



HAL
open science

Co-intervention : l'influence de la communication professionnelle dans l'enseignement-apprentissage des élèves

Yolande Biyoudi

► **To cite this version:**

Yolande Biyoudi. Co-intervention : l'influence de la communication professionnelle dans l'enseignement-apprentissage des élèves. Education. Normandie Université, 2023. Français. NNT : 2023NORMC011 . tel-04244576

HAL Id: tel-04244576

<https://theses.hal.science/tel-04244576>

Submitted on 16 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

Interactions et ajustements en contexte de co-intervention: cas du dispositif "plus de maitres que de classes" dans l'académie de Limoges

Présentée et soutenue par
YOLANDE BIYOU DI

**Thèse soutenue le 23/03/2023
devant le jury composé de**

MME CECILE GOÏ	Professeur des universités, UNIVERSITE DE TOURS	Rapporteur du jury
MME LINE NUMA-BOCAGE	Professeur des universités, Université de Cergy-Pontoise	Rapporteur du jury
M. ERIC SAILLOT	Maître de conférences, Université de Caen Normandie	Membre du jury
M. ALAIN MOUCHET	Professeur des universités, UNIVERSITE MARNE LA VALLEE UNIV PARIS EST MARNE LA VALLEE	Président du jury
M. JACQUES BEZIAT	Professeur des universités, Université de Caen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par JACQUES BEZIAT (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation)





Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

Interactions et ajustements en contexte de co-intervention: cas du dispositif "plus de maîtres que de classes" dans l'académie de Limoges

**Présentée et soutenue par
YOLANDE BIYOUDI**

**Thèse soutenue le 23/03/2023
devant le jury composé de**

MME CECILE GOÏ	Professeur des universités, UNIVERSITE DE TOURS	Rapporteur du jury
MME LINE NUMA-BOCAGE	Professeur des universités, Université de Cergy-Pontoise	Rapporteur du jury
M. ALAIN MOUCHET	Professeur des universités, UNIVERSITE MARNE LA VALLEE UNIV PARIS EST MARNE LA VALLEE	Membre du jury
M. ERIC SAILLOT	Maître de conférences, Université de Caen Normandie	Membre du jury
M. JACQUES BEZIAT	Professeur des universités, Université de Caen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par JACQUES BEZIAT (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation)



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE



CIRNEF
Normandie Université • UR 7454

Dédicaces

Je dédie ce manuscrit,

À la mémoire de mes parents,

Mon père, Léon Biyouidi, pour ton amour et pour m'avoir soutenu tout au long de mes études. J'aurais voulu que tu voies l'aboutissement de cette thèse, mais la vie en a décidé autrement.

Ma mère, Céline Ndoudi, qui la première m'a aimé d'un amour inconditionnel. Ceci est le fruit de tes conseils et de tes encouragements, qui t'aurait rendu fier de moi.

À la mémoire de mes grands-parents pour leur amour.

À tous les miens, pour leur soutien

Remerciements.

Je remercie,

En premier, mon directeur de thèse, Monsieur Jacques Béziat, pour l'encadrement de cette thèse. En effet, « commencer une thèse, c'est bien, mais la finir c'est mieux ». La rédaction de cette thèse n'a pas été une tâche facile, je n'aurais pas réussi sans l'aide de mon directeur. Ses conseils et surtout ses encouragements ont été pour moi gage de motivation et ont permis l'aboutissement de ce travail.

Les équipes pédagogiques pour leur accueil et aussi d'avoir accepté de répondre à mes questions qui ont servi à la production de ce document. Dans la même alignée, je remercie madame Jacqueline Orlay et l'équipe de la DSDEN de la Haute-Vienne de m'avoir accorder le stage dans les écoles afin de recueillir les données nécessaires à la réalisation de cette thèse.

Monsieur Éric Saillot, pour ses conseils et les informations reçus qui ont contribué à l'amélioration de la qualité de ma thèse. Ainsi que le laboratoire CIRNEF pour son soutien.

Je tiens également à remercier les membres du comité de suivi de thèse, monsieur Hervé Daguet et madame Alonso Patricia pour le suivi de cette thèse. Leur avis a permis d'amener ce travail à terme.

Je remercie les membres du jury pour le temps et l'attention qu'ils ont consacré à la lecture de ma thèse ainsi que pour leur présence lors de cette soutenance de thèse. Leurs remarques et suggestions permettront d'améliorer ce travail.

Tous ceux et celles de près ou de loin ont contribué à la production de ma thèse.

Résumé.

Pour lutter contre les inégalités scolaires, les autorités publiques ne cessent de multiplier les solutions. C'est dans ce cadre que la circulaire 2012-201 du 18/12/2012 instaure le dispositif « plus de maîtres que de classes » qui consiste en l'affectation d'un enseignant surnuméraire dans les écoles de l'éducation prioritaire et à besoins similaire. L'objectif est de prévenir la difficulté scolaire et d'y remédier lorsqu'il existe déjà. Cependant, l'intervention de l'enseignant surnuméraire auprès des enseignants de classe met en place la co-intervention qui amène les deux enseignants à intervenir en même temps au sein d'un même groupe classe. Certes, les pratiques de la co-intervention, favorisent la réussite des élèves, mais elles se sont révélées être pour les enseignants un moyen d'acquisition des nouvelles pratiques et compétences. En effet, la co-intervention/co-enseignement met en œuvre des interactions et des ajustements des gestes professionnels qui permettent aux enseignants d'apprendre des autres. Toutefois, ces pratiques ne sont pas propres à la co-intervention, puisqu'elles existent déjà dans le cadre « un seul enseignant, une classe », mais la co-intervention/co-enseignement apporte, une nouvelle dimension aux ajustements. Les interactions et les ajustements ne s'adressent plus seulement à l'enseignant ou aux élèves, mais s'adressent en premier à l'autre enseignant, puis aux élèves. Ces ajustements qui se déroulent avant, pendant et après la séance font appel à la pratique réflexive. Puisque les ajustements déclenchent une réflexion sur l'action pour les ajustements avant et après la séance et une réflexion sur l'action pour les ajustements pendant la séance. De même, la co-intervention/co-enseignement amène les enseignants à mettre en place certains gestes professionnels qu'ils n'ont pas pour habitude mettent pas en place lorsqu'ils enseignent seuls. Ces nouveaux gestes favorisent d'une part le développement professionnel et d'autre part, constituent l'agir enseignant en contexte de co-intervention/co-enseignement.

Mots clés : école, Co-intervention, co-enseignement, ajustement, enseignant surnuméraire.

Abstract/Summary

To fight against school inequalities, public authorities keep on multiplying solutions. It is within this framework that the circular 2012-201 of 18/12/2012 institutes the device “more teachers than classes” which consists in the assignment of a supernumerary teacher in the schools of priority education and with similar needs. The objective is to prevent academic difficulties and to remedy them where they already exist. However, the intervention of the supernumerary teacher with the class teachers sets up co-teaching, which leads to both teachers intervening at the same time within the same class group. Certainly, co-teaching practices promote student success, but they have also proven to be a means for teachers to acquire new practices and skills. Indeed, co-teaching involves interactions and adjustments of the professional gestures that allow teachers to learn from others. However, these practices are not specific to co-teaching, since they already exist in the framework of “one teacher, one class”, but co-teaching brings a new dimension to the adjustments. Interactions and adjustments are no longer directed solely at the teacher or the students, but are directed first to the other teacher and then to the students. These adjustments that take place before, during and after the session involve reflective practice. Since the adjustments trigger a reflection on the action for the adjustments before and after the session and a reflection on the action for the adjustments during the session. In the same way, co-teaching leads teachers to put in place certain professional gestures that they are not used to putting in place when they teach alone. On the one hand, these new gestures promote the professional development of teachers and, on the other hand, they constitute teacher action in the context of co-teaching.

Keywords: school, Co-intervention, co-teaching, adjustments, supernumerary teacher.

Tables des matières

Dédicaces	3
Remerciements.....	5
Résumé.....	7
Tables des matières	9
Table des illustrations.....	17
Table des tableaux.....	19
Liste des abréviations.....	21
Introduction générale.....	23
PARTIE I : CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE.....	29
Chapitre 1 : Le dispositif « plus de maîtres que de classes » en France.....	31
Introduction	31
I) L’historique du dispositif.....	32
I.1) l’historique de la difficulté scolaire.....	32
I.1.1) Les sources primaires de la difficulté scolaire.....	32
I.1.2) Les sources secondaire de la difficulté scolaire.....	36
I.1.3) Le traitement de la difficulté scolaire.....	40
I.2) La mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes ».....	48
I.2.1) La mise en œuvre du dispositif.....	49
I.2.2) Le principe du dispositif.....	51
I.2.3) L’évolution sur le déploiement du dispositif « PDMQC ».....	53
II) L’organisation du dispositif.....	60
II.1) Les pratiques du dispositif.....	60
II.1.1) Le dispositif de concertation.....	61
II.1.2) Le dispositif de régulation.....	62
II.1.3) Le dispositif d’analyse des pratiques.....	62
II.2) Les modalités d’intervention du maître surnuméraire.....	63
II.2.1) La reprise des pratiques de l’ancien dispositif « un maître surnuméraire en classe.....	63
II.2.2) Le travail du comité national de suivi du dispositif, en matière de modalité d’intervention.....	65
II.2.3) Le fonctionnement du dispositif.....	71
Conclusion.....	76

Chapitre 2. Le regard scientifique sur les notions co-intervention, co-enseignement et co-présence.....	79
Introduction.....	79
I) Le contexte de mise en œuvre de la co-intervention.....	80
I.1) Au niveau international.....	80
I.1.1) Le projet STAR aux États-Unis.....	80
I.1.2) Le projet DISS en Angleterre.....	81
I.1.3) Le projet de co-enseignement en Belgique.....	82
I.1.4) Le projet Domino en Suisse.....	83
I.1.5) Le projet de co-enseignement au Danemark.....	84
I.2) Au niveau national.....	85
I.2.1) Le dispositif RASED.....	85
I.2.2) Le dispositif « ARTE ».....	86
I.2.3) Le dispositif PARE.....	87
I.2.4) le dispositif de l'enseignant surnuméraire.....	88
I.2.5) Le dispositif « plus de maîtres que de classes ».....	89
II) Les effets de la co-intervention.....	89
II.1) Les effets de la co-intervention sur l'apprentissage des élèves.....	89
II.1.1) Les travaux des chercheurs et enseignants-chercheurs.....	90
II.1.2) Les travaux du comité national de suivi du dispositif sur les effets du dispositif.....	94
II.1.3) Les effets sur les acquis des élèves.....	98
II.1.4) Les Limites de la co-intervention sur l'apprentissage des élèves.....	101
II.2) Les effets de la co-intervention sur les pratiques.....	103
II.2.1) La pédagogie différenciée.....	103
II.2.2) Les formes et les pratiques de la différenciation pédagogique.....	108
II.2.3) Les effets de la différenciation pédagogique sur l'apprentissage des élèves.....	119
I.2.4) La co-intervention : gage d'efficacité des enseignants.....	127
II.3) Les effets sur l'enseignant.....	132
II.3.1) La co-intervention : une pratique professionnalisante.....	132
II.3.2) La co-intervention : gage de réflexivité.....	139
II.3.4) La co-intervention et ajustements des gestes professionnels.....	145
III) Différence entre co-intervention, co-enseignement et co-présence.....	148
III.1) Qu'est-ce que la co-intervention.....	149

III.1.1) tentatives de définition de la co-intervention.....	151
III.1.2) Le paradoxe de la co-intervention.....	162
III.1.3) Le déroulement de la co-intervention.	165
III.2) Différence proprement dite des notions : co-intervention, co-enseignement et co-présence.....	173
III.2.1) Co-enseignement.....	173
III.2.2) Co-présence.....	175
III.2.3) Co-intervention.	176
Conclusion.....	180
Chapitre 3 : Ajustements de l’agir enseignant dans l’enseignement et l’apprentissage des élèves.....	181
Introduction.....	181
I) Les ajustements dans les pratiques enseignantes.....	182
I.1) La notion d’ajustement dans les travaux d’Altet, Jorro, Goigoux et Sensevy.	182
I.2) La notion d’ajustement au cœur du modèle d’analyse de Bucheton.....	185
I.2.1) Le multi-agenda de cinq préoccupations enchâssées.....	186
I.2.2) Les postures d’étayage des enseignants.....	187
I.2.3) Les postures d’étude des élèves.....	190
I.2.4) Les ajustements réciproques des postures : Posture d’étayage des enseignants et posture d’étude des élèves.....	191
II) Modélisation d’une posture d’ajustement et ajustements multiregistres.....	192
II.1) La modélisation d’une posture d’ajustement des enseignants.....	192
II.2) Les ajustements multiregistres entre les préoccupations enchâssées.....	194
II.2.1) Les ajustement multiregistres entre les préoccupations de pilotage.....	195
II.2.2) Les ajustement multiregistres entre les préoccupations de l’étayage.....	196
II.2.3) Les ajustements multiregistres entre les préoccupations de l’atmosphère.....	197
II.2.4) Les ajustements multiregistres entre les préoccupations du tissage.....	197
II.2.5) Les ajustement multiregistres entre les préoccupations de savoirs.....	197
III) Les ajustements réciproques en contexte de co-intervention, co-enseignement et co-présence.....	198
III.1) Le déroulement des ajustements réciproques en contexte de co-intervention/co-enseignement/co-présence.....	198
III.1.1) La définition de la notion ajustement réciproque.....	198
III.1.2) L’observation et l’écoute, Leviers des ajustements réciproques.....	199

III.1.3) La modélisation des ajustements réciproques en situation de co-enseignement	200
III.1.4) La co-préparation dans la lire des ajustements réciproques.....	202
III.2) La nature des ajustements réciproques.	202
III.2.1) Les ajustements réciproques visibles.	202
III.2.2) Les ajustements réciproques invisibles.	202
III.3) Les fonctions des ajustements réciproques.....	203
III.3.1) L'harmonisation du temps didactique entre les différents groupes d'élèves. ..	203
III.3.2) L'amélioration de l'attention et l'engagement des élèves.	204
III.3.3) L'équilibre de rapport de place entre les deux enseignants.	205
III.3.4) Le repérage croisé des élèves en difficulté.	206
III.3.5) L'échange et le développement des compétences.	207
III.4) Les types d'ajustements réciproques.....	207
Conclusion :	209
PARTIE II : PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	211
Chapitre 4 : La problématique de la recherche.....	213
I) Objet de la recherche.....	213
II) Problématique.....	214
III) Questions, hypothèses et les autres éléments de recherche.	218
III.1) Question de départ.	218
III.2) Les questions de recherche.	219
III.3) Les hypothèses de recherches.....	219
III.4) Les recherches précédentes.....	224
III.5) Les objectifs de la recherche.....	226
Chapitre 5 : Démarche méthodologique de la recherche.	227
Introduction.	227
I) La recherche documentaire.....	227
I.1) les techniques de recherche documentaire.....	227
I.1.1) À partir d'une bibliographie existante.	227
I.1.2) À partir des mots clés.	228
I.1.3) Les citations des auteurs.	228
I.2) Type de ressources documentaires interrogées.	228
I.3) Le traitement du corpus documentaire.	230
I.3.1) Le critère d'entrée dans le corpus.....	230

I.3.2) la sélection des documents.	230
I.3.2) Composition du corpus documentaire.	230
I.2.3) classement des documents.	232
II) L'investigation sur le terrain.	234
II.1) la préparation et la présentation du terrain.	234
II.1.1) La préparation du terrain.	234
II.1.2) La présentation du terrain.	235
II.2) le choix des méthodes et techniques de recueil de données.	236
II.2.1) Les observations non participantes et participantes.	236
II.2.2) Les entretiens.	237
II.2.3) Le Questionnaire.	238
II.3) La présentation et le traitement du corpus.	238
II.3.1) Présentation du corpus.	239
II.3.2) Traitement du corpus.	246
II.3.3) La définition des thèmes.	247
PARTIE III : RESULTAT DE LA RECHERCHER ET DISCUSSION.	249
Chapitre 6: Co-intervention et ajustements des gestes professionnels des enseignants.	251
Introduction.	251
I) Absence d'ajustement pendant l'intervention.	252
I.1) Les raisons de l'absence d'ajustement pendant l'intervention.	252
I.1.1) La présence d'un ajustement en amont.	253
I.1.2) La ritualisation des pratiques et des activités d'apprentissage.	254
I.1.3) La connaissance réciproque des pratiques.	255
I.1.4) L'expérience des enseignants, la composition des binômes ou la connaissance de l'autre, et la connexion des pratiques.	256
I.1.5) La résistance à la pratique de l'autre.	257
I.2) Les ajustements invisibles.	260
I.2.1) Ajustements invisibles en contexte de co-présence.	260
I.2.2) Ajustement invisible en contexte de co-enseignement et en co-intervention.	264
II) Ajustements pendant l'intervention.	268
II.1) Les raisons d'ajustements.	269
II.1.1) L'absence de co-préparation ou peu de préparation entre les enseignants.	269
II.1.2) La survenance d'un imprévu.	271
II.1.3) Pas d'habitude de travailler ensemble.	273

II.1.4) Garder l'identité du territoire : ne pas déranger les habitudes des élèves.....	274
II.1.5) La recherche d'une identité professionnelle.....	276
II.2) Les objets d'ajustement.....	277
II.2.1) Les gestes des enseignants.	278
II.2.2) La procédure.....	279
II.2.3) Les consignes.	283
II.2.4) L'attendu des élèves.	284
II.2.5) L'activité de l'élève.....	286
II.2.6) L'ajustement chronogénèse.....	288
Conclusion.....	291
Chapitre 7 : Ajustement des gestes professionnels et pratique réflexive dans le cadre de la co-intervention.....	295
Introduction.....	295
I) Les moments d'ajustements.....	295
I.1) La boucle d'ajustement.	296
I.1.1) Avant la séance.	296
I.1.2) Pendant la séance.....	301
I.1.3) Après la séance.	310
I.2) Relation entre processus de co-intervention et processus d'ajustement.....	313
II) Liens entre ajustements, actions et réflexions dans l'action et sur l'action.....	321
II.1) La dimension réflexive dans les ajustements des enseignants.....	322
II.1.1) La réflexion sur l'action dans les ajustements réciproques des enseignants....	322
II.1.2) La réflexion dans l'action dans les ajustements des enseignants.	327
II.1.3) La réflexion dans l'action amorce la réflexion sur l'action.	333
II.2) La dimension réflexive dans les actions des enseignants.	335
II.2.1) La réflexion en cours d'action.....	337
II.2.2) La réflexion en amont ou en aval de l'action.	338
Conclusion.....	338
Chapitre 8 : Co-intervention, ajustement et développement professionnel.	341
Introduction.....	341
I) Le développement professionnel des enseignants dans l'exercice de la co-intervention.	342
I.1) La transformation des enseignants.....	342
I.1.1) L'acquisition des nouvelles compétences et habitudes.	343

I.1.2) L'amélioration des gestes professionnels	344
I.1.3) Le renforcement de l'identité professionnelle.	346
I.1.4) Le changement du comportement des enseignants à l'égard du co-enseignement.	346
I.2) La transformation des pratiques.	347
I.2.1) La progression des enseignants.	347
I.2.2) L'apprentissage avec et par autrui.	349
I.2.3) La cohérence des pratiques.	351
I.2.4) Le fait d'être à 2 dans la classe ou d'intervenir à 2, pousse les enseignants à expérimenter plusieurs pratiques, méthodes et démarches.	353
II) Le multi-agenda des préoccupations enchâssées en contexte du co-enseignement.	357
II.1) La préoccupation du pilotage.	357
II.1.1) Compléter.	358
II.1.2) Partager.	359
II.1.3) Ritualiser.	360
II.1.4) Modifier.	361
II.1.5) Planifier.	363
II.1.6) Communiquer.	363
II.2) L'atmosphère.	364
II.2.1) Faire participer.	365
II.2.2) Modifier.	366
II.2.3) Changer/échanger.	368
II.2.4) Communiquer.	368
II.2.5) Préparer/Ritualiser.	369
II.2.6) Expliciter.	370
II.3) La préoccupation du tissage.	371
II.3.1) Partager.	373
II.3.2) Relier.	374
II.3.3) Communiquer.	375
II.3.4) Modifier.	376
II.3.5) Expliciter.	376
II.3.6) Compléter.	377
II.4) La préoccupation de l'étayage.	379
II.4.1) Identifier.	380

II.4.2) Modifier.....	381
II.4.3) Expliciter.....	382
II.4.4) Relier.....	382
II.4.5) Cibler.....	384
II.4.6) Compléter.....	385
II.5) La préoccupation du savoir.....	386
II.5.1) Identifier.....	387
II.5.2) Cibler.....	388
II.5.3) Modifier.....	389
II.5.4) Expliciter.....	390
III.5.5) Relier.....	390
II.5.6) Partager.....	393
Conclusion.....	394
Chapitre 9 : Discussion.....	397
Introduction.....	397
I) Les principales évolutions qu'a connues la pratique de la co-intervention avec la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes ».....	397
II) Le renforcement du statut du « praticien réflexif ».....	400
III) La possibilité de développer des compétences plus grandes.....	400
Conclusion.....	403
Références bibliographiques.....	407
Annexes.....	419

Table des illustrations

<i>Figure 1 : Système sur les inégalités scolaires</i>	42
<i>Figure 2 : Renforcement des inégalités scolaires</i>	43
<i>Figure 3 : Évolution du déploiement du dispositif en Haute-Vienne</i>	58
<i>Figure 4 : Évolution du dispositif dans les EEP et dans EBS</i>	58
<i>Figure 5 : Évolution du dispositif</i>	59
<i>Figure 6 : Les différentes modalités de la co-intervention.</i>	67
<i>Figure 7 : Relation entre le nombre et le temps d'intervention de maître plus</i>	91
<i>Figure 8 : L'effet de la co-intervention sur l'apprentissage des élèves</i>	100
<i>Figure 9: Effet d'entraînement</i>	114
<i>Figure 10: Le cercle vicieux de l'aide</i>	117
<i>Figure 11: La sous-évaluation des besoins et régression</i>	124
<i>Figure 12: La surévaluation des besoins et régression</i>	125
<i>Figure 13: Modèle de co-intervention séparatrice</i>	155
<i>Figure 14: Le modèle de l'inclusion non-intégrative</i>	157
<i>Figure 15: Le modèle paradoxal de la co-intervention</i>	158
<i>Figure 16: Le processus de la co-intervention</i>	172
<i>Figure 17: Le multi-agenda de macro-préoccupations enchâssées.</i>	186
<i>Figure 18: Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves.</i>	192
<i>Figure 19: Posture d'ajustement des enseignants</i>	193
<i>Figure 20: Modélisation de la posture d'ajustement des enseignants</i>	193
<i>Figure 21: Posture d'ajustement et macro-préoccupations du multi-agenda</i>	194
<i>Figure 22: Ajustement multiregistre entre les préoccupations enchâssées.</i>	195
<i>Figure 23: Schématisation d'une modalité organisationnelle de co-enseignement</i>	199
<i>Figure 24: Modélisation systémique de la posture d'ajustement</i>	200
<i>Figure 25: Modélisation des ajustements réciproques en situation de co-enseignement</i>	201
<i>Figure 26: Les raisons d'absence d'ajustement pendant l'intervention</i>	252
<i>Figure 27: Les raisons d'ajustement</i>	269
<i>Figure 28: Les objets d'ajustement</i>	277
<i>Figure 29: Boucle d'ajustement des gestes professionnels en contexte de co-intervention</i> ...	312
<i>Figure 30: Processus et pratiques de la co-intervention</i>	314
<i>Figure 31: Le cercle d'ajustement sur les trois temps</i>	316
<i>Figure 32: Le cercle d'ajustement avec confusion des temps "avant et après"</i>	317
<i>Figure 33: Le cercle d'ajustement en deux temps, en absence d'ajustement pendant la séance.</i>	318
<i>Figure 34 : Le cercle d'ajustement avec confusion des temps de co-préparation et de co-régulation, ainsi que les différents types d'ajustements</i>	320
<i>Figure 35: Triangle sur la réflexion</i>	333
<i>Figure 36: Relation entre ajustement et pratique réflexive</i>	335
<i>Figure 37: Les dimensions de la pratique réflexive selon Marzano</i>	336
<i>Figure 38: Les composants de la pratique réflexive selon Lafortune</i>	337
<i>Figure 39: Le modèle paradoxale de la co-intervention</i>	393

Table des tableaux

<i>Tableau 1: Les modalités d'intervention de l'enseignant surnuméraire</i>	76
<i>Tableau 2: Les catégories et les modalités de la co-intervention</i>	179
<i>Tableau 3: Les postures d'étayage: une organisation modulaire de gestes et leur visées.</i>	189
<i>Tableau 4: le terrain d'investigation</i>	235
<i>Tableau 5: Typologie des enseignants</i>	239
<i>Tableau 6: Typologie des modalités d'intervention</i>	240
<i>Tableau 7: Situation des ajustements pour l'école 1</i>	241
<i>Tableau 8: Situation des ajustements pour l'école 2</i>	242
<i>Tableau 9: Situation des ajustements pour l'école 3</i>	243
<i>Tableau 10: Recapitulatif des situations d'ajustement</i>	244
<i>Tableau 11: les situations d'absence d'ajustement</i>	244
<i>Tableau 12: Nature des ajustements</i>	245
<i>Tableau 13: Présentation des binômes</i>	247
<i>Tableau 14: Les préoccupations du pilotage</i>	358
<i>Tableau 15: Les préoccupations de l'atmosphère</i>	364
<i>Tableau 16: Les préoccupations du tissage</i>	372
<i>Tableau 17: Les préoccupations de l'étayage</i>	380
<i>Tableau 18: Les préoccupations du savoir</i>	387

Liste des abréviations.

APC : Activité Pédagogique Complémentaire

ARTE : Aide à la Réussite de Tous les Élèves.

AVS : Auxiliaire de vie scolaire

CNESCO : Centre National d'étude des Système Scolaires

DEPP : Direction de l'Evaluation de la Prospection et de la Performance.

EBS : École à besoins similaires

EDTA: The Effective Deployment of Teaching Assistants

EEP : École à Education Prioritaire

INRP: Institut National de Recherche Pédagogique.

MC : Maître/sse de Classe

MEN : Ministère de l'Education Nationale.

MS : Maître/sse Surnuméraire

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique.

PARE: Projet d'Aide à la Réussite des Elèves

PDMQC : Dispositif « plus de maîtres que de classes ».

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.

RASED: Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté.

REP : Réseau d'Education Prioritaire

RTC : Réduction de la Taille de Classe.

STAR: Student Teacher Archievement Ratio.

TEMA : Travailler Mieux et Autrement.

TIMSS: Trends In Mathematics and Sciences Study.

ZEP : Zone d'Education Prioritaire.

ZPD : Zone Proximale de Développement.

Introduction générale.

Depuis 2002, le poids de l'origine sociale sur les performances des élèves ne cesse d'augmenter. Ces inégalités sociales qui se transforment en inégalités scolaires dégradent par la suite, le niveau de tous les élèves (quelle que soit leur origine sociale). Ce phénomène amène les autorités à l'adoption de certaines politiques publiques en milieu scolaire pour favoriser la réussite de tous les élèves. Ces mesures qui mettent en exergue l'égalité scolaire transforment en effet, les pratiques enseignantes traditionnelles. On assiste avec la loi n°2005-102 du 11 février 2005 portant sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, à l'inclusion des élèves en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire. Cette inclusion éducative amène deux enseignants à intervenir au sein d'une même classe (co-intervention), l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé interviennent ensemble.

Cette pratique innovante qui transforme les pratiques enseignantes ne se limite pas que dans le cadre de l'inclusion scolaire, celle-ci s'étend dans le contexte de la difficulté scolaire, afin d'apporter de l'aide aux élèves en difficulté. De nos jours, la pratique de la co-intervention est en plein essor avec le déploiement du dispositif « plus de maîtres que de classes », qui découle de la circulaire 2012-201 du 18/12/2013. Dispositif qui permet en l'affectation d'un enseignant supplémentaire appelé « maître surnuméraire » dans les écoles de ZEP et dans les écoles à besoins similaires. Une affectation qui permet à ce dernier d'intervenir auprès des enseignants des classes, met en exergue la pratique de la co-intervention qui facilite la mise en place de la pédagogie différenciée. Ainsi, la présence de deux enseignants amène ces derniers à mettre en place des pratiques ou des activités qui seraient impossibles en présence d'un seul enseignant. Cependant, depuis l'instauration du dispositif « plus de maîtres que de classes », la pratique de la co-intervention connaît un essor, avant de connaître un déclin avec le déploiement du dispositif de dédoublement des classes. Par ailleurs, dans le cadre de la difficulté scolaire, on assiste à une forme de partenariat entre les enseignants du primaire et du secondaire. Les enseignants du collège interviennent dans les écoles élémentaires pour venir en aide aux enseignants du primaire et pour mieux prendre en charge la difficulté scolaire. Cependant, la présence de deux adultes dans la classe ne fait pas appel forcément à la co-intervention. C'est le cas des AVS, des assistants pédagogiques, des étudiants stagiaires qui ont un rôle d'aide, mais leur intervention ne répond pas à la définition du co-enseignement ou de la co-intervention. Ces derniers ne disposent pas d'une liberté pédagogique, car leurs actions qui sont à titre complémentaires à celle de l'enseignant de la classe sont définies par le

chef de l'établissement en collaboration avec l'enseignant. Si la co-intervention semble être une réponse aux inégalités scolaires en favorisant la réussite de tous les élèves, elle produit des effets controversés. En effet, certains chercheurs et praticiens en éducation soulignent des effets négatifs sur l'apprentissage des élèves. À l'exemple les recherches d'Anne Armand, Luc RIA et Marie Estelle ROUVE qui soulignent une pédagogie de lenteur et de dépendance, du fait de l'aide apportée aux élèves par la présence d'un second enseignant. ROINÉ (2012), trouve dans les dispositifs d'aide comme la co-intervention, un poison potentiel qu'il identifie sous « l'effet pharmakéia ». L'aide qui est supposée être un remède aux difficultés des élèves apparaît bien comme un poison potentiel dès lors que les conditions de son utilisation ne sont pas définies ou sont ignorées. Dans la même lignée, Biyoudi (2016) souligne que, la co-intervention favorise la différenciation pédagogique, qui semble ralentir l'apprentissage des élèves en difficulté scolaire du fait de l'aide que celle-ci génère. Certes que, la différenciation pédagogique ralentit l'apprentissage des élèves en difficulté, mais elle réduit et dans certains cas maintient l'écart entre les élèves en difficulté scolaire en les amenant, alors que l'absence de la différenciation pédagogique, creuserait l'écart de réussite entre les deux groupes. Sachant que, chaque élève réagit différemment aux apprentissages, dans certains cas, la différenciation pédagogique amène certains élèves en difficulté scolaire, non seulement à atteindre un niveau à peu près de celui des autres élèves, mais peut les amener à rattraper leur retard pour atteindre le niveau des élèves en réussite scolaire, voir même à dépasser ce niveau pour atteindre un niveau supérieur à celui des élèves en réussite scolaire (Biyoudi, 2016). C'est ainsi que cette pratique est qualifiée par les enseignants comme « un mal nécessaire ». Cependant, en dépit des pratiques d'aides, qui semblent avoir des effets néfastes, la co-intervention générerait d'autres effets néfastes sur l'apprentissage des élèves en difficulté. En effet, pour M. Toullec-Théry, la co-intervention est source « de déconnexion et allongement des temps didactiques » (Toullec-Théry, 2015). Cette déconnexion peut renforcer la difficulté scolaire des élèves qui sont déjà fragiles. Déconnexion générée par l'absence de certaines conditions à l'exercice de la co-intervention. De ce fait, l'exercice de la co-intervention, nécessite, la mise en place de certaines pratiques dites obligatoires à son exercice pour que celle-ci soit fluctueuse. C'est dans ce cadre que la circulaire 2012-201, qui recommande la co-intervention comme modalité d'intervention en classe entre l'enseignant surnuméraire et l'enseignant de classe, recommande aux équipes pédagogiques, la mise en place d'un dispositif de concertation et de régulation au sein desquels interagissent les gestes professionnels des deux intervenants. La concertation ou la communication entre les deux enseignants, peut porter sur les élèves, sur les pratiques, sur la réussite ou la non-réussite de la

séance en co-intervention, de façon à réguler l'activité de l'élève, la pratique ou la démarche qui permet à l'élève d'exécuter l'activité. À côté de ces dispositifs s'ajoute la pratique de la co-préparation qui emmène les enseignants à préparer ensemble le déroulement de la séance, de l'activité de l'élève à la répartition des rôles. Ainsi, cette co-préparation génère un gain de temps qui peut permettre à l'enseignant de réfléchir sur ces gestes professionnels et d'approfondir son enseignement.

Cependant, la co_intervention, demande des compétences supplémentaires aux enseignants qui ont pour habitude de travailler seuls. Compétences qui résultent de certaines pratiques que génère l'exercice de celle-ci. Telles que les compétences qui résultent de la co-préparation. En effet, la co-préparation contribue au développement des compétences supplémentaires de communication, de stratégies d'enseignement et la planification collaborative (Cook, L. & Friend, M. 1995). Par ailleurs, les éléments de la communication devraient permettre d'ajuster ou de réguler les séances prochaines, afin d'apporter le réconfort sur les apprentissages de tous les élèves. Cette communication doit se faire de manière régulière (Cook, L. & Friend, M. 1995). Toutefois, si l'exercice de la co-intervention par les pratiques que celle-ci génère, permet le développement des compétences professionnelles aux enseignants, elle serait aussi un frein au développement de ces mêmes compétences professionnelles. En effet, la co-intervention si elle n'est pas bien cadrée est source de conflit. *« Conflit qui peut prendre source sur le désaccord des pratiques ou sur la répartition des rôles, car il peut arriver que l'un des enseignants monopolise la parole et ne laisse pas sa classe à l'autre. Cette mobilisation de la parole oblige ce dernier à se mettre en retrait. Une situation difficile à supporter »*. De même, le second enseignant est souvent relégué au second plan, celui d'assistant pédagogique et se voit attribuer des tâches d'aide et de soutien. De ce fait, la co-intervention est pour les enseignants un risque de régression (Biyoudi, 2019, communication sur les risques de la co-intervention). Cette régression professionnelle empêcherait les enseignants de faire usage de certaines pratiques liées à l'enseignement et qui sont susceptibles de contribuer à leur développement professionnel. Cette tendance se manifeste aussi dans les interventions de l'enseignant spécialisé et le maître de classe travaillant en co-intervention.

Sylvie Canat & Bruno Grave, 2010, qui ont étudié le rôle du maître E et du professeur des écoles, soulignent que les enseignants qui bénéficient d'un travail en co-intervention avec le maître E, considèrent ce dernier comme un expert, *« comme un professionnel, le spécialiste d'une matière, voire d'une activité ou d'un objet particulier d'enseignement incline*

généralement l'enseignant à en rabattre sur cette exigence de coordination de l'action pour laisser en quelque sorte la main au spécialiste ... [...]. En tant qu'elle est une et indivisible, l'excellence de l'expert ne se discute pas et ne se partage pas, donnant au maître la place de « second », voire de « potiche » s'autorisant à s'absenter, au sens propre ou figuré de l'intervention, au point de laisser l'intervenant « porter la matière complètement ». Chez les enseignants, ce mouvement de retrait peut tout aussi bien signifier une épreuve douloureuse, une activité empêchée et contrariée, qu'une solution de facilité qui évite à l'enseignant de se donner la peine de réfléchir, à ce qui devrait ou pourrait être¹. Créant ainsi une relation asymétrique. P. Garnier parle d'une dissymétrie des statuts et des compétences (entre le maître et le maître E) qui pourrait être un frein à la construction de compétences nouvelles. Mais ce frein peut s'estomper et disparaître avec les affinités qui se tissent. Une affinité qui renforce la relation des enseignants en situation de co-intervention et emmène ces derniers de travailler « ensemble », de partager l'espace et les pratiques. Ce qui favoriserait les interactions des gestes professionnels.

Ainsi, les interactions des gestes professionnels dans l'exercice de la co-intervention, Annick Ventosso-Y-Font et Mireille Dubois-Bégué, 2014, les identifient comme des « actions professionnelles qui agissent les unes sur les autres par conjonction et réciprocité ». Ces interactions définissent la co-intervention, puisqu'en absence des interactions des gestes professionnels entre les deux enseignants, « il n'est pas possible de parler de la co-intervention » (Ventosso –Y-Font & Dubois-Bégué, 2014). En effet, les interactions des gestes professionnels des enseignants en situation de co-intervention, favoriseraient le développement des compétences professionnelles, du fait de l'ouverture des frontières entre le milieu classe et l'extérieur, de la sorte que, l'intervenant entre et sort du milieu classe, laissant les frontières entre l'intériorité et l'extériorité ouvertes. Une ouverture par laquelle s'opère un travail d'intégration et d'interaction. Ainsi, « les interactions fonctionnent dans les deux sens et par son intériorité, le co-intervenant accueilli ouvre le système vers l'environnement extérieur »². C'est dans ce contexte que, ces interactions qui se déroulent dans un même « lieu et temps unique de travail », agissent sur les gestes professionnels des enseignants par un « jeu d'ajustement réciproque » entre les deux enseignants.

¹ Sylvie Canat, Bruno Grave, 2010, Co-intervention pour aider dans le cadre de la classe : le rôle du maître E et du professeur des écoles, Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 51. PP 203 à 222.

² Annick Ventosso-Y-Fonjt & Mireille Dubois-Bégué, La co-intervention à l'école : une nouvelle professionnalité éducative. Des expériences conjointes d'aide et d'accompagnement d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Edilivre, 2014

De ce fait, la co-intervention génère aussi les ajustements réciproques entre enseignants qui permettent d'harmoniser les actions des enseignants en situation de co-intervention/co-enseignement. Puisqu'en situation de co-intervention/co-enseignement, les enseignants peuvent être emmenés pendant la séance à faire usage des gestes professionnels qui leur sont propres. Ce qui crée une différence dans les gestes professionnels de chacun. Autrement dit un déséquilibre dans les actions des enseignants. Un déséquilibre qui peut brouiller et attirer l'apprentissage des élèves vers le bas, surtout ceux en difficulté scolaire. Mais par la capacité réflexive des enseignants, « *leurs gestes professionnels s'ajustent et se réajustent* ». Ce qui nous emmène à la question d'ajustement des gestes professionnels en contexte de co-intervention. Ces ajustements réalisés dans le cadre de la co-intervention sont aperçus par les auteures « comme un modèle d'interactions symétriques qui peuvent fonctionner soit « sur l'égalité et la minimisation de la différence, soit sur la maximisation de la différence » (Watzlawick & al, 1972, cité dans Ventoso-Y-Font & Dubois-Bégué, 2014, PP. 92).

À Côté des gestes d'ajustement, la pratique de la co-intervention, nécessite et fait acquérir aux enseignants des pratiques réflexives. Pratiques qui leur permettent de s'ajuster en temps et à l'heure à la pratique de l'autre enseignant et répondre aux besoins des élèves. Si la réflexivité est importante dans l'enseignement des élèves, elle est plus importante dans l'exercice de la co-intervention. Elle favorise la connexion dans les actions des deux enseignants.

Toutes ces pratiques font acquérir aux enseignants des nouvelles compétences professionnelles. Cependant, ces compétences professionnelles qui peuvent s'acquérir dans le feu de l'action de la pratique de la co-intervention emmènent le développement professionnel des enseignants.

Cette étude qualitative, qui à partir des données issues des entretiens et des observations, met en éclairage les pratiques de la co-intervention. Elle montre comment la co-intervention, par les interactions des gestes professionnels en passant par les ajustements réciproques et la pratique réflexive peut favoriser le développement professionnel des enseignants.

Ainsi, la première partie traite le cadre théorique sur la question de la co-intervention /co-enseignement et du dispositif « plus de maîtres que de classes ». La deuxième partie présente la problématique ainsi que la méthodologie de recherche et enfin, le résultat de la recherche est présenté dans la troisième partie.

**PARTIE I : CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTUEL DE LA
RECHERCHE.**

Chapitre 1 : Le dispositif « plus de maîtres que de classes » en France.

Introduction

Pour faire face aux inégalités scolaires qui ne cessent de progresser malgré les efforts des autorités publiques qui multiplient des solutions pour y remédier. En effet, le système scolaire français, montre un écart de réussite entre les enfants issus du milieu favorisé et ceux du milieu défavorisé. Ces écarts qui préoccupent les autorités publiques et locales qui mettent en place les dispositifs d'aide et de soutien pour les élèves en difficulté scolaire. Mais certains de ces dispositifs seront vite remis en cause, du fait des effets contrastés qu'ils produisent sur les apprentissages des élèves. Il est de même pour les dispositifs qui génèrent des coûts supplémentaires à l'exemple du dispositif de Réduction de la taille de la classe qui en plus des effets contractés sur l'apprentissage des élèves génèrent un coût supplémentaire qui se justifie à la création des classes supplémentaires pour accueillir l'ensemble des élèves en effectif réduit. Pour contrecarrer ce problème qui est à la fois pédagogique et économique, les autorités de l'éducation nationale par la notification du circulaire n°2012-201 du 18 /12 /2012, mettent en place un nouveau dispositif « plus de maîtres que de classes » pour réduire les inégalités scolaires, tout en maîtrisant les dépenses de l'éducation nationale. Ce nouveau dispositif, déployé dans les écoles de ZEP, actuel REP (Réseau d'éducation prioritaire), a pour objectif de prévenir la difficulté scolaire et d'y remédier, consiste en l'affectation d'un maître supplémentaire dans ces écoles. Ainsi, ce dispositif qui peut paraître semblable à tous les autres risquerait de produire les contrastés et voué à l'échec. À cet effet, la circulaire n° 2012-201, dont découle de dispositif fixe les grands axes d'orientation du dispositif et laisse à la charge des équipes pédagogiques, l'organisation pédagogique du dispositif. Mais néanmoins recommande la co-intervention comme modalité d'intervention :

« Diverses formes d'interventions pédagogiques peuvent être choisies dont la co-intervention dans la classe avec le maître titulaire ou la prise en charge de groupes des élèves en fonction de leurs besoins »³,

Par ailleurs, un comité national de suivi du dispositif va voir le jour. Ce comité encadre le

³

MEN, Dispositif « plus de maîtres que de classes » : Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres. Bulletin officiel de l'éducation Nationale, 2013, n°3 du 15 janvier 2013

dispositif et met en place les différents modes d'intervention de l'enseignant supplémentaire. Cependant, ce chapitre traite, l'historique et le cadrage du dispositif.

D) L'historique du dispositif.

Le dispositif « plus de maîtres que de classes » puise sa source dans le traitement de la difficulté scolaire et dans les effets contrastés des dispositifs de réduction des inégalités scolaires.

I.1) L'historique de la difficulté scolaire.

Depuis le début des années 2000, les inégalités scolaires ne cessent de progresser en France, entre les enfants issus du milieu social favorisé et ceux du milieu social défavorisé. En effet, l'étude du Cnesco publiée en octobre 2018, révèle sur les seules épreuves écrites au Diplôme National de Brevet, des disparités de réussite entre les territoires importants. Ainsi, « les taux de réussite varient du simple au double, selon le type de territoire (57,5% de réussite dans les territoires parisiens et banlieue très favorisée et 24,3% dans les territoires cumulant le plus de difficultés socio-économiques, contre 42,8% en moyenne » (CNESCO, 2018). Quelles en sont les sources ? Les inégalités scolaires des élèves sont de coutume, attribuées à l'origine sociale des parents. Outre ce poids de l'origine sociale sur les performances scolaires des élèves, d'autres facteurs fragilisent l'apprentissage en particulier des élèves déjà en fragilité scolaire.

I.1.1) Les sources primaires de la difficulté scolaire.

Au sein d'une classe, les élèves sont différents les uns des autres. Cette différence peut être d'origine sociale, culturelle, cognitive ou environnementale.

- **Les différences socio-économiques.**

L'idée selon laquelle la classe sociale véhicule les inégalités sociales semble être encore d'actualité. En effet, Pierre Bourdieu dans son étude sur « la reproduction sociale », souligne un lien entre la catégorie socio-professionnelle des parents et le parcours de leurs enfants. De ce fait, les enfants des ouvriers deviennent des ouvriers et ceux des cadres deviennent des cadres. Cette thèse de la reproduction sociale semble encore être d'actualité. Selon l'Insee, « en 2014, 47 % des fils de cadres supérieurs étaient eux-mêmes cadres supérieurs, contre moins de 20 % de l'ensemble des fils et moins de 10 % des enfants d'ouvriers. Les fils des cadres deviennent cinq fois plus souvent cadres eux-mêmes que ceux d'ouvriers. Ainsi, les trois quarts des enfants des cadres supérieurs sont restés dans leur catégorie sociale ou encore

sont situés parmi les professions intermédiaires. Pour les enfants d'ouvriers, 48 % sont demeurés ouvriers alors que seul 10 % des fils de cadres sont dans ce cas »⁴. Cependant, ces inégalités sociales n'affectent pas seulement la qualification professionnelle des enfants, mais se transformeraient en inégalités de réussite scolaire, dans la mesure où les enfants des cadres réussissent mieux que les enfants des ouvriers. Puisque les enfants originaires des milieux les plus favorisés bénéficient des habitudes et des entraînements qui sont directement utilisables dans les tâches scolaires. Cette transposition des pratiques extrascolaires dans les activités scolaires, apporterait une valeur ajoutée à leur apprentissage et qui agirait directement sur la réussite scolaire. De plus, selon P. Bourdieu, les enfants héritent des parents des savoirs et un savoir-faire, autrement appelé « capital culturel » dont la rentabilité scolaire est plus grande. Autrement dit, les parents cadres sont dotés d'un capital culturel, qu'ils sont censés transmettre aux enfants. Une transmission du capital culturel qui permet aux enfants des cadres de réussir mieux à l'école, que les enfants d'ouvriers. Une réussite qui s'explique aussi par l'implication et l'aide des parents cadres dans les apprentissages de leurs enfants. De même, les enfants des parents cadres bénéficient d'un cadre propice pour étudier.

Les différences culturelles.

Dans une société où cohabitent plusieurs communautés demeure une diversité culturelle, puisque chaque communauté a sa propre culture qui se transmet de génération en génération. Pour un grand nombre d'auteurs, cet « héritage culturel diffère sous les deux aspects, selon les classes sociales, est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et par là des taux inégaux de réussite »⁵. En effet, l'héritage culturel révélé sous le terme de « capital culturel », est défini par Pierre Bourdieu et J.C. Passeron comme « les biens culturels qui sont transmis par les différentes actions pédagogiques familiales » (Bourdieu et Passeron 1979. Cité par Huguet, 2008). Dans quel contexte le capital culturel aurait-il un impact sur la réussite scolaire des élèves ? Les recherches sur les inégalités devant l'école et le capital culturel, menées par un bon nombre d'auteurs soulignent plusieurs canaux à travers lesquels, le capital culturel agirait sur la réussite des élèves.

⁴ Centre d'observation de la société. L'inégalité des changes. <http://www.observationsociete.fr/categories-sociales/tel-pere-tel-fils-du-nouveau-en-matiere-de-mobilite-sociale.html>

⁵ Pierre BOURDIEU, L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. Revue française de sociologie. 1966

Selon P. Bourdieu, l'action culturelle agirait sur la réussite des élèves, tout d'abord, par le mécanisme « d'aide dans le travail scolaire ou l'enseignement supplémentaire ». Les enfants des familles cultivées bénéficient de l'aide des parents sur les activités scolaires. Il y a en effet, un investissement de la part des parents dans la réussite de leurs enfants. Alors qu'on peut observer une démission parentale sur cette activité pour les familles populaires, par manque de savoirs et savoir-faire en rapport avec l'activité. Ensuite, par « leur connaissance culturelle » acquise dans les expériences extrascolaires telles que la fréquentation des lieux culturels, transposable dans les activités scolaires. Enfin, l'attitude à manier la langue scolaire (Bourdieu et Passeron, 1970, cité par Huguet), 2008. En effet, la maîtrise de la langue de l'école, qui est dans notre cas le français qui est couramment pratiqué dans les milieux favorisés, constitue un héritage culturel qui aurait un impact sur l'apprentissage des élèves. Une bonne maîtrise de la langue scolaire favorise la compréhension des activités scolaires. C'est ainsi que les enfants issus des milieux où l'on cultive la langue scolaire réussissent mieux que les enfants des milieux les plus défavorisés. Pour ces derniers le maniement de la langue scolaire apparaît comme un handicap qu'ils doivent à l'atmosphère culturelle de leur milieu (Bourdieu, 1966).

Dans la lignée de P. Bourdieu, les travaux de Lahire, mettent en exergue, la pratique quotidienne de l'écrit ou de la lecture dans la vie familiale, une pratique inégalitaire entre les enfants de différents milieux sociaux et qui générerait des inégalités scolaires. En effet, pour l'auteur, « le rapport à l'écrit a un effet socialisateur qui développe les caractéristiques intellectuelles favorables à la réussite scolaire [...]. Ainsi, le fait de recourir quotidiennement dans la vie familiale à des écritures de tel ou tel type peut jouer un rôle important du point de vue du sens que l'enfant va donner à l'écrit au sein de l'espace scolaire » [Lahire, 1995, citée par DEES 121]. Cependant, les familles cultivées qui associent l'enfant à « l'écrit », en lui racontant des histoires à base d'un support écrit transmettent à leurs enfants un capital culturel qui prépare l'enfant à une culture scolaire. Par contre, dans les familles populaires, l'absence de la pratique quotidienne de l'écrit dans la vie de la famille n'exclut pas toute possibilité de transmission d'un capital culturel utile dans la réussite scolaire. Dans ce contexte, « l'achat par les parents des livres spécialement pour leurs enfants, mais dont ils ignorent eux-mêmes, est en soi un capital culturel »⁶. Par conséquent, l'achat de supports écrits (des livres) à elle

⁶ Romain Gény 2000, le capital culturel peut-il expliquer les inégalités sociales devant l'école ? DEES 121,

seule n'apporte rien dans la réussite scolaire des enfants. Ce « capital culturel objectivé »⁷ pourrait contribuer dans ladite réussite, si et seulement si, les enfants en pratique la lecture en absence des parents. Une pratique qui leur permet une acquisition d'un certain savoir, utilisable dans le cadre scolaire. Ainsi, la pratique serait donc un indicateur important dans l'explication des inégalités de réussite scolaire entre classes sociales.

À côté de ces précédents auteurs, Huguet (2008), trouve l'explication des inégalités sociales de réussite scolaire, dans la « pratique musicale », qui exerce un effet par ricochet sur la réussite des élèves. Cependant, en s'appuyant sur les travaux de Donnat, (1998), l'auteure montre que cette pratique musicale, génère des inégalités sociales, parce qu'elle est largement pratiquée par les enfants des cadres. Inégalités sociales qui se transforment en inégalités de réussite scolaire. En effet, ces travaux montrent que « le taux d'apprentissage de la musique est deux fois plus élevé parmi les enfants dont le père appartient à la catégorie des cadres que parmi les autres »⁸. Quel serait alors le lien entre la pratique musicale et la réussite scolaire ? Un grand nombre des travaux affirment « l'hypothèse, selon laquelle la musique peut améliorer les compétences verbales et spatio-temporelles ». Ainsi donc, en contribuant activement à la réussite scolaire, la pratique musicale créerait des écarts d'apprentissage.

- **Les différences cognitives.**

Dans une classe, « tous les élèves ne se ressemblent pas ». Cependant, outre la dimension sociale qui explique la différence des performances entre élèves, une autre dimension d'ordre cognitif (dimension cognitive) explique, pourquoi certains élèves réussissent mieux que les autres. Ainsi, cette « *dimension cognitive définie de manière extrêmement large comme l'ensemble des processus attribués à un acteur (ici, l'élève) lui permettant de se coupler à un environnement, et cela qu'il s'agisse de processus considérés comme « de haut niveau » (catégorisation, langage compréhension, raisonnement, etc) ou de « bas niveau » (perception, sensori-motricité, émotion, etc)* »⁹

⁷ Idem

⁸ Marie-Céline Huguet, « Capital culturel et inégalités sociales de réussite scolaire : les effets des pratiques musicales », Revue française de pédagogie. 162, janvier-mars 2008

⁹ Gilles Dieumegard, « dimension cognitives et sociales dans l'étude de l'activité des élèves », Education et didactique, 5.3, 2013

Cependant, cognitivement tous les élèves sont différents par leur comportement, leur profil pédagogique et par leur rythme d'apprentissage, n'ont pas les mêmes capacités de réflexion ou ne réfléchissent pas de la même manière, les mêmes capacités de compréhension, le même niveau de langage et le même raisonnement. Sur ce point, si certains élèves n'éprouvent aucune difficulté de compréhension, ou dans la réflexion, d'autres il leur faut plus de temps ou d'explications supplémentaires pour rendre accessible l'apprentissage.

Par ailleurs, si certains élèves ont une capacité réflexive qui leur permet d'utiliser les pratiques efficaces, qui résultent soit, d'une association (adaptation) de la pratique à l'activité demandée, soit, en évaluant la pratique à sa capacité intellectuelle, d'autres sans se rendre compte, adoptent des pratiques inefficaces. Dans la mesure où, ces élèves utilisent des pratiques, soit qu'ils ne maîtrisent point et qui leur demandent trop d'efforts cognitifs, soit, inadaptées à l'activité demandée. Ces pratiques « ne leur permettent donc pas de résoudre plus facilement le problème »¹⁰. Une différence qui se manifesterait dans les performances scolaires et expliquerait les inégalités d'apprentissages entre élèves. Ce type de difficulté scolaire qui véhicule l'inégalité scolaire serait imputable à l'élève elle-même.

I.1.2) Les sources secondaire de la difficulté scolaire.

Outre l'origine sociale des parents qui crée un écart de réussite entre les enfants du milieu différent, le système scolaire ou l'institution (les enseignants, les pratiques pédagogiques...) n'est pas neutre dans la fabrique des inégalités scolaires. En effet, dans sa politique de lutte contre les inégalités de réussite scolaire, l'institution représentée par les autorités en charge de l'éducation et les enseignants, met en place des stratégies d'apprentissage dont certaines semblent renforcer les inégalités. De ce fait, l'institution, par l'usage de certaines pratiques pédagogiques vues comme remède aux problèmes des inégalités scolaires, produit ces mêmes inégalités qu'elle est censée combattre.

- **Le surcharge des classes.**

Depuis les années 2000, l'effectif des classes a fait l'objet de plusieurs recherches et continue de nos jours à être au cœur des politiques publiques dans la réduction des inégalités scolaires. En effet, en absence de certaines pratiques efficaces sur la gestion d'une classe à grand

¹⁰ Mélanie S.Bosson & al, « le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez les élèves en difficulté d'apprentissage », Développements 2009/1 n° 1, P. 14-20.

effectif, un grand nombre d'élèves réduirait le temps consacré à chaque élève ainsi que l'attention apportée à chacun d'eux. Cette réduction de temps et d'attention aurait un effet neutre pour les élèves en réussite scolaire, puisqu'il leur faut un peu de temps pour comprendre les consignes et exécuter la tâche demandée. Alors qu'il en faudrait plus pour les élèves en difficulté scolaires. Ce temps supplémentaire permet en effet à l'enseignant, de rendre accessibles l'apprentissage et pour les élèves qui bénéficieraient de l'attention de l'enseignant de se sentir appartenir au groupe classe. Un sentiment qui est censé booster leur motivation et la réussite scolaire. Ceci dit, une réduction du temps et d'attention de l'enseignant serait défavorable aux élèves en difficulté scolaires. Nous pouvons donc en conclure que, un effectif élevé d'élèves au sein des classes, peut produire une inégalité scolaire. Réduire la taille de la classe permettrait à ces élèves de gagner en performances scolaires ?

- **L'inexpérience de l'enseignant dans la gestion de l'hétérogénéité.**

La gestion d'une classe hétérogène demande aux enseignants, certaines compétences et capacités à diversifier les activités des élèves selon leurs besoins. Compétences et capacités acquises par le biais de l'expérience ou de la formation sur la gestion de l'hétérogénéité. Il serait donc difficile pour un enseignant qui ne maîtrise point la gestion de l'hétérogénéité, de prendre en compte ce facteur et d'en faire un atout pour la mise en place des nouvelles pratiques susceptibles de satisfaire l'apprentissage de tous les élèves. Nous n'allons pas dresser une liste exhaustive de cas sur l'inexpérience de l'enseignant dans la gestion de l'hétérogénéité, mais, nous allons vous présenter quelques situations où la non-prise en compte de l'hétérogénéité dépouille parfois l'enseignant de ses capacités à gérer une classe hétérogène.

Dans un premier temps, nous pouvons noter l'absence de connaissance sur les pratiques de gestion de l'hétérogénéité, plus souvent chez les nouveaux enseignants, qui manquent encore d'expériences. Cette absence pourrait emmener certains enseignants, à adopter un comportement inadapté au contexte de la gestion de l'hétérogénéité et de la réduction des inégalités scolaires, en accordant plus d'attention aux élèves en réussite scolaire. C'est-à-dire, au sein d'une classe hétérogène, certains enseignants interrogent plus souvent les élèves qu'ils jugent capables de répondre aux questions. Les élèves dont ils sont fiers et veillent à leur réussite et moins les élèves en difficulté scolaire. Cette distinction « négative » attirerait les élèves en difficulté scolaire vers le bas. Puisque ces derniers ne bénéficient pas suffisamment

de l'attention de l'enseignant et interagissent de moins en moins avec les autres et avec l'enseignant. Et d'autres enseignants, dans le souci de réduire les inégalités scolaires vont par leurs connaissances mettre en place leurs propres pratiques, mais qui peuvent s'avérer inefficaces et dangereuses pour la réussite des élèves à besoins particuliers. Des pratiques qui, au lieu d'améliorer les performances scolaires des élèves en difficulté scolaire, apporteraient un effet neutre, ou dans le pire des cas, creuseraient l'écart entre les élèves en réussite scolaire et ceux en difficulté scolaire.

