les faire évoluer. »* (extrait de contribution)

Au cœur de ces réseaux se développent de véritables systèmes d'action qui mêlent expérience, jeux stratégiques, éthique, figures symboliques .. de manière à la fois contingente et opportuniste. Ces espaces intermédiaires clarifient où laissent apercevoir l'exercice du métier, mais, dans le même temps, ouvrent à de nouvelles possibilités de jeux pour les formateurs, comme pour les formés qui s'emploient à les opacifier afin de rendre possibles de nouvelles négociations dans le processus de formation. La confrontation directe à la pratique dans toute sa complexité, comme

cela peut être trop souvent le cas dans les recours à la pratique et qui postulent le terrain comme formateur, est si « écrasante » qu'elle n'ouvre pas aux jeux de la négociation, or ce sont ces jeux qui semblent fonder les déplacements, les évolutions du processus de professionnalisation. Le réseau de collaboration laisse à voir... et s'offre aux jeux d'acteurs, il s'y développe du pouvoir d'action en même temps que se déroule des jeux de pouvoir permettant aux formés de prendre place dans le métier. « *L'intégration la plus pertinente du processus de formation au processus de production se joue dans l'alternative apprendre/entreprendre* » (Lesne et Minvielle, 1990). Mais cette alternative ne prend pas forcément forme dans l'alternance, nombre de formateurs travaillent avec les acteurs du terrain pour élaborer des situations permettant : « *de mettre en synergie et non juxtaposer les différents apports en les rapprochant des situations qui leur donne sens* » (extrait de contribution)

De ce point de vue, il nous semble fondamental de distinguer alternative et alternance. L'alternative marque l'existence de plusieurs potentialités et laisse place au choix, à la détermination. Ce faisant elle inscrit le processus de formation dans la complexité, l'incertitude et le traitement des paradoxes. L'alternance renvoie, elle, à des modèles binaires et linéaires faisant se succéder ou juxtaposant des moments ou des registres, elle peut laisser à croire à une maîtrise quelque peu simpliste du processus ne serait-ce que dans l'organisation ingénierique des allers et retours. L'alternance oblige le stagiaire à s'adapter aux contextes qui lui sont proposés sans le détour de l'examen de ses marges de manoeuvre et met, du même coup, de côté les questions du choix, de l'examen des points de coordination et de la prise de position éclairée dans le métier qui pourraient être le moment où les différentes composantes fondant une situation d'enseignement-apprentissage d'après Robert et Rogalski (2002) (composantes cognitive, médiative, institutionnelle, sociale, personnelle) entrent en relation.

### **4.3 La polyvalence de rôles dans le travail partagé**

Nous entendons par polyvalence de rôle, la possibilité qu'un formateur a de tenir plusieurs rôles et d'utiliser cette variété pour contribuer à ce que les univers constitutifs du processus de professionnalisation se cristallisent dans ce que nous avons appelé plus haut points de coordination. Ainsi le formateur met en tension différents types de logiques d'action. Cet extrait de contribution ayant trait à un projet théâtre en « dominante arts » montre combien ce type de module, inscrit dans un travail partagé, suppose une diversité de compétences d'une part disciplinaires: « *Au premier chef, le langage ou la discipline français, y compris l'activité physique mise en jeu dans l'expression corporelle non verbale, et éventuellement le mime ou la danse ; mais aussi la musique, les arts plastiques, l'architecture* » d'autre part techniques : « *en informatique, audiovisuel, électricité, ameublement, couture, maquillage* » mais aussi, « *des compétences de conduite de projet notamment de gestion de l'échéancier de coordination technique et humaines et de compatibilités entre les contraintes de chacun.* »

Une autre contribution cette fois monodisciplinaire mentionne : « *Les formateurs cumulent plusieurs rôles, en particulier celui d'organisateur de discussion et de tuteur, qui, une fois le débat lancé reste discret, son rôle se limite à recentrer le débat et contribue à institutionnaliser la démarche, l'autre observe [...]* Cette superposition de rôles, pourrait présenter certains risques de dérives : confusion de rôles, applicationnisme ou instrumentalisation de la recherche. Ces dérives sont évitées ou corrigées grâce à une vigilance accrue des formateurs et au travail mené en collaboration au sein de l'équipe de formateurs. » Cette fois le groupe est à la fois moyen d'action (animateur-médiateur) mais aussi système de vigilance par les regards croisés qui sont portés sur le processus de formation.

