

Enjeux et limites d'une formation au partenariat

Corinne Mérini PAEDI¹ - IUFM de Versailles

La mission d'enseignement est le plus souvent examinée dans l'espace professionnel circonscrit à la classe, et ceci même si le référentiel de compétences qui organise la carte de formation des enseignants, mentionne explicitement la relation à d'autres qu'il s'agisse d'acteurs de l'école, et là on parlera de travail d'équipe ou de partenaires issus du monde artistique, professionnel ou sportif, voire des parents. Cet aspect collectif du travail enseignant est encore considéré comme marginal et occasionnel. Il est présenté le plus fréquemment à propos d'activités scolaires sans enjeu majeur (Garnier 2000), et peu traité en formation. Cet article tente de reconstruire une grammaire de ces dynamiques collectives de travail à partir d'études menées sur la formation des enseignants du premier degré (1992, 1994), l'insertion professionnelle et les relations université /entreprises (1999), l'éducation à la santé (2003) et le dispositif des maîtres surnuméraires (2005). Les propos qui suivent et leurs illustrations sont donc issus de ces différentes études.

Après avoir cadré la notion et ses éléments de signification nous présentons la modélisation des structures d'échanges ainsi que des outils méthodologiques de développement d'actions partenariales.

1. DE LA NOTION DE PARTENARIAT A CELLE DE TRAVAIL CONJOINT

Entré dans le Larousse en 1987, le mot partenariat est très nouveau, ce qui lui vaut d'être investi de manière très différente par les uns et les autres. Il est aussi bien confondu avec sous-traitance (je commande à un tiers la réalisation d'une partie du travail qui m'incombe), délégation (je délègue mes pouvoirs et charge l'autre d'agir en mon nom), ou sponsoring (une structure finance ou offre son appui logistique pour la réalisation d'une action en contrepartie de quoi un espace de promotion lui est ouvert). Ce qui définit un réel partenariat c'est le fait que l'action soit négociée (Zay, Gonnin-Bolo, 1995) et non commanditée, déléguée ou simplement financée. Cette question de la négociation de l'action est au cœur d'une formation au partenariat.

Le partenariat marque avant tout l'ouverture de l'école à d'autres acteurs, à d'autres logiques ou d'autres univers qui n'ont pas vocation à priori, à œuvrer ensemble. Les premières recherches

¹ Laboratoire « Processus d'Action des Enseignants Déterminants et Impacts » JE 2432 – Dir. Roland Goigoux IUFM de Clermont-Ferrand.

dirigées par D. Zay à l'INRP en 1987 parlaient de collaborations inter-institutionnelles, pointant nettement cette question de l'ouverture. On sait aujourd'hui que celle-ci ne concerne pas que les institutions, mais aussi les acteurs et plus récemment encore « les espaces cognitifs de travail » (Mérini, 2005).

L'approche étymologique² du terme partenariat souligne l'ambivalence de la relation d'opposition (comme le marque la racine latine) par rapport à celle de coopération (comme le marque l'usage du mot au XVIIIème siècle). On retrouve cette ambiguïté dans le verbe partager qui peut à la fois signifier la division (partager quelque chose en deux), et l'association (partager une responsabilité). La relation partenariale est donc loin d'être homogène et de se traduire par des consensus univoques, elle est perpétuellement en tension entre « travailler avec l'autre » mais, dans le même temps, « agir contre l'autre » pour affirmer les zones d'intervention de chacun. C'est en ce sens qu'elle est source de tensions et de conflits, la relation est dialectique, pour autant, c'est dans le travail sur la reconnaissance et le traitement de la différence, non pour la réduire mais pour la mettre à profit, que va s'inventer de nouveaux modes d'action.

Le choix d'agir ensemble est lié, le plus souvent, à la volonté de résoudre conjointement un problème (ou une problématique) reconnu(e) comme commun(e), par exemple : l'éducation à la santé, au développement durable, à l'orientation, il peut être lié au développement de pratiques artistiques, à l'accès à un lieu, un matériel ou une expertise spécifique.. mais les logiques d'action, les codes culturels et les valeurs sont toujours très différents, voire divergents.