Dans un second temps, l'inexploitation de la différence entre les élèves. En effet, les différences entre élèves sont souvent considérées comme un obstacle à la réussite de tous les élèves et constitue donc un frein de taille à l'égalité des chances scolaires, ainsi qu'à l'égalité des établissements. La réduction de ces différences paraît alors primordiale pour rendre le système scolaire égalitaire. Mais ce que certains enseignants oublient, c'est que cette différence peut être un atout pour mettre en place des pratiques innovantes auxquelles tout élève trouve son compte. Pratiques qui pourront permettre aux élèves en difficulté scolaire de bénéficier des connaissances des élèves en réussite scolaire pour améliorer leur apprentissage, et à ces derniers, de tirer profit des faiblesses des autres (des élèves en difficultés) pour acquérir d'autres compétences qui consolideraient leur apprentissage, telle que la prise de distance par rapport à leurs pratiques habituelles ainsi que la capacité réflexive. En effet, pour un élève en réussite scolaire qui, par l'exercice du tutorat, doit adapter sa pratique au niveau de compréhension des autres, pour rendre accessibles les savoirs. Le faisant, l'élève tuteur prend une distance de sa pratique. Mais pour pouvoir adapter la pratique, l'élève tuteur a dû franchir deux étapes :

- La prise de conscience par rapport à sa pratique : par rapport aux difficultés des tutorés, l'élève tuteur, est conscient qu'en faisant usage de sa pratique habituelle dans l'exercice du tutorat, cela ne permettra pas aux tutorés de se connecter à l'activité. Du fait que la pratique utilisée est au-dessus de leur capacité de compréhension ou de résoudre un problème et génère une déconnexion à l'activité.
- La réflexion : pour cette deuxième étape, l'élève tuteur réfléchit sur la pratique ou méthode à adopter, de façon à l'ajuster au niveau de capacité des tutorés.

Par conséquent, l'enseignant pour mettre en profit la faiblesse des élèves dans sa pratique ou dans la gestion de l'hétérogénéité, en mettant en place une pratique à laquelle les élèves tirent

profit des connaissances ou des faiblesses des autres dans leur apprentissage, il doit en avoir la maîtrise et en faire un usage habituel.

Dans un dernier cas, nous mettons en perspective la non-prise en compte dans la préparation des activités, la ZPD définie par Vygotski comme « la différence (la distance) entre ce que l'enfant en apprentissage peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'enfant plus avancés »¹¹. En effet, la gestion de l'hétérogénéité se veut une différenciation sur les apprentissages, pour permettre à tous les élèves, pour permettre à tous les élèves de réussir leur apprentissage.

Cependant, cette différenciation pédagogique, susceptible de permettre aux élèves, chacun de réussir son apprentissage, serait nécessaire, mais pas suffisante. La différenciation pédagogique ne suffit donc pas à elle seule de conduire chaque élève à la réussite scolaire, si elle n'est pas bien pensée. Donc, il ne suffit pas de donner quelque chose de différent à chaque élève, pour qu'il y ait apprentissage et donc réussite scolaire. En effet, pour différencier la pédagogie, les enseignants doivent moduler les activités des élèves à la mesure de leurs besoins. C'est-à-dire, quelle que soit la différenciation pédagogique retenue (contenue, structure, processus et production), doit prendre en compte la ZPD. Ce, « *pour éviter que les élèves se retrouvent soit en zone de rupture (donc trop difficile = non-mobilisation), soit en zone d'autonomie (trop facile = pas d'apprentissage). L'enseignant doit donc proposer à l'élève des situations d'apprentissage qui visent sa ZPD* »¹². Puisque c'est en tenant compte de la ZPD, dans l'activité des élèves, surtout ceux en difficulté que ces derniers peuvent progresser et sortir de leur difficulté. Ainsi, les recherches sur la ZPD, montrent que, celle-ci est nécessaire dans l'apprentissage de tout élève et lui permet de relever les défis, comme le soulignent les auteurs de « tenir compte de la Zone Proximale de Développement des étudiants dans son enseignement ».

« Lorsque l'étudiant doit réaliser une tâche qui se situe en-deçà de sa zone, cette tâche est trop facile et donc il n'apprend pas. De même lorsque l'étudiant doit réaliser une tâche qui se situe au-delà de sa ZPD, cette tâche est trop difficile et mène l'étudiant à

¹¹<http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/zone-proximale-de-developpement.html>

¹² Commission Scolaire des Affluents, la différenciation pédagogique : zone proximale de développement. En ligne : www.differenciation.org

l'échec. Donc il n'apprend pas. Tenir compte de la ZPD, c'est d'abord s'abstenir de proposer des tâches d'apprentissage trop faciles ou trop difficiles... Lorsque la tâche devient facile, l'enseignant donne une tâche plus difficile, et augmente son aide en conséquence. Dès lors, c'est la zone proximale qui se déplace en avançant vers les tâches de plus en plus exigeantes, ouvrant ainsi des possibilités de développements supérieurs, c'est-à-dire, des défis qui auparavant auraient menés à un échec, mais qui, ici, vont mener à une réussite »¹³

Cependant, la co-intervention, par la pratique de croisement de regard des deux enseignants sur l'apprentissage des élèves (difficultés ou progrès) permet de bien situer l'élève dans la Zone Proximale de Développement.

Sur ce, l'inexpérience de l'enseignant dans la gestion de l'hétérogénéité, du fait de la non-maîtrise des pratiques sur la gestion de l'hétérogénéité, pourrait emmener ce dernier à mettre en exergue les pratiques dites « négativement discriminatoires »¹⁴. Par exemple un enseignement collectif qui accentuerait la difficulté des élèves et permet aux élèves en réussite d'avancer en toute sérénité.

I.1.3) Le traitement de la difficulté scolaire.

Pour apporter une réponse au problème de la difficulté scolaire qui rend le système scolaire français inégalitaire, plusieurs solutions se succèdent dont certains renforceraient les inégalités au lieu de les réduire. Commençons avec le modèle Bourdieu qui applique l'indifférence à la différence.

- **Le traitement de la différence par l'indifférence.**

Les sources de l'inégalité scolaire, souvent attribuée à l'origine sociale des parents, va connaître une évolution, jusqu'à mettre en cause certaines pratiques mises en place pour lutter contre l'inégalité scolaire dont souffre le système scolaire. En effet, les travaux de Philippe

¹³ Katia Renaud et al, 2016, tenir compte de la Zone proximale de Développement des étudiants dans son enseignement.

¹⁴ Philippe PERRENOUD, dans son étude sur la pédagogie différenciée : des intentions à l'action, 1997, désigne par la « discrimination positive », une forme d'éducation compensatoire en direction des élèves en difficulté scolaire, comme le soutien pédagogique. Cette forme de discrimination met en exergue les pratiques pédagogiques qui favorise les défavorisés. Par opposition à « la discrimination positive », la « discrimination négative », met en exergue les pratiques qui accentuent les inégalités scolaires. Ces pratiques favorisent les favorisés et défavorisent les défavorisés.

Perrenoud (2005) soulignent que « la source de l'inégalité n'est pas seulement dans les différences entre enfants, mais dans le statut que l'école donne à ces différences et dans le traitement qu'elle leur réserve »¹⁵. Cependant, ces mêmes travaux repartissent les enseignants en deux catégories, dont la première regroupe les enseignants qui luttent contre l'échec scolaire en adaptant leurs pratiques aux besoins des élèves et la deuxième regroupe les enseignants qui ignorent les différences des élèves en dispensant un enseignement égalitaire. C'est sur cette deuxième catégorie des pratiques que nous allons nous attarder. De ce fait, c'est en considérant tous les élèves sont égaux dans leur attitude, capacité à apprendre que les enseignants trouvent le moyen de traiter les inégalités scolaires. Bien que cette stratégie semble répondre aux inégalités scolaires, puisque tous les élèves bénéficient du même traitement, ils doivent donc progresser ensemble, acquérir les mêmes compétences et atteindre un niveau égal, mais elle est contraire aux traitements de la différence. Cette pratique connue sous le nom de l'indifférenciation pédagogique (tous les élèves sont égaux et travaillent sur les mêmes contenus dans les mêmes conditions de travail), renforcerait les inégalités scolaires en creusant les écarts de performances entre les élèves. On ne peut traiter les différences par l'indifférence. Pierre BOURDIEU dans son analyse du rôle de l'indifférence aux différences dans la genèse des inégalités de réussite scolaire en 1966 mentionne :

« Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères du jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, aussi inégaux soient-ils, en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture. L'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée » (Bourdieu, 1966, pp, 336-337)¹⁶

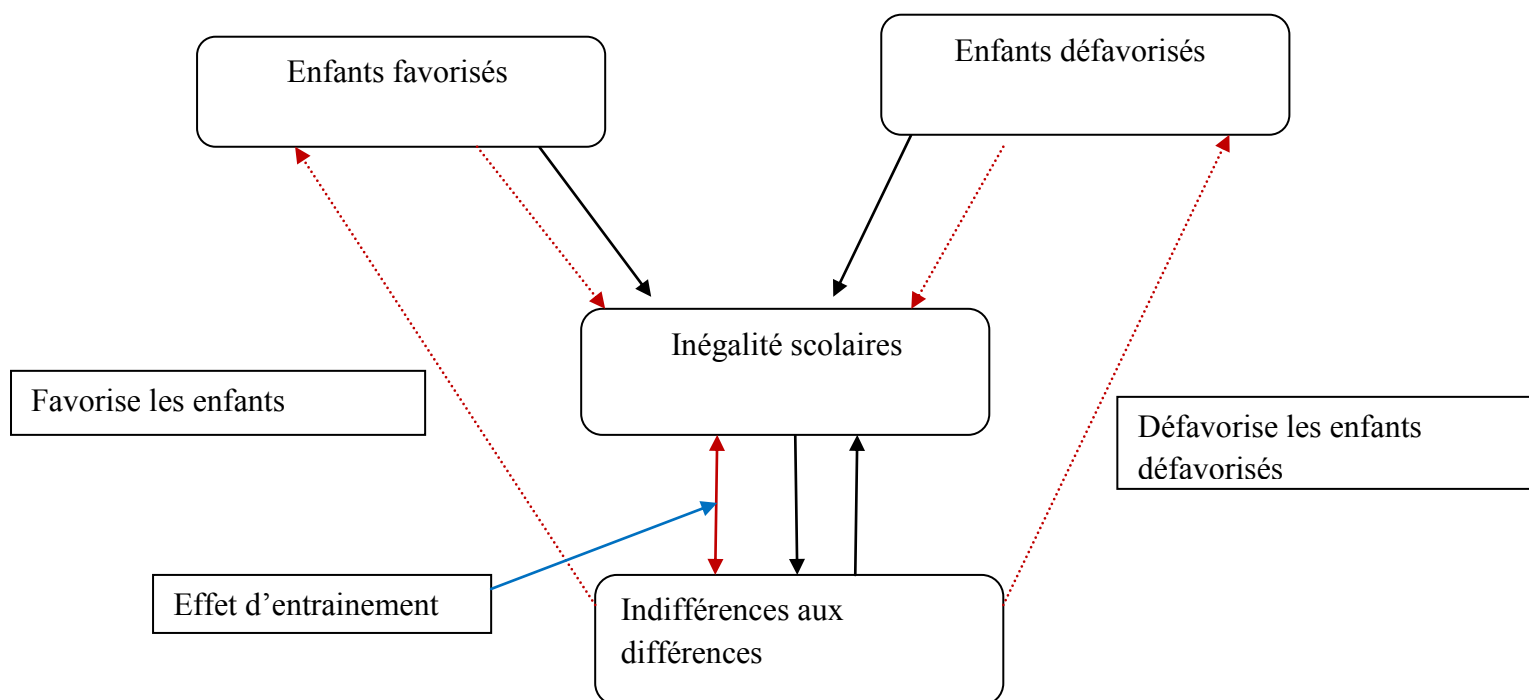
En essayant de traiter la différence par l'indifférence, le système favoriserait les élèves favorisés qui ont déjà acquis des savoirs qui peuvent se révéler utiles en contexte scolaire

¹⁵ Philippe PERRENOUD, la pédagogie à l'école des différences, ESF édition 2005

¹⁶ Philippe PERRENOUD, Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Édition ESF, 2008

auprès des parents. Cette culture scolaire acquise hors contexte scolaire leur est donc favorable dans leur apprentissage (les élèves du milieu favorisé), par contre, elle défavoriserait les élèves issus du milieu populaire, qui cherchent à s'adapter à la culture scolaire. Cependant, cette pratique qui consiste à traiter les inégalités scolaires en ignorant les différences culturelles des enfants, creuserait l'écart entre enfants favorisés et enfants défavorisés. De ce fait, la pratique de l'indifférence aux différences, produirait donc un effet d'entraînement qui retiendrait le système scolaire dans un perpétuel état d'inégalité scolaire en favorisant les favorisés et défavorise les défavorisés (Cf graphique ci-dessous). Ainsi, pour finir avec l'indifférence aux différences, comme modalité de traitement des inégalités scolaires, la communauté éducative et les chercheurs décident de prendre en compte les différences culturelles des enfants pour lutter efficacement contre les inégalités scolaires. Cependant, la prise en compte des différences culturelles dans les pratiques pédagogiques passe soit par l'individualisation, soit par la personnalisation de l'apprentissage. Mais la mise en œuvre de ces nouvelles pratiques permettent-elles de réduire les inégalités scolaires.

Graphique N° 1 : Système scolaire inégalitaire



Circuit fermé d'un système scolaire inégalitaire

Figure 1 : Système sur les inégalités scolaires

Ainsi, la pratique de l'indifférence aux différences renforcerait l'inégalité scolaire en favorisant les favorisés et défavorise les défavorisés.

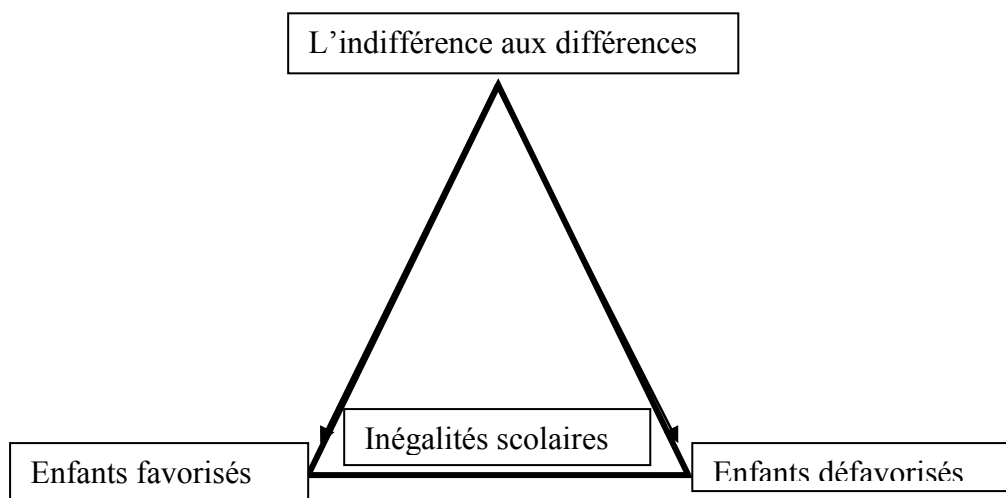


Figure 2 : Renforcement des inégalités scolaires

Au regard des résultats négatifs que génère la pratique de l'indifférence aux différences dans le traitement des inégalités scolaires, cette pratique est abandonnée au profit des nouvelles solutions susceptibles de régler le problème des inégalités scolaires. Mais ces pratiques vont-elles donner des effets escomptés ?

- **Le traitement de la différence par les pratiques négativement discriminatoires.**

Pour rompre avec le modèle Bourdieu de « l'indifférence aux différences », qui véhicule une discrimination négative, les chercheurs en sciences de l'éducation proposent de « modifier les méthodes d'enseignement, afin de placer les différences individuelles au cœur du processus d'instruction » (Benoît Galland, 2009), parmi tant d'autres, l'individualisation de l'apprentissage. Pratique qui désigne « l'adaptation délibérée et pertinente des parcours éducatifs aux caractéristiques, aux possibilités, aux projets, aux besoins différents des individus »¹⁷ et permet par la pratique de ces éléments, de répondre à la fois, aux difficultés scolaires des élèves, à l'hétérogénéité des classes et aux inégalités d'apprentissages entre élèves. En effet, cette pratique consiste à « fournir à chaque élève, quel que soit son niveau, les conditions appropriées pour développer au maximum ses connaissances et ses

¹⁷ Philippe Perrenoud, Organiser l'individualisation des parcours de formation : peurs à dépasser et maîtrises à construire, 1993 ;

compétences »¹⁸. Une pratique qui est censée favoriser la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage du fait de l'adaptation des activités (apprentissages) à leurs besoins. Aujourd'hui, l'individualisation paraît incontournable dans les pratiques enseignantes, car sa mise en œuvre permet d'éviter la pratique du redoublement qui est désormais remise en cause dans la réussite des élèves en difficulté d'apprentissage. Mais, est-il vrai que l'individualisation de l'apprentissage réduit les inégalités entre élèves ? Les recherches quantitatives soulignent plusieurs constats qui vont à l'encontre à la fois des politiques budgétaires et à la réussite de tous.

- La pratique « d'individualisation d'apprentissage est souvent lourde et coûteuse à mettre en place, n'apporte pas toujours les bénéfices escomptés et risque souvent d'accroître les inégalités scolaires [(Jobin & Gauthier, 2008), cité par Benoît Galand, 2009]. En effet, la pratique d'individualisation, qui est la première forme de la différenciation générerait des effets négatifs. Bien que son exercice, permet à l'enseignant de prendre en compte les caractéristiques individuelles de l'élève afin de lui permettre de réussir sa scolarité, mais, cette pratique est remise en cause du fait que, d'une part, elle pourrait générer chez l'élève un sentiment d'isolement ou de non-appartenance à un groupe. Sentiment qui agirait sur la motivation de l'élève non pas de façon positive, mais de façon négative, puisqu'il démotive l'élève. Ce dernier, ne trouvant plus l'envie d'apprendre, serait dans l'incapacité à exécuter les tâches mêmes les plus simples. D'autre part, la pratique de l'individualisation constitue un obstacle majeur sur les pratiques socio-constructivistes d'apprentissage. À savoir :
 - La socialisation, qui résulte dans le cadre d'un travail de groupe. Or, la pratique de l'individualisation emmène l'élève à travailler seul soit en autonomie pour certains, soit avec l'aide de l'enseignant pour d'autres et ne laisse donc aucune place au travail collectif. Situation qui annihile l'installation de la socialisation.

¹⁸ NRP, l'individualisation – livret repères – Centre Alain-Samary – mai 2009. En ligne : <http://centre-alain-samary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/livrets-individualisation/livret-reperes> . Consulté le 02/07/2019.

- Conflit-sociocognitif, qui résulte d'un travail avec un pair (un élève en réussite scolaire et un élève en difficulté). Un mixage qui met en route les interactions entre élèves. Pratique déterminante de l'apprentissage des élèves.
- L'individualisation de l'apprentissage, par ces pratiques, externalise la difficulté scolaire. Pratiques qui permettent la mise en place de modalités d'accompagnement individualisé en dehors de la classe, au détriment de l'enseignement collectif et des pratiques collectives.
- Elle est source de stigmatisation générée par l'étiquetage des élèves en difficulté par leurs pairs.

De ce fait, si la réduction de l'inégalité scolaire par l'indifférence aux différences, favorise les favorisés et défavorise les défavorisés, renforçant ainsi les inégalités scolaires, il en est de même pour l'individualisation du curriculum. Malgré ses atouts dans la progression des élèves, dans certains cas, elle produirait le même résultat (les mêmes effets) que l'indifférenciation de la pédagogie, en favorisant les favorisés et défavorise les défavorisés. En effet, nous avons identifié différents scénarios d'apprentissage, qui viennent étayer cette assertion.

1^{er} scénario.

Dans ce premier scénario, l'individualisation constituerait un frein à la socialisation, à l'acculturation et donc à l'apprentissage, en particulier pour les élèves du milieu populaire. En effet, à l'heure où la socialisation est associée aux apprentissages, l'individualisation de l'activité de l'élève est remise en cause. Cette dernière pratique qui emmène l'élève à réussir son activité en travaillant seule échappe à toutes situations d'apprentissage. C. Passerieux qui a étudié cette pratique souligne que :

« En exécutant au pas à pas de la demande de l'enseignant, les élèves perdent la vision globale de leur activité, ce qui en rend difficile la compréhension car le but s'éloigne en même temps que les procédures pour l'atteindre ne sont pas automatisées. L'attention est focalisée sur l'adulte et la réponse à donner sur les différentes questions qui se succèdent qu'elles concernent la tâche ou l'activité. ...Livrés à un travail solitaire, les élèves se centrent sur la production finale et non sur les procédures de réalisation. Les élèves ne peuvent réaliser la tâche que lorsqu'ils

connaissent déjà les procédures, ils sont donc régulièrement confrontés à des exercices qu'ils savent faire, qui ne leur posent pas réellement de problèmes nouveaux. Mais l'exercice nécessaire à l'autonomisation, ne fait pas l'objet d'un apprentissage, car chacun est confronté à sa tâche sans mise en partage de la pertinence des procédures de leur économie... ». (Passerieux, 2012).

Cependant, les différents effets produits par l'individualisation sur l'apprentissage des élèves (l'attentisme du fait de l'attente d'un adulte dans l'exécution de la tâche, la non-prise d'initiative et le fait que les élèves ne réalisent que les exercices dont ils connaissent déjà la procédure) génèrent une incapacité réflexive. Les élèves seraient dans l'incapacité de réfléchir, de prendre une distance par rapport à une pratique ou procédure donnée, de se projeter. Une situation qui empêcherait les élèves qui se trouvent dans cette situation d'apprendre et donc accroîtrait les inégalités scolaires entre élèves. Pendant que les élèves qui sont en situation de réussite avancent du fait de leur capacité réflexive, ceux frappés par l'incapacité stagnent ou régressent. Par ailleurs, l'individualisation, du fait de son aspect de travail isolé, serait un facteur de la démotivation des élèves et pourrait renforcer leur difficulté scolaire. On pourrait donc en conclure que l'individualisation des activités favoriserait les favorisés et défavoriserait les défavorisés.

2^{ème} scénario.

Dans le second cas, les situations où l'individualisation permet aux élèves de progresser. En effet, si dans le premier scénario, l'individualisation ne permet pas aux élèves d'avancer, dans ce cas précis, l'individualisation produit un effet positif sur l'apprentissage des élèves, par l'adaptation de leur activité. Mais pour qu'il ait progression, les élèves ne doivent pas être cantonnés aux activités dont ils connaissent la procédure, ils doivent sortir de sa zone de confort, en expérimentant d'autres pratiques. Cependant, les élèves qui peinent à réfléchir ne peuvent pas à eux seuls prendre une distance à leur pratique qui, pour eux est synonyme de réussite. L'enseignant doit les accompagner dans leur quête aux savoirs. En quoi faisant ? En partant de la définition de l'individualisation « un mode d'organisation pédagogique dans lequel l'élève travaille de manière individualisée, en fonction de ses acquis et de ses besoins, avec l'aide d'un plan de travail et des consignes lui permettant d'effectuer les tâches scolaires en autonomie, pendant un temps donné, avec si nécessaire des ressources qui lui sont fournies ou qu'il va chercher. L'enseignant explicite et conseille... », Cette pratique fait appel à l'adaptation de l'activité en fonction de ses acquis et de ses besoins. C'est ce qui devrait

permettre aux élèves d'avancer du fait de l'adaptation de leur apprentissage. C'est-à-dire, en individualisant les activités des élèves, ces derniers peuvent progresser à leur rythme, puisque le contenu des apprentissages, est adapté à leurs besoins, à leur capacité de compréhension, capacité à analyser et résoudre des problèmes. Mais cette progression tellement lente ne suffit pas pour autant de réduire les inégalités scolaires. Puisque celle-ci est quasiment inexistante et disparaît devant la progression des élèves en réussite scolaire. Ainsi, la neutralisation des progrès des élèves en individualisation, maintiendrait les inégalités scolaires entre élèves.

3^{ème} scénario.

Dans ce troisième et dernier scénario, tout comme dans le deuxième scénario, l'individualisation, par l'adaptation des activités, occasionne une progression. Par contre, cette progression peut s'avérer trompeuse. Dans la mesure où, l'individualisation en adaptant l'activité aux besoins des élèves, permet à ces derniers la maîtrise et l'acquisition des savoirs. Compétences et savoirs acquis qui restent évidemment en deçà du curriculum scolaire et des activités travailler par les élèves en réussite scolaire. Pour que cette situation soit porteuse de réussite scolaire, l'individualisation doit être temporaire et doit permettre à l'élève l'acquisition des pratiques métacognitives qui lui permettront d'atteindre le niveau acceptable du curriculum scolaire. Par conséquent, l'acquisition de pratiques métacognitives, devrait permettre aux élèves qui ont acquis ce niveau de sortir du dispositif. Cependant, laisser évoluer l'élève à l'intérieur du dispositif, fragiliserait les pratiques acquises. Puisque l'évolution à l'intérieur du dispositif, n'offre pas suffisamment d'occasions à l'élève (médium) de mettre en exergue les connaissances métacognitives acquises. Par conséquent, cette progression à l'intérieur du dispositif ne peut régler le problème de la difficulté scolaire des élèves, mais la masque en faisant croire à l'enseignant la réussite de l'élève. Par la même occasion, la déplace et donc retarde le repérage de risques de perte de l'autonomie et l'aggravation de la difficulté scolaire. Ce qui retarderait une prise en charge efficace. La difficulté scolaire réapparaît dès lors que l'élève regagne le groupe classe et travaille sur le curriculum scolaire. On peut en conclure que ce dispositif d'individualisation d'apprentissage, retarderait la réussite des élèves en difficulté scolaire pour la plupart, défavorisés. Par ailleurs, l'adaptation de l'apprentissage en deçà du curriculum crée un écart entre les activités travaillées au sein du dispositif et le curriculum scolaire. Un écart qui se transformerait en inégalité scolaire entre les élèves favorisés et défavorisés.

Cependant, l'important dans le traitement des inégalités scolaires, n'est pas seulement de prendre en compte les différences des enfants, mais aussi de penser à la manière où la pratique est censée prendre en compte les différences entre élèves. Dans ce contexte, la prise en compte de la différence dans l'instruction des élèves, serait nécessaire, mais pas suffisante pour assurer la réduction des inégalités. La prise en compte des différences des élèves, doit être accompagnée d'une pratique pensée et efficace de manière à favoriser la réussite de tous.

Tous ces éléments, contribuent chacun à leur manière aux inégalités scolaires. Cependant, l'institution contribue aussi bien à sa manière à la production des inégalités scolaires. De ce fait, les parents ne sont pas les seuls responsables de l'échec scolaire ou de la difficulté scolaire dont souffrent leurs enfants. Outre l'origine sociale des parents, la difficulté serait liée à l'origine institutionnelle. Toutefois, l'institution ne cesse d'expérimenter d'autres solutions pour répondre aux inégalités scolaires. Ces nouvelles solutions dites « innovantes » par leurs pratiques qui bouleversent le fonctionnement de la classe tout en favorisant les pratiques pédagogiques (la différenciation pédagogique) susceptibles d'emmener tous les élèves à la réussite scolaire.

Toutefois, compte tenu de l'échec des différentes mesures pour la réussite de tous, de nombreux pays modifient leurs stratégies pour réduire des inégalités scolaires. Stratégies dont la prise en charge des élèves non seulement met fin au modèle Bourdieu qui reproduit les inégalités scolaires, mais bouleverse aussi le fonctionnement de la classe en invitant les enseignants à enseigner autrement. De ce fait, le traitement de la difficulté scolaire passe par la modernisation de l'enseignement.

I.2) La mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes ».

Le dispositif « plus de maîtres que de classes » est un dispositif de renommée nationale, mis en place par la circulaire n°2012-201 du 18 décembre 2012 et déployé dans les écoles d'éducation prioritaire et dans les écoles à besoins similaires pour aider les élèves dans la maîtrise des savoirs fondamentaux et prévenir ainsi la difficulté scolaire. Cependant, dans le cadre de la difficulté scolaire, la France ne cesse de multiplier les solutions, pour élever le niveau des élèves. Et pourquoi donc le « plus de maîtres et de classes » ?

I.2.1) La mise en œuvre du dispositif.

Depuis 20 ans, le niveau des élèves français en mathématiques en compréhension de l'écrit et en Sciences ne cesse de baisser. L'enquête internationale PISA (Programme International pour le suivi des acquis des élèves) 2012, classe la France, à la 25^e place parmi les 65 pays et économies ayant participé à l'évaluation de mathématiques¹⁹. En effet, en France les performances des élèves de 15ans en mathématiques ont baissé entre 2003 et 2012. Le score obtenu par ces élèves, a diminué de 16 points entre PISA 2003, avec un score de 511 points et PISA 2012 où les élèves ont réalisé un score de 495 points. Cette même enquête souligne une amélioration des performances en compréhension de l'écrit depuis PISA 2009, après un recul lors des cycles PISA 2003 et PISA 2006. Tendence à la hausse, confirmée par le cycle PISA 2012. Par contre, un accroissement des écarts de performances en compréhension de l'écrit a été relevé. Cependant, les écarts de performances en compréhension de l'écrit se sont alors creusés du fait de l'augmentation de 4 points de pourcentage de la proportion d'élèves très performants, ce qui paraît être une amélioration des performances, mais qui sont annihilées par l'augmentation de 4 points de pourcentage de la proportion d'élèves peu performants. Quant au niveau de performances en Science, la France se situe en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE avec un score moyen de 499 points pour la France, contre 501 points en moyenne dans les pays de l'OCDE. Ce score de 499 points, est resté stable depuis 2006.

Une autre enquête TIMSS (Trends In Mathematics and Sciences Study) qui mesure au niveau international, tous les 4 ans depuis 1995, les performances des élèves par niveau scolaire, en mathématiques et en Sciences confirme les résultats médiocres de la France dans les disciplines citées. En effet, l'évaluation de TIMSS des élèves français de CM1 révèle un score moyen de 488 en mathématiques et de 487 en Sciences. Ces scores sont nettement inférieurs à la moyenne internationale des deux échelles TIMSS fixées à 500. Cependant, l'évaluation effectuée en 2015 auprès des élèves de CM1, est en décalage avec le déploiement du dispositif « plus de maîtres que de classes », mais ces élèves évalués en 2015, ont effectué leur cours préparatoire (CP) pendant l'année scolaire 2011-2012 voire 2010-2011 s'ils ont

¹⁹ OCDE, France – Note par pays – Résultats du PISA 2012. En ligne : <https://www.oecd.org/france/PISA-2012-results-france.pdf>. Consulté de 29/09/2018.

pris du retard²⁰. De ce fait, ces élèves n'ont pas bénéficié du dispositif « plus de maîtres que de classes », en cours préparatoire ni au CE1. Puisque le dispositif est déployé dans les écoles à la rentrée 2013, et ne concernait que les élèves du 2^{ème} cycle (l'ancien modèle). Ce qui nous emmène à en déduire qu'il n'y a pas d'interférence entre le dispositif et les résultats de l'enquête PISA.

Cependant, pour faire face à cette baisse du niveau des élèves, le dispositif « plus de maîtres que de classes » qui découle de la circulaire 2012-201 du 18/12/2012, est mis en place dès la rentrée 2013 dans les écoles situées en Zone d'Education Prioritaire et dans celles à besoins similaires.

« Ce dispositif consiste en l'affectation d'un enseignant supplémentaire nommé « maître/sse surnuméraire » dans ces écoles pour prendre en charge au même titre que l'enseignant titulaire les élèves, les aider à acquérir des compétences nécessaires à leur réussite, plus particulièrement en mathématiques et en français, mais aussi sur la méthodologie de travail scolaire. L'objectif de ce dispositif est de prévenir la difficulté scolaire, et d'y remédier, si celle-ci existe déjà ».

Cependant, l'enseignant surnuméraire peut intervenir en mathématiques, en français, ainsi que dans les domaines non enseignés par l'enseignant titulaire. Mais le plus souvent il intervient en mathématiques et en français. Au début de son déploiement, il est implanté au niveau national, dans quelques écoles (avec 1267 emplois d'enseignants supplémentaires), puis élargi sur plusieurs écoles, l'effectif d'emplois d'enseignants supplémentaires passe alors de 1267 à la rentrée 2013 à 1849 en 2014 pour atteindre 2352 emplois en 2015 dont 1733 en éducation prioritaire (912 REP+, 821 REP)²¹. En effet, la circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012 cite la co-intervention comme l'une des modalités d'intervention de l'enseignant surnuméraire. Toutefois, les interventions de l'enseignant surnuméraire devraient permettre :

- La réussite des élèves ;
- L'évolution des pratiques des enseignants ;

²⁰ DEPP, TIMSS 2015 mathématiques et sciences « Evaluation internationale des élèves de CM1. Note d'information N° 33 – Novembre 2016.

²¹ MEN, Note du comité national de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes », janvier 2017

- L'amélioration du climat scolaire dans et hors classe.

Ce dispositif a-t-il été à la hauteur de ces attentes ? Pour cela une évaluation du dispositif est nécessaire. Toutefois, la circulaire 2012-201, recommande une évaluation du dispositif, tous les ans ou les 2 ans. Cette évaluation a pour objectif, « d'ajuster les enseignements en mesurant l'impact des actions pédagogiques des enseignants sur les élèves ».

I.2.2) Le principe du dispositif.

Le dispositif « plus de maîtres que de classes », a pour principe, l'affectation d'un enseignant supplémentaire dans les écoles primaires situées en zones d'éducation prioritaire, pour emmener les élèves à la maîtrise des apprentissages fondamentaux. Cependant, affecté dans les écoles situées en zones d'éducation prioritaire, l'enseignant supplémentaire intervient prioritairement dans les domaines définis par la circulaire 2012-201 du 18/12/2012, pour conduire tous les élèves à la réussite scolaire en répondant au mieux aux difficultés scolaires qu'ils peuvent rencontrer.

- *Domaine d'intervention.*

La circulaire 2012-201 du 18-12-2012 dont découle le dispositif « plus de maîtres que de classes » mentionne que : « l'action sera prioritairement centrée sur les instruments fondamentaux de la connaissance (expression orale et écrite, mathématiques) et de la méthodologie du travail scolaire »²². De ce fait, l'enseignant supplémentaire intervient en Français et en mathématiques, mais il peut aussi intervenir dans d'autres domaines en fonction de ses compétences (anglais, les Sciences, la citoyenneté...) ou sur des pratiques éducatives qui n'étaient pas assurées avant son arrivée. Par ailleurs, l'enseignant supplémentaire prend en charge des projets particuliers. Par exemple, il peut prendre en charge les élèves en atelier pour la production des pièces de théâtre et des sketches. Il peut intervenir aussi dans les activités culturelles. Ce dernier peut conduire les activités en bibliothèque, pour initier les élèves à la recherche documentaire.

²² MEN, Dispositif « plus de maîtres que de classes », Missions, Organisation du service et Accompagnement des Maîtres. Bulletin Officiel n° 3 du 15 janvier 2013. En Ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo3/MENE1242376C.htm>

- ***Zone d'implantation.***

Le dispositif « plus de maitres que de classes » est implanté en zone d'éducation prioritaire (ZEP, REP), du fait de la concentration dans ces zones de la difficulté scolaire. Cette implantation se justifie par la présence et la prédominance de la population issue de la classe populaire et de l'immigration. Un brassage de population qui serait à l'origine de l'hétérogénéité des classes aux inégalités scolaires à l'intérieur même de l'école et aux inégalités scolaire entre écoles. Par ailleurs, ces ZEP, REP enregistrent des faibles performances scolaires par rapport aux écoles hors ZEP (REP). L'implantation du dispositif dans ces dans les écoles réputées ZEP ou REP, permet non seulement aux élèves fréquentant les écoles de ZEP d'améliorer leurs performances scolaires et de réussir leur apprentissage, mais elle permet aussi de réduire les inégalités entre écoles. Cependant, étant prioritaire, le dispositif, ne se limite pas qu'aux écoles de ZEP, REP, celui-ci est aussi implanté dans les écoles hors zone d'éducation prioritaire, nommées écoles à besoins similaires. Pour des multiples raisons (Déménagement des parents d'élèves, absence de l'élève pour cause maladie, rapport nombre d'élèves/ nombre des classes), ces écoles hors ZEP, REP enregistrent les mêmes besoins que ceux des écoles ZEP. Par ailleurs, si avec la concentration de la population issue du milieu défavorisé accentuée par l'immigration, en zone urbaine, justifie l'implantation du dispositif, mais le dispositif n'est pas seulement implanté en zone Urbaine, il l'est aussi en zone Rurale.

- ***Public concerné.***

Bien qu'instauré, dans le cadre de la prévention de la difficulté scolaire et d'y remédier s'elle existe déjà et d'éviter son installation, le dispositif « plus de maîtres que de classes » s'adresse à tous les élèves en réussite et en difficulté scolaire, par la mise en place des pratiques qui permet à l'ensemble des élèves d'en tirer profit. Par exemple, la mise en place de la pratique du tutorat. Cette pratique qui permet aux élèves en réussite scolaire d'aider les élèves en difficulté scolaire profit aussi bien aux élèves en réussite qui acquièrent d'autres compétences qu'aux élèves en difficulté scolaire qui tirent profit des connaissances des élèves en réussite scolaire. Par ailleurs, l'intervention d'un second enseignant dans la classe, favorise une réduction des effectifs de classe, bénéfique à tous les élèves. Dans la mesure où chaque élève bénéficie de l'attention de l'enseignant. De même, les modalités du dispositif, qui permettent de prendre séparément les élèves en difficulté scolaire, peuvent s'avérer bénéfique pour les élèves en difficulté scolaire qui pourront bénéficier d'un enseignement adapté à leur capacité

cognitive, d'avancer à leur rythme et aux élèves en réussite scolaire, qui eux aussi pourront avancer à leur rythme, sans pour autant subir le retard des élèves en difficulté. Ces modalités favorisent aussi la participation des élèves, qui accroît avec la réduction de la taille de la classe. En effet, la participation dans la classe est plus importante que lorsque toute la classe réunit. En ce qui concerne les cycles, au début de sa vie, le dispositif s'adresse aux élèves du cycle 1 au cycle 3, mais la priorité est donnée aux élèves du cycle 2. Sur ce, certaines écoles ont fait le choix, de limiter les interventions de l'enseignant supplémentaire au cycle 2, par contre, d'autres les ont étendues sur tous les cycles. À ce sujet, Suchaut (2013) souligne dans son étude sur l'efficacité du dispositif que « les élèves qui éprouvent des difficultés sont bien sûr susceptibles d'être les premiers bénéficiaires de cette aide spécifique. Mais on peut aussi privilégier les élèves du début de cursus élémentaire de manière à agir tôt dans la prise en charge des difficultés pour que celles-ci ne s'amplifient pas au cours du cursus »²³. C'est la deuxième stratégie qui est souvent mise en exergue. Puisque depuis la suppression du dispositif dans les REP, celui-ci se limite dans les écoles à besoins similaires, seuls les élèves de CP, CE1 et CE2 bénéficient du dispositif. Toutefois, cette limitation de niveau d'intervention peut encore être restreinte. Notamment dans les grandes écoles (les écoles qui regroupent au moins 20 classes élémentaires).

I.2.3) L'évolution sur le déploiement du dispositif « PDMQC ».

Le dispositif « plus de maîtres que de classes », après l'expérimentation, a connu un essor avant de connaître un déclin avec l'arrivée du dispositif de dédoublement des classes. Pour présenter l'évolution du dispositif « plus de maîtres que de classes », nous allons nous baser sur le seul cas de la Haute-Vienne.

En effet, dans le département de la Haute-Vienne, le déploiement du dispositif « plus de maîtres que de classes » s'est fait de manière progressive. On peut observer trois phases du déploiement entre 2013 et 2019. Le déploiement du dispositif « plus de maîtres que de classes » commence par une phase de l'expérimentation.

²³ Bruno SUCHAUT, Plus de Maîtres que de classes : Analyse de l'efficacité du dispositif, 2013. En ligne :

- ***L'expérimentation du dispositif.***

La période d'expérimentation du dispositif « plus de maîtres que de classes » s'étend sur deux ans dans le département de la Haute-Vienne. Le dispositif est d'abord implanté dans les « écoles repérées comme ayant des besoins similaires ». En effet, l'expérimentation du dispositif, s'est déroulée quatre écoles, dont deux en zone rurale. Au total 30 classes sont concernées par le dispositif, réparties dans 4 écoles : la première école concernée par le dispositif compte 8 classes du CP au CM2 ; la deuxième école est un groupe scolaire qui accueille les élèves de la petite section au CM2 et comprend 9 classes (4 classes de maternelle et 5 classes de l'élémentaire), Toutes les classes sont concernées par le dispositif. La troisième école, un groupe scolaire de 9 classes de la petite section au CM2, mais seulement les 6 classes de l'élémentaire sont concernées par le dispositif, et enfin, la quatrième école concernée par le dispositif dispose de classes de CP au CM2. Cependant, la majorité de ces écoles disposaient déjà d'un enseignant supplémentaire ayant pour mission d'aide nommé « maître de soutien ». De ce fait, cette implantation du dispositif dans les écoles disposant déjà d'un enseignant supplémentaire, a donné lieu à une conversion de mission de ces derniers. Une conversion de mission, qui permet aux « maîtres de soutien » de garder leur place au sein de l'école. Une disposition favorable dans l'exercice de la co-intervention. Puisque le second enseignant ayant déjà une relation avec les enseignants de classes, facilitant l'intégration. Sachant que la transformation de mission du maître de soutien ne se limite pas à l'appellation de maître de soutien au maître surnuméraire, mais s'étend sur les pratiques. Ce dernier se voit relégué des nouvelles missions dépassant le cadre d'aide aux élèves et changé le cadre de son travail. Il peut être emmené à intervenir sur un même espace et même contenu avec l'enseignant, ou sur deux espaces différents. En effet, pour les enseignants concernés par le dispositif, ce nouveau cadre de travail leur a permis de travailler autrement :

« La présence du maître surnuméraire nous invite à mettre en place des projets plus ambitieux. Nous essayons de faire des choses que nous faisons autrefois et que nous avons abandonnées faute de temps. On aboutit les projets : taper une production par ordinateur par exemple » (Sébastien Ponnou et Jacques Béziat 2017).

Et aux élèves de progresser :

« Nous constatons des progrès dans le cadre d'un accompagnement suivi. Le dispositif permet aux élèves d'apprendre à apprendre, et certains d'entre eux demandent à y participer spontanément. Ces progrès sont liés au caractère humain de l'accompagnement proposé » (Sébastien Ponnou et Jacques Béziat 2017).

Les progrès constatés vont ainsi permettre le prolongement du dispositif, après la période d'expérimentation. Un prolongement qui se fait en deux temps.

- *Le prolongement du dispositif dans les zones d'éducation prioritaires et dans les écoles à besoins similaires entre 2015 et 2016.*

Cette deuxième phase du déploiement du dispositif « plus de maîtres que de classes » à la rentrée 2015 dans le département de la Haute-Vienne est marquée par l'entrée massive des écoles de ZEP, dans le dispositif. De même, le prolongement du dispositif ne se limite pas aux écoles de ZEP, mais s'étend aussi sur les écoles à besoins similaires. Avec ce prolongement du dispositif « plus de maîtres que de classes » en ZEP, celui-ci va connaître une hausse, passant de 4 à 18 écoles avec 16 entrants et 3 sorties. Parmi les 18 écoles, 15 à Limoges, dont 2 en Zone rurale et 1 dans une ville limitrophe de Limoges. Cependant, l'implantation du dispositif « plus de maîtres que de classes » survient avec retrait des « maîtres E » dans certaines écoles disposant en plus du maître E, le maître G. Ce retrait a permis la conversion des missions du personnel du RASED, en introduisant un nouveau cadre de travail dans l'exercice de leur métier. Bien que les missions des anciens maîtres, en intégrant le nouveau dispositif « plus de maîtres que de classes » aient changé, ce qui devrait les contraindre à changer leurs pratiques. Toutefois, les maîtres spécialisés ne sont pas les seuls à intégrer le dispositif, en qualité de « maître surnuméraire » du fait de leurs compétences. Outre quelques écoles qui se sont vues convertir les missions du maître E, pour que ce dernier occupe le nouveau poste de « plus de maîtres que de classes », les enseignants (maîtres) ordinaires expérimentés sont affectés dans les écoles dotées du dispositif « plus de maîtres que de classes » en qualité de maître surnuméraire.

Cependant, si le descriptif du poste « plus de maîtres que de classes »²⁴ présente la liste des compétences professionnelles requises pour un poste de maître surnuméraire, compétences

²⁴ Académie de Toulouse, Fiche de poste « plus de maîtres que de classes ». En ligne : https://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p7292_820°135e41729ff4927e9536be2Fiche_de_poste_plus_de_maîtres_que_de_classes.pdf. Consulté le 22/01/20

acquises par les enseignants dans l'exercice de leur métier, ce qui fait des enseignants expérimentés les favoris du poste, pour qu'ils « *apportent un appui de leurs compétences aux équipes pédagogiques des écoles* »²⁵ comme pour le personnel du RASED, mais cela n'exclut pas les enseignants novices. Le succès du dispositif, sur l'apprentissage des élèves va permettre celui-ci de connaître un essor.

- *Le prolongement du dispositif à la rentrée 2016 (Année scolaire 16/17 et 17/18).*

Les effets positifs du dispositif « plus de maîtres que de classes », sur les élèves, ont permis le prolongement du dispositif. Puisque le dispositif est en plein essor dans les écoles d'éducatrices prioritaires de Limoges et continu son extension dans les écoles à besoins similaires. À la rentrée 2017, le département de la Haute-Vienne enregistre 20,5 postes d'enseignants surnuméraires sur 21 écoles, dont 4 entrants et un retrait, réparties de la manière suivante : 16 écoles à Limoges dont 12 de l'éducation prioritaire sur les 13 que compte la Ville de Limoges, 2 dans des villes limitrophes de Limoges et 3 en Zone rurale. Cependant, l'implantation du dispositif dans les écoles repérées comme à besoins similaires s'avère non pérenne, car le redéploiement du dispositif dépend de l'évolution des besoins des élèves. Ceci explique les retraits du dispositif dans les 4 écoles à besoins similaires. Mais ce retrait peut être dû à un manque de poste dans le premier degré. Ce « manque de postes dans le premier degré signe l'arrêt de mort des dispositifs « plus de maîtres que de classes »²⁶. Toutefois, ce manque de postes en premier degré n'est pas le seul fait qui entraîne la suppression des postes de « plus de maîtres que de classes », dans les écoles. Les nouvelles mesures gouvernementales axées sur la réussite des élèves fréquentant les écoles situées en ZEP ou REP entraînent la disparition du dispositif dans les zones concernées par les nouvelles dispositions.

- *Déploiement et déclin du dispositif à la rentrée 2018 (Année scolaire 18/19).*

²⁵ MEN, Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased), circulaire n°2014-107 du 18 août 2014. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/cid24444/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html>. Consulté le 22/01/20

²⁶ Lilia Ben Hamouda, Annabelle Fiévet : L'expérience d'une maîtresse PDMQC. Le café pédagogique ; mars 2018. En ligne : <http://www.cafepedagogique.net/Documents/2103218Article636572139601409402.htm>. Consulté le 22/01/20

Pour corriger les inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire dans les écoles des territoires qui rencontrent des grandes difficultés, le gouvernement mise sur un nouveau dispositif du dédoublement des classes de CP et CE1 à 12 élèves en éducation prioritaire. Cependant, sa mise en place entraîne le retrait du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Toutefois, ce retrait du dispositif, rendu possible par la mise en exergue du nouveau dispositif, ne met pas fin au dispositif « plus de maîtres que de classes », car le retrait, ne concerne que les écoles où est déployé le dispositif de dédoublement des classes. C'est-à-dire dans les écoles d'éducation prioritaire. De ce fait, le déploiement du dispositif de dédoublement des classes, se traduit par un déclin du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Dans le département de la Haute-Vienne, le dédoublement des classes de CP dans les écoles de l'éducation prioritaire a entraîné 12 retraits du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Ce qui réduit le nombre des écoles dotées du dispositif à 9, dont une école bénéficie d'un enseignant surnuméraire à temps partiel.

- *Synthèse sur l'évolution du déploiement du dispositif.*

Après une période d'expérimentation du dispositif « plus de maîtres que de classes », dans les écoles à besoins similaires, un niveau initial faible, celui-ci va connaître une hausse avec l'entrée dans le dispositif des écoles de l'éducation prioritaires et d'autres écoles à besoins similaires, avant de connaître une baisse spectaculaire, sans pour autant atteindre son niveau initial. Ceci dit, malgré le retrait du dispositif, ce dernier enregistre un niveau élevé à celui enregistré pendant la période d'expérimentation du dispositif (Confère figure n°3). Cependant, avec l'entrée dans le dispositif des écoles à besoins similaires, le retrait des écoles de l'éducation prioritaires, ne ramène pas celui-ci à son niveau initial.



Figure 3 : Évolution du déploiement du dispositif en Haute-Vienne

Par contre, le retrait des zones de l'éducation prioritaires dans le dispositif, ramène le déploiement du dispositif à son niveau initial, c'est-à-dire à zéro, pendant que la tendance du déploiement dans les écoles à besoins est à la hausse (confère figure n°4).

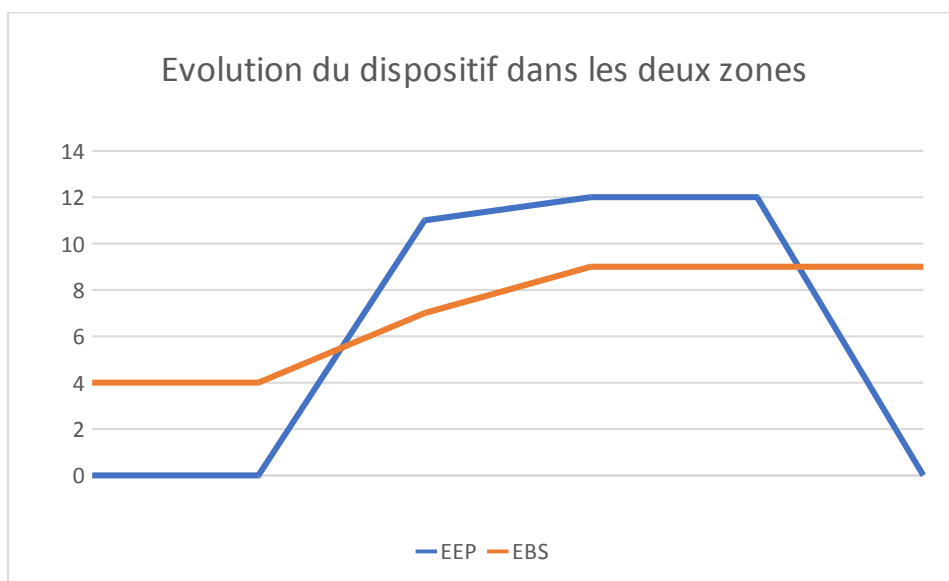


Figure 4 : Évolution du dispositif dans les EEP et dans EBS

En effet, le retrait du dispositif dans les écoles situées en zones d'éducation prioritaire, ramène le niveau du déploiement du dispositif dans la zone, au niveau zéro, niveau déjà enregistré par la zone pendant les deux premières années de la vie du dispositif. Ce niveau zéro qui se traduit par un non-déploiement du dispositif dans les écoles de l'éducation prioritaire permet d'égaliser le niveau du déploiement du dispositif des EBS au niveau total du déploiement. C'est-à-dire, le déploiement total du dispositif est égal au nombre de

déploiement dudit dispositif dans les EBS (confère figure n° 5). La courbe EBS se confond avec la courbe EEP + EBS. Une confusion représentée dans le graphique par deux points de rencontre. Le premier point de rencontre, marque l'entrée dans le dispositif, les écoles de l'éducation prioritaire et marque la sortie de la confusion des deux courbes (la courbe EEP +EBS et la courbe EEP). Le second point de rencontre, marque la sortie dans le dispositif, les écoles de l'éducation prioritaire et marque l'entrée en confusion des deux courbes précédemment mentionnées.

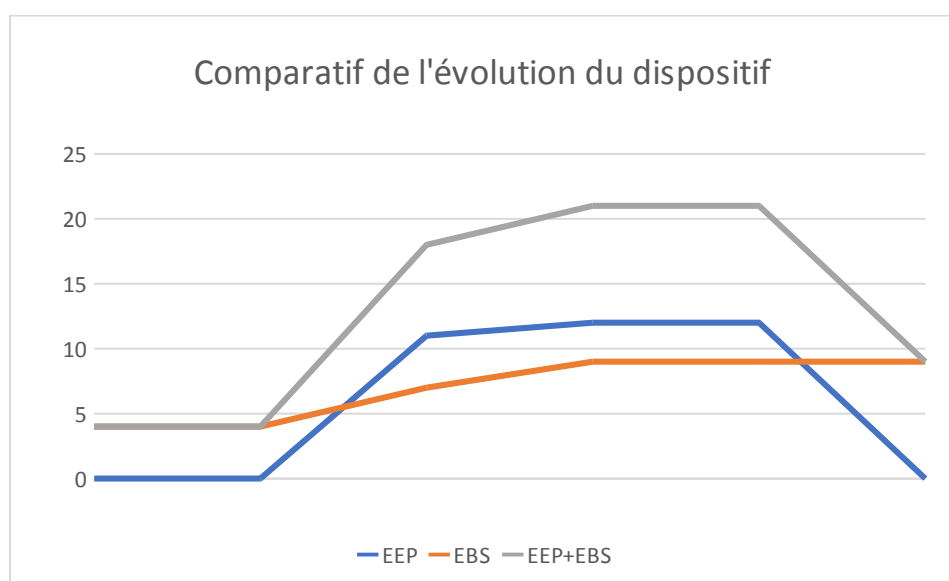


Figure 5 : Évolution du dispositif

Cependant, si le dispositif résiste encore dans les écoles repérées comme ayant des besoins similaires, pour notre cas, dans 9 écoles, mais pour combien de temps ? D'autant plus qu'avec le retrait du dispositif « plus de maîtres que de classes », dans les ZEP, le dispositif semble être à l'abandon, tant au niveau national et départemental. Puisque, au niveau national, depuis l'évaluation de 2017, aucune autre n'a été réalisée, alors que l'évaluation du dispositif est recommandée par la circulaire 2012-201 du 18/12/2012, dont découle le dispositif « plus de maîtres que de classes ». Et au niveau départemental, on enregistre une baisse des fréquences des réunions des maîtres surnuméraires. Avant le retrait du dispositif dans les écoles de ZEP, comme le recommande la circulaire, pour accompagner les enseignants surnuméraires, dans l'exercice de leur mission, un dispositif de formation est déployé, au cours duquel les enseignants se partagent les expériences et les pratiques. Dirigé par les conseillers pédagogiques, ce dispositif de formation est organisé une fois par période.

C'est-à-dire une rencontre par période. Initié par la circonscription Haute-Vienne 2, qui rassemble les écoles de l'éducation prioritaire, ce dispositif de formation rassemble les enseignants surnuméraires de la circonscription et les enseignants surnuméraires d'autres circonscriptions. La disparition du dispositif dans les écoles de ZEP a aussi entraîné la disparition du dispositif de formation. Par exemple, pour l'année scolaire 2018/2019, on enregistre qu'une seule réunion d'information et de concertation avec l'ensemble du reste des enseignants surnuméraires du département. Ce manque de suivi du dispositif pourrait marquer la fin du dispositif « plus de maîtres que de classes ».

II) L'organisation du dispositif.

Pour encadrer le nouveau dispositif, la circulaire 2012-201 définit les grands axes d'orientation du dispositif, en soulignant la nécessité de la mise en œuvre des dispositifs de concertation et de régulation :

« Les dispositifs de concertation et de régulation nécessaires et les personnes qui y sont associées ».

Et les formes d'intervention de l'enseignant supplémentaire :

« Diverses formes d'interventions pédagogiques peuvent être choisies dont la co-intervention dans la classe avec le maître titulaire ou la prise en charge de groupes des élèves en fonction de leurs besoins »²⁷

De ce fait, le dispositif « plus de maîtres que de classes », outre l'intervention en classe, fait appel à d'autres pratiques.

II.1) Les pratiques du dispositif.

En plus de l'intervention en classe auprès des enseignants titulaires de classe, le dispositif « plus de maîtres que de classes » est alimenté par deux autres.

²⁷ MEN, Dispositif « plus de maîtres que de classes » : Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres. Bulletin officiel de l'éducation Nationale, 2013, n°3 du 15 janvier 2013

II.1.1) Le dispositif de concertation.

