

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

**Duo pédagogique ou enseignement à temps plein :
Quelles conséquences sur l'identité
professionnelle des enseignants ?**

Mémoire rédigé par :
Floriane Vernay

Avec le soutien de :
Mme Lirija Namani

Lieu et date du dépôt du mémoire :
Saint-Maurice, le 14 février 2019

Remerciements

Au moment de débiter mon mémoire de fin t'études, je pensais que le chemin de ce travail devrait être parcouru presque entièrement individuellement. Toutefois, j'ai compris que, sans aide de nombreux accompagnants à mes côtés, je ne serais pas parvenue à mes fins. C'est pourquoi, j'aimerais remercier toutes les personnes qui ont soutenu, de près ou de loin, la réalisation de cette recherche.

Un merci chaleureux et sincère à :

- Madame Lirija Namani, ma directrice de mémoire, qui m'a soutenue tout au long de l'écriture avec disponibilité, bienveillance, et encouragements. Son aide a été précieuse tout au long de ce travail.
- Madame Nicole Jacquemet pour ses conseils prodigués en début de travail lors du thème 8.9.
- Monsieur Michel Beytrison et Madame Dominique Delaloye, pour leur disponibilité lors d'entretiens qui m'ont permis de suivre l'enquête réalisée conjointement par les inspectrices et inspecteurs du Valais romands ainsi que le Service de l'enseignement.
- Monsieur Paul Ruppen, du service statistique de la HEP, pour avoir transformé mes résultats en graphiques compréhensibles et analysables.
- Tous les 51 enseignants qui ont accepté de prendre de leur temps pour répondre aux questionnaires envoyés en ligne. Merci à eux pour leur aide et leur disponibilité.

Avertissement

Ce travail de recherche est rédigé en utilisant le « nous », première personne du pluriel, afin de marquer son appartenance à une recherche scientifique. Toutefois, ce pronom ne comprend en réalité qu'une seule personne, l'auteure de ce mémoire, citée en début de travail.

Résumé

Dans le cadre de notre mémoire de fin d'études à la HEP-VS, nous avons décidé de nous intéresser à une thématique très présente dans les classes valaisannes mais encore peu explorée par la littérature scientifique : le duo pédagogique. Nous avons voulu savoir si les compétences développées par les enseignants ayant opté pour cette forme de travail diffèrent de celles particulièrement cultivées par leurs homologues à temps plein. Notre objectif était donc de comprendre si le travail en duo pédagogique a un impact sur l'identité professionnelle des enseignants. Ainsi, la question de recherche qui guide ce travail est la suivante : *quelles compétences du professionnel enseignant sont développées par le biais du travail en duo ?* Afin de circonscrire un sujet de recherche qui serait trop vaste, nous avons décidé de nous consacrer plus particulièrement aux compétences de maître instruit, de praticien réflexif et d'acteur social des enseignants décrites par Paquay (1994).

Pour répondre à cette problématique, nous avons opté pour la méthode de recherche qui se nomme le questionnaire. Notre échantillon se compose de 51 enseignants, dont 17 travaillent à temps plein et 34 en duo pédagogique.

Ces questionnaires nous ont permis de relever qu'il existe bel et bien des compétences qui sont développées par le travail en duo pédagogique, mais que les différences entre les groupes sont souvent minimales. Il ressort tout de même de nos résultats quelques tendances. Les enseignants à temps plein maîtrisent légèrement mieux les savoirs à enseigner aux élèves. Les deux groupes ont des capacités semblables en termes de capacité d'analyse réflexive et de compétences en savoirs didactiques. Les duettistes sont en revanche un peu plus à l'aise avec les questions éthiques et de gestion de classe ainsi que dans leurs compétences sociales. Ils prennent, par exemple, plus en compte les enjeux de société, possèdent une meilleure relation aux parents et s'engagent plus dans des projets d'établissement.

Précisons toutefois que ces résultats correspondent à notre échantillon mais qu'ils ne représentent pas une vérité généralisable à d'autres groupes. En effet, les différences sont assez minimales et le groupe de répondants reste malgré tout assez restreint. Toutefois, notre enquête permet de mettre en lumière qu'il existe une plus-value à travailler en duo pédagogique et offre donc un pied d'appel à d'autres chercheurs afin qu'ils s'intéressent de plus près à cette thématique.

Mots-clés

Duo pédagogique – identité professionnelle – compétences sociales – compétences pédagogiques - compétences didactiques – connaissances des savoirs savants – pratique réflexive – collaboration

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION	5
2. PROBLÉMATIQUE	6
2.1. L'enseignement, une profession en continuel changement	6
2.2. Le duo pédagogique : de l'importance de remettre l'élève au centre	6
2.3. Le duo pédagogique : une forme de travail différente mais attractive	7
2.4. L'identité professionnelle des enseignants : une construction entre soi et l'autre....	8
2.5. Le but de la recherche : comprendre le lien entre identité professionnelle et duo pédagogique	9
2.6. Une recherche éclairée par la psychologie et la sociologie.....	9
3. CADRE CONCEPTUEL	10
3.1. L'identité	10
3.1.1. L'identité professionnelle	11
3.1.2. La construction de l'identité professionnelle.....	12
3.1.3. Les indicateurs de l'identité professionnelle	13
3.1.4. Tableau récapitulatif de l'identité professionnelle.....	15
3.2. Le duo pédagogique	16
3.2.1. Le travail d'équipe	16
3.2.2. La collaboration	18
3.2.3. La coordination	20
3.2.4. La coopération.....	21
3.2.5. Tableau récapitulatif du duo pédagogique	22
4. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	23
5. MÉTHODOLOGIE	24
5.1. Méthode retenue pour récolter les données : le questionnaire	24
5.2. Éléments constitutifs de l'enquête.....	25
5.2.1. Présentation du questionnaire	25
5.2.2. Passation du questionnaire	26
5.2.3. Échantillon.....	26
5.2.4. Considérations éthiques	30
5.3. Analyse de contenu	30
6. ANALYSE DES DONNÉES	30
6.1. Présentation des duos pédagogiques répondants	30
6.2. Comparaison des réponses des duos définis comme performants par rapport aux autres.....	32
6.3. Changements observés dans les compétences professionnelles	33
6.3.1. Maître instruit	33
6.3.2. Acteur social	36
6.3.3. Praticien réflexif	38

7. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	39
7.1. Remarques générales sur les résultats	40
7.2. Commentaire sur les duos pédagogiques répondants	40
7.3. Les duos pédagogiques performants développent-ils des compétences différentes de ceux définis comme non performants ?	41
7.4. Les compétences du maître savant	42
7.5. Les compétences sociales.....	43
7.6. Les compétences en analyse réflexive	45
7.7. Réponse à la question de recherche	45
8. CONCLUSION	47
8.1. Apports de la recherche	47
8.2. Analyse critique.....	47
8.3. Prolongements et perspectives	48
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	49
LISTE DES ANNEXES	52

1. INTRODUCTION

« Se réunir est un début, rester ensemble est un progrès, travailler ensemble est la réussite » disait Henry Ford. Au moment où nous débutons nos réflexions quant au mémoire à réaliser dans le cadre de nos études à la HEP-VS, cette maxime du célèbre industriel dans l'automobile a provoqué un déclic en nous. Depuis le début de notre formation, nous assistons à des cours où les enseignants demandent aux étudiants de se mettre en groupe pour comprendre une nouvelle notion. Nous n'apprécions pas particulièrement cette méthode de travail puisque nous avons souvent l'impression que tous les participants ne s'engageaient pas de la même manière dans le groupe. Le désir est ainsi né de travailler sur la problématique de la collaboration dans le milieu scolaire. En effet, nous craignons que les réunions entre enseignants perdent leur sens, comme c'est le cas pour de nombreux travaux de groupe de la HEP, si nous n'apprenions pas les clés d'une bonne collaboration. Nous avons ainsi trouvé un sens au travail de mémoire ici présenté.

De plus, lorsque notre entourage nous parle des avantages du métier d'enseignant, nous entendons bien souvent des arguments comme « Ah ! Ce métier est bien pratique pour la vie de famille ! Vous pouvez facilement travailler à mi-temps. » Nous pensons qu'il est indéniable que le temps partiel représente une opportunité pour concilier vie familiale et professionnelle. Nous avons donc commencé à explorer la littérature scientifique sur le thème des duos pédagogiques. Or, nous avons été surprise de constater que cette thématique précise n'est que peu explorée par les recherches actuelles alors que le nombre de duos en Valais devient de plus en plus élevé. Un autre sens a donc été trouvé pour notre travail de mémoire : explorer une thématique encore méconnue afin d'en comprendre quelques spécificités et de pouvoir y faire face judicieusement si nous éprouvons un jour le besoin d'opter pour cette forme de travail.

Il a ensuite fallu resserrer notre sujet afin de définir exactement quelle composante du duo pédagogique nous allions explorer. Il nous est assez rapidement paru intéressant de nous pencher sur les implications du duo sur l'identité professionnelle des enseignants. Lorsqu'un enseignant n'est pas quotidiennement face à sa classe, il y a forcément des composantes du métier qu'il travaille moins ou alors davantage et il convient d'en avoir conscience afin de parvenir à rester un enseignant efficace. Ainsi est née notre envie de nous demander quelles sont les différences qui apparaissent entre les enseignants travaillant à temps plein et ceux à temps partiel au niveau de leurs compétences professionnelles.

Avant de commencer la revue de la littérature scientifique existante sur le sujet, présentons encore le plan de ce document. Le lecteur aura le plaisir de parcourir d'abord une partie théorique retraçant les recherches qui parlent de nos deux concepts principaux, le duo pédagogique et l'identité professionnelle des enseignants. Ainsi, il parviendra à comprendre les enjeux de notre recherche. Puis, nous présenterons la question de recherche retenue pour ce travail ainsi que la méthodologie utilisée pour récolter les résultats. Enfin, une partie plus pratique proposera au lecteur d'explorer les résultats de notre enquête ainsi que des pistes d'explications de ces derniers. Avant de nous quitter, nous prendrons encore quelques minutes pour lire le bilan de ce mémoire ainsi que pour ouvrir quelques pistes de réflexion pour d'éventuelles futures recherches.

2. PROBLÉMATIQUE

2.1. L'enseignement, une profession en continuel changement

Lorsque l'on regarde en arrière dans l'histoire de notre monde, une caractéristique paraît frappante : la société évolue. Nous sommes passés des chevaux aux voitures, de l'unique téléphone fixe du village au smartphone individuel ou encore de l'écriture avec des plumes et des déliés à l'ordinateur... Devant tant de changements, l'école n'est pas restée immobile. L'évolution des mœurs a, par exemple, rendu le travail partiel possible. La technologie est en train de révolutionner les pratiques enseignantes. Les relations avec les parents se font plus présentes et ces derniers osent désormais contester les choix des enseignants. Les élèves présents dans les classes sont d'origines socio-culturelles très variées (Perrenoud, 1991). Cette liste n'est pas exhaustive mais elle montre bien que les tâches des enseignants se complexifient constamment et qu'on assiste à une véritable crise identitaire de la profession (Tozzi & Etienne, 2000). L'enseignant n'est plus le seul à maîtriser le savoir et il doit constamment renouveler ses pratiques professionnelles afin de gérer cette hétérogénéité. Il faudrait à la fois « cultiver et professionnaliser, instruire et socialiser, épanouir l'enfant et le conformer pour s'il s'intègre, lui apprendre à s'adapter et en même temps à résister » (Tozzi & Etienne, 2000, p.8). Ces tensions qui naissent chez les enseignants ont forcément un impact sur leur identité professionnelle. Une exigence de professionnalisation du métier est donc née (Anadón, Bouchard, Gohier, & Chevrier, 2001). Une des solutions face à la difficulté du métier prise par les enseignants est de collaborer avec leurs collègues. Ainsi, les écoles ont vu apparaître des enseignants spécialisés, des enseignants travaillant en équipe, ou encore membres de commissions créant les moyens d'enseignements (Perrenoud, 1991). Ces dernières années, une forme plus précise de collaboration a vu le jour : le duo pédagogique. Il n'existe, malheureusement, pour l'heure, pas de chiffres en Valais sur le pourcentage d'enseignants travaillant à temps partiel ou sur le nombre de duos pédagogiques et l'évolution de celui-ci. Toutefois, les responsables de l'éducation rencontrés pour cette recherche ont tous témoigné d'une augmentation manifeste de cette forme de travail. Ce constat montre bien l'importance de se pencher sur la thématique des duos pédagogiques. En effet, de nombreux éléments de l'enseignement changent lorsque deux enseignants interviennent dans la classe (gestion de classe, disciplines scolaires ou encore tâches administratives partagées...). Ces modifications impactent forcément la vie des élèves, des enseignants et des parents. Pour cette recherche, nous décidons de nous concentrer sur les enseignants et, plus particulièrement, sur les liens qui se tissent entre eux et leurs pratiques professionnelles grâce au travail en duo. Nous pouvons donc nous demander quelle est l'évolution de l'identité professionnelle des enseignants selon qu'ils travaillent en duo ou seuls dans leur classe. Avant d'approfondir cette question, intéressons-nous à la situation actuelle en Valais concernant cette thématique et aux connaissances préalables sur ces deux concepts apportés par les recherches.

2.2. Le duo pédagogique : de l'importance de remettre l'élève au centre

L'apparition des duos pédagogiques en Valais remonte à l'Arrêté du Conseil d'Etat valaisan de 1985 relatif à l'enseignement primaire à temps partiel dans les écoles primaires du canton. Ce texte a rendu possible le temps partiel. Par conséquent, des duos sont nés. Dans les années qui ont suivi, la pratique s'est fortement généralisée grâce à la féminisation de la profession (Mahieu, 1992). De nombreuses enseignantes apprécient en effet de pouvoir travailler à temps partiel pour des raisons qui sont souvent d'ordre familial. Aujourd'hui, les enseignants qui souhaitent travailler en duo doivent simplement remplir un contrat de fonctionnement très sommaire qui fixe les jours de travail de chacun des partenaires ainsi que les branches enseignées.

Par ailleurs, les inspecteurs et inspectrices du canton du Valais ont récemment remis en question cet arrêté puisqu'il ne correspond plus à la réalité actuelle du terrain. Le contrat de partenariat que doivent remplir les enseignants répond plus à des besoins familiaux que professionnels et les inspecteurs souhaitent remettre l'élève au centre des décisions prises par les duettistes. C'est pourquoi ils ont lancé, en collaboration avec le Service de l'enseignement, une enquête qualitative en menant des entretiens avec les directeurs et les membres des duos afin de connaître leur fonctionnement et la manière de se répartir les tâches. Monsieur Michel Beytrison, actuel adjoint au chef de Service de l'enseignement, explique que l'objectif de cette réflexion est de faire émerger des tendances. De nouvelles directives ont vu le jour tout récemment et entreront en vigueur pour l'année scolaire 2019/2020. Celles-ci permettent de supprimer l'arrêté actuel datant de 1985.

Le canton du Valais n'est pas le premier à s'interroger sur les directives à formuler pour le bon fonctionnement des duos. Dans les cantons de Fribourg et de Genève, ce travail a déjà été fait auparavant. Fribourg propose, par exemple, dans sa directive administrative du 13 janvier 2017 concernant le travail en duo pédagogique à l'école primaire, un document intitulé « convention de duo pédagogique » dans lequel les membres sont invités à réfléchir au sujet de leurs valeurs dans l'enseignement, à définir des objectifs pédagogiques et didactiques communs, à penser aux modalités de communication avec les familles ou encore à discuter du transfert mutuel d'informations. Quant au canton de Genève, dans sa directive sur le duo pédagogique d'août 2014, il met l'accent sur l'importance de la collaboration pour atteindre des objectifs communs, de l'organisation du travail réfléchi et d'une collaboration aux parents en tandem. Il est également clairement décrit les tâches de chaque acteur du duo et ses responsabilités. L'enquête menée ces derniers mois en Valais s'est donc s'inspirée de ces documents pour améliorer la situation des duettistes dans le canton.

2.3. Le duo pédagogique : une forme de travail différente, mais attractive

Maintenant que le contexte de la recherche a été clairement défini, nous pouvons nous intéresser aux connaissances actuelles sur le duo pédagogique.

Les recherches sur cette thématique précise sont peu nombreuses dans la littérature actuelle. Cependant, quelques travaux se sont intéressés à cette problématique sous un autre biais, comme celui de la coopération, de la collaboration ou du travail d'équipe, mais souvent sur une échelle d'établissement. Toutefois, Hutin a réalisé une étude en 1989 dans laquelle il montre que les acteurs du terrain à Genève sont tous satisfaits du travail des duettistes. Les enseignants, comme les enfants et les parents, considèrent le travail en duo comme un atout. Les élèves disent apprécier le fait d'avoir un enseignant à qui s'attacher si la relation se passe moins bien avec l'autre membre du duo. Les enseignants aiment les avantages représentés par le duo (plus de temps, plus détendus, complémentarité...) et pensent que cette forme de travail est un avantage pour les élèves puisqu'ils sont plus efficaces. Les duettistes apprécient également de pouvoir planifier les enseignements en partie en équipe et en partie seuls mais ils regrettent la perte de spontanéité due à la répartition rigide du temps. Quant aux parents, ils ont des craintes par rapport à l'attachement de leurs enfants. Ils ont peur qu'un trop grand nombre de personnes intervenant dans la classe viennent troubler le lien affectif reliant leurs enfants à l'enseignant. Des craintes sont aussi exprimées par rapport à la coordination entre les enseignants. Toutefois, les parents apprécient d'avoir deux regards sur leur enfant, un apport complémentaire offert par les duettistes et une disponibilité augmentée. Toutefois, il convient de garder à l'esprit que cette recherche s'est déroulée il y a presque trente ans. Ces résultats doivent donc être pris avec une distance critique en se souvenant que la société a beaucoup évolué.

Devant le peu de recherches précises sur ce concept, nous pouvons nous tourner vers celles s'intéressant aux équipes pédagogiques. En effet, les duos sont une composante de ce concept plus large, regroupant des équipes de plus grande taille. Or, le travail en équipe a fait l'objet de nombreuses recherches puisque ce concept fait partie intégrante du métier d'enseignant du XXI^{ème} siècle. Comme déjà mentionné, la féminisation du métier et la possibilité de travailler à temps partiel font que le travail collaboratif s'est largement répandu dans nos écoles (Perrenoud, 1991). Garnier (2003) explique, quant à elle, que de nombreux enseignants recherchent de l'aide face au sentiment d'échec qu'ils ressentent et se tournent donc vers le travail d'équipe. D'autres auteurs parlent également de l'envie d'améliorer leurs pratiques et d'assurer une meilleure transmission des savoirs pour leurs élèves comme motivation à travailler en équipe (Garnier, 2003 ; Delaire et Ordroneau, 1989 ; Mahieu, 1992).

Quant aux effets du travail d'équipe sur la classe et les enseignants, les chercheurs se montrent généralement enthousiastes face à cette nouvelle forme de travail. Mahieu (1992), par exemple, loue la meilleure connaissance des élèves permise, la régulation des pratiques et la gestion de l'hétérogénéité plus poussée. Les enseignants sont plus disponibles pour aider les élèves en difficulté. Perrenoud (1993) ajoute que le travail en équipe permet un renouveau pédagogique qui mène à l'innovation et à une nouvelle culture professionnelle. L'enseignement s'en trouve donc professionnalisé et plus efficace. Quant à Garnier (2003), elle loue, comme Mahieu, la meilleure pratique réflexive offerte, ce qui est profitable aux élèves comme aux enseignants. Cependant, Perrenoud (1994) met en garde contre quelques difficultés qui peuvent survenir dans le travail en équipe. Il regrette que la coopération ne soit pas toujours facile et qu'elle puisse faire naître des tensions. Il faut également faire une croix sur un métier individualiste. Le travail en équipe nécessite de discuter ses choix pédagogiques avec ses collègues. Il demande enfin une culture commune et une profonde confiance en l'autre afin de pouvoir travailler dans un climat favorable.

Les auteurs ayant travaillé sur les équipes pédagogiques mettent en avant certaines compétences qu'il faut développer pour pouvoir prodiguer l'enseignement le plus favorable aux élèves. Mahieu (1992) explique tout d'abord l'importance d'avoir pour but commun le savoir des élèves et non le confort professionnel des enseignants. Il faut donc développer ses capacités de collaboration, en sachant se répartir les tâches, et coordonner ses pratiques. Letor (2009) insiste, quant à elle, sur la capacité à communiquer en faisant des réunions qui portent du sens et qui amènent de véritables solutions aux problèmes rencontrés. Delaire et Ordroneau (1989) ajoutent l'importance d'échanger constamment, de faire preuve d'humilité, de sens critique et de flexibilité sur ses méthodes personnelles.

Nous voyons donc que le travail en équipe pédagogique influe forcément sur les compétences développées par les enseignants. Ainsi, il est intéressant de se demander quel est l'impact du travail en duo sur l'identité professionnelle des enseignants.

2.4. L'identité professionnelle des enseignants : une construction entre soi et l'autre

Ces dernières années, les recherches scientifiques se sont beaucoup intéressées à l'identité professionnelle des enseignants si bien que l'identité des enseignants est « apparue comme un champ indépendant de la recherche sociale » (Pellini, 2013, p.43). Au contraire des enseignants du secondaire, nous pouvons dire que l'identité professionnelle des enseignants des degrés primaires est marquée par la polyvalence. En effet, de nombreuses compétences sont attendues des instituteurs : avoir des connaissances didactiques, pédagogiques, psychologiques, s'investir dans des projets collectifs, mener les élèves vers l'autonomie, ou encore connaître les savoirs à enseigner ou les règles éthiques (Gohier, Bednarz, Gaudreau, Pallascio, & Parent, 2000). Ainsi, comme le disent Tardif et

Lessard (2004), le métier d'enseignant est aujourd'hui devenu « une activité professionnelle complexe de haut niveau » (p.3). Les connaissances à développer sont toujours plus nombreuses : connaître les enfants, la gestion de classe, les relations humaines, faire preuve d'empathie ou encore être ouvert aux différentes cultures n'est pas aisé pour chaque enseignant. Un instituteur peut ainsi se retrouver face à des difficultés qui mènent à une profonde remise en question de ses pratiques. Il entre alors en crise identitaire (Wentzel, 2007). Ainsi, tous les auteurs s'accordent sur le caractère évolutif de l'identité professionnelle. (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 2001; Paquay, 1994; Zimmermann, Flavier, & Méard, 2012). Toutes ces recherches expliquent en effet que l'identité professionnelle est fortement modifiée par les crises traversées dans le parcours professionnel des enseignants. Si tous les auteurs s'accordent sur ce point, chacun présente son propre modèle de construction de l'identité professionnelle des enseignants.