Former au partenariat revient donc à rendre possible la création de communautés de travail pluricatégorielles ayant à agir ensemble, les uns prenant en responsabilité les apprentissages des élèves, là où les autres sont chargés d'un pan particulier (le plus souvent spécialisé) du travail : les activités artistiques, scientifiques, physiques, mais aussi de soutien aux apprentissages, l'insertion etc. La négociation de l'action est donc centrale à la fois pour structurer les opérations mais aussi, et peut être surtout, pour traiter les différences dans des échanges constructifs permettant une interpénétration des univers dans le respect des spécificités de chacun.

Si c'est vraiment le sens « cum-laborare » « travailler ensemble » que nous évoquons, nous éviterons les termes de « collaboration » ou « collaborer », ces mots étant encore passablement

² Partenaire vient de parçuner, part, parcener qui au XVIIIème signifie propriétaire indivis et marque la dimension d'association, mais la racine latine *partitio* *partitionis* du terme veut dire partage, séparation, division. L'origine du mot marque donc la tension existant entre la relation d'opposition et celle de coopération, cette tension est caractéristique de la relation partenariale. Par ailleurs, comme dans une indivision, elle est fondée sur le principe de parité et non d'égalité (dans une indivision les quotités peuvent être déséquilibrées mais la parole de chacun est nécessaire aux prises de décisions communes).

entachés. Ils font ressurgir les idées de « trahison » et « d'ennemi » dans une situation déjà complexe où l'ouverture à d'autres est encore parfois considérée comme cela.

Pourquoi le choix du travail conjoint et non celui du travail d'équipe, ou du partenariat ? La définition que nous avons faite du partenariat dans nos travaux antérieurs est finalement assez proche de ce que nous entendons par travail conjoint ou dynamique collective de travail. Reprenant les travaux du colloque INRP 1993 (Zay D., Gonnin-Bolo A., 1995), nous avons donc défini le partenariat comme étant « *Le minimum d'action commune négociée visant la résolution d'un problème ou d'une problématique reconnue comme communs* » (Mérini C., 1999). Nous abandonnons aujourd'hui le terme de partenariat pour les confusions de sens qui l'entourent et lui préférons celle de travail conjoint. La notion de travail conjoint est pour nous plus qu'une coopération qui, elle, peut se satisfaire d'une simple articulation des opérations. Travailler conjointement c'est partagé, être associé et étroitement lié par des opérations mais surtout des valeurs ou des significations symboliques rejoignant par là, la définition de conjoint en botanique. Différences et convergences sont traitées en perspective du problème commun à résoudre dans les négociations qui vont s'engager entre les partenaires. Les échanges vont se contractualiser peu à peu, et contribuer au jointement des parties dans l'action. Nous avons pu modéliser ce processus derrière la notion de contrat de collaboration.

2. CONTRAT DE COLLABORATION ET NEGOCIATION DE L'ACTION

2.1 Définition du contrat de collaboration

On peut définir le contrat de collaboration comme l'ensemble des règles qui organisent silencieusement le jeu des partenaires et leurs actions, en limitant leurs zones de devoir et de responsabilités. C'est sur la base de ce contrat que sont tracés les contours de la légitimité de chacun dans le dispositif conjoint. Le contrat de collaboration est plus à assimiler à un contrat moral, qu'à une convention d'ordre juridique. Il est implicite et avance sous le manteau (comme peut l'être le contrat didactique) ce qui lui confère la plasticité indispensable à l'évolution de l'action. On peut le repérer à partir des messages symboliques que les partenaires s'envoient dans leurs positionnements, leurs niveaux d'engagement, ce qui est dit, fait, décider, rédiger etc.. Le contrat de collaboration mêle des codes diversifiés (sémiotiques) qui renvoient à trois registres d'échange: le registre instrumental qui concerne l'aspect technique du travail conjoint, le registre affectif qui marque l'intérêt que les partenaires portent à leurs échanges et le registre théorique à partir desquels chacun construit sa vision de la problématique commune et du travail conjoint.

La sémiotique instrumentale

Elle caractérise la partie technique de gestion du projet, par exemple la définition et la répartition des tâches, des échéances, des moyens matériels et humains mis en œuvre, des productions attendues, de l'évaluation, des outils utilisés. Cette sémiotique est particulièrement présente dans le cahier des charges, le dossier de montage du projet, sa fonction principale étant d'obtenir des moyens, de rendre compte de leur utilisation, de demander des autorisations, etc. L'aspect instrumental est celui qui préoccupe le plus les équipes. Il est en quelque sorte la partie visible de l'iceberg, seul à être formalisé et traité, il absorbe toutes les énergies et les attentions. Pour autant il ne devrait être que la résultante des deux autres aspects du contrat qui, n'étant pas éclaircis peuvent faire échouer l'action commune, même si la partie instrumentale est clairement définie. Notons par ailleurs que cette dimension du contrat est souvent rédigé de manière unilatérale, et est rarement le reflet d'une action négociée, en ce sens l'action peut alors devenir une sous-traitance.