L'affectation d'un enseignant surnuméraire dans les écoles de REP, REP⁺ et dans les écoles à besoins similaires, emmène ce dernier à travailler ensemble avec l'enseignant de la classe. Mais travailler à deux est souvent source de rejet de l'autre, de conflits entre enseignants, et de déconnexion sur les activités travaillées par les élèves. L'apparition de l'un de ces éléments, rendrait défectueux le dispositif « plus de maîtres que de classes » en produisant des effets inverses. En effet, le rejet de l'autre dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes » peut se manifester par une prise en charge séparément, par le refus de travailler avec l'autre sur un même espace, le rejet des pratiques de l'autre, ou en reléguant l'autre au second rang en lui confiant les tâches de soutien et d'aide, par l'autorité où toutes les décisions sont prises par l'enseignant de la classe, une sorte de « partenariat à sens unique ». Cette situation rend conflictuelles les relations des deux enseignants et peut emmener un des enseignants de se retirer de la scène, lorsque l'autre est aux commandes ou peut générer une prise en charge séparée où chacun prépare son contenu et ne sait pas ce que fait l'autre. Une telle pratique favorise une déconnexion des activités travaillées et attirerait l'apprentissage des élèves vers le bas, surtout pour les élèves en difficulté qui ne sauront d'eux-mêmes établir la connexion entre les activités travaillées en et hors classe. La mise en place du dispositif de concertation, permet aux enseignants de travailler ensemble dans la préparation des activités, se concerter sur ce qu'il faut et ne faut pas faire. Un moyen de prévenir les conflits et d'inhibition de déconnexion des activités. Par ailleurs, cette pratique permet aux enseignants de se connaître et est gage de confiance qui permet d'accepter l'autre qui vient bouleverser votre environnement de travail. Le dispositif de concertation permet aux enseignants de prendre ensemble les décisions sur les activités à travailler, sur les pratiques et sur les élèves, formant ainsi un vrai « partenariat à double sens », où les activités et les pratiques sont préparées et discutées par les deux enseignants. Une collaboration où le conflit ne trouve pas sa place. Ce dispositif de concertation prend tout son sens avant et pendant l'intervention. En effet, les concertations sont menées avant l'intervention, pour que les deux enseignants harmonisent leurs pratiques de façon à annihiler tout écart sur les pratiques des deux enseignants. Et pendant l'intervention, en cas d'imprévu. À côté du dispositif de concertation, un deuxième dispositif permet au dispositif « plus de maîtres que de classes » de produire les effets escomptés.

II.1.2) Le dispositif de régulation.

Contrairement au dispositif de concertation, le dispositif de régulation intervient en fin d'intervention. Celui-ci permet aux enseignants de faire un bilan sur ce qui s'est passé en classe, ce qui a marché ou n'a pas marché, ce qui a fait défaut, cherché à comprendre pourquoi ça n'a pas marché et ce qu'il faut faire pour que ça marche. Cependant, dans le contexte du dispositif « plus de maîtres que de classes », le dispositif de régulation permet non seulement une prise de distance, mais défavorise aussi la déconnexion des activités travaillées par les deux enseignants. En effet, l'affectation d'un maître surnuméraire dans les écoles peut emmener celui-ci à prendre en charge hors classe un groupe d'élèves pendant que l'autre groupe travaille avec l'enseignant de la classe. Cette prise en charge hors classe peut dans certains cas favoriser une déconnexion des connaissances apprises. La mise en place du dispositif de régulation permet aux enseignants de communiquer sur les connaissances travaillées, les acquis et les non-acquis de façon à permettre à l'enseignant de la classe d'établir une connexion, sans laquelle certains élèves ne sauront pas d'eux-mêmes transposés en classe les connaissances acquises en contexte hors classe. En cas de non-acquisition des connaissances travaillées hors classe, l'enseignant de la classe, pourrait reprendre à chaud avec les élèves ce qu'ils n'ont pas assimilé. Cela ne pourrait se faire, sans le dispositif de régulation qui permet aux enseignants de faire le bilan de leur intervention où les enseignants prennent connaissance de l'intervention de l'autre. On pourrait alors dire que le dispositif de régulation annihile le déséquilibre que certaines modalités de prise en charge des élèves peuvent susciter.

II.1.3) Le dispositif d'analyse des pratiques.

Certaines circonscriptions sont allées plus loin en instaurant un dispositif d'analyse des pratiques. C'est le cas du département de la Haute-Vienne où les Inspecteurs de la circonscription ont mis en place un dispositif d'analyse des pratiques, qui réunissait une fois par période tous les maîtres surnuméraires de la circonscription. Ce dispositif, permet aux enseignants de présenter leurs pratiques aux autres et d'en discuter les effets. Une pratique qui non seulement permet à certains de prendre une distance sur leur pratique, en le modifiant, de façon à la rendre meilleure, mais, favorise aussi le partage et la mutualisation des pratiques. Cependant, compte tenu du nombre d'écoles dotées du dispositif « plus de maîtres que de classes », le dispositif d'analyse de pratiques n'est pas présent dans toutes les circonscriptions. Celui-ci est présent dans la circonscription qui relève de la ZEP et réunit les écoles réputées

REP et REP⁺ et moins dans les autres circonscriptions où le nombre des écoles à besoins similaires, dotées du dispositif « plus de maîtres que de classes » est faible (le nombre d'écoles dotées du dispositif « plus de maîtres que de classes », dans les circonscriptions Hors éducation prioritaire varie de 1 à 4). Pour ces circonscriptions hors éducation prioritaire, si celles qui comptent au moins 2 maîtres (ses) surnuméraires peuvent se réunir, il est difficile pour les circonscriptions qui ne comptent qu'un maître (se) surnuméraire de disposer d'un dispositif d'analyse des pratiques. Néanmoins, pour faire bénéficier les maîtres (ses) surnuméraires des circonscriptions hors éducation prioritaire ne disposant pas du dispositif d'analyse des pratiques, par les ententes inter-circonscriptions, ces maîtres et maîtresses surnuméraires sont invités à rejoindre le dispositif d'analyse des pratiques dans les autres circonscriptions.

II.2) Les modalités d'intervention du maître surnuméraire.

La circulaire 2012-201 du 18/12/2012, en soulignant, « *Diverses formes d'interventions pédagogiques peuvent être choisies dont la co-intervention dans la classe avec le maître titulaire ou la prise en charge de groupes des élèves en fonction de leurs besoins* »²⁸, n'a pas défini clairement les modalités d'intervention de l'enseignant surnuméraire en classe, bien qu'il recommande la co-intervention. Le dispositif « plus de maîtres que de classes » va alors se voir imputer les modalités d'intervention de l'ancien dispositif « un maître surnuméraire dans les écoles maternelles et élémentaires », avant la mise place du comité national de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes ».

II.2.1) La reprise des pratiques de l'ancien dispositif « un maître surnuméraire en classe.

Pour permettre les maîtres surnuméraires d'intervenir auprès des maîtres titulaires, dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes », quatre modalités d'intervention du dispositif de « maître surnuméraire » sont reprises. Ainsi, au début du déploiement du dispositif « plus de maîtres que de classes » dans les écoles de ZEP ou REP et REP⁺, l'enseignant surnuméraire pouvait intervenir auprès de l'enseignant titulaire sous quatre modalités d'intervention.

²⁸ MEN, Dispositif « plus de maîtres que de classes » : Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres. Bulletin officiel de l'éducation Nationale, 2013, n°3 du 15 jan

- *Le co-enseignement*

Pratique qui emmène deux enseignants à intervenir simultanément dans un même lieu. L'état des lieux du dispositif « plus de maîtres que de classes » réalisé durant l'année 2013-2014 révèle que cette modalité d'intervention revêt un caractère innovant (Ponnou et Béziat, 2014). De même, son exercice « renforce la cohérence entre l'un et l'autre des maîtres tant en terme de pratiques d'enseignement que de regard porté sur les élèves », (MEN, note d'évaluation avril 2004). Cependant, l'intervention simultanée de deux enseignants, dans la même classe nécessite au préalable un travail en amont. Ce travail qui consiste à co-préparer les contenus est pour certains enseignants contraignant. En plus de la co-préparation, le co-enseignement, fait appel à d'autres pratiques collaboratives, toutes contraignantes. Toutes ces contraintes pèseraient sur le choix de la pratique. C'est-à-dire, ces contraintes alourdissent le travail des enseignants et dissuadent les enseignants vers les modalités les moins contraignantes.

- *Le dédoublement.*

Cette modalité d'intervention consiste à réduire les effectifs de la classe, en divisant le groupe classe en deux et faisant de sorte que chaque enseignant prend en charge la moitié de la classe. Les deux enseignants travaillent sur les mêmes contenus et parfois les mêmes méthodes, mais dans deux espaces différents. Cependant, cette modalité est favorable dans des classes à double niveau. Dans ce contexte, chacun des enseignants peut travailler sur le même champ disciplinaire, mais sur les contenus différents. De ce fait, à la différence du co-enseignement, les enseignants peuvent préparer chacun de son côté le contenu de son enseignement. Ce qui n'exclut pas certaines pratiques collaboratives, comme la concertation/communication/Co régulation.

- *Le décloisonnement.*

Le décloisonnement permet d'alléger les effectifs de plusieurs classes à la fois. Il amène l'enseignant surnuméraire à prendre en charge un groupe d'élèves composé des élèves de deux ou trois classes différentes, pendant que les maîtres des classes prennent en charge les élèves des autres classes. Par ailleurs, cette modalité d'intervention favorise les échanges entre les élèves de classes différentes.

- *Les ateliers.*

Une nouvelle organisation de la classe, qui permet de faire travailler les élèves en groupe. Ces élèves sont dans ce cadre, répartis en trois groupes pour la plupart du temps. Cependant, si pour le co-enseignement, la co-préparation est obligatoire, pour cette nouvelle modalité, les enseignants peuvent préparer ensemble ou séparément les activités de la classe. De même, ils peuvent ou ne pas travailler sur les mêmes contenus et méthodes.

A ces quatre modalités d'intervention s'ajoute une autre :

- *La remédiation.*

Cette modalité consiste de « *remédier à une situation d'apprentissage où l'apprenant n'a pas assimilé un contenu* ». En effet, cette modalité, majoritairement pratiquée par les enseignants déroge aux dispositions du dispositif, bien que l'objectif du dispositif soit la prévention de la difficulté scolaire, et « d'y remédier, dès lors qu'elle existe déjà ». D'autant plus que, c'est à l'enseignant surnuméraire qu'est dans la majorité des cas, attribué cette tâche. Ce qui fait de lui, un spécialiste de la difficulté scolaire, qualité dont l'enseignant surnuméraire ne dispose point. De plus, la remédiation se fait hors classe, ce qui emmène à soustraire les élèves des activités de la classe. Un retrait qui n'est sans conséquence sur l'apprentissage de ces élèves. Puisque le retrait des élèves de la classe génère une perte de temps pour les élèves qui vont se déplacer d'un point A, à un point B. De ce fait, la remédiation, peut-être, de temps en temps mise en place, mais les interventions de l'enseignant surnuméraire, ne doivent pas être cantonné à la remédiation. Cependant, comme le recommande la circulaire 2012-201, que « *diverses formes d'interventions pédagogiques peuvent être choisies dont la co-intervention dans la classe avec le maître titulaire* ». À cet effet, la pratique de la co-intervention, va être mise en exergue.

II.2.2) Le travail du comité national de suivi du dispositif, en matière de modalité d'intervention.

Le déploiement du dispositif « plus de maîtres que de classes », a donné lieu à la création d'un comité national de suivi du dispositif. Cependant, ce comité national de suivi réorganise l'organisation du dispositif. En effet, pour définir les différentes modalités d'intervention de l'enseignant surnuméraire, le comité national de suivi s'appuie sur les travaux de Cook et Friend (1995), qui identifient six modalités d'intervention en contexte de co-intervention,

auxquelles il ajoute une modalité. Cette pratique initialement employée pour la prise en charge des élèves à besoins spécifiques ou particuliers réunit un enseignant de classe et un enseignant spécialisé regroupe six modalités d'intervention présentées par Cook et Friend (1995). Cet « espace de travail collaboratif » conçu pour prendre en charge les élèves à besoins spécifiques ou en grande difficulté scolaire s'élargit à tous les élèves dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Dans ce contexte, le comité de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes » l'élargit à sept modalités d'intervention. Cependant, les travaux de Marie Toullec-Théry (2013), regroupent les sept modalités d'intervention de l'enseignant surnuméraire définies par le comité national du dispositif, en trois grandes catégories. Les interventions en co-enseignement, co-présence et co-intervention (Cf. Graphique ci-dessous).

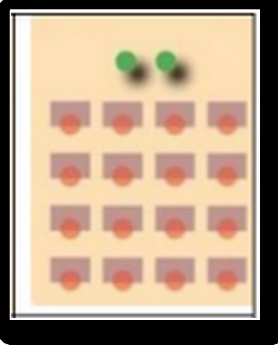
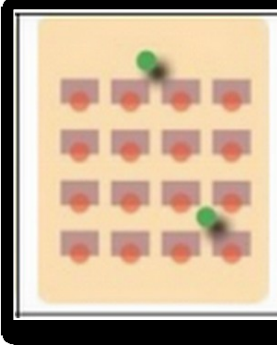
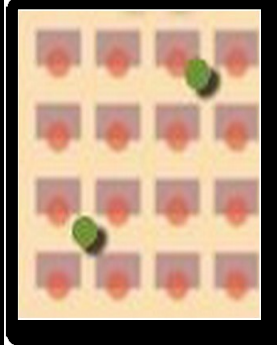
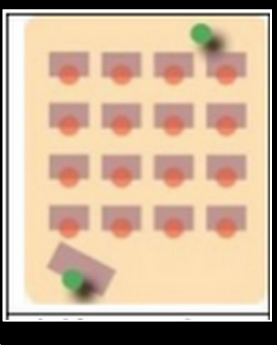
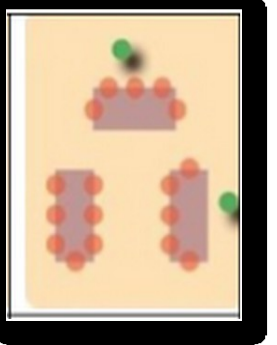
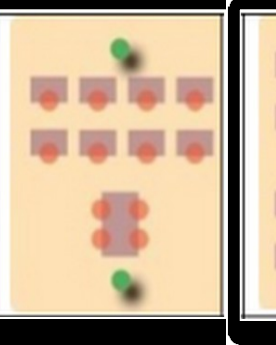

Nécessite un même espace d'intervention				L'espace d'intervention peut être différent		
Co_enseignement			Co-présence	Co-intervention		
Enseignement en tandem	L'un enseigne, l'autre aide	Les deux aident	L'un enseigne, l'autre observe	Enseignement en ateliers	Enseignement avec groupe différencié	Enseignement parallèle
						

Figure 6 : Les différentes modalités de la co-intervention.

Source : Marie Toullec-Théry 2015 (La question des connexions de temps dans les situations de co-enseignement d'après Marie Toullec-Théry)

Par ailleurs, non seulement l'espace d'intervention et le projet didactique permettent d'apporter une différence entre les interventions en co-enseignement et les interventions en co-intervention, mais aussi la posture adoptée par chaque enseignant, est différente d'une modalité d'intervention à l'autre.

- *Le co-enseignement.*

Le co-enseignement est une pratique collaborative qui permet à deux enseignants qui travaillent ensemble, de partager en même temps, un projet commun, un groupe d'élèves, un espace de travail, ainsi que la responsabilité. Cette réunit donc deux enseignants sur un même espace, en intervenant auprès d'un même groupe d'élèves qui travaille sur un même contenu. Cependant, selon P. Tremblay, cette modalité d'intervention, réduit le ratio enseignant/élève, qui offre aux enseignants, d'une part, plus de temps pour interagir avec les élèves en difficulté et d'autre part, la possibilité de différencier la pédagogie. Cette pratique de co-enseignement regroupe trois modalités d'intervention (configuration 1, 2 et 3). Tremblay, souligne que « bien que destiné aux élèves en difficulté (prévention/ intervention), ce modèle de service peut profiter à tous les élèves. Comment alors le co-enseignement profiterait à tous les élèves ? En effet, la réduction du ratio enseignant/élève augmenterait le temps consacré à chaque élève, ce qui profite non seulement aux élèves en difficulté d'interagir avec les enseignants, ces derniers, vont apporter plus d'explications pour rendre accessible les connaissances et consignes d'apprentissages auprès des élèves en difficulté, mais ces explications profitent aussi aux élèves à niveau qui peuvent en tirer profit pour consolider leur apprentissage. Par ailleurs, sachant que les sept modalités d'intervention ne sont pas figées, elles peuvent évoluer selon les besoins des élèves. Dans cette optique, les trois modalités de co-enseignement peuvent donc évoluer à l'intérieur du groupe. Ce qui permet aux enseignants d'organiser le travail des élèves autrement. Par exemple, pour la configuration 3, où les deux enseignants aident les élèves dans la réalisation de leurs tâches, ces derniers peuvent mettre en place le travail en binôme ou en petit groupe hétérogène avec ou sans leader. En effet, le travail en petit groupe hétérogène, permet aux élèves en difficulté de tirer profit des connaissances des élèves à niveau, et à ces derniers, cette conception de travail, leur permet une acquisition des nouvelles compétences. Dans la mesure où, pour aider les élèves à besoin de son groupe, l'élève à niveau va mettre à distance sa pratique, pour l'adapter aux besoins des élèves à besoin. C'est-à-dire, l'élève à niveau va réfléchir et trouver une méthode qui faciliterait la résolution de la tâche. En plus des nouvelles compétences acquises, la nouvelle

méthode vient enrichir le répertoire des pratiques de l'élève à besoin, ce qui permet aux élèves à niveau de tirer profit du co-enseignement. Toutefois, l'aide des élèves auprès des autres élèves ne destitue pas celle des enseignants. Puisque les deux enseignants peuvent continuer à circuler dans la classe pour aider les groupes d'élèves qui demandent de l'aide. Par conséquent, la pratique du co-enseignement, exige un travail conjoint au sein d'un même espace qui nécessite au préalable une co-préparation.

- *La co-présence.*

Comme le co-enseignement, la co-présence permet aux deux enseignants de partager un projet commun, un groupe d'élèves et un espace de travail. Cependant, à la différence du co-enseignement, où les deux enseignants interviennent, la co-présence, permet seulement à un enseignant d'intervenir auprès des élèves, pendant que l'autre observe, le comportement des élèves lors de l'apprentissage, en particulier, celui des élèves en difficulté. Ceci permettra par la suite aux enseignants de faire une analyse pour pouvoir d'un côté réguler leurs pratiques aux besoins des élèves et de l'autre, pour différencier la pédagogie. Tout cela, pour favoriser la réussite de tous élèves. Cette configuration favorise la transformation de l'intériorité, non seulement par la présence d'un second enseignant dans la classe, ce qui déroge à l'organisation habituelle de la classe, mais parce que le retrait d'un des enseignants, permet d'observer de manière efficace d'une part, les élèves en mal d'apprendre, de façon à relever toutes les difficultés d'apprentissage des élèves. Cette démarche va amener les enseignants à co-réfléchir sur ces difficultés relevées et mettre en place les différentes situations d'apprentissage adaptées aux besoins des élèves. Par ailleurs, cette observation efficace ne concerne pas que les élèves, mais aussi, l'enseignant en situation, car le retrait permet à l'enseignant, de relever les zestes professionnels de l'enseignant en situation qu'il pourra réutiliser en absence de ce dernier.

- *La co-intervention.*

La co-intervention met en exergue la répartition des élèves en groupe. Elle regroupe trois formes d'intervention (configuration 5, 6 et 7) : enseignement en atelier, enseignement différencié et l'enseignement parallèle. Pour ces modalités d'enseignement, les enseignants ont le choix d'intervenir ensemble ou séparément. Mais la plupart des enseignements en co-intervention s'orientent plus vers une séparation d'intervention pour des multiples raisons. En effet, cette pratique favorable à la réduction des effectifs de la classe, puisque chaque

enseignant travaille avec un effectif réduit, devrait permettre la multiplication des interactions (enseignants/élèves) favorables à la construction des savoirs. De même, l'effectif réduit de la classe permet aux enseignants de gagner en souplesse, car la classe est moins bruyante et cela permet aux enseignants d'accompagner au mieux les élèves dans leur apprentissage. La réduction de la taille de la classe n'est pas le seul élément qui incite les enseignants à co-intervenir, un élément de taille permet aux enseignants de choisir ce type d'intervention. C'est l'indépendance de chaque enseignant. En effet, en contexte de co-intervention, les enseignants agissent avec une grande indépendance. Ils ont le choix de donner aux élèves qu'ils ont la charge, un contenu différent de celui de la classe. Cette différence de contenu étudié, génère une différence des connaissances acquises hors classe qu'il faudra transposer en contexte classe. Il s'avère que la transposition des connaissances acquises hors classe en contexte classe paraît difficile pour les élèves en difficulté. L'absence de la transposition expose ces élèves à une déconnexion aux activités de la classe, et compromet l'apprentissage de ces derniers. Cependant, cette pratique devrait en outre permettre aux élèves en difficulté scolaire d'avancer à leur rythme, pour atteindre le niveau requis et réussir ainsi leur apprentissage. Mais encore faudra-t-il qu'il y ait transférabilité des savoirs dans les activités de la classe. Toutefois, le second enseignant, en intervenant séparément avec l'enseignant de la classe, ce modèle d'enseignement qui place l'instruction des élèves d'une classe en deux lieux distincts, déroge au modèle traditionnel où l'apprentissage se fait au sein d'une classe unie de l'enseignement et compromet « l'identité du groupe classe », puisque les élèves sont souvent reparties en groupe homogène. Les deux groupes se voient attribuer deux nominations différentes : « le groupe des élèves à niveau ou en réussite scolaire » et « le groupe des élèves en difficulté scolaire », une telle nomination générerait la stigmatisation des élèves. De ce fait, la co-intervention présenterait un danger pour les élèves en difficulté scolaire. Cependant, ce type d'enseignement se différencie des interventions en co-enseignement non pas seulement du fait de lieu d'intervention, mais aussi, les retombés sur l'apprentissage des élèves qui sont différents d'un modèle d'enseignement à l'autre. Par ailleurs, à la différence du co-enseignement, les enseignants en co-intervention ont la possibilité de préparer chacun de leur côté les activités de la classe.

Toutefois, sachant que la circulaire 2012-201, laisse le choix aux équipes pédagogiques sur l'organisation du dispositif, ce qui leur donne la possibilité de choisir parmi les sept modalités, celles qui leur conviennent.

II.2.3) Le fonctionnement du dispositif.

En ce qui concerne le fonctionnement du dispositif, le comité national du suivi de dispositif, relève des disparités dans les modalités d'intervention.

En effet, dans le département de la Loire-Atlantique, l'évaluation qualitative du dispositif menée dans les 67 écoles dans le domaine du langage oral, de la lecture, de la production de l'écrit et des mathématiques, souligne sept modalités d'intervention de l'enseignant surnuméraire. Cependant, les modalités d'intervention des enseignants surnuméraires varient d'un domaine à l'autre. De ce fait, 75,9% des enseignements en langage oral se déroulent en co-intervention avec 33,5% en enseignement en atelier, 16,1% en groupe différencié et 26,3% en enseignement en parallèle ; ce pourcentage de 75,9%, montre que la co-intervention est majoritairement pratiquée, du fait que, les enseignants peuvent intervenir séparément. 20,1% des interventions en langage oral, se font en co-enseignement (13,9% en enseignement en tandem, 2,2% pour l'un enseigne et l'autre aide et 4,4% pour, les deux aident), les enseignements en co-présence ne présentent que 3,6%.

En ce qui concerne la lecture, 76,6% des enseignements dans ce domaine se font en co-intervention (14% pour l'enseignement en atelier, 38% en groupe différencié et 24,6% en enseignement en parallèle. Le co-enseignement représente 22,8% dont 5,3% en tandem, 7,6% pour l'un enseigne et l'autre aide, 9,9% pour les deux aident. La part de la co-présence n'est que de 0,6%.

En production d'écrit, 45,6% d'interventions de l'enseignant surnuméraire sont réalisées en Co-intervention (15,9% en atelier, 11% en groupe différenciés et 18,7% en enseignement en parallèle), seulement 0,6% en co-présence, la majorité des interventions des enseignants surnuméraires en production de l'écrit se font en co-enseignement avec 53,8% (22,5% en enseignement en tandem, 3,8% en modalité l'un enseigne et l'autre aide, 27,5% en modalité « les deux aident), sans doute pour apporter plus d'aide aux élèves. En mathématiques, la co-intervention est majoritairement retenue avec 65,5% des situations relevées (22,8% pour les ateliers, 31,3% pour les groupes différenciés et 11,4% pour l'enseignement en parallèle ; 31% des situations sont attribuées au co-enseignement (7% pour l'enseignement en tandem, 10,2% pour l'un enseigne et l'autre aide, 13,8% pour les deux aident. Seulement 3,5% des situations d'enseignements se font en co-présence.

Dans le département d'Hérault, l'évaluation du dispositif a permis de relever les différentes modalités d'intervention des enseignants surnuméraires. En effet, les 7 modalités d'intervention de l'enseignant surnuméraire sont pratiquement observées sur l'ensemble de l'échantillon, mais certaines modalités sont plus utilisées que d'autres. Dans ce contexte, 95 classes sur 122, soit 78% des classes pratiquent la modalité de co-enseignement, avec 63 classes qui pratiquent l'enseignement en tandem, 63 classes aussi pour la modalité « l'un enseigne, l'autre aide » et 71 classes pour la modalité « les deux aident ». Sachant que 32 classes pratiquent les 3 modalités, 57 classes pratiquent les 2 modalités et 26 classes utilisent une seule modalité. Pour la co-présence, 48 classes, soit 39%, la pratiquent, et enfin, la co-intervention est la modalité la plus fréquemment utilisée, puisque 110 classes sur 122, la mettent en pratique. Cependant, parmi les modalités de la co-intervention, l'enseignement en atelier est le plus utilisé, avec 104 classes sur 122 déclarent l'exercer, 70 classes mettent en place l'enseignement en groupe différencié et 55 classes pratiquent l'enseignement parallèle. Parmi toutes ces classes, 25 classes utilisent les 3 modalités de la co-intervention, 44 classes utilisent 2 modalités et 39 classes n'utilisent qu'une seule modalité.

Cependant, ces évaluations montrent que la co-intervention est la modalité la plus utilisée et offre diverses stratégies de prise en charge des élèves.

- *La possibilité de travailler dans deux espaces différents et de s'adresser à un groupe restreint.*

Avec la catégorie co-intervention, les enseignants ont le choix de travailler dans un seul espace ou dans deux espaces différents. Puisque les élèves ne plus un seul groupe classe, mais deux ou plusieurs. Cette répartition des élèves en groupe devrait permettre aux enseignants de s'adresser à un groupe restreint, mais certaines organisations dérogent à ce principe. De ce fait, si aucun enseignant, n'est affecté à un groupe, tel est le cas d'une des organisations de l'enseignement en atelier, où les deux enseignants circulent entre les groupes (cf tableau ci-dessous). Les deux enseignants interviennent de façon simultanée dans les trois groupes et aucun d'eux n'est assigné à un groupe. Quant au contenu travaillé, les élèves travaillent le même contenu, bien qu'ils aient été répartis dans un groupe. Nous pouvons alors nous demander, pourquoi ne pas co-enseigner, si les élèves répartis en groupe travaillent le même contenu en même temps, et se voient enseigner par les deux enseignants ? En effet, une telle organisation profite aux élèves qui pourront avoir un sentiment d'appartenance à un groupe et cela favorise l'interaction et l'entraide entre les élèves du groupe.

- *La répartition des élèves en Groupe.*

A la différence des deux premières catégories, où les élèves forment « un tout », et les deux enseignants sont réunis dans un même espace, pour cette dernière catégorie, les élèves sont répartis en groupe et les enseignants peuvent intervenir soit, dans un seul espace, tout en gardant les élèves en groupe, soit, dans deux espaces différents, avec chacun un groupe. Cependant, la répartition des élèves en groupe peut se faire de façon aléatoire, ou par niveau ou encore selon les besoins des élèves. Quant au contenu à travailler, les deux enseignants, peuvent travailler sur les mêmes ou différentes thématiques. Les enseignants ont donc le choix de travailler sur un contenu différent. Cependant, la répartition des élèves en groupe met en exergue une autre stratégie qui permet aux élèves de recevoir les mêmes enseignements si les deux enseignants travaillent sur les thématiques différentes : « la rotation des groupes ».

- *La rotation des groupes*

La rotation des groupes permet aux enseignants en situation de co-intervention, qui travaillent sur des thématiques ou contenus différents de travailler avec l'ensemble des élèves de la classe. Cependant, si la répartition des élèves en groupe de travail entraîne une rotation des groupes pendant la séance. Mais, certaines organisations de la classe, et modalité de prise en charge des élèves ne nécessitent point une rotation des groupes. Ainsi, dans le tableau ci-dessous, nous pouvons relever deux modalités de prise en charge des élèves ne nécessitant pas de rotation des groupes. En enseignement en atelier, en contexte de non-attribution des groupes. Les deux enseignants circulent entre les groupes, pour contrôler le travail des élèves si besoin, de les aider. Puis en enseignement différencié, la constitution des groupes de niveau, de besoin ou de remédiation dont la prise en charge des élèves nécessite un retrait du groupe classe, les élèves qui avancent moins vite ou en difficulté scolaire, pour leur faire bénéficier un apprentissage adapté à leur rythme de travail. Cependant, si cette organisation, ne fait pas appel à une rotation des groupes, néanmoins, les élèves circulent d'un groupe à l'autre selon leur niveau cognitif ou leurs besoins. Par exemple, un élève du groupe de niveau bas quitte le groupe pour rejoindre le reste de la classe (le groupe des élèves de niveau avancé) lorsqu'il aura atteint un niveau cognitif à peu près égal à celui des élèves du groupe de niveau avancé, et Vice-versa. Quant à la co-intervention parallèle (enseignement en parallèle), qui permet de scinder le groupe classe en deux grands groupes met elle aussi en exergue une rotation des groupes qui varie selon la typologie de la classe (selon qu'elle soit

une classe à double niveau ou à un seul niveau), selon que les élèves soient répartis dans les groupes de façon aléatoire, par besoin ou par niveau. Tous ces éléments définissent la rotation des groupes. Cependant, la rotation des groupes peut être d'une part instantanée, c'est-à-dire, l'échange des groupes entre les enseignants se fait pendant la séance, plus précisément à la mi-temps ; et périodique d'autre part, c'est-à-dire, les enseignants travaillent avec les mêmes groupes pendant une période donnée, définie en avance. Par ailleurs, la co-intervention parallèle est vue comme gage d'efficacité dans la prise en charge d'un groupe classe à double niveau. Dans ce contexte, elle permet de répartir les élèves par niveau d'étude. De ce fait, les enseignants prennent en charge chacun, les élèves de même niveau et enseignent chacun un contenu qui correspond au curriculum scolaire. Par conséquent, la répartition et l'attribution des groupes sont définitives, au moins, jusqu'à la définition du nouveau programme d'intervention de l'enseignant surnuméraire ou l'enseignant supplémentaire. Voici quelques cas de rotations et d'absence de rotation des groupes observés auprès des enseignants qui pratiquent la co-intervention.

- *Cas d'une rotation pendant la séance.*

Cette séance d'une durée d'1H 30 se déroule dans une classe double (CM1/CM2). Les deux enseignants travaillent avec les élèves de deux niveaux dans deux espaces et sur des contenus différents. Les élèves sont répartis dans deux groupes de façon aléatoire. C'est-à-dire que chaque groupe est composé des élèves de CM1 et des élèves de CM2. Cependant, pendant que l'enseignant de la classe travaille sur la science avec la moitié de la classe, plus spécifiquement sur les énergies, l'enseignant surnuméraire travaille en travaux pratiques dans le même domaine, avec l'autre moitié de la classe. Les élèves en travaux pratiques sont répartis en petits groupes de deux ou de trois et ont pour activité la réalisation et le fonctionnement d'un bateau. Après que chaque groupe ait réalisé son bateau à moteur, ils doivent le placer et le faire tourner dans l'eau. Bien que l'activité se fasse en plusieurs séances, avant atteindre le résultat final, mais la rotation des groupes se fait pendant la séance. C'est-à-dire, après 45 minutes de travail avec un groupe, les enseignants échangent de groupe. Ce qui permet à l'ensemble de la classe de travailler les mêmes contenus à des moments différés.

- *Cas d'une rotation périodique.*

Pour cette séance de 1H, dans la classe de CE1 les enseignants répartissent les élèves en deux groupes et travaillent dans deux espaces et des contenus différents. Pendant que l'enseignant surnuméraire travaille avec la moitié de la classe sur les bases de la philo (atelier philo, par lequel les élèves expriment leurs ressentis par rapport à un thème donné. Par exemple, l'injustice, avoir mal, la mort, l'amitié...), l'enseignant de la classe travaille du théâtre avec le reste de la classe. Cependant, à la différence du cas précédent, la rotation des groupes ne se fait pas pendant la séance, mais la période suivante. C'est-à-dire, en période 3, l'enseignant surnuméraire fait un atelier philo avec la moitié de la classe, en période 4, il travaille avec l'autre moitié et aborde les mêmes thèmes travaillés en période 3.

- *Cas d'absence de rotation des groupes.*

En enseignement parallèle, l'absence de rotation de groupes est souvent observée en contexte d'une classe double. En effet, pour cette intervention en classe de CP/CE1, les élèves sont répartis en deux groupes non de façon aléatoire, mais par niveau, de façon à permettre aux élèves de travailler avec les élèves de son niveau. De ce fait, l'enseignant surnuméraire travaille avec le groupe d'élèves de CP dans la classe et l'enseignant de la classe travaille dans une autre salle avec le groupe d'élèves de CE1. Chaque enseignant est ainsi attribué à un groupe de façon définitive tout au long de l'intervention. Pas de rotation possible de groupes. Ce cas ne peut être généralisé à l'ensemble des classes doubles. C'est-à-dire, ne pas penser que la co-intervention parallèle en contexte d'une classe double, ne peut entraîner une rotation des groupes. La répartition en deux grands groupes d'un groupe classe à double niveau peut faire l'objet d'une rotation des groupes si les élèves sont répartis de façon aléatoire dans les groupes, et si les élèves quel que soit leur niveau travaillent le même contenu, même si le contenu travaillé dans les deux groupes est différent (cf. le cas d'une rotation pendant la séance élaborée ci-dessus)

Ce sont là les trois catégories de la co-intervention, connues sous l'appellation « les 3 catégories de Toullec-Théry » diffusées dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Cependant, j'ajoute aux trois catégories de Toullec-Théry, composées de sept configurations une ancienne modalité d'intervention de l'enseignant surnuméraire : le « décloisonnement ». Par cette dernière modalité d'intervention, les élèves de deux classes répartis en trois groupes sont pris en charge par les trois enseignants (les deux enseignants de

la classe et l'enseignant surnuméraire). Chaque enseignant est ainsi affecté à un groupe et peut enseigner un contenu différent des autres enseignants. De ce fait, avec le décloisonnement des classes, remis en évidence par les enseignants, les modalités d'intervention en contexte de co-intervention passent de sept à huit.

Tableau 1: les modalités et les stratégies d'intervention de l'enseignant supplémentaire.

Les modalités d'intervention de l'enseignant surnuméraire			
Catégories	Modalités	Organisation	L'enseignant s'adresse à
Co-enseignement	Enseignement complémentaire (l'un enseigne, l'autre aide)	Les deux enseignants interviennent sur un même espace et les élèves forment « un tout ».	L'ensemble des élèves
	Enseignement intégré (les deux enseignent)		
	Les deux aident		
Co-présence	L'un enseigne, l'autre observe	Même espace, un seul groupe	L'ensemble des élèves
Co-intervention	Enseignement différencié	Dans deux espaces différents, avec rotation des groupes	Un groupe restreint
		Dans un seul espace, avec rotation des groupes.	
		Dans deux espaces différents sans rotation, mais les élèves circulent d'un groupe à l'autre.	
	Enseignement parallèle	Dans deux espaces différents	Un groupe restreint
		Dans un seul espace	Un groupe restreint
	Enseignement en atelier	Dans deux espaces différents	Un groupe restreint
		Un seul espace : trois groupes et les deux enseignants circulent dans la salle.	L'ensemble des groupes
		Un même espace : trois groupes, les deux enseignants sont affectés chacun à un groupe, le troisième groupe travaille en autonomie.	Un groupe restreint
		Un même espace : trois groupes avec rotation. Deux groupes avec chacun des enseignants, un groupe en autonomie.	
	Décloisonnement des classes		Dans trois espaces différents.

Tableau 1: Les modalités d'intervention de l'enseignant surnuméraire

Conclusion.

Pour répondre au problème de la difficulté scolaire dont souffrent certains élèves et qui rend le système scolaire inégalitaire, les autorités ne cessent de multiplier les solutions. Mais,

malgré des multiples solutions, le niveau moyen des écoliers continue de se dégrader²⁹. Sur une période de dix ans (2001-2011), le niveau des élèves français a baissé de 13 points sur la compréhension des textes et de 11 points sur les compétences les plus complexes³⁰. Face à ce fléau qui fragilise le système scolaire français que la circulaire 2012-201 du 18/12/2012 instaure le dispositif « plus de maîtres que de classes ». Ce dispositif dont l'objectif est de prévenir et de remédier à la difficulté scolaire, implanté dans les ZEP (REP) pour élever le niveau des élèves en mathématiques et en français, se traduit par l'affectation d'un enseignant supplémentaire pour intervenir « auprès » des enseignants de classe. De ce fait, l'enseignant supplémentaire intervient « avec » l'enseignant de la classe pour améliorer la prise en charge des élèves. Cette nouvelle modalité d'enseigner à deux est connue sous la notion de co-intervention. Cependant, pour encadrer cette pratique, le comité national de suivi de dispositif définit les différentes configurations de la co-intervention. Celle-ci regroupe sept configurations qui peuvent être réparties en deux groupes. Un premier groupe constitué de quatre configurations qui emmènent les deux enseignants à intervenir en même temps, dans un même espace et un deuxième groupe de trois configurations. Pour ces dernières configurations, les deux enseignants peuvent intervenir sur un même espace ou sur deux espaces. En effet, si le Comité national définit les modalités d'intervention, l'organisation de la classe est laissée à la charge des équipes pédagogiques. Saisis de cette liberté, les enseignants mettent en place certaines pratiques qui viennent enrichir les modalités préalablement définies, en instaurant deux ou trois formes d'organisation de la classe à l'intérieur d'une configuration. Cependant, l'émergence de la pratique de co-intervention, a ouvert les portes aux chercheurs et praticiens en éducation qui tentent d'apporter un éclairage sur cette pratique. En effet, la pratique qui emmène deux enseignants à intervenir ensemble est dite nouvelle dans l'enseignement des élèves, pourtant l'intervention des deux adultes dans la même classe n'est pas nouvelle. Cette intervention de deux adultes ensemble fait-elle systématiquement appel à la co-intervention ? Si l'intervention de deux adultes dans la classe ne peut être qualifiée automatiquement de co-intervention, alors, qu'ils sont deux en classe, qu'est-ce-que la co-intervention ? Dans quel contexte est-elle mise en place et quels en sont les apports dans l'enseignement/apprentissage des élèves.

²⁹ François Rachline, Vaincre l'échec scolaire à l'école primaire. Rapport de l'Institut Montaigne, avril 2010.

³⁰ Note d'information 21/12, PIRS 2011, Étude Internationale sur la lecture des élèves aux CM1. Evaluation des performances à dix ans.

Chapitre 2. Le regard scientifique sur les notions co-intervention, co-enseignement et co-présence

Introduction

Depuis les années 90, qui marquent la création des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) par la circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990, les autorités en charge de l'Éducation Nationale, ne cessent de multiplier les solutions pour répondre aux difficultés scolaires dont soufflent certains élèves. Du dispositif RASED au dispositif « plus de maîtres que de classes ». Ces différents dispositifs permettent de fournir une aide aux élèves pour surmonter leur difficulté. En effet, certaines aides, nécessitent l'intervention d'une personne ressources supplémentaires, dont l'intervention met en exergue la pratique de la co-intervention qui aujourd'hui est en plein essor avec la multiplication des dispositifs en milieu scolaire. Cependant, l'émergence de cette pratique en milieu scolaire suscite l'intérêt des chercheurs et auteurs en éducation pour apporter un éclairage sur son exercice, en étudiant son apport sur les apprentissages des élèves, ainsi que sur les pratiques enseignantes. Cependant, si cette pratique est recommandée par certaines circulaires pour permettre l'intervention des personnes ressources supplémentaires, à l'exemple de la circulaire 2012-201 du 18/12/2012 qui instaure le dispositif « plus de maîtres que de classes », mais elles ne la définissent. Cette charge de définition incombe aux chercheurs, auteurs et praticiens qui définissent à leur manière la co-intervention, mettent en lumière certaines exigences à la mise en œuvre de la co-intervention et procèdent à son évolution. Puisque, depuis la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes », la pratique de la co-intervention connaît une évolution en ce qui concerne ses modalités d'intervention. En effet, certaines notions alliées à la notion de la co-intervention font leur apparition. C'est le cas du co-enseignement et de la co-présence qui viennent s'ajouter à la co-intervention. Ces trois notions comportent des éléments communs et des éléments qui les différencient.

De même, la pratique de la co-intervention, telle qu'elle est présentée, outre les effets controversés qu'elle peut générer, elle est contradictoire. Elle se nourrit par des éléments contradictoires. Une contradiction acceptée par l'Éducation nationale, puisque sans laquelle, la co-intervention ne saurait exister. De ce fait, ce chapitre, qui apporte un éclairage sur la pratique de la co-intervention, présente tout d'abord, le contexte de mise en place de la co-

intervention, les effets de celle-ci sur l'enseignement-apprentissage des élèves. Enfin, le sens et les contradictions, paradoxes et tensions qui tournent autour de la notion de co-intervention.

I) Le contexte de mise en œuvre de la co-intervention.

L'exercice de la co-intervention est dans la majorité des cas, pratiqué à l'intérieur d'un dispositif à destination de certains élèves, pour répondre à une situation bien précise. Au début de son exercice, la co-intervention ne concernait que quelques écoles, mais celle-ci s'est élargie à un grand nombre d'école jusqu'à devenir dans certains pays une pratique courante du système éducatif. En effet, le contexte de sa mise en place peut être différent d'un dispositif à l'autre.

I.1) Au niveau international.

Au niveau international, la mise en place de la co-intervention répond aux besoins spécifiques et particuliers des élèves. Celle-ci a donné lieu à plusieurs expérimentations, des États-Unis, en passant par l'Angleterre jusqu'en Suisse.

I.1.1) Le projet STAR aux États-Unis.

Le projet STAR (Student Teacher Achievement Ratio) est l'expérimentation la plus connue qui met en exergue la co-intervention. Tout commence avec la réduction de la taille de la classe. En effet, pour évaluer l'effet de la taille des classes sur la réussite des élèves, dans l'État du Tennessee, le gouverneur LAMAR Alexandre a initié un projet à grande échelle, nommé « projet STAR ». Expérimenté à partir de 1985, pour une durée de quatre ans, il concernait à l'origine 6.000 élèves et s'est élargi progressivement à 12.000 élèves, répartis en trois groupes (MEN juin 2014, Biyouidi, 2015). Le premier groupe d'élèves est affecté dans des classes à effectif réduit de 13 à 17 élèves. Le deuxième groupe est affecté dans des classes ordinaires de 22 à 26 élèves. Le troisième et dernier groupe est affecté dans des classes ordinaires de 22 à 26 élèves, mais dont lesquelles une aide en ressources humaines a été octroyée. Les résultats de cette recherche soulignent cependant, une absence d'effet, sur la présence d'un intervenant supplémentaire dans la classe. Puisque les élèves qui fréquentent les classes à effectifs réduits ont obtenu des meilleurs résultats scolaires, tant en mathématiques qu'en français que ceux fréquentant les classes ordinaires avec un intervenant supplémentaire. Cet effet positif de la RTC est de plus en plus significatif pour les élèves qui ont passé davantage d'année dans des classes de petite taille, ainsi que pour les élèves issus des milieux défavorisés (MEN, 2014). Il s'ensuit donc, que cette aide ne profite ni aux

enseignants de la classe, qui ont une préférence pour des classes de petits effectifs sans aide supplémentaire (Suchaut, 2013), ni aux élèves, du fait de l'effet significatif de la RTC.

De même, les résultats ne montrent aucun effet de la présence de l'enseignant supplémentaire sur la réussite des élèves qui fréquentent les classes avec une aide supplémentaire. Puisque les performances scolaires des élèves scolarisés dans les classes ordinaires avec un enseignant-assistant supplémentaire ne diffèrent pas de celles des élèves scolarisés dans des classes ordinaires sans aide.

De cette étude, il en ressort que le « projet STAR » est favorable pour la RTC. Mais celle-ci, est valable qu'à court terme. Toutefois, ce projet STAR, a connu un rebondissement entre 1990 et 1994. Pour cette seconde expérimentation sur 6000 élèves, l'objectif de ce programme est d'évaluer les effets de la réduction de la taille de la classe à plus long terme. Les résultats de ce programme confirment l'effet positif de la RTC sur la réussite scolaire et sociale. Par contre, ces résultats valorisent l'expérience professionnelle des enseignants, car, les élèves qui fréquentent une classe dont l'enseignant titulaire est expérimenté obtiennent des meilleurs résultats aux tests. Là encore, pour les classes ordinaires avec un assistant d'enseignement, « les enseignants, expriment finalement « peu d'intérêt » pour la présence d'un assistant »³¹. Malgré l'effet positif de la RTC, le projet STAR est abandonné au profit du Preschool for All Program (préscolarisation pour Tous).

I.1.2) Le projet DISS en Angleterre.

À l'exemple des États-Unis, l'Angleterre, dans le souci d'élever le niveau scolaire des élèves en difficulté scolaire, fut lancé le « projet DISS » en 1997. Ceci est un dispositif qui a permis l'affectation de 190.000 Assistants pédagogiques dans les écoles, pour prendre en charge les élèves en difficulté scolaire. Les 8000 élèves concernés par le dispositif sont pris en charge par les assistants de façon individuelle ou en petit groupe. Cependant, ce dispositif a d'un suivi régulier, entre 2005 et 2009, puis en 2011. Les bilans dressés soulignent un effet négatif sur l'acquisition scolaire, car les assistants n'ayant pas une formation d'enseignement ont éloigné les élèves des compétences ou des acquisitions attendues. Par contre, un effet positif sur le comportement des élèves a été souligné. Par ailleurs, les enseignants sont de leur côté

³¹ Ministère d'Éducation Nationale, « Dispositif « plus de maîtres que de classes » : projet et mise en œuvre pédagogique. Rapport N° 2014-031, juin 2014.

satisfait de la présence de l'assistant dans la classe, parce que, leur présence leur permet de se décharger des élèves en difficulté scolaire. Dans l'ensemble, du fait des objectifs non atteints du dispositif, celui-ci est un échec.

Par conséquent, les erreurs du projet DISS a permis le lancement d'un nouveau projet nommé EDTA (The Effective Deployment of Teaching Assistants) entre 2010 et 2011. Implanté dans 10 écoles, ce dispositif a pour objectif, la redéfinition du rôle des assistants d'enseignement auprès des élèves, la définition des conditions nécessaires à l'exercice du métier d'assistant-d'enseignement (les modalités d'intervention, la relation pédagogique, ainsi que le travail de préparation). En effet, à la différence du projet DISS, le projet ADTA offre une opportunité aux 40 enseignants et assistants concernés par ce projet de travailler ensemble. Avec ce nouveau programme, l'assistant pédagogique travaille aux côtés des enseignants. Leur travail ne se limite plus à l'assistance des élèves en difficulté scolaire, mais s'étend à l'ensemble des élèves, car l'assistant travaille aussi avec les élèves en réussite scolaire et les élèves moyennement bon. Par ailleurs, les nouvelles modalités d'intervention de l'assistant limitent l'externalisation de la difficulté scolaire qui a éloigné les élèves des acquisitions scolaires attendues, dans le projet DISS. Quand l'externalisation de la difficulté scolaire est mise en exergue, c'est l'enseignant de la classe qui prend en charge les élèves en difficulté scolaire, et l'assistant prend en charge le reste de la classe. Mais le plus souvent l'assistant travaille dans la classe avec l'enseignant titulaire. Cependant, le succès de ce projet tient donc :

- Aux interventions conjointes des deux intervenants dans la même classe qui ont permis à l'assistant, une appropriation des pratiques enseignantes de l'enseignant titulaire.
- Au travail de préparation qui permet d'adapter les activités aux besoins des élèves.

La grande nouveauté de ce programme serait que l'assistant travaille avec les élèves de trois niveaux (bon, moyen et faible) et chaque catégorie d'élève travaille un contenu qui lui convient. Ce qui déclenche une différenciation pédagogique.

I.1.3) Le projet de co-enseignement en Belgique.

Une évaluation menée en communauté française de Belgique, pendant 2 ans de 2007 à 2008 a permis de comparer l'efficacité de deux dispositifs destinés aux élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, dont le premier consiste en l'affectation d'un enseignant orthopédagogique dans des classes ordinaires de 12 à 22 élèves où sont intégrés 3 à 7 élèves

qui présentent des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Dans ce premier dispositif, les deux enseignants (ordinaires et orthopédagogues) travaillent ensemble dans un même espace. Ce qui génère la pratique du co-enseignement. Le second dispositif est celui de l'enseignement spécialisé dans les classes à effectif réduit de 3 à 12 élèves par classe et sous la responsabilité d'un seul enseignant. Cette expérimentation est menée pour la première année de primaire sur un échantillon de 240 élèves dont 133 élèves sans difficulté et 37 élèves avec difficulté sont placés dans 8 classes inclusives (en classe de co-enseignement) et le reste soit, 70 élèves avec difficulté d'apprentissage sont placés dans 9 classes à enseignement spécialisé. L'échantillon de la seconde année de primaire (CE1) est de 119 élèves répartis en 8 classes de la manière suivante :

Un échantillon de 62 élèves sans difficulté, auquel s'ajoutent 21 élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage est placé dans 4 classes inclusives et les 36 élèves restants et qui présentent des difficultés d'apprentissage, quant à eux, ils sont placés dans 4 classes à enseignement spécialisé. Ce qui fait un total de 12 classes inclusives et 13 classes d'enseignements spécialisés.

Cependant, pour évaluer l'efficacité de ces deux dispositifs, les recherches se sont basées sur une analyse comparée des performances scolaires en lecture et écriture, ainsi qu'en mathématiques des élèves. Ces analyses montrent peu de différences entre les deux groupes en ce qui concerne le quotient intellectuel, avec une moyenne de 80,9 pour les élèves en inclusion et 80,3 pour les élèves en enseignement spécialisé. En ce qui concerne les performances scolaires, en début de la première année de primaire l'écart de moyenne est quasiment nul (0,1) entre les deux groupes en lecture et écriture. Mais celle-ci passe à 3,5 en fin d'année en faveur des élèves en inclusion scolaire. En mathématiques, l'écart passe de (-1,1) à (-0,3) (P. Tremblay, 2010, 2012). Ces résultats montrent une légère progression en mathématiques.

I.1.4) Le projet Domino en Suisse.

Le plan initial d'aide aux élèves à besoins particuliers dans le canton de Neuchâtel et de Fribourg s'est révélé inefficace sur la réussite des élèves en difficulté. Ce plan consiste à envoyer un enseignant spécialisé dans les écoles à besoin pour prendre en charge les élèves en difficulté scolaire. Cependant, la majorité des interventions de l'enseignant spécialisé se déroulent en dehors de la classe. Cet aspect de la prise en charge des élèves en difficulté

désavantage les élèves en difficulté qui sont censés manquer les programmes étudiés en classe. Ce défaut majeur renforce la difficulté scolaire des élèves. De ce fait, ce plan d'aide a aggravé la difficulté scolaire au lieu de résoudre le problème qui a permis sa mise en place.

Cependant, pour y remédier, « le projet domino » va être lancé en 2009 et consiste en l'affectation de deux enseignants spécialisés au sein d'une école. Ce qui fait qu'une école bénéficie de deux enseignants spécialisés qui vont intervenir dans toutes les classes de l'école.

À la différence du premier plan d'aide, le projet Domino emmène les deux enseignants (ordinaire et spécialisé) à intervenir dans la même classe. L'atout du projet domino est que les interventions de l'enseignant spécialisé se dirigent prioritairement aux élèves en difficulté scolaire. Par contre, l'intervention de l'enseignant spécialisé ne se limite pas aux seuls élèves en difficulté scolaire, il travaille aussi avec les autres élèves de façon individuelle ou en petit groupe. Par ailleurs les interventions conjointes des deux enseignants permettent à tous les élèves d'étudier en même temps les mêmes contenus. De même, ce dispositif de co-enseignement par l'intervention de deux enseignants, a favorisé la diversification des pratiques et la différenciation des contenus. Au niveau des effets du dispositif, le bilan dressé pour le seul canton de Nuyruz s'avère positif.

I.1.5) Le projet de co-enseignement au Danemark.

Pour renforcer le système éducatif danois, le gouvernement met en place en 2012, un plan éducatif qui permet à tous les élèves une acquisition de bases nécessaires en mathématiques et en lecture. Ce plan danois, consiste à allonger le temps des cours à 30 heures pour les enfants de 7 à 9 ans et de 35 heures pour les enfants de 10 à 12 ans. Mais cette mesure d'allonger le temps d'enseignement comporte une exception. Une exception permet de réduire les heures d'enseignement en augmentant les heures de co-enseignement, du danois et en mathématiques que pour les enfants de petites classes (de maternelle et de niveau 1 à 3. En effet, la mise en place de cette mesure exceptionnelle a permis l'affectation des assistants d'enseignement qui ont un statut d'enseignant ou qui ont suivi une formation professionnelle.

Cependant, ce dispositif de co-enseignement a fait l'objet d'une expérimentation en 2012-2013, sur 105 écoles réparties en trois groupes de 35 écoles par groupe. Deux groupes d'écoles bénéficient d'un intervenant supplémentaire et ont réduit le temps d'enseignement à 17 heures et le troisième groupe est le groupe témoin qui ne bénéficie d'aucun intervenant supplémentaire. Ainsi, le bilan provisoire des effets à court terme du dispositif de co-

intervention est dressé et il en ressort que ce dispositif de co-enseignement a eu un petit effet positif sur les résultats des élèves en lecture et aucun effet positif en mathématiques.

I.2) Au niveau national.

En France, pour favoriser la réussite de tous, les autorités publiques ne cessent de multiplier les solutions pour emmener tous les élèves à la réussite scolaire, et pour la réduction des inégalités scolaires entre élèves. Cependant, les solutions apportées pour améliorer le système éducatif français, consiste à doter des ressources supplémentaires en matériels avec le déploiement des TBI dans les écoles et des ressources humaines avec l'affectation d'un enseignant supplémentaire dans les écoles à besoins. Plus particulièrement dans les écoles situées dans les zones sensibles ou à éducation prioritaire. Le moyen qui nous intéresse dans l'exercice de la co-intervention, c'est la dotation en ressources humaines. En effet, pour élever le niveau des élèves en Français et en mathématiques, plusieurs dispositifs pédagogiques, du dispositif « ARTE » au dispositif « plus de maîtres que de classes » sont mises en place et permettent à deux enseignants d'intervenir ensemble.

I.2.1) Le dispositif RASED.

Le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED), « *constitue un dispositif ressource complémentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptées à la variété des besoins des élèves* » (B.O.E.N. n° 19, du 9 mai 2002).

- *Les missions du RASED.*

Le dispositif RASED, renferme deux objectifs :

- La prévention de la difficulté scolaire pour les élèves « *dont la maturité peut être un peu insuffisante pour qu'ils affrontent les mêmes obstacles, au même moment avec les mêmes chances de réussite avec leurs camarades* » (B.O.E.N. n° 19, du 9 mai 2002). Ainsi, la prévention se traduit par le décalage de « *certaines exigences sans renoncer aux activités préalables qui favorisent l'entrée dans les apprentissages requis* » (B.O.E.N. n° 19, du 9 mai 2002).
- La remédiation qui est mise en exergue dès lors que les difficultés existent déjà et « *se traduisent par des écarts d'acquisition nets avec les acquisitions attendues* » (B.O.E.N. n° 19, du 9 mai 2002).

- *Les modalités de prise en charge des élèves.*

Deux modalités de prise en charge des élèves :

- Les élèves sont pris en charge dans la classe au moment des activités collectives.
- Dans le cadre du groupement des élèves en petit groupe, ils sont pris en charge dans ou hors la classe par l'enseignant spécialisé ou un psychologue.

- Les formes d'intervention

Le RASED octroie deux formes d'aides :

- Les aides spécialisées à dominante pédagogique dont l'objectif est d'améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires, à maîtriser ses méthodes et ses techniques de travail, à prendre conscience de ses progrès, en suscitant l'expérience de la réussite » (B.O.E.N. n° 16, du 19 avril 1990).
- Les aides spécialisées à dominante rééducative, dont l'objectif est d'une part, de favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles corporelles et intellectuelles, l'efficacité dans les différents apprentissages et activités proposés par l'école, et d'autre part, de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi » (B.O.E.N. n° 16, du 19 avril 1990). Ces actions s'adressent aux élèves en difficulté scolaire et aux élèves en situation de handicap.

I.2.2) Le dispositif « ARTE ».

Le dispositif ARTE (Aide à la Réussite de Tous les Elèves), mis en place au début des années 2000, dans le département de la Haute-Marne. L'expérimentation de ce dispositif sur 410 élèves du cycle III (CE2, CM1, CM2), pour une durée de 5 ans a pour objectif d'assurer la réussite de tous les élèves et de favoriser la pratique de la discrimination positive, en adoptant d'autres démarches pédagogiques. Ainsi, l'affectation du maître ARTE, permet aux enseignants d'organiser la classe autrement, et permet au maître de la classe de travailler en petit groupe avec les élèves qui présentent des difficultés scolaires et qui en situation précoce de rejet de l'école (Suchaut, 2013). Cette prise en charge des élèves en difficulté par

l'enseignant de la classe devrait permettre à ces derniers de surmonter leur difficulté et donc d'atteindre le niveau requis.