La polyvalence de rôle est donc tout à la fois : poly-intervention, mais aussi poly-fonctionnalité et pluridisciplinarité, et parce qu'elle est le fait d'une équipe et non d'un formateur, elle peut prêter à des ambiguïtés ou des conflits de rôles tels qu'Almudever (2004) a pu les décrire à propos de la socialisation organisationnelle des enseignants novices. Jusqu'où aller sans empiéter sur le domaine de l'autre ? Comment dépasser les paradoxes ou les conflits ? Il semble que l'appartenance à un groupe de recherche (qui correspond à un bon nombre des contributions ayant recours au travail partagé) facilite le repérage de cette diversité de rôles, des implications et engagements des uns et des autres, des limites du collectif peut être par la réflexivité et la distanciation qu'apporte la recherche ?

## 5. Conclusion

Le travail partagé n'est pas abordé explicitement en tant qu'objet de formation, mais plutôt comme un outil de traitement du « local ». Pour autant il nous faut rendre compte de l'hypothèse récurrente d'isomorphie présente derrière les scénarios de formation qui peut laisser entendre que former au travail partagé passe par l'expérience de celui-ci en formation. Quand l'objectif de travail en équipe ou en partenariat est explicite, c'est en référence à des situations particulières liées aux « itinéraires de découverte », aux « travaux personnels encadrés », ou à la gestion de situations difficiles comme la violence ou la difficulté d'apprentissage mais là encore pour faire faire l'expérience du travail collectif aux stagiaires. On peut noter par ailleurs qu'il n'est jamais question de préparer les stagiaires à des partenariats ayant trait à l'orientation, l'éducation à la santé, les relations internationales par exemple. La formation reste très centrée sur la classe, sa gestion et les apprentissages. Les formateurs organisent des montages articulant de manière diversifiée les différents éléments de la formation pour faire émerger les débats de la classe et du métier. C'est aussi une façon de résoudre collectivement les problèmes de la diversification et de la différenciation des parcours de formation pour lesquels les formateurs développent des réseaux de collaboration. Ils le font le plus souvent sur la base de valeurs ou d'engagements partagés ce qui donne épaisseur à l'exercice du métier et ouvre au développement de points de coordination par lesquels différents univers entrent en relation offrant ainsi des alternatives aux stagiaires. On pourrait évoquer de véritables « chemins de traverse » ouvrant à des phénomènes

d'itinérance (Trocmé-Fabre, 1999) permettant aux différentes composantes de la pratique (Robert, Rogalski 2002) d'entrer en relation.

Le travail partagé suppose une polyvalence de rôle qui élargit la mission du formateur à des savoir faire tels que : la négociation, l'animation, la communication, la gestion de moyens humains et matériel etc.. sans que cela ne soit réellement « reconnu » en matière de temps de concertation, de temps de co-animation ou de formation soutenant ainsi ce que pourrait être les compétences attendues d'un formateur. Si au niveau de la classe, cette idée du travail partagé commence à faire son chemin, il apparaît qu'au niveau de la formation elle est encore marginale, et reste absente des structures qui encadrent la mission (compensation salariale, intégration d'un temps spécifique réservé à cet effet, organisation qui permet la concertation dans les IUFM etc..) Les formateurs semblent percevoir presque intuitivement le rôle de la forme organisationnelle et son impact sur le processus formatif en termes de pouvoir d'action, sans explicitement réfléchir à la question dans sa transposition au niveau de l'exercice du métier d'enseignant, ce qui pourrait les conduire à faire passer le travail partagé au rang d'objet de formation. Comprendre ce qu'il se joue dans l'hypothèse d'isomorphie de la formation permettrait sans doute de mieux comprendre le processus formatif tel qu'il est mis en œuvre.

## 5. Bibliographie

- Almudever, B. (2004). Socialisation organisationnelle des enseignants et inter-signification des conduites. La dichotomie entre activités de la classe et activités hors de la classe en question. In J.F Marcel (Dir.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Savoir et formation. Paris : L'Harmattan. 99-113.
- Friedberg, E. (1993). *La règle et le pouvoir*. Paris : Le Seuil.
- Lesne, M. & Minvielle, Y. (1990). "*Socialisation et formation*". Paris: PAÏDEIA.
- Letor, C. & Bonami, M. (2006). *Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local*. Rapport de recherche disponible sur <http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/index.asp>
- Marcel, J.F. & Piot, T. (2005). « *Dans la classe et hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel de l'enseignant* ». Lyon : Editions de l'INRP.
- Marcel, J.F., Dupriez, V., & al. (à paraître-2007). « *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* ». Bruxelles : Editions De Boeck.
- Mérini, C. (1994). *De la formation en partenariat, à la formation au partenariat*, thèse de doctorat de l'Université de Paris VIII, Septembre 1994, Dir. Guy Berger 3 Volumes. 537p.
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : l'Harmattan.
- Robert, A. & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue Canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*. Vol2 n4, 505-528.

12 Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007

Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Edt. des Organisations.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon: PUL.