La sémiotique affective

Cette sémiotique organise le positionnement et l'implication des partenaires à partir de la valeur affective et relationnelle que chacun accorde aux échanges. Elle aménage l'espace de convivialité, et est responsable de la qualité de leurs relations. Rarement explicitée elle est pourtant à la base du fait d'association et de la stabilisation des rapports qu'entretiennent les partenaires, cette sémiotique va largement déterminer la qualité des liens qui vont s'établir entre les acteurs, et semble avoir un impact important sur la valeur accordé au travail conjoint en raison de l'attachement des partenaires au fait d'agir ensemble. Soigner la dimension conviviale des moments d'échange reste un des aspects à travailler en formation en particulier quand il s'agit de créer un cadre « ergonomique » à des négociations qui peuvent être délicates³.

La sémiotique référentielle

Elle est responsable des échanges entre les modèles théoriques auxquels chacun réfère pour comprendre le problème et agir dessus. A quoi réfère l'enseignant quand on lui parle d'éducation à la santé ? Le plus souvent à des connaissances appartenant aux domaines disciplinaires dont il a la charge (SVT, EPS ..) et non aux grands enjeux de santé publique. Qu'est-ce que signifie la relation pédagogique ou le contrat didactique pour un acteur de la santé de la police ou de la justice ? Pour tous que veut dire travailler avec d'autres ? : agir à la place de, agir aux côtés de , agir ensemble... La sémiotique référentielle caractérise l'ensemble

³ Nous rejoignons ici toutes les techniques et stratégies de communication souvent mieux maîtrisées par les partenaires que par les enseignants.

des modèles théoriques qui permettent de comprendre le monde et de construire des systèmes de représentation ou d'explication. C'est par elle que se développent parfois des incompréhensions ou des contresens qui, dans la tension des échanges, peuvent passer de conflits de logiques à des conflits de personnes. Prendre le temps de définir ce que chacun entend derrière les mots, les notions ou les événements rencontrés est sans doute un des préalables fondamentaux au travail conjoint, et pourtant ce temps d'échange est peu mis en place.

Si le temps de l'action reste un moment important, celui qui précède l'action est déterminant. Il n'est, pourtant, que rarement investi et fait perdre beaucoup de temps et d'énergie aux équipes car le travail se fait de manière souterraine aux creux des échanges taraudant les relations qui se tissent entre partenaires.

2.2 Méthodologie de négociation de l'action (Danielle Desmedt DEA 92– Martine Baconnais CPD EPS 92)

Cet outil s'adresse à tous ceux qui veulent ou doivent travailler à plusieurs. Plus qu'un descriptif de tâches, ces fiches invitent à un renouvellement de positionnement face aux échanges à engager. Ces sept fiches présentent une démarche et l'explorent, elles sont conçues pour dynamiser un cheminement qui, partant de l'idée de l'un, de l'autre ou de quelques-uns, amène à la concrétisation d'un projet réellement commun. Chaque étape structure le cheminement à parcourir :

- le projet partenarial comme réponse à un questionnement
- des partenaires sont identifiés pour faire exister le projet
- le projet devient un projet commun
- les partenaires sont organisés autour du projet
- la mise en œuvre du projet est écrite
- le projet se concrétise
- l'action est terminée

Si chaque fiche est une étape possible, elle n'est pas une étape obligatoire. Les fiches peuvent donc être lues au gré des besoins. « Travailler ensemble » c'est une dynamique à trouver mais surtout à construire et à entretenir.