Cependant, de façon à assurer la pérennité du dispositif, ce dernier a fait l'objet de deux évaluations : la première évaluation est réalisée par la mission école primaire de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) en 2002. Il en ressort que la mise en place de ce dispositif a permis d'une part, l'amélioration de la relation enseignante/élève et d'autre part, le développement des pratiques pédagogiques suscite auprès des élèves de l'imagination et la créativité. Mais concernant la réussite des élèves, « la présence d'un intervenant supplémentaire n'a révélé aucun effet positif. La seconde évaluation conduite par Céline Piquée et Bruno Suchaut vient confirmer les résultats de la première évaluation. Cette étude a permis d'évaluer la progression des élèves à leurs débuts de CE2 à l'entrée en sixième sur un échantillon de 410 élèves de 23 écoles réparties en deux groupes : un groupe témoin et un groupe des élèves d'élèves ARTE (les élèves qui bénéficient du dispositif) répartis en deux sous-groupes (ARTE 1 et ARTE 2). Soit, 205 élèves pour le groupe témoin, ces élèves fréquentent les classes ordinaires, 140 élèves ARTE 1 qui travaillent avec l'enseignant supplémentaire ou maître ARTE, 65 élèves ARTE 2 qui travaillent en petit groupe avec le maître titulaire (Piquée, Suchaut, 2004). Cependant, les performances réalisées par les élèves de deux groupes (groupe témoin et ARTE) aux évaluations nationales en français et en mathématiques en CE2 sont quasiment similaires. Quant à l'impact sur les progressions des élèves, l'étude révèle aucun impact du dispositif ARTE sur les progressions des élèves entre CE2 et l'entrée au collège (Piquée, Suchaut 2004, cité dans Suchaut 2013). Ce qui signifie que les élèves de caractéristiques comparables ne progressent pas différemment au cycle III, selon qu'ils ont été scolarisés dans des classes ARTE ou non. Par contre, à l'intérieur du groupe ARTE, les deux sous-groupes (ARTE 1 et ARTE 2) progressent différemment. On relève un coefficient positif en français (1,45) et négatif en mathématiques (-0,40) pour les élèves d'ARTE 1. Pour les élèves ARTE 2, un effet négatif a été souligné dans les deux disciplines, -2,03 en français et -3,3 en mathématiques. Par conséquent, le dispositif n'a aucun effet sur la progression des élèves et génère des effets négatifs en mathématiques.

I.2.3) Le dispositif PARE.

Institué par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école N° 2005-380 du 23/04/2005 où découle le programme personnalisé de réussite éducative, le dispositif PARE (Projet d'Aide à la Réussite des élèves) est lancé à la rentrée 2005 dans le département des

Bouches-du-Rhône, dans 2 écoles, puis élargi dans 49 écoles. Ce projet a pour objectif d'améliorer les résultats des élèves du cycle II, en français et en mathématiques par l'affectation d'un enseignant supplémentaire. Contrairement au dispositif ARTE, où le maître ARTE intervient en dehors de la classe, le maître PARE ne peut intervenir seul et en dehors de la classe. C'est-à-dire, le maître PARE ne prend pas en charge les élèves en difficulté ou non en dehors de la classe. Ce dernier intervient au sein de la classe avec l'enseignant titulaire. Dans ce contexte, le dispositif met en place une véritable collaboration qui emmène les deux enseignants à une co-élaboration des activités de la classe et au partage de la responsabilité. Quant aux effets du dispositif, celui-ci n'a pas donné lieu à une évaluation pour apprécier les effets du dispositif. Néanmoins, les bilans réalisés à partir des observations des écoles PARE montrent des progrès réalisés par chaque élève.

I.2.4) le dispositif de l'enseignant surnuméraire.

Suite aux résultats controversés et insignifiants de la réduction de la taille de la classe sur la réussite des élèves, ainsi que le coût de financement très lourd que génère cette politique, une autre expérimentation moins coûteuse sera lancée dès la rentrée 2003. Cette nouvelle politique consiste en l'affectation d'un enseignant supplémentaire nommé « maître surnuméraire », dans les écoles d'éducation prioritaire. Une affectation qui permet aux personnes concernées de travailler mieux et autrement (TEMA qui veut dire travailler mieux et autrement, du nom du dispositif). L'objectif étant de renforcer le taux d'encadrement ainsi que la « discrimination positive » en faveur des élèves des écoles classées ZEP. Pour ce faire, le maître surnuméraire et le maître de la classe sont emmenés à « créer des conditions d'un encadrement pédagogique renforcé permettant une organisation de l'action mieux adaptée à la diversité des besoins qui s'expriment dans la classe à effectif ordinaire »³². Cependant, cette expérimentation n'a donné lieu à aucune évaluation. Mais, un suivi au niveau national a été réalisé sur 91 écoles qui concluent à un effet positif sur le comportement des élèves. Cependant, ce suivi national n'a pas permis l'appréciation de l'impact du dispositif sur les performances scolaires. Au fil du temps, ce dispositif a été abandonné. Toutefois, quelques écoles ont gardé les enseignants supplémentaires, jusqu'à la mise en place du nouveau dispositif « plus de maîtres que de classes ».

³² Observatoire des zones prioritaires : le dispositif TEMA. En ligne :

I.2.5) Le dispositif « plus de maîtres que de classes ».

Le dispositif « plus de maîtres que de classes » instauré en 2012 est celui qui a fait émerger la pratique de la co-intervention. Ce dispositif « plus de maîtres que de classes » présenté dans le premier chapitre a pour objectif de prévenir la difficulté scolaire et d’y remédier dès lors qu’elle existe pour éviter son installation. À la différence du dispositif RASED, où les personnes ressources supplémentaires sont des maîtres spécialisés qui prennent en charge les élèves en difficulté, dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes » les personnes ressources supplémentaires sont des enseignants ordinaires affectés dans les écoles en qualité d’enseignants surnuméraires pour exercer auprès des enseignants de classe. De même, en ce qui concerne la prise en charge, les enseignants spécialisés prennent en charge les élèves en difficulté ou à besoins particuliers ou spécifiques, dans la classe ou en dehors la classe. Une prise en charge qui peut être individuelle ou en petit groupe. Alors que les enseignants surnuméraires interviennent sous plusieurs modalités. Ils peuvent prendre en charge l’ensemble des élèves ou un groupe d’élèves avec des profils hétérogènes ou homogènes. Cette organisation du travail a fait émerger d’autres modalités de la co-intervention (Cf. chapitre 1, Figure n° 6 et Tableau n° 1).

II) Les effets de la co-intervention.

La co-intervention, profite aussi bien qu’en élèves qui sont les premiers concernés par sa mise en œuvre et aux enseignants.

II.1) Les effets de la co-intervention sur l’apprentissage des élèves.

Pour apprécier les effets de la co-intervention sur l’apprentissage des élèves, nous allons nous baser des travaux réalisés dans le cadre de l’évaluation du dispositif ‘plus de maîtres que de classes » où la co-intervention est mise en exergue. Nous allons souligner les effets de la co-intervention, à travers les évaluations du dispositif « plus de maîtres que de classes » et à travers les discours des enseignants. En effet, Le dispositif « plus de maîtres que de classes » a fait l’objet d’une évaluation qualitative en 2014 par la DEPP, puis une évaluation quantitative et qualitative a été menée en 2016, pour mesurer les effets du dispositif sur l’apprentissage des élèves. Cette évaluation qui porte sur 10000 élèves de CP, 229 « maîtres plus », 239 écoles de l’éducation prioritaire et des zones rurales de quatre départements, consiste à évaluer les élèves en français et en mathématiques pendant trois périodes (septembre, décembre et en mai 2017).

Toutefois, outre l'évaluation de la DEPP (Direction de l'Évaluation de la Prospection et de la Performance), le dispositif « plus de maîtres que de classes », attire l'attention des chercheurs et personnels de l'éducation nationale. Ces derniers ont mené des évaluations quantitatives pour mesurer l'efficacité du dispositif. On note alors deux types de recherches. D'un côté les travaux des chercheurs et de l'autre les travaux du comité national de suivi du dispositif.

II.1.1) Les travaux des chercheurs et enseignants-chercheurs.

Depuis sa mise en œuvre à la rentrée 2013, le dispositif « plus de maîtres que de classes », suscite l'intérêt des chercheurs, auteurs et enseignants-chercheurs. Celui-ci fait l'objet de plusieurs études de son mode de fonctionnement à ces effets sur les élèves, sur les enseignants et sur l'établissement. Les premières analyses du dispositif « plus de maîtres que de classes » sont menées en 2013 par Bruno Suchaut. En effet, l'auteur examine les modalités de mise en œuvre du dispositif dans les écoles pour apporter une cohérence dans l'organisation des interventions de l'enseignant surnuméraire, et les conditions d'efficacité du dispositif sur l'apprentissage des élèves. Dans ce contexte, l'organisation sur les choix d'intervention de l'enseignant surnuméraire assurerait l'efficacité du dispositif. Cependant, le choix des modalités d'intervention de l'enseignant surnuméraire dépend des besoins des élèves, et varie d'une école à l'autre. Par exemple, pendant que dans certaines écoles, les interventions de l'enseignant surnuméraire sont ciblées sur un public bien précis, dans d'autres écoles l'enseignant surnuméraire intervient sur l'ensemble de l'école. C'est-à-dire, « l'enseignant surnuméraire », intervient prioritairement dans les classes de CP et CE1, mais son intervention peut s'étendre sur l'ensemble des classes de l'école, pour faire bénéficier le dispositif à tous les élèves. Par conséquent, les actions de l'enseignant surnuméraire peuvent en effet aboutir à un saupoudrage, car « vouloir faire profiter le maximum d'élèves du dispositif peut en effet aboutir à un saupoudrage peu productif »³³. L'intervention de l'enseignant surnuméraire sur un grand nombre des classes, réduirait le temps d'intervention dans chaque classe et de prise en charge des élèves. Ce qui limiterait les effets sur les apprentissages. Autrement dit, la dispersion des actions de l'enseignant surnuméraire conduit à un effet nul ou limité sur l'apprentissage des élèves. Il est de même pour un grand nombre d'élèves bénéficiaires du dispositif, cela réduirait le nombre d'heures des enseignements complémentaires par élève. Plus le nombre d'élèves bénéficiaires augmente, plus le nombre

³³ MEN, le dispositif « plus de maîtres que de classes » : projet et mise en œuvre pédagogique. Rapport n° 2014-031, Juin 2014.

d'heures par élève baisse (Cf graphique ci-dessous). Le dispositif cible un nombre limité d'élèves (en termes de nombre de classes) profitant du dispositif en limitant son action dans les classes, où il y a plus de besoins.

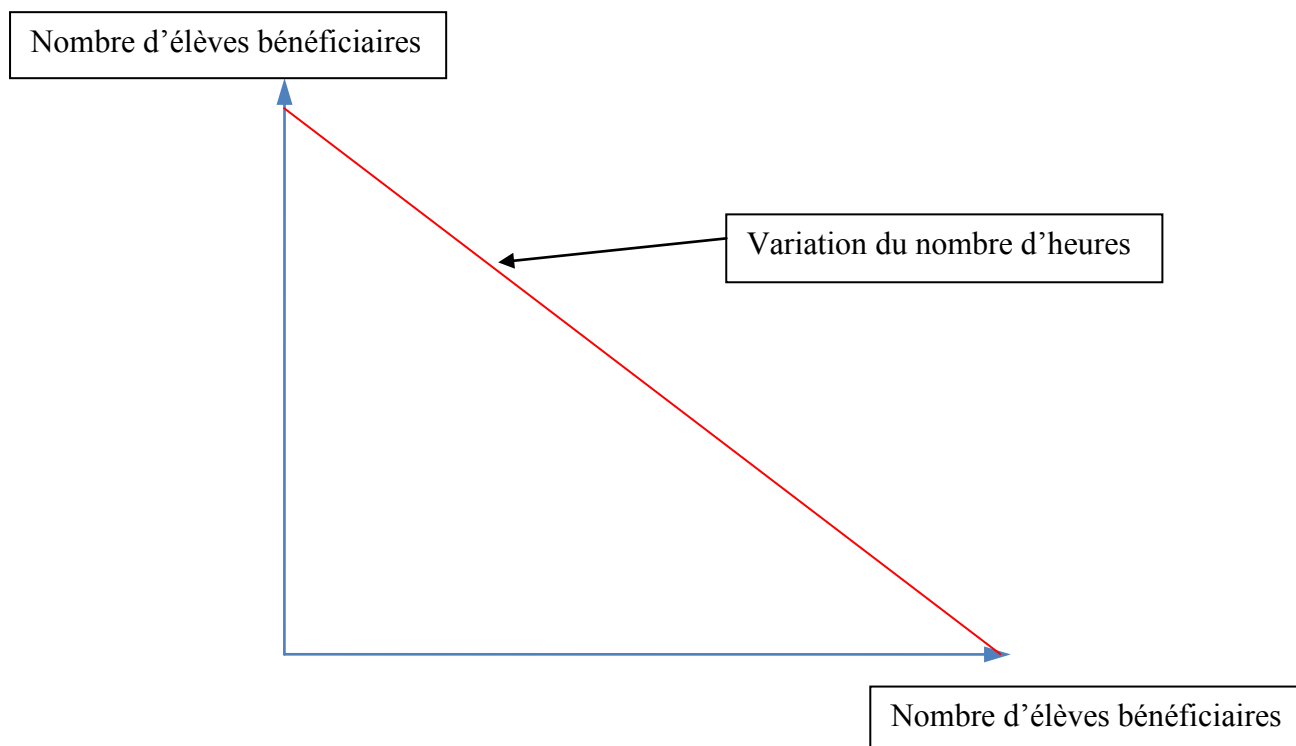


Figure 7 : Relation entre le nombre et le temps d'intervention de maître plus

Source : Réalisée par nous, mais inspirée du travail de Bruno Suchaut 2013

Par contre, le nombre d'élèves prises en charge par groupe aurait aussi un impact sur le temps d'intervention. Celui-ci augmente avec le nombre d'élèves pris en charge. En effet, l'affectation d'un enseignant supplémentaire améliore les conditions de travail des enseignants, du fait de la réduction du ratio enseignant /élève par la présence du second enseignant dans la classe, et de la réduction des effectifs de la classe, par une prise en charge séparément. Une réduction des effectifs, qui permet de mieux prendre en charge les élèves, d'apporter une attention particulière à chacun d'eux. Ce qui permet à ces élèves qui bénéficient de la réduction de la taille de la classe de gagner en confiance, ainsi que l'acquisition des savoirs étudiés. Mais, si cette modalité d'intervention de l'enseignant supplémentaire favorise l'apprentissage des élèves, en prenant mieux en charge la difficulté scolaire, elle suscite des interrogations quant à son organisation. La composition des groupes pour une intervention externe générerait des inégalités sur le temps d'intervention des

enseignements de l'enseignant surnuméraire. Selon que les enseignements complémentaires sont dirigés à un seul élève, à quatre ou à huit, le temps de prise en charge augmente à chaque fois que le nombre d'élèves par groupe augmente. L'exemple donné par Bruno Suchant, dans sa quête de l'efficacité du dispositif, confirme cette hypothèse. Pour 40 élèves en difficulté scolaire, si l'enseignant surnuméraire opte pour les interventions individuelles, les 40 élèves ne pourraient bénéficier que de 30 minutes des interventions de l'enseignant surnuméraire par semaine. Mais s'il prend en charge des élèves par groupe de quatre, il passerait avec eux, 2 heures et 10 minutes par semaine. De même pour une prise en charge de huit élèves par groupe, le temps d'intervention hebdomadaire passerait de 4 heures et 20 minutes. Il serait donc profitable pour l'enseignant surnuméraire de prendre en charge un grand groupe d'élèves dans le cadre de co-intervention. Cependant, « *pour éviter tout risque de dissémination du temps d'enseignement supplémentaire* »³⁴, et maximiser le temps d'apprentissage des élèves, l'enseignant surnuméraire doit intervenir sur un grand groupe d'élèves prendre en charge un grand groupe d'élèves. Mais la question de la taille du groupe a donné lieu à des travaux qui privilégient les groupes de petite taille qui permet aux élèves de profiter de la disponibilité de l'enseignant pour bénéficier plus d'aide et pour répondre à leur question.

En revenant sur l'analyse de Bruno Suchaut, on constate que, l'intervention en groupe de huit élèves est avantageuse aux autres interventions (individuelle ou en groupe de 4 élèves). Mais cette intervention en groupe de huit élèves bien qu'elle soit meilleure par rapport aux autres modalités d'intervention indiquées, mais le temps d'intervention évolue en fonction du public concerné par le dispositif. Celui-ci paraît faible, dès lors que l'enseignant surnuméraire intervient sur l'ensemble des élèves de l'école, augmente en cas d'intervention auprès des élèves en difficulté de l'ensemble de l'école, et a tendance de baisser si l'enseignant surnuméraire intervient sur l'ensemble des élèves du cycle II, comme le préconise la circulaire 2012-201 du 18/12/2012. Ce temps d'intervention accroît, si l'enseignant surnuméraire intervient en groupe de huit élèves auprès des seuls élèves en difficulté du cycle II. Au regard de ces constats, l'enseignant surnuméraire doit intervenir sur un public à faible proportion d'élèves de l'école et sur des groupes de petite taille.

³⁴ Suchaut Bruno, plus de maîtres que de classes. Analyse des conditions de l'efficacité du dispositif, Mars 2013.

Par ailleurs, l'enseignant surnuméraire en intervenant auprès des élèves en difficulté de l'ensemble de l'école, cela ne veut pas dire que les autres élèves ne profitent pas du dispositif, au contraire, les élèves qui ne sont pas prises en charge par l'enseignant surnuméraire profitent d'une autre façon du dispositif, par la réduction des effectifs de la classe. Le retrait des élèves en difficulté de la classe, permet au reste de la classe de travailler dans les meilleures conditions, d'avancer à leur rythme et de profiter de la disponibilité de l'enseignant pour échanger avec l'enseignant ou entre élèves. Ce choix d'intervention (sur l'ensemble des élèves en difficulté de l'école) est recommandé pour les écoles qui veulent faire profiter le dispositif à l'ensemble des élèves de l'école, car il n'y a ni « saupoudrage », ni risque de « dissémination pédagogique »³⁵. Mais il est certain que, seul le reste des élèves du cycle II profiterait du dispositif en cas d'intervention aux seuls élèves en difficulté du cycle II. Il est de même pour un choix d'intervention sur l'ensemble des élèves du cycle II.

Cependant, l'intervention auprès d'un grand nombre d'élèves rend difficile le travail de l'enseignant surnuméraire qui sera obligé de mener plusieurs concertations. Sachant que ce temps de concertation est vécu comme une charge supplémentaire pour les enseignants de la classe, et elle serait encore plus lourde pour l'enseignant surnuméraire qui a plusieurs interlocuteurs. L'intervention dans plusieurs classes, emmène ce dernier à se concerter avec chaque enseignant. Ce qui est quasiment difficile pour l'enseignant surnuméraire. L'idéale, comme fut le cas dans certaines écoles d'éducation prioritaire dans le département de la Haute-Vienne, c'est l'instauration d'un système de concertation collective. Mais ce système de concertation collective est difficile à mettre en place, parce qu'il est déjà compliqué de dégager un temps de concertation pour une seule classe, avec la mise en place des APC (Activités Pédagogiques Complémentaires), les enseignants concernés par le dispositif, peuvent ou ne pas être disponibles en même temps. C'est-à-dire, lorsque les uns sont disponibles les autres peuvent être en APC. Ce qui génère un décalage sur leur temps de disponibilité. Pour contourner ce problème d'indisponibilité, deux concertations collectives ont été mises en place, la première pour les enseignants qui sont disponibles et le second qui peut avoir lieu le jour d'après pour les enseignants qui étaient en APC lors de la première concertation (Biyoudi 2016).

³⁵ Dissémination pédagogique : le fait de vouloir faire bénéficier de l'action de l'enseignant supplémentaire à beaucoup d'élèves (Suchaut, 2013).

Qu'on est-il des effets du dispositif sur les élèves ?

Les recherches soulignent un effet positif sur les élèves. Le dispositif, par ses pratiques, apporte une aide qui favoriserait la réussite des élèves, mais qui sans doute générerait une pédagogie de lenteur si elle n'est pas suivie des pratiques de désétayages. Toutefois, l'exercice de la co-intervention attire vers le haut l'apprentissage des élèves. Mais certains manquements à son exercice attireraient l'apprentissage des élèves vers le bas. Ce qui rend infructueuse la co-intervention. C'est le cas de la pratique de la communication entre les co-intervenants. À ce sujet, Marie Toullec-Théry et Marlot Corrine, dans leur analyse des conditions d'efficacité du dispositif « plus de maîtres que de classes », ont souligné un impact considérable de l'absence de la communication sur l'apprentissage des élèves, en contexte de co-intervention externe. Cette absence de communication rendrait difficile la transposition des savoirs acquis hors contexte de classe en classe, pour les élèves en difficulté. De ce fait, la non-transposition des savoirs acquis hors contexte classe en classe, exposerait les élèves qui sont déjà en difficulté scolaire dans l'extrême difficulté. C'est-à-dire, renforcerait la difficulté scolaire pour les élèves déjà en difficulté et faciliterait l'installation de la difficulté scolaire pour les autres. Mais, si les conditions de son exercice sont respectées, la co-intervention suscite des pratiques susceptibles de booster la réussite des élèves.

II.1.2) Les travaux du comité national de suivi du dispositif sur les effets du dispositif.

Pour assurer l'allongement et la pérennité du dispositif le comité national du suivi du dispositif établit chaque année un rapport, pour apporter la cohérence dans les pratiques du dispositif, aider les équipes à l'analyse des besoins et pour mieux les accompagner. Cependant, les travaux du comité national de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes » s'appuient sur les travaux des chercheurs et de l'inspection générale, auxquels s'ajoutent les observations dont elle a pris part dans quelques écoles. Toujours est-il que, le comité national de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes », fait remarquer de grandes disparités dans le déploiement du dispositif d'une académie à l'autre et d'un département à l'autre³⁶. Toutes choses égales par ailleurs, le comité de suivi apporte un éclairage sur la pratique de co-intervention en s'appuyant sur les acquis de la recherche internationale et propose 7 modalités d'intervention en classe³⁷, relève les points forts et

³⁶ MEN, Rapport du comité national de suivi du dispositif plus de maîtres que de classe » Septembre 2015.

³⁷ Les sept modalités d'interventions citées au début du chapitre.

faibles du dispositif et met en œuvre des recommandations pour renforcer les pratiques pédagogiques, l'innovation, le partage et le travail collectif...

Sachant que le comité national de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes » se nourrit des travaux menés au niveau départemental, plusieurs départements ont mis en place des outils d'évaluation du dispositif. Cependant, chaque département dispose un outil d'évaluation du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Mais ces évaluations départementales ne visent pas le même objet. Dans certains départements, le dispositif d'évaluation porte sur les élèves et permet donc de mesurer les progrès des élèves, alors que dans d'autres, l'outil d'évaluation sert à mesurer le fonctionnement du dispositif. En effet, on ce qui concerne les effets du dispositif, un grand nombre des évaluations n'a pas permis d'apprécier les effets du dispositif sur les progrès des élèves. Néanmoins, certaines écoles ont constaté des effets positifs :

Sur les élèves : dans le département de la Loire-Atlantique, le dispositif a agi sur le comportement et dans l'apprentissage des élèves. En effet, des effets positifs sont relevés dans les quatre domaines d'enseignement (le langage oral, la lecture, la production de l'écrit et les mathématiques). Cependant, 70,7% des effets positifs relevés concerne l'acquisition de compétences dans les domaines mentionnés et 29,3% pour l'amélioration des attitudes ou des comportements d'élèves. Ainsi, les pratiques du dispositif ont permis aux élèves une amélioration de la capacité d'écoute, de l'implication aux apprentissages et de gagner en confiance. Il est de même pour le département de la Haute-Vienne. L'état des lieux sur le dispositif réalisé par Ponnou et Béziat (2014), dans les écoles du département relève 39,02% des répondants apportent un avis favorable sur le progrès scolaire contre 26,83% pensent que le dispositif par ces pratiques, permet une réassurance et une revalorisation de l'image de soi, 21,95% affirme que le dispositif donne l'envie et le plaisir d'apprendre et enfin, 12,20% déclarent que le dispositif apporte une qualité de la relation pédagogique. Par ailleurs, l'évaluation sur les progrès des élèves réalisées dans les Bouches-du-Rhône ne permet pas d'apprécier les effets du dispositif, mais permet d'une part de mieux cibler l'aide que l'élève a besoin, et d'autre part de régulariser les actions de pilotage »³⁸. Ces évaluations menées sur les élèves de CP portent sur les différents champs du français (Lecture, écriture, vocabulaire,

³⁸ MEN, Note du comité national de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes », janvier 2017

grammaire et l'orthographe) et de mathématiques (nombres et calcul, géométrie, grandeurs et mesures, organisation des données). Dans le département d'Hérault, l'évaluation menée dans ce département permet de cibler l'apprentissage des élèves dans le cadre du dispositif. C'est-à-dire les domaines travaillés dans le cadre du dispositif. En effet, dans ce département, les élèves sont évalués sur la maîtrise de la langue, les mathématiques et la méthodologie. Cependant, si certaines écoles ciblent les trois domaines, d'autres accordent la priorité dans les domaines où les besoins sont plus importants. De ce fait, 100% des écoles dotées du dispositif dans ce département, mettent l'accent sur la maîtrise de la langue en travaillant « le dire ou la communication 82% des écoles font travailler les élèves sur les pratiques liées à la communication ; la lecture et l'écriture 100% des écoles ; vocabulaire avec 89% des écoles ; grammaire, 62 des écoles mettent l'accent sur la grammaire et enfin 82% des écoles travaillent l'orthographe dans le cadre du dispositif ». De même pour les mathématiques, 96% des écoles travaillent les mathématiques dans le cadre du dispositif avec quelques disparités d'intervention sur les différents champs de mathématiques. 96% des écoles travaillent les nombres et calcul dans le cadre du dispositif, 72% des écoles travaillent sur la géométrie, 55% des écoles travaillent sur les grandeurs et mesure, et enfin, 88% sur l'organisation et gestion de données. Quant à la méthodologie, 96% des écoles travaillent sur ce domaine. Sachant que ce domaine d'apprentissage permet l'acquisition des compétences sociales et civiques d'un côté, et l'autonomie et l'initiative de l'autre. L'objectif est donc de faire travailler les élèves dans les deux champs de la méthodologie, mais 89% des écoles mettent en place des enseignements permettant une acquisition des compétences sociales et civiques, alors que 100% des écoles ont mis en place les pratiques favorisant l'autonomie et l'initiative. À Nice, l'évaluation porte sur 250 élèves de CP à CM2 répartis dans 10 classes, révèle un effet positif sur le comportement des élèves. En effet, « une augmentation de la curiosité, de l'initiative, de la motivation et de l'autonomie est constaté du fait des coopérations dans la classe et entre classes des niveaux différents »³⁹.

Sur le bien être des élèves : La co-intervention, par la présence d'un second enseignant dans la classe améliorerait le bien-être des élèves. En effet, dans le cadre de recherche des effets du dispositif « plus de maîtres que de classes » Ponnou et Béziat soulignent l'apport du dispositif

³⁹ MEN, un maître surnuméraire pour travailler ensemble et autrement. Bibliothèque des expérimentations pédagogiques.

sur le bien-être des élèves. Selon les auteurs « Il offre à chaque élève de se sentir plus à l'aise dans la classe et dans son rapport au savoir » (Ponnou et Béziat, 2017).

Le dispositif a un effet positif sur la stigmatisation. Celui-ci désamorce la stigmatisation dont souffrent certains élèves en difficulté. En effet, les élèves en difficulté sont parfois stigmatisés. Ces derniers refusent parfois de participer en cours par peur de donner une fausse réponse. Cependant, le travail en groupe restreint favorise la participation de tous les élèves.

« Le petit groupe, permet aux élèves timides et en difficulté d'intervenir de manière plus libre ». (Dans Ponnou et Béziat, 2017)

Le dispositif a des effets de réassurance et de valorisation de l'image de soi. En effet, le dispositif par la présence d'un enseignant supplémentaire permet aux élèves de bénéficier de l'attention de l'enseignant. Une attention qui passe par l'aide, par les phrases d'encouragement de l'enseignant à l'élève (*c'est bien, continue...*). L'attention de l'enseignant, motive et réassure l'élève.

« Nous constatons un progrès dans le cadre d'un accompagnement suivi. Le dispositif permet aux élèves d'apprendre à apprendre, et certains d'autres eux demandent à y participer spontanément [...]. Ces progrès sont liés au caractère humain de l'accompagnement proposé ». (Ponnou et Béziat, 2017)

« Le dispositif permet de reviser la relation maître/élève considéré dans sa globalité. Le maître peut avoir un autre regard sur sa classe, et rassurer les élèves dans leur rapport au savoir et leurs difficultés » (Ponnou et Béziat, 2017).

Sur la classe : l'étude menée dans le département de la Haute-Vienne souligne que la présence de deux adultes dans la classe permet aux enseignants de travailler dans les bonnes conditions, sans bruit et avoir l'attention des élèves. Dans ce contexte, le dispositif améliore le climat scolaire (Ponnou et Béziat, 2014) et améliore la vie de la classe (Ponnou et Béziat, 2017).

« Le dispositif a des effets sur toute la classe. Il permet à chacun d'avancer mieux, plus vite, quel que soit son niveau ».

« Grâce au dispositif, l'effectif est divisé par deux durant certains temps de la semaine, ce qui a un impact positif sur la vie de la classe » (Ponnou, Béziat, 2017).

Sur l'école : le dispositif, par le fait de « travailler avec », semble avoir un réel effet sur le travail collectif. Il met en œuvre un travail d'équipe, qui inhibe l'isolement des enseignants dans la préparation des activités ou pour faire face à un problème, et permet à ces derniers de partager avec l'autre les difficultés rencontrées et de réfléchir de manière collective. Cependant, cette réflexion collective permet de trouver une solution que l'enseignant n'aurait pas pu penser s'il réfléchissait seul.

Cependant, si l'évaluation du dispositif relève des effets positifs sur le progrès des élèves, mais ces résultats présenteraient un biais, parce qu'il est difficile d'isoler le bénéfice du dispositif, sur l'ensemble des actions menées au sein du réseau d'éducation prioritaire et des écoles à besoins similaires. Dans la mesure où, certaines écoles bénéficient à la fois d'un maître E et d'un maître surnuméraire, même des enseignants extérieurs (du collège) qui viennent intervenir dans les écoles dans le domaine de mathématiques auprès des professeurs des écoles (Biyoudi 2016). Toutefois, ces interventions de maître E ou des enseignants invités, se déroulent dans le cadre de la co-intervention, ce qui nous permet d'imputer le progrès relevé à la co-intervention.

Ces évaluations montrent une amélioration en Français et en mathématiques, qui s'explique par le travail en binôme qui a permis aux enseignants de mieux comprendre la source de la difficulté des élèves et donc d'y remédier. Cette réussite des élèves passe aussi par les enseignants qui « ont appris à s'améliorer, à remettre leurs pratiques en question pour anticiper les difficultés des élèves, concevoir des exercices plus adaptés pour eux »⁴⁰.

II.1.3) Les effets sur les acquis des élèves.

Trois ans après l'instauration du dispositif « plus de maîtres que de classes », les enseignants qui interviennent en co-intervention, ont constaté une amélioration sur les acquis des élèves et soulignent même une réduction des écarts entre élèves. En effet, le fait de travailler à deux facilite la mise en place d'un accompagnement personnalisé favorable aux élèves en difficulté

⁴⁰ Delphine Bancaud, Ecole primaire : Pourquoi le dispositif « plus de maîtres que de classes » est un succès. Société Education, Janvier 2017. En ligne : <https://www.20minutes.fr/societe/1993023-20170110-ecole-primaire-pourquoi-dispositif-plus-maitres-classes-succes>

scolaire. Un accompagnement qui permet d'adapter l'enseignement reçu et ce de façon progressive pour atteindre le niveau requis pour réussir leur apprentissage.

« Le dispositif est déployé depuis seulement un an, mais déjà il y a eu des améliorations, plus particulièrement au sein du groupe de besoins. Les groupes évoluent au fur et à mesure. Les élèves qui sont dans le groupe de besoins et qui ont acquis des compétences nécessaires rejoignent le groupe de niveau ».

Ces améliorations ont été constatées dans les domaines d'intervention de l'enseignant supplémentaire (français, mathématiques et méthodologie).

« Il y a eu des améliorations. Les élèves lisent maintenant rapidement. Pour les ateliers de maths, le fait que les élèves manipulent, ils réussissent mieux les activités (les apprentissages). En CP, il y a progrès en géométrie et en méthodologie ».

Pour les enseignants, ces améliorations ont contribué à la réduction des écarts de réussite.

« Pour les élèves en difficulté, ça dépend des difficultés. En CP il y a eu une réduction de l'écart. Le fait d'être à deux, on a plus de temps pour accompagner les élèves ».

Outre la différenciation, la co-intervention offre aux enseignants une disponibilité qui leur permet de mieux accompagner les élèves. Les élèves en difficulté pourront ainsi bénéficier de l'attention de l'enseignant, ce qui n'est pas souvent le cas lorsque toute la classe est réunie en présence d'un seul enseignant. De même, la disponibilité se traduit par une augmentation des interactions élèves-élèves ou élèves-enseignants. De ce fait, la co-intervention ne profite pas seulement aux élèves en difficulté, mais aussi aux élèves à niveau qui vont consolider ou accroître leurs connaissances. De ce fait, la co-intervention a-t-elle vraiment permis la réduction des écarts comme le soulignent les enseignants ? La co-intervention a permis aux élèves en difficulté scolaire de progresser pour atteindre le niveau à peu près celui des autres élèves, mais ces derniers ont aussi progressé. Au regard de ces éléments, la co-intervention, par ces pratiques a permis aux élèves en difficulté scolaire de progresser tout en maintenant l'écart de réussite entre élèves en difficulté et élèves en réussite scolaire.

Toutefois, il y a des exceptions pour certains élèves qui ont tellement progressé, jusqu'à atteindre le niveau des élèves en réussite scolaire, même à le dépasser

« Oui, il y a eu des améliorations. Par exemple, une fille qui était en difficulté et a bénéficié du dispositif en CM1, aujourd'hui, elle est en CM2 et elle est la meilleure élève en étude de langue. Globalement il y a amélioration sur tous les élèves. Au sein du dispositif, il y a une relation entre élève et l'enseignant qui se développe, parce que

le fait d'enseigner à deux ou de prendre en charge un groupe de petite taille, permet à l'élève l'acquisition de l'estime de soi et de confiance. Ce qui les met en situation de réussite ». (Dans Biyoudi 2016)

« C'est le fait qu'il y ait eu dispositif, que la fille a progressé ; il y a des choses qu'on ne fait pas dans la classe que les élèves peuvent faire en petit groupe. C'est-à-dire, il y a des choses qu'on peut faire avec les élèves quand ils sont en effectif réduit et qu'on ne peut pas faire en classe ordinaire ». (Dans Biyoudi 2016).

De ce fait, la pratique de la co-intervention permet aux élèves d'avancer plus vite dans leur apprentissage.

« Le dispositif à des effets sur toute la classe. Il permet à chacun d'avancer mieux, plus vite quel que soit son niveau » (Dans Ponnou et Béziat, 2017)

La co-intervention a un effet positif sur l'apprentissage des élèves, mais la réduction des écarts de réussite entre élèves doit s'apprécier au cas par cas. Cependant, la co-intervention si elle favorise l'apprentissage des élèves, son exercice comporte des limites susceptibles de produire des effets négatifs sur les apprentissages des élèves en difficulté scolaire.

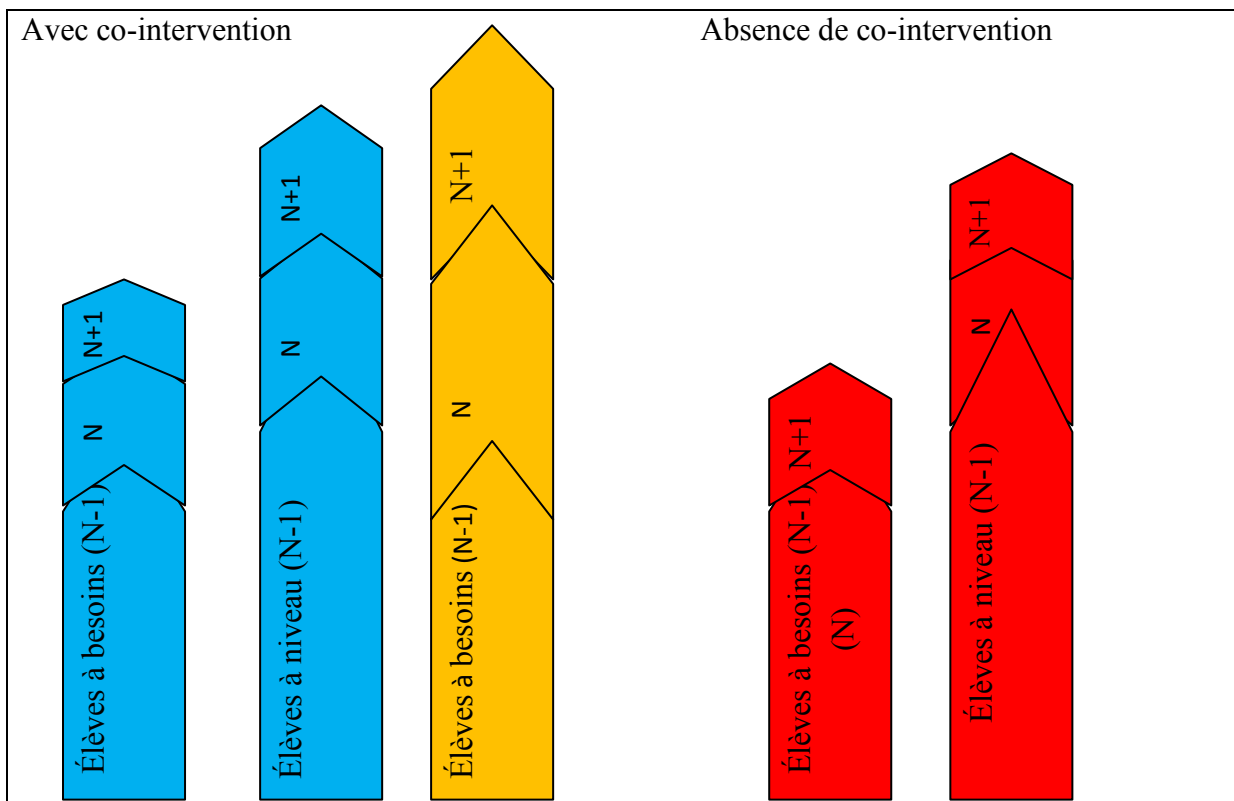


Figure 8 : L'effet de la co-intervention sur l'apprentissage des élèves

Source : Biyoudi 2016

II.1.4) Les Limites de la co-intervention sur l'apprentissage des élèves.

La co-intervention pour favoriser la réussite des élèves en difficulté scolaire, peut les écarter de leur environnement habituel, pour recevoir un enseignement adapté à leurs besoins. Une telle pratique comporte des risques dans l'apprentissage des élèves en difficulté scolaire.

- *La co-intervention et la déconnexion et l'allongement des temps didactiques.*

La co-intervention, s'elle est source de réussite scolaire des élèves en difficulté scolaire, certaines de ces configurations produiraient un effet inverse aux apprentissages des élèves. Les travaux de Toullec-Théry mettent en évidence deux risques potentiels pour la mise en charge des élèves en mode atelier et en dédoublement des classes ou en co-intervention parallèle.

- La déconnexion des temps didactiques : Pour l'auteure,

« la non-connexion entre la classe et l'atelier peut faire que ce qui est appris en atelier ne soit pas reconvoqué en classe, les objets de savoir de l'atelier n'étant pas désignés en classe comme un savoir « légitime ». Les élèves les moins avancés ne se saisissent alors pas de ce qu'ils savent déjà pour l'introduire dans des situations inédites » (IFE, 2015). Ils « errent dans un présent sans cesse recommandé » (Toullec-Théry & Marlot, 2013). « Comme si toute situation rencontrée était nouvelle pour eux » (IFE, 2015). Par ailleurs, la non-connexion entre la classe et l'atelier peut emmener ces élèves en difficulté scolaire à mettre en parallèle les connaissances de classe et celle de l'atelier. Ces élèves dissocient les connaissances acquises en atelier qui seront réinvesties uniquement dans les activités travaillées en atelier et les connaissances de classe seront réservées dans les activités de classe. Or, les connaissances travaillées en classe ne sont pas acquises ou s'avèrent insuffisantes pour qu'elles soient réinvesties dans d'autres situations d'apprentissage en contexte classe, une situation qui renforcerait la difficulté scolaire de ces élèves. Outre le renforcement de la difficulté scolaire, cette situation génère une perte de temps pour l'enseignant qui a pris en charge les élèves en atelier qui a donné de son temps, pour permettre aux élèves d'acquérir un minimum des connaissances, mais qui ne sont pas réinvesties dans les activités de la classe censées déterminer leur réussite scolaire. Puisque ce sont les activités de la classe qui définissent la réussite scolaire de l'élève. Une perte de temps aussi pour ces élèves qui ont travaillé en atelier, mais dont les acquisitions ne leur permettent pas de réussir leur scolarité.

- L'allongement des temps didactiques :

En contexte d'intervention séparée, il peut arriver que « *la même chose soit enseignée deux fois, par méconnaissance de ce qui est réalisé par l'autre enseignant* » (IFE, 2015). C'est dans ce cadre que la communication ou la concertation après intervention est recommandée, pour permettre à l'autre enseignant (de la classe), de ne plus retarder sur les connaissances travaillées et acquises. Bien qu'il soit recommandé de convoquer les connaissances travaillées en contexte hors classe dans la classe, pour établir la connexion entre ce qui est travaillé en classe et ce qui est travaillé en atelier ou hors classe. Toutefois, l'enseignant de la classe, peut bien reprendre avec les élèves les connaissances travaillées en atelier, si et seulement si, celles-ci ne sont pas acquises. La reprise des enseignements hors classe en classe allongerait les temps didactiques. Puisque ces élèves, en atelier, bénéficient des meilleures conditions de travail (Groupe restreint, l'étayage, l'attention et la disponibilité de l'enseignant...) qui favoriseraient l'acquisition des connaissances travaillées, qu'elles n'auraient pas acquises en travaillant avec l'ensemble des élèves. Cet allongement des temps didactiques, ne va pas concerner que les élèves qui ont travaillé en atelier, mais aussi les élèves qui ont travaillé avec l'enseignant en classe qui subissent le retard des autres. Ces élèves de niveau avancé, peuvent travailler avec les élèves en retard et travailler donc la même chose deux fois, ou travailler sur les exercices d'entraînement, pendant que les autres élèves (les moins avancés) retravaillent les connaissances non-acquises.

- *La co-intervention et la pédagogie de la lenteur et de dépendance.*

Pour Anne Armand, « la co-intervention, sous prétexte d'apporter une aide individualisée générerait une pédagogie de lenteur et de dépendance. Plus d'adultes s'occupent toujours de moins d'élèves, qui s'installeraient dans une situation passive d'attente de l'aide (pourquoi faire des efforts puisque de plus en plus l'aide m'est donné) » (Armand, IGEN, cité par Biyouidi, 2015). De plus, la co-intervention, met en exergue des étayages excessifs qui ne favorisent pas les apprentissages (Armand-Gilles. Plus d'étayage sur les activités à travailler peut emmener l'enseignant à révéler la réponse et empêcherait l'élève à mener soi-même une réflexion et de construire ses propres démarches d'apprentissage. En outre, aide apportée aux élèves dépouille toute complexité de l'activité de l'élève qui ce dernier s'habitue à des activités à faible réflexion. Par ailleurs, la co-intervention, du fait de l'aide qu'elle apporte aux élèves peut-être vue comme un obstacle à l'autonomie de l'élève et plonge l'élève en situation de dépendance. Puisque l'aide apportée par l'enseignant, censée répondre à la difficulté

scolaire produit un effet inverse sur les acquisitions scolaires des élèves en difficulté. Ce phénomène identifié par ROINE (2012) sous l'appellation « effet pharmakéa » est souvent produit par des dispositifs d'aide comme la co-intervention supposée être un remède aux difficultés des élèves apparaît bien comme un poison potentiel dès lors que les conditions de son utilisation ne sont pas définies ou ignorées (Roiné 2012).

II.2) Les effets de la co-intervention sur les pratiques.

La mise en place de la co-intervention bouscule les pratiques enseignantes et fait bénéficier à chaque élève un enseignement adapté. Cet enseignement passe par la différenciation pédagogique connue sous l'appellation de la « pédagogie différenciée ». En effet, la pédagogie différenciée emmène les enseignants à adapter soit le contenu de l'activité, soit la méthodologie ou la pratique de résolution de problèmes, aux besoins de chaque élève, pour faciliter l'accès aux savoirs. Puisque chaque élève reçoit un enseignement adapté à ses besoins, à ses capacités à réussir une activité. Une réussite qui se traduirait par une réduction de l'hétérogénéité en ramenant le niveau cognitif de l'élève faible à un niveau cognitif acceptable. En revanche, cette pratique qui enregistre des effets positifs sur la prise en charge des élèves en difficulté scolaire, rencontre des obstacles pour sa mise en place. Puisqu'il paraît parfois difficile pour un enseignant, d'apporter un enseignement différencié au sein d'une classe hétérogène. Pratique qui nécessite un temps pour individualiser et enseigner un contenu diversifié qui tient compte des besoins de chaque élève. Il est donc quasiment impossible pour un enseignant d'enseigner une diversité de contenus en même temps. L'affectation d'un second enseignant dans les classes lèverait cette difficulté. Ce qui faciliterait la mise en place des pratiques de la pédagogie différenciée, celles que, le modèle traditionnel de l'enseignement (une classe, un enseignant) évince du fait d'une impossibilité. La co-intervention devient alors dans ce cadre, un catalyseur de la pédagogie différenciée. Qu'est-ce que la pédagogie différenciée, comment est-elle mise en place et quels en sont les effets ? Ce paragraphe présente la définition, l'évolution, les pratiques, les différentes formes et les effets de la pédagogie différenciée.

II.2.1) La pédagogie différenciée

- *Définition*

Depuis la découverte de la pédagogie différenciée au début des années 80, elle ne cesse de façonner les chercheurs en sciences de l'éducation et apporte une définition singulière à ladite

pratique. De Louis Legrand à A. De Peretti, on retrouve un éventail de définition de la pédagogie différenciée, qui véhiculent toutes, la même idée.

En effet, d'après Louis Legrand,

« le terme pédagogie différenciée désigne « un effort de diversification susceptible de répondre à la diversité des élèves ».

La pédagogie différenciée est une pédagogie qui se différencie selon les enfants, leurs caractéristiques personnelles et sociales. (Définition apportée par JP Aston en 1983).

« Différencier la pédagogie, c'est se laisser interpellé par cette évidence si importune pour celui qui sait déjà : il n'y a de savoir que par le chemin qui y mène ». (P. Meirieu, Cahier pédagogique, « Différencier la pédagogie », 1989)

La pédagogie différenciée « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent, selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire ». Pour H. Przesmycki

« Différencier sa pédagogie signifie savoir analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier ». Yannick Kievel.

« La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement (...). Il ne s'agit pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes », (Laurent, S ; 2000. Cité par Yannick Kiervet)⁴¹.

⁴¹ Yannick Kiervet, La différenciation pédagogique, Novembre 2014. En ligne : <https://ecolededemain.wordpress.com/2014/11/14/la-differenciation-pedagogique/>

Quant à P. Perrenoud,

« Différenciée l'enseignement, c'est « faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui » (Pérrenoud, 1996 b, cité dans Pérrenoud 2008).

« Une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyen et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes de compétences, aux savoirs hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs » Auzeloux (en ligne) ⁴²

Par contre, pour A. De Pereti,

« La pédagogie différenciée est une méthodologie d'enseignement et non pédagogie. Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variés, diversifiée, concertée et compréhensive. Il doit y avoir une variété de réponses, au moins égale à la variété des attentes, sinon le système est élitiste. Chaque enseignant est différent dans sa manière de faire et il reconnaît à l'autre le droit d'avoir une méthode différente. La diversification est facteur de réussite. Du bon sens, de la bonne entente sont gages de réussite. Le travail en équipe devient une obligation de service, l'enseignant ne peut rester isolé. »

Cependant, après avoir défini le concept de la « pédagogie différenciée », examinons son évolution.

- *Evolution de la pédagogie différenciée.*

Si de nos jours, la pédagogie différenciée est devenue incontournable, dans la gestion de l'hétérogénéité, elle n'est pas pour autant récente. Instaurée pour mettre définitivement fin à « l'indifférence aux différences » la pédagogie différenciée est en plein essor au jour d'aujourd'hui. Autrefois nommée « l'individualisation », la pratique de la différenciation est apparue dans les écoles à partir des années 1920 jusqu'au milieu des années 1960. Ce dispositif (l'individualisation), qui par ces pratiques, fait appel à une externalisation du traitement de la difficulté scolaire (la prise en charge de la difficulté scolaire se fait hors

⁴² https://Inspection-oullins.circo.ac-lyon.fr/IMG/pdf/differencier_cpc_du_bas_rhin.pdf

classe), est aujourd'hui remise en cause du fait de son inefficacité, car il génère des risques sur l'apprentissage des élèves en les éloignant du curriculum scolaire d'une part, et en véhiculant la stigmatisation d'autre part. La prise en charge de la difficulté scolaire doit se faire dans la classe, d'où la mise en place de la différenciation pédagogique. Cette nouvelle pratique des années 1973, apparaît comme une réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre l'échec scolaire pour le secondaire et un moyen pour faire face aux difficultés d'apprentissage pour le primaire.

En France, la différenciation pédagogique commence avec les expérimentations de C. Freinet qui développe un ensemble d'outils, techniques et activités qui procurent du plaisir dans les apprentissages scolaires en mettant au cœur des activités des élèves, la coopération entre élèves. Une pratique qui permet aux élèves de travailler ensemble et donc de partager leurs connaissances. Mais, les activités proposées par C. Freinet sont trop complexes pour les élèves en difficulté scolaire. Puisque la réussite de ces activités nécessite au préalable des savoirs orthographiques et grammaticaux à la communication écrite. Savoirs que les élèves défavorisés ou en difficulté scolaire ne possèdent pas. En effet, les activités coopératives, telles qu'elles sont proposées par Freinet, renforcent les inégalités scolaires, du fait de la pratique de « l'indifférence aux différences » en favorisant les favorisés et défavorisant les défavorisés. C'est-à-dire, en proposant des activités coopératives qui nécessitent un certain savoir, à l'ensemble des élèves, seuls les élèves détenteurs de ces savoirs, donc les élèves favorisés, sont susceptibles de réussir ces activités, pendant que les élèves défavorisés et en manque de savoir, se trouvent en difficulté. Le manque de savoir, ne leur permet pas d'accéder à la réussite de l'activité. Nous pouvons donc en conclure que les premières formes de travail coopératif de Freinet, dans l'apprentissage des élèves, renforceraient la difficulté scolaire et creuseraient l'écart de réussite entre les élèves favorisés et défavorisés.

Mais, l'analyse de P. Meirieu, sur les activités coopératives de Freinet laisse entendre que « si les activités proposées par Freinet, font apparaître la nécessité d'un certain savoir, elles ne font pas apparaître la nécessité d'apprendre ». Une défaillance qui va emmener Freinet à repenser sa stratégie d'apprentissage en incorporant dans le travail coopératif des élèves, l'entraide entre élèves, qui constitue, l'une des premières pratiques de la différenciation pédagogique. De ce fait, dans les premières années de son apparition, la différenciation pédagogique s'orientait vers la pédagogie de l'aide et de soutien. La première consiste à fournir une aide « individuelle » à l'élève. Cette forme d'aide se manifeste par la présence

d'autrui auprès de l'élève à besoin. Cependant, l'aide aux élèves en difficulté peut venir soit, de leurs collègues, sous forme de l'entraide, soit de l'enseignant par un accompagnement, qui se définit comme un soutien pédagogique au développement et à l'acquisition des compétences. Mais, si dans les écoles, cette pratique (l'accompagnement) est majoritairement centrée sur l'apprentissage des élèves à besoin, du fait de leur insuffisance cognitive qui nécessite d'aide d'autrui pour les aider à améliorer leurs connaissances et de progresser dans leur apprentissage, elle s'adresse néanmoins à tous les élèves et non seulement aux élèves en difficulté. Par conséquent, sa mise en place transforme les modalités d'apprentissage de l'élève, puisqu'elle consiste à travailler « avec » l'élève ou les élèves. Autrement dit, la pratique de l'accompagnement consiste « à agir « au plus près » de la personne, se tenir « à côté » pour cheminer « avec » elle dans la réalisation des tâches, sans pour autant se substituer à autrui ». Mais cette forme de pratique pédagogique poserait un problème de l'autonomie, si certaines précautions ne sont pas mises en place. La seconde (la pédagogie de soutien), permet à l'enseignant de revenir sur un contenu scolaire appris, mais non acquis, afin de permettre aux élèves en retard dans l'acquisition de savoir, de rattraper leur retard. Retard occasionné par l'insuffisance des savoirs nécessaires, par le rythme d'apprentissage qui s'avère un peu long pour les élèves en mal d'apprendre. Cependant, pour permettre aux élèves en retard de rattraper leur retard, l'enseignant peut procéder de deux manières : la première consiste à utiliser les mêmes méthodes, utilisées en classe avec l'ensemble des élèves. De ce fait, on pourrait se demander, comment l'accès des connaissances pourrait être possible sans pour autant modifier la manière de procéder ? Dans ce contexte, c'est la répétition qui facilite l'accès aux savoirs. Les élèves, ayant déjà étudié le contenu en classe, le fait de le reprendre aux heures de soutien apporte aux élèves une assimilation de l'activité ou du contenu étudié. La seconde, consiste à utiliser d'autres formes pédagogiques. Sachant que la pratique pédagogique utilisée en classe n'a pas permis l'accès aux savoirs, l'intervenant ou l'enseignant peut soit, prendre un recul sur sa pratique, l'adaptée aux besoins des élèves pris en charge, soit changer de pratique pour permettre l'acquisition des savoirs, comme celles qu'utilise les maîtres G dans la prise en charge des élèves en difficulté scolaire. Par conséquent, cette différenciation pédagogique ne se limite pas qu'à l'entraide et à la pédagogie de soutien. Au fil des temps, la différenciation pédagogique va évoluer et connaître d'autres formes de différenciation, sans pour autant se passer de l'entraide. En effet, de l'entraide à l'adaptation des contenus ou pratiques, la différenciation pédagogique renferme une diversité de formes.

II.2.2) Les formes et les pratiques de la différenciation pédagogique.

- *Les formes de la différenciation pédagogique.*

Lancer sous les formes de la pédagogie d'aide et de soutien auprès des élèves en difficulté scolaire, la pédagogie différenciée va connaître va s'orienter vers une diversification des pratiques d'enseignements. De ce fait, les enseignants, pour apporter de l'aide aux élèves en difficulté scolaire, sans pour autant faire subir aux autres en réussite scolaire le retard d'apprentissage des élèves en difficulté, les enseignants peuvent désormais différencier leur enseignement en ayant recours à la pédagogie différenciée. En effet, les enseignants peuvent différencier :

- *La différenciation des contenus.*

La différenciation des contenus, comme modalité de différenciation pédagogique, permet à l'enseignant « d'adapter et de proposer des contenus d'apprentissage en fonction des caractéristiques d'un(e) élève ou d'un groupe d'élèves ». Le faisant, l'enseignant diversifie la manière d'aborder une activité pour favoriser l'appropriation des connaissances. Dans ce contexte, l'enseignant peut adapter le contenu d'apprentissage de plusieurs façons : offrir des textes selon le niveau de lecture de l'élève, proposer de travailler avec un matériel différent pour une même tâche. Pour cette dernière adaptation, qui permet de faire travailler en même temps un même contenu, aux élèves en difficulté scolaire et aux élèves en réussite scolaire, l'enseignant diversifie les pratiques en offrant aux élèves en difficulté de travailler sur un support, qui leur permet de réussir facilement l'activité demandée, pendant que les autres travaillent sur un support qui répond au niveau curriculaire. Cependant, nous n'allons pas présenter ici, les effets de cette forme de différenciation sur l'apprentissage des élèves, que nous commenterons dans le chapitre suivant. Il est cependant nécessaire de faire le lien entre la co-intervention qui est notre objet de recherche et cette forme de différenciation pédagogique. En effet, la diversification des pratiques sur un groupe d'élèves peut s'avérer difficile pour un enseignant. Par exemple pour la situation que nous venons de présenter. Permettre aux élèves de travailler sur des supports différents d'être partout en même temps. Or, certaines activités, quand elles sont travaillées sur un support numérique, demandent une présence quasi-permanente (pendant la durée de l'activité) de l'enseignant. Une présence qui pourrait emmener l'enseignant à laisser travailler les autres élèves en autonomie. Ce travail en autonomie, n'est pas pourtant mis en cause, parce que c'est la clé de la réussite des élèves,

mais ces derniers, même s'ils ont la capacité de travailler sans l'aide d'un adulte, demandent de temps en temps de l'attention de l'enseignant qui ne peut pas être partout en même temps. La présence d'un enseignant supplémentaire, permet ainsi de lever cette difficulté en prenant en charge à deux le groupe classe. De ce fait, tous les élèves bénéficieraient de l'attention des enseignants.