Zimmermann et al. (2012) expliquent, par exemple, que l'identité professionnelle se construit grâce à l'alternance entre la pratique et la théorie. Il en naît donc des dilemmes. Doit-on faire un travail collectif ou solitaire ? Doit-on suivre les prescriptions même si nous ne sommes pas en accord avec elles ? Doit-on contrôler ou laisser les élèves en autonomie ? Toutes ces questions font naître des tensions et l'image identitaire de l'individu se voit caractérisée par des sois instables. L'auteur explique donc que la construction de l'identité passe par les interactions entre ses propres représentations de soi et celles des autres enseignants, des parents et des élèves. Zimmermann se positionne donc plus sur une vision sociale de la construction de l'identité professionnelle. Measor et Woods (1985, cités par Gohier et al., 2001) sont d'accord avec lui. Ils expliquent que l'identité professionnelle se construit surtout par interactions sociales puisqu'elle est négociation entre l'environnement professionnel et ses propres intérêts. Dubar (2006), en revanche, prône plutôt une identité professionnelle construite sur une dimension plus psychologique comme une articulation entre la manière dont le sujet se voit lui-même (identité pour soi) et celle qu'il aimerait être aux yeux d'autrui (identité pour autrui). D'autres modèles enfin se font conciliation de ces deux formes de pensées et affirment que l'identité professionnelle est construite à la fois par une dimension psychologique (quelle est l'image que j'ai de moi-même et que pensent les autres de moi) et sociale (prendre un pair comme modèle pour progresser, par exemple) (Gohier et al., 2001; Paquay, 1994). Pour notre travail de recherche, nous décidons donc de nous baser sur ces deux modèles principalement, puisqu'ils nous paraissent les plus complets et les plus aptes à répondre à notre questionnement.

2.5. Le but de la recherche : comprendre le lien entre identité professionnelle et duo pédagogique

Cette recherche visera donc à comprendre quelles sont les dimensions de l'identité professionnelle qui sont développées par le travail en duo pédagogique. Nous tenterons de comprendre quelles sont les compétences d'un enseignant mises davantage en avant dans un travail en duo ou quelles sont celles qui sont moins développées. Des questionnaires transmis à des enseignants travaillant en duo pédagogique nous permettront d'analyser les modifications qu'entraîne cette forme de travail sur leur identité professionnelle.

2.6. Une recherche éclairée par la psychologie et la sociologie

Pour répondre à ces objectifs, nous nous baserons sur deux disciplines qui sont la psychologie et la sociologie. En effet, l'identité des enseignants apparaît dans la littérature scientifique comme « un champ indépendant de la recherche sociale » (Pelini, 2013, p.43). D'ailleurs, de nombreux auteurs, comme Gohier et al. (1997) ou Robitaille et Maheu (1991) cités par Zimmermann et al. (2012), considèrent que l'identité professionnelle est à la fois

sociale et psychologique puisque construire son identité correspond à « se définir et s'identifier face aux autres dans le champ professionnel » (p.39). Dubar (2006) explique également cette double dimension de l'identité professionnelle. Elle est la fois construite par rapport à ses relations et son environnement et par des éléments biographiques qui forment la trajectoire de chaque individu. Par ailleurs, le travail en équipe possède également une dimension psycho-sociologique puisque ces enseignants travaillent à la fois en prenant leurs propres décisions et en se concertant avec autrui (Mahieu, 1992). Nous pouvons donc dire que notre recherche se situe dans un cadre psycho-sociologique.

3. CADRE CONCEPTUEL

3.1. L'identité

Au moment de commencer l'exploration des concepts principaux qui nous permettront de bien cerner les enjeux de notre recherche, nous devons cerner le concept d'identité. Cette facette de l'enseignement a été passablement explorée ces dernières années par les chercheurs du courant psycho-sociologique. En effet, étant donné que l'identité professionnelle fait partie intégrante du métier d'enseignant, au même titre que le professionnalisme, la pratique réflexive ou l'éthique professionnelle (Clerc, 2000), il est essentiel de bien comprendre la définition de l'identité. Claude Dubar (2006) la présente comme « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (p.109). L'auteur explique ainsi que l'identité représente les relations qu'un individu entretient avec lui-même et avec son environnement. Clerc (2000) ajoute que l'identité est constituée de la « recherche de ce qui définit un individu à la fois dans sa singularité et dans son appartenance à une catégorie plus large qu'est son clan, sa société, sa famille » (p.27). L'identité est donc constituée par une part personnelle subjective et une part sociale objective. La part personnelle représente l'image de soi que se fait l'individu et la partie sociale, l'image qu'il suppose que les autres se font de lui. Ainsi, le sujet est tiraillé entre ce qu'il pense être à ses yeux et ce qu'il est aux yeux des autres (Clerc, 2000). Lorsque ces deux images sont en concordance, l'individu parvient à se projeter dans l'avenir dans la continuité de ce qu'il est à présent et à se sentir appartenir à un groupe. Si, au contraire, ce qu'il pense être ne correspond pas à l'image de lui que se fait autrui, l'individu entre en crise et ne se sent pas reconnu par ses pairs (Dubar, 2006). Le soi est donc tiraillé entre ses propres valeurs et les obligations sociétales, ce qui peut mener à des crises identitaires qui entraînent le sujet dans une impasse identitaire (Clerc, 2000). Nous pouvons donc affirmer que la construction de l'identité d'un individu naît des interactions entre son Soi pour lui-même et son Soi pour autrui. Ces relations naissent des processus d'identisation et d'identification des individus. Tap (1986) explique bien ces deux phénomènes. L'identité professionnelle des enseignants est constituée d'un éternel va et vient entre l'identification et l'identisation. Le premier de ces concepts correspond à l'envie que possède le sujet de se conformer aux exigences sociales sous l'incitation d'autrui. On pourrait donc voir l'identification comme le modelage des individus par la société. L'identification permet d'échapper aux conflits entre nos désirs et les exigences d'autrui et également d'intérioriser les qualités d'autrui. Toutefois, le sujet ne se contente pas de perdre son identité en assimilant totalement les caractéristiques d'autrui. Le processus d'identisation lui permet, au contraire, de prendre les qualités de l'autre puis de s'en séparer pour construire un soi individualisé mais inspiré par autrui. L'identisation est donc le processus par lequel le sujet s'individualise et prend conscience de lui-même, de son autonomie et de son rôle. Tap mentionne enfin que l'identisation est « continuelle et illusoire » (1986, p.249) puisqu'à chaque fois que le sujet croit atteindre un soi stable, il remarque un manque dans sa personnalité et va donc le chercher chez l'autre.

Ainsi, l'identité est continuellement en mouvement et s'appuie sur les crises rencontrées pour grandir.

Nous pouvons désormais nous questionner sur l'utilité de s'intéresser à un tel concept psychosociologique. Premièrement, connaître les rouages de la construction identitaire permet au sujet de prendre du recul face aux crises rencontrées et, grâce à sa pratique réflexive, de modifier son identité afin qu'elle corresponde mieux à l'image qu'il se fait de lui et de la société. Le sujet réalise alors une série de compromis intérieurs qui lui permettent de concilier son identité subjective et celle attribuée par autrui (Dubar, 2006). Wentzel (2007) donne une autre utilité au travail sur l'identité en affirmant que

La problématique de l'identité – éclairée par la dualité entre sa division interne, identité pour soi et identité pour autrui – nous apporte des éléments d'analyse d'un parcours de construction de soi, d'un « je » professionnel, de conquête de sa propre subjectivité par le sujet en se formant (Wentzel, 2007, p.91).

Ainsi, étudier l'identité permet de se comprendre et d'identifier la manière dont nous nous formons une image de nous-mêmes à la fois selon notre vécu et nos interactions avec autrui (Pelini, 2013). Toutes les auteures et tous les auteurs cités s'accordent pour constater que l'identité est évolutive tout au long de la vie. Dubar (1996) précise encore que l'identité possède de multiples dimensions. Celle qui nous intéresse dans ce travail étant la dimension professionnelle, nous allons désormais observer ce que la littérature nous offre à ce sujet.

3.1.1. L'identité professionnelle

L'identité professionnelle est une partie de l'identité globale qui prend de plus en plus d'importance dans la vie des individus (Dubar, 2006). Plusieurs auteurs tentent de donner une définition de ce concept.

L'identité professionnelle est naturellement également marquée par ces deux pôles que représentent l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Elle représente le lien entre soi, son groupe d'appartenance et son établissement. Elle dépend de la manière dont on se perçoit par rapport aux élèves, à son établissement ou encore à son sentiment d'appartenance à un mouvement pédagogique (identité pour autrui) aussi bien que par rapport à son grade, sa formation ou son expérience face aux élèves (identité pour soi) (Udave, 2000). Dans le même ordre d'idée, nous pouvons affirmer que l'identité professionnelle correspond à l'image qu'on se fait de son travail, de ses responsabilités, de son rapport aux apprenants et aux collègues (Gohier et al., 2000). Ainsi, à la suite de Gohier et al. (2001), nous pouvons proposer une définition de l'identité professionnelle comme

Un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant mû par des phases de remise en question, générées par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation ou d'identification (p.9).

Il convient désormais de nous arrêter quelques instants sur cette définition. Les auteurs (Gohier et al., 2001; Wentzel, 2007; Zimmermann et al., 2012) parlent tout d'abord d'un processus dynamique et interactif puisque l'identité professionnelle se construit en interaction avec autrui et subit des modifications constantes. Ces dernières sont le signe du bon fonctionnement de l'identité. En effet, l'identité professionnelle peut être vue « non comme un état, mais comme un processus non linéaire marqué par des difficultés. » (Zimmermann et al., 2012). Ces remises en question permettent l'appropriation de nouveaux savoir-faire professionnels. Il en résulte donc une plus grande efficacité dans les pratiques enseignantes. Ainsi, l'enseignant qui traverse des crises de remise en question parvient à une meilleure estime de soi, à une affirmation des sentiments de congruence et

de compétence (Gohier et al., 2001). En somme, nous pouvons dire que le processus d'identité professionnelle ressemble à

Un processus de renormalisation des prescriptions qui conduit à une activité reconnue par le professionnel et le milieu de travail, dont le sens est rendu possible par des mobiles vitaux stabilisés et partagés par le collectif de pairs et dont l'efficacité est rendue possible par la maîtrise d'opérations adaptées aux contraintes et à la variété des situations du métier (Zimmermann et al., 2012, p.43).

L'identité professionnelle est donc liée à l'image de soi en tant qu'enseignant que l'on construit grâce aux phases de questionnement de notre pratique professionnelle.

Toutefois, il convient désormais de mieux comprendre le processus de construction de l'identité professionnelle afin de cerner le lien qui la relie aux duos pédagogiques. Nous avons choisi, dans le cadre de cette recherche, de nous appuyer sur le modèle proposé par Gohier et al. (2001). En effet, le travail de ces auteurs nous a plu par sa dimension à la fois psychologique et sociale. D'autres recherches se sont concentrées davantage sur l'une ou l'autre de ces caractéristiques mais nous préférons nous appuyer sur un modèle qui prend en compte l'individu dans sa globalité.

3.1.2. La construction de l'identité professionnelle

Pour définir au mieux la construction de l'identité professionnelle, Gohier et al. (2001), ont élaboré un modèle dont nous pouvons observer le schéma récapitulatif dans la figure 1 ci-dessous. Les auteurs expliquent que l'identité professionnelle fait partie de l'identité globale de la personne. Sa construction passe donc par des tensions entre l'image de soi comme enseignant et comme individu. Le modèle proposé repose sur les relations entre les dimensions psycho-individuelles et sociales. Les allers et retours entre ces deux dimensions font naître des remises en question qui sont à la base de la construction identitaire. La construction de l'identité professionnelle est donc fortement liée aux crises rencontrées par les enseignants. Mais lorsqu'ils parviennent à les surmonter grâce à l'auto-évaluation, l'engagement et l'exploration de leurs pratiques, les enseignants acquièrent une confiance en eux et de nouvelles compétences à la base d'une identité professionnelle affirmée. La construction de l'identité professionnelle est donc un processus « dynamique et interactif » formé par des compromis entre les demandes sociales et l'affirmation de soi (Gohier et al., 2001, p.4).

Ainsi, les auteurs expliquent que l'identité professionnelle se construit selon deux axes. Tout d'abord, l'enseignant a besoin de s'affirmer dans sa singularité en identifiant ses croyances, ses attitudes, ses valeurs, ses habiletés, ses buts, ses projets ou encore ses aspirations en tant qu'enseignant. Puis, il se doit de construire sa représentation de soi comme professionnel en confrontation avec son rapport au travail, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues ou encore à la société.

Nous pouvons donc résumer ce schéma (figure 1) en expliquant que l'identité professionnelle se construit grâce à un processus dynamique mû par les phases de crises et de remises en question dues à l'incohérence entre le processus d'identisation, individuel, et celui d'identification, collectif, que vit l'individu.

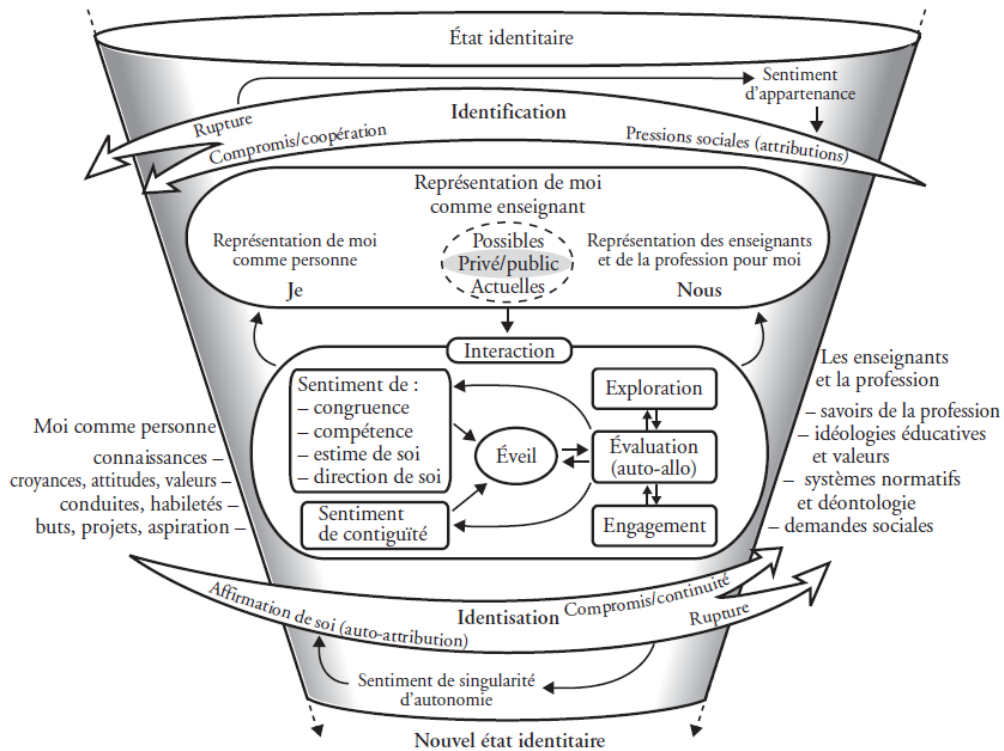


Figure 1 : Modèle de la construction de l'identité professionnelle chez l'enseignant (Gohier et al., 2001, p.6)

3.1.3. Les indicateurs de l'identité professionnelle

Nous l'avons vu, l'identité professionnelle repose essentiellement sur deux dimensions principales : l'identité pour soi qui constitue la représentation que l'individu se fait de lui-même et l'identité pour autrui qui signifie l'image que se font les autres de l'individu en question. Il nous faut désormais affiner ces dimensions en prenant en compte les différents indicateurs qui les caractérisent.

Le premier indicateur que nous allons retenir concerne **le choix du métier** que l'on peut aussi appeler « influence d'origine » (Anadón et al., 2001, p.7). En effet, décider de se consacrer à l'enseignement représente une première étape de la construction de l'identité professionnelle. Celle-ci sera encore fortement modifiée par les apports théoriques et surtout pratiques de la formation (Broyon & Changkakoti, 2008). Les motivations au métier d'enseignant sont diverses et influent l'identité professionnelle. Certains étudiants choisissent l'enseignement puisqu'ils sont en quelque sorte héritiers d'une tradition familiale où on est enseignant de génération en génération. Les étudiants démarrant dans cette optique sont donc fortement influencés par autrui alors que leur Soi n'est pas forcément dédié à l'enseignement, ce qui peut faire naître des conflits identitaires dans leur formation. D'autres motivations peuvent être à l'origine d'une identité professionnelle de base semblable, comme le marché de l'emploi favorable, la société, l'amour des enfants ou encore un enseignant modèle rencontré dans son parcours (Anadón et al., 2001). D'autres motivations ont plus de rapport avec soi comme le souvenir de soi comme élève ou l'envie de redonner ce qu'on nous a offert dans notre enfance (Broyon & Changkakoti, 2008). Ici, à l'inverse, les idéaux personnels que l'étudiant se fait par rapport au métier pourront être mis à mal par la confrontation aux autres dans la formation... Quelles que soient les motivations, nous voyons donc que la raison du choix du métier influence la construction identitaire des enseignants.

Entrons désormais dans notre deuxième indicateur qui influe fortement la construction de l'identité professionnelle des enseignants. Il s'agit de la **mission de l'école**. En effet, si un enseignant pense que la mission de l'école est de transmettre des savoirs, il aura de la peine à insérer dans son identité les théories humanistes et cognitivistes prônées par la littérature actuelle (Anadón et al., 2001). Au contraire, s'il pense que la mission de l'école est de transmettre non seulement des savoirs, mais aussi et surtout des savoir-être, comme la socialisation ou l'éducation, et des savoir-faire, comme le développement de l'estime de soi ou de la gestion des émotions, son identité professionnelle sera bien différente du premier cas (Broyon & Changkakoti, 2008).

Observons à présent notre troisième indicateur : les **qualités professionnelles**. Les recherches des dernières décennies ont tenté de savoir quelles sont les compétences que doit développer une personne pour devenir un enseignant professionnel. Or, ces compétences influent inmanquablement sur l'identité professionnelle d'un enseignant. Broyon et Changkakoti (2008) mettent en évidence l'importance des qualités relationnelles (communication, collaboration), personnelles (être à la fois solide et souple, pratique réflexive), techniques (organisation, planification), et motivationnelles de l'enseignant. Toutefois, nous nous baserons pour notre travail sur le référentiel de compétences mis en place par Paquay (1994). Cet auteur propose différents champs de compétences à acquérir pour être un professionnel. Il explique que l'enseignant doit être tout d'abord un « **maître instruit** ». Paquay entend par ce terme que l'enseignant doit connaître les savoirs à enseigner dans son degré d'enseignement. Toutefois, il doit aussi maîtriser les connaissances didactiques, pédagogiques et éthiques à travailler afin d'avoir une vision complète des savoirs que les élèves doivent acquérir à l'école. Ensuite, il doit être « **technicien** » en étant capable d'utiliser des techniques audio-visuelles par exemple, mais aussi et surtout en mettant en œuvre des savoir-faire d'organisation des apprentissages. Il doit aussi être un « **praticien-artisan** » ; autrement dit, faire acquérir des procédures automatisées à ses élèves en rassemblant des méthodes et en les structurant pour donner du sens aux apprentissages. Par ailleurs, il se doit d'être un « **praticien réflexif** » qui réfléchit sur ses pratiques afin d'acquérir de nouveaux savoirs expérientiels. Un enseignant réflexif se positionne toujours dans le questionnement de sa pratique : qu'est-ce qui est positif ? Que dois-je améliorer ? La réponse à ces questions fait naître de nouvelles pratiques qu'il met en place dans le futur. Un praticien réflexif utilise également des ressources comme la recherche pour trouver les solutions à son raisonnement. Il atteint ainsi de nouveaux savoirs expérientiels et s'améliore dans ses pratiques. La part sociale du travail de l'enseignant n'est pas oubliée puisque Paquay parle encore d'« **acteur social** ». L'enseignant professionnel doit s'engager dans des projets collectifs et analyser les enjeux des questions éducatives quotidiennes. L'enseignant est une personne au sein d'un réseau. Il n'est jamais seul. Il communique constamment avec les élèves (prise en compte des problèmes sociétaux, discussion des règles de vie de la classe, résolution de conflits...) avec les parents (trouver des solutions pour leurs enfants) et avec les collègues (partage de l'expérience, des doutes, des craintes, des réussites, des idées ou encore l'engagement dans des projets collectifs). Enfin, l'enseignant ne doit pas oublier d'être une **personne** qui se développe dans son identité professionnelle et qui construit sa personnalité grâce à la communication avec les autres. La figure 2 ci-dessous aide à résumer le référentiel de compétences proposé par Paquay.