Etape 1 : L'émergence d'une idée

Questions à se poser pour...	Pistes à explorer...
Il y a un problème quelque part...	Motivation
Ce serait bien si on pouvait...	Intérêts
Nous avons besoin de ...	
J'ai une idée...	Innovation

Il faudrait... J'ai vu quelque chose qui me séduit mais...	Création Ouverture Imagination
Il nous propose de ... On nous demande de...	Progression Évolution
Crois-tu que nous puissions... ?	S'intéresser à d'autres, à autre chose Se donner le droit de faire autrement
Ce que nous faisons ne marche plus... Changeons !	Oser Se lancer Faire évoluer Changer S'enrichir et enrichir S'ouvrir Viser l'excellence
Le projet partenarial comme réponse à un questionnement	

Etape 2 : la recherche de partenaires

Questions à se poser pour...	Pistes à explorer
Comment s'y prend-on ?	Diversité Différence
Comment trouver celui qui pourra m'aider à concrétiser le projet ?	Responsabilité partagée
Quel partenaire choisir?	Identification
Quelles compétences trouver ?	Spécificité Originalité
De quelles ressources dispose-t-on?	Adhésion des partenaires
Comment faire adhérer les autres ?	Accepter comprendre
Les ressources peuvent être humaines, géographiques, bibliographiques...	Partager S'identifier Identifier
Une dose de clarté, une dose de passion et beaucoup de persévérance!	Se responsabiliser Responsabiliser Chercher Définir Refuser
Des partenaires sont identifiés pour faire exister le projet	

Etape 3 : la rencontre avec les partenaires

Questions à se poser pour...	Pistes à explorer
La demande est-elle claire ?	Structuration

Les objectifs sont-ils nettement définis ?	Institutionnalisation
Avez vous bien compris la demande ? Que pouvez-vous faire pour la réussite du projet ?	Échange Écoute Compréhension
Le partenaire peut-il optimiser le projet ?	Respect
Quelle place allons nous avoir les uns et les autres ? Comment allons nous nous situer ? Percevoir l'imaginaire de l'autre.	Négociation Partage Communication
Comment négocier ?	Affirmation Vigilance Lisibilité
Les missions de chacun des partenaires correspondent-elles au cadre institutionnel ?	L'éthique, le cadre réglementaire sont-ils respectés?
Quels écrits pour communiquer ?	Présenter Se présenter Expliquer
Comptes rendus, pré-projets, informations, invitations, convocations...	Écouter – Négocier – Comprendre – Échanger – Communiquer – Dialoguer.
L'utilité de la lisibilité..... La clarté des engagements	Maîtriser – Clarifier – Valider – Refuser.
Le projet devient un projet commun.	

Etape 4 : l'officialisation du partenariat

Questions à se poser pour...	Pistes à explorer
Sur quels textes faut-il s'appuyer ?	Écriture – Signatures.
Ressources, documents, contacts où les trouver ?	Textes – Cadrage - Références institutionnelles – Actes.
Une convention est-elle nécessaire ? Une charte suffira-t-elle ?	Officialité – Responsabilité - Pertinence
Quelles autorisations demander ?	Autorisations – Délais.
Comment communiquer entre partenaires ? Comptes-rendus, invitations, listes, tableaux de bord, calendrier de réunions...	Institutionnaliser – Écrire – Signer - S'informer Communiquer - Faire savoir - Échéances à respecter.
Chacun des acteurs poursuit l'objectif du projet mais aussi ses propres objectifs.	Équité – Parité
Les partenaires sont organisés autour du projet	

Etape 5 : la définition des opérations

Questions à se poser pour...	Pistes à explorer
Quels rôles pour chacun ? Quels engagements ?	Mise en œuvre - Cahier des charges
Qui porte le projet: une personne, un groupe ?	Organisation - Échéancier

Quel(s) est (sont) l'(les) acteur(s) prédominant(s)?	
Comment organiser le travail conjoint ? Quelle programmation pour les activités ? Quelle organisation proposer ?	Les modes d'intervention
Quels imprévus, obstacles éventuels peuvent surgir?	Les remédiations envisageables
Quels lieux, horaires choisir pour les échanges, les interventions?	Respect de l'autre - Communication
Quelle démarche ou méthode adopter ?	Proposer des formes d'action diversifiées
Quelle action / production finale?	Échanger - Imaginer collectivement
Le projet initial est-il respecté ? Quand, comment et où échanger ?	Accepter - Se questionner - Etre à l'écoute
Les compétences de chacun sont-elles mises en synergie ?	Se projeter - Trouver son rôle, sa place S'investir.
La mise en œuvre du projet est rédigée	