- *La différenciation des processus.*

La différenciation des processus d'apprentissage, permet à l'enseignant de tenir compte de la diversité des profils d'élèves en mettant en exergue, les moyens d'apprentissage et les méthodes de travail les mieux adaptés à leur personnalité (Biyoudi, 2015). « *Ce qui va permettre la différenciation des processus ce sont les moyens que l'élève utilisera pour s'approprier de contenu* ». Dans ce contexte, cette différenciation consiste en une aide accordée aux élèves, par la mise en place de certaines stratégies d'apprentissage qui favorisent les échanges. En effet, plusieurs stratégies sont possibles pour emmener l'enseignant à adapter son enseignement en fonction du profil de chaque élève. Ce dernier peut mettre en place le tutorat, le monitorat, le travail en ateliers, pour favoriser les échanges d'idées et d'opinions, mais aussi varier le temps alloué à la tâche, soit en accordant un temps supplémentaire dans l'exécution de la tâche aux élèves en mal d'apprendre, soit, en réduisant le nombre d'exercices à réaliser. Cependant, si cette forme de différenciation pédagogique demande beaucoup de préparation pour l'enseignant, néanmoins, sa gestion dans la classe (devant les élèves), par un seul enseignant, ne semble pas être impossible. Par conséquent, la présence d'un enseignant supplémentaire, serait un plus dans la préparation et dans le déroulement de la séance. Sachant que, cette différenciation demande beaucoup de préparation, ce qui alourdirait le temps de préparation pour un enseignant seul. Or la co-intervention, pourrait emmener les deux enseignants à préparer les activités du groupe classe à deux. Ce qui réduirait le temps de préparation. De même, lors du déroulement de la séance, la présence de celui-ci modifierait le rythme d'apprentissage des élèves qui peuvent avoir besoin d'aide d'un adulte. La présence de deux enseignants réduit le temps d'attente d'aide. Un temps d'attente réduit, permet aux élèves d'exécuter leurs tâches dans les délais. Ces derniers pourront donc passer à une autre activité.

Par ailleurs, pour une différenciation des processus basée sur la variation du temps, cela va permettre aux élèves en mal d'apprendre de réussir l'activité demandée au même titre que les élèves en réussite scolaire. C'est-à-dire, « *pour un même contenu, l'enseignant accorde plus*

de temps aux élèves en mal d'apprendre. Cette variation du temps alloué va permettre aux élèves en difficulté scolaire d'arriver au même niveau de résolution de problèmes ou de l'activité, parfois même d'obtenir les mêmes résultats, que ceux obtenus par les élèves en réussite scolaire, qui possèdent une rapidité dans l'exécution de l'activité demandée, du fait de leur capacité réflexive. Alors que les élèves qui accusent un retard dans leur apprentissage passent un peu plus de temps pour mobiliser leurs capacités à résoudre l'activité, qui se traduirait par la réussite de ladite activité. Cette réussite de l'activité par les élèves en mal d'apprendre, ne pouvait être réalisée sans accord du temps supplémentaire, qui leur a permis de mobiliser leur capacité d'apprentissage ».

- *La différenciation des productions d'élèves.*

La différenciation des productions d'élèves, permet de mettre à la disposition des élèves, une diversité de moyen de montrer leurs acquis. Pour ce faire, l'enseignant peut :

« cibler des objectifs précis à atteindre (ex : rédiger un récit dont le sujet est libre), permettre des productions variées à divers niveaux de complexité, offrir la possibilité à l'élève de montrer sa compréhension sous différentes formes (ex : présentation orale, exposé, écrit), offrir la possibilité de montrer ses apprentissages au moyen des supports variés (ex : présentation sous forme de tableau, de croquis, multimédia), autoriser les productions individuelles et en petits groupes, utiliser des modalités d'évaluation par gradation des compétences » (Annie Feyfant, 2016). Le faisant, l'élève sort de sa zone de confort, qui lui permet de présenter ses acquis qu'avec les pratiques adaptées à ses besoins ou qu'avec les moyens dont s'il est sûr de réussir sa présentation. Cette stratégie d'apprentissage emmène l'élève à s'approprier d'autres pratiques et d'enrichir donc son répertoire des pratiques. Cependant, comme toutes ces formes de différenciation pédagogique, la différenciation des productions d'élèves rend le travail de l'enseignant difficile qui se retrouve devant une diversité des pratiques, des moyens, et même de sujets traités, si un libre choix du sujet. Cela alourdit la tâche de contrôle. Dans ce contexte, la co-intervention, par la présence d'un second enseignant dans la classe, faciliterait le contrôle et favoriserait le croisement de regards sur les progrès réalisés par les élèves, sur leurs besoins. Cette complémentarité sur l'action leur permet de bien ajuster l'activité de l'élève. Un atout pour l'enseignant qui se voit aider. Pour les élèves, la présence d'un enseignant complémentaire, dans l'exécution d'une activité différenciée par la production leur apporterait un gain de temps.

- *La différenciation des structures de travail.*

La différenciation des structures agit sur l'environnement de travail, en modifiant l'organisation de la classe et mène alors les élèves à travailler autrement. Pour ce faire, les enseignants peuvent changer le cadre du travail ou organiser le travail des élèves en groupe de besoins. Dans ce contexte, « la différenciation des structures de travail est une forme de différenciation pédagogique qui permet de répartir les élèves en groupe. Ces groupes favorisent ainsi les échanges, le travail collaboratif et coopératif qui peuvent aboutir dans certains cas à des conflits socio-cognitifs » (Biyoudi, 2015), c'est-à-dire, « la rencontre entre conceptions et représentation mentales différentes verbalisées par différents élèves et créant ainsi un déséquilibre, les poussant à en savoir plus et à adopter un code commun »⁴³. Au regard de ce que nous avons évoqué précédemment sur l'hétérogénéité, et l'homogénéité des classes, la répartition des élèves en groupe de besoins n'est-elle pas contre-productive sur l'apprentissage des élèves ? Du fait que la répartition des élèves en groupe de besoins, c'est un regroupement homogène, qui laisse travailler les élèves de même niveau entre eux. Cependant, du fait de l'homogénéité des groupes, la répartition des élèves en groupe de besoins suscite des avis controversés. Un grand nombre d'auteurs comme « Leclerc, Picard & Poliquin-Verville, militent sur la répartition des élèves en groupe de besoins. Cette répartition rassemble les élèves de même niveau à travailler ensemble sur certaines matières dont ils montrent une insuffisance cognitive. En effet, ces groupes favorisent la coopération entre pairs, qui est source d'apprentissage des élèves. Mais cette conception n'est pas approuvée par tous les auteurs. Puisqu' « *il est communément acquis que ces groupes de niveau, ne sont pas bénéfiques pour les élèves faibles ou moyens, mais le sont pour les élèves forts* » (Ruys et al, 2013, cité par Annie Feyfant, 2016). En effet, la répartition des élèves en groupe de niveau ou de besoin offre l'opportunité aux élèves forts de travailler à leur rythme, sans pour autant subir le retard des élèves à niveau inférieur. Possibilité qui leur permet d'avancer plus vite que ces derniers. Par contre elle profiterait moins aux élèves à besoin qui ne peuvent bénéficier des connaissances des élèves forts. À cela, s'ajoute la pédagogie de lenteur et l'allongement des temps didactiques. Ces éléments défavorisent l'apprentissage du groupe des élèves faibles ou moyens. Mais cette hypothèse ne peut être généralisée à l'ensemble des élèves faibles ou moyens. Cette organisation qui semble être défavorable à l'apprentissage des élèves faibles ou moyens peut dans certains cas, expulser les plus faibles à l'ascension.

⁴³ Philippe PERRENOUD, la pédagogie différenciée. 1999. En ligne

Cependant, toutes ces formes de la différenciation pédagogique favorisent l'apprentissage des élèves, mais certaines d'autres elles sont difficiles à mettre en place. Une difficulté qui fait que la différenciation pédagogique soit de moins en moins pratiquée. Mais, au jour d'aujourd'hui, avec les nouvelles dispositions sur la refondation de l'école et le déploiement de différents dispositifs pédagogiques qui en favorise l'usage, elle est devenue incontournable dans la réussite de tous les élèves. Quels sont les effets de cette pratique sur l'apprentissage des élèves ?

- *Les pratiques de la différenciation pédagogique.*

De même, la co-intervention a permis à mettre en place certaines pratiques favorables à l'apprentissage des élèves, dont la mise en place serait quasiment impossible en présence d'un seul enseignant.

- *L'interaction entre élèves.*

L'interaction se définit comme « *une relation interhumaine verbale et non verbale (gestes, regards, attitudes, ...) qui provoque une action en réponse chez l'interlocuteur, qui elle-même a un effet sur l'initiateur de la relation* ». En effet, les théories néopiagetiennes sur le développement cognitif, telle que les théories sociohistoriques mettent l'interaction sociale au cœur de l'apprentissage et du développement cognitif. Toutefois, l'interaction sociale présente une variété de scénarios d'apprentissage selon les courants. Cependant, nous n'allons pas ici démontrer l'effet de l'interaction dans l'apprentissage selon les auteurs, mais nous allons aborder l'importance de l'hétérogénéité dans l'interaction sociale. En effet, dans une situation l'apprentissage, l'interaction met les élèves dans une situation de confrontation, et de co-construction du savoir. Ainsi la confrontation des savoirs permet aux élèves de faire évoluer leur propre perception, tout en transformant leur rapport aux apprentissages assujettis à un obstacle. Ces derniers prennent conscience qu'ils sont capables, dans certaines conditions, non seulement d'affronter mais encore de dépasser ces obstacles (Passerieux, 2012). Quel est alors le bien-fondé de l'hétérogénéité dans la confrontation et la co-construction du savoir ? Sachant que, la confrontation, fait appel à une divergence de point vus, l'hétérogénéité des élèves apporte à la confrontation cette divergence de point de vue, dont elle a besoin pour se produire. Ceci nous emmène à souligner que, les interactions entre élèves à compétences différentes favorisent l'apprentissage de ces derniers.

Mais si l'interaction favorise l'apprentissage des élèves, elle nécessite néanmoins, au préalable un minimum de savoir, et plus encore des compétences langagières et communicationnelles auxquelles les élèves peuvent s'appuyer pour exprimer leurs opinions. Ces élèves mettent alors leurs savoirs en amont en confrontation avec les autres. Cette confrontation est profitable non seulement aux élèves à savoir limité, mais aussi aux élèves à savoir élevé. Puisque celle-ci débouche à des nouveaux savoirs ou nouvelles compétences. Par contre, tout absence de savoir, peut mettre l'élève(s), en situation de retrait et donc ne prend pas part aux interactions. Cette situation est un dépassement à la « *théorie sociohistorique de Vygotsky (1978) qui place l'interaction sociale en condition constituante de l'apprentissage et du développement cognitif* »⁴⁴ Cependant, la nécessité de savoir, observée pour la première fois par P. Meirieu dans les activités coopératives de C. Freinet, ne fait pas émerger l'envie d'apprendre qui serait favorable à l'apprentissage. De ce fait, l'interaction serait favorable aux élèves du milieu favorisé du fait de leur connaissance et de leur capacité à s'exprimer et serait moins favorable pour les élèves du milieu populaire, plus particulièrement les enfants issus de l'immigration qui ont déjà une absence de la culture scolaire ou de connaissances auquel s'ajoute l'incapacité à interagir (à exprimer) due à la non-maîtrise de la langue. Nous pouvons ajouter à cette catégorie d'élèves, les élèves français du milieu populaire, qui sont victimes de la « peur ». Ils n'osent pas s'exprimer, parce qu'ils ont peur que l'argument apporté soit rejeté par l'autre(s). La situation est différente pour certains élèves français du milieu populaire qui ont l'habitude d'interagir, bien que leurs connaissances soient limitées, mais la connaissance de la langue française et la capacité communicationnelle, leur permettent d'interagir. Une interaction qui leur permet l'acquisition et le développement des connaissances. En effet, la nécessité des savoirs, peut paraître alors comme un frein à l'interaction, du fait de l'incapacité communicationnelle qui frappe ces élèves. Ces derniers pourront interagir avec l'autre(s), que si et seulement s'ils surmontent leur peur à s'exprimer et leur incapacité communicationnelle, qui ne peut se faire sans interaction. Autrement dit, pour surmonter leur peur et apprendre à interagir, les élèves doivent interagir. On apprend à interagir, par l'interaction. L'interaction paraît dans ce cas, comme une solution aux éléments qui entraveraient son exercice. Nous pouvons alors observer un effet d'entraînement entre la nécessité des connaissances et la pratique de l'interaction (Cf. schéma ci-dessous). Dans ce contexte, l'interaction remplit deux fonctions.

⁴⁴ Cette phrase est tirée des ressources pour les groupes de projets de W. Tessaro. En ligne : https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/tessaro/interaction_sociale.htm

La première serait d'apprendre à interagir et la seconde serait l'acquisition et le développement des connaissances. Cependant, l'hétérogénéité des élèves, permet dans ce cas, de former des groupes hétérogènes qui suscitent via l'interaction, un conflit socio-cognitif. De ce fait, les élèves à niveau bas peuvent tirer profit des connaissances des élèves de niveau élevé. Un groupement d'élèves à connaissances ou à niveau égal, ne donne pas lieu à l'acquisition des nouvelles connaissances. Toutefois, le travail en groupe hétérogène donne lieu à d'autres pratiques auxquelles les élèves aux savoirs insuffisants, bénéficient des savoirs des élèves en réussite.

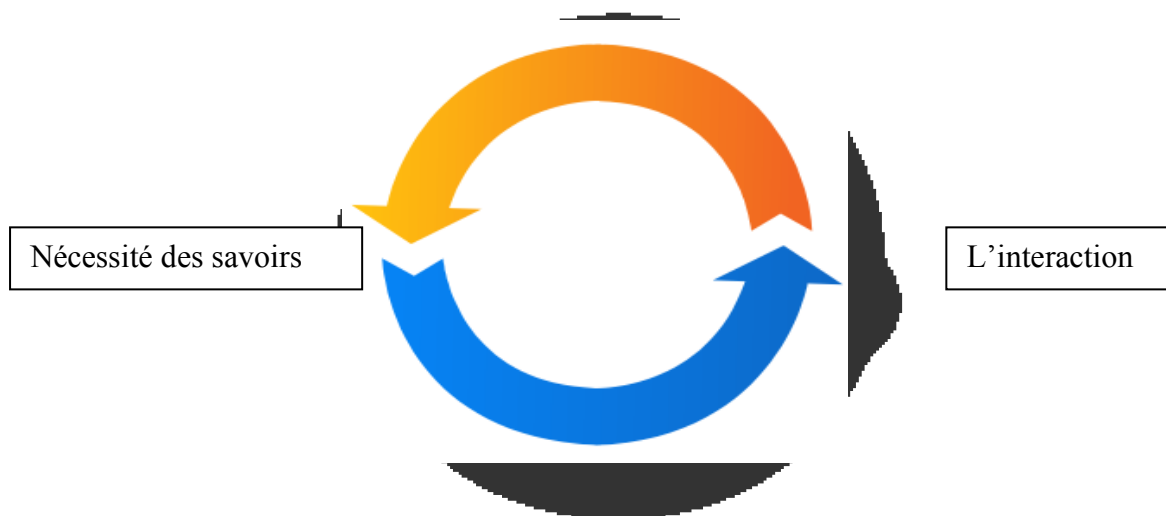


Figure 9: Effet d'entraînement

- *L'entraide.*

L'entraide est une action qui emmène deux ou plusieurs personnes au sein d'un groupe à s'entraider. Cette pratique est devenue de nos jours un moyen pour lutter contre la difficulté scolaire. Celle-ci peut être définie comme une aide apportée à la personne qui rencontre une difficulté dans l'apprentissage ou dans la résolution d'un problème. Proche de l'étayage, cette pratique permet la composition des groupes à caractère hétérogène, pour permettre aux élèves de niveau différent ou à compétences asymétriques de travailler ensemble. Un regroupement qui permet aux élèves de se soutenir, de partager les idées surtout de développer les relations et donc de se socialiser. Ce développement des liens relationnels n'est pas sans conséquence sur leur apprentissage, car cette relation pousse les élèves d'être attentifs les uns des autres, sur le travail des autres et d'intervenir en cas d'erreur ou apporte l'explication en cas d'incompréhension ou de difficulté. Il est donc important de mentionner que le regroupement

hétérogène est un outil déterminant pour venir en aide aux élèves en difficulté et met la relation et la socialisation au cœur de l'apprentissage.

Par contre, l'aide que reçoivent les élèves en difficulté peut paraître problématique. Cette question « d'aide » apportée aux élèves, soulève des controverses et préoccupe les praticiens et les chercheurs. En effet, les différentes recherches menées sur l'aide soulignent que les élèves à faible niveau et demandeurs d'aides, du fait de cette pratique leur apprentissage connaît un progrès. « Mais leurs progrès paraissent dépendre de la qualité de l'aide apportée. Peu élaborée, elle n'a pratiquement pas d'effet. L'élève n'apprend donc pas, car la tâche demandée lui semble difficile. Plus élaborée, grâce à des précisions ou à des détails fournis, elle a plus de chance d'être à l'origine de réelles acquisitions. Pas d'apprentissage non plus dans ce contexte. Les détails fournis par l'aidant, ne permettent pas à l'aidé, d'apprendre. Du fait qu'en apportant plus de détails à une activité, cela ôterait à l'activité tout le sens d'apprentissage. Par ailleurs, plus de détails paralysent aussi la réflexion de « l'aidé ». Puisque les détails apportés, proches de la solution, faciliteraient l'élève à trouver la réponse sans se donner du mal, donc aucune réflexion. Peut-il avoir apprentissage sans réflexion ? Tout apprentissage nécessite une réflexion. Cet élément (la réflexion) permet à l'élève de prendre une distance (élément indispensable à l'apprentissage). Ceci, nous emmène donc à nous poser la question, jusqu'où doit aller l'aide pour permettre non seulement la réussite de l'activité, mais aussi l'appropriation des connaissances. Ainsi, pour que l'aide génère l'apprentissage, elle doit être non seulement élaborée, mais aussi mesurée. De façon à laisser un écart entre les éléments apportés et la solution demandées. Écart qui permet à l'élève de réfléchir pour atteindre la solution.

De même, l'écart entre les détails de « l'aidant » et la réponse de « l'aidé », favoriserait la métacognition. Puisqu'en laissant une large possibilité à l'aidé, de réfléchir, afin d'atteindre la solution, se développent les pratiques métacognitives, qui permettent la réussite de l'apprentissage.

S'ajoutent à ce problème de non-apprentissage du fait d'une aide peu ou plus élaborée, la dépendance à l'aide, l'absence de motivation et le refus d'apprendre. En effet, l'aide générerait deux effets négatifs connus. D'un côté, elle ralentirait l'apprentissage des élèves, puisque celle-ci retarderait l'autonomisation de l'élève qui est censée générer l'apprentissage. De l'autre côté, elle renfermerait les élèves aidés dans une dépendance à l'aide (Anne Arnaud) et empêcherait là aussi l'autonomisation de leur apprentissage. Phénomène démontré par C.

Roiné, nommé sous l'appellation « d'effet Pharmakheia » est qualifié comme un « poison » au lieu d'un remède. Pour contrecarrer ces effets inverses et octroyer à l'aide ses fonctions premières qui lui sont attribuées, celle-ci doit être pensée et organisée de façon à permettre l'acquisition des connaissances et même cela « suscite à l'aidé l'envie d'aider les autres (Solovey et al, 1991)⁴⁵, du fait d'être aidé donne l'envie d'aider les autres. Cependant, l'organisation de l'aide efficace, ne se limite pas qu'à complexité de l'activité, comme souligné dans les lignes précédentes, celle-ci doit aussi prendre en compte la composition des groupes. Bien qu'hétérogènes, ces groupes doivent être construits de façon à minimiser l'écart des connaissances entre élèves, car un grand écart sur les connaissances, n'est guère propice sur l'apprentissage des élèves en difficulté qui vont se sous-estimer et même avoir peur de s'exprimer devant des élèves qu'ils considèrent « performants », ils n'osent pas les affronter. Ces derniers se renferment dans leur bulle. Or un minimum d'écart va permettre aux élèves en difficulté de se sentir égaux et donc d'avoir le sentiment d'appartenance à un groupe. Un comportement qui génère des échanges et va permettre aux élèves en difficulté de sortir de leur bulle (la peur de s'exprimer, le refus d'apprendre...). De plus, cette organisation permet à tous les élèves du groupe (élèves à niveau et élèves en difficulté ou à niveau inférieur) de bénéficier des connaissances des autres. Autrement dit, cette organisation, permet non seulement aux élèves en difficulté de bénéficier des connaissances des élèves à niveau, mais permet aussi à ces derniers, de bénéficier des idées des élèves à niveau inférieur. Dans ce contexte, les élèves s'aident mutuellement, réfléchissent ensemble sur la façon de résoudre un problème (d'apporter une réponse à un problème).

Par ailleurs, un grand écart sur les connaissances des élèves, pourrait emmener les élèves à niveau, d'aider les élèves en difficulté en exécutant la tâche demandée à la place des autres. Cette qualité d'aide serait inefficace sur l'apprentissage et la réussite de l'apprentissage des élèves aidés, car elle produirait un effet vicieux qui renfermerait les élèves en difficulté dans la dépendance à l'aide qui se traduirait par la suite par un échec scolaire. Un renferment pour les élèves aidés qui commence dans un premier temps, avec l'aide reçue, qui peut se traduire par un attachement à l'aidant. Un attachement qui empêcherait l'élève à réfléchir seul pour atteindre l'objectif demandé. Cette situation se traduit par une absence de capacités à réfléchir et d'autonomie. Dans un second temps, l'absence d'autonomie et de la capacité

⁴⁵ Alain BAUDRIT, apprentissage coopératif et entraide à l'école, Revue Française de Pédagogie N°153 octobre-novembre-décembre 2005. PP. 121-149.

réflexive vont augmenter le niveau de la dépendance à l'aide de l'élève aidé, qui, à moindre difficulté va chercher de l'aide auprès de l'aidant, qui ne peut la lui refusé. Ainsi, l'élève aidé se renferme dans un cercle vicieux (figure n° 10). L'aide forme ainsi un cercle vicieux qui emprisonnerait l'élève aidé dans un état de dépendance totale à l'aide qui se solderait par un échec scolaire. Toutefois, pour remédier à la situation, il est nécessaire de prendre une distance sur la qualité d'aide ou d'examiner des conditions qui ont permis le déclenchement de la dépendance à l'aide.

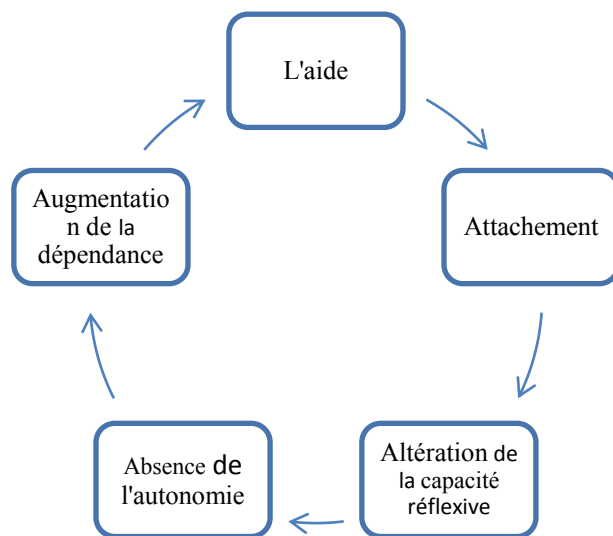


Figure 10: Le cercle vicieux de l'aide

Cependant, la fonction principale de l'aide serait l'acquisition et le développement des compétences nécessaires à sa réussite, mais l'aide peut aussi revêtir un caractère négatif en produisant des effets inverses que ceux attendus.

Toutefois, l'entraide et l'interaction sociales ne sont pas les seules pratiques qui permettent d'exploiter les différences entre les élèves. Outre ces deux pratiques, une autre pratique fait appel à l'hétérogénéité des élèves, pour faire avancer les élèves qui rencontrent les difficultés dans leurs apprentissages : le tutorat.

- *Le tutorat.*

Le tutorat est une pratique qui met en relation des élèves de différents niveaux d'apprentissage. Elle peut se faire entre les élèves de deux niveaux différents (CE1 et CP ; CE2 et CE1...) ou entre les élèves de même niveau de classe, mais de différentes facultés cognitives (par exemple entre élèves en réussite scolaire et élève en difficulté). Cette organisation de travail des élèves, permet d'exploiter les différences entre les élèves, de façon

que les élèves de niveau inférieur puissent bénéficier des connaissances des élèves de niveau supérieur. Cependant, au regard de ce qui précède, on pourrait penser que le tutorat produit un effet à sens unique, du fait de transfert des savoirs des élèves en réussite scolaire vers les élèves en difficulté. Autrement dit, le tutorat produirait un effet à sens unique, dans la mesure où l'aide apportée transforme uniquement l'apprentissage des élèves à qui l'aide est dirigée. Cet effet, nommé « *effet-tutoré* », concerne l'élève aidé qui tire profit de l'aide apportée par l'élève expert. Relevé dans la majorité des recherches sur le tutorat, il permet aux élèves aidés, une acquisition des savoirs qui améliore leur capacité d'apprentissage par l'appropriation et la transposition des pratiques d'apprentissage. Selon Gérard Barnier « Encadré, ou soutenu par un adulte ou un pair plus compétent que lui, l'enfant parvient à réaliser une tâche qu'il réussira par la suite tout seul lorsque les explications et les conseils du tuteur une fois intériorisés deviendront une conquête propre à l'enfant (...) ». (Barnier 1996, cité dans Hugues Lenoir, 2014)⁴⁶.

A côté de l'étude réalisée par Barnier, « de nombreuses études apportent des arguments en faveur du tutorat entre enfant à l'école » (Baudrit, 2003). En ce qui concerne les élèves tuteurs, le tutorat, n'est pas neutre sur l'apprentissage des élèves experts le tutorat n'est pas sans effet sur leur apprentissage. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, le tuteur tire profit de son acte autant que le tutoré. En effet, l'aide apportée à autrui permet au tuteur, la consolidation des connaissances du fait d'expliquer aux autres. De même, le tutorat génère chez les tuteurs les compétences métacognitives et une capacité réflexive. Parce que, du fait de l'écart cognitif entre le tutoré et le tuteur, ce dernier est emmené à réfléchir comment rendre la tâche du tutoré intelligible et compréhensible. Le faisant, le tuteur rentre dans une démarche réflexive. Ainsi, pour rendre la tâche du tutoré intelligible et compréhensible, le tuteur adapte la pratique ou les explications au niveau cognitif du tutoré. En prenant du recul sur sa propre pratique, le tuteur gagne en réflexivité. En effet, le bénéfice tiré par le tuteur du fait du tutorat est connu sous l'appellation de « *l'effet-tuteur* ».

Cependant, si « *l'effet-tutoré* » c'est-à-dire « les effets bénéfiques du tutorat sur les enfants aidés sont relativement bien connus, en revanche, l'effet-tuteur, c'est-à-dire, le bénéfice tiré par les élèves qui apportent une aide l'est beaucoup moins »⁴⁷. Pourquoi cette différence sur la

⁴⁶ Barnier Gérard, Interaction de guidage entre pairs. Revue Education N°9 juin-octobre 1996, PP, 44

⁴⁷ Idem

connaissance des effets du tutorat chez les tutorés et les tuteurs. En effet, l'effet-tutoré est relativement connu, du fait qu'il est attendu. C'est le résultat escompté d'un dispositif (ici, le dispositif c'est le tutorat), mis en place dans le but d'aider les élèves en difficulté scolaire à acquérir des connaissances en travaillant avec un autre. Chose qui leur ait impossible en travaillant seul. Alors que l'effet-tuteur, n'est pas du tout attendu, c'est un « plus » du tutorat sur les élèves auxquels, cette pratique n'est pas destinée, bien qu'ils fassent partie de ladite pratique.

II.2.3) Les effets de la différenciation pédagogique sur l'apprentissage des élèves.

La différenciation pédagogique favorise la réussite de l'apprentissage. Mais, elle peut aussi générer quelques désagréments.

- *Les avantages de la différenciation pédagogique.*

L'effet escompté de la différenciation pédagogique est de favoriser l'apprentissage des élèves faibles. Cependant, les recherches sur cette pratique soulignent un effet positif sur l'apprentissage des élèves. Mais par quel canal la différenciation pédagogique agit sur l'apprentissage des élèves ? La différenciation pédagogique fait appel à la métacognition, qui est source de réussite scolaire. En effet, « la métacognition est, cette activité mentale pour laquelle les autres états ou processus mentaux deviennent des objets de réflexion » (YUSSEN, 1985). Celle-ci comporte deux aspects :

- « Les métaconnaissances qui renferment trois étapes.
- *La distanciation : l'élève doit établir une distance entre ses propres pratiques et l'activité pédagogique. Cette distanciation lui permet de réinvestir ou transférer les connaissances acquises dans un contexte donné, dans d'autres situations pédagogiques.*
- *L'émancipation : consiste à utiliser son intelligence en dehors de la présence de son éducateur. Donc se libérer de l'emprise de l'enseignant, afin de conduire soi-même son activité intellectuelle.*
- *Le détachement : c'est quitté ses routines, ses cadres de pensée habituels, tout ce qui semble aller de soi. Il s'agit pour le sujet, de modifier ses propres inclinations spontanées. Afin d'établir une coordination entre son propre point de vue initial et*

celui d'autrui et de parvenir à enrichir son répertoire personnel de stratégies cognitives et se penser comme une personne qui a prise sur soi.

- Le contrôle de l'activité cognitive par le sujet »⁴⁸.

De ce fait, le premier volet de la métacognition, c'est-à-dire, les trois constituants de la métaconnaissance caractérisent la réussite de l'apprentissage des élèves. Cette dernière, est considérée comme réussie, lorsque le sujet est capable soit, de transférer dans des situations variées, une connaissance acquise par ailleurs (Develay, 1992). C'est donc une prise de distance. Soit, de mettre en exergue son intelligence en absence de l'éducateur. L'élève pilote seul son activité intellectuelle (Meirieu, 1987). Cette stratégie d'apprentissage modifie en même temps le rôle de l'enseignant et de l'élève qui devient acteur de son apprentissage. De même, l'apprentissage semble être réussi lorsque l'élève se détache de l'habitus (Perrenoud, 1994). Pour ce faire, il doit parvenir à coordonner son propre point de vue initial à celui d'autrui, afin d'enrichir son répertoire personnel de processus cognitif (Rochex, 1995). Le deuxième volet de la métacognition, s'appuie sur le contrôle de l'activité (l'évaluation).

En effet, la métacognition présente plusieurs avantages dans l'apprentissage des élèves tant pour les élèves à niveau et pour les élèves à besoin. Celle-ci se produit par l'exercice des activités ou des pratiques métacognitives. Cette pratique agit aussi bien sur l'apprentissage des élèves en réussite que celui des élèves en difficulté scolaire.

- *Métacognition pour les élèves à niveau ou en réussite scolaire.*

Tout comme le tutorat qui produit un effet-tuteur chez les élèves en posture d'aidant, la pratique des activités métacognitives, permet aux élèves à niveau, l'acquisition des nouvelles compétences. Cependant, dans quel contexte se produit la métacognition en ce qui concerne les élèves à niveau ? Le tutorat entre élèves à compétences asymétriques, est le moyen privilégié pour favoriser la métacognition dans l'apprentissage des élèves à niveau qui détiennent à leur actif un capital intellectuel suffisant pour la réussite scolaire. Puisque la pratique du tutorat les emmène à réfléchir sur d'autres pratiques d'apprentissage, et donc de prendre une distance sur leurs propres pratiques, d'avoir un regard critique de leurs pratiques par rapport à la situation de l'autre. La réflexion sur la manière (pratique, méthode, stratégie

⁴⁸ Philippe Meirieu, Michel Grageat, la métacognition, une aide au travail des élèves. Édition ESF, Paris, 1999

ou démarche) à conduire l'apprentissage (l'activité ou le problème à résoudre) génère une prise de conscience et la découverte d'autres pratiques par la mise en œuvre de plusieurs scénarios possibles susceptibles de booster la compréhension et l'intelligence de l'autre. Cela est donc source d'enrichissement des pratiques d'apprentissage pour les élèves à niveau. De même, cette action acquiert à ces derniers une capacité réflexive, qui de nos jours est nécessaire dans la résolution d'un problème : réfléchir et développer des scénarios possibles facilitant la compréhension des consignes et l'acquisition d'un savoir-faire qui permet à l'aidé de résoudre seul le problème. De même, la métacognition se produit en contexte de transmission de celle-ci aux élèves de niveau faible. En effet, la transmission des facultés cognitives par l'élève en réussite scolaire permet à l'élève faible d'acquérir des connaissances et le contrôle sur ses propres processus cognitifs, mais cela nécessite une réflexion et active la métacognition pour l'élève en réussite. Par ailleurs, l'analyse nous laisse penser que, l'absence de cette activité dans l'apprentissage des élèves en réussite, stagnerait ledit apprentissage. Parce que, sans activité métacognitive qui met l'élève en posture réflexive, il n'y a pas apprentissage. Pourtant, ce concept est souvent abordé que dans le cas des élèves en réussite scolaire, qui ont déjà acquis « la connaissance sur leurs propres processus et produits cognitifs, ainsi que le contrôle sur leurs propres processus cognitifs. Cependant, *« même pour les tâches où les automatismes sont prépondérants, le sujet peut à nouveau faire appel à la métacognition dans le cas où une difficulté nouvelle se présente »* (Gombert, 1990, cité par Bastien Wagener, 2011). Toutefois, la métacognition, est mise au service de la réussite de l'apprentissage des élèves en difficulté ou à besoin.

- *Métacognition pour les élèves à besoin ou niveau faible.*

Dans la résolution de la difficulté scolaire, la métacognition représente une condition primordiale dans la réussite l'apprentissage des élèves présentant une difficulté scolaire. Cependant, plusieurs pratiques enseignantes peuvent susciter le développement de la métacognition pour les élèves à besoin : la différenciation pédagogique, le tutorat ou le travail entre pairs. En effet, les activités de tutelle entre pairs ou le travail entre pairs de niveau différent emmènent non seulement l'élève à niveau élevé à prendre de la distance sur ses propres pratiques, de les adapter et rendre compréhensible l'activité intellectuelle de l'élève à besoin, mais cette action permet aussi à ce dernier le développement de la métacognition. Ceci est possible, dans la mesure où, les explications pour la résolution de problèmes complexes de l'élève à niveau à l'élève à besoin, va emmener ce dernier à réfléchir sur les

possibilités d'atteindre la solution, tout en s'appuyant sur les explications reçues. Cette pratique qui stimule la réflexion, conduit l'élève en difficulté à construire ses propres démarches cognitives. Autrement dit, le savoir-faire, acquis lors des interactions entre pairs ou lors du tutorat, savoir-faire qui a permis aux aidés de résoudre seul un problème va les emmener à développer d'autres méthodes de résoudre le problème. Le faisant, l'élève-tutoré est en « capacité » de réfléchir et de mettre au point des pratiques ou démarches pédagogiques pour aboutir à la solution et même de transposer dans un contexte, un savoir-faire acquis dans un autre domaine. Cette action permet de « réguler » l'élève en difficulté qui est maintenant autonome dans l'apprentissage. Il est de même pour la pédagogie différenciée, qui permet à l'élève de travailler les activités adaptées à ses besoins, pour se libérer de la présence d'un adulte censé l'aider. Une absence qui va pousser à réfléchir devant une situation-problème et trouver des moyens pour arriver à la solution. La pédagogie différenciée, par l'activité travaillée par exemple par l'élève qui n'est ni moins complexe, ni trop complexe génère une réflexion qui activerait la métacognition.

Toutefois, la différenciation pédagogique, dite pédagogie différenciée favorable à l'apprentissage des élèves, génère aussi des effets néfastes à l'apprentissage, surtout de ceux en difficulté scolaire.

- Les risques de la pédagogie différenciée.

La pédagogie différenciée, si elle permet la réussite des élèves, mais elle présente des multiples dangers si les conditions de son exercice ne correspondent point aux besoins des élèves. En effet, elle entraîne quelquefois des « dérives productives »⁴⁹ due à une sur/sous-évaluation des besoins de l'élève.

- Le risque de régression.

La différenciation pédagogique, une pratique censée permettre, la réussite des élèves, peut dans certains cas, attirer l'apprentissage de ces derniers vers le bas. Cependant, plusieurs situations d'apprentissage peuvent être source de régression chez les élèves. D'un côté, travailler un contenu en deçà du curriculum scolaire. En effet, pour permettre l'accès des connaissances, en particulier aux élèves en difficulté scolaire, l'enseignant adapte le contenu

⁴⁹ Bruno ROBBES, La pédagogie différenciée. Janvier 2009.

des activités au niveau de capacité de compréhension et de résolution de problèmes des élèves. L'enseignant adapterait donc l'activité aux besoins des élèves et va jusqu'à en réduire la complexité de celle-ci, pour la situer à la mesure des capacités de l'élève à répondre ou à résoudre un problème. Cette adaptation qui permet à ces élèves de bas niveau de travailler un contenu à la mesure de leurs besoins, les emmène à travailler un contenu en deçà du curriculum scolaire, qui sera au fur et à mesure adapté en fonction des progrès des élèves (pédagogie progressive). De ce fait, l'enseignant est donc emmené à évaluer le progrès fait par les élèves et d'adapter leurs activités à leur nouvelle situation. La succession d'évaluation et d'adaptation, permet aux élèves de progresser et d'atteindre « un niveau à peu près de celui des autres élèves, dits les élèves de niveau ». Cependant, l'absence d'analyse de la part de l'enseignant maintiendrait ces élèves à travailler un contenu en deçà de leur curriculum scolaire et même de leur niveau cognitif. Une situation qui empêcherait l'élève d'avancer.

De même, une forte adaptation des activités au niveau de capacité de l'élève, générerait un risque de régression, du fait que l'enseignant à force de donner un contenu qui correspond à sa capacité, risque de sortir du curriculum scolaire. Cette situation qui abaisse le niveau de l'élève creuserait un écart entre le curriculum travaillé par l'élève et le curriculum scolaire. De l'autre, faire travailler les élèves sur une activité complexe, qui dépasse leur capacité intellectuelle. Pour les élèves, il y a un « dépassement de l'activité » au-delà des capacités d'en assurer la réalisation. Ce dépassement met un frein aux progrès censés réaliser par les élèves, s'ils avaient travaillé une activité adaptée à leur capacité à comprendre et à résoudre les problèmes. Cette situation peut être générée par un rythme inadapté (beaucoup trop rapide) d'apprentissage ou par la sous-évaluation et la surévaluation des besoins. Cette tâche qui incombe à l'enseignant, si elle n'est pas bien exécutée, fausserait la différenciation pédagogique, et produit à son tour un risque de régression.

En effet, en ce qui concerne la sous-évaluation, l'enseignant, par l'évaluation systématique des besoins des élèves, afin d'adapter l'activité de ces derniers à leurs besoins, peut être emmené à sous-évaluer le niveau des connaissances de ses élèves. Une sous-évaluation, qui d'une part, selon le diagnostic établi par l'enseignant régresse directement le niveau des connaissances des élèves. D'autre part, la sous-évaluation des besoins des élèves, emmène l'enseignant, qui dans le souci d'adapter le contenu de l'activité aux besoins des élèves, fait travailler les élèves un contenu en dessous des besoins. Dans ce contexte, la sous-évaluation, qui oblige les élèves à travailler des connaissances en dessous de leurs besoins, régresserait

leur niveau de connaissances. Il est à noter que, dans les lignes précédentes, nous avons évoqué le cas où les élèves travaillent les connaissances en dessous de leur curriculum, cette situation ne fait pas systématiquement appel à une régression, puisque ce travail en deçà de son curriculum, lui permet l'acquisition des connaissances qui lui manque, de progresser et atteindre un niveau comparable à celui des autres. Mais cela n'est possible que si et seulement si, l'enseignant adopte une pédagogie progressive, qui lui permet d'évaluer au fur et à mesure les progrès des élèves afin d'adapter l'activité aux nouveaux besoins. Alors que, le cas de sous-évaluation qui emmène les élèves à travailler les connaissances en deçà de leurs besoins, véhicule une régression, puisque les connaissances travaillées, ont été déjà acquises. Il y a bien manque de savoir, pour ces élèves, mais le savoir manquant est bel et bien supérieur à ceux travaillés.

Le cas d'une sous-évaluation des besoins.

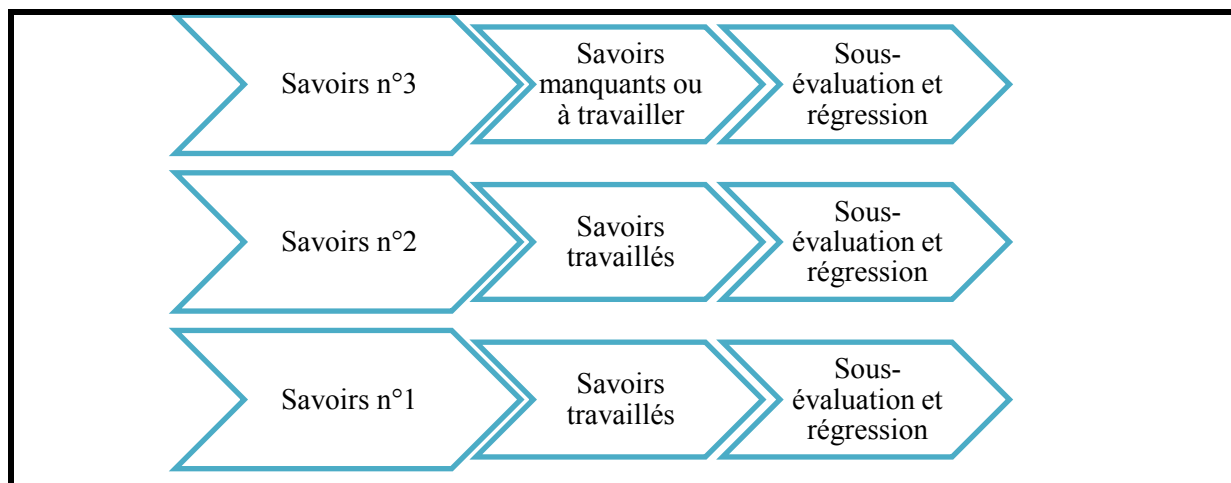


Figure 11: La sous-évaluation des besoins et régression

Dans ce cas de figure, l'enseignant situe les connaissances de l'élève au niveau des savoirs n°1, ce qui l'emmène à faire travailler à ce dernier des savoirs n°2 dont l'élève maîtrise déjà. La sous-évaluation, emmène les élèves à travailler un contenu en deçà de leur capacité.

En ce qui concerne, la surévaluation des besoins des élèves, celle-ci octroie à ces derniers, les connaissances ou savoirs qu'ils ne possèdent pas vraiment. Cette situation les emmène à travailler des connaissances largement au-dessus à leurs besoins. Pour donner un éclairage sur la surévaluation des besoins, nous allons nous appuyer sur le graphique ci-dessous.

Le cas d'une surévaluation.

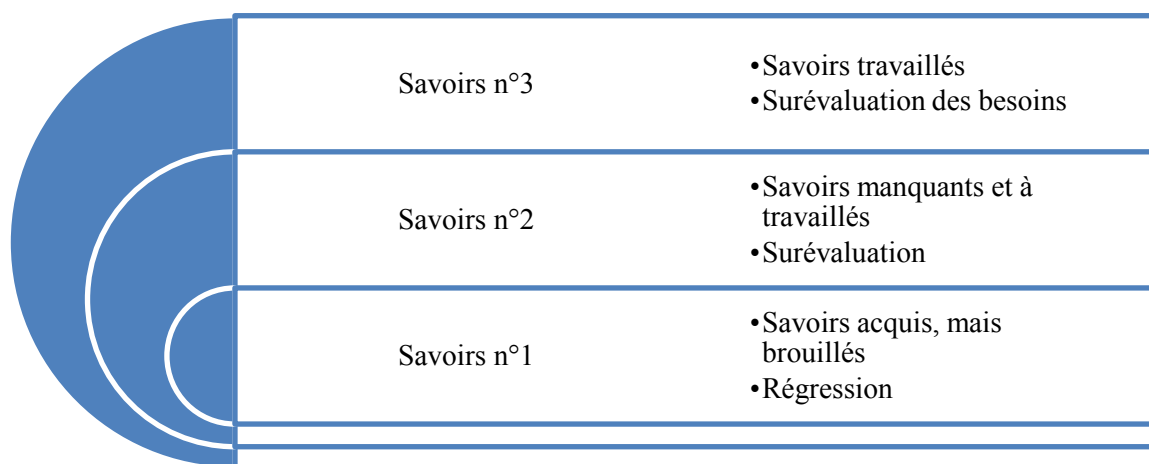


Figure 12: La surévaluation des besoins et régression

Pour ce cas, la surévaluation des besoins, emmène l'élève ou les élèves à travailler les savoirs n° 3 au lieu des savoirs n°2 qui correspondent à leurs besoins. Cette surévaluation n'est pas sans conséquence sur l'apprentissage de ces élèves. Elle rendrait, d'une part, incompréhensible et inaccessible les savoirs travaillés (savoirs n°3) et d'autre part brouillerait les savoirs acquis antérieurement jusqu'à plonger l'élève dans une situation extrême de difficulté scolaire.

De ce fait, dans les deux cas, la pédagogie différenciée, au lieu de permettre aux élèves l'acquisition des connaissances et donc de les attirer vers le haut, les attire vers le bas. Dans ce contexte, la pédagogie différenciée devient infructueuse, puisqu'elle ne permet pas d'atteindre les objectifs qui ont permis sa mise en place. La réussite de cette pratique, nécessiterait donc un équilibre entre les savoirs manquants et les savoirs travaillés. Autrement dit, le travail de l'élève doit correspondre à ces besoins (connaissances travaillées = connaissances manquantes).

- Neutralisation du progrès.

La pédagogie différenciée, mise en place pour finir avec « l'indifférence aux différences » qui reproduit les inégalités scolaires, au lieu de remédier, en attirant les élèves favorisés vers le haut et vers le bas, les élèves défavorisés, peut parfois générer les mêmes effets que la pédagogie de « l'indifférence aux différences ». Il est cependant, difficile de penser que la pédagogie différenciée, une pratique qui, par ces stratégies d'apprentissage qui ont permis aux élèves l'acquisition des connaissances et de progresser dans leur apprentissage, neutraliserait

les progrès générés par les élèves. Pourtant cela pourrait se concrétiser avec la déconnexion sur certaines activités de l'élève. Par exemple, avec la différenciation de l'environnement de travail, qui amène l'enseignant à faire travailler les élèves en groupe sur un même ou contenu différent, pourrait être source de non-apprentissage. Surtout si les élèves sont pris en charge par deux enseignants différents. En effet, un élève ou un groupe d'élèves, peut travailler sur des contenus différents que ce travaillé par du reste de la classe, cela, pour permettre soit à un groupe d'élèves qui accuse un retard de combler leur manque. Cette acquisition des savoirs manquants, devrait leur permettre d'accéder à l'apprentissage des savoirs travaillés par le reste de la classe. Mais cela pourrait être une illusion pour certains élèves qui ne pourront pas faire le lien entre les connaissances acquises et les savoirs travaillés en classe. Une déconnexion de l'activité ou des temps didactiques, empêcherait ces élèves de se repérer et de transposer les savoirs acquis dans leur futur apprentissage. Cependant, la transposition permet la réactivation et la consolidation des connaissances acquises, sans laquelle, l'élève (s), perdrait tout le savoir acquis. C'est-à-dire, l'absence de transposition des savoirs acquis en contexte de travail du groupe ou individuel dans les activités de classe, brouillerait les acquis antérieurs.

Toutefois, le travail en groupe ou individuel, qu'il soit réalisé en classe ou hors contexte classe, n'est pas le seul élément qui peut générer une déconnexion, la surévaluation des besoins de l'élève, qui l'emmène à travailler des savoirs au-dessus de ses capacités, produit elle aussi une déconnexion susceptible d'empêcher l'élève de faire usage de ses connaissances dans d'autres situations d'apprentissage. Une situation, qui non seulement empêcherait toute acquisition des nouvelles connaissances, mais aussi, brouillerait les acquis antérieurs, telle que présentée dans le schéma ci-dessus.

- le travail en groupe de niveau.

Le travail en groupe de niveau, permet à l'enseignant, de varier le contenu travaillé par les élèves à la hauteur de leurs savoirs, fait sans doute appel à l'homogénéisation des groupes, puisque les élèves sont placés dans les groupes, selon leur niveau de connaissances et capacité à résoudre un problème. Ces groupes à caractère mobile et flexible permettent aux élèves de passer d'un groupe à l'autre, selon que l'élève progresse ou régresse. Ainsi, « *le passage de groupe de niveau à groupe de niveau est perçu par la majorité des élèves comme une promotion ou au contraire une régression* » (R. Begarra, 1977, cité par Jean-Michel Zakhartchouk, 2001). Cependant, le cas de promotion ne pose quasiment pas de sérieux

problèmes, ce qui gêne sur la mobilité et la flexibilité des groupes à niveau, c'est le passage d'un groupe de niveau fort à un groupe de niveau faible. Passage vécu par les élèves, comme une régression. Par conséquent, la régression est source de démotivation, de désintéressement et de rejet d'apprentissage. Ces effets néfastes qui pénalisent le fonctionnement de la classe en groupe de niveau, peuvent bien être évités. Les observations de 2016, effectuées en contexte du dispositif « plus de maîtres que de classes », révèlent un cas typique de fonctionnement de la classe en groupe de niveau. En effet, dans le souci de différencier la pédagogie et de conduire tous les élèves à la réussite, l'enseignant(e) surnuméraire, a mis en place des groupes de niveau. Cette prise en charge des élèves en groupe de niveau, a permis à certains de progresser, de passer d'un groupe de niveau à un groupe de qualification, et à d'autres l'enseignant observe un déclin, ce qui les fait basculer d'un groupe de qualification à un groupe de niveau inférieur. Une situation de régression, source de stigmatisation, de démotivation et pourrait même anticiper un éventuel échec scolaire. Pour contrecarrer ces éléments, l'enseignant surnuméraire, utilise un « système d'étiquetage de groupes en cinq continents ». Les noms des continents remplacent les nominations « très fort », « fort », « moyen », « faible », « très faible ». C'est-à-dire, un groupe de niveau correspond à un continent. En cas de progression ou de régression, les élèves passent d'un continent à l'autre, sans pourtant savoir s'ils progressent ou régressent. Seul l'enseignant qui analyse le progrès de ses élèves et qui les place au sein des différents continents, a la possibilité de savoir qui progresse et qui régresse. Ainsi, les élèves en progression ou en régression, rejoignent le groupe « Amérique », « l'Europe » etc., sans savoir, le niveau de qualification (très fort, fort, moyen, faible, très faible) de leur premier groupe, ni du nouveau groupe.

Cependant, si la co-intervention favorise l'apprentissage des élèves du fait des pratiques que celle-ci produit aussi un effet sur l'enseignant qui peut voir sa charge de travail diminuée ou alourdir.

I.2.4) La co-intervention : gage d'efficacité des enseignants.

La pratique de la co-intervention, apporterait de l'efficacité dans le travail des enseignants. Une efficacité qui s'inscrit dans :

- *La complémentarité des actions.*

Cependant, le travail à deux, offre aux enseignants une complémentarité dans leurs actions, mais aussi une disponibilité accrue dans la prise en charge des élèves. En effet, les actions de

l'un peuvent compléter celles de l'autre. Cependant, cette complémentarité peut se porter, tout d'abord, sur l'apport d'explications supplémentaires pour éclaircir certains points qui n'ont pas été abordés par le premier enseignant. Explications nécessaires pour aider les élèves dans la compréhension et la réussite scolaire. Par exemple, un enseignant peut compléter les dires de l'autre en proposant un exemple qui vient étayer les propos de l'autre. Ensuite, la complémentarité assurée par un apport gestuel. Dans ce contexte, l'un des enseignants explique aux élèves une situation donnée, pendant que l'autre accomplit des gestes qui viennent appuyer l'enseignement de l'autre. On peut aussi identifier une complémentarité dans l'organisation du travail des enseignants. Par exemple, lorsque l'un enseigne et l'autre aide les élèves. Les actions des deux enseignants sont complémentaires. De même, le croisement des regards des enseignants sur la difficulté scolaire, est pour l'enseignant de la classe, un moyen d'avoir l'avis de l'autre, sur l'apprentissage de(s) l'élève(s). En effet, le regard croisé sur la difficulté des élèves, permet de déceler le plus tôt possible la difficulté que rencontrent les élèves dans leur apprentissage et mettre en place une solution pour éviter son installation. Enfin, la complémentarité assurée dans l'échange de rôle. Dans ce cadre d'échange de rôle dans l'exercice de la co-intervention, l'enseignant de la classe peut se mettre en retrait pendant que l'enseignant supplémentaire prend sa place pour enseigner. Une observation non seulement dirigée vers les élèves, mais aussi vers l'enseignant dans ses pratiques. Cependant, cette observation produit « un effet miroir » sur celui qui observe. Puisqu'elle permet de repérer en l'autre, les points positifs, mais aussi négatifs auxquels il s'identifie. Un repérage qui permet à l'enseignant de prendre du recul, de modifier et donc de transformer sa pratique pour être efficace dans ses actions. Nous n'allons pas présenter ici une liste exhaustive des cas de complémentarité que génère la co-intervention, mais seulement quelques éléments susceptibles d'apporter un éclairage sur cette pratique.

- *Le partage des tâches ou travail partagé.*

L'affectation d'un enseignant supplémentaire dans la classe, donne la possibilité à l'enseignant de la classe de confier à l'autre une partie de tâches sur la préparation ou l'exécution des activités scolaires. Cette division de travail, divise la charge de travail par deux, ce qui réduit le temps de travail des enseignants. Ces deux éléments (la réduction de la charge de travail et le gain de temps) permettent à l'enseignant de gagner en efficacité. En effet, la réduction de la charge de travail procure à l'enseignant un gain de temps. Temps qui pourrait être investi sur la réflexion, dans la recherche d'informations ou des moyens susceptibles d'enrichir l'activité

ou de faciliter l'apprentissage. Cette action permet donc à l'enseignant de consacrer plus de temps sur sa tâche et ce temps supplémentaire consacré à une tâche faciliterait, son exécution, mais aussi facilite l'apprentissage des élèves. Puisque l'enseignant a eu suffisamment du temps pour mûrir sa réflexion dans l'exécution de la tâche, en apportant des éléments nouveaux, qui, soit, modifient la tâche pour la rendre plus riche et favorable à l'apprentissage des élèves, soit modifient les pratiques pour faciliter l'exécution de l'activité. De même le partage des tâches, peut porter sur la prise en charge des élèves. La division de la classe par deux permet aux enseignants de prendre chacun un groupe d'élèves qu'ils sont censés accompagner. Comme pour la préparation des activités, le partage de la classe en deux groupes réduit le nombre d'élèves pris en charge par les enseignants et donc, sur le ratio enseignant/élèves. Ce qui permet d'une part, à l'enseignant de consacrer plus de temps à chaque élève, de répondre à leurs besoins, mais aussi cette division semble être favorable aux interactions enseignant-élèves ou élèves-élèves. Par ailleurs, la prise en charge d'un groupe d'élèves limité permet à l'enseignant de déceler les difficultés de chaque élève et mettre au point des stratégies pour résoudre le problème. En revanche, le partage de la classe en deux groupes, peut parfois conduire un des enseignants à se cantonner sur la difficulté scolaire ou sur certaines tâches spécifiques. Cela dit, le second enseignant peut se voir affecter à des fonctions d'aide, ou de la prise en charge des élèves en difficulté scolaire. Cette attribution, empêcherait le transfert des compétences et des savoir-faire entre les enseignants, puisqu'il n'y a pas interaction des gestes professionnels et va donc à l'encontre de la co-intervention. Pour éviter ce non-transfert, la division de la classe en deux groupes, doit être suivi d'échange de rôle entre les deux enseignants. Toutefois, cette division de la classe en deux groupes, met en œuvre la réduction de la taille des classes, une mesure qui a montré ses effets non seulement sur le progrès des élèves, mais aussi sur l'efficacité des enseignants.

- *La réduction de la taille de la classe.*

Pour dynamiser le système scolaire, les autorités politiques ne cessent de mettre en place des mesures favorisant la réussite de tous les élèves. Parmi ces nombreuses mesures qu'a connues le système éducatif, le dispositif de la réduction de la taille des Classes (RTC) est un dispositif de grande envergure, du fait de son déploiement au niveau national et international. En effet, la taille de la classe est souvent considérée d'être à l'origine de la difficulté scolaire dont souffrent certains élèves scolarisés dans les écoles faisant partie du Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) où l'on trouve des classes en surcharge avec un effectif moyen de 23 élèves

en élémentaire et de 27 en maternelle. Un effectif qui générerait des inégalités scolaires entre établissements. De même, un grand effectif, rend inefficace l'enseignant, dans l'exercice de sa mission. Dans la mesure où, avec un effectif élevé, l'enseignant ne peut pas accorder son attention à tous les élèves. Une absence, qui va permettre aux élèves en manque d'attention de l'enseignant, d'être moins à l'écoute de l'enseignant et donc d'être moins attentifs aux apprentissages. Comportement qui fait basculer les élèves dans la difficulté scolaire. Dans ce contexte, la RTC est donc considérée comme une réponse à la difficulté scolaire et aux inégalités scolaires. En effet, la pratique de la co-intervention, en son affectation d'un enseignant supplémentaire dans la classe, réduit le nombre d'élèves attribué à chaque enseignant. De même, certaines pratiques de la co-intervention, permettent aux enseignants de travailler avec un nombre réduit d'élèves. Puisque les enseignants travaillent soit, chacun avec la moitié de la classe, soit un petit groupe d'élèves travaille avec l'un et le reste de la classe travaille avec l'autre. Quelle que soit la modalité de répartition des élèves, elle réduit le nombre d'élèves pris en charge par un enseignant. Ce qui devrait permettre à chaque élève de bénéficier de l'attention d'un des enseignants. En même temps, elle permet de résoudre le problème de l'indiscipline des élèves. La pratique de la co-intervention, modifierait par ricochet, le comportement des élèves, en le rendant favorable à l'apprentissage. Toutefois, le dispositif de la RTC n'a pas donné toujours d'effets escomptés. Les résultats contrastés d'effets de la RTC sur l'apprentissage des élèves ont été relevés au niveau national et international.