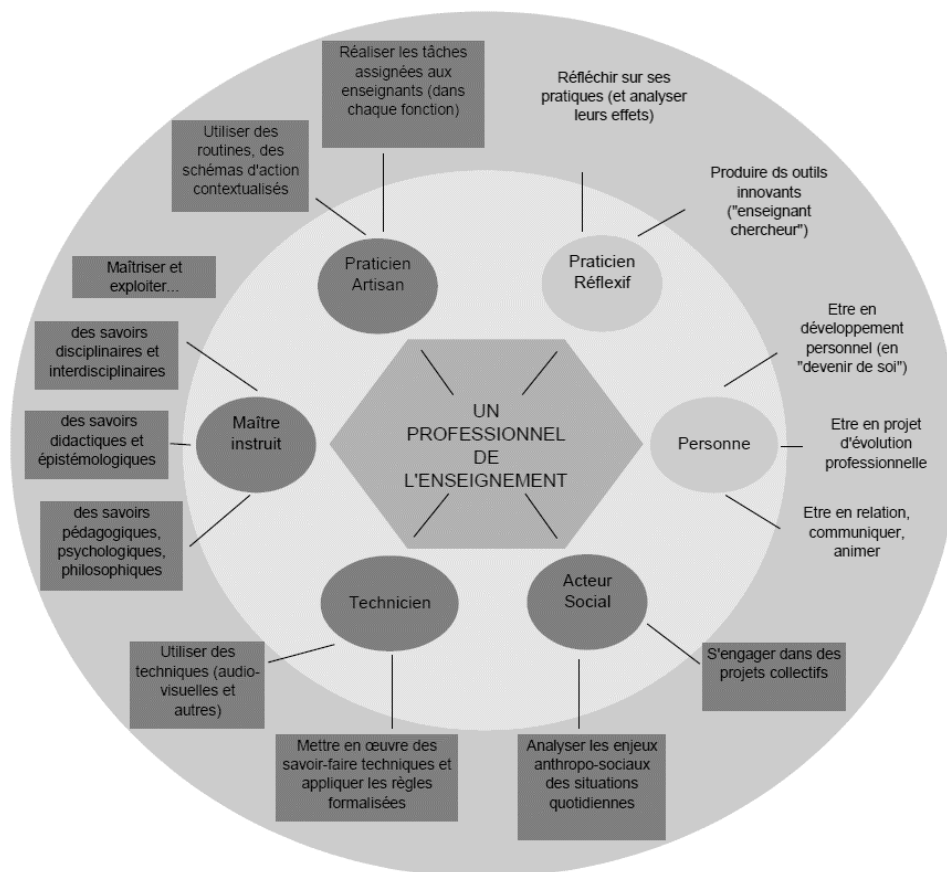


Figure 2 : Cadre pour définir un référentiel de compétences professionnelles. Intégration de six paradigmes (Paquay, 1994, p.32)

Enfin, abordons le dernier indicateur de la construction de l'identité professionnelle qui est le **rapport à la formation**. Souvent, les étudiants ne sont pas satisfaits de la formation initiale qu'on leur propose dans les Hautes écoles pédagogiques (HEP) (Broyon & Changkakoti, 2008). Certains éléments de la pratique n'y sont que peu abordés, ce qui rend parfois l'insertion professionnelle difficile (Anadón et al., 2001). Toutefois, grâce à la pratique réflexive, de nombreux enseignants parviennent à s'améliorer. En revanche, cette analyse n'est parfois pas suffisante, ce qui fait que les enseignants ont recours à la formation continue pour trouver du changement dans leurs pratiques et ainsi, développer leur identité professionnelle (Anadón et al., 2001). L'apprentissage avec les collègues est également un bon moyen de se réapproprier le savoir théorique abordé en formation. C'est pourquoi, Broyon et Changkakoti (2008) affirment que pour développer l'identité professionnelle, la pratique réflexive, l'apprentissage collaboratif et la formation continue sont de formidables vecteurs de développement professionnel.

3.1.4. Tableau récapitulatif de l'identité professionnelle

Concept	Composantes	Indicateurs
Identité professionnelle	Identité pour soi	Choix du métier
		Rapport à la formation
	Identité pour autrui	Mission de l'école
		Qualités professionnelles (Praticien réflexif, personne, acteur social, technicien, praticien artisan, maître instruit)

3.2. Le duo pédagogique

Ce travail étant basé sur la recherche de l'impact du travail en duo pédagogique sur l'identité professionnelle des enseignants, il convient désormais de s'intéresser à la question du duo pédagogique. Comme nous l'avons déjà mentionné dans la problématique, cette notion précise n'est que peu explorée, à l'heure actuelle, par la littérature scientifique. En 1989, Hutin a réalisé une première étude sur la question. A l'époque, les duos étaient encore très peu nombreux et on se demandait s'il était souhaitable d'encourager les directions d'école à mettre en place de telles équipes. Les résultats de cette recherche se montrent très favorables aux duos pédagogiques, surtout parce que tous les acteurs concernés (parents, enfants, enseignants et inspecteurs) se disent satisfaits de cette forme de travail. Toutefois, pour aller plus loin, il nous faut définir précisément la notion de duo pédagogique. Dans le cadre de notre recherche, nous avons décidé de nous baser sur la définition donnée par le département de l'économie et de la formation du canton du Valais dans ses directives du 1^{er} février 2019 relatives aux duos pédagogiques de 1H à 8H dans les classes francophones.

Un duo pédagogique est constitué de deux enseignants qui travaillent à temps partiel dans une même classe tout en conservant leur statut de généraliste. Les deux enseignants doivent pouvoir dispenser toutes les disciplines inscrites au programme, sous réserve de dérogation attestée (p.1).

Ainsi, nous voyons que nous pouvons parler de duo pédagogique dès qu'un deuxième enseignant généraliste intervient dans la classe même pour une courte durée hebdomadaire. Précisons qu'on appelle enseignant généraliste un professionnel qui ne s'est pas spécialisé dans une didactique particulière ou dans l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage et qui est capable de prendre en charge toutes les disciplines au programme (Perrenoud, 1991).

Face à cette définition, nous pourrions nous demander quelle est l'utilité de travailler sous cette forme. Un premier avantage du duo « réside dans le partage de différentes tâches contraignantes liées à la classe » (Gremaud & Losego, 2008). Ainsi, les enseignants travaillant en duo peuvent se répartir les domaines d'enseignement en fonction de leurs intérêts et mettre en commun leur expérience. En outre, le partage des compétences offert par le duo présente un intérêt relevé par de nombreux enseignants (Hutin, 1989). Toutefois, il convient de toujours garder un épanouissement professionnel dans le duo. Celui-ci peut être mis à mal par la perte de sentiment d'auto-efficacité due à la peur de ne pas être reconnu par ses pairs (Gremaud & Losego, 2008). Pour ne pas tomber dans ce piège, il convient de comprendre quelles sont les qualités à développer pour former un duo pédagogique efficace. Pour ce faire, nous allons nous intéresser à un concept plus large qui contient également celui de duo pédagogique, le travail en équipe.

3.2.1. Le travail d'équipe

Pour comprendre la notion de travail d'équipe, nous pouvons commencer par en explorer l'étymologie. Du latin « s'embarquer » et du scandinave « mettre en ordre ou installer » (Billotte, 2002), le travail en équipe possède, dans son expression même, la notion de s'embarquer sur un même bateau en vue d'un objectif commun. Mahieu (1992) définit d'ailleurs l'équipe comme « un ensemble de professeurs travaillant dans une même classe à un même niveau dans un même établissement. » (p.9). Ainsi, nous voyons que le duo pédagogique est bien une forme de travail d'équipe. L'équipe est également un groupe de personnes qui travaillent ensemble dans un but commun. L'engagement et l'implication de chacun est donc une composante essentielle au travail d'équipe (Mahieu, 1992). D'autres auteurs insistent sur l'importance de travailler avec des objectifs et des buts communs pour garantir un bon fonctionnement. Perrenoud (1994), par exemple, explique que l'équipe doit

avoir comme finalité commune la progression de tous les élèves et donc, l'efficacité des pratiques enseignantes. Pour y parvenir, il convient que les membres de l'équipe échangent constamment sur leurs pratiques, qu'ils soient humbles, flexibles et qu'ils acceptent de remettre en question leurs expériences (Delaire & Ordroneau, 1989). Si toutes les conditions de bon fonctionnement sont réunies, l'équipe permet de « mieux apprendre – mieux comprendre – mieux vivre – devenir plus compétitif » (Delaire & Ordroneau, 1989, p.66). La meilleure approche pédagogique et humaine ainsi offerte donne de meilleures chances dans la vie des élèves concernés. Mahieu (1992) trouve d'autres utilités à l'équipe. Il explique que coordonner les actions aide à mieux connaître les élèves et leurs besoins. De plus, la mise en commun des compétences des enseignants permet une plus grande crédibilité et des bilans plus cohérents. Enfin, l'équipe est un formidable outil de gestion de l'hétérogénéité des classes. Il permet de gérer la pluralité grâce à la confrontation des réalités vécues par les enseignants de l'équipe. Ainsi, elle est un lieu de création et de renouvellement des pratiques pédagogiques.

Mahieu ajoute une autre définition qui prend en compte deux nouvelles composantes essentielles du travail d'équipe. « L'équipe est un groupe secondaire qui se dote d'une organisation adaptée à ses besoins, rigoureuse mais sans rigidité, afin de permettre à chacun de s'y retrouver et de reconnaître l'autre comme complémentaire. » (Mahieu, 1992, p.65) Précisons qu'un groupe secondaire est un groupe très organisé où les membres ont des interactions les uns avec les autres. Ainsi, nous voyons que l'organisation de l'équipe et les motivations des membres sont des composantes essentielles à son bon fonctionnement. Explorons donc désormais comment naît une équipe, quelles sont les motivations de ses membres et quelle est l'organisation à mettre en place afin de produire un travail efficace.

Une équipe pédagogique naît souvent du constat d'échec que font les enseignants. Malgré leurs efforts, ils ont l'impression d'être impuissants face à l'hétérogénéité toujours plus grande des classes (Mahieu, 1992). Ils sont ainsi à la recherche de nouvelles pratiques pour trouver des solutions à leurs problèmes quotidiens. Delaire et Ordroneau (1989) appuient cette idée en expliquant que l'équipe naît d'une prise de conscience d'une nécessité d'agir autrement à cause d'un sentiment d'échec qu'ils ont ressenti à la suite de l'analyse de leurs pratiques. Toutefois, une fois que les enseignants ont décidé de travailler en équipe, ils doivent faire face à des difficultés qui en découragent plus d'un. En effet, comme Perrenoud (1994) le mentionne, les membres de l'équipe sont souvent déçus s'ils ne voient pas de progression significative des élèves. De plus, travailler en équipe implique de faire le deuil de l'individualité dans l'enseignement. Il faut accepter la nécessité d'un leadership tout en gardant sa part d'individualité (Billotte, 2002). Billotte explique aussi que l'équipe nécessite une reconstruction identitaire puisque le travail en commun demande de s'identifier à un autre tout en gardant son autonomie et sa pratique personnelle. Ce processus semé d'embûches est toutefois surmontable grâce à la concertation entre les collègues. Il est indispensable, pour le bon fonctionnement de l'équipe, de se concerter sur les moyens à adopter pour parvenir aux objectifs fixés pour les élèves. Les membres doivent également se sentir complémentaires, éprouver des affinités pour le ou les autres et se sentir valorisés dans leur rôle (Delaire & Ordroneau, 1989). Mahieu (1992) met aussi en évidence l'importance de l'affect dans le fonctionnement de l'équipe. Respecter l'autre, trouver sa place et tisser des liens d'affinité permettent de se dire complémentaire et de se sentir reconnu dans son travail. Enfin, en plus de l'affinité, l'équipe doit reposer sur une organisation efficace si elle veut être performante. Celle-ci doit reposer sur une répartition des tâches, un plan d'action pour leur mise en œuvre, des échéanciers et enfin, un retour réflexif sur les différentes pratiques (Mahieu, 1992). Ainsi, l'équipe construit une identité propre et parvient à gérer l'hétérogénéité de la classe dans une cohérence des pratiques.

Nous avons désormais une vision générale du travail d'équipe. Toutefois, celui-ci repose sur trois dimensions principales que nous allons désormais explorer plus en détail. Elles se nomment la collaboration, qui est la capacité à « travailler avec, ensemble », la

coopération, capacité à « agir conjointement » et enfin la coordination, capacité à « s'entendre pour agir ensemble » (Lator, 2009, p.16).

3.2.2. La collaboration

La littérature scientifique admet généralement quatre tâches principales dans le métier d'enseignant : les activités d'enseignement-apprentissage, le développement de la vie de l'établissement, la gestion de classe et la collaboration avec les autres enseignants pour le besoin des élèves (Tardif & Levasseur, 2010). Il peut paraître surprenant d'y voir figurer la collaboration. En effet, ce concept n'est pas en adéquation avec la vision traditionnelle de l'enseignement basée sur l'individualisme, comme l'expliquent Corriveau, Lator, Périsset Bagnoud et Savoie-Zajc (2010) : « Il semble que la collaboration s'inscrive toujours à la marge d'une identité enseignante demeurant fortement marquée par des représentations territoriales associées au maître régnant dans sa classe » (p.8). Toutefois, face à un métier devenant constamment plus complexe avec, entre autres facteurs, l'hétérogénéité des classes qui augmente, l'importance accordée à l'efficacité de l'école et les réformes politiques, le travail collectif devient une obligation, puisqu'il assure un meilleur suivi et une meilleure évaluation des élèves (Tardif & Levasseur, 2010). Précisons encore que la littérature scientifique regorge de termes pour désigner la collaboration : travail partagé, travail d'équipe, collégialité, travail collectif, collaboratif, en collaboration ou encore en coaction... Nous faisons ici le choix de parler de collaboration ou de travail collectif.

Après avoir démontré que la collaboration est aujourd'hui une composante essentielle du travail de l'enseignant, il convient désormais d'en comprendre la définition exacte. Nous pouvons tout d'abord voir la collaboration comme une « dynamique interactionnelle plus ou moins intense qui se tisse entre des personnes et qui tient comme idéal une culture collaborative où les personnes travaillent en cohésion, autour d'un but commun, dans des relations d'interdépendance. » (Corriveau et al., 2010). Nous voyons donc que la collaboration comporte des interactions entre des personnes qui travaillent ensemble pour un but commun. Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud (2007) expliquent, quant à eux, que la collaboration n'est pas seulement caractérisée par le but commun mais également par le partage d'« un espace, d'un temps de travail et de ressources » (p.10). Les auteurs ajoutent que la collaboration représente plus qu'une cohabitation entre personnes. Elle est un échange, une entraide entre professionnels qui prennent des décisions pour un projet. Ils concluent en notant que « la collaboration est présente à chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves. » (p.10).

La littérature scientifique s'intéresse également à la finalité de la collaboration. De nombreux auteurs insistent sur une utilité considérable : la plus grande efficacité du système éducatif (Borges & Lessard, 2007; Piot, 2010; Rochat-Moehr, 2011 ; Zay, 1999). En effet, la collaboration permet de conduire la classe avec de nouveaux savoirs professionnels, didactiques et pédagogiques nés du dialogue avec les collègues (Marcel & Garcia, 2010). Les outils pédagogiques, le choix des méthodes d'enseignement ou encore l'organisation de la classe sont ainsi décidés par plusieurs avis de professionnels et donc plus adaptés (Lator, 2009). Plusieurs bénéficiaires en profitent. Les enseignants gagnent du temps, de nouvelles pratiques nées de la confrontation avec celles des collègues et de la satisfaction personnelle. Les élèves se voient mieux accompagnés et les parents ont plusieurs avis sur la progression de leur enfant (Lator, 2009). Borges et Lessard (2007) résument l'utilité de la collaboration en disant qu'elle permet de sauver du temps, d'assurer des séquences du programme efficaces, qu'elle est un soutien pour les enfants et qu'elle encourage la production d'un nouveau matériel didactique. Nous pouvons donc affirmer que, lorsque toutes les conditions de collaboration sont réunies, l'identité professionnelle des enseignants s'en voit développée et permet une amélioration des pratiques (Gremaud & Losego, 2008). Toutefois, ces conditions ne sont pas faciles à mettre en place.

En effet, les enseignants ne sont souvent pas très bien formés à la collaboration. Ainsi, ils sont parfois découragés face à l'impression de collaborer « dans le vide » et de perdre du temps plutôt que d'en gagner (Zay, 1999). D'autres regrettent de ne pas avoir de temps à investir dans une planification commune car ils ont trop de travail, trop d'élèves ou éprouvent un sentiment d'épuisement (Borges & Lessard, 2007). Si ces pensées se font sentir, les enseignants ne sont pas prêts à collaborer. Pour ce faire, il faut qu'ils reconnaissent la nécessité de travailler ensemble, qu'ils respectent les individualités de leurs partenaires et qu'ils communiquent de manière transparente (Zay, 1999).

3.2.2.1. Les indicateurs de la collaboration

Plusieurs indicateurs sont les signes d'une collaboration efficace. Nous allons donc à présent approfondir ces notions.

La première condition à remplir pour parvenir à une collaboration profitable est la nécessité de s'entendre sur le **but de l'école**. En effet, il est nécessaire que les enseignants partagent leurs représentations de l'école et de sa mission afin qu'ils parviennent à planifier des séances en cohésion avec leurs valeurs respectives. Le partage d'activités nécessite un **objectif commun**. Il faut « faire ensemble pour réussir ensemble » (Marcel & Garcia, 2010, p.18). Partager ses préoccupations et ses représentations est essentiel pour que chaque membre se sente reconnu et parvienne à travailler dans l'équipe (Rochat-Moehr, 2011). Zay (1999) explique aussi que les prérequis au travail d'équipe sont les objectifs et les finalités qui doivent être mis en commun.

Une fois que les enseignants se sont mis d'accord sur leurs représentations et valeurs, ils doivent **organiser** leur collaboration. Or, ce deuxième indicateur est souvent facteur de problèmes. Les enseignants n'ont parfois pas les mêmes journées de travail ni les mêmes habitudes. Il leur faut donc organiser leurs semaines en réservant des temps de planification communs en tenant compte des contraintes et des opportunités de chacun (Letor, 2009). Certains auteurs soutiennent même l'utilité d'établir un contrat de fonctionnement écrit afin de construire une routine d'équipe claire et efficace. Le dialogue permet l'élaboration de schèmes de coordination au cœur des compétences enseignantes. Ceux-ci représentent une véritable plus-value pour les élèves et les enseignants (Piot, 2010).

Le troisième indicateur que nous voulons retenir représente la **répartition des tâches**. En effet, un point à évoquer dans les réunions des équipes est le partage du travail. Dans le cadre d'un duo pédagogique, il arrive que les enseignants se répartissent, par exemple, les matières du programme à enseigner. La littérature insiste sur l'importance de partager le travail par la concertation et la prise collective de décision (Borges & Lessard, 2007). Cette répartition des tâches permet donc de connaître les statuts, les rôles et les fonctions de chaque partenaire. Ainsi, chacun parvient à trouver sa place dans l'équipe et le travail peut se faire de manière harmonieuse pour tous les enseignants engagés (Zay, 1999).

Enfin, il existe un dernier indicateur à explorer. Les enseignants travaillant en collaboration doivent développer quelques **qualités** indispensables. Dans une culture de collaboration, « les rapports entre enseignants se caractérisent par l'aide, le soutien mutuel, la confiance et la franchise » (Rochat-Moehr, 2011). Cette même auteure insiste sur une autre qualité indispensable : la remise en question. En effet, celle-ci permet une professionnalisation par l'amélioration des pratiques des enseignants en collaboration. Les enseignants collaboratifs sont donc, d'après la littérature, plus empathiques, ouverts et critiques que les autres.

3.2.3. La coordination

Si le travail d'équipe repose sur la capacité à collaborer de ses participants, une autre qualité essentielle est à développer : la coordination des pratiques. Or, il n'est pas facile de travailler ensemble puisque chacun a développé ses propres stratégies pour réussir et les enseignants n'ont souvent pas envie de les justifier ou de les montrer aux autres (Perrenoud, 1993). Ainsi, la peur de la critique fait que les échanges dans les équipes sont souvent informels et en surface. Toutefois, la coordination est essentielle. Elle repose sur l'ordonnance et l'agencement des actions de chacun des enseignants impliqués. Cet ordre est établi afin de parvenir aux objectifs visés de manière efficace (Barthe, 2000, cité par Marcel et al., 2007, p.10). La coordination repose donc sur des mécanismes fixés en amont de la collaboration dans des circulaires, des lois ou, plus proche des enseignants, le contrat de fonctionnement élaboré dans l'équipe. La coordination passe donc avant tout par la communication. Celle-ci permet l'ajustement mutuel des pratiques des enseignants, l'articulation des actions de chacun et la planification annuelle d'un programme commun (Marcel et al., 2007).

3.2.3.1. Les indicateurs de la coordination

Afin de mieux comprendre le concept de coordination, nous allons désormais explorer ses indicateurs. Comme déjà dit dans le paragraphe 3.2.3., la **communication** représente une composante essentielle du travail en duo pédagogique. On pourrait tout d'abord la définir comme toute situation où « on émet ou reçoit des messages et lorsqu'on donne une signification aux signaux d'une autre personne » (DeVito, 1993, p.5) Ces messages se doivent d'être transparents au risque de péjorer la clarté de la communication et donc de faire naître des conflits (Gremaud & Losego, 2008). Dans un duo pédagogique, la communication est interpersonnelle. Cela signifie que pour être efficace, chacun des deux partenaires doit être attentif aux besoins de l'autre, conscient des différences culturelles, franc, empathique et positif. Il est également nécessaire que les deux partenaires se sentent à égalité d'importance dans les interactions. Dans le cas contraire, des conflits pourraient apparaître (DeVito, 1993). Les membres d'une équipe doivent utiliser les différents moyens de communication qui leur sont offerts, comme la parole, le geste ou les mots écrits. Pour bien communiquer, il est nécessaire de répéter les informations, d'où l'importance des échanges informels également (Letor, 2009).

La communication s'illustre surtout lors des **réunions** entre enseignants. Plusieurs types d'entrevues peuvent être observées dans le travail en duo pédagogique. Des entrevues de persuasion ont lieu pour changer les croyances de l'autre. Celles d'évaluation ont pour but d'interroger le rendement du duo afin de mettre en évidence les pratiques efficaces et celles qui doivent changer. Quant aux entrevues d'information, elles sont utiles lorsque les enseignants veulent simplement poser une question à leur collègue (DeVito, 1993). Pour que ces réunions se passent bien, il est nécessaire que chacun des partenaires soit ouvert à la discussion. Il convient également de préparer les réunions au risque d'avoir le sentiment qu'elles sont inefficaces. Des objectifs clairs doivent être fixés. Plusieurs méthodes de réflexion peuvent être adoptées pour trouver des solutions aux problèmes abordés comme le brainstorming, la série de questions ou encore l'alternance entre réflexion individuelle et collective (Mahieu, 1992). Il convient enfin de rappeler que ces réunions sont des échanges formels planifiés à l'avance dans le but de résoudre un problème concret survenu en classe. Il existe également des échanges non-formels qui se déroulent chaque jour à la salle des maîtres ou lors des récréations qui sont, eux aussi, souvent porteurs de sens pour les enseignants.