Etape 6 : la réalisation

Questions à se poser pour...	Pistes à explorer
Cela se déroule-t-il comme je le pensais ? Comme je l'espérais ? Comme nous l'avions défini ?	Poursuite de l'objectif Actions
Le déroulement des actions est-il respecté dans le temps ?	Régulation Cohérence
Les objectifs vont-ils être atteints ?	Évaluations Réajustements
La participation de chacun des partenaires respecte-t-elle le cahier des charges ? Le projet initial s'en trouve-t-il enrichi ?	Liens
La motivation soutient-elle le déroulement du projet ?	Relance
Chacun y trouve-t-il son compte ?	Poursuivre ce qui a été écrit - Respecter le contrat Tenir bon sur les axes pré-définis -
Faut-il modifier ? Quoi ?	S'adapter - réguler
Dois-je programmer des réunions pour redynamiser l'équipe ?	S'expliquer – Communiquer – Oser.
Doit-on se rencontrer pour affiner les actions ? Le réseau est-il connecté ? Faut-il arrêter ?	Maîtriser - Dire non - Tenir informer même ceux qui sont absents ou en sommeil
Le projet se concrétise par une ou des actions	

Etape 7 : le projet est devenu action(s)

Questions à se poser pour...	Pistes à explorer
-------------------------------------	--------------------------

Les objectifs sont-ils atteints ? Quels impacts et effets ?	Évaluation, mesure de résultats intermédiaires, Feed back.
La collaboration a-t-elle été positive ? Quelles sont les difficultés qui ont été rencontrées ?	Critique - Bilan
Quelles conséquences cela a-t-il eu sur l'institution, l'équipe... ?	Incidences - Projection sur l'avenir - Développements
Que dire de la communication ?	Interne au groupe – En externe
Quelle incidence sur la résolution du (des) problème(s) de départ?	Nouvelles formes d'organisation, outils, méthodes etc..
Quels liens sont stabilisés, à développer, enrichir ?	Choix de nouveaux partenaires
Comment améliorer les échanges ?	Dans la phase de conception – lors de la réalisation – En matière d'évaluation, de communication ...
L'action est terminée	

3. LE TRAVAIL CONJOINT : UNE MISE EN RESEAU DES PRATIQUES

Travailler conjointement c'est mener un ensemble d'activités⁴ unies dans une même obligation d'être menées à bien. Bien sûr ces activités ne peuvent être dissociées de l'ensemble des autres activités menées au titre du métier, et sont orientées par le développement de l'élève ou l'acquisition de connaissances. Les partenaires sont solidarisés par les décisions qui ont été prises conjointement et la connexion des pratiques est suffisamment stable pour être repérée, même si elles sont particulièrement labiles.

3.1 Typologie des réseaux

La mise en réseau des pratiques se structure autour de trois grandes formes de montages que l'on peut caractériser à partir :

- du type d'ouverture mis en place
- de la durée de l'action
- de la forme du réseau
- des enjeux de l'action

Le ROC1⁵ aménage une ouverture de type " regard". Il s'agit d'aller voir à l'extérieur de l'école ou de faire venir quelqu'un dans l'école pour voir, rencontrer, ou entendre. La durée d'ouverture est très courte puisqu'il s'agit de 2 à 3 heures qui s'organisent autour d'un témoignage ou d'une visite

⁴ Nous utilisons le mot activité dans son sens commun, c'est-à-dire : « un ensemble de phénomènes par lesquels se manifeste un processus ou un fonctionnement » *Petit Larousse 2000*, et non dans le sens Piagétien du terme tel que les psychologues cognitivistes peuvent le faire.

⁵ Réseau d'Ouverture et de Collaboration (ROC)

Ce réseau est centré sur l'enseignant et la classe, afin de faciliter la circulation de l'information. La courte durée de la collaboration implique une absence de dispersion, de la rigueur (donner le bon rendez vous, à la bonne heure, le bon numéro de salle, etc.). Il s'agit d'être clair de façon à ce que les enfants tirent le maximum de bénéfices de cet apport. L'enjeu est d'**informer** ce qui explique la structure centralisée du réseau, les échanges visent à apporter un complément d'information qui s'intègre dans une démarche pédagogique plus large. On a pu observer que derrière la structuration des réseaux existait des conceptions différentes de l'apprentissage, ce type de réseau repose sur l'hypothèse "associationniste" de l'apprentissage, selon laquelle apprendre se structure autour d'informations prises dans des contextes différents supposés complémentaires.