En effet, les recherches américaines ont conclu soit à une absence d'effet, soit à un effet faible, soit à un effet positif. Mais le projet STAR (Student Teacher Achievement Ratio) qui a conclu à un effet positif a donné un nouveau souffle sur son déploiement dans les écoles. Cette expérience réalisée de 1985 à 1990 est menée sur 11.000 élèves, repartis pour un tiers dans des classes de 13 à 17 élèves, pour un tiers dans des classes de 17 à 22 élèves et un tiers dans des classes de 22 à 26 élèves où est affectée un intervenant supplémentaire pour assurer les fonctions d'aide. Selon cette expérience, les élèves de petites classes réussissent mieux que ceux de grandes classes. Mais ces résultats ont été discutés et laissent la place à des nouvelles recherches qui ont conclu pour la plupart d'elle à un effet positif de la RTC dans l'enseignement primaire. Mais les effets, dans le second degré restent contradictoires.

Au niveau national (français), deux études concluent à des effets négatifs de la RTC, dont la première réalisée par IEN, M. Auvinet qui souligne un effet négatif de la RTC. Cette étude qui porte sur les résultats au certificat d'études, montre que ces résultats sont meilleurs pour

les élèves qui fréquentent les classes supérieures à 30 élèves et moins favorables pour les classes inférieures à 30. La seconde est réalisée par A. Legrand en 1978. Cet auteur trouve une baisse de pourcentage d'élèves en retard quand la taille de la classe augmente. En revanche, d'autres recherches plus récentes concluent à des effets positifs de la RTC, mais non significatifs, notamment celles de Suchaut réalisée en 1996 sur les compétences, auprès de 900 élèves de la grande section de la maternelle, scolarisés dans les classes de 17 à 33 élèves ; puis en 1998 sur l'apprentissage de français, auprès de 750 élèves de CP repartis dans des classes de 15 à 26 élèves. Mais cette tendance, ne se réaffirme pas dans tous les domaines. En effet, l'effet de la RTC peut paraître positif en maths et non significatif voire négatif en français. Ces résultats ont été avancés par Suchaut qui en 1996, réalise une étude sur les effets de la RTC en dissociant les domaines et trouve un effet significatif à 5% en maths et non significatif en français. Mais celle réalisée en 2000 va se révéler décisif en matière de RTC. Les résultats de cette étude révèlent un effet positif de la RTC pour des classes de 18 à 23 élèves et au-delà de 23 élèves l'effet est négatif.

Sur ce, la réduction de la taille des classes, ne doit pas être trop importante, ni trop faible, car une grande RTC estimée à moins de 12 élèves, n'agit guère sur l'apprentissage des élèves. Bien que l'effectif soit réduit, mais son nombre trop faible limiterait la diversité culturelle qui par le biais des interactions, favoriserait l'apprentissage des élèves.

Quant à l'efficacité de l'enseignant, la RTC accroît l'efficacité des pratiques pédagogiques. En effet, la RTC accroît l'efficacité des enseignants, quand la taille de la classe passe de 27 à 17 élèves (Mingat, 1991). Ainsi, le changement qu'apporte la RTC sur le progrès des élèves et sur l'efficacité des enseignants nous emmène à nous demander si les enseignants changent de pratiques quand la classe est réduite ? À cette question, les chercheurs qui ont entrepris des études sur la RTC, soulignent que les enseignants ne changent pas leur façon d'enseigner quand la taille de la classe est petite (Y EANY, 1976). Mais cette politique réduit plutôt le problème de discipline, augmente le niveau de participation des élèves et offre plus de disponibilité à l'enseignant pour instruire et individualiser l'instruction (Meuret, 2001). Cependant, si la réduction du problème de discipline et l'augmentation de la participation favorisent l'apprentissage des élèves, quant à l'individualisation de l'instruction, elle est remise en cause du fait de son inefficacité. L'exercice de cette pratique écarte de répertoire des pratiques pédagogiques, d'autres pratiques susceptibles de favoriser l'apprentissage des élèves. On relève une absence d'émulation, d'imitation ou d'interaction entre élèves.

En revanche, la politique de la RTC serait favorable au changement des pratiques. Puisque avec un effectif limité, l'enseignant peut mettre en place certaines pratiques qui seraient quasiment impossibles dans le cas d'une classe normale avec un seul enseignant. Par ailleurs, la RTC favoriserait les interactions en classe, car, le nombre d'élèves est positivement corrélé au pourcentage des interactions à l'initiative de l'enseignant. Autrement dit « *avec une classe à taille normale, les interactions sont à l'initiative de l'enseignant, ce qui signifie que le maître monopolise d'autant plus la parole, qu'il a plus d'élèves en face de lui. Puisque, laisser fréquemment l'initiative de la parole à des élèves nombreux peut sans doute conduire à une difficulté de gérer la classe* »⁵⁰. Ce qui nous emmène à en conclure que, la RTC, va de pair avec le changement des pratiques enseignantes. Pour que cette politique (RTC) contribue de manière significative aux apprentissages des élèves les enseignants doivent saisir l'opportunité qu'offre la RTC pour mettre en place des pratiques susceptibles de favoriser l'apprentissage. Il est donc évident que, le changement des pratiques pédagogiques en contexte de RTC, contribue de manière positive à l'apprentissage des élèves. Ainsi, l'effet de la RTC est plus favorable en cas de changement des pratiques (Meuret 2001).

En effet, la co-intervention favorise la RTC et permet aussi par ces pratiques, la mise en œuvre des nouvelles méthodes ou pratiques pédagogiques. Par ailleurs, outre l'apport des pratiques, la co-intervention transforme aussi l'enseignant.

II.3) Les effets sur l'enseignant.

L'exercice de la co-intervention bouleverse les pratiques des enseignants et est source de professionnalisation.

II.3.1) La co-intervention : une pratique professionnalisante.

Le mot « professionnalisante » est associé à une démarche et très souvent à une formation. Cependant, on dit d'une formation professionnalisante, une formation qui « vise à enseigner les techniques et connaissances propres à rendre un individu opérationnel dans un métier ou sur un type de poste de travail », autrement dit, une formation professionnalisante « *forme les individus aux outils, aux techniques, en référence aux conduites professionnelles jugées légitimes par le groupe professionnel* » (D. Michel, 2017). Cette démarche, qui permet à

⁵⁰ M. Pascal Bressoux et al, Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. In Revue Française de Pédagogie, Vol. 126, 1999, PP. 97-110.

l'individu d'acquérir des nouvelles techniques et connaissances nécessaires dans l'exercice d'un métier emmène un changement des pratiques. C'est par ce changement que ladite « démarche devient une occasion de professionnalisation » (Altet, 2000). Un concept qui devient de plus en plus présent dans le champ de la formation, de l'éducation et du travail social, dont selon Wittorski, porte soit, sur les individus, en parle dans ce cas de la professionnalisation des individus, soit sur les activités, pour la professionnalisation des activités, et enfin sur les métiers, pour la professionnalisation des métiers. En effet, la pratique de la co-intervention, par l'acquisition et le développement des nouvelles compétences aux enseignements, qui permettent de pratiquer sans résistance la co-intervention, met en œuvre la professionnalisation. C'est dans ce cadre que la co-intervention devient une occasion de la professionnalisation des enseignants. Cependant, sachant que la professionnalisation des enseignants passe initialement par la formation c'est-à-dire à l'issue de l'obtention d'un master et par un stage, la co-intervention, permet le développement des compétences et connaissances, non développées lors de la formation. Dans la plupart des cas, ces compétences et connaissances se développent par la mise en commun de « l'agir » des deux enseignants. Autrement dit par l'interaction des gestes professionnels des deux enseignants. De ce fait, deux démarches réalisées en contexte de la co-intervention, permettent la construction de la professionnalité des enseignants.

- *La professionnalisation par l'appropriation des nouvelles pratiques enseignantes.*

La co-intervention, par ces pratiques permet l'enrichissement, l'échange et le partage des pratiques enseignantes. Tout comme en contexte de la professionnalisation des enseignants par le biais d'un stage, les actions citées ci-dessus, permettent aux enseignants novices de découvrir des nouvelles pratiques et en faire siennes. Cependant, cette professionnalisation par l'appropriation des nouvelles pratiques ne concerne pas que les enseignants novices. Dans la mesure où la co-intervention implique parfois deux enseignants expérimentés dans la prise en charge d'un même groupe classe. Cependant, le fait d'être expérimenté ne garantit pas l'égalité des pratiques enseignantes. Chaque enseignant est différent de l'autre par les gestes professionnels, car les enseignants possèdent chacun ses propres méthodes et pratiques. La co-intervention met en place la rencontre de deux méthodes. Cela devrait permettre à l'un des enseignants de s'approprier la méthode de l'autre. La découverte de la nouvelle méthode permet à l'enseignant d'enrichir son répertoire des pratiques. De même, de cette rencontre peut se développer des nouvelles pratiques enseignantes. Par ailleurs, la pratique de l'un peut

être connue par l'autre, mais, elle est plus ou moins maîtrisée. La co-intervention serait donc un moyen pour les enseignants de s'accommoder les pratiques qu'ils ne maîtrisent pas. À ce propos, l'étude de Bucheton, a révélé que l'organisation de la classe qui permet de laisser travailler un groupe d'élèves en autonomie, pendant que le maître travaille avec un autre groupe d'élèves est peu familier pour les enseignants ou les élèves de CP⁵¹. Cette organisation de travail dans la classe fait partie de sept modalités de la co-intervention, qui permet aux enseignants de répartir la classe en trois groupes. Pendant que les deux enseignants travaillent chacun avec un groupe, le troisième groupe travaille en autonomie. Les observations précédentes des pratiques du dispositif « plus de maîtres que de classes, ont révélé que, cette modalité d'intervention de l'enseignant surnuméraire, est largement pratiquée dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes », aussi bien pour les élèves de CP et de niveau supérieur (CE1, CE2, et CM1, CM2). Dans ce contexte, la co-intervention permet aux enseignants de se familiariser avec ces nouvelles pratiques enseignantes. Toutefois, si la co-intervention, emmène deux enseignants expérimentés à travailler ensemble, ce n'est pas souvent le cas, elle rassemble aussi deux enseignants de qualifications différentes. C'est-à-dire, un enseignant expérimenté et un novice. Dans ce contexte, l'exercice de la co-intervention, permet à l'enseignant le plus expérimenté de mettre à la disposition de l'autre, ces pratiques et méthodes professionnelles. Sachant que, les enseignants novices fraîchement diplômés, ont acquis au cours de leur formation des nouvelles pratiques enseignantes, qui n'étaient pas à l'ordre du jour dans l'ancienne école. En effet, la co-intervention permet de combler l'écart de compétence entre l'enseignant chevronné détenteur, des pratiques traditionnelles d'enseignement et l'enseignant novice, qui, quant à lui détient des nouvelles pratiques enseignantes. Puisque, ce dernier peut partager avec l'enseignant chevronné les nouvelles pratiques enseignantes. Le faisant, l'enseignant chevronné s'acquiert des nouvelles compétences dans le domaine d'enseignement. Il y a professionnalisation sur l'usage de certains outils, par exemple avec l'intégration des TICE, qui modernise l'enseignement et dont l'usage dans le cadre de l'enseignement était dans ses débuts, fortement attribué aux enseignants novices qui en maîtrisent l'usage. L'observation des gestes de l'enseignant novice, par l'enseignant chevronné, permet d'en acquérir la maîtrise et l'usage. Il devient dans ce contexte capable de faire usage de ce nouvel outil d'enseignement. Il est vraisemblable que

⁵¹ Dominique Bucheron et Yves Soulé, « les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Education et didactique, vol. 3 – n°3, Octobre 2009 ;

l'usage de cet outil permet à l'enseignant de travailler autrement, mais nous pouvons aussi en déduire que, l'enseignant par l'acquisition des nouvelles compétences, travaille autrement.

- *La professionnalisation en travaillant autrement.*

L'exercice de la co-intervention, serait une pratique qui permet aux enseignants de travailler autrement. Cet autrement, nécessite des compétences supplémentaires. Dans la mesure où, la co-intervention fait appel à une collaboration. Une pratique qui se traduit par le passage d'un exercice individuel à un exercice collectif. Ce qui fait d'elle une nouvelle façon de concevoir la professionnalité enseignante. (Marcel et al, 2007, cité par Maleyrot, 2017). En effet, cette « nouvelle façon de faire » renforcerait la communication et le partage des informations, des outils et d'autres éléments en rapport avec l'enseignement des élèves. Par ailleurs, associer deux personnes dans une responsabilité commune, peut parfois susciter des malentendus, qui, dans le contexte de l'enseignement pourraient déranger au climat scolaire. En effet, le partage de la responsabilité demande à l'un des enseignants de laisser une place à l'autre. Cependant, laisser sa place à l'autre, n'est une chose facile pour l'enseignant qui a l'habitude de travailler seul, et cela demande une certaine capacité, qui s'acquiert par un travail habituel. De ce fait, les enseignants le fait de travailler ensemble de manière régulière vont pouvoir être capables de laisser la place à l'autre de façon ponctuelle ou spontanée. Cette capacité à travailler avec l'autre, ne serait pas acquise en contexte d'un seul enseignant. Dans ce cadre que, par le travail conjoint, qui emmène les enseignants à travailler autrement, que ces derniers accèdent à la professionnalisation. Par ailleurs, l'exercice de la co-intervention exige aussi une acceptation mutuelle des pratiques. Pour ce faire, les enseignants doivent savoir prendre du recul par rapport à sa pratique pour pouvoir accepter la pratique de l'autre, ou en créer un ensemble commun. Cette prise de distance, serait pour les enseignants une nouvelle compétence qui est acquise dans ce contexte, en situation de co-intervention.

À cette chaîne des nouvelles compétences acquises dans l'exercice de la co-intervention, s'ajoute l'analyse des pratiques. En effet, l'analyse des pratiques est aperçue par un grand nombre d'auteurs par exemple M. Altet, R. Wittorski et autres comme un vecteur de la professionnalisation du métier d'enseignant. En effet, selon R. Wittorski, « *l'analyse des pratiques est utilisée comme un outil de professionnalisation à la fois des personnes (développement de compétences liées à la prise de recul par rapport à l'action, production de*

connaissances sur l'action), des activités (repérer et classifier les nouvelles pratiques pour redéfinir les contours d'une profession), et des organisations »⁵².

De ce fait, si dans le cadre de l'enseignement, cette démarche concerne en priorité « l'enseignant-stagiaire », qui par l'analyse de son propre vécu, ses actes et ses activités avec ses pairs, offre une « aide à la distanciation et à la réflexivité » (M. Altet, 2000), qui débouche à la professionnalisation, processus qui permet aux stagiaires de développer une identité professionnelle, elle peut aussi s'adresser à des professionnels c'est-à-dire aux enseignants expérimentés qui par l'analyse des situations d'apprentissage rencontrées dans l'exercice de leur métier, développent de nouvelles pratiques, méthodes ou capacités susceptibles de répondre à ces situations. Un exercice qui permet le développement des compétences collectives. Cependant, la pratique de la co-intervention, exige une analyse de pratiques pour favoriser la collaboration, la connexion des temps didactiques et l'interaction des gestes professionnels des deux enseignants, par l'occasion, elle permet le transfert et le développement des nouvelles pratiques.

Sachant que par ailleurs, l'analyse de pratiques dans le cadre de l'enseignement, s'exerce même dans des situations d'enseignement traditionnel (une classe, un enseignant), par la création d'un groupe d'analyse de pratiques, mais qu'est-ce que celle-ci apporte de nouveau dans l'exercice de la co-intervention ? En effet, l'analyse de pratiques permet aux enseignants d'agir sur l'action, ce qui leur vaut l'acquisition des compétences réflexives indispensable dans l'exercice de la co-intervention. Puisque cette dernière peut générer des situations inopinées (divergence des pratiques des deux enseignants...) qu'il faudrait répondre dans l'immédiat. Ainsi, l'acquisition de cette compétence du fait de l'analyse de pratiques donne tout son sens à la co-intervention. Cependant, on ne peut relever une différence dans l'acquisition des compétences entre l'analyse de pratiques réalisée dans le cadre de l'enseignement traditionnel et l'analyse de pratiques réalisée dans le cadre de la co-intervention, ce qui change, c'est le rythme. La régularité (la fréquence) de l'analyse de pratiques en contexte de co-intervention, accélère le rythme d'acquisition des compétences.

Outre l'acquisition des nouvelles compétences, l'exercice de la co-intervention, par le biais de la collaboration, développe de nouvelles pratiques enseignantes. En effet, pour A. Ventoso-Y-

⁵² Richard Wittorski, Analyse de pratiques et professionnalisation, L'Harmattan, 2003.

Font et M. Dubois-Bégué (2014), la co-intervention serait un espace au sein de quel s'interagissent les gestes professionnels. Ces interactions des gestes professionnels des enseignants se traduiraient par une transformation des pratiques qui donnerait lieu à des nouvelles pratiques. C'est dans ce contexte que la co-intervention, serait vecteur des nouvelles pratiques enseignantes. Toutefois, la production des nouveaux gestes professionnels peut venir aussi des ajustements des gestes professionnels apportés par les enseignants en situation. À ce propos, le modèle de multi-agenda de D. Bucheton souligne des « co-ajustements de l'agir du maître avec celui des élèves ». En effet, selon l'auteure, « l'agir enseignant doit s'ajuster à la diversité des élèves pour résoudre les problèmes de leur apprentissage. Un ajustement de « l'agir enseignant » qui bouleverse les gestes professionnels habituels de l'enseignant pour aboutir à des nouveaux gestes, que D. Bucheton nomme « les gestes professionnels d'ajustement » ou « gestes professionnels ajustés ». Cependant, si l'agir enseignant est amené à remanier ou ajuster son agir face à la diversité des élèves, à combien plus forte raison, cela s'applique aussi pour deux enseignants qui interviennent ensemble. En effet, les recherches récentes sur le co-enseignement, menées dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes », montrent de nombreux ajustements entre le maître (tresse) de classe et maître (tresse) surnuméraire (Saillot et Malmaison). On en conclut que le co-enseignement/co-intervention, amène les enseignants à travailler autrement, parce qu'ils sont obligés de s'ajuster mutuellement. Bien que la notion de co-ajustement existe en contexte d'enseignement traditionnel, mais celui-ci se réalise non pas entre les deux enseignants, plutôt entre l'enseignant et l'élève. En contexte de co-intervention, les enseignants sont emmenés à « travailler autrement », par la présence d'un second enseignant. Présence qui pousse les enseignants à s'ajuster mutuellement.

Sur ce, l'appropriation des nouvelles pratiques et la possibilité qu'offre le co-enseignement/co-intervention aux enseignants à travailler autrement, fait de la co-intervention, un moyen de la construction de la professionnalisation.

- *Analyse critique.*

La co-intervention, par l'acquisition des nouvelles compétences qui permet aux enseignants de faire face aux changements de l'environnement de travail et des pratiques conduit à la professionnalisation des enseignants. Cependant, sachant que l'objectif premier de la co-intervention, ne porte pas sur la professionnalisation des enseignants, celui-ci est le résultat non attendu à l'exercice de la co-intervention. La construction de la professionnalité ne se fait

pas de la même manière, selon que celle-ci découle d'une formation ou d'un exercice d'entraînement, comme c'est le cas de la co-intervention. En effet, la professionnalisation des enseignants qui découle d'une formation, emmène ces derniers à articuler la théorie à la pratique. Dans ce contexte, l'enseignant, s'acquiert d'abord de la qualification qui permet de mettre en pratique la théorie et donc de travailler autrement. Alors que la professionnalisation qui découle d'un exercice d'entraînement, l'individu, dans notre cas l'enseignant commence d'abord à travailler autrement pour accéder à la qualification ou pour acquérir des compétences nécessaires dans l'exercice ce type de travail ou d'activité. Hormis, la professionnalisation initiale des enseignants, qui passe par une formation obligatoire, la différence dans le processus de la professionnalisation, sur d'autres pratiques ou activités enseignantes, n'entraîne pas une différence dans la qualification de ces derniers. Le changement dans l'exercice d'une profession peut donner lieu à une formation, comme c'est le cas du dispositif « plus de maîtres que de classes » dont le déploiement dans les écoles, apporte un changement dans le déroulement des séances en classe et dans la prise en charge des élèves. Sachant que, la circulaire 2012-201, du 18/12/2012 qui instaure ledit dispositif prévoit les modalités d'intervention de l'enseignant surnuméraire dont la co-intervention avec l'enseignant de la classe, une modalité non seulement qui bouleverse le fonctionnement et l'organisation de la classe, mais aussi nécessite quelques compétences supplémentaires à son exercice qui viennent s'ajouter aux compétences initiales des enseignants. Pour accompagner les équipes enseignantes dans ces changements, ce même dispositif prévoit « *un dispositif de formation continue associant la circonscription, le département et l'académie, comportant un volet sur l'évaluation, pour aider à mieux observer les élèves au travail et mieux définir les besoins, un volet sur le développement de l'enfant et les processus d'apprentissage pour aider à l'analyse des observations faites et à la définition d'aides appropriées* » (BO, n° 3, 2013). Mais si certaines circonscriptions ont mis en place ces formations qui rassemblent les enseignants surnuméraires de la circonscription, d'autres circonscriptions qui n'en comptaient qu'un enseignant surnuméraire n'ont pas mis en place les formations. Pour ces enseignants, ils ont dû apprendre à travailler à deux « sur le tas » c'est-à-dire en travaillant avec l'autre. Cependant, les capacités acquises par les enseignants dans les deux cas, semblent être les mêmes. Toutefois, l'acquisition des nouvelles compétences par les enseignants, n'accompagne pas seulement le processus de la professionnalisation des enseignants, mais peut contribuer aussi à l'institutionnalisation de la co-intervention. Cette nouvelle pratique en plein essor, même si elle est recommandée de façon non précise dans la circulaire n° 2009-088 du 17/07/2009 relative aux fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides

spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire, en ces termes, « *pour aider ces élèves, les enseignants spécialisés des réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté (RASED) viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées* » (BO n° 31 du 27/07/2009) et citée dans la circulaire 2012-201 du 18/12/2012 relative au dispositif « plus de maîtres que de classes », « *diverses formes d'interventions peuvent être choisies dont la co-intervention avec l'enseignant titulaire* » (BO du 15/01/2013), sa mise en œuvre, les conditions à son exercice, ainsi que les modalités de fonctionnement de celle-ci ne sont pas définies par un texte officiel. Cependant, si par l'exercice de la co-intervention, les enseignants accèdent à la professionnalisation, une qualification qui leur octroie la capacité à l'exercice d'une activité ou une pratique (ici la co-intervention), il est donc évident que l'activité ou la pratique à laquelle s'est établie la reconnaissance de la professionnalisation soit reconnue par l'institution. Étant donné que « *la professionnalisation se construit avec l'institutionnalisation de l'activité* » (Roquet, 2012), la professionnalisation des enseignants par l'exercice de la co-intervention, favorise l'institutionnalisation de ladite pratique. En effet, l'institutionnalisation de la co-intervention consiste en la transformation de cette pratique en un « événement cognitif » qui permet aux enseignants d'apprendre de l'autre et ensemble construire des compétences nouvelles. En effet, la transformation de la co-intervention en « un événement cognitif », déplace l'événement (l'effet) généré par cette pratique sur la professionnalité des enseignants qui est actuellement un événement inopiné vers un événement escompté. Ainsi, la réussite des élèves, ne serait plus le seul fait susceptible de justifier la mise en place de la co-intervention.

II.3.2) La co-intervention : gage de réflexivité.

Depuis les années 80, les notions suivantes, praticien réflexif, enseignant réflexif ou pratiques, postures réflexives et réflexivité, sont de plus en plus évoquées dans l'enseignement-formation tant pour les enseignants/formateurs et pour les élèves/formés. Cependant, ce qui favorise la montée de ces pratiques dans l'enseignement-l'apprentissage des élèves, c'est la mise en place des nouvelles pratiques professionnelles et pédagogiques qui chamboulent l'enseignement traditionnel en apportant des nouvelles méthodes d'enseignement auxquelles découlent ces nouvelles compétences et pratiques. Cependant, nous ne pouvons pas présenter le contexte du développement de ces pratiques dans l'enseignement/formation, sans les définir. En effet, le modèle du praticien réflexif issu des écrits de Donald Schön créatif de la

pratique réflexive a à son actif une pluralité des définitions qui mettent l'accent sur les compétences de l'enseignant à la capacité d'analyse de pratiques. Ainsi,

« La pratique réflexive se définit comme un ajustement constant aux données contextuelles fournies à l'enseignant ou enseignante dans l'expérience concrète des situations d'enseignement-apprentissage » (Boulet, 2004).

Et comme,

« Une capacité générale à analyser les pratiques, de façon systématique, reproductible, durable et autonome » (Rey, Carette Defrance et al, 2006).

Cependant, l'acquisition de la pratique réflexive est encadrée par un double processus : la réflexion dans l'action, *« qui permet à un sujet de penser consciemment au fur et à mesure que se déroulent les événements et de réagir en cas de situation imprévue »*⁵³. C'est-à-dire que cette réflexion se déroule au cours de l'action. Et la réflexion sur l'action qui permet au sujet d'analyser ce qui s'est passé pendant la séance. Entre ces deux situations, se pose le problème de temps de réflexion qui se traduirait par la rationalité. En effet, avec *« la réflexion dans l'action, l'auteur dispose un minimum temps pour pouvoir réfléchir et agir. »* Dans ce contexte, l'enseignant répond à une situation d'urgence. Avec la réflexion sur l'action, l'auteur dispose plus de temps de réflexion pour pouvoir analyser sa pratique et en tirer des conséquences. De ce fait, *« la réflexion sur l'action »*, se déroule au sein d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles, dans lequel les professionnels/enseignants engageraient un processus de réflexion, selon la méthode d'entretien ou d'auto-confrontation. C'est sur la base de ces deux éléments (entretiens et auto-confrontation) que s'opère le changement/transformation des pratiques professionnelles. Et cela nécessite l'intervention d'une tierce personne pour guider les entretiens. Mais cette nécessité d'intervention d'une tierce personne n'en est plus une, en contexte d'un travail conjoint. Puisque, après l'intervention, l'équipe enseignante, les personnes concernées par le dispositif ou les co-intervenants si co-intervention, peuvent réfléchir ensemble et tenter de trouver une solution susceptible de répondre aux problèmes décelés sans l'intervention d'une tierce personne. Par

⁵³ Christine Bouisso & Stéphane Brau-Antony, 2005, Réflexivité et pratique de formation. Regards critiques, Armand Colin, Carrefours des étudiants, 2005/2, n°20, pp 113-122. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-2-page-113.htm>

ailleurs, en dépit de l'acquisition de la pratique réflexive, à l'issus d'un entraînement à l'analyse des pratiques professionnelles, celle-ci s'acquiert aussi à l'issus d'une formation. Aujourd'hui, la pratique réflexive est au cœur de la formation au métier de l'enseignement. Toutefois, cette formation à la réflexivité ne consiste pas à enseigner aux futurs enseignants la réflexivité, car celle-ci « ne s'enseigne pas, mais elle s'accompagne en lien avec le réel de l'action » (Guillaumin, dans Béziat, 2013). La formation permet donc d'accompagner les futurs enseignants à la construction singulière de la réflexivité, considérée comme une compétence nécessaire dans l'exercice du métier de l'enseignement.

- Quel apport de la réflexivité dans l'enseignement ?

Devant une hétérogénéité d'élèves, des classes et même des écoles, les situations d'apprentissage ne se ressemblent pas, ce qui pourrait rendre obsolètes certaines pratiques collectives. De ce fait, la réflexivité emmène « *les enseignants à construire leurs propres démarches, en fonction des élèves, du terrain, de l'environnement, des partenariats et coopérations possibles, des ressources et des contraintes propres à l'établissement, des obstacles rencontrés ou prévisibles* » (Perrenoud 1999). De même, la réflexivité, permet aux enseignants de faire face à certaines situations complexes, en prenant des décisions susceptibles de répondre à cette complexité. Par ailleurs, la réflexivité est considérée comme une compétence clé dans la professionnalisation des enseignants. De ce fait, par cette compétence, l'enseignant « *est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement* » (Bulletin officiel n°29 du 22/7/2010, cité dans Béziat 2013⁵⁴).

À cela s'ajoute le lien établi par P. Perrenoud (1999), qui dans sa quête sur le développement de la pratique réflexive dans l'enseignement énumère trois arguments en faveur de la professionnalisation :

1. « Les conditions et les contextes de l'enseignement évoluent toujours plus vite, si bien qu'il est impossible de vivre sur les acquis d'une formation initiale vite obsolète, et guère plus réaliste d'imaginer qu'une formation continue bien pensée donnera de nouvelles recettes lorsque les anciennes " ne marchent plus " ; l'enseignant doit

⁵⁴Jacques Béziat, Analyse de pratiques et réflexivité. Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative, L'Harmattan, 2013.

devenir le concepteur de sa propre pratique pour faire face efficacement à la variété et à la transformation de ses conditions de travail ».

La première condition rejoint l'argument avancé au début de ce paragraphe. Dans ce cadre, la réflexivité offre aux enseignants qui se sentent parfois démunis face à des nouvelles situations d'apprentissage, la possibilité d'y répondre, non pas par les pratiques issues de la formation initiale et connue par tous, mais en adoptant une nouvelle. De ce fait, l'enseignant doit être capable de se détacher des pratiques anciennes, faire preuve de créativité et d'analyse de situation. Cependant, l'objectif n'est pas seulement de changer de pratique, parce que l'ancienne ne répond plus, mais de trouver celle qui répond au mieux aux problèmes décelés.

2. Si l'on veut que tous atteignent les objectifs, il ne suffit plus d'enseigner, il faut faire apprendre chacun, en trouvant la démarche appropriée. Cet enseignement " sur mesure " est au-delà de toutes les prescriptions.

Cette deuxième condition fait appel à la transformation de l'enseignement. En effet, l'enseignement n'est plus basé sur un modèle transmissible, où l'enseignant, le seul détenteur de savoir, transmettait ses savoirs et savoir-faire acquis pendant son propre apprentissage aux élèves. Ces derniers devraient suivre le même cheminement suivi par l'enseignant pendant son apprentissage pour atteindre le résultat. Le modèle transmissible, laisse la place au modèle constructif. De ce fait, l'enseignant, ne doit plus emprunter le savoir-faire de ses prédécesseurs pour rendre accessible un quelconque savoir, mais il doit adapter son savoir-faire c'est-à-dire sa pratique aux besoins de chaque élève. En prenant une distance à sa pratique, cela permet à l'enseignant de construire sa propre démarche pour « faire acquérir » des savoirs aux élèves et réussir leur apprentissage.

3. Les compétences professionnelles sont de plus en plus collectives, à l'échelle d'une équipe ou d'un établissement, ce qui requiert de fortes compétences de communication et de concertation, donc de régulation réflexive ».

Cette troisième et dernière condition, s'inscrit dans une démarche collective. En effet, l'enseignant n'est plus seul à réfléchir au problème qu'il a décelé. Celui-ci, sera débattu de manière collective avec l'ensemble de l'équipe ou les personnes concernées. Pour cela l'enseignant doit être en mesure de rapporter aux autres, les faits constatés ou d'apporter une solution au problème abordé, ou simplement à partager sa pratique avec les autres

enseignants. En effet, au sein de ces séances de communication, de concertation ou de régulation s'opère une acquisition des compétences professionnelles. Les enseignants tirent profit des compétences des autres pour améliorer les leurs. Mais cette action collective demande une certaine capacité qui est donnée aux enseignants. Ce dernier « est capable d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement » (Bulletin officiel n°29 du 22/07/2010). Par ailleurs, ces séances communes donnent lieu aussi au développement des nouvelles compétences par la contribution de savoir-faire de chaque enseignant.

Sur ce, la pratique réflexive est un élément incontournable dans la professionnalisation des enseignants. Ainsi, les deux éléments sont indissociables dans un sens. Puisqu'il ne peut y avoir professionnalisation sans réflexivité, mais le contraire n'est pas vrai.

- *L'enjeu de la réflexivité dans l'exercice de la co-intervention.*

Dans le paragraphe précédent, nous avons souligné que la réflexivité qui est cette capacité d'auto-analyser ses pratiques en vue d'une transformation, passe par l'analyse des pratiques professionnelles. De ce fait, la co-intervention, en faisant de l'analyse des pratiques professionnelles une nécessité, favoriserait la réflexivité des enseignants. En effet, l'exercice de la co-intervention, par ses pratiques (la concertation, la communication et la confrontation des pratiques), qui se font de manière régulière entre les deux enseignants, permettent aux enseignants une acquisition rapide de la réflexivité. De plus, l'acquisition de la réflexivité nécessite des interactions entre enseignants. « *Ces interactions permettent à l'individu de comprendre ses propres processus cognitifs* » (Vygotski 1895-1934) et de prendre une distance sur sa pratique. Ces interactions dans le cadre de la co-intervention se font de manière régulière. Cependant, ce dispositif d'analyse des pratiques en contexte de co-intervention, est différent des autres dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles dont l'objectif principal est l'acquisition de la réflexivité. Le dispositif d'analyse des pratiques en contexte de co-intervention, le but recherché lors de ces séances n'est pas l'acquisition de la réflexivité, mais plutôt, la cohérence des pratiques pour éviter tout malentendu et la déconnexion des activités des enseignants, susceptibles de nuire à la réussite des élèves. La réflexivité serait alors dans ce cadre « un effet du second rang » de la co-intervention. Un effet qui n'est pas attendu, mais que les enseignants acquièrent en plus de l'effet escompté.

Cependant, l'enjeu de la réflexivité sur la co-intervention, ne se limite pas sur le contexte de son acquisition, mais se prolonge aussi dans son usage lors des séances de co-intervention. En effet, sachant que la réflexivité est considérée comme une compétence clé à l'exercice du métier de l'enseignant, et fait de l'enseignant « *un bon professionnel* » qui « *est capable d'interroger sa propre pratique, de prendre régulièrement connaissance des résultats de la recherche, de construire un discours professionnel argumenté qui contribue à la légitimité de sa profession, en particulier via le développement de savoirs propres à cette profession* » (Béziat, 2013). De ce fait, par cette réflexivité, les enseignants deviennent différents les uns des autres, par leurs pratiques, méthodes ou gestes professionnels. Puisque ces derniers s'adaptent en contexte de leur classe, des élèves et des situations d'apprentissage rencontrées (les situations d'apprentissage rencontrées par les enseignants ne sont pas toujours les mêmes d'un enseignant à l'autre). Cette différence des pratiques d'un enseignant à l'autre crée un décalage d'un enseignant à l'autre. Un décalage qui n'est sans conséquence en contexte de co-intervention, car elle pourrait être source de déconnexion des élèves à l'activité de la classe. Par exemple, en séance de co-intervention de mathématique, les enseignants donnent aux élèves les fiches d'étayages pour aider les élèves dans la résolution des additions, soustractions et multiplications à trous. Un élève, n'ayant pas compris les consignes données par les enseignants, s'est rapidement trouvé dans l'incapacité d'utiliser la fiche, ni de résoudre les opérations sans l'aide de la fiche, par ses propres capacités. Il se tourne vers un adulte, pour demander de l'aide. Mais l'adulte à qui l'aide est demandée est non professionnel (emploi civil qui vient dans la classe pour aider les enseignants) et ne tient pas compte de la fiche d'étayage pour expliquer à l'élève ce qu'il faut faire. En ne faisant pas le lien entre la fiche d'étayage et l'activité demandée, les explications données par l'adulte n'ont pas dissipé la difficulté rencontrée par l'élève. Ce dernier, se tourne vers un autre adulte pour demander de l'aide. En faisant le lien entre l'activité et la fiche d'étayage, les explications de l'adulte ont permis à l'élève de résoudre seul l'activité demandée en s'appuyant sur ladite fiche. Imaginant dans ce cas que le troisième adulte serait un professionnel de l'enseignement qui intervient dans la classe dans le cadre de la co-intervention et qui ne serait pas au courant de la démarche de l'autre enseignant concernant la fiche d'étayage. Cela peut paraître peu probable, parce que les enseignants sont censés préparer ensemble la séance, mais ce n'est pas toujours le cas. Le second enseignant peut et ne pas être au courant de la démarche du premier enseignant, surtout si l'activité travaillée est la continuité de l'activité entreprise lors des séances en « solo », c'est-à-dire l'activité travaillée par les élèves quand le second enseignant

n'était pas en classe. Ce qui va amener le second enseignant d'agir dans l'action, de prendre une distance.

Dans ce contexte, la réflexivité permet aux enseignants d'agir en situation, pour faire face à ce décalage des pratiques, en s'ajustant l'un de l'autre. Le faisant, la co-intervention produirait un effet que nous appellerons « effet-harmonisateur », du fait de l'harmonisation des pratiques que celle-ci génère. Par ailleurs, on pourrait aussi en déduire que, la co-intervention produit un effet d'entraînement sur la réflexivité. C'est-à-dire, la co-intervention, par ses pratiques, favorise la réflexivité. Cette dernière, permet à son tour aux enseignants d'agir dans l'action pendant la co-intervention.

Par conséquent, la réflexivité est souvent abordée pour différencier la pédagogie, les pratiques, mais souvent l'en oublie cet aspect d'harmonisation des pratiques, comme nous venons de le souligner. Autrement dit, on trouve de plus en plus des recherches sur la réflexivité des enseignants qui s'inscrivent dans la différence (la réflexivité permet de s'ajuster par rapport à une situation donnée et donc de construire sa propre démarche) et de moins en moins sur l'harmonisation des pratiques. De ce fait, la réflexivité, n'est pas seulement une compétence qui permet aux enseignants de se différencier par le développement de leurs propres savoirs, pratiques, démarches, mais elle serait aussi une compétence par laquelle les enseignants harmonisent leurs savoirs, pratiques et démarches.

Toutefois, si la co-intervention paraît comme un accélérateur des bonnes pratiques susceptibles de transformer l'enseignement, en apportant aux enseignants des pratiques qui amélioreraient les conditions de leur travail et la réussite des élèves y compris la réflexivité tant recherchée, son exercice comporte quelques dérives.

II.3.4) La co-intervention et ajustements des gestes professionnels.

Le métier d'enseignant nécessite une mobilisation des gestes professionnels. Cependant, avant d'aborder la question d'ajustement des gestes professionnels, commençons par la définition des « gestes professionnels », afin d'identifier les ajustements apportés par les enseignants pour répondre aux besoins des élèves. Introduit par Jorro en 1998, le concept de « geste professionnel » couvre aujourd'hui le champ de l'éducation. Rattaché à l'analyse des pratiques, celui-ci est devenu un outil de formation des enseignants. Qu'est-ce qu'on entend par geste professionnel ? en effet, le geste professionnel se définit selon le contexte où l'on se situe. De Jorro à Bucheton en passant par d'autres auteurs en sciences de l'éducation comme

Cédric Brudermann, le concept de geste professionnel comporte de multiples interprétations et plusieurs définitions. Tout d'abord, Pour Jorro,

« Le geste professionnel est un geste d'ajustement, une réflexivité en acte qui s'ajuste en contexte » (Jorro, 2002 cité par Marc Cizeron 2010). Autrement dit, le geste professionnel est un geste qui s'adresse, au moment opportun, il a une capacité de répondre ou non à une situation à un engagement.

Celui-ci se distingue du geste de métier qui sont les gestes de routine de l'enseignant qui caractérisent et permettent d'identifier le métier d'enseignant.

Ensuite, Dominique Bucheton (2009), définit le concept de geste professionnel comme une action « pour faire agir ou réagir l'autre » selon certaines préoccupations. Inscrit dans la professionnalité, ce geste de l'enseignant est adressé aux élèves ».

« Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire. » (Bucheton et Soulé 2009, P. 32)

Enfin, C. Brudermann et C. Pélissier, par leur définition, mettent l'articulation de deux éléments, l'acte de langage et l'action gestuelle. Le geste accompli par l'enseignant accompagne les paroles. Pour eux,

« Les gestes professionnels se définissent comme des « actions » menées par l'enseignant au cours de sa séance de formation, qui peuvent prendre la forme d'actes de langage (expression, phrases ou mots), d'actions gestuelles (par exemple, le déplacement de son corps dans l'espace, mouvement du doigt, du bras ou encore de la tête) ou encore d'expression du visage (par exemple, de surprise, de non-compréhension) et qui fonctionnent davantage en configurations d'actions (par exemple, acte(s) de langage + action(s) gestuelle(s)) que de manière isolée » (Brudermann et Pélissier, 2008).

Cependant, ces gestes professionnels sont constamment ajustés pour répondre aux besoins de ceux à qui ces gestes s'adressent. Dans ce cas, on parle d'ajustement des gestes professionnels

que Bucheton définit comme « *la manière dont il configure ces différentes préoccupations, dont il accentue ou focalise son attention sur certaines d'entre elles et ceci de manière régulière* » (Bucheton 2009). Ces ajustements sont indispensables dans les métiers qui mettent en relation deux ou plusieurs personnes et plus particulièrement dans l'enseignement, du fait de la diversité des élèves. En contexte d'enseignement/formation, l'ajustement peut porter sur une situation pédagogique, pour transformer ses gestes professionnels de façon à les rendre efficace. Une efficacité susceptible de rendre accessibles les savoirs et permettre par là, la réussite des élèves. Dans l'enseignement des élèves, « *l'efficace passe par des gestes professionnels plus ajustés, mobilisés et improvisés dans l'action. Il faut savoir s'ajuster à la discipline, aux tâches, mais surtout à la diversité des élèves* » (Bucheton, 2015).

En effet, si le métier d'enseignement, en contexte d'un seul enseignant demande un travail d'ajustement pour être efficace, à combien plus forte raison que cela paraît indispensable à l'exercice de la co-intervention. Cependant, dans le contexte de la co-intervention/co-enseignement, « *les ajustements de l'enseignant ne sont plus focalisés sur des situations pédagogiques et didactiques dont les élèves sont les acteurs centraux, mais ils sont également adressés vers l'autre enseignant* » (Saillot et Malmaison, 2018).

Ces ajustements permettent non seulement aux élèves de rester dans les activités de l'un et de l'autre. Une connexion qui favorise la transposition des savoirs dans d'autres situations. Mais apporte aussi la cohérence des pratiques qu'exige la pratique de la co-intervention. Par ailleurs, en contexte d'ajustement vers l'autre enseignant, il existe à notre connaissance, deux types d'ajustements : les ajustements réciproques, une situation par laquelle les gestes professionnels des deux enseignants s'interagissent et se modifient « à partir de l'observation et de l'écoute de l'activité de l'autre » (Saillot, 2018). Ces ajustements peuvent permettre le développement des nouvelles pratiques. À défaut des ajustements réciproques, les ajustements entre les enseignants peuvent se faire de manière unilatérale. C'est-à-dire, l'ajustement à sens unique. Celui-ci emmène un des deux enseignants à se conformer aux gestes de l'autre. Cependant, la volonté de modifier les gestes professionnels à partir de l'observation et de l'écoute de l'activité de l'autre semble ne pas présenter un caractère contraignant. La contrainte à cet exercice se manifeste dans les conséquences que peuvent générer la disparité des gestes professionnels dans l'apprentissage des élèves. Par exemple, pour un même contenu enseigné, les deux enseignants utilisent chacun ses propres gestes professionnels. Ce brassage des gestes profite aux élèves qui ont une capacité réflexive qui leur permet de faire le

lien entre les différents gestes professionnels. Mais cela paraît difficile pour les élèves en mal d'apprendre à qui la disparité des gestes produirait « un effet brouillard », du fait que la différence des gestes des enseignants brouille la réflexion et la compréhension de l'élève. Cette situation qui renforce la difficulté des élèves rend difficile le travail des enseignants. Par ailleurs, l'usage des gestes professionnels propres à chacun des enseignants peut aussi être source de conflits entre les deux enseignants, du fait de leur non-adaptation, soit à la situation pédagogique, soit au public à qui ces gestes sont dirigés. C'est dans ce cadre que l'ajustement est nécessaire et devient une contrainte pour les enseignants en co-intervention. Cependant, l'ajustement des gestes professionnels passe par une analyse des pratiques. Une pratique qui vient compléter la liste des nécessités de la co-intervention.

En grosso modo, « le dispositif permet le développement d'une nouvelle professionnalité par le travail partagé et fait évoluer les représentations des enseignants sur l'acte d'enseigner »⁵⁵. Cependant, si au jour d'aujourd'hui, la co-intervention, requiert l'attention des auteurs et chercheurs en éducation, du fait de son apport dans la prise en charge des élèves à besoins particuliers et dans le développement des gestes professionnels par le biais des ajustements réciproques entre enseignants, mais cette appellation de la co-intervention présente une ambiguïté.

III) Différence entre co-intervention, co-enseignement et co-présence.

Co-intervention, co-enseignement et co-présence, trois notions qui font appel à la présence d'un second enseignant dans la classe. Cependant, la pratique qui fait appel à la présence d'un enseignant supplémentaire en classe est initialement connue sous la notion co-intervention avant de connaître une évolution avec l'étude de M. Toullec-Théry dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes », qui la décompose en trois catégories : Le co-enseignement, la co-présence et la co-intervention. Ces trois modalités d'enseignement présentent des points communs et se distinguent dans l'organisation de la classe et dans la prise en charge des élèves. Cependant, la co-intervention, une pratique devenue incontournable dans la prise en charge des élèves à besoins spécifiques ou particuliers, si elle est soulignée dans les différentes circulaires plus particulièrement la circulaire n°2009-088 qui définit les fonctions des personnels spécialisés des RASED et la circulaire 2012-201 relative à l'affectation d'un

⁵⁵ MEN, Note du comité national de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes », janvier 2017

maître supplémentaire dans les écoles fréquentées par les élèves présentant des besoins importants, mais aucun d'elle ne l'a défini. Ainsi, l'absence d'une définition institutionnelle de la co-intervention, emmène les chercheurs à apporter une définition propre dans leurs recherches. Cependant, aucun chercheur ne définit la co-intervention de la manière. Chaque chercheur a une vision propre sur la notion de co-intervention. Ce qui va générer une diversité des définitions. Avant de présenter ce qui différencie la co-intervention du co-enseignement et de la co-présence, il serait nécessaire d'aborder ce qu'on entend par co-intervention. Qu'est-ce que la co-intervention ? La présence de deux adultes dans la classe, fait-elle appel systématiquement à la co-intervention ? En effets, cette partie présente les caractéristiques, le déroulement et les pratiques de la co-intervention, avant de traiter la différence entre co-intervention, co-enseignement et co-présence.

III.1) Qu'est-ce que la co-intervention.

La co-intervention, une pratique qui réunit deux ou plusieurs professionnels de même ou de profession différente, comporte différentes caractéristiques qui la définissent. Cependant, cette réunion met en œuvre une collaboration qui se traduit par une acquisition et l'échange des pratiques, des compétences, mais véhicule aussi une contradiction, sans laquelle la co-intervention ne pourrait l'être. Cette pratique qui présente des nombreux atouts dans l'enseignement des élèves, n'est pas récente, elle est mise en place dans le cadre de la prise en charge des élèves à besoins particuliers ou spécifiques. Elle fait intervenir, ensemble deux ou plusieurs intervenants de même ou de différentes professions. Mais le travail conjoint au sein d'un même espace travail, ne suffit pas pour qu'il y ait co-intervention. Dans le primaire, pour améliorer la prise en charge des élèves, les personnes externes (de la classe, de l'école...) viennent renforcer l'équipe enseignante et interviennent en même temps que l'enseignant de la classe. Sur cette même lancée, certaines réformes scolaires pour la réussite de tous les élèves, préconisent ce concept, pour un fonctionnement plus juste et efficace.

Dans cette lignée, les réformes d'adaptation et intégration scolaire dans la prise en charge des élèves à besoins particuliers, instaurent des dispositifs pédagogiques qui permettent d'apporter une aide aux élèves à besoin, qui serait susceptible d'améliorer leur apprentissage. De ce fait, la circulaire, n° 2009-088 du 17/7/2009, relative à la scolarisation des élèves en difficulté scolaire fait état de la pratique de la co-intervention dans la prise en charge des élèves en difficulté scolaire.

« Pour aider ces élèves, les enseignants spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) viennent renforcer les équipes pédagogiques en apportant des compétences spécifiques permettant de mieux analyser ces situations particulières et de construire des réponses adaptées... Les enseignants spécialisés peuvent intervenir directement dans la classe, regrouper des élèves pour des durées adaptées à leurs besoins, ou leur apporter une aide individuelle... »⁵⁶.

Bien que la circulaire ne fasse pas mention de la notion « co-intervention », mais fait état de la co-intervention en invitant les enseignants spécialisés à intervenir directement dans la classe. Ce qui amènerait à deux, le nombre d'enseignants à intervenir en classe. Deux, qui étymologiquement veut dire « Co ». Ainsi, l'expression « deux à intervenir », devient co-intervention.

Cependant, la circulaire n° 2009-088 du 17/07/2009, n'est pas la seule à recommander cette modalité d'enseignement. La co-intervention est aussi mentionnée dans la circulaire n°2012-201 du 18/12/2012, qui instaure le dispositif « plus de maîtres que de classes », où cette pratique est indiquée comme modalité d'intervention de l'enseignant surnuméraire dans les classes :

« Diverses formes d'interventions pédagogiques peuvent être choisies dont la co-intervention dans la classe avec le maître titulaire ou la prise en charge de groupes des élèves en fonction de leurs besoins »⁵⁷.

Cependant, si la co-intervention est recommandée par le ministère de l'Éducation nationale dans la prise en charge des élèves à besoins particuliers ou spécifiques et mentionnée dans les circulaires, mais ne définit pas la co-intervention. Ainsi, en absence d'une définition institutionnelle, qui peut servir de référence aux enseignants, auteurs et chercheurs, il appartient à ces derniers de définir la pratique de la « co-intervention » dans leur analyse. Ceci va donner lieu à une diversité de définition.

⁵⁶ MEN, Circulaire n°2009-088 du 17/7/2009 sur la difficulté scolaire. Bulletin officiel n° 31 du 27 août 2009. En ligne : <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/ism/spip.php?article324&lang=fr>

⁵⁷ MEN, Dispositif « plus de maîtres que de classes » : Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres. Bulletin officiel de l'éducation Nationale, 2013, n°3 du 15 janvier 2013

III.1.1) tentatives de définition de la co-intervention.

- *Définition de la co-intervention au sens large du mot.*

M. Friend et L. Cook définissent la co-intervention connue sous l'appellation anglaise de « co-teaching » comme :

« Un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou plusieurs professionnels (ex. enseignants, logopèdes, etc) partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques » (Friend et Cook 2007, cité par Tremplay⁵⁸).

Par cette définition, D. Fontaine⁵⁹ énumère sept possibilités pour les enseignants de co-intervenir.

- Enseignant + intervenant ;
- Enseignant + AVS ;
- Enseignant + enseignant spécialisé ;
- Enseignant + enseignant spécialisé + AVS ;
- Enseignant + enseignant ;
- Enseignant + enseignant + enseignant spécialisé
- Enseignant + enseignant + enseignant spécialisé + AVS.

À cette liste, nous pouvons ajouter :

- Enseignant + enseignant surnuméraire ;
- Enseignant + Assistant pédagogique ;
- Enseignant + stagiaire ;
- Enseignant + Artistes ;
- Enseignant + artisan ;
- Enseignant + ATSEM ;

⁵⁸ Philippe Tremplay, Co-mentorat en co-enseignement/co-intervention : Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/co-enseignement. Education et Formation – e-294, Octobre 2010.

⁵⁹ Dominique Fontaine, est enseignant à Mayenne

- Enseignant + bénévoles des collectivités publiques ou d'association.
- Enseignant + Orthophoniste,
- Enseignant + parents en posture d'aide
- Enseignant + Maître-nageur, ou éducateur sportif...

Cependant, le terme co-intervention est souvent employé dans des contextes qui ne remplissent pas les conditions de son usage. En effet, le préfixe « co », qui veut dire « travailler avec », génère une confusion, qui permet de caractériser toutes les interventions de deux adultes au sein d'un même élève ou d'un groupe d'élèves, de co-intervention. Certaines interventions conjointes citées ci-dessus ne peuvent donc être qualifiées de co-intervention, du fait de l'absence de certains éléments indispensables à l'exercice de la co-intervention. Par exemple, les interventions qui associent l'enseignant avec l'AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) ou avec ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles) dans la petite enfance, ou encore avec un(e) assistant(e) pédagogique, sont souvent qualifiées de co-intervention, du fait de l'intervention de deux adultes dans un même espace. Cependant, la présence de deux adultes pour « intervenir ensemble » ne suffit pas, pour qualifier une intervention en co-intervention. Le « partage d'un même espace » est une condition nécessaire à l'exercice de la co-intervention, mais pas suffisante. Cette insuffisance, a permis de requalifier la co-intervention tout en apportant une modification au niveau de sa définition.

- *Définition de la co-intervention, au sens strict du mot.*

En partant des études menées par les équipes en charge du dispositif « plus de maîtres que de classes », qui définissent

« La co-intervention comme « l'intervention dans un même espace-temps, en direction des mêmes élèves de deux adultes ayant une mission d'enseignement ». Elle peut intervenir à plusieurs niveaux d'action pédagogique (observation, préparation, animation, évaluation...) et revêtir plusieurs formes dans la classe »⁶⁰.

Par cette définition, la co-intervention réunit dans un même espace, deux professionnels de même profession, pour intervenir auprès des mêmes élèves. En effet, cette nouvelle définition

⁶⁰ Académis Aix-Marseille, la co-intervention éléments de cadrage et de mise en œuvre dans l'école du socle Marena Turin, Octobre 2016 ; RRS Emile hugot, la co-intervention. RRS Emile Hugot 974 ste Clotilde, février 2013.

de la co-intervention, écarte toute possibilité d'une intervention conjointe entre des personnes de professions différentes et provoque un déclin des situations de co-intervention. Dans ce contexte, nous pouvons retenir les interventions suivantes :

- L'enseignant + l'enseignant ;
- L'enseignant + l'enseignant spécialisé
- L'enseignant + Assistant pédagogique
- L'enseignant + stagiaire
- L'enseignant + l'enseignant surnuméraire ou supplémentaire.

Sachant que la co-intervention se désigne comme un mariage entre deux professionnels (Kohler-Evans, 2006 ; cité par Freind et al. 2010), un partenariat, en raison de la nécessité de permettre la construction d'une relation forte et paritaire (Freind et al. 2010). Dans ce contexte, la co-intervention se veut, une intervention de personnes de niveau égale. Cependant, certains modèles d'enseignements qui placent deux ou plusieurs adultes dans un même espace classe, ne sont pas appropriés à l'appellation de « co-intervention ». C'est le cas des interventions qui associent l'enseignant et le stagiaire ou l'enseignant et l'assistant pédagogique. Sur ce, trois modèles d'enseignements répondraient à cette mesure :

- L'enseignant + l'enseignant ;
- L'enseignant + l'enseignant spécialisé ;
- L'enseignant + L'enseignant supplémentaire, surnuméraire)

Cependant, l'association de deux enseignants sur un même espace, pour y travailler ensemble, est une condition nécessaire pour définir la co-intervention, mais pas suffisante. En effet, s'ajoute à ces conditions, l'interaction des gestes professionnels. À ce titre les auteures définissent la co-intervention comme,

« Un processus de travail conjoint », ..., qui se spécifie par le partage d'un milieu au sein duquel interagissent les gestes professionnels de chacun des co-intervenants ».

Par cette définition, la co-intervention est censée mettre en œuvre l'interaction des gestes professionnels. Une condition sine qua non de la co-intervention.

Toutefois, l'intervention de deux enseignants de même qualification (niveau) comme les trois modèles d'interventions retenus (Enseignant + enseignant, enseignant + l'enseignant

spécialisé ou enseignant + enseignant supplémentaire, surnuméraire), sur un même espace, un projet commun et en direction de mêmes élèves ou d'un même groupe d'élèves, ne donne pas toujours lieu à la co-intervention. Les auteures A. Ventoso-Y-Font et M. Dubois-Bégué (2014) ont distingué trois scénarios d'interventions conjointes pour définir la co-intervention.

Scénario 1 : l'enseignant entre et sort de la classe, mais l'intériorité et l'extériorité restent inchangées.

En ce premier scénario, « *L'intervenant entre et sort de la classe mais les frontières ont pour d'être fermées, déterminant une intériorité et une extériorité bien séparées* » (Ventoso-Y-Font & Dubois-Bégué, 2014). Ainsi, la fermeture des frontières qui séparerait l'intériorité de l'extériorité empêcherait non seulement la divulgation des pratiques, mais aussi la transformation de l'intériorité et de l'extériorité. Dans la mesure où, l'intervenant supplémentaire entre et sort de la classe en n'apportant rien de nouveau, du fait de la fermeture des frontières. C'est-à-dire, l'enseignant supplémentaire ne s'approprie pas des pratiques dont il a fait usage au cours de son intervention avec l'enseignant dans la classe A, et en faire usage dans d'autres circonstances en absence de l'enseignant de la classe A. À l'inverse, comme l'enseignant supplémentaire doit se dépouiller de ses pratiques pour intégrer l'intériorité et donc n'apporte rien de nouveau dans la classe, il ne peut y avoir transformation de cette intériorité. Cette forme d'intervention ne saurait transformer ni l'intérieur, ni l'extérieur du fait de la fermeture des frontières entre l'intériorité et l'extériorité (cf. figure n°13). Pourtant, l'entrée et la sortie de l'enseignant supplémentaire devraient faciliter l'importation et l'exportation des nouvelles pratiques au sein de la classe et favorisées cette interaction des gestes professionnels qui est censée générer les mouvements de l'intérieur vers l'extérieur et vice versa. L'absence de ces mouvements se solderait par une fermeture des frontières entre l'intérieur et l'extérieur. Une fermeture des frontières qui pourrait se justifier par le manque de confiance et le rejet de la pratique de l'autre, la non-appropriation des pratiques de la classe par l'enseignant supplémentaire qui peut les juger inefficaces, complexes ou trop simples pour favoriser l'apprentissage des élèves. Ce jugement se solderait par un rejet des pratiques de l'autre et freinerait la divulgation des pratiques. Par conséquent, cette intervention ne saurait être qualifiée de co-intervention.