Enfin, le troisième indicateur que nous voulons explorer est celui de la **coordination des pratiques**. Voyons désormais concrètement comment s'y prennent les enseignants. Tout d'abord, il convient de dialoguer avec son partenaire de duo afin de faire naître une proximité entre les partenaires. Il ne suffit pas d'aborder des sujets épidermiques. La

coordination des pratiques est efficace si elle traite des sujets en profondeur (Garnier, 2003). Elaborer ensemble des consignes, des planifications, des évaluations ou du matériel est donc un bon moyen de coordonner ses pratiques (Perrenoud, 1993). Une fois la discussion en amont effectuée, il convient de se répartir les tâches, puis de mettre en commun un retour réflexif sur le fonctionnement de l'équipe (Garnier, 2003). Mahieu (1992) insiste sur le fait que le travail réflexif peut et doit se faire en utilisant différentes ressources afin d'assurer la cohérence de l'action de chacun des partenaires lorsqu'il est face aux élèves dans la classe. Puis, Garnier (2003) rappelle qu'une bonne coordination ne naît pas en un jour. Elle nécessite du temps. Sur la durée, des liens personnels et professionnels apparaissent et ils permettent une solidarité mutuelle et des repères qui font que des habitudes d'action et de réflexion naissent. Ainsi, l'équipe peut trouver une routine d'action basée sur certaines pratiques efficaces que l'on reproduit chaque année ainsi que sur des techniques de réflexion qui offrent des compétences de renouvellement des pratiques. Enfin, Perrenoud (1993) met en garde contre l'importance de garder un équilibre entre les aspects communs et l'autonomie des enseignants. En effet, il est indispensable de garder une part de spontanéité et de liberté dans l'action face à la classe. Si cela n'est pas le cas, un enseignant peut se voir en crise d'identité et vouloir quitter le duo. Pour coordonner ses pratiques, il faut donc accepter de les rendre visibles et d'assumer une co-responsabilité vis-à-vis des parents et de l'administration.

3.2.4. La coopération

Terminons notre exploration du travail d'équipe et plus particulièrement du duo pédagogique en examinant sa dernière composante qu'est la coopération. Actuellement, les chercheurs sont empruntés lorsqu'il s'agit de décider s'il faut enseigner cette compétence dans les HEP puisque tous les établissements n'ont pas la même approche de la coopération (Gather Thurler & Perrenoud, 2005). Toujours est-il qu'elle fait partie intégrante du travail d'équipe et donc du duo pédagogique. Elle est une nouvelle pratique professionnelle qui doit permettre de lutter contre l'échec scolaire et donc, d'augmenter l'efficacité de l'enseignement. On pourrait, à la suite de Schmidt (1994) cité par Marcel et al. (2007), dire que la coopération représente des « situations professionnelles pour lesquelles les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail et pour qui il est nécessaire d'agir ensemble, autrement dit, de partager leur espace de travail » (p.11). La coopération offre donc d'ajuster les activités pour obtenir une action commune efficace. Elle est présente quand les enseignants agissent ensemble et ajustent leur pratique pour répondre à leurs objectifs. Cette forme de travail offre donc des réponses aux questions pour autant que les échanges soient choisis, consentis et basés sur les besoins des acteurs (Gremaud & Losego, 2008). Encore une fois, cette compétence n'est pas facile à développer comme le démontre Perrenoud (1994). Cet auteur explique que la coopération est un véritable combat contre soi, les autres et le système. Les enseignants sont souvent découragés parce qu'ils investissent une grande énergie sans résultats visibles. Beaucoup étant formés dans une perspective individualiste, ils éprouvent des tensions lorsqu'ils doivent coopérer, puisqu'ils sont minés par la perte de contrôle total de la classe. Le groupe est donc efficace si ses membres apprennent à fonctionner ensemble. Ils doivent faire preuve de certains savoir-faire élémentaires comme la tolérance, l'expression de ses émotions et de ses attentes, voire de médiation en cas de conflit.

Pour surmonter ces difficultés, les enseignants doivent développer quelques qualités indispensables. En premier lieu, ils doivent reconnaître que tous les enseignants n'ont pas les mêmes compétences et que l'enseignement individualiste est une réalité aujourd'hui dépassée (Progin Romanato & Gather Thurler, 2011). Au contraire, ils doivent accepter l'utilité d'avoir des connaissances collectives, se faire confiance, reconnaître les qualités de l'autre et considérer la difficulté comme une richesse puisqu'elle permet de mieux gérer les défis rencontrés (Rochat-Moehr, 2011). En effet, affronter ensemble les difficultés et y trouver des solutions est le grand avantage offert par le travail en duo. Il convient donc

d'aménager des temps de réflexion dans la semaine. Ainsi, les enseignants développent leur ouverture les uns par rapport aux autres, ils apprennent à avoir une vision commune sur l'éducabilité et deviennent plus efficaces. D'autres auteurs ajoutent que, pour avoir une coopération idéale, il faut une synergie entre les valeurs des enseignants. Ils doivent se centrer sur les apprentissages et, par conséquent, sur l'organisation de leurs planifications (Hargreaves, 2003, cité par Gather Thurler et Perrenoud, 2005, p.8). Ajoutons encore que la tolérance à la frustration, le goût pour l'argumentation ou encore l'ouverture aux critiques et aux nouvelles propositions sont autant de qualités à cumuler pour une bonne coopération (Progin Romanato & Gather Thurler, 2011).

3.2.4.1. *Les indicateurs de la coopération*

Concluons cette exploration de la collaboration en nous intéressant à ses deux indicateurs.

Le **contrat de fonctionnement** que doivent mettre en place les équipes représente le premier indicateur de la coopération. En effet, de nombreux auteurs mettent l'accent sur l'importance de fixer des règles de fonctionnement en amont, pendant et après les moments de planification communs (Rochat-Moehr, 2011). Ces accords internes doivent porter sur les objectifs et le niveau de maîtrise à atteindre pour les élèves. Ensuite, il convient de discuter des outils pédagogiques utilisés pour les atteindre, des moyens de différenciation à mettre en place et des outils d'évaluation cohérents à choisir. Attention toutefois à toujours garder sa part d'autonomie, sinon, on risque de ne plus pouvoir réagir de spontanément aux besoins des élèves. (Progin Romanato & Gather Thurler, 2011). Si ces éléments ne sont pas réalisés, l'équipe risque de souffrir d'incohérences et de perdre sa crédibilité face aux différents acteurs de l'école. Apprendre à fonctionner ensemble est donc un processus coûteux en temps mais indispensable au bon fonctionnement du duo (Perrenoud, 1994).

Or, ce processus de construction du fonctionnement de l'équipe porte un nom et il correspond à notre deuxième indicateur : la **pratique réflexive**. Cette compétence fait partie intégrante du métier d'enseignant mais plus encore lorsque l'on travaille en équipe. En effet, comme le montrent Gather Thurler et Perrenoud (2005), la coopération est le fruit d'une évolution marquée par les problèmes rencontrés par l'équipe. Face à eux, une prise de recul et une réflexion sont nécessaires afin d'atteindre les objectifs communs fixés. Les auteurs insistent donc sur l'importance de développer des outils de réflexion qui permettent une évolution dynamique du groupe et une meilleure gestion des émotions inhérentes au travail collectif. Progin Romanato et Gather Thurler (2011) insistent, elles aussi, sur l'importance de l'analyse des pratiques pour trouver les représentations communes de l'équipe et la bonne coopération. Elles conseillent donc d'officialiser des espaces-temps communs pour améliorer la pratique réflexive. Lorsque toutes les conditions d'une bonne pratique réflexive sont mises en place, une amélioration des pratiques est possible. Ainsi, l'enseignant se voit en développement de ses compétences professionnelles, d'autant plus qu'il se sent appuyé par ses pairs qui valident ses démarches (Gremaud & Losego, 2008).

3.2.5. *Tableau récapitulatif du duo pédagogique*

Concept	Dimension	Indicateurs
Duo pédagogique / équipe pédagogique	Collaboration	But commun
		Partage des tâches
		Organisation
		Qualités à développer
	Coordination	Communication
		Réunions
		Coordination des pratiques
	Coopération	Pratique réflexive
		Contrat de fonctionnement

4. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

Maintenant que nous avons observé en profondeur les concepts d'identité professionnelle et de duo pédagogique, nous sommes prête à poser notre question de recherche. Nous avons vu que l'identité professionnelle est fortement influencée par l'individu lui-même, d'une part, mais aussi et surtout par les autres. Ainsi, il nous paraît évident que le travail en duo pédagogique modifie l'identité professionnelle des enseignants. Notre question de recherche est donc la suivante : **quelles compétences du professionnel enseignant sont développées par le biais du travail en duo ?** Pour répondre à cette question, nous nous baserons sur les indicateurs de l'identité professionnelle et du duo pédagogique définis dans le cadre conceptuel.

Les hypothèses retenues à la suite de cette question sont les suivantes :

Tout d'abord, nous faisons la supposition que certaines compétences du professionnel enseignant sont particulièrement développées par le travail en duo pédagogique, **pour autant que celui-ci fonctionne de manière optimale**. En effet, si les membres de l'équipe ne s'entendent pas et ne parviennent pas à collaborer, coopérer et se coordonner convenablement, il est à prévoir qu'ils ne développeront pas les mêmes compétences qu'un duo efficace.

Cette première remarque étant faite, nous pouvons désormais lister quelles sont, a priori, les compétences plus ou moins développées par le travail en duo pédagogique.

Certaines composantes risquent **d'être moins développées** chez un duettiste que chez un enseignant travaillant seul dans sa classe. Nous pensons particulièrement à une perte de certaines compétences **didactiques** puisque la nécessaire répartition des tâches fait que quelques enseignants ne travaillent plus toutes les parties du programme pendant de nombreuses années.

En ce qui concerne les compétences **pédagogiques**, nous pensons que certains duettistes peuvent ressentir quelques difficultés, puisqu'ils ne sont pas seuls maîtres à bord de la gestion de classe et qu'ils peinent peut-être à imposer leur mode de fonctionnement, surtout si leur temps de travail est inférieur à celui de leur collègue.

Nous émettons également l'hypothèse que les compétences en matière de **savoir savant** et de **savoir éthique** sont identiques pour les deux groupes puisqu'elles sont liées à des compétences personnelles et non pas sociales.

Nous supposons enfin que les enseignants peuvent regretter un **manque de poids dans les décisions liées à la classe s'ils ne sont pas titulaires**. Enfin, ils peuvent également perdre le souci des tâches administratives, comme les carnets scolaires par exemple, s'ils ne passent que peu d'heures dans la classe.

Nous soulevons également l'hypothèse que certaines facettes de l'identité professionnelle des enseignants ne sont **que peu, voire pas du tout développées** par le travail en duo. Nous pensons par exemple que **le choix du métier et la mission de l'école** ne doivent pas différer entre des enseignants travaillant en duo par rapport aux autres. En effet, ces aspects de l'identité étant développés avant même la formation professionnelle, le travail avec un partenaire ne peut pas les modifier. La compétence de **technicien** dont parle Paquay (1994) doit aussi être semblable pour les enseignants travaillant seuls comme pour ceux travaillant en partenariat puisque ce dernier ne modifie pas les savoir-faire techniques des enseignants.

Concentrons-nous enfin sur les compétences susceptibles d'être le plus développées par le travail en duo. Nous pouvons penser que les duettistes ont développé de **grandes capacités** en tant **qu'acteurs sociaux puisqu'ils s'engagent constamment dans des**

projets communs. Nous pouvons aussi imaginer que leur capacité au **travail réflexif** est très fortement développée puisque, nous l'avons vu, la collaboration et la coopération nécessitent beaucoup de remises en question. La compétence de **praticien artisan** pourrait également être différente étant donné que les membres de l'équipe doivent construire des routines d'action en coordonnant leurs pratiques avec leur collègue. Le **développement en tant que personne** doit également être une compétence à laquelle sont sensibles les duettistes puisqu'une des motivations à travailler en équipe est le besoin de se renouveler face à un constat d'échec et donc, de se développer en tant que personne. Enfin, en ce qui concerne le **rapport à la formation**, nous pourrions penser que les enseignants travaillant en duo ont plus d'attraits avec les aspects traitant de la collaboration. En effet, dans la formation, de nombreux projets doivent être réalisés en groupe. Nous pourrions imaginer que les enseignants travaillant en équipe y ont été plus favorables et les ont mieux considérés.

Un lecteur attentif doit se dire en parcourant ces lignes que le sujet est intéressant mais très vaste. Nous avons également mené cette réflexion. Devant l'ampleur du thème abordé, nous avons décidé de ne nous concentrer que sur certaines hypothèses et certains indicateurs du cadre conceptuel. En effet, dans le cas contraire, il aurait été trop exigeant de traiter tous les points et nous serions restés dans une analyse de surface. Nous avons donc décidé de nous concentrer sur les compétences en matière de maître savant, d'acteur social et de praticien réflexif des enseignants en laissant de côté (peut-être pour une prochaine recherche ?) les thématiques du rapport à la formation, de la mission de l'école, de technicien ou encore de personne. Ce choix a été réalisé en pensant que les compétences retenues seraient celles susceptibles d'être le plus sensiblement différentes entre nos deux groupes témoins. Rappelons donc que nous nous concentrerons exclusivement sur les compétences de maître instruit, d'acteur social et de praticien réflexif des enseignants, selon qu'ils travaillent en duo pédagogique ou non.

5. MÉTHODOLOGIE

Afin de se rendre compte de l'impact du travail en duo pédagogique sur les compétences professionnelles des enseignants, nous avons choisi d'utiliser des questionnaires dans lesquels les enseignants sont invités à auto-évaluer leur niveau de maîtrise des différentes composantes de leur identité professionnelle.

5.1. Méthode retenue pour récolter les données : le questionnaire

Comme l'expliquent Quivy et Van Campenhoudt (2006), le questionnaire scientifique est un outil de recherche qui permet de connaître l'avis d'un grand nombre de personnes en peu de temps. Or, comme notre recherche a un but quantitatif, il est judicieux de transmettre des questionnaires afin d'obtenir un échantillon suffisamment étoffé. De plus, les auteurs affirment également que les informations données par les questionnaires sont quantifiées et qu'il est donc aisé de les analyser et de les mettre en relation. Ainsi, il nous est possible d'analyser rapidement et efficacement les données transmises par les enseignants interrogés.

Toutefois, pour que les résultats soient fiables, il convient de ne pas perdre de vue les limites que contient un questionnaire. Même si l'échantillon est vaste, il ne garantit en aucun cas une représentativité qui permettrait de généraliser les résultats à toute une population (Singly, 2006). Cette limite est inévitable dans ce type de recherche mais il convient tout de même de la garder à l'esprit. Un autre danger serait de ne pas parvenir à analyser les résultats en profondeur. La recherche resterait alors à un état superficiel et perdurerait à l'état de description et non d'analyse. (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

Afin d'éviter les biais du questionnaire, il convient que chacun des mots des questions y figurant soit soigneusement choisi. Le vocabulaire doit être simple et familier sans mots polysémiques (Berthier, 2004). Ainsi, les items deviennent clairs et univoques (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Chaque question doit être posée dans le but d'obtenir une réponse précise (Berthier, 2004). Pour y parvenir, Singly (2006) conseille de poser des questions fermées, si l'on cherche une information précise, ou ouvertes si l'on désire une réponse plus complète.

Enfin, afin de s'assurer de la validité du questionnaire, l'enquêteur se doit de standardiser son outil. Autrement dit, il doit s'assurer que les conditions de passation de l'examen soient égales pour tous les participants (Berthier, 2004). Le chercheur doit également se montrer honnête et faire preuve d'une conscience professionnelle. Il met également un point d'honneur à mettre les répondants en confiance. C'est pourquoi, notre échantillon ne sera pas stressé par le temps de réponse, il peut répondre quand il le souhaite et le questionnaire n'est pas trop long (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

5.2. Éléments constitutifs de l'enquête

Une fois ces remarques clarifiées, nous pouvons désormais nous concentrer sur les éléments constitutifs de l'enquête. Nous verrons quelques explications sur la réalisation du questionnaire ainsi que sur le moyen de passation de celui-ci. Enfin, nous explorerons l'échantillon choisi.

5.2.1. Présentation du questionnaire

Le questionnaire a été réalisé en suivant le cadre théorique posé dans ce travail, soit en suivant les dimensions, les composantes et les indicateurs relevés dans les tableaux 1 et 2. Toutefois, devant la complexité et l'ampleur du sujet exploré, nous avons choisi de traiter les points qui se référaient à nos hypothèses et qui touchaient le plus l'identité professionnelle des enseignants travaillant en duo. Le questionnaire se focalisait sur les compétences liées à l'enseignant en tant qu'acteur social (collaboration avec les collègues, les parents...), en tant que maître instruit (connaissances didactiques, pédagogiques, éthiques, savantes) et en tant que praticien réflexif.

Le questionnaire a été pensé dans le but de mesurer le ressenti des enseignants face à leurs compétences dans les différents champs décrits ci-dessus et de comparer les réponses selon la variable duo pédagogique versus temps plein.

Le questionnaire est divisé en 3 parties :

- La première concerne les données contextuelles. Il est demandé aux répondants leur nombre d'années d'expérience, leur cycle d'enseignement, leur type d'établissement dans lequel ils travaillent et, bien entendu, s'ils travaillent en duo pédagogique ou non. Cette partie a pour objectif de pouvoir comparer les réponses des duettistes avec celles des enseignants à temps plein. L'expérience et le type d'établissement peuvent également être des facteurs d'explication qui peuvent éclairer d'éventuelles différences dans l'identité professionnelle des enseignants. C'est pourquoi, ces éléments sont également demandés.
- Si le répondant est membre d'un duo pédagogique, une deuxième partie du questionnaire apparaît où le fonctionnement de la petite équipe pédagogique est interrogé. En effet, nous pouvons penser qu'un duo qui fonctionne bien implique davantage de modifications sur l'identité professionnelle de ses membres qu'un duo qui n'est pas optimal (c'est d'ailleurs la première hypothèse qui a été posée dans ce travail).
- La dernière partie demande aux enseignants de s'évaluer sur une échelle allant de 1 à 4 par rapport à leurs connaissances en matière de savoir à enseigner, de savoirs

didactiques, pédagogiques et éthiques. Toutes ces connaissances font d'eux un maître instruit. Puis, ils choisissent certaines caractéristiques qui conviennent à leur fonctionnement en collaboration avec leurs collègues et les parents pour mesurer les compétences d'acteur social. Enfin, quelques questions font réfléchir les participants sur leur pratique réflexive afin de se rendre compte s'ils la pratiquent efficacement. (Annexe I)

Le type de question utilisé est le plus souvent fermé (Singly, 2006). Cette méthode permet d'obtenir des réponses claires et précises et rend l'analyse des données plus aisée. Toutefois, un espace commentaire est à disposition pour la plupart des questions afin de laisser la possibilité d'expliquer sa réponse si le besoin s'en fait sentir.

5.2.2. Passation du questionnaire

Avant de l'envoyer aux enseignants, l'outil de prise de données a été préalablement testé auprès de quatre personnes qui travaillent dans le domaine de l'enseignement afin de contrôler le caractère clair et univoque des questions posées. Quelques modifications ont été réalisées sur la base de leurs remarques.

Puis, nous avons élaboré une liste avec les adresses des enseignants de notre entourage (connaissances personnelles ou anciens praticiens formateurs). Un lien vers le questionnaire a été envoyé à ces enseignants, le 22 octobre 2018. Le message mentionnait également la possibilité pour ces personnes de transmettre le lien à leurs collègues. Ainsi, il nous est impossible de savoir exactement combien d'enseignants ont reçu le mail d'informations. Le lien menait les répondants vers les questions en ligne sur la plateforme *Googleforms*. Les enseignants pouvaient ainsi répondre de manière individuelle et confidentielle. Le questionnaire a été fermé le 2 novembre 2018. Aucune modification de l'outil n'a été réalisée durant cette période, ce qui garantit que toutes les réponses sont valables et comparables.

5.2.3. Échantillon

L'échantillon est constitué de 51 enseignants généralistes travaillant à l'école primaire, dont 24 au cycle 1 (47%) et 27 au cycle 2 (53%). Le nombre d'années d'expérience est varié : 7 enseignants sont récemment sortis de la HEP (14% entre 1 et 5 ans d'expérience), 13 se situent entre 6 et 10 ans, soit un quart de l'échantillon et presque la même quantité des répondants compte de 11 à 20 ans d'expérience (12 enseignants, 24%). Enfin, les enseignants ayant plus de 20 ans de métier sont un peu plus nombreux que les autres. On en compte 19, pour un total de 37% de l'échantillon (Tableau 1).

Concernant les types d'établissement dans lesquels nos répondants exercent leur profession, il est, lui aussi, très varié. Certains enseignants travaillent dans de petits établissements de montagne, d'autres dans de grandes écoles des villes. Le nombre d'enseignants va d'une dizaine à une quarantaine, voire une cinquantaine. La quantité d'élèves est, elle aussi, très disparate (entre 100 et 450). Étant donné que la recherche vise à comparer les réponses des enseignants à temps plein par rapport aux duettistes, il est primordial de savoir dans quelle catégorie se situe notre panel. Il est intéressant de constater que notre échantillon est composé de 34 enseignants duettistes, pour 17 enseignants à plein temps dans une même classe. Cette statistique nous offre une information importante. Il semble en effet que cette proportion de 2/3 de duos contre 1/3 d'enseignants à 100% soit assez fidèle à la réalité du terrain de nos classes valaisannes actuelles. Ainsi, nous pouvons penser que notre échantillon est assez représentatif de la réalité.