Dans le ROC 2 l'ouverture est au service de "l'action". La durée de la collaboration va être moyennement longue (6 à 12 semaines), c'est le cas par exemple des ateliers de pratiques artistiques, d'un stage en entreprise, d'une activité natation, de l'acquisition des gestes de premiers secours etc.. Le réseau a une forme binaire, d'un côté les partenaires qui proposent leur terrain et ou leur savoir faire, et de l'autre la classe. Les apprentissages se développent entre la classe et l'extérieur. Il s'agit d'agir pour apprendre. L'enjeu est de former l'élève à... Le partenaire apporte son savoir faire ou son terrain (le théâtre, la piscine..) et offre, ainsi, une mise en œuvre en dimension réelle. Il y a transplantation des apprentissages sur le territoire physique ou symbolique du partenaire. Cette pédagogie de l'action est appuyée sur l'hypothèse constructiviste de l'apprentissage ou le sujet identifie dans l'action les événements pertinents et favorables à ses progrès. La "transplantation" de la situation pédagogique sur les lieux de "production" des conduites sociales entraîne un déplacement de l'objet d'étude vers les pratiques sociales de référence et tend à « déscolariser » les objets d'étude (l'activité danse avec un chorégraphe, ne ressemble pas à celle conduite dans le cadre de l'éducation physique et sportive).

L'ouverture dans le ROC 3 est de type "synergique" et mêle des opérations de nature très différente la forme du réseau est foisonnante. Les intérêts et compétences de chacun sont au service de la résolution collective du problème. Les liens de travail sont durables et créés par un enjeu de recherche de nouvelles formes d'accès au développement ou aux savoirs. De fait ce réseau agit sur la **transformation des mentalités et des pratiques** (des artistes impliqués dans le réseau « Danse au cœur » à Chartre nous ont avoué avoir trouvé matière à créer de nouvelles formes chorégraphiques à partir du travail conduit avec les enfants). Il a pour caractéristique de mettre en synergie des acteurs et des objets particulièrement hétérogènes. Par exemple dans une situation d'éducation à la santé seront mis en relation : la loi et les acteurs de la justice, la prévention des toxicomanies et les acteurs de la santé, l'éducation, et la communauté scolaire, l'estime de soi mis en

scène grâce à l'intervention d'acteurs du monde artistique etc.. Autre exemple, un établissement scolaire organise ainsi sa "semaine du partenariat" pour mettre en synergie promotion de la santé et insertion professionnelle des élèves dans des échanges ludiques, informatifs, productifs et conviviaux. Cette forte hétérogénéité est contrebalancée par les habitudes de travail que les partenaires ont construit antérieurement. On peut retrouver trace de ce type de réseau sur de longues périodes (20 ans) et est très lié au contexte dans lequel il a été développé. Le modèle cognitiviste sous-tend l'agencement de ce réseau. Les savoirs sont le résultat d'une construction active due à la transformation des modes de réponses antérieurs. Ces transformations sont analysées afin de repérer les processus de changement les réguler voire les transférer, le repérage des mutations et leurs compréhension est au moins aussi important que la construction elle-même.

3.2 Les compétences à acquérir au travers d'une formation au travail conjoint

Il semble que le terme de compétence soit à envisager dans ses trois dimensions sémantiques. Tout d'abord dans le domaine technique des gestes et procédures de l'ordre de l'expertise à négocier, communiquer, inventer, animer des montages conjointement, mais aussi dans le registre juridique de l'autorisation à agir, à décider dans des espaces symboliques qui ne sont pas toujours ceux définis par la mission d'origine de chacun, enfin dans le sens créatif du terme où compétence est entendu comme un talent par lequel s'exprime une singularité individuelle ou collective et qui entache de manière spécifique le travail mené conjointement.

Le domaine des compétences techniques

On peut identifier ici une série de capacités comme :

- favoriser l'émergence du projet d'action et de son système évaluatif en réponse au problème commun à résoudre ou à la problématique commune ;
- contribuer à l'élaboration et à la mise en œuvre des opérations (établir la balance ressources/contraintes, faire des choix les mener à bien etc... ;
- piloter une négociation de l'action en tenant les systèmes d'intérêts en équilibre afin que chacun puisse trouver son compte dans les opérations communes ;
- rendre la phase d'évaluation possible et efficiente (construire des techniques de prises d'information diversifiées, les analyser et les communiquer..).