Le modèle de l'intervention séparatrice.

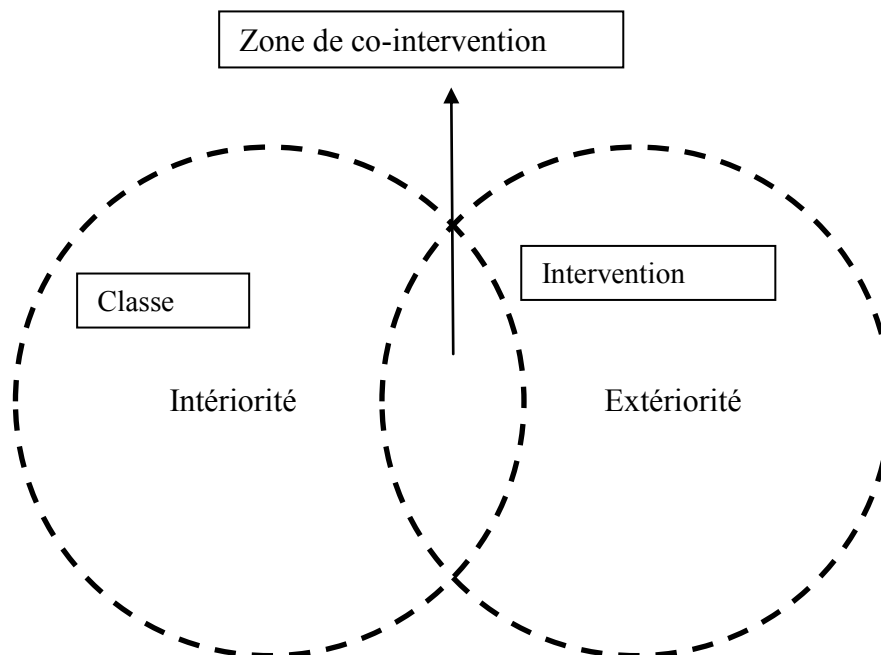


Figure 13: Modèle de co-intervention séparatrice

Source : Annick Ventoso-y-Font et Mireille Dubois-Bégué (2014).

Sur ce, les deux enseignants partagent un milieu professionnel, mais leur coopération se limite au partage du milieu de travail, des élèves et parfois même de projet, sans mettre en œuvre l'interaction des gestes professionnels. En dehors de cette caractéristique, il n'est pas possible de parler donc de co-intervention.

Scénario 2 : L'enseignant ou l'intervenant demeure dans la classe.

Ce modèle de l'inclusion non-intégrative comme le nomment les auteures, interpelle les interventions qui emmènent deux enseignants à intervenir sur un même espace, tout en travaillant de façon isolée. L'extérieur, bien qu'il soit accepté dans la classe, mais reste bien séparé de l'intérieur. Cette acceptation, inclut l'enseignant ou l'intervenant supplémentaire de la classe, mais la séparation entre les deux enseignants bloquerait non seulement la transformation de l'intériorité et de l'extériorité, mais empêcherait également l'intégration du second enseignant, bien qu'il soit dans la classe. Comme le montre le graphique n° 14 :

« *L'intervenant est au-dedans de la classe mais les frontières entre son milieu (externe) et le milieu-classe restent fermées, déterminant une extériorité séparée de l'intériorité bien que l'une soit incluse dans l'autre* »⁶¹.

Ce modèle d'intervention, nous pouvons l'observer dans le cadre de l'inclusion scolaire et de la prise en charge des élèves en grande difficulté scolaire, qui emmène l'enseignant spécialisé à intervenir dans la classe ordinaire. Cependant, si les deux enseignants interviennent ensemble, mais ils s'adressent à un public différent et adaptent leurs pratiques en tenant compte des besoins des élèves. Ce qui fait que les deux enseignants travaillent chacun de leur côté avec un public différent, n'utilisent pas les mêmes pratiques et parfois travaillent sur un contenu différent. De ce fait, la différence sur la typologie des élèves de la classe qui induit une séparation d'intervention, freinerait non seulement la communication entre les deux enseignants pendant l'intervention, mais aussi l'interaction des gestes professionnels. Chacun garde ses pratiques. D'où la fermeture des frontières entre l'intériorité et l'extériorité. Une fermeture de frontière qui va à l'encontre de la pratique de la co-intervention, du fait qu'elle empêche l'interaction des gestes professionnels.

Par ailleurs, l'on peut aussi observer ce modèle d'intervention dans le cadre des interventions qui réunissent l'enseignant et l'AVS (l'auxiliaire de vie scolaire). En effet, l'AVS, cantonné dans des tâches subalternes, « incarne en quelque sorte le savoir spécialisé qui prévaut à l'inclusion de l'élève en situation de handicap », « *sa présence et son action sont donc incontournables pour l'enseignant* » (Ventoso-y-Front et Dubois-Bégué 2014). Mais celui-ci est considéré par les enseignants comme « accessoire et objet » de compensation à utiliser, une situation qui lui permet d'être « dedans » et donc de demeurer dans la classe. Bien que sa présence soit indispensable et est considérée par les enseignants comme un facilitateur, mais sa posture fait de lui « un tiers bloqué », comme le soulignent A. Ventoso-y-Front et M. Dubois-Bégué, 2014, c'est un simple exécutant et ne « porte pas le geste à s'inventer lui-même ». Un manque qui laisserait les pratiques pédagogiques inchangées, fermerait les frontières entre l'intériorité et l'extériorité et se solderait par un empêchement des interactions des gestes professionnels. Comme dans le premier scénario, en absence des interactions des

⁶¹ Annick Ventoso-Y-Font et Mireille Dubois-Bégué, la co-intervention à l'école : une nouvelle professionnalité éducative. Des expériences conjointes d'aide et d'accompagnement d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

gestes professionnels entre les deux intervenants, ces interventions ne peuvent pas être qualifiées de co-intervention.

Le modèle de l'inclusion non-intégrative.

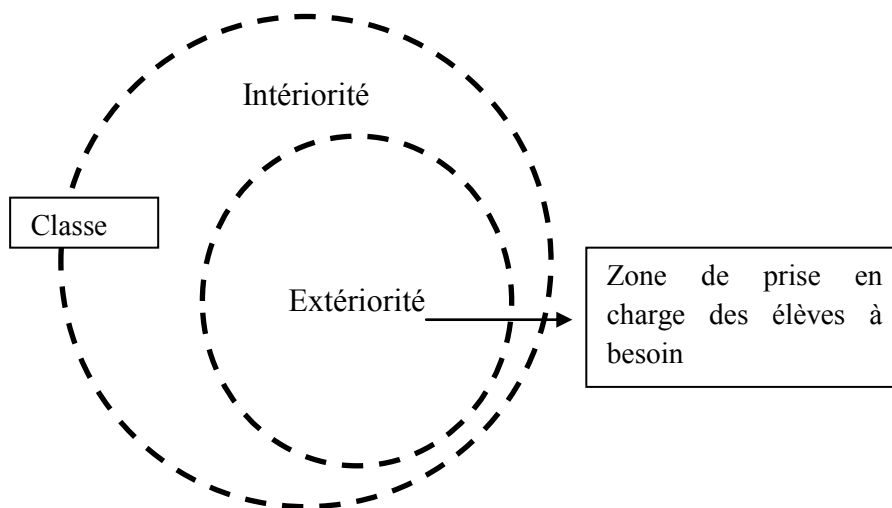


Figure 14: Le modèle de l'inclusion non-intégrative

Source : Annick Ventoso-y-Font et Mireille Dubois-Bégué (2014).

Scénario 3 : l'enseignant entre et sort de la classe, en transformant l'intériorité et l'extériorité.

Pour ce dernier cas, le second enseignant est accueilli et accepté dans la classe, avec ses pratiques et méthodes. Par cette acceptation, les enseignants temporairement ensemble, vont mettre en place un espace pour engager une communication ou une concertation. Ce moment de communication permet à chacun des enseignants de présenter et justifier sa méthode, d'avoir ainsi une confiance en la méthode de l'autre. Une action laisse ouverte les frontières entre l'intériorité et l'extériorité qui permettent aux enseignants d'interagir, d'échanger leurs pratiques, de se mettre à la pratique de l'autre, et donc de transformer leurs pratiques par la conjugaison des savoir-faire des deux enseignants. Dans ce contexte, l'entrée du second enseignant dans la classe transformerait l'intériorité, parce qu'il apporte quelque chose de nouveau, sans laquelle la transformation n'aurait lieu. Cependant, l'échange des pratiques entre les deux enseignants en séance de communication ou en co-intervention, ne transforme pas seulement l'intériorité, mais aussi l'extériorité. Du fait de l'appropriation par le second enseignant des nouvelles pratiques. D'où la transformation de l'extériorité. Les interactions des pratiques ou gestes professionnels agissent dans les deux sens. Les deux enseignants donnent et reçoivent de l'autre. Ce qui va générer les mouvements de l'extérieur vers

l'intérieur, et vice-versa comme le montre le graphique 3. Par conséquent, l'interaction des gestes professionnels au sein d'un même espace, permet de qualifier l'intervention de deux enseignants en co-intervention.

Par ailleurs, les interactions entre les deux enseignants permettent l'intégration du second enseignant qui devient à ce titre un « interne », tout en restant externe, puisqu'il vient du « dehors » et il va y retourner. La co-intervention génère donc une situation paradoxale qui emmène le second enseignant à être à la fois « dedans et dehors ».

Le modèle paradoxale de la co-intervention.

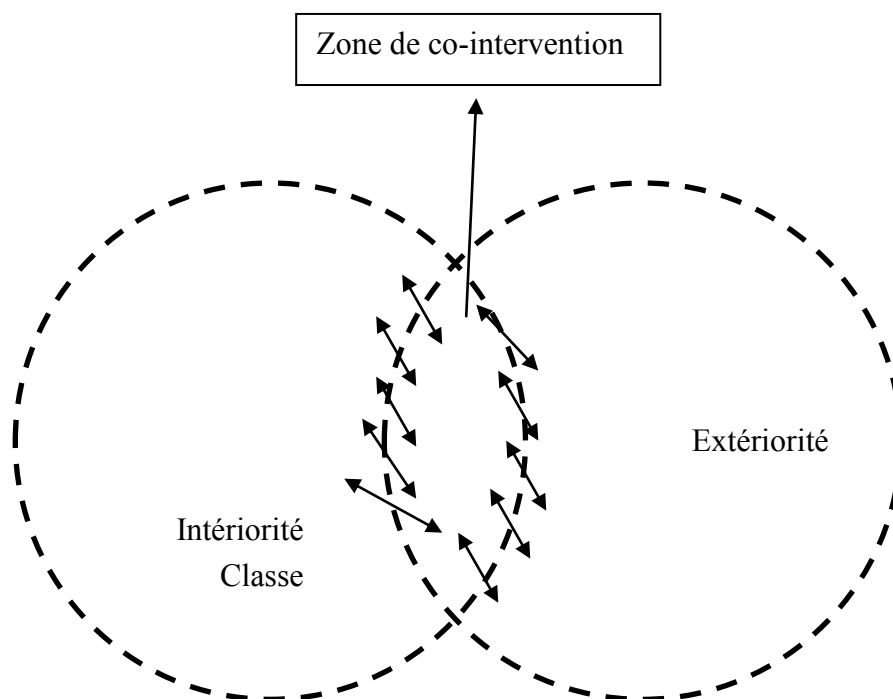


Figure 15: Le modèle paradoxal de la co-intervention

Source : Annick Ventoso-y-Font et Mireille Dubois-Bégué (2014).

Le cas 1 et 3 sont similaires, mais se distinguent par l'ouverture des frontières entre l'intérieur et l'extérieur. L'ouverture des frontières qui permettent l'interaction des gestes professionnels et leur divulgation à l'extérieur de la classe. La similitude entre les deux cas nous emmène à nous interroger sur l'absence d'interaction des gestes professionnels entre l'intériorité et l'extériorité. En effet, l'absence de confiance sur la pratique de l'autre serait la cause de la fermeture des frontières entre l'intérieur et l'extérieur. Par ailleurs, l'acceptation de l'autre et de sa pratique favoriserait l'ouverture des frontières qui devraient permettre au second enseignant d'entrer et de sortir de la classe, tout en transformant, l'intériorité et l'extériorité, par des nouvelles pratiques. Il est en même temps dehors et dedans. Cette situation

paradoxe, fait de la co-intervention, une pratique paradoxale. C'est ainsi par un « paradoxe » que s'inscrit la co-intervention. Une situation qui semble être impossible, du fait de cette contradiction (être en même temps dedans dehors), mais nécessaire pour débloquent l'intériorité prise dans un piège d'enfermement, tel que souligné dans les scénarios 1 et 2. Dans la mesure où, la situation qui place le co-intervenant en même temps dedans et dehors, l'oblige à sortir du milieu-classe. Et que par cette sortie, le co-intervenant emporte une partie de l'intériorité qu'il incorpore dans son extériorité. Cependant, comme le soulignent Ventoso-Y-Font & Dubois-Bégué, « l'intervenant entre et sort du milieu-classe mais les frontières sont ouvertes et un travail d'intégration opère. Les référents respectifs de chacun des co-intervenants peuvent s'échanger. Les interactions fonctionnent dans les deux sens et, par son extériorité, le co-intervenant accueilli ouvre le système vers l'environnement extérieur ». La co-intervention serait donc une pratique qui emmène deux enseignants à partager un même espace de travail, pour que s'opèrent dans les deux sens les interactions des gestes professionnels.

Toutefois, la pluralité de modalités d'intervention des enseignants supplémentaires et spécialisés dans la prise en charge des élèves, va emmener les auteurs et chercheurs à distinguer le co-enseignement à la co-intervention, en regroupant d'un côté, les modalités d'intervention qui amènent les enseignants à intervenir ensemble au sein d'un même espace et de l'autre, les modalités d'intervention qui offrent la possibilité aux enseignants d'intervenir séparément. Cette distinction dans la prise en charge des élèves, modifie la définition de la co-intervention. Celle-ci se définit comme,

« La situation où deux professionnels (et plus) travaillent au même moment pour les élèves d'un même groupe, mais sans partager le même espace, ni les mêmes objectifs à court terme » (Tremplay, 2010).

Cette définition de la co-intervention, fait référence à la co-intervention externe qui permet aux deux enseignants d'intervenir séparément. Elle dissocie la co-intervention au co-enseignement et à la co-présence comme la présente M. Toullec-Théry, dans le cadre des pratiques du dispositif « plus de maîtres que de classes ». À la simple différence, la co-intervention, telle que la présente l'auteure, les enseignants peuvent intervenir séparément dans un même espace. En effet, la co-intervention définie par P. Tremplay, 2010, exclut les trois modalités de la co-intervention (enseignement en atelier, enseignement parallèle, et

l'enseignement en groupe différencié) si les enseignants interviennent dans un même espace. Ce qui est souvent le cas dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes ».

Cependant, si seul le partage d'un même espace de travail et des mêmes objectifs, dissocie la co-intervention du co-enseignement comment cette dernière pratique se définit-elle ?

« Le co-enseignement est défini comme un processus durant lequel les pratiques d'enseignement sont restructurées par l'apport de compétences complémentaires de deux ou plusieurs enseignants qui enseignent de manière conjointe des savoirs disciplinaires et sociaux à un groupe hétérogène d'élèves dans le cadre de l'école régulière ». (Bauwens et Hourcade, 1995, Cité par R. Harent⁶²).

En effet, cette définition du co-enseignement, outre le partage d'un même espace, met plutôt l'accent sur l'apport des compétences complémentaires des co-enseignants, qui modifierait les pratiques enseignantes.

De même, le co-enseignement tel qu'il est défini par Friend et al, apporte les mêmes éléments que la définition de Bauwens et Hourcade, à l'exception de l'apport de celui-ci sur les pratiques enseignantes.

« Le co-enseignement se définit ainsi comme étant « un partenariat entre un enseignant de classe ordinaire et un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner conjointement dans une classe de l'enseignement ordinaire, à un groupe hétérogène d'élèves – incluant ceux en situation de handicap ou avec d'autres besoins particuliers – afin de répondre à leurs besoins éducatifs spécifiques » (Friend et al., 2010, P. 11, cité dans V. Benoît et V. Angelucci, 2016⁶³).

Cependant, ces éléments semblent être suffisants pour dissocier la co-intervention du co-enseignement. Mais co-intervention et co-enseignement sont vraiment deux pratiques distinctes ? À cet effet, le co-enseignement est une forme de la co-intervention interne, comme le définissent Ventoso-Y-Font et Dubois-Bégué (2014),

⁶² Rachel HARENT, Note de synthèse – Le co-enseignement. CREAD, EA n° 3875. En ligne à partir du site : <http://www.ien-argenteil-sud.ac-versailles.fr>

⁶³ Valérie Benoît et Valérie Angelucci, le co-enseignement en contexte scolaire à visée inclusive : quoi, pourquoi, et comment ? Revue suisse de pédagogie spécialisée, 3/2016.

« le co-enseignement est une forme de co-intervention si les co-intervenants agissent conjointement, en un même lieu, ont un projet commun, partagent des gestes professionnels, dans une dimension temporelle incluant préparation et régulations ».

Toute pratique du co-enseignement est donc indiscutablement, de la co-intervention. Mais l'inverse n'est pas vrai. Toute forme de co-intervention, n'est en aucun cas de la co-intervention. Du fait de la séparation de l'espace d'intervention qui génère une fragmentation du groupe classe. Par ailleurs, le partage d'un même espace, s'il caractérise le co-enseignement, cela ne permet pas de qualifier les interventions séparées de deux enseignants, dans même lieu de co-intervention. Du fait de la fragmentation du groupe élèves, qui déroge au caractère obligatoire *« l'intervention en direction des mêmes élèves »*. Cette dimension particulière du co-enseignement permet de ne pas assimiler certaines situations d'intervention commune de deux enseignants sur un même lieu en co-enseignement.

- *Analyse critique.*

En partant des définitions de la co-intervention de Friend et Cook (2007, 2010), on peut constater une particularité dans chaque définition qui marque une évolution considérable dans la pratique de la co-intervention. Bien que les caractères communs soient relevés dans les différentes définitions, mais chaque proposition de définition est complétée du contexte dont elle est mise en œuvre ou l'objection de la pratique. On peut en déduire dans ce contexte, qu'il n'y a pas une définition unique de la co-intervention. Cette absence de définition Institutionnelle donne le plein pouvoir à celui qui est concerné par la situation (co-intervention) de définir cette pratique selon ces convictions, ces croyances. Ce qui va générer une pluralité des définitions de la co-intervention. Néanmoins, ce qui est commun à toutes ces définitions, c'est le partage d'un même espace, qui est une condition obligatoire dans l'exercice de la co-intervention. Par ailleurs, nous pouvons aussi constater une évolution progressive de la définition de la co-intervention. En effet, les anciennes définitions de la co-intervention, caractérisent la co-intervention, par le partage d'un même espace de travail et de projet commun. Alors que les définitions les plus récentes, apportent des ajouts sur les caractéristiques de la co-intervention. Celle-ci ne se détermine plus seulement qu'au partage d'un même espace de travail et de projet commun, mais par l'interaction des gestes professionnels des co-intervenants. C'est dans ce cadre que le critère de l'égalité professionnelle entre en jeu. Dans la mesure où l'égalité professionnelle (deux personnes de même profession, dans notre cas, les deux personnes en co-intervention sont deux

enseignants), favorise l'interaction des gestes professionnels sans laquelle, « il n'est pas possible de parler de co-intervention » (Ventoso-y-font & Dubois-Bégué, 2014). Cependant, les interactions des gestes professionnels des enseignants, se manifestent souvent, pendant l'intervention des deux enseignants au sein d'un même espace, ce qui n'exclut pas la possibilité d'interaction des gestes professionnels en amont ou en aval de la co-intervention. Parce que les co-intervenants partagent un même espace de travail dans le cadre de la co-préparation des activités de la classe et en contexte de co-régulation. En effet, la co-préparation et la co-régulation généreraient une co-réflexion par laquelle interagissent les gestes professionnels des deux enseignants. Une co-réflexion qui convoque le schème « penser- dire- faire »⁶⁴ par lequel, les enseignants, partagent, inventent, ajustent, analysent... leurs gestes professionnels en dehors de la classe (des heures de cours). Ce qui confirmerait la nécessité du partage d'un même espace dans l'exercice de la co-intervention. De même, l'évolution sur la définition de la co-intervention, se caractérise aussi par le partage d'un même espace. En effet, si pour co-intervenir, les enseignants doivent partager un même espace de travail, au jour d'aujourd'hui, le partage d'un même espace une condition obligatoire de la co-intervention. Puisque, en contexte de co-intervention, les enseignants peuvent intervenir dans un même espace ou dans deux espaces différents. Le partage d'un même espace reste une condition nécessaire qu'en contexte de co-enseignement et co-présence.

Toutefois, le partage d'un même espace de travail, dans l'exercice de la co-intervention, ne serait pas exclusif à l'intervention des deux enseignants devant les élèves. C'est-à-dire pendant l'intervention. Le partage d'un même espace peut se faire en tout temps de l'exercice de la co-intervention (avant, pendant ou après l'intervention). Parce que, outre l'intervention commune devant les élèves, la co-intervention demande une co-préparation et une co-régulation qui peuvent se faire au sein d'un même espace.

III.1.2) Le paradoxe de la co-intervention.

Dans la quête de définition de la co-intervention, nous allons aborder le caractère contradictoire de la co-intervention, dont absence « *viendrait en dénaturer la pratique et en*

⁶⁴ Dominique Bucheton et Yves Soulé, « les gestes professionnels et jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, Vol. 3, n° 3, octobre 2009. En ligne : <http://journais.openedition.org/educationdidactique/543> , consulté le 12 octobre 2018.

pervertir les effets » (Ventoso-Y-Font et Dubois-Bégué, 2014). En effet, « la co-intervention véhicule des propos contradictoires qui doivent se maintenir de manière paradoxale, dans la mesure où cette pratique repose sur des composants à la fois intérieurs et extérieurs (« dedans » et « dehors ») et à la fois « conjoints » et « séparés ». par conséquent, elle donne la possibilité au second enseignant « d'agir dedans, tous en restant dehors ; de travailler avec l'autre, tout en restant isolés l'un de l'autre » (Ventoso-Y-Font et Dubois-Bégué, 2014). Dans les faits, il serait impossible d'être dans la classe tout en restant dehors, soit, il est impossible qu'un co-intervenant agisse avec l'autre, tout en restant isolé »⁶⁵.

- L'opposition entre « dedans » et « dehors ».

La pratique de la co-intervention revêt un caractère paradoxal qui met en place une synergie entre l'intérieur et l'extérieur. Celle-ci est fondée sur l'acceptation mutuelle. Puisque pour son exercice, l'intériorité doit accepter l'enseignant supplémentaire (l'extériorité) dans sa classe en tant qu'égal, et partager « avec » lui, la responsabilité et les pratiques enseignantes. De même l'enseignant supplémentaire doit accepter l'intériorité (l'enseignant de la classe, les pratiques habituelles de la classe, ainsi que les élève), et d'en faire partie, mais tout en restant externe. Cette conjonction entre l'intérieur et l'extérieur, amènerait les intervenants à agir en même temps « dedans » et « dehors ». Ce qui paraît être impossible. Puisqu'on ne peut pas être en même temps « dedans » et « dehors ». On est soit « dedans », soit « dehors ». Ce qui paraît logique, car, une personne ne peut pas être à deux endroits en même temps. Néanmoins, le système d'éducation admet ce paradoxe. Il serait alors vrai que l'enseignant soit en même temps « dans » et « hors ». C'est-à-dire, l'enseignant peut donc agir en même temps dedans tout en restant dehors. Qu'est-ce que cela implique ? Comment être « dedans », tout en restant hors ? Ce paradoxe s'explique par la place prise par les co-intervenants dans la classe. Ainsi, l'intériorité et l'extériorité de la classe, l'un comme l'autre, ne pourraient pas intervenir seul en s'accaparant la responsabilité de la classe et de l'enseignement des élèves, ne laissant aucune place à l'autre pour intervenir. L'extériorité doit être conscient qu'il vient de « dehors », et doit s'intégrer à l'intériorité, en partageant la responsabilité et en mettant en commun leurs pratiques. Toutefois, la conjonction de l'intérieur et l'extérieur ne doit pas faire disparaître cette dernière en l'absorbant. Bien que « agir dans » permet à « l'extérieur » d'agir en tant que

⁶⁵ Biyoudi Yolande, mémoire de master II (2016), Réflexion sur les pratiques du dispositif « plus de maîtres que de classes » sur la réussite des élèves dans l'académie de Limoges : focus, co-intervention.

« intérieur », mais tout en agissant aussi comme extérieur, « *il doit être conscient qu'il vient du dehors et il doit y repartir* ». Cela permettrait d'une part, aux deux enseignants de travailler ensemble, donc d'être unis du fait de l'intériorité, mais aussi de travailler séparément, donc d'être isolé l'un de l'autre, du fait de l'extériorité du second enseignant.

- *L'opposition entre conjoints et séparés.*

Si la pratique de la co-intervention se veut en même temps un « agir dedans » et « dehors », mais elle exige aussi un travail « conjoint » et « séparé » dans une même unité de lieu et de temps. Cette exigence semble contradictoire (« conjoint et séparé »), et semblerait placer les intervenants dans une situation impossible. Puisque le travail conjoint réunit les deux intervenants qui se décident de travailler l'un à côté de l'autre, en partageant les responsabilités, les compétences professionnelles et les décisions. Ce type de travail emmène les deux enseignants à exercer une action commune qui les amène « à agir ensemble ». Ce qui vaudrait bien dire que les deux enseignants ne travaillent pas de façon séparée. Puisqu'ils travaillent « l'un avec l'autre » et se partagent tout. De même, en travaillant ensemble, ils sont unis, et ne peuvent être séparés. Bien que certaines formes de travail conjoint emmènent parfois l'un des enseignants à intervenir hors classe avec une partie du groupe classe. Cependant, cette forme d'intervention séparée n'est pas un moyen de rester isolé l'un de l'autre, puisque les deux enseignants mènent conjointement un travail en amont et en aval de l'intervention. Quelle que soit la forme du travail conjoint, il serait donc impossible de travailler ensemble, l'un avec l'autre, tout en restant isoler l'un de l'autre. Mais pourtant, cette opposition entre, « unis » et « séparé » devient possible. Il est donc possible, de travailler ensemble tout en restant isolé. Comment expliquer qu'on puisse travailler ensemble, tout en restant isolé l'un de l'autre ? L'explication sur l'admission de ce paradoxe se trouve dans l'acceptation de l'un et de l'autre de vouloir travailler ensemble. Puisque par l'acceptation de co-intervenir, l'enseignant de la classe « *accepte que celui avec lequel je travaille soit en même temps d'ailleurs et ailleurs (dans son territoire propre) tout en considérant qu'il est là avec moi, impliqué dans les mêmes responsabilités. Et inversement* ». (Annick Ventoso-Y-Font, 2014). Cet « ailleurs », se traduit par une « non-appartenance » à l'unité et séparerait les co-intervenants. Malgré la présence du co-intervenant qui permet de travailler ensemble et donc d'être unit, mais la non-appartenance l'emmène à s'isoler.

Ces deux oppositions, travailler en même temps « dedans et dehors » et « ensemble et séparé » nourrissent la pratique de la co-intervention. Cependant, cette opposition, favorise les

interactions des gestes professionnels. Une condition *siné qua non* de la co-intervention. « En dehors des interactions des gestes professionnels de chacun co-intervenants, il n'est pas possible de parler de la co-intervention (Ventoso-Y-Font et Dubois-Bégué, 2014). La co-intervention se caractérise par l'interaction des gestes professionnels de chacun des enseignants en situation de co-intervention, favorisé elle-même par l'ouverture des frontières entre l'extérieur et l'intérieur. En effet, l'ouverture des frontières, permet à l'enseignant de rentrer et de sortir de la zone de la co-intervention, de travailler avec l'autre, tout en restant isolé de l'autre. En effet, l'isolement et la sortie du co-intervenant de la classe lui permettent de ne pas y demeurer, au risque de freiner l'interaction des gestes professionnels et constituer un obstacle à la co-intervention. De même, la sortie de la classe de l'enseignant, permet à ce dernier de ramener par son entrée des nouveaux gestes professionnels, avec lesquels les enseignants interagissent. Ceci correspond au modèle paradoxal de la co-intervention définie par les auteures (Cf. figure n°15). La co-intervention nécessite un travail de conjonction de l'intériorité et de l'extériorité véhiculée par chacun des intervenants. De ce fait, les co-intervenants travaillent en même temps « dedans et dehors », « ensemble et isolé ». Être dedans et le dehors en même temps génère les interactions qui fonctionnent dans les deux sens. La co-intervention se veut une ouverture des frontières pour permettre à l'intervenant d'entrer et de sortir du milieu-classe et des interactions dans les deux sens.

Cependant, si les interactions des gestes professionnels des co-intervenants favorisent la co-intervention, mais cette dernière ne se limite pas aux interactions des gestes professionnels. La co-intervention serait un processus, qui se réalise en trois phases. Présenter les différentes phases de la co-intervention, revient à présenter son déroulement.

III.1.3) Le déroulement de la co-intervention.

La co-intervention, est un processus qui commence par la phase d'élaboration (en amont de l'intervention) et se termine par la phase de régulation (en aval de l'intervention), en passant par la phase d'intervention en classe. En effet, la co-intervention se déroule en trois phases.

- *la phase de préparation ou la dynamique de co-élaboration.*

La dynamique de co-élaboration est la première phase de la préparation de la pratique de la co-intervention. Dans la mesure où, la co-intervention ne s'improvise pas. Celle-ci doit être pensée et préparée en amont par les deux enseignants, afin d'éviter tout dysfonctionnement susceptible de générer des conflits entre eux, ou qui placeraient certains élèves et

maintiendraient d'autres en situation de difficulté scolaire. Dans cette optique, les enseignants, doivent mettre en place certaines pratiques nécessaires au bon déroulement de l'intervention.

- *La co-préparation.*

La co-préparation permet à des co-intervenants de préparer en amont de la co-intervention, le contenu, les projets communs et les activités de la classe. Cette pratique est indispensable non seulement pour informer l'enseignant supplémentaire sur les activités pédagogiques des séances avenir, mais aussi de l'impliquer sur la vie de la classe, par le partage de la responsabilité et des tâches, car sans elle, cela amènerait le second enseignant à s'isoler (être en retrait pendant que l'enseignant de la classe enseigne). Un retrait qui pourrait être lourde de conséquences pour l'enseignant qui se voit exclu des activités de la classe et n'apporte donc rien de nouveau, dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves, ainsi que sur la pratique de la co-intervention elle-même. Parce que, le retrait du second enseignant, enlèverait à la co-intervention tout son sens. Par ailleurs, la co-préparation apporterait la cohérence entre activités pédagogiques des enseignants et assurerait leur continuité. Ceci, pour permettre au second intervenant, qui peut parfois intervenir de son côté, de respecter le curriculum scolaire des élèves à sa charge. De même, la co-préparation, permet de croiser les regards sur les difficultés des élèves. Bien que l'enseignant de la classe qui passe plus de temps avec les élèves connaît plus les besoins des élèves, il saurait donc donner ce qui lui faut pour réussir son apprentissage. Mais le fait de travailler en équipe et de croiser leur regard permet de faire face à des situations auxquelles l'enseignant se sent dépassé quand il reste seul. Cette co-réflexion permet de trouver les solutions ou les pratiques susceptibles de booster la réussite des élèves. Par exemple, la mise en place de la différenciation pédagogique. Une pratique qui nécessite au préalable, une bonne préparation et une bonne connaissance des élèves et leurs besoins. La co-préparation, du fait de la connaissance des élèves et leurs besoins, permet de ne pas surévaluer ou sous-évaluer les besoins des élèves. C'est un élément qui permet d'encadrer l'activité de l'élève. Par ailleurs, la pratique de la co-préparation, enregistre à son actif un autre avantage. Elle dégagerait un gain de temps, sur la préparation des activités. Le partage des activités à préparer, induit automatiquement une division de temps de préparation en deux.

- *La concertation ou communication.*

Outre la préparation des séances entre les deux enseignants, la pratique de la co-intervention nécessiterait, une concertation qui mettrait les deux enseignants d'accord. En effet, la concertation peut porter sur la pratique à employer, sur la difficulté de l'élève. À ce niveau la concertation permet aux enseignants de croiser leurs regards sur la difficulté et sur l'évaluation des besoins des élèves, afin d'éviter tout dérapage susceptible de freiner ou de ralentir leur apprentissage. Par ailleurs, la concertation entre les co-intervenants, permet à chacun des enseignants d'exposer sa pratique, de façon d'une part de dissiper tout malentendu sur la prise en charge et l'apprentissage des élèves, et d'autre part de gagner en confiance sur la pratique de l'autre. Dans ce cadre, la concertation des deux enseignants génère la confiance qui serait un élément-clé de la co-intervention. Dans la mesure où celle-ci réduirait tout risque de rejet de la pratique (co-intervention) et permet donc d'accepter l'autre comme son alter ego, pour intervenir avec lui dans la classe.

Toutefois, la dynamique de co-élaboration donne lieu à l'intervention des enseignants en classe. Cependant, avant, la dynamique de régulation, la co-intervention transite par une phase où s'exécute la pratique de la co-intervention.

- *La phase de l'exécution ou pendant la co-intervention.*

Cette phase de la co-intervention serait la plus importante de la pratique de la co-intervention, où s'interagissent les gestes professionnels des enseignants en situation. Elle regroupe quatre grandes actions, dont l'interaction des gestes professionnels.

- *Mouvement de l'extérieur et vers l'intérieur.*

Ce premier élément de la co-intervention, permet à l'enseignant d'entrée en classe, d'intervenir « avec » l'enseignant et de sortir, pour ne pas rester enfermé. Un enfermement qui empêcherait la divulgation des pratiques hors de la classe. Le graphique illustre clairement les mouvements de l'extérieur vers l'intérieur et vice-versa. Cependant, ces mouvements de l'extérieur et vers l'intérieur, ne s'expliquent pas par l'entrée et la sortie du second enseignant dans la classe, mais plutôt par l'interaction des gestes professionnels des deux enseignants. Si le seul fait d'entrer et de sortir de la classe suffit pour susciter les mouvements entre l'intérieur et l'extérieur, le graphique 1 devrait disparaître et se confondre avec le graphique 3. Mais cela n'est pas le cas. La différence entre les deux situations, bien que dans les deux cas,

le second enseignant entre et sort de la classe, c'est l'ouverture des frontières qui permet l'interaction des gestes professionnels des deux enseignants. Ainsi, la co-intervention, permet l'interaction des gestes professionnels et suscite les mouvements entre l'intérieur et l'extérieur. Ces deux caractéristiques de la co-intervention sont absentes dans la première situation, malgré l'entrée et la sortie de l'enseignant. On peut aussi noter que les mouvements de l'extérieur à l'intérieur et inversement, permettent au second enseignant d'agir en même temps « dedans » et « dehors ».

- *Le partage d'un projet commun.*

Les enseignants en situation de co-intervention travaillent sur un projet commun. Cet élément, favoriserait le travail collaboratif. Dans la mesure où, il serait facile pour les enseignants qui travaillent ensemble, de travailler sur un même projet. Ceci favoriserait le partage des opinions et des connaissances, qui se traduit par l'interaction des gestes professionnels des deux enseignants. En effet, cette collaboration donnerait au projet une dimension bien supérieure et rendrait le travail des enseignants rentable, du fait de la fusion des apports individuels. Par ailleurs, le partage d'un projet commun peut aussi dans certains cas générer les mouvements entre l'intériorité et l'extériorité, du fait que, le partage met en œuvre les contributions individuelles de chaque enseignant qui se nourrissent de celles de l'autre. Les interactions des connaissances vont dans les deux sens. Il y a là un partage réciproque des connaissances, savoir-faire... qui contribuerait au développement des nouvelles connaissances.

Toutefois, cette condition n'est pas indispensable en contexte de co-intervention externe, du fait de la fragmentation du groupe classe qui peut emmener les enseignants à travailler sur des projets différents. Mais, elle l'est dans le cadre du co-enseignement. Cependant, si le partage d'un projet commun n'est pas indispensable dans la pratique de la co-intervention, de quelle manière les interactions des gestes professionnels peuvent-elles se réaliser, puisque c'est en travaillant sur un même objet que les enseignants se partagent les informations ? En effet, l'absence d'un projet commun ne constitue pas un frein à l'interaction des gestes professionnels et donc à la co-intervention. Cela peut paraître paradoxal, puisque le partage d'un projet commun favorise le partage d'information des connaissances et savoirs où découle l'interaction des gestes professionnels. L'interaction des gestes professionnels peut se manifester lors des séances de co-préparation et de co-régulation, mais aussi pendant l'intervention commune au sein d'un même espace, bien que l'un intervienne par exemple en

mathématiques et l'autre en français, ou dans le même domaine avec des activités différentes. Les enseignants peuvent voir ce que fait l'autre, ces pratiques dans le domaine, entendre ce qu'il dit, mais aussi se parler. Ces trois dimensions interactionnelles favorisent l'interaction des gestes professionnels. Gestes que les enseignants pourront exécuter, lorsque ces derniers vont intervenir dans le domaine ou sur l'activité dont ils ont observé les gestes, sachant qu'à la différence d'un enseignant du secondaire, l'enseignant du primaire intervient dans tous les domaines.

- *L'unité de lieu et de temps.*

Les enseignants en situation de co-intervention partagent leur espace de travail, non pas à des moments séparés, mais au même moment. Ceci dit, les enseignants interviennent en même temps dans un même espace. Cette situation générerait un effet miroir pour les enseignants en situation. Effet miroir, qui permet à un des enseignants de repérer en outre, des éléments susceptibles de valoriser une pratique en cas de points forts ou de réguler la pratique en cas de défauts. C'est-à-dire, en regardant l'autre exécuter une pratique ou les gestes professionnels qu'on a l'habitude de faire, faciliterait d'une part, le repérage des bonnes pratiques et de l'autre le repérage des irrégularités de la pratique (ou des gestes). En cas de repérage de défauts, une régulation de la pratique serait nécessaire. On parle ainsi, de la transformation de la pratique. Toutefois, l'unité de lieu, dans l'exercice de la co-intervention peut être différente selon le mode d'interventions des deux enseignants.

- *L'interaction des gestes professionnels.*

On parle de l'interaction des gestes professionnels, si et seulement si les enseignants qui travaillent en même temps, partagent l'espace de travail. C'est donc au sein de cet espace commun aux deux enseignants qu'interagissent les gestes professionnels. Comme préciser dans les paragraphes précédents, cette interaction des gestes professionnels transformerait en même temps l'intériorité et l'extériorité. Mais pour ce faire faudrait que les frontières entre l'extérieur et l'intérieur soient ouvertes. Nous n'allons pas revenir sur ce qui est dit précédemment. Mais nous pouvons relever c'est le partage d'un même espace de travail qui nourrit les interactions des gestes professionnels auxquelles la co-intervention se façonne. Tout comme « le partage d'un projet commun », les enseignants peuvent travailler sur deux espaces sans pour autant discréditer la co-intervention. Dans certains modèles de co-intervention, les enseignants travaillent dans des lieux différents. Une pratique qui n'est pas

favorable à l'interaction des gestes professionnels, mais ne l'exclut pas. Puisque la co-intervention demande une co-préparation, une concertation et une co-régulation où peuvent surgir les interactions des gestes professionnels.

Cependant, la conjugaison de ces quatre éléments, générerait une connexion sur les actions de deux enseignants au cours de la co-intervention.

Toutefois, la pratique de la co-intervention, ne se limite pas à son exécution en classe, mais celle-ci se poursuit après l'intervention en classe.

- *La phase de co-régulation ou la dynamique de régulation.*

La dynamique de la régulation consiste à l'établissement d'un Bilan après la séance de co-intervention, quitte à réguler la pratique ou l'activité déployée. En effet, les enseignants après l'intervention en classe, mettent en place des actions collaboratives pour relever les points forts et les faiblesses de la séance.

- *Le bilan de la co-intervention.*

Le bilan de la co-intervention, se fait lors d'une concertation des deux enseignants sur la réussite ou la non-réussite des activités travaillées et sur l'adaptabilité des pratiques employées. Les enseignants relèvent à cet effet, ce qui a marché et ce qui n'a pas marché. Cependant, pour procéder à une régulation, il serait indispensable de réfléchir sur ce qui n'a pas marché et surtout pourquoi ça n'a pas marché. Cette réflexion, donne lieu à une analyse des pratiques. Par ailleurs, le bilan de la co-intervention peut aussi porter sur les difficultés des élèves. Comme nous l'avons souligné précédemment, la co-régulation génère aussi l'interaction des gestes professionnels. Par exemple, un enseignant peut partager avec l'autre, la manière dont il a face à un imprévu, ou comment il a procédé pour résoudre un problème. L'interaction des gestes professionnels en contexte de co-régulation, n'est pas assujettie à la forme d'intervention. Puisque les gestes professionnels d'interagissent hors contexte d'intervention. Cependant, le bilan de la co-intervention, ne se limite pas qu'au recensement des points forts et des points faibles de la séance, des difficultés rencontrées, des solutions apportées ou susceptibles de répondre au problème décelé, mais devrait emmener les enseignants en situation de co-intervention à modérer leurs actions.

- *La régulation des pratiques ou la prise de distance.*

La régulation des actions des enseignants apporterait une transformation des pratiques ou une modification des activités des élèves pour les adapter aux nouveaux besoins décelés. En effet, les enseignants, qui ont décelé les nouveaux besoins des élèves, peuvent décider d'un commun accord de modifier soit, le fonctionnement de co-intervention, ou les modalités de la prise en charge des élèves, soit, personnaliser l'apprentissage en adaptant celui-ci aux besoins de chaque élève, quitter sa pratique habituelle pour une nouvelle pratique. Cependant, cette dernière action de la co-intervention (la régulation), met fin à un processus de co-intervention et non pas à la co-intervention comme le montre le graphique ci-dessous.

Cependant, si la co-intervention est un processus qui commence par la co-élaboration et se termine par une co-régulation, celle-ci ne dure pas que le temps d'un processus. Puisque après la régulation, les enseignants sont emmenés à mettre en pratique les modifications apportées, adapter les nouveaux besoins des élèves pour les interventions avenir. Un processus appelle un autre processus. Autrement dit, la co-intervention, nécessite un renouvellement de processus, et dure pendant un temps limité défini au début de la pratique. Dans ce contexte, la co-intervention serait donc une succession des processus de co-intervention.

Graphique n°4 : le déroulement de la co-intervention.

Circuit de la co-intervention.

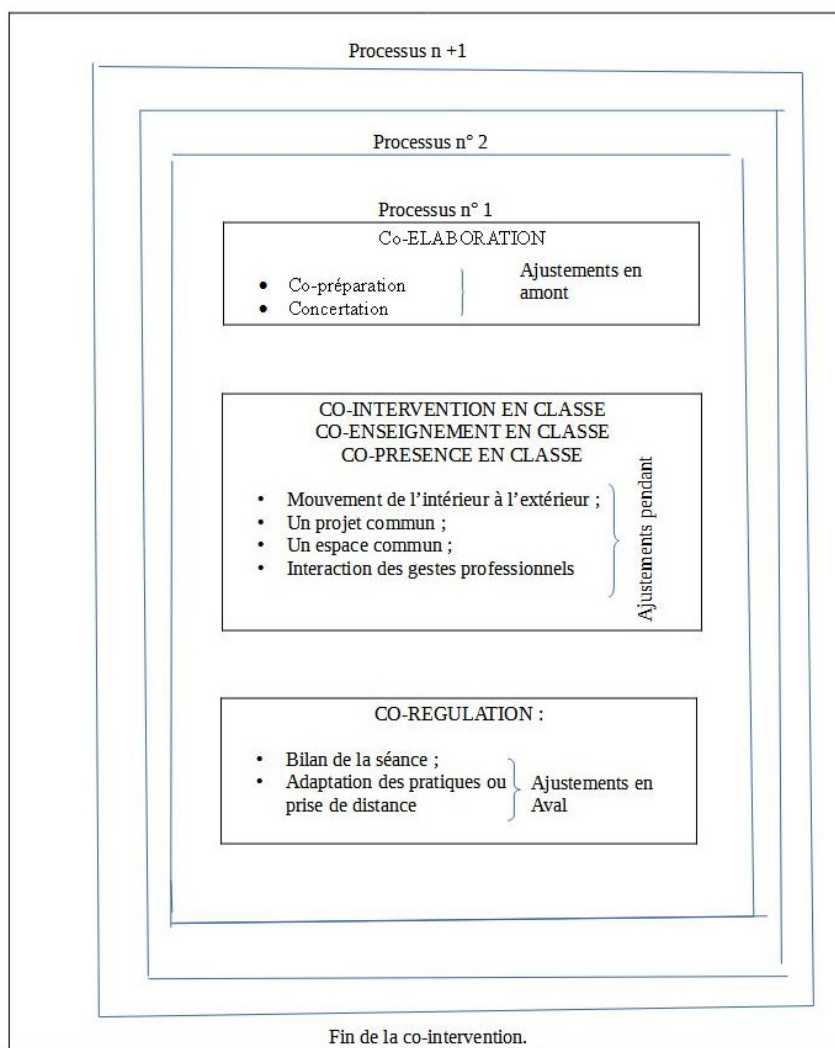


Figure 16: Le processus de la co-intervention

Source : tiré de Ventoso-Y-Font (2014), modifié et complété par nous.

En effet, les pratiques de chaque phase du déroulement de la co-intervention, génèreraient des ajustements des gestes professionnels entre enseignants.

Cependant, ces phases de réalisation de la co-intervention est aussi valable en contexte de co-enseignement et co-présence devant les élèves. Les enseignants mettent en place les mêmes pratiques quelle que soit la modalité choisie. En effet, les effets à l'exercice de ces pratiques les mêmes en co-intervention, en co-enseignement et en co-présence. Cependant, si la co-

intervention, le co-enseignement et la co-présence, nécessitent les mêmes pratiques à leur exécution et généreraient des ajustements entre enseignants, qu'est-ce qui les différencie ?

III.2) Différence proprement dite des notions : co-intervention, co-enseignement et co-présence.

Au sens général, la co-intervention, réunit deux enseignants sur un même espace. À ce titre, le co-enseignement et la co-présence sont des formes de la co-intervention. Cependant, la co-intervention dont il s'agit de présenter la différence est la co-intervention, l'une des trois grandes catégories de la co-intervention (cf : tableau des modalités de la co-intervention présenté ci-dessous). En effet, trois modalités d'intervention rassemblent deux enseignants pour intervenir au sein d'un même groupe classe. Ainsi, pour différencier la co-intervention au co-enseignement ou à la co-présence, nous allons présenter brièvement ce qu'elles ont en commun avant de présenter leur nuance. Cependant, co-enseignement, co-présence et co-intervention sont des pratiques qui font appel à la co-instruction, à la collaboration et à la co-planification et elles ont en commun, le préfixe « Co ». Le « Co » permet aux intervenants de « faire avec », « faire ensemble », « faire en partage » et « faire en commun ». Elle met en exergue l'existence de deux adultes au sein d'un espace, pour agir ensemble. Toutefois, si ces trois pratiques, par la présence de deux enseignants qui interagissent en même temps auprès d'un groupe d'élèves qui les rend comparables, pourtant quelques éléments caractéristiques permettent de les nuancer.

III.2.1) Co-enseignement.

Le groupe d'élèves : en contexte de co-enseignement, tous les élèves de la classe forment un groupe. Les deux enseignants travaillent avec le même groupe. Même si les deux n'ont pas le même rôle (l'un enseigne et l'autre aide, ou vérifie le travail des élèves). Ici, la configuration de la classe ne change pas par rapport à l'enseignement traditionnel où les élèves forment un « tout ». Ce qui change, c'est la présence d'un second enseignant en classe.

Unité de lieu : Les élèves formant un « tout » les deux enseignants sont tenus de travailler sur un même espace en même temps. L'unité de l'espace est dans ce cadre une caractéristique primordiale du co-enseignement. Puisque les élèves forment un seul groupe, réunis dans un seul lieu.

Les objectifs : tout comme, l'unité de lieu, les enseignants travaillent sur les mêmes objectifs, mêmes contenus. C'est-à-dire que tous les élèves travaillent sur le même contenu. Cependant,

avec la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe, les enseignants peuvent différencier le contenu en l'adaptant aux besoins de l'élève, soit, en lui apportant des supports supplémentaires, ou des éléments d'étayages censés l'aider. Cette différenciation ne peut déroger à la qualification du co-enseignement. Puisque les élèves ne sont pas repartis en groupe.

Interaction des gestes professionnels pendant l'intervention :

Le co-enseignement, par le partage de l'espace de travail et par l'aspect du projet commun qui unit les deux enseignants, favorise l'interaction des gestes professionnels entre les enseignants. En effet, deux enseignants qui travaillent ensemble sur un même projet, peuvent se communiquer sur leur travail. Une pratique qui permet l'interaction des gestes professionnels. S'ajoute à ce projet commun, l'unité de lieu qui met en évidence le face-à-face et permet aux enseignants de voir et de faire ce que fait l'autre, de faire ou de dire ce que dit l'autre.

Les effets sur les élèves : le co-enseignement, présente un atout dans l'apprentissage des élèves, car il permet aux enseignants de mettre en place certaines pratiques dont la mise en place est quasiment impossible en présence d'un seul enseignant. Pratiques qui permettent aux élèves en difficulté scolaire de tirer profit des connaissances des élèves dits à niveau, pour élever le leur. En outre, il permet aux élèves, surtout ceux en difficulté de bénéficier de la disponibilité des enseignants. Un temps de disponibilité sur lequel l'enseignant peut insister sur certaines notions non acquises ou peut étayer l'activité, en donnant plus de précisions, d'explication. Cette aide de l'enseignant, va permettre à l'élève de réussir son activité et d'acquérir des connaissances, qu'il n'aurait pas acquises sans l'aide de l'enseignant qui a donné son temps pour que l'élève surmonte la difficulté. Par ailleurs, le co-enseignement annihile l'ennui, pour les élèves. En effet, avec l'hétérogénéité des classes, les élèves avec un rythme de travail avancé, subissent le retard du rythme de travail des élèves les moins avancés. L'écart sur le rythme de travail des élèves avancés et les moins avancés génère aux élèves avancés un sentiment d'ennui. C'est-à-dire, le temps d'attendre que les élèves les moins avancés finissent l'activité travaillée, les élèves avancés qui ont fini, ne font rien et s'ennuient. Cependant, la présence d'un second enseignant en classe, peut modifier le rythme de travail des élèves les moins avancés. En effet, avec l'aide des deux enseignants ou l'attention que chacun d'eux accorde aux élèves, permet à ces derniers, d'avancer rapidement. Ce qui réduirait le temps d'attente pour les élèves les moins avancés.

III.2.2) Co-présence.

Unité d'espace : tout comme le co-enseignement, la co-présence réunit deux enseignants sur un même espace lieu. Ce qui différencie la co-présence au co-enseignement, c'est la posture des enseignants pendant l'intervention. En effet, en contexte de co-enseignement, les deux enseignants peuvent avoir la même posture ou de posture différente, mais tous les deux sont à bord. C'est-à-dire, un premier cas qui emmène les deux enseignants à enseigner c'est le co-enseignement en tandem, un deuxième cas où les deux enseignants aident, et un dernier cas où l'un enseigne et l'autre aide, c'est le co-enseignement complémentaire. Par contre, en contexte de co-présence, un seul des enseignants est à bord, pendant que l'autre observe.

Le groupe d'élève : les élèves forment un seul groupe.

Les objectifs : les élèves travaillent sur un même objectif.

Interaction des gestes professionnels pendant l'intervention : La co-présence une forme de co-intervention, nécessite des interactions dans les deux sens. En pourrait penser que cette condition caractéristique de la co-intervention, semble voler en éclat, du fait de la posture d'observateur de l'un des enseignants. Une posture qui limite les interactions entre les deux enseignants. En effet, le retrait de l'enseignant n'empêche pas les interactions des gestes professionnels entre les deux enseignants. L'enseignant en posture d'observation, observe et prend note sur les agissements de l'autre. Un retrait qui ne permet pas à l'enseignant à bord de voir les pratiques de l'autre, ou de faire ce que fait l'autre. Mais ce dernier, voit ce que fait l'autre. Pratiques qu'il peut reproduire lors de ses interventions futures. Dans ce contexte, il y a interaction unilatérale de l'enseignant à bord vers l'enseignant en posture d'observation. En plus, étant donné que l'enseignant qui observe n'est pas en retrait total, il peut toutefois réagir, pour donner, soit, son avis sur la pratique de l'autre, soit, rappeler les habitus de la classe. Cette intervention permet à l'enseignant à bord, de connaître ce que pense l'autre et de s'ajuster à la pratique de ce dernier. Ce qui instaure un système d'interaction dans les deux sens.

Les effets sur les élèves : Bien que la présence du second enseignant ne permette pas à ce dernier d'être auprès des élèves pour enseigner ou les aider dans leur apprentissage, profite aux élèves et à l'enseignant. En effet, pour un enseignant, il est difficile d'observer l'attitude des élèves pendant l'instruction et d'enseigner en même temps, la posture d'observation de l'un des deux enseignants permet d'observer et de noter les difficultés de chaque élève. Il

observe aussi l'attitude des élèves, « ceux qui participent et ceux qui ne participent pas ». La prise de notes pendant l'observation par l'enseignant, lui permettra de faire des reprises ou d'adapter le contenu aux besoins des élèves ». (Biyoudi, 2016). De même, la présence de celui-ci permet aux élèves de travailler dans le calme.

« Le fait d'être en observation permet de prendre de recul, de se décentrer, on n'est plus acteur, mais on n'est pas tout à fait en retrait. Les notes sur les difficultés des élèves, prises pendant l'observation, me permettent de faire la différenciation, les remarques personnelles, les reprises... »

« L'observation, nous permet d'opérer les attitudes des élèves dans leur regard, est-ce qu'ils sont perdus dans leur tâche, de voir les modalités des calculs, comment les élèves s'y prennent. Tout ça c'est difficile à faire si tu es dans le rôle de l'enseignant ». (Biyoudi, 2016)

De même, la co-présence agit aussi sur l'enseignant, car, il produit un « effet miroir » par lequel l'enseignant se voit à travers l'autre, et peut en effet prendre du recul dans ses pratiques. Recul, sans doute qui boosterait l'apprentissage des élèves.

III.2.3) Co-intervention.

Unité d'espace : en ce qui concerne, l'unité d'espace en contexte de co-intervention, les deux enseignants, peuvent intervenir sur un même espace ou dans deux espaces séparés. En effet, en contexte d'unité d'espace, la co-intervention, ne peut se transformer en co-enseignement, du fait de caractère suivant (le groupe d'élèves) qui déroge aux caractéristiques du co-enseignement.

Le groupe d'élèves : À la différence du co-enseignement et de la co-présence où les élèves forment « un tout », en contexte de la co-intervention, les élèves sont répartis en groupe. Chacun des enseignants peut prendre en charge un groupe, ou peuvent circuler entre les groupes.

Les objectifs : tout comme pour l'unité d'espace les activités des élèves peuvent avoir un même objectif ou pas. En effet, les élèves repartis en groupe peuvent travailler sur un même contenu ou sur des contenus différents. Si la répartition des élèves en groupe permet aux enseignants d'adapter le contenu aux besoins des élèves, dans ce cas, les élèves travaillent une

même activité, mais avec différenciation, soit, sur les supports, soit par allègement de la complexité de l'activité, alors que dans certains cas, la répartition des élèves en groupe, emmène les enseignants à faire travailler les élèves dans des domaines différents. Par exemple, pendant que l'un des enseignants intervient en mathématiques, l'autre intervient en français. Quant à l'usage des pratiques, Templay (2017), souligne que « un travail en co-enseignement, favorisera l'utilisation de pratiques destinées à tous, tout en étant efficace auprès des élèves en difficultés alors que la co-intervention favorisera l'utilisation de pratiques individualisantes et remédiatrices », cité par Toullec-Théry dans co-intervenir, co-enseigner : plus-value et limites.

Interaction des gestes professionnels pendant l'intervention : l'interaction des gestes professionnels pendant l'intervention, se veut un même espace et des objectifs communs. Puisqu'il est difficile pour deux enseignants qui travaillent sur deux espaces différents ou sur des objectifs différents d'interagir pendant leur intervention.

Les effets sur les élèves : les études précédentes sur la co-intervention, soulignent que cette pratique a des effets positifs sur les élèves (Slavin, Make, Davis & Madden 2010 ; Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody, 2000 ; Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010. Cité par Toullec-Théry dans co-intervenir, co-enseigner : plus-value et limites). Mais on reconnaît de cette pratique certains effets qui vont à l'encontre des apprentissages des élèves, dont le plus connu est la stigmatisation des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires en classe. S'ajoute à la stigmatisation, que cette pratique peut générer et qui produirait un effet négatif sur l'apprentissage des élèves, la déconnexion déjà soulignée dans les pages précédentes. En effet, la co-intervention, par ces pratiques de répartition des élèves en groupe, dans le but d'adapter le contenu de leur travail à leurs besoins, et surtout de permettre aux élèves qui ont rencontré un obstacle en classe de retravailler les connaissances travaillées en classe et non acquises, peut défavoriser l'apprentissage des élèves en difficultés scolaires. Le faisant, *ces élèves sont alors momentanément déconnectés du temps didactique de la classe* (Toullec-Théry et Marlot, 2014). Selon les auteures, deux éléments alimentent cette déconnexion :

- *souvent, les objets travaillés sont si lointains que le professeur perd de vue (et les élèves aussi) les enjeux de savoir ciblés en classe ;*
- *généralement, le professeur ne reconnecte pas ce qui est travaillé dans le groupe avec les apprentissages qui sont d'actualité en classe* (Toullec-Théry et Marlot, 2014. Cité dans Toullec-Théry 2015).