Tableau 1 : Présentation complète de l'échantillon de la recherche

	Duo (1) ou temps plein (0)	Nombre d'années d'expérience	Cycle d'enseignement	Type d'établissement
1	1	11-20 ans	Cycle 1 (1-4H)	120 élèves. 8 enseignants. École privée catholique
2	1	6-10 ans	Cycle 1 (1-4H)	160 élèves. 15 enseignants. Petit centre dans un petit village. Beaucoup de classes à deux degrés.
3	1	Plus de 21 ans	Cycle 1 (1-4H)	11 classes
4	1	1-5 ans	Cycle 1 (1-4H)	Petit centre. Peu d'enseignants à temps plein. Intervenants externes (musique, appui)
5	1	1-5 ans	Cycle 1 (1-4H)	12 classes. 250 élèves. Ville.
6	1	6-10 ans	Cycle 2 (5-8H)	62 élèves. 7 enseignants généralistes. 4 classes.
7	0	6-10 ans	Cycle 1 (1-4H)	100 élèves. 7 enseignants. Majorité de classes à 2 degrés.
8	1	Plus de 21 ans	Cycle 2 (5-8H)	Petite école avec quatre classes.
9	1	Plus de 21 ans	Cycle 2 (5-8H)	450 élèves. 22 classes. 40 enseignants. École de quartier
10	0	6-10 ans	Cycle 1 (1-4H)	12 classes. 240 élèves.
11	0	6-10 ans	Cycle 1 (1-4H)	12 classes. 240 élèves.
12	1	11-20 ans	Cycle 2 (5-8H)	240 élèves. 20 enseignants. Population principalement étrangère.
13	0	1-5 ans	Cycle 2 (5-8H)	7 classes. 140 élèves. 11 enseignants.
14	0	11-20 ans	Cycle 2 (5-8H)	600 élèves. 30 enseignants. Très grand centre.
15	0	1-5 ans	Cycle 2 (5-8H)	Périphérie de ville. Horizons multiples. Problématiques sociales et d'insertion
16	1	11-20 ans	Cycle 2 (5-8H)	300 élèves. 20 enseignants. Un chef de centre, une salle des maîtres qui fonctionne bien, des projets de centre chaque année, des intervenants rythmique, musique, religion, parfois allemand et anglais et ACM.
17	1	1-5 ans	Cycle 1 (1-4H)	300 élèves. 30 enseignants. Nationalités très variées.
18	1	Plus de 21 ans	Cycle 2 (5-8H)	150 élèves. 11 enseignants. Ville. Classes d'enfants avec handicap.
19	1	6-10 ans	Cycle 1 (1-4H)	40 enseignants. Grand centre en Ville. Intégration des enfants TSA. Population très mixte (réfugiés, nationalités différentes...)
20	1	11-20 ans	Cycle 2 (5-8H)	300 élèves. 60 enseignants titulaires-co-titulaires, spécialisés et intervenants (sport, animation musicale, etc). 2 classes d'adaptation et 1 de malentendants. Logopédistes et psychomotriciennes.
21	0	Plus de 21 ans	Cycle 2 (5-8H)	18 classes, y compris 3 classes d'enseignement spécialisé

22	0	Plus de 21 ans	Cycle 2 (5-8H)	22 élèves. env. 50 collègues. 3 filières : française, bilingue, allemande.
23	1	11-20 ans	Cycle 1 (1-4H)	Environ 60 élèves. 12 enseignantes, 4 classes à double degrés.
24	1	Plus de 21 ans	Cycle 1 (1-4H)	150 élèves. 12 enseignants. Classes spéciales pour enfants handicapés. Ville.
25	0	Plus de 21 ans	Cycle 2 (5-8H)	8 classes. 150 élèves. 4 enseignants temps plein et 8 à temps partiel. Mi-coteau.
26	1	Plus de 21 ans	Cycle 1 (1-4H)	12 classes. 200 élèves. 20 enseignants.
27	1	11-20 ans	Cycle 2 (5-8H)	15 enseignants, 8 classes de 1H à 8H.
28	1	Plus de 21 ans	Cycle 1 (1-4H)	Centre scolaire de périphérie, taille moyenne. 8 enseignants dont 4 à plein temps. Toutes les classes sont à deux degrés.
29	0	Plus de 21 ans	Cycle 2 (5-8H)	Une centaine d'élèves. 7 classes.
30	1	Plus de 21 ans	Cycle 2 (5-8H)	20 enseignants. 300 élèves.
31	1	6-10 ans	Cycle 2 (5-8H)	Plus de 300 élèves. Environ 30 enseignants.
32	1	11-20 ans	Cycle 2 (5-8H)	1 centre. 500 élèves. 40 enseignants. Beaucoup de temps partiel. Beaucoup de jeunes.
33	1	11-20 ans	Cycle 1 (1-4H)	Grand établissement de 3 à 8H. 19 classes.
34	1	11-20 ans	Cycle 1 (1-4H)	Petit centre de 4 classes. 2 degrés par classe.
35	1	11-20 ans	Cycle 2 (5-8H)	Village. env. 500 élèves. env. 40 enseignants.
36	1	Plus de 21 ans	Cycle 1 (1-4H)	Un centre de 400 élèves dans une classe de 21 en 4H
37	0	6-10 ans	Cycle 1 (1-4H)	18 élèves, 2 enseignantes. École pavillon décentré, situé dans un bloc locatif.
38	0	6-10 ans	Cycle 2 (5-8H)	Environ 160 élèves répartis en 8 classes à 1 degré. 9 enseignants + 1 enseignante d'appui. 1 enseignante ACM. Rien de particulier.
39	1	Plus de 21 ans	Cycle 1 (1-4H)	Petit centre scolaire. 4 classes à degrés multiples de la 1H à la 8H. 67 élèves. 10 enseignants dont les spécialistes (AC&M-Appuis-L2-L3-Enseignant spécialisé).
40	0	11-20 ans	Cycle 1 (1-4H)	4 enseignants titulaires, que des classes à deux degrés, une maîtresse d'appui et environ 80 élèves en tout
41	1	6-10 ans	Cycle 2 (5-8H)	4 classes. Environ 80 élèves.
42	0	6-10 ans	Cycle 2 (5-8H)	Établissement totalisant 32 enseignants et environ 250 élèves.
43	1	Plus de 21 ans	Cycle 1 (1-4H)	25 élèves dans ma classe qui est dans un tout grand centre avec plus de 100 élèves

44	0	Plus de 21 ans	Cycle 2 (5-8H)	Zone périphérique de ville. 7 classes. Tous les degrés. grande diversité socio-culturelle des élèves. Enseignants des 2 genres, à égalité.
45	0	6-10 ans	Cycle 1 (1-4H)	260 élèves. 16 enseignants.
46	1	Plus de 21 ans	Cycle 2 (5-8H)	520 enfants. 42 enseignants. Cycle 1 et 2.
47	1	Plus de 21 ans	Cycle 2 (5-8H)	12 classes, de 5H à 8H, avec une moyenne de 20 élèves par classe. Il y a 5 classes en duo pédagogique.
48	1	Plus de 21 ans	Cycle 1 (1-4H)	Petite école de village. 4 classes de 1H à 7H. environ 70 élèves.
49	0	6-10 ans	Cycle 2 (5-8H)	80 élèves. 8 enseignants. Établissement au centre d'un village
50	1	1-5 ans	Cycle 1 (1-4H)	11 classes. Environ 220 élèves. Une vingtaine de collègues (en comptant ACM, appui, soutien français...).
51	1	1-5 ans	Cycle 2 (5-8H)	Je travaille en réalité dans une classe de 3-4H et dans une classe de 7-8H. Dans chacune des classes, j'ai exactement 19 élèves. La particularité de l'établissement c'est qu'il n'y a que 4 classes mais toutes sont à double degré.

5.2.4. Considérations éthiques

Afin de garantir l'anonymat des participants, nous avons choisi d'utiliser la plateforme en ligne décrite au paragraphe précédent puisqu'elle permet aux répondants de participer sans donner leur adresse ou même leur nom. Il est donc impossible pour le chercheur de savoir qui a répondu et quelles réponses il a données. Toutefois, l'adresse e-mail des participants a été demandée au cas où les résultats de l'enquête les intéresseraient. Ces adresses seront supprimées dès que la rédaction de ce travail sera terminée et que nous leur aurons envoyé les résultats de l'enquête.

De plus, les questions ont été écrites dans le respect de l'opinion de chacun. Nous avons veillé à ne pas formuler des interrogations qui feraient en sorte que les enseignants se sentent coupables de pratiquer de telle ou telle manière. Nous pensons que les enseignants pouvaient répondre au questionnaire de manière honnête sans aucune gêne par rapport à leurs opinions. La liberté d'expression a ainsi été garantie.

5.3. Analyse de contenu

Une fois les données récoltées, il nous fallait encore les rassembler dans un même document afin de pouvoir les traiter, les analyser et les interpréter. A cet effet, les données ont été extraites de la plateforme utilisée sous la forme d'un fichier Excel. Ce document a ensuite été traité et transformé par le Professeur et statisticien Paul Ruppen, en données statistiques qui à leur suite ont été converties sous forme de graphique.

6. ANALYSE DES DONNÉES

Passons maintenant à l'exploration des résultats qu'a livré le questionnaire de recherche. Avant de s'intéresser à nos graphiques, rappelons le but de cette recherche. Le questionnaire devait servir à récolter des informations pour comprendre les compétences professionnelles qui sont davantage impactées par le travail en duo pédagogique. Devant l'ampleur du sujet, nous avons fait le choix de nous intéresser à trois aspects du professionnel enseignant : le maître instruit, l'acteur social et le praticien réflexif.

Ce chapitre est divisé en deux grandes parties. Nous nous intéresserons d'abord exclusivement aux répondants qui travaillent en duo pédagogique avec pour objectif de vérifier une de nos hypothèses qui est que le travail en duo pédagogique joue un rôle sur les compétences professionnelles développées par ses membres, pour autant que la collaboration se déroule de manière optimale. Nous verrons donc si les duettistes répondants peuvent être qualifiés comme performants. Puis, une deuxième partie plus complète s'intéressera véritablement aux différences (s'il y en a) entre les compétences développées par les enseignants, selon qu'ils travaillent à temps plein ou en duo.

6.1. Présentation des duos pédagogiques répondants

La première question qui était posée aux enseignants travaillant en duo était : « Êtes-vous satisfait de travailler en duo pédagogique ? ».

Les sondés ont répondu affirmativement à 88%. Puis, une question a été posée dans le but de définir si les duos sont performants ou non. Les enseignants devaient mettre une croix dans les propositions qui correspondaient à leur mode de fonctionnement. Ils avaient le choix entre la mise en place d'un contrat de fonctionnement, d'un moyen de communication, d'un moyen de réflexion sur ses pratiques, la planification commune des enseignements, la coordination des évaluations et les qualités personnelles des membres du duo. Ces critères ont été définis en suivant les exemples que nous donnent la littérature (Gather

Thurler, 1996; Letor, 2009; Mahieu, 1992; Piot, 2010; Rochat-Moehr, 2011). Nous avons décidé d'estimer que les duos qui ont coché au moins la moitié des propositions peuvent être considérés comme performants. En effet, nous pouvons penser qu'à l'inverse, un duo qui se contente d'établir un contrat de fonctionnement en début d'année, mais qui ne communique pas régulièrement ou qui ne planifie pas les enseignements ensemble par la suite, possède quelques manquements et est certainement moins performant qu'un duo qui se voit régulièrement pour partager ses impressions sur la classe et ses réflexions. Selon ce critère, nous avons donc pu établir la frontière entre un duo performant ou non. Il en est ressorti que 85% des enseignants de notre panel participent à un duo qui fonctionne de manière optimale (Figure 3).

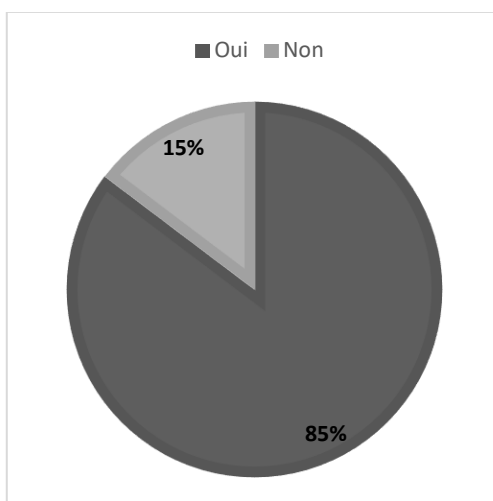


Figure 3 : Proportion de duos pédagogiques performants ou non dans l'échantillon

Si l'on s'intéresse dans le détail à cette question, il en résulte que 68% des duettistes de notre échantillon élaborent un contrat de fonctionnement en début d'année. 88% déclarent posséder un moyen de communication comme un cahier ou l'utilisation régulière d'une messagerie électronique. Ils sont 65% à réfléchir ensemble à leurs pratiques, c'est-à-dire qu'ils planifient dans leur semaine un temps pour réfléchir à leurs séances d'enseignement et pour trouver des solutions pour s'améliorer. La grande majorité des sondés (82%) ne planifie pas ses enseignements ensemble. Il semble que l'établissement de critères d'évaluations commun n'est pas non plus une pratique très fréquente (seuls 26% déclarent le faire). Enfin, les rapports entre les membres du duo sont la plupart du temps marqués par la franchise, la confiance, l'empathie et l'écoute (88%).

Un espace était également laissé à disposition pour rajouter des commentaires sur l'expérience générale du duo. Parmi les forces de cette forme de travail, nombreux sont ceux qui louent l'échange des expériences qui permet de progresser et de se répartir les tâches.

« Nos différences nous font progresser. » (Enseignant 43, duettiste) ; « On se complète, on se répartit les tâches. » (Enseignant 5, duettiste) ; « J'ai de la chance de partager avec une jeune femme fraîchement sortie de la HEP, ce qui donne une nouvelle perspective de travail. Il est bon d'échanger mon expérience avec la nouveauté qu'elle peut apporter dans la classe. » (Enseignant 28, duettiste)

Quelques difficultés sont également exprimées dans cet espace commentaire : la collaboration qui n'est pas toujours aisée, la nécessité de gérer la classe à deux, de faire sa place dans ce contexte et enfin la nécessité d'apprendre à travailler ensemble même si les pratiques sont différentes.

« Je trouve plus difficile d'élaborer des projets de classe, de gérer une classe à deux. » (Enseignant 16, duettiste) ; « La collaboration n'est pas toujours simple. Tout

prend plus de temps. Les enfants doivent s'habituer à deux cadres et à des pratiques différentes. » (Enseignant 19, duettiste) ; « Pas facile de ne pas être la titulaire. J'ai parfois le sentiment d'être prise pour une stagiaire. » (Enseignante 51, duettiste)

6.2. Comparaison des réponses des duos définis comme performants par rapport aux autres

Etant donné que la première hypothèse de notre travail reposait sur la supposition qu'**un enseignant travaillant en duo pédagogique développe des capacités différentes d'un enseignant à plein temps dans une même classe pour autant que son duo fonctionne bien**, nous devons commencer par comparer les réponses des duos définis comme performants par rapport aux autres. Nous faisons ici une brève revue des éléments marquants ressortis dans le questionnaire. Précisons toutefois que ces résultats sont à prendre avec précaution puisque seuls 5 de nos 34 enseignants travaillant en duo pédagogique n'ont pas atteint la limite les qualifiant de performants. Nous faisons également le choix de ne présenter qu'un seul résultat par compétence traitée dans le questionnaire puisque notre travail ne repose pas essentiellement sur cette question.

Le premier résultat qui attire notre attention est celui sur le niveau d'aisance en connaissances didactiques. Il est frappant de constater que les chiffres sont assez différents dans les deux groupes. Les duos définis comme non performants sont par exemple plus nombreux à se définir comme totalement à l'aise avec les connaissances didactiques à enseigner selon le plan d'études romand (PER) (40% contre 24% pour les duos performants) (Figure 4).

En ce qui concerne la prise en compte des enjeux de société, les chiffres sont assez proches. Enfin, les résultats sont également variables pour la partie pratique réflexive. Nous n'y voyons pas vraiment une logique. Les duos performants sont plus nombreux à répondre qu'ils voient souvent des changements dans leur pratique, alors que ce sont les duos non performants qui remportent la proportion des changements quotidiens (Figure 4).

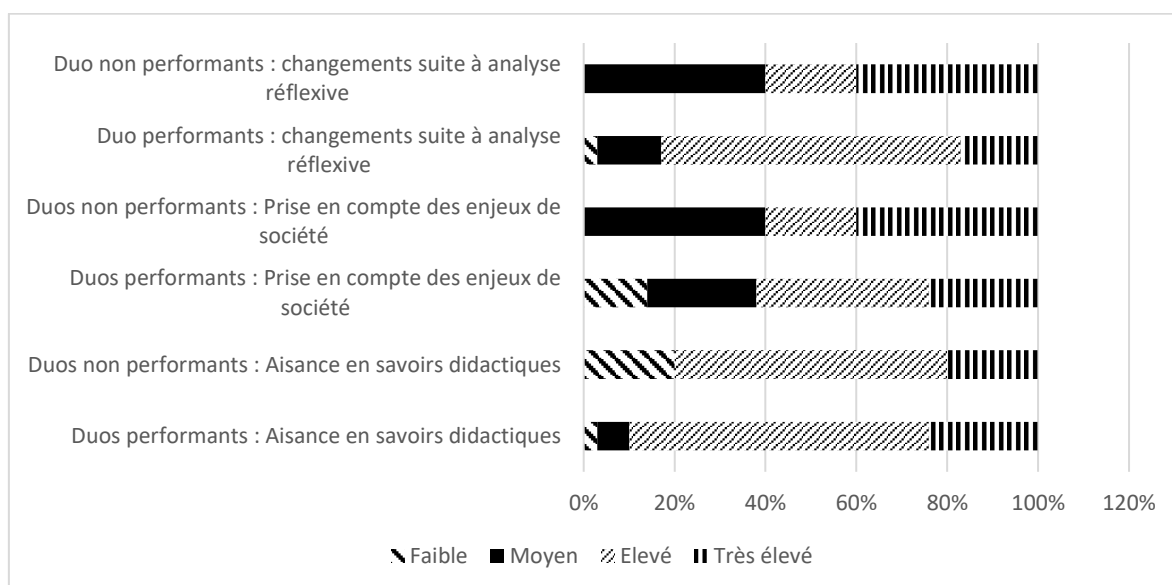


Figure 4 : graphiques de comparaison des duos définis comme performants par rapport aux autres

6.3. Changements observés dans les compétences professionnelles

Il est désormais temps de nous intéresser aux réponses qui vont nous permettre de vérifier les hypothèses principales de notre travail. En effet, **nous avons pensé que le travail en duo permettait de développer de bonnes compétences en tant qu'acteur social et de praticien réflexif, alors que certaines compétences du maître instruit (notamment les connaissances didactiques) pouvaient subir quelques pertes.** Voyons donc ce que les résultats nous apprennent.

6.3.1. Maître instruit

Paquay (1994) explique que les enseignants professionnels sont capables de bonnes capacités en tant que maître instruit. Autrement dit, ils maîtrisent plusieurs formes de savoirs. Nous avons donc interrogé les enseignants sur leur niveau d'aisance dans leurs connaissances des **savoirs savants à enseigner** aux élèves, première partie du maître instruit. Nous voyons tout d'abord que la grande majorité des enseignants (duettistes ou non) se déclarent au point, voire très au point par rapport aux savoirs à enseigner. Étant donné que nous nous intéressons surtout à la comparaison des compétences développées par les duettistes par rapport à celles cultivées par les enseignants à temps plein, nous avons ajouté deux colonnes dans les graphiques qui permettent de comparer. Les duettistes sont moins nombreux à se déclarer à l'aise que les enseignants à temps plein (47% à 65%) mais ils sont en revanche plus nombreux à se déclarer experts dans le domaine (35% à 29%) (Figure 5).

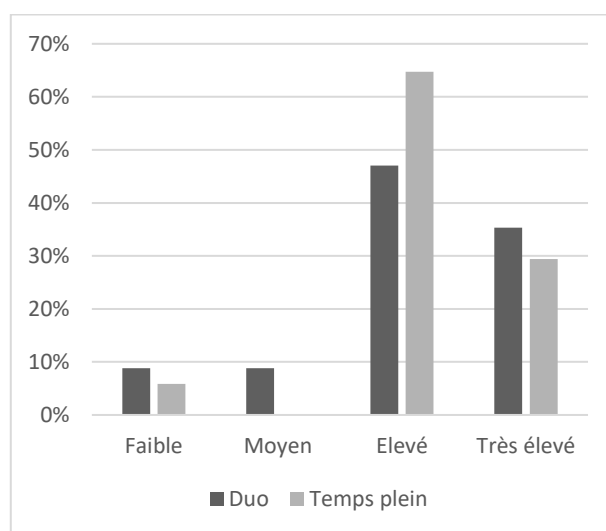


Figure 5 : Niveau d'aisance en savoirs savants à enseigner

Quelques commentaires laissés par les répondants expliquent les résultats obtenus. L'enseignant 31, duettiste, déclare : « tous mes savoirs sont à réactiver car je ne les ai plus travaillés depuis que j'étais moi-même à l'école primaire. » Quant à l'enseignant 15, temps plein, il estime : « [Il est] littéralement impossible de maîtriser les contenus et les méthodologies de toutes les disciplines. J'éprouve souvent un sentiment de frustration si j'ai le souci de faire mon travail le mieux possible, ... et en différenciant. »

La deuxième capacité que doit démontrer un maître instruit se trouve dans ses **connaissances didactiques**. Nous avons donc demandé aux enseignants à quel point ils se sentaient à l'aise par rapport à elles. Ils ont répondu sur une échelle de 1 à 4 (1 correspondant à un niveau bas de performance et 4 à un bon niveau didactique). Les réponses sont ici sensiblement identiques entre les duettistes et les enseignants à temps plein. A nouveau, une grande majorité des enseignants répond être à l'aise, voire très à

l'aise avec les connaissances didactiques. Le même pourcentage de duos ou d'enseignants à temps plein dit posséder un niveau élevé de maîtrise des savoirs didactiques (65%) tandis que respectivement 21 et 24% des sondés s'estiment à un niveau très élevé (Figure 6).