Le pôle de la communication est sans doute un des axes majeurs des collaborations. C'est en effet dans les interstices laissés dans l'ombre que les dialogismes deviennent des tensions voire des conflits. Une des fonctions principales de la communication est de clarifier « les différentiels » de sens, de codes et d'intérêts afin de « pacifier » les échanges et de rendre les négociations et les opérations possibles. Si la nécessité d'une communication à l'intérieur du

système d'action, entre partenaires est encore relativement perçue, la communication externe au système (parents, collègues, décideurs, financeurs, etc...) est plus souvent négligée et se résume à sa seule fonction d'obtenir un subventionnement ou une autorisation. Le monde éducatif répugne à faire connaître ses actions et à rendre des comptes aux usagers ce qui est vécu soit comme une ouverture à un contrôle non légitime⁶, soit comme une forme de marketing inadéquat dans l'univers de valeurs qui est celui du monde éducatif.

Communication interne et externe supposent elles aussi des compétences techniques de communication qu'il convient de respecter si ce n'est d'acquérir.

S'autoriser à agir, décider, intervenir...

Le travail conjoint est situé dans l'intervalle de deux ou plusieurs univers : éducatif, professionnel, familial, éducatif et sportif, éducatif et artistique etc.. Les acteurs de ces mondes ont développé, plus ou moins consciemment, une représentation de leur « mission », de leur « terrain d'action » engageant sa responsabilité dans des champs spécifiques. Quand il s'agit d'orientation ou d'insertion professionnelle : les enseignants se sentiront « légitimes » à agir sur les apprentissages et la décision d'orientation, les professionnels situent leur responsabilité par rapport à la productivité de leur entreprise, les parents souhaitent rester maître du développement et de l'avenir de leur enfant. De fait chacun décide et agit dans son champ, mais quand cet espace est partagé même partiellement ou momentanément chacun doit reconsidérer sa position pour redéfinir sa légitimité en relation avec celle des autres et pas seulement au regard du problème à traiter. Cet aspect du travail conjoint est étroitement lié à la question de l'identité dans sa double dimension professionnelle et personnelle et c'est dans l'action commune et l'expérience que la place de chacun se définit.

La singularité du travail

Nous avons fréquemment pu constater dans nos études que le travail conjoint était un espace d'invention ou de ré-invention des pratiques éducatives qui a amené des auteurs comme Glasman à parler de « réinventer l'école » ou de changement de métier, ou Obin de « zones d'initiatives ». Notre dernière étude (Mérini, 2005) nous a très nettement permis de remarquer que le travail conjoint était, pour les enseignants un espace d'expression de talents particuliers, la musique pour les uns, les sciences et la technologie, des aptitudes particulières à aider les élèves en difficulté etc.. pour les autres. La possibilité d'exprimer ces ressources est d'ailleurs présentée comme une façon de devenir réellement acteur du métier. Etre une force de proposition permet d'échapper à une

⁶ Le seul contrôle légitime du point de vue de la communauté éducative étant l'axe hiérarchique : chef d'établissement, Inspecteurs Pédagogiques Régionaux dans le 2^{ème} degré, Inspecteur de l'Education Nationale dans le premier degré.

certaine monotonie dans l'exercice du métier. Les équipes promeuvent ces singularités et les érigent en caractéristiques du collectif auquel ils sont fiers d'appartenir, avec le temps l'exploitation de ces talents peut être amenée à devenir un pôle d'excellence. Une formation au travail conjoint semble de ce point de vue pouvoir faire apercevoir combien ce type de pratique peut être un lieu d'invention et apporter du « plaisir » à l'exercice du métier.

3.3 Résistances et obstacles à une formation au travail conjoint

Les différences et les écarts de logiques sont sans doute les résistances fondamentales que l'on peut rencontrer dans une formation au travail conjoint. Mais la différence est aussi source d'innovation et d'invention et le challenge d'une formation au travail conjoint serait donc bien de transférer ce qui pourrait être obstacles en leviers.

On peut distinguer différents types de résistance, d'ordre identitaire, d'ordre structurel et d'ordre technique.