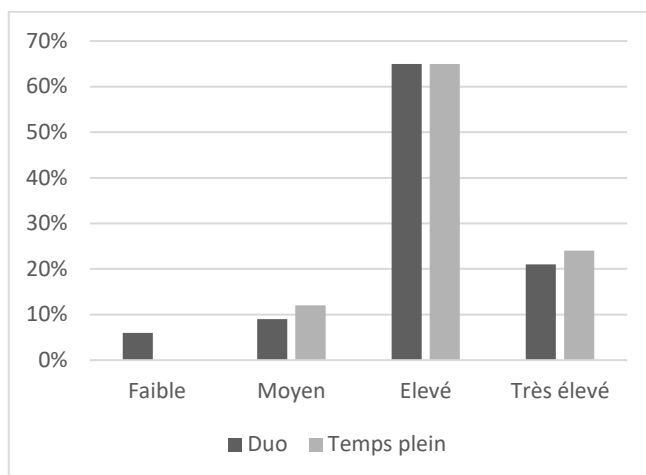


Figure 6 : Niveau d'aisance en connaissances didactiques

Penchons-nous à nouveau sur certains commentaires qui peuvent être intéressants pour notre recherche. Certains enseignants avouent ne pas être à niveau sur certaines disciplines. « Allemand, sciences et arts visuels ne sont pas à niveau. » (Enseignant 22, temps plein) ; « j'ai des lacunes en musique et AC&M » (Enseignant 41, duettiste). L'enseignant 44 va plus loin dans son explication. Il ne se sent pas très à l'aise en chant, mais surtout, il estime : « [Je fais un] gros investissement personnel dans les autres branches, ce qui est coûteux en énergie. Plusieurs années sont nécessaires pour assumer correctement l'ensemble du programme didactique. Malgré la fluidité gagnée dans la gestion, le système « enseignant généraliste » ne me paraît plus viable du fait de la multiplicité des didactiques spécifiques plus élaborées. » L'enseignant 20, duettiste a également laissé un commentaire intéressant. « Ça fait seulement 3 ans que je travaille en duo. Avant, j'étais à 100% dans le même cycle du coup je connais tout le programme ou savoirs à enseigner. Par contre, maintenant, on a réparti les branches et il faudrait que je replonge dans certains éléments si on changeait de discipline à enseigner. »

Nous avons ensuite posé une question sur l'aisance par rapport aux **connaissances pédagogiques** et plus particulièrement dans la gestion de classe. Ici, la différence est un peu plus marquée entre les duettistes et les enseignants à temps plein. En effet, 76% des enseignants à temps partiel se disent très à l'aise alors que seuls 53 % de l'autre groupe répondent de la même manière (Figure 7).

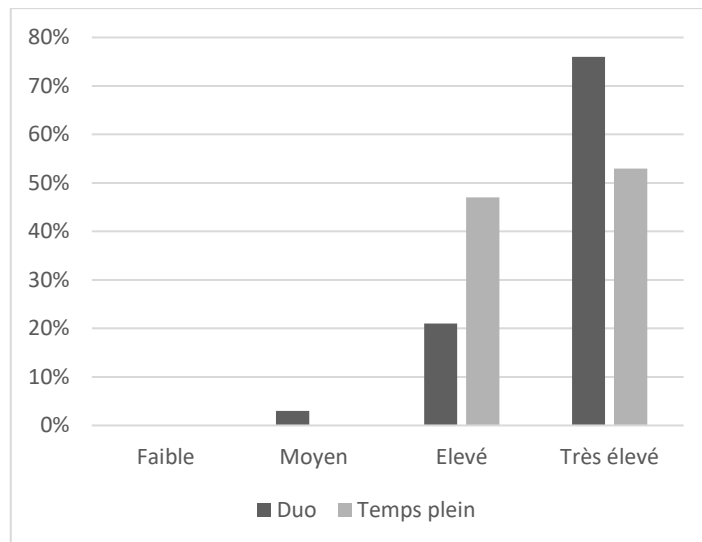


Figure 7 : Niveau d'aisance en connaissances pédagogiques

Enfin, une dernière interrogation portait sur les connaissances en termes d'**éthique**. Il était demandé aux enseignants s'ils se sentaient à l'aise pour mener une séquence sur cette thématique. Le premier élément marquant de la figure 8 est que les enseignants sont globalement moins à l'aise avec cette compétence qu'avec les précédentes. Ils ne sont en effet qu'environ 60% à cocher les deux cases les plus élevées, alors que ce chiffre s'élève presque à 90% dans les autres domaines. Ici aussi, la différence entre enseignants à temps plein ou en duo est plus marquée. Seuls 41% des enseignants à temps plein se sentent tout à fait à l'aise avec cette thématique, pour 71% des duettistes. L'espace commentaire témoigne également du manque de sûreté des enseignants sur ce thème. Il est « difficile de rester neutre sur certains sujets » estime l'enseignant 7 (temps plein). Le répondant 20 (duettiste) explique quant à lui que « certains domaines privés sont difficiles à aborder. » Enfin, parler de ces thèmes ne devrait être fait qu'après « une analyse préalable » selon l'enseignant 44 (temps plein).

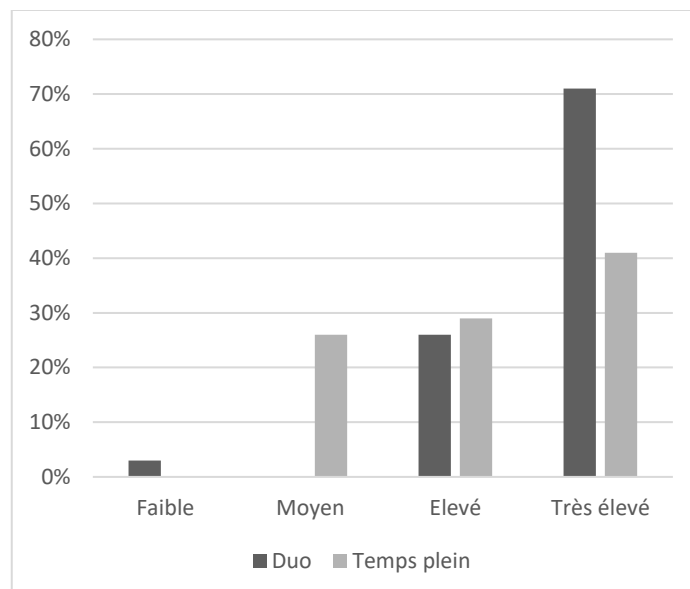


Figure 8 : Niveau d'aisance en connaissances éthiques

6.3.2. Acteur social

Explorons désormais les résultats obtenus en ce qui concerne l'enseignant en tant qu'acteur social. Rappelons brièvement les hypothèses qui ont été posées en début de travail sur cette thématique. Paquay (1994) définit l'acteur social comme la compétence de l'enseignant qui veut qu'il soit une personne qui travaille en réseau, qui est sensible aux enjeux de société, qui les prend en compte dans son enseignement et qui est capable de collaborer avec tous les acteurs de l'école qu'il rencontre (parents et collègues notamment). **Nous pensons que les duettistes seraient plus sensibles à ces qualités puisqu'ils sont forcément sans cesse au contact des différents acteurs de l'école.**

La première question demandait donc aux enseignants s'ils étaient **sensibles aux enjeux de société**. Près de 95% des enseignants, duettistes ou non, répondent par l'affirmative. Une autre question nous donne des informations plus intéressantes. En effet, les enseignants interrogés devaient ensuite dire **s'ils prenaient en compte ces enjeux dans leur enseignement** *pas du tout, un peu, régulièrement* ou *toujours*. Il en ressort que les duettistes sont légèrement plus sensibles à cette thématique puisque 32% d'entre eux répondent « régulièrement » contre 24% pour les enseignants à temps plein. La différence est la même pour ceux qui ont répondu « toujours » (respectivement 29% contre 24%) (Figure 9).

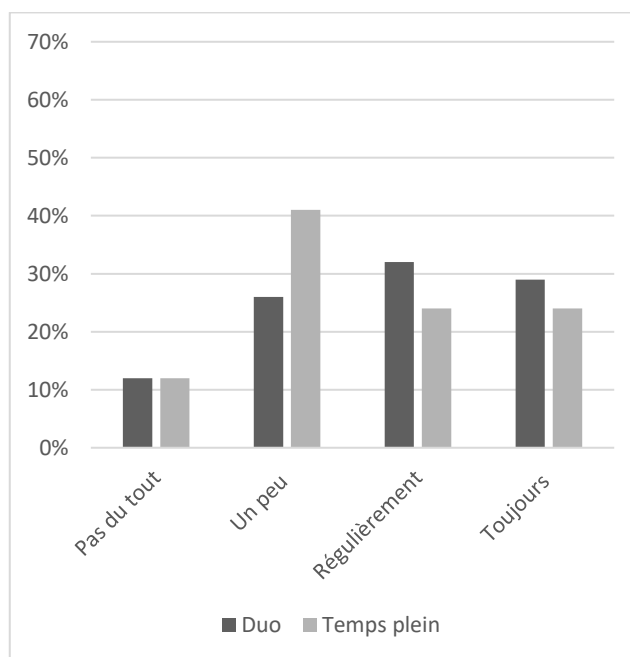


Figure 9 : Tenir compte des enjeux de société dans l'enseignement

La deuxième composante du travail de l'enseignant en tant qu'acteur social est celle qui traite de sa **relation aux parents d'élèves**. Il était donc ensuite demandé aux enseignants de choisir parmi une liste de propositions celles qui correspondaient à leur relation aux parents de leurs élèves. Les propositions suivantes leur étaient fournies : la communication avec les parents est souvent un facteur de stress ; je communique *chaque semaine* avec les parents de mes élèves ; je trouve que la relation aux parents est primordiale ; et enfin, je suis serein au moment d'aborder les réunions parents-enseignants. Nous avons ensuite établi des graphiques permettant de comparer le nombre de duettistes et le nombre d'enseignants à temps plein qui ont coché une même case. Il en ressort que les duettistes semblent légèrement plus à l'aise dans cette thématique. Ils sont par exemple 68% à déclarer être serein lors d'un entretien avec les parents, contre 47% pour les enseignants à temps plein. Ils sont légèrement plus nombreux à communiquer hebdomadairement avec les parents (21% à 12%). Les duettistes sont en revanche presque deux fois moins

nombreux à considérer les relations avec les parents d'élève comme un facteur de stress (15 à 29%). La plus grande différence se retrouve lorsqu'il leur est demandé s'ils sont globalement sereins dans cette collaboration. Seuls 59% des enseignants à temps plein déclarent se reconnaître dans cette affirmation contre 85% des duettistes. Enfin, les deux groupes pensent que cette collaboration est un élément essentiel de leur métier avec un léger avantage aux enseignants à temps plein (82% contre 74% des duettistes) (Tableau 2). Pour expliquer ces chiffres, nous pouvons également prendre en compte quelques commentaires qui éclairent les réponses des personnes interrogées.

L'enseignant 15 (temps plein), qui dit ressentir du stress dans sa relation aux parents, explique, par exemple, que celle-ci « n'est pas un sujet traité à la HEP et constitue l'un des facteurs principaux de stress. Au sens où l'on se retient de dire ce que l'on pense par diplomatie. » L'enseignant 51, quant à lui, duettiste et reconnaissant que la relation aux parents peut causer du stress, donne une autre piste de réflexion sur ces résultats : « Je dirais que la proximité de l'école avec les parents est particulière. En effet, tout le monde se connaît dans le village dans lequel j'enseigne, ce qui peut être parfois gênant pour moi qui ne suis pas du village. »

	Bonne relation aux parents primordiale	Relation aux parents généralement sereine	Serein pour la réunion des parents	Communication hebdomadaire avec les parents	Relation aux parents, facteur de stress
Duo	74%	85%	68%	21%	15%
Temps plein	82%	59%	47%	12%	29%

Tableau 2 : Pourcentage d'enseignants disant se reconnaître dans ces caractéristiques de la relation aux parents

Penchons-nous enfin sur le dernier aspect de l'enseignant en tant qu'acteur social, sa **relation à ses collègues**. Nous avons procédé avec le même type de question que pour les parents et il en ressort des résultats que nous comparons de la même manière. Les sondés pouvaient choisir entre plusieurs propositions : je partage mon expérience et mes idées avec mes collègues ; nous discutons régulièrement de problèmes liés à la gestion de classe ; nous discutons régulièrement de problèmes liés à la didactique ; nous mettons en place chaque année des projets collectifs d'établissement ; j'ai confiance et je peux parler librement à mes collègues ; les interactions avec eux me permettent de m'améliorer dans ma pratique professionnelle. Nous pouvons tout d'abord remarquer qu'il est rassurant de constater que les enseignants échangent avec leurs collègues au sujet de leurs expériences (82% de duettistes et 94% d'enseignants à temps plein). Nous faisons ici le choix de ne pas traiter les réponses sur les discussions autour de la gestion de classe et de la didactique puisqu'elles n'entrent pas dans nos hypothèses et que les résultats sont sensiblement les mêmes dans les deux groupes. En revanche, il est très intéressant de constater que, quelle que soit sa forme de travail, un enseignant a souvent confiance en ses collègues et que les deux groupes ont des résultats identiques (75 et 76%). Mais l'aspect le plus remarquable de cette question réside dans la proportion d'enseignants qui s'engagent régulièrement dans des projets d'établissement puisque cette question est directement liée à nos hypothèses. Les résultats montrent que les duettistes sont presque deux fois plus nombreux à s'engager chaque année dans de tels travaux. En effet, 63% des duettistes ont choisi cette case du questionnaire contre seulement 37% des enseignants à temps plein (Tableau 3).

Afin de trouver des pistes de réflexion pour notre prochaine partie, l'interprétation des résultats, prenons encore le temps de relever quelques commentaires.

« Je ressens parfois un manque de solidarité, intergénérationnelle notamment. Le collègue est quelqu'un qui fait le même métier, mais moins bien. » (Enseignant 15, temps plein)

« Même si mes collègues sont très critiques (parce qu'ils savent plus que moi) ils sont tout de même d'une grande aide. » (Enseignant 51, duettiste)

« Quand on a d'excellents collègues, c'est top... Mais ce n'est peut-être pas toujours le cas... » (Enseignant 18, duettiste)

	Confiance dans les collègues	Partage d'expérience	Engagement annuel dans des projets d'établissement
Duo	75%	82%	50%
Temps plein	76%	94%	29%

Tableau 3 : Pourcentage d'enseignants disant se reconnaître dans ces caractéristiques de la relation aux collègues

6.3.3. Praticien réflexif

Concluons notre présentation des résultats par la dernière compétence professionnelle interrogée, celle du praticien réflexif. Nous avons émis l'hypothèse que **les duettistes possèdent de meilleures capacités dans le domaine puisqu'une des raisons qui les ont peut-être motivés à se mettre en duo pédagogique est le sentiment d'échec et l'envie d'améliorer leurs pratiques** (Mahieu, 1992).

Trois questions de notre outil de recherche y étaient relatives. La première demandait aux enseignants répondants à quelle fréquence ils prennent du temps pour analyser leurs pratiques. Ils avaient le choix entre quatre items : *jamais*, *parfois*, *régulièrement*, *tous les jours*. Nous pouvons observer que peu de duettistes répondent *jamais* ou *parfois* contre un peu plus d'enseignants à temps plein, soit respectivement 10% contre 29%. Dans l'autre extrémité du tableau, nous voyons qu'un nombre plus élevé de duettistes répond *tous les jours*. Nous pouvons donc conclure que les duettistes semblent légèrement plus sensibles à cette thématique que les enseignants à temps plein (Figure 10).

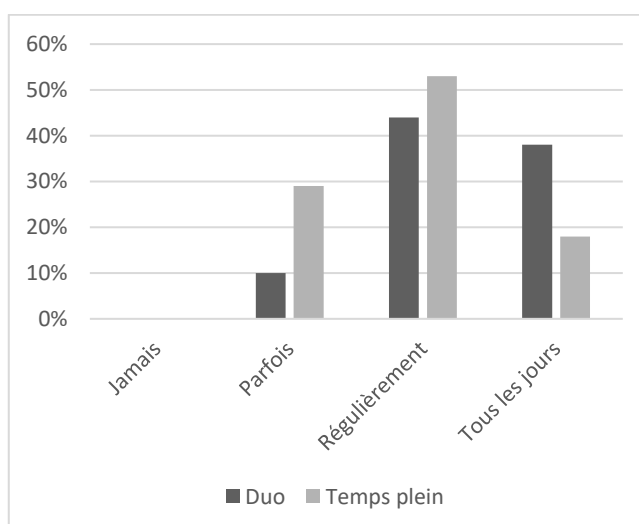


Figure 10 : Fréquence de prise de temps pour analyse de pratique

La question suivante demandait aux répondants s'ils ont l'impression que cette réflexion sur leurs pratiques entraîne des changements dans leur quotidien d'enseignant. Les différences sont ici minimales et ne méritent pas d'être citées (Figure 11).

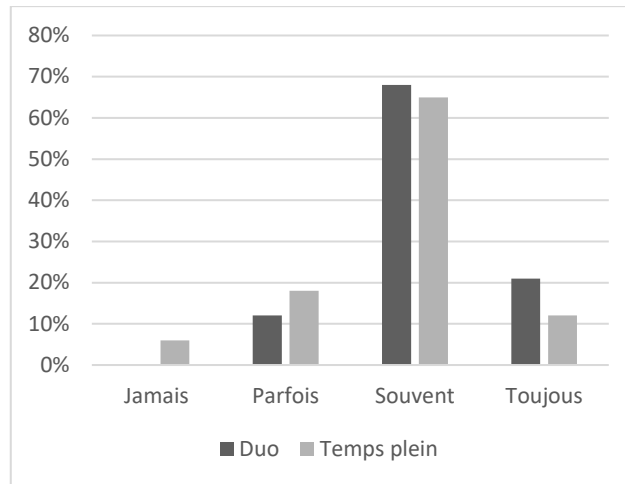


Figure 11 : Changements dans les pratiques suite à l'analyse réflexive

Enfin, une dernière question visait à savoir si les enseignants utilisaient les recherches en sciences de l'éducation pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Il est regrettable de constater que seuls 38% des duettistes et 18% des enseignants travaillant à temps plein disent utiliser *souvent* ou *toujours* les recherches (Figure 12). Nous voyons par ailleurs que les duettistes sont, là aussi, plus nombreux et plus assidus à une pratique réflexive de qualité.

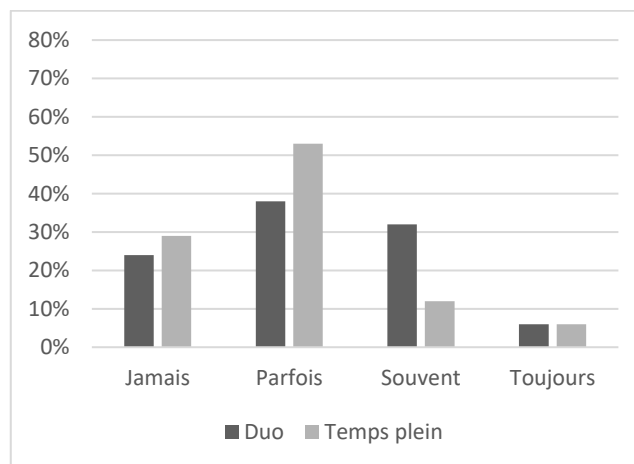


Figure 12 : Utilisation des recherches dans l'analyse réflexive

7. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Après avoir pris le temps de dépouiller nos résultats et de les présenter dans le chapitre précédent, nous pouvons maintenant passer à leur interprétation qui nous permettra de répondre à notre question de recherche et de vérifier nos hypothèses. Nous lirons les paragraphes qui suivent en gardant à l'esprit l'interrogation principale de notre recherche : **le travail en duo pédagogique a-t-il donc un impact sur l'identité professionnelle des enseignants et plus particulièrement sur leurs compétences professionnelles ?** Nous discuterons de nos résultats en répondant à nos hypothèses les unes après les autres avant de terminer en répondant clairement à notre question de recherche.

7.1. Remarques générales sur les résultats

Avant de répondre précisément à notre question de recherche, nous aimerions d'abord écrire quelques remarques générales sur nos résultats. Premièrement, comme déjà expliqué précédemment, un choix a été réalisé dans l'élaboration du questionnaire qui nous pousse à ne pas être en mesure de commenter toutes nos hypothèses. Par conséquent, nous ne saurons pas si les enseignants travaillant en duo regrettent un manque de poids dans les décisions liées à la classe lorsqu'ils ne sont pas titulaires. Nous n'aurons pas non plus d'informations sur les éventuelles différences concernant les autres indicateurs du cadre conceptuel, comme le choix du métier, la vision du but de l'école ou encore le rapport à la formation. Enfin, les compétences d'enseignant comme développement de sa personne, praticien artisan et technicien n'ont pas non plus été traitées.

Notons également en préambule que, comme expliqué dans la présentation de notre échantillon, nous n'avons que 17 enseignants travaillant à temps plein dans notre panel. Ce chiffre représente une faiblesse de notre travail puisque nous analysons les réponses sur la base d'un échantillon relativement restreint. Les informations qui seront par conséquent données ci-dessous nous révèlent une tendance mais ne sont en aucun cas représentatives et généralisables à d'autres groupes témoins.

Enfin, nous pouvons déjà constater une généralité dans nos réponses : il n'y a presque jamais de très grandes différences sur les compétences étudiées entre les enseignants travaillant en duo et les autres. Cette constatation peut s'expliquer par le fait que chacune des capacités interrogées (connaissances didactiques, pratique réflexive, implication sociale des enseignants...) représente un très vaste domaine de compétences. Ainsi, il se peut qu'un enseignant duettiste soit très bon dans une sous-compétence, mais moins dans une autre et que ce résultat soit exactement à l'opposé d'un autre enseignant qui travaille seul dans sa classe. Ainsi, ces deux personnes obtiendraient des résultats semblables sur la compétence en général. Toutefois, si on cherchait sur des plus petites sous-compétences, de plus grandes différences pourraient certainement être observées. Afin d'illustrer notre propos, prenons l'exemple d'un duettiste qui, grâce à sa collaboration avec son collègue, se sent très à l'aise dans la relation aux parents, composante de l'acteur social. Il se peut qu'au contraire, il ne se sente pas particulièrement sensible aux enjeux de société et à leur prise en compte dans l'enseignement. D'un autre côté, nous avons un enseignant à 100% dans la même classe qui est très stressé dans sa relation aux parents mais qui introduit chaque semaine un thème éthique dans sa classe. Les résultats globaux sur l'acteur social seront semblables pour les deux répondants bien que leurs sous-compétences soient différentes. La manière dont se manifeste cette compétence sera donc différente en pratique, mais identique dans notre outil de recherche.

Or, comme notre questionnaire reposait majoritairement sur des questions plutôt générales, cette constatation peut expliquer les chiffres relativement proches entre les deux groupes. Toutefois, les résultats obtenus ne sont pas dénués d'intérêt. Nous pouvons désormais nous y consacrer.

7.2. Commentaire sur les duos pédagogiques répondants

Commençons l'interprétation de nos résultats par l'exploration des réponses des enseignants qui travaillent en duo pédagogique. Même si notre travail ne s'intéresse pas exclusivement à cette thématique, il nous paraît essentiel d'avoir un aperçu de l'état de santé de nos duos en Valais. Il leur était d'abord demandé leur opinion sur quelques points importants de cette forme de travail. Nous pouvons tout d'abord nous réjouir de constater que, comme dans la recherche de Hutin en 1989, la grande majorité des enseignants travaillant en duo pédagogique est satisfaite de ce choix (88%). Nous pouvons également être satisfaits de la proportion de duos pédagogiques définis comme performants (85%).

Toutefois, ce chiffre pourrait encore augmenter si tous les enseignants étaient conscients des éléments à travailler pour offrir aux élèves la collaboration la plus étroite possible. L'élément le plus surprenant de cette question est que seuls 68% des duos disent établir un contrat de fonctionnement. Ce chiffre a de quoi surprendre puisque c'est la seule obligation demandée aujourd'hui par l'Etat du Valais dans l'Arrêté de 1985 relatif à l'enseignement à temps partiel... Il est d'autant plus regrettable car, comme l'explique Piot (2010), un contrat de fonctionnement est indispensable pour assurer une équipe claire et efficace qui dialogue. L'auteur explique même que, sans contrat, l'équipe perd sa plus-value pour les élèves et les enseignants. Il est également surprenant de constater que les duos ne fonctionnent pas totalement comme la littérature le conseille. Les auteurs lus pour ce travail encouragent les membres des duos à planifier, évaluer et réfléchir sur la pratique ensemble (Letor, 2009; Mahieu, 1992; Marcel et al., 2007). Or, la proportion d'enseignants déclarant le faire est relativement faible (respectivement 18%, 26% et 65%). Nous pouvons penser que ce résultat montre que les enseignants ont de la peine à réserver des plages horaires sur leur semaine en dehors de leurs jours de travail avec leur classe. Ces chiffres tendent donc à démontrer qu'actuellement, les enseignants font le choix de travailler en duo surtout pour des raisons familiales ou privées et non pour le bien-être de l'enfant puisqu'ils sont peu nombreux à accepter de prendre du temps en dehors de leurs heures de classe pour s'asseoir avec leur collègue et travailler ensemble. En revanche, d'autres chiffres sont plus réjouissants. Les duettistes sont 88% à apprécier les qualités de franchise, confiance, écoute et empathie de leur partenaire. Ainsi, ces duos ont bien compris la culture de la collaboration décrite par Rochat-Moehr (2011). Enfin, il semble que la communication régulière des événements de la classe ne soit pas un secret pour nos duettistes (88%). Ces derniers ont donc de bonnes relations avec leurs collègues et communiquent beaucoup. En résumé, nous pouvons dire que les enseignants qui travaillent en duo semblent avoir compris l'utilité de communiquer et de se répartir les tâches, mais que leurs besoins privés priment sur des raisons pédagogiques, si bien qu'ils ne prennent que rarement le temps de planifier, évaluer et analyser leurs pratiques ensemble.

7.3. Les duos pédagogiques performants développent-ils des compétences différentes de ceux définis comme non performants ?

Nous pouvons désormais nous intéresser à la première hypothèse qui était posée dans ce travail. Nous avons pensé que **les enseignants en duo développaient des compétences différentes des enseignants travaillant à temps plein dans une même classe mais seulement si leur duo fonctionnait de manière optimale**. Nous avons donc défini dans notre échantillon les duos dont le mode de fonctionnement n'était pas optimal et avons comparé leurs réponses à celles des autres. Malheureusement, nous sommes dans l'impossibilité de répondre à cette hypothèse puisque nous avons seulement 5 répondants définis comme « non performants ». De plus, nous regrettons à présent que la méthode d'analyse de ces données ne propose qu'une vision duale du travail de l'enseignant en duo. En effet, nous avons défini les duos interrogés comme performants ou non. Or, pour voir l'efficacité d'une équipe pédagogique, il convient de s'intéresser aux outils pédagogiques qu'elle crée, à ses choix méthodologiques, à l'organisation de sa classe, à sa gestion de la discipline, à l'approche pédagogique et familiale qu'elle offre ou encore à l'organisation de ses horaires (Letor, 2009). Ainsi, nous voyons que la question posée dans cette recherche est beaucoup trop restreinte pour prétendre être capable de mesurer l'efficacité des duos interrogés. Nous aurions donc pu poser encore quelques questions sur les objectifs fixés par les duettistes et sur le pourcentage de réussite qu'ils estiment atteindre, comme le proposent Delaire et Ordonneau (1989). Nous aurions aussi dû explorer les 4 domaines pour évaluer un travail d'équipe conseillés par Mahieu (1992) : le domaine axiologique et éthique (finalité, but de l'équipe et son guide d'action), la stratégie d'action (les tâches à accomplir et le dispositif mis en place pour les atteindre), le domaine fonctionnel (les rôles

et statuts de chacun des membres de l'équipe) et enfin la mise en relation de ces trois domaines dans une approche systémique.

Pour toutes ces raisons, les résultats obtenus nous donnent des chiffres insignifiants que nous ne pouvons pas utiliser. Cette thématique nous semble toutefois intéressante à aborder dans le cadre d'une autre recherche car il y a certainement des différences qui se créent dans l'identité professionnelle de ces deux groupes. En outre, comme la littérature fournit de nombreuses clés pour analyser le fonctionnement des duos, il ne serait pas impossible de trouver une méthodologie pertinente pour parvenir à ce but.

7.4. Les compétences du maître savant

Entrons désormais dans la partie la plus intéressante de notre interprétation des résultats. Nous allons explorer chacune des hypothèses posées par rapport au professionnel enseignant défini par Paquay (1994) avant de pouvoir enfin répondre à notre question de recherche.

Commençons donc par les compétences du professionnel enseignant liées au maître savant. Paquay (1994) explique qu'un enseignant professionnel est capable de connaître différents types de savoirs (savants, didactiques, pédagogiques et éthiques). Nous avons émis l'hypothèse que **les enseignants duettistes pouvaient subir quelques pertes au niveau des connaissances didactiques** étant donné qu'ils n'enseignent plus toutes les branches du PER. Les résultats obtenus ne montrent pas de tendance claire. Nous ne pouvons donc pas affirmer que les duettistes subissent des pertes en matière de compétences didactiques. Nous pouvons expliquer ces chiffres par le fait que, même si un professionnel enseigne toutes les branches au programme, il est difficile de tout maîtriser car le savoir est infini et il y a sans cesse de nouvelles connaissances à acquérir. D'ailleurs, nous ne pouvons même pas attendre cela des enseignants. Si on demandait aux maîtres de l'école primaire de maîtriser tous les savoirs, ils seraient supposés devenir des spécialistes, ce qui rentre en conflit avec la posture de polyvalence prônée actuellement (Deviterne, Prairat, Rétornaz, & Schmitt, 1999). Certains auteurs expliquent même que, au contraire, travailler en duo permet une spécialisation partielle qui offre donc aux enseignants plus de temps pour la préparation didactique. Ils compensent donc le fait de ne plus enseigner toutes les matières par une meilleure préparation et ne subissent donc pas de perte majeure en matière de savoir didactique (Perrenoud, 1987). Certains commentaires des duettistes tendent tout de même à montrer qu'il existe une légère faiblesse au niveau des savoirs didactiques liée au travail en duo mais nous ne possédons pas d'éléments suffisants pour les analyser.

Une autre hypothèse était posée, celle où **les savoirs savants et éthiques étaient identiques pour les deux groupes** puisque non directement liés au travail de collaboration. En ce qui concerne les savoirs savants à enseigner, nous constatons une légère différence qui montre que les enseignants travaillant à temps plein sont légèrement plus à l'aise avec le savoir à transmettre que les duettistes. Toutefois, si la question était posée plus particulièrement, si elle était par exemple liée à un savoir à enseigner précis, on pourrait constater s'il y a une différence ou pas. Ici, notre question ne nous permet pas d'avoir une idée claire. En revanche, il semble que les duettistes sont plus à l'aise avec les compétences éthiques. Ils sont beaucoup plus nombreux que l'autre groupe à se dire totalement à l'aise avec cette thématique (71% à 41%). Nous pouvons donc estimer que les échanges réalisés avec leur partenaire leur permettent de se sentir plus performants dans cette pratique, comme l'expliquent Delaire et Ordronneau (1989) et Perrenoud (1994). Il semble donc que l'échange constant entre deux professionnels de l'éducation permet une meilleure approche pédagogique du point de vue des savoirs éthiques. Mahieu (1992) confirme cette explication. Il déclare que l'équipe offre aux enseignants d'augmenter leur capacité d'ouverture aux autres et au monde. En effet, ils se confrontent sans cesse aux autres ce qui leur donne la capacité de se décentrer. Ils acquièrent ainsi une sensibilité

particulière par rapport aux besoins d'autrui. Garnier (2003) offre une autre piste de réflexion. Elle déclare que, pour qu'une équipe pédagogique fonctionne, elle doit discuter de ses valeurs afin de construire un point de vue commun. Cette construction implique que les enseignants travaillant en duo sont forcément plus sensibles aux enjeux éthiques puisqu'ils les travaillent au quotidien avec leur partenaire. Un autre éclairage de ce résultat est que les enseignants en duo sont plus exposés à des problèmes éthiques, étant donné qu'ils sont moins souvent dans la classe. En effet, certains peuvent se sentir comme « le stagiaire » de la classe s'ils ne sont pas titulaires et ainsi, avoir le besoin plus régulièrement de discuter du vivre ensemble. Certains auteurs expliquent que la confiance entre enseignant et élève naît de la durée pendant laquelle les deux parties sont en relation (Rousseau, Deslandes, & Fournier, 2009). Nous pouvons donc ainsi comprendre qu'un enseignant qui passe peu de temps dans une classe souffre d'un manque de confiance avec les élèves et se voit mis en difficulté dans son climat de classe. Mener des séquences sur des thèmes éthiques peut donc être une solution pour régler ces problèmes.

Enfin, nous pensions en début de travail que les enseignants en duo pédagogique pouvaient ressentir **certaines difficultés dans la gestion de classe** puisque, comme l'explique Mahieu (1992), une des motivations principales à travailler à deux est le constat d'échec réalisé seul face à sa classe. Or, il n'en est rien. 75% des duettistes se disent totalement à l'aise avec la gestion de classe, contre 50% des enseignants à temps plein. Nous voyons donc que nos chiffres infirment totalement notre conception initiale. Ces derniers peuvent être expliqués grâce aux bienfaits de la collaboration. En effet, des enseignants duettistes ont la chance d'avoir deux regards et deux cerveaux sur leurs élèves. Ils peuvent donc échanger et augmenter leur crédibilité face à eux (Mahieu, 1992). Cette collaboration devient donc un formidable outil de gestion de l'hétérogénéité de la classe et offre aux enseignants duettistes de se sentir plus à l'aise dans la gestion de classe. Une autre explication se trouve dans le temps d'enseignement de ces enseignants duettistes. Il se peut que le fait de ne pas être en classe tous les jours et de ne pas être confronté quotidiennement à certains élèves rende les enseignants plus patients et moins obnubilés par certains comportements. Ils acquièrent ainsi des pratiques plus tolérantes en matière de discipline et une attitude plus ouverte (Perrenoud, 1987). Nous pouvons enfin expliquer ce résultat par le fait que la gestion de classe est une compétence très travaillée par les duettistes. En effet, assurer ensemble la responsabilité d'un groupe d'élèves implique une forte visibilité des pratiques. Les élèves se mettent donc à comparer la gestion des deux enseignants. Ainsi, les incohérences apparaissent facilement et il est important de travailler ses habitudes en matière de gestion de classe afin de maintenir la crédibilité face aux élèves (Perrenoud, 1993).

7.5. Les compétences sociales

Explorons désormais nos résultats en ce qui concerne les compétences développées par les duettistes et les enseignants à temps plein par rapport à la capacité d'acteur social. Nous avons émis l'hypothèse que **les enseignants travaillant en duo développent de bonnes capacités dans ce domaine puisqu'ils s'engagent constamment dans des projets collaboratifs**. Si aucune tendance claire ne se dessine dans nos résultats, nous pouvons tout de même remarquer que les duettistes sont légèrement plus sensibles aux enjeux de société et surtout, qu'ils en tiennent davantage compte dans leur enseignement. Une des raisons qui peut expliquer ces chiffres est que les enseignants en duo ont déjà été confrontés à des difficultés liées à la société (classe très hétérogène, multiculturalité, problèmes liés à la religion ou à l'éthique) qui les ont peut-être poussés à se mettre en duo pédagogique (Mahieu, 1992). C'est pourquoi, ils sont désormais sensibles à cette thématique et, grâce à l'appui de leur collègue, ils se sentent à même d'en parler en classe. Mahieu (1992) rappelle également que les échanges constants réalisés avec les collègues offrent une capacité de décentrage accrue et donc, une sensibilité particulière aux enjeux de société. Gather Thurler et Perrenoud (2005) ajoutent qu'être sensible aux enjeux de

société est un des piliers du professionnel enseignant (avec l'apprentissage de l'élève et la dimension affective du métier). Être sensible à cette thématique est, par conséquent, indispensable au duo pour qu'il fonctionne de manière optimale. Ainsi, cette compétence est développée par les enseignants dans leur duo et ils sont capables de la transmettre à leurs élèves.

Nous pouvons désormais nous pencher sur les graphiques qui s'intéressent à la relation à l'établissement, aux parents et aux collègues qu'entretiennent les enseignants. Il n'est pas surprenant de constater que les duettistes s'engagent plus dans des projets d'établissements (63% contre 37% pour les temps plein) puisqu'ils ont développé une culture de collaboration et qu'ils ont l'habitude de travailler ensemble dans le but d'améliorer leurs pratiques (Delaire & Ordroneau, 1989). Ils ont compris que l'individualisme ancestral du métier n'est plus une solution pour gérer les classes d'aujourd'hui (Progin Romanato & Gather Thurler, 2011). Les duettistes s'engagent également plus facilement parce qu'ils savent que collaborer permet de gagner du temps, de l'efficacité et d'apporter un meilleur soutien aux enfants tout en produisant du nouveau matériel (Borges & Lessard, 2007). Nous pouvons donc affirmer que le travail en duo fait que les enseignants osent plus s'engager dans des projets collectifs parce que, pour qu'un projet fonctionne, il faut être prêt à prendre des risques. Or, cette capacité est souvent acquise par les duettistes lorsqu'ils se trouvent dans une équipe qui les sécurise, dans laquelle ils profitent d'un sentiment d'appartenance au groupe et où ils se sentent en confiance (Zay, 1999).

En ce qui concerne la relation aux parents de leurs élèves, les enseignants duettistes sont plus sereins, que ce soit en général ou lors d'aborder la réunion des parents. Ce résultat n'est pas non plus surprenant puisqu'il correspond à l'une des finalités du travail en équipe définie par Mahieu (1992). Cet auteur explique que de nombreux enseignants désirent travailler en équipe parce que cette forme de travail permet de mieux connaître les élèves, et surtout d'avoir plus de crédibilité face aux parents grâce aux deux avis présentés. Perrenoud (1993) affirme également que la coresponsabilité des élèves implique une nécessaire comparaison entre les pratiques de l'un et de l'autre. Les enseignants se doivent donc de discuter pour savoir comment aborder les réunions de parents. De plus, deux enseignants généralistes offrent forcément un nouveau dialogue avec les parents. Grâce aux deux points de vue, les problèmes des enfants sont plus facilement compréhensibles et les parents sont donc moins défensifs et plus ouverts (Perrenoud, 1987).

Enfin, il pourrait paraître étonnant de constater que les chiffres des graphiques qui concernent la relation aux collègues sont sensiblement identiques entre les deux groupes. Toutefois, lorsqu'on se penche sur la littérature, les raisons sont facilement compréhensibles. Tout d'abord, étant donné que le duo pédagogique est une petite équipe pédagogique dont le but est notamment de partager des tâches (Gremaud & Losego, 2008), il paraît évident que les enseignants qui travaillent à temps plein ne sont, en réalité, jamais totalement seuls dans leur classe. Ils font certainement partie d'équipes pédagogiques de plus grande taille et ainsi, ils développent également une relation de confiance avec leurs collègues et parviennent à améliorer leurs pratiques grâce à ces interactions (Marcel et al., 2007). Tardif et Levasseur (2010) vont même plus loin dans l'explication. Ils déclarent que collaborer est une des tâches principales de l'enseignement. Les réunions avec les collègues font donc partie du quotidien de tout enseignant. Qu'il travaille en duo ou non, chaque généraliste possède des relations avec ses collègues. Or, le travail collectif est aujourd'hui une condition obligatoire afin de garantir à tous les élèves l'égalité des chances. Il fait partie intégrante du professionnalisme. La collaboration est aujourd'hui devenue une norme culturelle et une obligation professionnelle. Ainsi, il est normal de constater des résultats semblables concernant la relation aux collègues puisque tous les enseignants collaborent avec les autres.

En somme, nous pouvons dire que nos résultats tendent à confirmer notre hypothèse selon laquelle les duettistes sont davantage à l'aise que les enseignants à temps plein par rapport

à la composante sociale de leur identité professionnelle étant donné qu'ils ont une meilleure relation avec les parents et légèrement plus d'attraits pour les thématiques liées aux enjeux sociétaux en classe.

7.6. Les compétences en analyse réflexive

Avant de répondre à notre question de recherche, nous devons encore explorer notre dernière hypothèse selon laquelle **un enseignant participant à un duo pédagogique développe une plus grande habitude de pratique réflexive** puisqu'il doit se remettre sans cesse en question s'il veut être capable de collaborer et de coordonner ses pratiques avec un autre enseignant.

Il ressort de notre recherche que les duettistes sont légèrement plus sensibles à la thématique de la pratique réflexive puisqu'ils prennent un peu plus régulièrement que les autres le temps d'analyser leur enseignement. Les deux groupes ont obtenu à peu près les mêmes résultats sur le nombre de changements qu'entraîne la pratique réflexive dans leur enseignement. Par ailleurs, un nombre plus élevé de duettistes utilise les recherches en sciences de l'éducation pour résoudre les problèmes rencontrés (38% contre 18% pour les temps pleins). En somme, nous pouvons remarquer qu'il n'y a pas de grandes différences entre les deux groupes en ce qui concerne cette thématique. Comment expliquer ces résultats ?

Tout d'abord, il convient de préciser que le terme d'analyse réflexive n'a peut-être pas la même signification pour tous les répondants. Il est très clair pour les enseignants qui viennent de terminer leur formation puisque cette dernière insiste beaucoup sur cette capacité du professionnel enseignant. Pour les autres répondants qui enseignent depuis plus longtemps, il leur arrive peut-être de faire de la pratique réflexive plus souvent qu'ils ne le pensent mais pas de manière consciente. En effet, face à une classe, un enseignant remet sans cesse en question sa pédagogie ou sa didactique sans forcément s'en rendre compte. Ainsi, il se peut que certains enseignants aient minimisé la quantité de pratique réflexive qu'ils effectuent.

Quoi qu'il en soit, le questionnaire nous informe d'une bonne nouvelle : presque tous les enseignants réalisent une analyse réflexive de qualité. En effet, étant donné qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes à la question « est-ce que l'analyse réflexive entraîne des changements dans votre pratique ? », nous pouvons en déduire que tous les enseignants interrogés usent d'une analyse efficace. La seule différence se situe dans la quantité d'analyses, puisqu'il ressort que les duettistes font légèrement plus d'analyse réflexive. Ce résultat peut facilement être expliqué par la théorie. Comme le dit Mahieu (1992), les enseignants optent souvent pour le duo pédagogique par suite d'un constat d'échec qu'ils ont fait après réflexion. Ils se mettent donc à deux, dans le but d'améliorer leurs pratiques. Puis, lors de leur collaboration, ils sont sans cesse en train de réfléchir afin d'obtenir une plus grande efficacité et d'acquérir de nouveaux savoirs professionnels, didactiques et pédagogiques (Marcel et al., 2007). Gather Thurler et Perrenoud (2005) ajoutent une autre explication. Les duettistes réalisent davantage de pratique réflexive parce qu'ils sont obligés de prendre du recul sur leurs actions afin d'atteindre les objectifs communs fixés dans le contrat de fonctionnement du début d'année. L'analyse des pratiques est donc une condition *sine qua non* d'une bonne coopération (Gather Thurler, 1996).

7.7. Réponse à la question de recherche

Après avoir répondu à nos hypothèses, nous pouvons enfin nous concentrer sur la question principale de notre travail de recherche : **quelles compétences du professionnel enseignant sont développées par le biais du travail en duo ?**

Commençons par revenir à la thématique plus générale de notre mémoire. Nous nous étions initialement demandé si le travail en duo pédagogique avait un impact sur l'identité professionnelle des enseignants. Il ressort de nos contacts avec des enseignants dans ce cas qu'ils traversent bel et bien le schéma de construction de l'identité professionnelle décrit par Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001). En effet, les commentaires laissés sous les questions montrent bien que les enseignants duettistes passent par les deux processus d'identisation et d'identification décrits par Tap (1986). L'identification à son collègue, notamment, est très présente, par exemple chez l'enseignant 28 : « j'ai de la chance de partager avec une jeune femme fraîchement sortie de la HEP ce qui donne une nouvelle perspective de travail. Il est bon d'échanger mon expérience avec la nouveauté qu'elle peut apporter dans la classe. » On sent également l'envie de se distancier du collègue afin de garder sa part d'autonomie comme, par exemple, chez l'enseignant 15 qui aimerait pouvoir exister par lui-même sans ressentir la pression de ses collègues lorsqu'il déclare qu'il ressent « parfois un manque de solidarité, intergénérationnelle notamment ». Les enseignants rencontrés expliquent ce tiraillement entre leur singularité et la nécessité de collaborer en collectif. Ces tensions font naître des crises qui les font progresser et développer une nouvelle identité professionnelle. Ainsi, nous pouvons affirmer que le travail en duo permet le développement d'une identité professionnelle en mouvement et saine.