Des obstacles identitaires

Le principal obstacle identitaire réside dans le fait de devoir élargir la représentation que chacun a de sa mission. L'enseignant développe, par exemple, son identité en référence étroite aux activités déployées dans la classe et en relation avec l'acquisition des connaissances. Envisager sa responsabilité étendue aux activités menées hors de la classe à des formes scolaires diversifiées n'est donc pas un geste naturel pour un enseignant, cela est d'ailleurs renforcé par les schémas, habituellement mis en œuvre en formation. Cet obstacle est particulièrement présent chez les novices dont l'identité professionnelle émergente est surtout structurée par l'idée de transmettre des savoirs, partager avec d'autres cette mission peut être frustrant. D'autre part en travaillant à plusieurs il est difficile d'attribuer les résultats de l'action à tel ou tel facteur ou acteur, ce phénomène peut conduire à renforcer des attitudes individualistes. Enfin, au plan identitaire il est nécessaire d'œuvrer à ce que la confusion des rôles ne se produise pas et à maintenir chacun dans la spécificité de son rôle. L'observation de formations conjointes en éducation à la santé nous a pourtant permis de noter des effets très intéressants de novices enseignants ou soignants, affirmant leurs spécificités identitaires face à celles de leur partenaires accélérant ainsi leur propre processus professionnalisation.

Des obstacles techniques et psychosociaux qui sont d'ailleurs eux aussi liés à la question identitaire, il s'agit en effet d'accepter de s'ouvrir à des savoirs (communiquer, négocier, animer une réunion, un réseau, concevoir des montages etc..) qui ne sont pas en rapport directement rattachés aux habiletés propres au métier d'origine. Au-delà ces savoirs sont fondés sur des compétences

psychosociales, d'écoute, de mutualisation, d'abandon de ses propres projets, de faire passer l'intérêt collectif devant l'intérêt personnel etc.. sur lesquelles la formation a peu d'emprise.

Deux obstacles structurels qui bien qu'étant les plus évoqués (contrairement aux obstacles précédents) sont sans doute les plus faciles à lever. Les formations au travail conjoint passent le plus souvent par l'expérience de l'action commune, or cela suppose des décloisonnements ou l'alignement des cursus. De fait la carte de formation doit s'agencer à partir de ces synergies pour permettre les rencontres, or préparer des novices aux dynamiques collectives de travail n'est pas prioritaire dans la formation et dans l'élaboration des plannings. Trouver les temps et les espaces communs de travail vient se surajouter à l'existant et alourdit les contraintes. Nous retrouvons là l'expression d'un conflit épistémologique qui voudrait instaurer des synergies là originellement co-existent des « collections » de stagiaires, de plages horaires, d'interventions disciplinaires etc.. Le second obstacle est celui de l'évaluation comment contrôler l'acquisition de compétences quand il n'existe pas de formats constitutifs du travail conjoint ? Par ailleurs, quand il s'agit d'une formation conjointe comment faire coïncider les formats, les codes culturels, mais aussi les échéances institutionnelles par exemple, l'évaluation de professeurs des écoles stagiaires et celle d'élèves-infirmiers ?

En conclusion, une formation au travail conjoint passe avant tout par la compréhension des enjeux qui unissent plusieurs catégories professionnelles et l'apprentissage de la négociation de l'action commune. Ceci met en jeu à la fois des connaissances et des compétences particulières, mais, les axes de transformation résident surtout dans le fait d'être capable de diversifier les rôles professionnels, d'être en mesure de reconsidérer les rapports de positions dans le respect des différences sans remettre en cause l'action commune et de développer une polyvalence d'équipe qui permet d'instaurer des complémentarités et des continuités d'action. Pour cela, la formation passe, de notre point de vue, par l'expérience commune de l'action ainsi que par l'examen des processus et procédures qui ont conduit à cette action sous forme d'une analyse des pratiques collectives.

Travailler avec d'autres est sans doute un des faits nouveaux introduits dans les systèmes éducatifs occidentaux, les prescriptions n'étant pas suffisantes à faire que cette forme de travail se développe, il devient impératif de penser les choses en termes de formation initiale et continue.

GARNIER P., (2003). *Faire la classe à plusieurs*. PUR.

GLASMAN D. avec la collaboration de BLANC P., BRUCHON Y., COLLONGES G., GUYOT P., POULETTE C. (1992). *"L'école réinventée?, le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires"*, Paris, L'Harmattan.

MERINI, C., (1999). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : l'Harmattan.

MERINI, C., (2005). *Travail conjoint professionnalité enseignante*. Rapport d'étude disponible à l'adresse suivante : ADASE 56, av. de Wagram 75017.

ZAY, D., & GONNIN-BOLO A, (Dir.), (1995). *Etablissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs*, colloque de janvier 1993, Paris, INRP.