Il convient désormais de savoir quelles composantes de cette identité professionnelle sont davantage impactées par le travail en duo pédagogique. Notre mémoire tentait de mesurer le développement des compétences en termes de connaissances savantes, didactiques, pédagogiques et éthiques, de capacités sociales et de praticien réflexif. Nous avons donc découvert, bien que les différences soient majoritairement minimales, qu'il y a bel et bien certaines compétences développées par le travail en duo pédagogique. Le duo joue un grand rôle dans les capacités sociales des enseignants qui le pratiquent. Ils sont plus à l'aise avec les parents et pour aborder des sujets liés aux enjeux de société. Ils se sentent également à l'aise avec leurs collègues, bien que ce soit également le cas pour les enseignants à temps plein. Les duettistes sont également légèrement plus à l'aise avec la gestion de classe et les séquences basées sur l'éthique. Ils pratiquent également un peu plus l'analyse réflexive et utilisent davantage les recherches dans leur réflexion. En ce qui concerne les autres compétences explorées dans ce travail, les résultats sont sensiblement identiques entre les deux groupes. Tous les enseignants interrogés ont à peu près les mêmes connaissances didactiques et savantes.

Notons encore une réflexion sur la raison qui fait que les différences entre les deux groupes sont minimales. Pourquoi donc les compétences que nous pensions sensiblement plus développées chez les duettistes ne le sont pas ? La réponse est à chercher dans notre cadre conceptuel et dans une simple phrase écrite entre deux paragraphes : le duo pédagogique est une petite équipe pédagogique. Or, une équipe pédagogique est un groupe de personnes qui travaillent ensemble dans un but commun (Mahieu, 1992). Autrement dit, il peut s'agir de deux enseignants qui exercent dans la même classe ou de deux collègues qui travaillent dans le même établissement. Il est donc possible de développer les mêmes compétences qu'un duo pédagogique lorsqu'on est un enseignant à temps plein mais qui travaille régulièrement en collaboration avec ses collègues de l'établissement. Or, il semble que cette deuxième catégorie d'enseignants est aujourd'hui très présente dans nos écoles qui ont compris l'importance de la collaboration (Lator, 2009). Il se peut donc que nos résultats puissent s'expliquer par cette remarque essentielle et nous pouvons ainsi comprendre que les différences ne soient pas très grandes.

8. CONCLUSION

8.1. Apports de la recherche

Au terme de ce travail, prenons encore quelques instants pour revenir sur les principaux apports de notre recherche.

Si les résultats obtenus ne nous offrent que quelques tendances sans pouvoir être généralisables à d'autres groupes de professionnels enseignants, nous pouvons toutefois résumer ci-dessous les principales découvertes réalisées.

Tout d'abord, nous nous sommes rendu compte que la problématique des duos pédagogiques est fortement présente en Valais. L'enseignant 15 estime, par exemple, que « le duo pédagogique est la règle (plus de 90% à Sion [...]) ». Notre recherche s'intéresse donc à une thématique fondamentale qui devient de plus en plus importante dans notre système éducatif. Il est regrettable de constater que les duos sont peu étudiés. Cependant, le Service de l'enseignement en est conscient et il est intéressant de consulter la nouvelle directive du 1^{er} février 2019 puisque les conseils prodigués aux duos dans ce document correspondent aux résultats de notre enquête. Il y est notamment demandé aux duettistes de fixer des objectifs communs, de s'organiser pour planifier, évaluer et apprécier les comportements ensemble.

Pour revenir à notre enquête et à ses apports, nous pouvons tout d'abord déclarer qu'il semble vrai que l'identité professionnelle des enseignants, et plus particulièrement leurs compétences professionnelles, sont modifiées par le travail en duo. Nos résultats tendent à démontrer que la plus grande influence se situe sur les compétences en tant qu'acteur social des membres de ces petites équipes pédagogiques. En effet, nous avons observé que les duettistes sont généralement à l'aise avec les parents de leurs élèves et leurs collègues ainsi que très sensibles aux enjeux de société. En ce qui concerne les influences de cette forme de travail sur les compétences de maître instruit, nous avons remarqué que les duettistes semblent légèrement plus à l'aise que les enseignants à temps plein dans la gestion de classe. En revanche, les différences ne sont pas très marquées entre les deux groupes au niveau des compétences didactiques, éthiques ou en matière de savoir savant. Enfin, les deux groupes semblent pratiquer une analyse réflexive de qualité, bien que cette habitude semble davantage inscrite chez les duettistes.

8.2. Analyse critique

Avant de conclure, faisons à notre tour preuve de réflexion critique sur notre travail et nuançons quelque peu ces résultats en réfléchissant aux différentes limites de notre enquête.

Nous avons regretté dans les parties précédentes que nos résultats ne montrent pas une tendance claire entre les deux groupes interrogés (enseignants à temps partiel et à temps plein). Différentes failles de notre recherche pourraient expliquer ces résultats. Tout d'abord, notre échantillon est composé de deux fois plus d'enseignants en duo que à temps plein. Ainsi, une réponse d'un enseignant à temps plein a plus de poids dans les résultats finaux que celle d'un duettiste. Il se peut donc que les chiffres soient quelque peu faussés par cette constatation. Il aurait été plus fiable d'avoir un nombre équivalent de répondants dans les deux groupes. De plus, nous avons choisi le questionnaire comme outil de récolte des données. Cette méthode a été retenue parce qu'elle possède une qualité qui nous paraissait essentielle pour notre recherche : la capacité de récolter une grande quantité d'informations en peu de temps. Cependant, nous avons pu remarquer que, malheureusement, un défaut de cet outil s'est fait sentir dans notre analyse des résultats. Les questions posées possèdent un caractère surtout général et nous pouvons regretter

que les informations reçues ne soient pas plus précises. Si cela avait été le cas, nous aurions pu peut-être aller plus loin dans l'interprétation de ces réponses et comprendre d'autres influences du travail en duo sur l'identité professionnelle des répondants. Lors d'une prochaine recherche, il serait ainsi intéressant d'interroger des enseignants d'abord et puis de mener ensuite des entretiens afin de clarifier certaines de leurs réponses. Ainsi, certaines sous-compétences professionnelles seraient peut-être plus clairement mesurées et nous pourrions comprendre plus précisément l'impact du duo sur les professionnels de l'enseignement. L'entretien aurait également pu permettre de répondre à une des interrogations qui reste en suspens à la fin de notre travail : les compétences développées par les duettistes peuvent-elles également être développées par les enseignants à temps plein qui travaillent dans des équipes pédagogiques plus élargies ?

Par ailleurs, nous avons émis une hypothèse qui demandait de séparer dans notre échantillon les duos performants des duos moins efficaces. La méthode utilisée pour réaliser cette distinction aurait, elle aussi, pu être optimisée. Nous avons posé une question où les enseignants duettistes devaient cocher les propositions qui correspondent à leur mode de fonctionnement. Ces items étaient, naturellement, tirés de la littérature exposée dans le cadre conceptuel. Nous avons ensuite estimé que les duos qui ne correspondaient pas à au moins la moitié des critères décrits dans la littérature n'étaient pas performants. Nous regrettons à présent de ne pas avoir pu établir une frontière plus claire et précise entre les deux groupes. Une prochaine recherche pourrait donc s'intéresser à ce qui fait qu'un duo est performant en l'interrogeant sur son fonctionnement et en questionnant également son entourage (élèves, parents, collègues) afin de définir plus précisément la qualité de la collaboration.

8.3. Prolongements et perspectives

Il est désormais temps de conclure notre travail en présentant quelques prolongements qui pourraient être envisagés si un autre chercheur s'intéressait à la même thématique. Comme cité plus haut, nous pensons fortement que la problématique des duos pédagogiques doit être aujourd'hui explorée par des recherches scientifiques puisqu'elle devient une pratique largement répandue.

Un premier prolongement pourrait simplement se situer dans l'exploration des indicateurs du travail en duo pédagogique et de l'identité professionnelle laissés de côté pour ce travail, par souci de pouvoir traiter moins d'informations mais plus en profondeur. Ainsi, des recherches futures pourraient comparer les capacités de technicien, de praticien artisan ou encore de développement de l'enseignant en tant que personne selon qu'il travaille en duo ou non. On pourrait également explorer le rapport à la formation, la vision de la mission de l'école ou encore les raisons du choix du métier des deux groupes.

Une autre thématique très intéressante serait de creuser davantage les différences qui naissent entre les duos pédagogiques qui collaborent de manière optimale et les autres. Nous pourrions ainsi définir des conseils pratiques précis pour le travail en petite équipe pédagogique. Certains éléments existent déjà dans la littérature actuelle mais il serait important pour les enseignants valaisans de pouvoir s'appuyer sur une recherche qui vise expressément à leur donner les clés des meilleures pratiques pour faire progresser les élèves au mieux, grâce au travail en duo.

Enfin, de nombreux thèmes liés aux duos pédagogiques pourraient être explorés dont, notamment, l'impact de cette forme de travail sur la pénibilité du métier. Cette proposition a été suggérée par l'enseignant 15 : « Le duo pédagogique [...] a un impact sur la pénibilité du métier. A étudier aussi... » Il est vrai que les acteurs du terrain rencontrés, enseignants comme inspecteurs, expliquent qu'il est plus difficile de collaborer que de rester seul dans sa classe. D'ailleurs, d'autres commentaires se montrent assez sceptiques face à cette forme de travail.

« Je n'ai jamais enseigné en duo et n'en ai surtout pas envie. C'est pour moi de l'instabilité supplémentaire rajoutée à la vie de zappeur des enfants. » (Enseignant 22, temps plein)

Il serait donc judicieux d'approfondir cette thématique afin de rassurer les enseignants des bienfaits du duo pédagogique pour les élèves.

Au terme de notre recherche, nous sommes convaincue que cette forme de travail peut être une grande plus-value dans l'enseignement d'aujourd'hui, marqué par l'incessante augmentation de l'hétérogénéité des classes. Il est nécessaire de développer encore plus la culture de la coopération car elle fait partie intégrante de la professionnalisation du métier dans le sens où elle démultiplie les forces (Perrenoud, 1993). Il est souhaitable que des recherches viennent accompagner les enseignants afin de toujours pouvoir améliorer leurs pratiques et offrir aux élèves les meilleures chances de réussite et de progression. N'oublions jamais que l'élève doit toujours rester au centre des préoccupations du personnel enseignant. Ainsi, nos duettistes parviendront à réaliser un travail d'équipe qui offrira à nos élèves les meilleures chances de progrès puisque, comme disait Isaac Newton, « lorsque deux forces sont jointes, leur efficacité est double ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C., & Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 26(1), 1-17.
- Berthier, N. (2004). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Armand Colin.
- Billotte, G. (2002). *L'équipe pédagogique : vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Borges, C., & Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? In *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (1^{re} éd., p. 61-76). Bruxelles: De Boeck.
- Broyon, M.-A., & Changkakoti, N. (2008). Identités professionnelles en construction. *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants: recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. In *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants: recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants (GRSIE), 115-137.
- Clerc, F. (2000). *Notre métier, notre identité professionnelle* (p.15-37). Communication présentée au colloque intitulé Quelle identité professionnelle pour notre métier ?. Montpellier: Documents actes et rapports pour l'éducation.
- Conseil d'Etat du Valais. *Arrêté 411.108 du 30 janvier 1985 relatif à l'enseignement à temps partiel dans les écoles primaires du canton du Valais*. Repéré à <https://lex.vs.ch/frontend/versions/547?locale=fr>

- Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D., & Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles: De Boeck.
- Delaire, G., & Ordroneau, H. (1989). *Enseigner en équipe*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Département de l'économie et de la formation du canton du Valais. *Directives du 1^{er} février 2019 relatives aux duos pédagogiques de 1H à 8H dans les classes francophones*.
- Département de l'instruction publique, de la culture et du sport du canton de Genève. *Directive D-DGEP-03A-06 sur le duo pédagogique du 18 août 2014*.
- Deviterne, D., Prairat, E., Rétornaz, A., & Schmitt, N. (1999). La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité ? *Perspectives documentaires en éducation*, (47), 87-94.
- DeVito, J. A. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport DICS du canton de Fribourg. *Directive administrative du 13 janvier 2017 concernant le travail en duo pédagogique à l'école primaire dans le canton de Fribourg (de la 1H à la 8H)*.
- Dubar, C. (2006). *La socialisation* (3e édition). Paris: Armand Colin.
- Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs : maîtres et partenaires à l'école élémentaire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Gather Thurler, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites. In *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement* (De Boeck Université). Paris: De Boeck.
- Gather Thurler, M., & Perrenoud, P. (2005). Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? *Recherche et Formation*, 49, 91-105.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R., & Parent, G. (2000). *L'enseignant, un professionnel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gremaud, J., & Losego, P. (2008). Quelques pratiques et gestes professionnels des néo-titulaires. In *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants : recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin. Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants (GRSIE)*, 62-87.
- Hutin, R. (1989). Le duo pédagogique dans l'enseignement primaire : enquête d'opinion auprès des différents partenaires. *Service de la recherche pédagogique du département de l'instruction publique genevois*, 89(3), 1-16.

- Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires*. Paris: De Boeck.
- Mahieu, P. (1992). *Travailler en équipe*. Paris: Hachette éducation.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., & Périsset Bagnoud, D. (2007). Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (1^{re} éd., p. 7-20). Bruxelles: De Boeck.
- Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. In *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes* (p. 15-30). Bruxelles: De Boeck.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 1(15), 7-38.
- Pelini, E. S. (2013). Construction de l'identité professionnelle des enseignants. Exemple des enseignants au Kenya. *Recherche et Formation*, 74(1), 43-56.
- Perrenoud, P. (1987). Travail d'équipe et différenciation de l'enseignement. in Vieke, A. (dir.) *Travailler ensemble, Collaboration en équipe pédagogique* (p.47-51), Genève: Département de l'instruction publique - Groupe RAPSODIE.
- Perrenoud, P. (1991). La division du travail pédagogique à l'école primaire. *Unité de recherche en sociologie de l'éducation*, 22-46.
- Perrenoud, P. (1993). Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux. *Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, 109-127.
- Perrenoud, P. (1994). Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie. *Journal de l'enseignement primaire*, (52), 6-10.
- Piot, T. (2010). Le travail collaboratif entre enseignants, en tension entre activité productive et activité constructive. In *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes* (p. 31-47). Bruxelles: De Boeck.
- Progin Romanato, L., & Gather Thurler, M. (2011). Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. *Recherches en éducation*, 1(10), 81-91.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Rochat-Moehr, N. (2011). Coopération entre enseignants et apprentissage des élèves : trois études de cas dans le réseau genevois d'enseignement prioritaire (REP). *Maîtrise : Univ. Genève*.
- Rousseau, N., Deslandes, R., & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill journal of education*, 44(2), 193-209.

- Singly, F. (2006). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris: Armand Colin.
- Tap, P. (1986). L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? In *Identité individuelle et personnalisation* (2e édition, p. 237-250). Toulouse: Privat.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: De Boeck.
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris: Presses universitaires de France.
- Tozzi, M., & Etienne, R. (2000). *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?* Montpellier: Documents actes et rapports pour l'éducation.
- Udave, J.-P. (2000). Notre identité professionnelle se construit-elle en formation ? (p. 39-51). Communication présentée au colloque intitulé Quelle identité professionnelle pour notre métier, Montpellier: Documents actes et rapports pour l'éducation.
- Wentzel, B. (2007). L'identité professionnelle en question : de l'autrui significatif en formation des enseignants. *Actes de la recherche*, 1(6), 91-101.
- Zay, D. (1999). *Enseignants et partenaires de l'école : démarches et instruments pour travailler ensemble* (3^e éd.). Paris: De Boeck Université.
- Zimmermann, P., Flavier, É., & Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique*, 49(1), 35-50.

LISTE DES ANNEXES

- I. Questionnaire destiné aux enseignants
- II. Attestation d'authenticité

Annexe I : Questionnaire destiné aux enseignants

Le duo pédagogique a-t-il un impact sur l'identité professionnelle des enseignants ?

Ce questionnaire est destiné à évaluer votre sentiment lié à la maîtrise de certaines compétences comme les connaissances didactiques, pédagogiques ou réflexives qui font de vous un enseignant.

La recherche a pour but d'identifier les éventuelles différences entre les enseignants travaillant en duo et ceux travaillant à temps plein. C'est pourquoi, nous vous demandons de répondre aux questions qui suivent en considérant les points suivants :

- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : seule votre opinion compte !
- Ne réfléchissez pas trop longtemps aux questions et répondez spontanément.
- Il est possible qu'une réponse ne convienne pas parfaitement à votre situation : dans ce cas, choisissez la réponse qui vous correspond le mieux.
- Répondez aux questions les unes après les autres.
- Répondez à toutes les questions
- Une seule réponse est possible par question, sauf indication contraire.
- Vos réponses sont entièrement anonymes et confidentielles

Le genre masculin générique est utilisé dans le but de ne pas alourdir le texte.

Le questionnaire est ouvert durant la période allant du 22 octobre au 2 novembre. Merci d'y répondre dans les meilleurs délais.

Les résultats de l'enquête paraîtront dans notre mémoire de Bachelor et seront accessibles à la fin de la procédure d'examens.

Nous vous souhaitons un bon questionnaire et vous remercions de votre participation !

Données contextuelles

Description (facultative)

Depuis combien d'années enseignez-vous ? *

- 1-5 ans
- 6-10 ans
- 11-20 ans
- plus de 21 ans

Quel est votre degré d'enseignement ? *

- Cycle 1 (1-4H)
- Cycle 2 (5-8H)

Pourriez-vous décrire en quelques phrases l'établissement dans lequel vous travaillez (nombre d'élèves et d'enseignants, fonctionnement de l'établissement, spécificités de l'établissement...) ? *

Réponse longue

Travaillez-vous en duo pédagogique actuellement ? *

- Oui
- Non

Duo pédagogique

Description (facultative)

Êtes-vous en général satisfait de travailler en duo pédagogique selon votre ressenti personnel ? *

Oui

Non

Commentaires :

Réponse longue

Cochez les propositions qui correspondent à votre mode de fonctionnement : *

- Vous élaborez un contrat de fonctionnement qui fixe les rôles de chaque partenaire (répartition des tâches, objectifs à travailler...) et vous le respectez tout au long de l'année scolaire
- Vous possédez un moyen de communication (cahier de communication, usage d'une messagerie électronique...) qui permet de transmettre ce qui s'est passé en classe à chaque fois que votre collègue reprend la classe
- Votre moyen de communication vous sert également à transmettre à votre collègue vos réflexions sur les événements survenus en classe et sur les modifications à apporter à votre enseignement et vous en prenez compte dans votre pratique
- Vous planifiez votre enseignement ensemble
- Vous coordonnez vos évaluations (barème identique, mêmes exigences de réussite...)
- Vous pensez que vous et votre collègue possédez des qualités comme la franchise, la confiance, l'empathie et l'écoute

Développement des compétences professionnelles

Description (facultative)

Dans mon degré d'enseignement, je connais tous les savoirs savants à enseigner aux élèves (règles de grammaire, technique de division en colonne, préhistoire...) (1 correspond au plus faible niveau de maîtrise et 4 au plus grand niveau de maîtrise) *

	1	2	3	4	
Non, j'ai des lacunes dans certains savoirs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Oui, je les maîtrise tous

Commentaire :

Réponse longue

Je maîtrise et utilise les savoirs didactiques (variables didactiques en math, raisonnement scientifique en SHS, les apprentissages fondamentaux en 1-2H...) de toutes les branches du PER (plan d'études roman) *

	1	2	3	4	
Non, j'ai des lacunes didactiques dans certaines branches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Oui, je maîtrise bien les savoirs didactiques de toutes les branches

Commentaire :

Réponse longue

Je suis à l'aise avec la gestion de classe *

	1	2	3	4	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalement

Commentaire :

Réponse longue

Je suis capable de mener une séquence fondée sur des questions éthiques ou philosophiques en classe (parler du bien ou du mal, du respect, de la gestion de conflit...)

	1	2	3	4	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalement

Êtes-vous sensible aux enjeux de société qui se posent actuellement comme par exemple l'égalité des sexes ou le respect des origines ?

	1	2	3	4	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalement

Tenez-vous compte de ces enjeux dans votre enseignement en proposant par exemple des séances traitant du harcèlement ou du racisme ?

	1	2	3	4	
Pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalement

Commentaire :

Réponse longue

Concernant votre relation aux parents d'élèves, cochez les propositions qui vous paraissent convenir à votre situation *

- La communication avec les parents est souvent un facteur de stress
- Je communique chaque semaine avec les parents de mes élèves, par le biais de l'agenda scolaire par exemple
- Je trouve que la relation aux parents est primordiale car elle permet de trouver des solutions aux problèmes rencontrés...
- Je suis serein au moment d'aborder les réunions parents - enseignant
- Je profite généralement d'une relation sereine et confiante avec les parents

Commentaire :

Réponse longue

Concernant vos relations à vos collègues, cochez les propositions qui vous paraissent convenir à votre situation *

- Je partage mon expérience et mes idées avec mes collègues
- Nous discutons régulièrement de problèmes liés à la gestion de classe
- Nous discutons régulièrement de problèmes liés à la didactique
- Nous mettons en place chaque année des projets collectifs d'établissement
- J'ai confiance et je peux parler librement à mes collègues
- Les interactions avec eux me permettent de m'améliorer dans ma pratique professionnelle

Commentaire :

Réponse longue

A quelle fréquence prenez-vous du temps pour analyser votre pratique ? *

	1	2	3	4	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tous les jours

Est-ce que l'analyse de vos pratiques professionnelles entraîne des changements dans votre pratique ? *

	1	2	3	4	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

Commentaire :

Réponse longue

Vous tournez-vous vers les recherches menées en science de l'éducation pour trouver des solutions à vos questionnements ? *

	1	2	3	4	
Jamais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Toujours

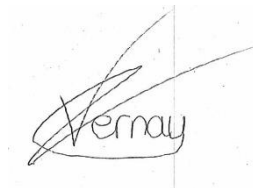
Quels sont les aspects de votre profession que vous remettez en question ? *

- Les exercices proposés aux élèves
- Les choix dans la gestion de classe
- La gestion du temps
- Les choix pédagogiques comme les théories de l'apprentissage
- La gestion des imprévus
- La gestion logistique de la classe (la position des bancs, la gestion du matériel...)

Annexe III : Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

La Crettaz sur Bramois, le 14 février 2019

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Vermau", is written over a faint, light-colored grid background. The signature is fluid and cursive, with a large initial 'V' and a long horizontal stroke extending to the right.