Cependant, l'absence de connexion des deux activités (ce qui est travaillé en classe et ce qui est travaillé en groupe) pèserait sur les apprentissages des élèves en difficultés. Déjà en difficulté scolaire, ces élèves ne sauront pas, par eux-mêmes, transposer ce qu'ils ont travaillé en groupe en contexte classe, sans l'aide d'un adulte. La non-transposition des connaissances travaillées, expose les élèves déjà fragiles, à la difficulté scolaire. Dans ce contexte, la co-intervention, au lieu d'attirer les apprentissages des élèves en difficulté vers le haut, du fait de la déconnexion qu'elle peut générer, attirerait leurs apprentissages vers le bas.

Tableau des différentes catégories et modalités de la co-intervention

	Catégories	Modalités	Posture	Groupe d'élèves	Répartition des groupes ou de rôle	Unité d'espace
Co-intervention	Co-enseignement	Enseignement complémentaire	L'un enseigne et l'autre aide	1	Avec ou sans rotation de rôle	1
		Enseignement en tandem ou intégré	Les deux enseignent	1	Pas de rotation	1
		Les deux aident	Les deux aident	1	Pas de rotation	1
	Co-présence	Co-présence	L'un enseigne et l'autre observe	1	Avec ou sans rotation de rôle	1
	Co-intervention	Enseignement en parallèle	Le deux enseignent ou aident	2	Avec ou sans rotation de groupes	1 ou 2
		Enseignement différé	Les deux enseignent ou aident	2	Avec ou sans rotation de groupe	1 ou 2
		Enseignement en atelier	Les deux enseignent ou aident	3	Sans rotation : un enseignant, un groupe et le troisième groupe travaille en autonomie	1 ou 2
					Avec rotation des groupes : un enseignant, un groupe et le troisième groupe travaille en autonomie. Les enseignants changent de groupes	1 ou 2
					Les enseignants circulent entre les groupes	1

Tableau 2: Les catégories et les modalités de la co-intervention

Source : Biyouidi, 2016

Conclusion.

La pratique de la co-intervention connue pour la prise en charge des élèves à besoins particuliers et spécifiques s'étend désormais sur l'ensemble des élèves. Bien que celle-ci soit mise en place dans le cadre de la prévention et de la remédiation de la difficulté scolaire, mais la personne-ressource affectée dans les écoles dans ce cadre, ne s'adresse plus aux seuls élèves en difficulté, mais aussi aux autres élèves, qui eux, ne rencontrent aucun problème dans leurs apprentissages. En effet, l'émergence de la co-intervention a permis le développement des modalités d'intervention de l'enseignant supplémentaire. La co-intervention, compte désormais certaines modalités d'intervention, qui emmènent les enseignants supplémentaires à s'adresser sur l'ensemble des élèves de la classe. Cette pratique mise en place pour améliorer la prise en charge des élèves en difficulté scolaire a montré ses effets et ses limites. En effet, la co-intervention, favorise bien l'apprentissage des élèves en difficulté scolaire, en ramenant le niveau de réussite de ces élèves à un niveau comparable à celui des autres élèves en situation de réussite. Mais, la co-intervention, peut aussi générer une déconnexion des temps didactiques par laquelle les élèves en difficulté scolaire se déconnectent des activités de la classe et réservent des savoirs acquis hors classe, dans les activités hors classe. Ces derniers, du fait de leur difficulté scolaire, sont incapables de transposer d'eux-mêmes, en classe, les savoirs acquis en contexte hors classe. Les enseignants qui sont censés les aider à faire la transposition des acquis en classe, ne le font pas souvent. Ce qui génère une déconnexion qui emmènerait l'apprentissage des élèves en difficulté vers le bas. Creusant ainsi l'écart de réussite entre élèves. Outre, la déconnexion, la co-intervention se dit, une pédagogie de lenteur et de dépendance. En effet, certaines pratiques de la co-intervention ralentissent l'apprentissage des élèves en difficulté scolaire. Cependant, ces controverses sur la pratique de la co-intervention ne se limitent pas aux effets de la co-intervention. La signification et les différentes définitions même de la notion co-intervention apportées par les auteurs sont parfois contradictoires. En effet, les enseignants en situation de co-intervention, agissent « dans » tout en restant « hors » et agissent « avec », tout en restant isolés. S'ajoutent à ces contradictions, celles qui portent sur les multiples définitions de la notion co-intervention. Face à ces contradictions, nous allons nous intéresser à la notion d'« ajustement réciproque », attachée à l'exercice de la co-intervention. Notion qui apparaît dans les travaux de Saillot en 2018. Travaux par lesquels l'auteur cherche à définir l'essence de l'activité de co-enseignement. Puis en 2020, pour analyser la notion d'ajustement.

Chapitre 3 : Ajustements de l’agir enseignant dans l’enseignement et l’apprentissage des élèves.

Introduction.

Souvent employé en mécanique, en menuiserie, maçonnerie et à la couture pour confectionner une veste sur mesure, la notion d’ajustement permet « d’ajuster deux pièces ensemble », pour réduire tout risque d’anomalie, susceptible de rendre la pièce défectueuse ou en couture, pour confectionner une veste sur mesure, le tailleur ajuste la veste à la taille de la personne, pour que celle-ci ne soit pas trop grande ou trop petite, elle se trouve maintenant associée à l’éducation, enseignement/apprentissage des élèves. Cette pratique dont les travaux sont en plein essor dans l’enseignement/apprentissage des élèves, n’est pas nouvelle dans ce domaine, elle apparaît dans nombre des travaux de l’agir enseignant. Cependant, l’usage de cette pratique connaît une évolution avec les nouvelles modalités d’enseignement. En effet, dans l’enseignement traditionnel, la notion d’ajustement est longtemps, associée à la modification des postures des enseignants et des élèves, ainsi qu’à l’étayage de l’apprentissage de ces derniers. Pour apporter un enseignement adapté à chacun des élèves et de permettre la réussite de chacun d’eux, l’enseignant ajuste son agir, ses gestes ou ses pratiques en tenant compte des besoins des élèves. Mais avec l’arrivée des nouvelles modalités d’enseignement, telle que la co-intervention ou le co-enseignement, la notion d’ajustement trouve un nouveau souffle. Celle-ci s’inscrit dans l’harmonisation et la cohérence de « l’agir enseignant » des deux enseignants. De ce fait, la notion d’ajustement peut avoir plusieurs usages. Elle permet aux enseignants d’adapter leur enseignement aux besoins des élèves. Autrement dit, l’ajustement permet aux enseignants d’offrir un enseignement sur mesure aux capacités cognitives des élèves. Dans ce contexte, elle est exécutée par les enseignants et s’adresse aux élèves, pour que ces derniers s’approprient des savoirs. Cependant, les enseignants ne sont pas les seuls à ajuster leurs gestes au profit des élèves. Ces élèves à qui les gestes d’ajustements sont adressés, font de même au retour. Un double ajustement, de l’enseignant vers l’élève et de l’élève vers l’enseignant est dénommé différemment, selon les auteurs. Par exemple, Altet (1994) et Bucheton qui ont travaillé sur ce concept utilisent le terme « co-ajustement » pour qualifier le double ajustement entre l’enseignant et l’élève. Dans la même lignée, Sensevy (2007, 2011), identifie cette pratique sous l’appellation d’« ajustement mutuel ». Mais les travaux les plus récents portant sur cette pratique, tels que ceux de Saillot, font usage d’un nouveau terme « ajustement réciproque », pour qualifier l’ajustement entre les deux

enseignants en contexte de co-enseignement. Un ajustement qui permet aux deux enseignants d'harmoniser leurs gestes.

Ce chapitre, présente la notion d'ajustement tel que présentée dans les différents travaux des chercheurs et auteurs en éducation.

I) Les ajustements dans les pratiques enseignantes.

Associés aux pratiques du tailleur qui pour confectionner une veste, prend les mensurations précises de la personne qui la portera, pour qu'elle ne soit ni trop grosse, ni trop petite. Dans cette logique, dans les pratiques enseignantes, « les ajustements permettraient donc de proposer une pédagogie sur mesure, c'est-à-dire adaptée aux spécificités des élèves » (Saillot, 2020). Cependant, la notion d'ajustement qui prend désormais une place importante dans pas mal des travaux des chercheurs en éducation, présente une diversité d'usages. Nous abordons dans cette partie, les différentes définitions données à la notion d'ajustement et ses usages dans les différents travaux des chercheurs.

I.1) La notion d'ajustement dans les travaux d'Altet, Jorro, Goigoux et Sensevy.

Altet (1994), aborde la notion d'ajustement dans la coactivité enseignant-élèves à partir des interactions de ces derniers en classe. Elle développe en effet, « *un modèle intégrateur (Altet, 1991, 1994) qui regroupe les processus de médiations et situations, les modes d'ajustement et l'articulation interpersonnelle* » (Saillot, 2020). Ces travaux ont mis en évidence trois épisodes.

- Les épisodes inducteurs, orientés et menés par l'enseignant. Dans ces épisodes, l'élève s'adapte à l'enseignant.
- Les épisodes médiateurs, où les échanges issus de ces épisodes viennent des initiatives des élèves.
- Les épisodes adaptateurs durant lesquels le professeur s'ajuste à la demande de l'élève et l'aide à mettre en œuvre une stratégie personnelle d'apprentissage. Cet épisode s'oppose à la première où c'est l'élève qui s'adapte à l'enseignant. Cependant, dans ce dernier épisode, non seulement, l'enseignant prend en compte, les besoins, les difficultés des élèves et met en place une stratégie ou une démarche propre à l'élève pour l'aider dans son apprentissage, l'enseignant ajuste son enseignement aux spécificités des élèves, mais il révèle une réciprocité d'adaptation enseignant-élèves.

De ce fait, de la même façon que l'enseignant s'adapte aux élèves pour répondre à leurs besoins, par la mise en place d'une part, d'un enseignement individualisé et personnalisé et d'autre part, des groupes de besoins ou des activités diversifiées, les élèves s'adaptent à l'enseignant. Une réciprocité qui permet aux élèves de mobiliser leur capacité intellectuelle pour répondre aux exigences de l'enseignant. Dans ce cadre, l'ajustement devient un outil indispensable dans l'enseignement-apprentissage des élèves et permettre la réussite des élèves, car « *l'analyse de ces ajustements et adaptations interpersonnelles montre que les difficultés des élèves ne sont pas complètement inhérentes aux individus élèves, elles se construisent en classe dans l'interaction pédagogique et sont le produit de non-ajustement entre enseignant et élèves* ». (Altet, 1994).

Pour Zorro (2007) l'ajustement serait un processus caractérisé par trois sens.

- Le sens postural, qu'elle appelle la « liberté d'agir », favoriserait l'adaptation à la réalité de la classe
- Le sens du kairos, « *permet de transformer l'imprévu en événement favorable* (Jorro, 2007). *Il s'agit des qualités d'ouverture et d'accueil favorisant l'intuition de ce qui est juste et adapté à la situation d'échange* » (Maitre de Pembroque, 2018, P.
- Le sens d'altérité, favorise la prise en compte de l'autre et de la rencontre interpersonnelle

De ce fait, dans les travaux de Jorro, la notion d'ajustement fait référence à l'imprévu. Celui-ci est un geste réalisé par les enseignants pour faire face à un imprévu. L'ajustement est un geste parmi tant d'autres de la matrice de l'agir enseignant qui comporte, selon Jorro quatre gestes :

- Les gestes langagiers qui se manifestent à travers le discours de l'enseignant.
- Les gestes de mises en scène du savoir, pour la transmission du savoir.
- Les gestes éthiques qui ne sont que la manière dont l'enseignant communique avec les élèves et apprécie leur travail.
- Les gestes d'ajustement, « la manière de réagir aux événements imprévisibles et de s'adapter en situation ».

Pour Jorro, l'ajustement est « *la manière de réagir aux événements imprévisibles et de s'adapter en situation* ». Autrement dit, les gestes d'ajustement sont, toute action engagée par

l'enseignant susceptible de modifier certains éléments d'apprentissage des élèves. Cela peut être « *la redéfinition de la consigne, la négociation des règles du jeu, la reprise d'activités empêchées, l'invention d'une stratégie nouvelle rendant compte de l'acuité régulatrice de l'enseignant. Les ajustements peuvent porter sur le rythme de l'action (anticipation, accélération, actualisation), sur la prise en compte d'une demande émanant de la classe* » (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010). En grosse modo, ces gestes d'ajustements sont destinés à la bonne marche de la séquence didactique, mais peuvent aussi concerner l'enseignant. Dans ce contexte, ces gestes d'ajustement se manifestent en gestes d'appui et de réassurance dès lors que l'enseignant fait usage de certains supports de travail qui lui servent d'aide (fiche de préparation, trame de cours, prise de notes).

Cependant, si les travaux de Jorro, attribuent la notion d'ajustement à l'imprévu, celui-ci n'est pas le seul fait qui permet aux enseignants de faire appel à un ajustement.

Dans la même lignée, Goigoux aborde la notion d'ajustement dans les interactions en classe. Ces travaux se basent sur les effets des interactions ajustées sur les compétences requises. Pour ce dernier, l'ajustement est un moyen de favoriser l'autonomie des élèves. En effet, une tâche ajustée aux capacités cognitives des élèves, assure l'engagement et la motivation de ces derniers. Pour ce faire, l'enseignant doit être capable de modifier ses gestes en fonction de la capacité de l'élève à exécuter la tâche demandée. De ce fait, « *l'ajustement est la capacité du maître à modifier son comportement en fonction de l'activité de l'élève et à lui apporter une réponse appropriée d'une manière relativement régulière face à des comportements comparables* » (Goigoux, 2007). Cette capacité implique que l'enseignant sache prélever les indices pertinents qui témoignent de l'activité des élèves dans le cadre des situations, des tâches et d'objectifs spécifiques (Bronckard, 1994). Une capacité qui devrait permettre aux enseignants d'adapter leur enseignement aux spécificités de chaque élève, paraît difficile pour les enseignants. Puisque face à une grande hétérogénéité, les enseignants ne parviennent pas à s'ajuster aux spécificités de chaque élève. L'auteur souligne que « *si les maîtresses chevronnées adaptent avec pertinence leurs aides aux compétences de la majorité de leurs élèves, elles ne parviennent pas à s'ajuster à ceux dont le niveau de conceptualisation est insuffisant aux regards des exigences requises par la tâche* » (Goigoux 2007). Le niveau bas de certains élèves, empêche l'enseignant de leur apporter un étayage qui permet aux élèves une acquisition des compétences requises. Dans ce contexte, l'enseignant s'ajuste aux seuls élèves les plus avancés. En effet, « *au-delà d'un certain seuil d'hétérogénéité, les*

enseignantes même chevronnées ne peuvent plus gérer toutes les situations didactiques. Elles s'ajustent finement aux deux tiers de leurs élèves, les plus avancés, mais n'y parviennent pas avec les autres (niveau 1). Même avec la restriction de la complexité de la tâche, pour assurer l'étayage, elles se heurtent néanmoins à un écart trop important entre les compétences nécessaires pour traiter la tâche et les capacités dont disposent ces élèves » (idem).

Cependant, cet aspect de prélèvement d'indices pertinents dans l'activité des élèves, évoqué dans les travaux de Goigoux, nous le retrouvons dans les travaux de Sensevy sur la théorie de l'action conjointe en didactique. En effet, l'ajustement ou « l'agencement didactique » pour Sensevy, s'inscrit dans la transaction didactique. C'est-à-dire, la transaction de savoir entre le professeur et les élèves. En effet, Sensevy compare cette transmission de savoir ou action didactique à un jeu auquel jouent le professeur et les élèves. Jeu qui consiste à agir de manière conjointe pour que les élèves s'approprient les savoirs. De ce fait, l'action didactique qui consiste à la transmission du savoir est au sens de Sensevy, une action conjointe entre professeur et élève, dont le savoir est l'objet transactionnel ». Cet ajustement mutuel et la coordination inhérente à l'action conjointe résultent de la perception des « signaux » d'action (Stimuli ou des comportements qui font signe) émis par autrui qui peuvent initier et former l'action, et produit des signaux en retour. C'est-à-dire les conduites des agents (des enseignants et des professeurs) constituent des signaux d'action pour autrui dans l'action conjointe.

De même, Sensevy, appréhende l'ajustement mutuel comme un processus de sémiotique à autrui et que cette sémiotique du savoir à travers autrui « ne peut advenir sans ajustements constants » Sensevy (2011). C'est-à-dire, « *l'agir enseignant est constamment ajusté, et en retour, il provoque l'ajustement des élèves* » (ibid). Il s'agit là « *d'un processus constant d'ajustement mutuel* ». Cependant, nous retrouvons cet aspect d'ajustement entre enseignant et élèves dans les travaux de Bucheton.

I.2) La notion d'ajustement au cœur du modèle d'analyse de Bucheton.

La notion d'ajustement est au cœur des travaux de D. Bucheton qui portent sur « l'agir de l'enseignant ». En effet, ces travaux mettent en exergue un modèle d'analyse de « l'agir enseignant » dans la classe. Modèle connu sous l'appellation « le multi-agenda ». « *Il cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la*

grande diversité des variables de toutes situations (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artefacts, etc.) (Bucheton et Soulé, 2009, P.29). Ce modèle regroupe cinq préoccupations qui se « déploient différemment selon le contexte et les disciplines » (Bucheton, 2017), formant ainsi une matrice de l’agir enseignant en classe.

I.2.1) Le multi-agenda de cinq préoccupations enchâssées.

Le multi-agenda est constitué des gestes du métier. En effet, l’agir enseignant dans la classe s’articule autour de 5 préoccupations :

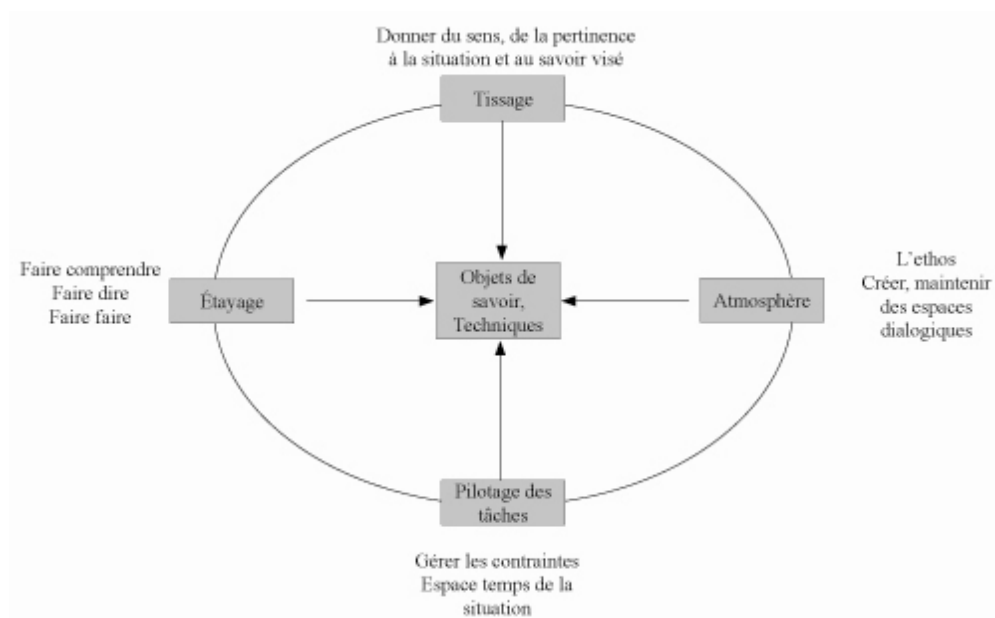


Figure 17: Le multi-agenda de macro-préoccupations enchâssées.

Source Bucheton 2009

Les 5 macro-préoccupations enchâssées

1. *L'atmosphère* : il s'agit ici de créer et de maintenir des espaces qui favorisent les interactions propices aux apprentissages. Autrement dit, créer un climat de travail.
2. *Le pilotage de la leçon* : le pilotage de la leçon permet « d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance, d'assurer la chronogenèse de la leçon, de passer d'un début où on se contente de cadrer la visée de savoir. Entre autre, le pilotage permet à l'enseignant de « gérer les diverses contraintes, pratiques spatiales et temporelles de la situation : avancée de la leçon, déplacements, gestion des instruments d'enseignement divers, etc.
3. *Le tissage* : le tissage est une forme d'étayage qui permet d'aider les élèves « à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école, l'avant et l'après de la leçon. C'est la connexion du dedans et du dehors, d'avant et d'après.
4. *L'étayage* : l'étayage désigne « toutes formes d'aides que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans ».
5. *Les savoirs* : on entend par savoirs, les objets enseignés, les gestes d'étude, gestes sociaux, compétences, attitudes, les valeurs.

Cependant, D. Bucheton souligne que ces préoccupations ne sont pas isolées, elles sont *systémiques*, car elles co-agissent, rétroagissent les unes aux autres, modulaires, afin de créer un climat susceptible d'attirer les élèves dans l'apprentissage, *hiérarchiques* et *dynamiques*.

Mais, l'agir enseignant est constamment ajusté, pour répondre aux exigences de la classe. Un co-ajustement de l'agir du maître avec celui des élèves qui emmène les auteurs à affiner leur modèle à partir des observations de l'activité des élèves au regard de l'agir enseignant, et des entretiens d'auto-confrontation. Par ces recherches D. Bucheton et Y. Soulé ont identifié 6 postures d'étayage des enseignants.

I.2.2) Les postures d'étayage des enseignants.

Qu'est-ce qu'on entend par posture d'étayage. « *La posture d'étayage est la diversité de ces conduites d'étayage de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe* » (Bucheton et Soulé, 2009).

Les 6 postures d'étayage des enseignants de Bucheton.

1. *Une posture de contrôle*, qui vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches. L'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Dans cette posture, une atmosphère tendue et le tissage assez faible. Tout est sous le contrôle de l'enseignant qui vérifie, évalue, distribue la parole, explique les erreurs et les corrige. C'est une posture qui provoque le décrochage chez les élèves. Puisque ces élèves qui sont dans le « faire » plus que dans le « penser sur », peuvent avoir tout fait sans comprendre ce qu'ils sont en train d'apprendre. Posture qu'on trouve très souvent chez les enseignants novices.
2. *Une posture de contre-étayage*, est une variante de la posture de contrôle. Le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.
3. *Une posture d'accompagnement*, c'est cette posture par laquelle, le maître apporte de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Contrairement à la posture de contre-étayage, la posture d'accompagnement, l'enseignant, laisse le temps de réflexion aux élèves et les laisse travailler.
4. *Une posture d'enseignement*, c'est la posture par laquelle l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait la démonstration. Comme garant de savoirs, l'enseignant fait ce que l'élève ne peut pas encore faire seul.
5. Une posture de lâcher-prise, permet à l'enseignant d'assigner aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est pour les élèves, un gage de confiance.
6. Une posture dite du « magicien », se manifeste par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves.

En effet, en croisant ces 6 postures d'étayage des enseignants avec les préoccupations du multi-agenda, les auteurs montrent « *comment chaque posture architecture de manière modulaire les divers gestes identifiés dans la matrice conceptuelle du multi-agenda* » (Bucheton, 2009).

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important, Multi directif	Dévolution Emergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive- créative
Contrôle	Collectif Synchronique, Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En acte	« Faire » Posture première
Lâcher-prise	Confié au groupe	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En acte	Variables : faire discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches, retour sur	Nommés	Verbalisation, post-tâche, posture réflexive
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement, aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulation jeu : posture ludique

Tableau 3: Les postures d'étayage: une organisation modulaire de gestes et leur visées.

Source : Bucheton et Soulé 2009

De ce fait, les enseignants ne restent pas cantonner dans une seule posture le temps d'une activité. Ces derniers mobilisent plusieurs postures. Mais tous n'ont pas cette capacité à mobiliser plusieurs postures. Les novices ou les jeunes stagiaires circulent entre deux postures, la posture de contrôle et la posture d'enseignement, alors que les enseignants les plus expérimentés circulent entre les diverses postures à l'intérieur de brefs scénarios. Ils ont la capacité à « *moduler les formes de leur médiation en fonction de ce qu'ils perçoivent et observent de l'activité des élèves* » (Bucheton et Soulé, 2009).

Cependant, les élèves qui constatent le changement de posture et identifient les attentes de l'enseignant. « *Ils s'ajustent plus ou moins à ces attentes, parfois les refusent ou les détournent* » (Idem). De ce fait, tous comme les enseignants, les élèves disposent aussi toute une gamme de postures.

I.2.3) Les postures d'étude des élèves.

Comme les enseignants, les élèves mobilisent 6 postures. Cependant, avant de présenter les postures d'étude des élèves, commençons à définir ce que c'est une posture. « *Une posture est un schème préconstruit du penser-dire-faire' que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile, et interdit tout étiquetage des sujets* » (Bucheton 1999 – Bucheton 2006).

Les 6 postures d'étude des élèves.

1. *La posture première* : la posture première « décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche, sans trop réfléchir » en proposant tout ce qui leur passe dans la tête.
2. *La posture scolaire* : Cette posture caractérise la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues. « *Ces élèves scolaires ont un comportement sérieux, mais sans prise d'initiatives, ni recherche d'approfondissement* » (Saillot 2020. P.57).
3. *La posture ludique – créative* : La posture ludique-créative décrit « les comportements d'élèves qui cherchent à détourner la tâche, les consignes ou les règles du contrat didactique » (Saillot 2020).
4. *La posture dogmatique* : La posture dogmatique se manifeste par la non-curiosité affirmée. Elle « *représente en effet, les élèves qui disent déjà tout savoir, qui ont déjà vu ça l'année dernière ou à la maison, ceux qui ont déjà appris à faire et qui ne sont pas curieux ou ouvert à la suite du cours et aux propositions de l'enseignant* » (Saillot, 2020).
5. *La posture de refus* : Le refus de faire, d'apprendre ou de se conformer aux règles. Ce comportement met non seulement l'enseignant en grande difficulté, mais aussi l'élève lui-même.
6. *La posture réflexive* : « C'est la posture d'étude qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir, mais de revenir sur cet agir, de la secondariser pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports » (Saillot, 2020).

En effet, au cours d'une activité, les élèves peuvent glisser d'une posture à l'autre, selon le degré d'engagement mais aussi selon la complexité de la tâche ou du degré de complexité des différents niveaux d'exécution de la tâche. Cependant, ces travaux sur la posture d'élèves montrent « que les élèves les plus en réussite sont ceux qui disposent d'une gamme variée de postures, ils savent changer de posture dans la difficulté ».

I.2.4) Les ajustements réciproques des postures : Posture d'étayage des enseignants et posture d'étude des élèves.

Les ajustements réciproques des postures d'étayage des enseignants et les postures d'études des élèves se caractérisent par ce que D. Bucheton nomme « *un double ajustement* ». D'un côté, il y a un ajustement unilatéral de posture d'étayage de l'enseignant vers les postures d'études des élèves. « *L'enseignant change de système d'étayage pour s'adapter à l'avancée de la leçon, aux difficultés perçues ou du moins à la représentation momentanée qu'il se fait de la situation* » (Bucheton et Soulé, 2009). Et de l'autre côté, un ajustement unilatéral des

postures d'étude des élèves vers les postures d'étayage de l'enseignant. « *Les élèves changent de posture en fonction de leur vécu, perçu de la difficulté pour eux de la tâche, en fonction aussi de la manière dont l'enseignant conduit le travail commun* » (Idem).

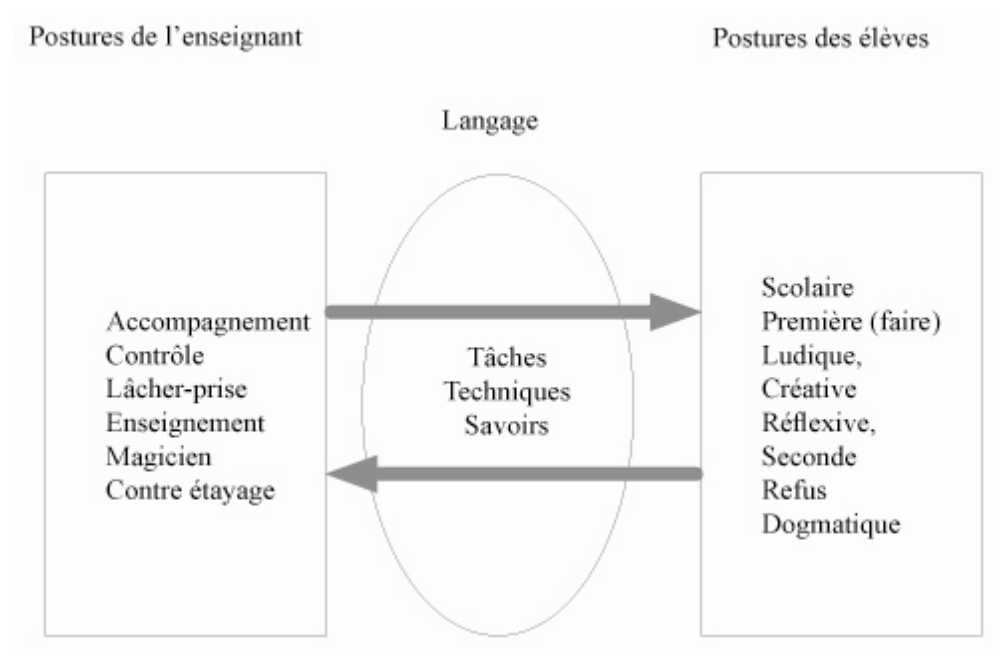


Figure 18: Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves.

Source : D. Bucheton et Y. Soulé.

La figure ci-dessus montre que « *les élèves ajustent leurs postures d'étude à la posture des enseignants et réciproquement* » (Saillot 2020. P. 58)

II) Modélisation d'une posture d'ajustement et ajustements multiregistres.

La modélisation d'une posture d'ajustement et les ajustements multiregistres des enseignants relèvent des travaux de Saillot (2015, 2018, 2020).

II.1) La modélisation d'une posture d'ajustement des enseignants.

La dynamique réciproque des postures que Bucheton et Soulé décrivent comme un double ajustement entre les postures des enseignants et celles des élèves repose sur 3 dimensions : « Penser-dire-faire ». Ces trois dimensions décrivent les sommets du triangle « penser-dire-faire » qui modélise la posture d'ajustement des enseignants. C'est-à-dire, le sujet, en réponse à une situation donnée, construit une posture d'ajustement autour de ces 3 éléments du triangle.

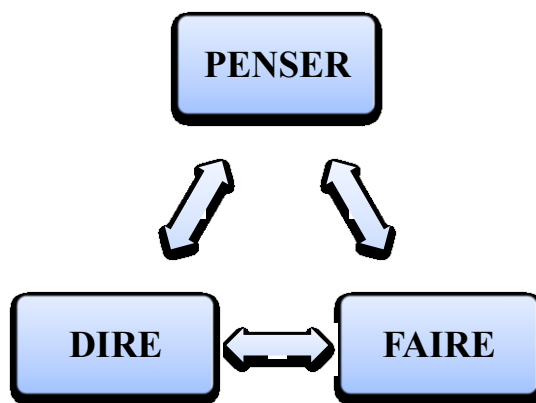


Figure 19: Posture d'ajustement des enseignants

Cependant, Saillot (2015) ajoute une dimension « déterminante dans l'élaboration des adaptations pédagogiques et didactiques. Ainsi, l'observation et l'écoute s'ajoutent aux 3 sommets du triangle, pour en faire un « losange ». La posture d'ajustement s'articule entre ces 4 sommets du losange « *Penser-dire-faire-observer/écouter* ».

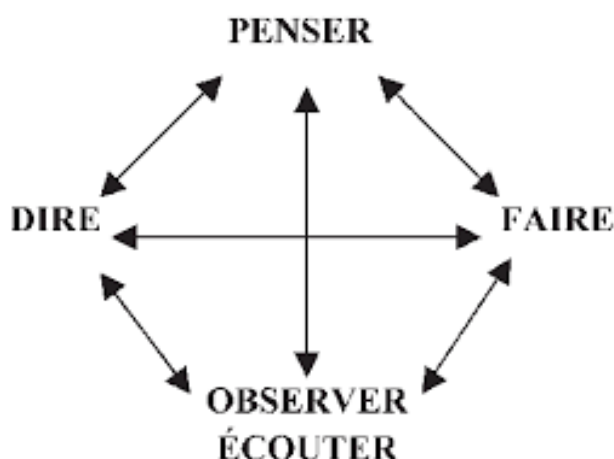


Figure 20: Modélisation de la posture d'ajustement des enseignants

Source : Saillot 2020

En l'observation et la qualité d'écoute des enseignants est un vecteur d'ajustement. Les enseignants adaptent la pédagogie ou la didactique en fonction de ce qu'ils observent et à la qualité de leur écoute. En effet, les actions de la posture d'ajustement « (*penser-dire-faire-observer/écouter*) peuvent porter sur une ou plusieurs de ces macro-préoccupations de façon simultanée ou successive ». (Saillot, 2020).

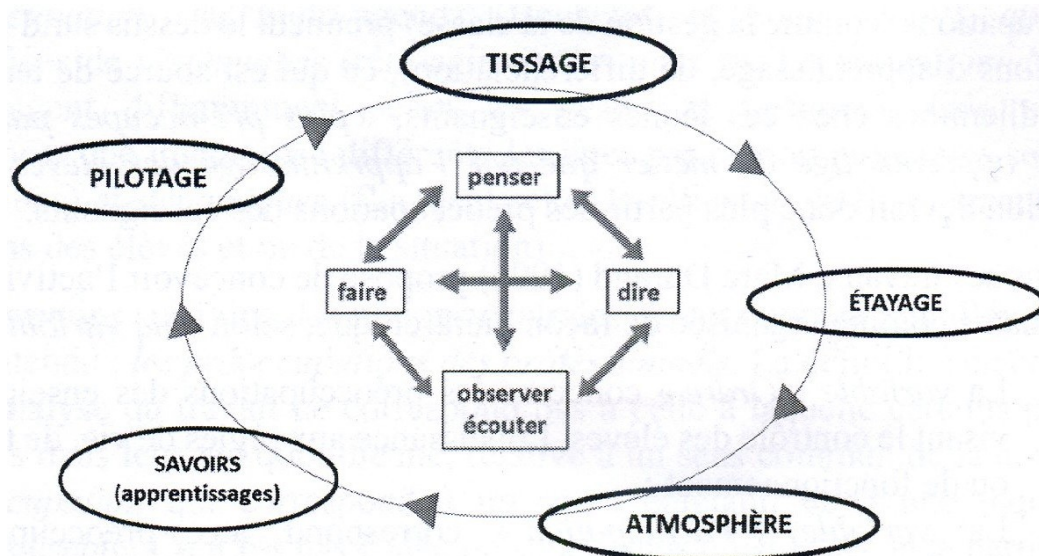


Figure 21: Posture d'ajustement et macro-préoccupations du multi-agenda

Source Saillot 2020

Cependant, si la posture d'ajustement des enseignants (*Penser-dire-faire-observer/écouter*) reste le même pour chacune de macro-préoccupations de multi-agenda, mais « *les gestes professionnels d'ajustements ne sont pas de même nature pour le pilotage, l'étayage, le tissage ou l'atmosphère* » (Saillot, 2020). Cependant, la diversité des gestes professionnels d'ajustements entre les préoccupations enchâssées emmène Saillot (2020) à définir des gestes d'ajustements pour chaque macro-préoccupation du multi-agenda.

II.2) Les ajustements multiregistres entre les préoccupations enchâssées.

Les ajustements multiregistres entre les préoccupations enchâssées s'appuient sur les cinq principales macro-préoccupations du muti-agenda de Bucheton et Souilé (2009). En effet, la figure 21 qui associe la posture d'ajustement aux macro-préoccupations du multi-agenda, présente les différentes préoccupations sur lesquelles peuvent porter les ajustements, sans pour autant dire, « comment » ou « en quoi faisant », les enseignants peuvent s'ajuster pour chacune des macro-préoccupations. Car, comme souligner ci-dessus, « *les gestes professionnels d'ajustements ne sont pas de même nature pour le pilotage, l'étayage, le tissage ou l'atmosphère* » (Saillot, 2020, P. 90). De ce fait, chaque macro-préoccupation est associée à six préoccupations pédagogiques et didactiques. Mettant ainsi en œuvre les ajustements multiregistres, que nous définissons comme des gestes d'ajustements pour chacune des macro-préoccupations du multi-agenda. C'est-à-dire, ce que peut faire un enseignant pour le pilotage, l'étayage, le tissage, l'atmosphère, ou pour les savoirs. Ces ajustements mettent en lumière « *ce à quoi pensent les enseignants quand ils enseignent en*

référence au multi-agenda de Bucheton et Souilé, car les gestes professionnels d'ajustements ne sont pas de même nature pour le pilotage, l'étayage, le tissage ou l'atmosphère » (Saillot, 2020, P. 90). C'est-à-dire, ce à quoi ils pensent, pour le pilotage de la leçon, l'étayage, le tissage ou pour l'atmosphère de l'espace. C'est dans ce cadre, que Saillot (2020) modélise une posture d'ajustement pour chacune de macro-préoccupations.

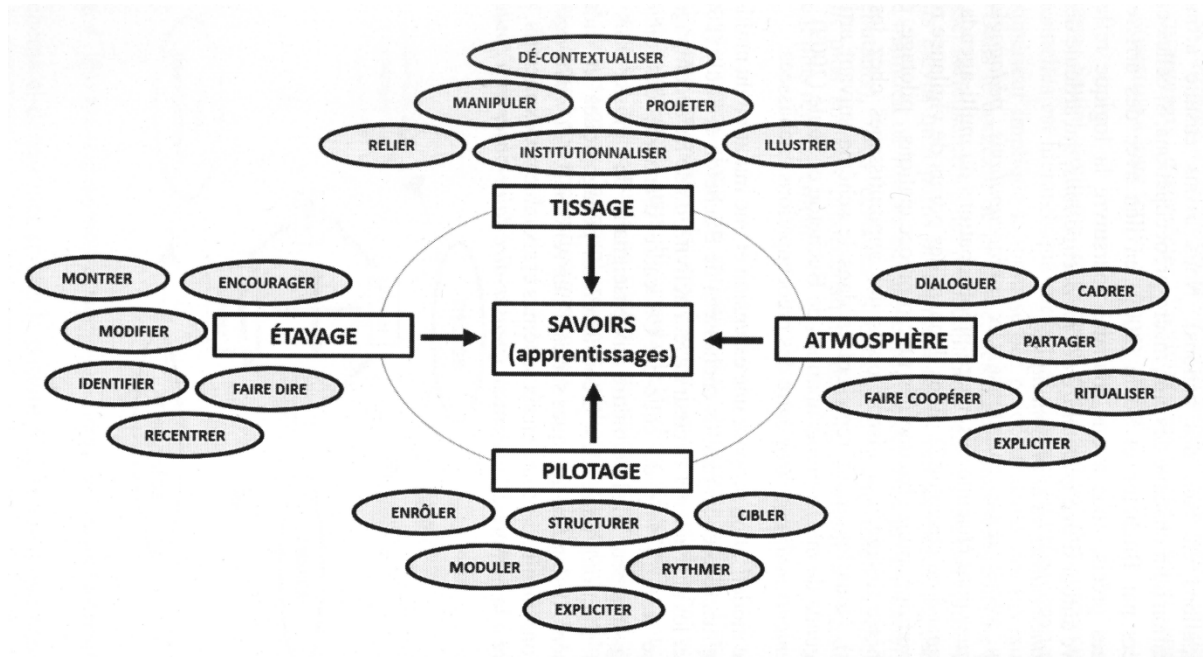


Figure 22: Ajustement multiregistre entre les préoccupations enchâssées.

Source : Saillot, 2020

II.2.1) Les ajustement multiregistres entre les préoccupations de pilotage.

Comme souligner précédemment, que chaque macro-préoccupation est associée à six préoccupations, pour la macro-préoccupation du pilotage, les six préoccupations qui lui sont associées sont :

- *Enrôler* : Cette préoccupation « vise la mise au travail des élèves, leur engagement dans la tâche, leur mise en activité », en présentant de manière explicite la tâche (consignes, réalisation visée, l'objectif d'apprentissage).
- *Cibler* : Un enseignant, n'exécute pas sa mission de façon aveugle, sans objectif, sans différenciation. En effet, « cibler » est dans la routine des gestes professionnels des enseignants. Ces derniers peuvent cibler les connaissances ou les compétences travaillées par les élèves. Compétences nécessaires pour la réussite de ces derniers ; les besoins d'apprentissage, par exemple en cas d'acquisition ou de non-acquisition de certaines compétences travaillées ; des groupes d'élèves, par la mise en place de

certaines modalités d'intervention qui permettent de différencier la pédagogie ; des stratégies didactiques et pédagogiques ...

- *Structurer* : Structurer pour hiérarchiser les compétences travaillées par les élèves. Cela peut se faire par la mise en place d'une trame.
- *Rythmer* : Cette préoccupation met en exergue, le respect de l'emploi du temps, de la trame, si celle-ci a été définie, le rythme de travail des élèves, qui est défini par rapport aux besoins et de l'âge des élèves.
- *Moduler* : Moduler pour mettre en place une organisation qui permet à l'enseignant et aux élèves de travailler dans les meilleures conditions. Cette organisation peut passer par la mise en place d'un planning de déplacement des élèves, des supports pédagogiques qui favorisent l'accessibilité des connaissances, des temps de paroles enseignant/élèves ...
- *Expliciter* : cette préoccupation certains aspects de l'apprentissage des élèves pendant la séance. En effet, selon Saillot (2020) l'enseignant peut expliciter « les consignes des tâches proposées, les objectifs de la tâche à effectuer en précisant les apprentissages visés et les critères de réussite, ses attentes à propos des comportements des élèves face au travail et aux règles, mais aussi les savoirs et les procédures.

II.2.2) Les ajustement multiregistres entre les préoccupations de l'étayage.

L'étayage comprend six préoccupations toutes permettant aux élèves de réussir leur activité.

- *Identifier* : pour étayer l'activité de l'élève, l'enseignant identifie « *les niveaux d'acquisition de compétences, les progrès et les réussites des élèves, les besoins des élèves (liés à leurs difficultés, à leurs obstacles, leurs erreurs et leurs questions), les comportements liés aux difficultés (stress, angoisses, fuites, refus, agitation, bruit)* »...
- *Faire dire* : les élèves peuvent échanger sur leurs démarches, leurs difficultés, leur réussite, leurs doutes.
- *Recentrer* : « *réorienter l'attention de l'élève sur la tâche, sur l'objectif, sur ce qui est important (pour réussir, pour apprendre)* ».
- *Modifier* : ajuster l'activité aux besoins des élèves pour favoriser leur réussite.
- *Encourager* : dire à l'élève que « je te fais confiance » « je sais que tu peux le faire, parce que j'ai confiance », « *valoriser les moindres réussites et progrès* » ou « *rappeler les réussites passées* » est gage de motivation des élèves qui trouvent dans les paroles de l'enseignant l'envie et le désir d'apprendre.

- *Montrer* : Une forme d'aide que l'enseignant ou un autre élève peut apporter à un élève en difficulté. Montrer c'est « *articuler le dire et le faire* » (Bruner, Vygostki) devant l'élève (Saillot, 2020).

II.2.3) Les ajustements multiregistres entre les préoccupations de l'atmosphère.

- *Cadrer* : « *présentation claire des règles* ».
- *Partager* : favorise la collaboration.
- *Dialoguer* : être à l'écoute de l'autre ou des autres. Cela améliore le climat scolaire et détend l'atmosphère de la classe.
- *Ritualiser* : la ritualisation des pratiques permet aux élèves de se repérer et d'être autonome.
- *Faire coopérer* : mettre en place les pratiques coopératives pour permettre aux élèves de travailler ensemble. Ces pratiques favorisent la cohésion de la classe.
- *Expliciter* : contrairement au pilotage où les explications portent sur la séance, les tâches à travailler et les attentes de l'enseignant, les explications de l'atmosphère portent sur le fonctionnement de la classe.

II.2.4) Les ajustements multiregistres entre les préoccupations du tissage.

- *Relier* : il s'agit de faire des liens entre différentes actions. Par exemple, faire le lien entre le scolaire et le non scolaire, entre les cours. Cela favorise la transposition des savoirs d'une activité à l'autre.
- (Dé) contextualiser : répéter et entraîner favorisent le transfert des compétences.
- Institutionnaliser : articuler connaissances et compétences.
- *Projeter* : Préoccupation liée aux différentes stratégies de la pédagogie de projet.
- *Manipuler* : Préoccupation qui permet d'aider l'élève à conceptualiser
- *Illustrer* : Illustrer par l'apport des images, des supports audio et vidéo.

II.2.5) Les ajustement multiregistres entre les préoccupations de savoirs.

- *Cibler* : les élèves, les activités, les besoins, des stratégies didactiques et pédagogiques... pour favoriser la réussite de tous les élèves.
- *Structurer* : Comme pour le pilotage, structurer pour hiérarchiser les compétences travailler par les élèves. Cela peut se faire par la mise en place d'une trame.

- *(Dé) contextualiser* : « préoccupation liée au tissage : *contextualité puis décontextualiser pour travailler les compétences dans des classes de situations* » (Saillit, 2020).
- *Relier* : Permet aux élèves de transposer les savoirs dans d'autres situations pédagogiques.
- *Institutionnaliser* : « préoccupation liée au tissage ». Articuler connaissances et compétences.
- *Identifier* : « préoccupation liée aux pratiques d'étayage ». Identifier pour apporter une solution à la situation qui pose problème.

III) Les ajustements réciproques en contexte de co-intervention, co-enseignement et co-présence.

La mise en place du dispositif PDMQC avec l'affectation d'un enseignant surnuméraire dans les écoles à besoins a mis en œuvre les pratiques qui permettent à deux enseignants d'intervenir ensemble pour tenter de « faire mieux à deux » (Amigues, 2009. Cité par Saillot, 2018). Cette pratique d'intervenir à deux est en plein essor et se pratique même en dehors du dispositif PDMQC. Par exemple, avec l'intervention des enseignants du collège en milieu scolaire, plus particulièrement les enseignants de mathématiques qui viennent dans certaines écoles élémentaires, pour intervenir ensemble avec les enseignants des classes en mathématiques. Cependant, cette pratique qui rompt avec le système scolaire traditionnel (un maître-une classe), influe sur les ajustements. En effet, avec la co-intervention/co-enseignement/co-présence « *les ajustements de l'enseignant ne sont plus uniquement focalisés sur les situations pédagogiques et didactiques dont les élèves sont les acteurs centraux* », mais « *sont également adressés vers l'autre enseignant* » (Saillot, 2018, P. 2). Cette approche modifierait l'approche systématique des gestes professionnels d'ajustements modélisés par Bucheton et Soulé (2009). Ainsi, pour comprendre, les ajustements réciproques en contexte de co-intervention, nous présenterons ici, le déroulement, la nature, les fonctions et les différents types d'ajustement réciproque entre enseignants.

III.1) Le déroulement des ajustements réciproques en contexte de co-intervention/co-enseignement/co-présence.

III.1.1) La définition de la notion ajustement réciproque.

En s'appuyant sur les travaux menés en 2009 par D. Bucheton, Saillot (2018, 2020), définit l'ajustement réciproque comme « *une modification des gestes professionnels ou une prise de*

décision imprévu réalisé par l'un des deux enseignants en situation de co-enseignement à partir de l'observation et de l'écoute de l'activité de l'autre enseignant, sans pour autant échanger directement avec lui » (Saillot, 2018, P.6 ; 2020, P.193).

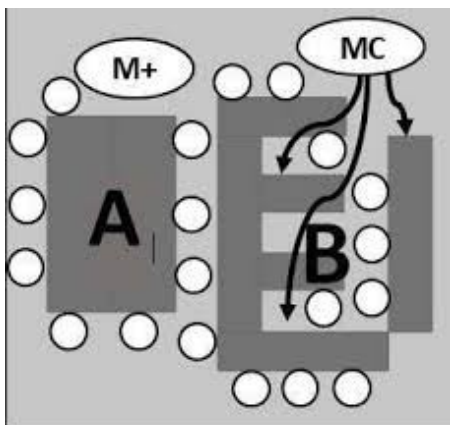


Figure 23: Schématisation d'une modalité organisationnelle de co-enseignement

Source : Saillot 2020

Cependant, cette forme d'intervention à deux génère parfois des malentendus entre les enseignants susceptibles d'interférer sur les apprentissages des élèves. Les deux enseignants en situation sont donc emmenés à s'ajuster mutuellement pour éviter tous malentendus et permettre aux élèves d'apprendre dans les meilleures conditions. Pour ce faire, deux éléments permettent aux enseignants d'ajuster réciproquement : l'observation et l'écoute de l'autre.

III.1.2) L'observation et l'écoute, Leviers des ajustements réciproques.

- Observer pour s'ajuster à l'autre.

L'observation en contexte de co-intervention/co-enseignement ou co-présence, permet à l'un des enseignants de « voir » ce que « fait » l'autre, de « dire », ce que fait l'autre ou d'avoir une pensée sur ce que « fait » l'autre, ce qu'on a « vu faire ». En effet, l'observation de l'agir de l'autre influence ce que l'enseignant peut penser, dire ou faire avec les élèves.

- Ecouter pour s'ajuster à l'autre.

Tout comme l'observation, l'écoute a les mêmes effets sur l'agir professionnel de l'autre enseignant. En effet, l'écoute peut permettre aux enseignants de modifier leurs gestes professionnels ou leurs manières d'enseigner. C'est-à-dire, un enseignant en situation de co-intervention, peut à travers l'écoute prendre connaissance de l'agir professionnel de l'autre et s'en servir pour définir sa propre action dirigée vers les élèves.

De ce fait, l'observation et l'écoute de chaque enseignant en situation de co-intervention, co-enseignement ou co-présence, permettent la modification des actions des deux enseignants vers les élèves. Dans ce contexte, les ajustements réciproques entre les deux enseignants en situation de co-intervention, co-enseignement et co-présence, incluent les élèves à qui ces gestes professionnels d'ajustement sont tournés. À la différence des ajustements réciproques dans le modèle multi-agenda de Dominique Bucheton (2009), exerce plus un effet aller-retour uniquement entre l'enseignant et les élèves, en contexte de co-intervention, co-enseignement ou co-présence, les ajustements réciproques s'adressent à l'autre enseignant qui va ensuite modifier les actions qui sont dirigées vers les élèves. Les ajustements se déroulent alors entre enseignant-enseignant-élèves.

III.1.3) La modélisation des ajustements réciproques en situation de co-enseignement

Cette partie du chapitre qui présente la modélisation des ajustements réciproques en situation de co-enseignement présente en réalité deux modélisations, dont la première porte sur les actions de deux enseignants et la seconde porte sur les actions de deux enseignants auxquelles s'ajoutent les élèves sur qui les actions des enseignants sont dirigées.

- *Posture d'ajustement dans les actions conjointes entre les enseignants.*

Tout comme pour la posture d'étayage des enseignants, les observations et l'écoute de l'autre enseignant influencent réciproquement les actions des enseignants.

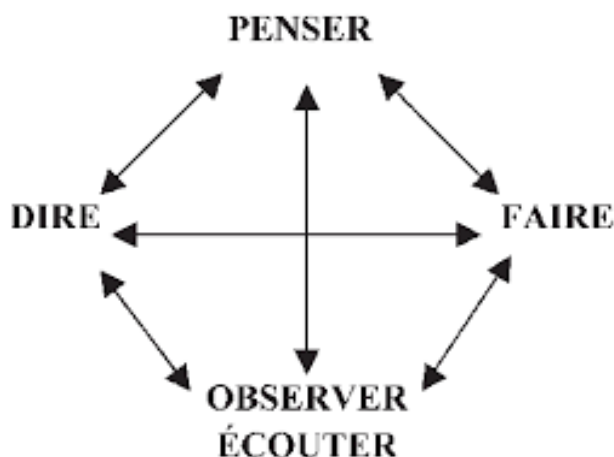


Figure 24: Modélisation systémique de la posture d'ajustement

Source : Saillot 2020

- *Posture d'ajustement des enseignants en situation de co-enseignement.*

À partir des éléments d'ajustements (Enseignant-enseignant-élèves), Saillot (2018, 2020) établit une modélisation qui articule les liens entre le pensé-dire-faire-observer/écouter de chaque intervenant. Pour l'auteur « les observations et les écoutes réciproques de chacun des deux enseignants influencent ce qu'ils pensent, ce qu'ils disent et ce qu'ils font in situ, avec les élèves et avec leur collègue ». C'est-à-dire, les enseignants, ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent de l'autre, influencent ce qu'ils pourraient penser, dire et faire avec les élèves, mais aussi avec l'autre enseignant.

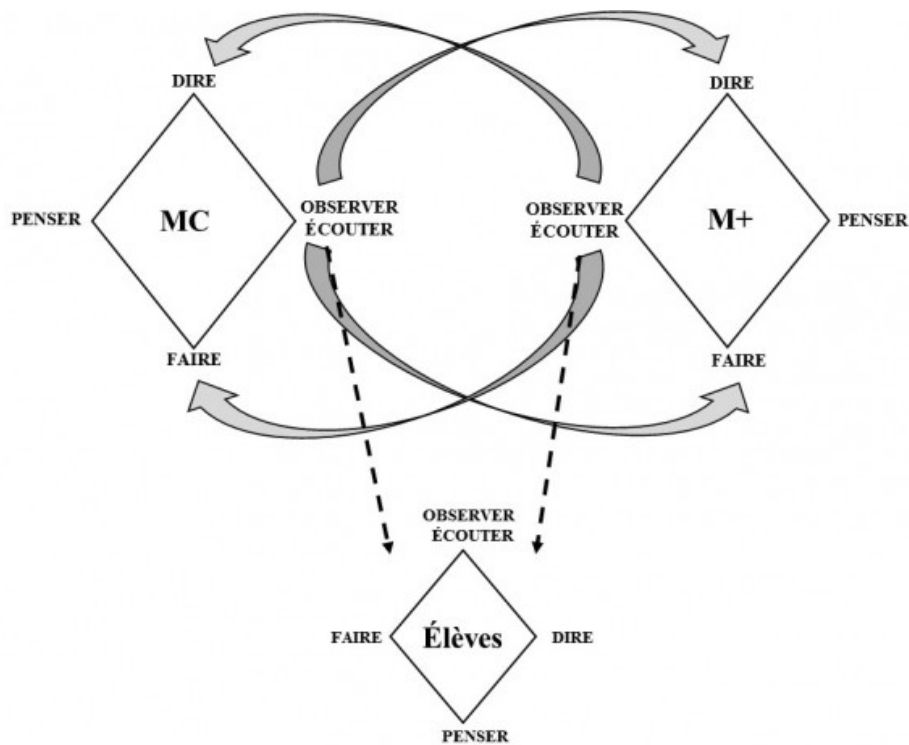


Figure 25: Modélisation des ajustements réciproques en situation de co-enseignement

Source : Saillot, 2020. Page 194

Cependant, si les observations et l'écoute réciproques de chaque enseignant, influencent, ce qu'ils pensent, disent et font avec les élèves et leur collègue, les observations et l'écoute des élèves peuvent aussi influencer sur ce que pensent, disent et font les enseignants avec les élèves ou avec son collègue. En effet, MS par son statut qui lui permet d'intervenir dans la classe le temps d'une séance ne détient presque pas tous les codes de la classe ou les habitus des élèves. L'observation et l'écoute des élèves vont lui permettre de prendre connaissance des codes, des habitus des élèves et de s'ajuster par rapport à ces habitus. Toutefois, une bonne préparation des activités entre les deux enseignants permettrait de prendre connaissance des habitus de la classe et donc de s'ajuster en amont de la séance et de moins s'ajuster pendant la séance.

III.1.4) La co-préparation dans la lire des ajustements réciproques.

Les ajustements réciproques des enseignants en contexte de co-intervention, co-enseignement et co-présence peuvent dépendre de la co-préparation. En effet, « *plus les enseignants se sont préparés avant la séance en classe, moins ils auraient à s'ajuster pendant* » (Saillot, 2020, P.195). La co-préparation permet aux enseignants se s'ajuster moins dans l'action, en anticipant certains ajustements, mais cela n'entraîne pas une absence d'ajustement pendant la séance, car « *les ajustements réciproques en amont lors des co-préparations en amène souvent d'autres in situ* » (Saillot, 2020, P. 195). Ceci dit, « plus d'ajustements » en amont se traduisent par « moins d'ajustement » pendant, mais le contraire n'est pas souvent vrai. En effet, si les enseignants venaient à moins s'ajuster en amont, ce qui devrait permettre une multiplication des ajustements pendant la séance, mais les enseignants « préférant juxtaposer plutôt qu'ajuster leurs pratiques à celles de leur collègue » (Saillot, 2020, P, 195).

III.2) La nature des ajustements réciproques.

Les ajustements réciproques en contexte de co-intervention, co-enseignement et co-présence peuvent être visibles ou invisibles.

III.2.1) Les ajustements réciproques visibles.

Les ajustements réciproques sont visibles lorsqu'ils sont observables. En effet, « *les ajustements « visibles » c'est-à-dire, observables in situ, sont ceux pour lesquels les enseignants interagissent directement l'un avec l'autre en classe, que ce soit par du discours, des signes ou des regards* » (Saillot, 2018, P.9), *ces ajustements apportent la cohérence dans l'agir professionnel de chacun des enseignants, l'assurance de la chronogenèse de la leçon* » (Sensevy et Mercier, 2007 ; Bucheton et Soulé, 2009, cité par Saillot, 2018, P.9) *et enfin, le maintien « d'un temps didactique commun » pour tous les élèves* (Toullec-Théry et Marlot, 2015, cité par Saillot, 2018). De même, ces ajustements sont facilement repérables.

III.2.2) Les ajustements réciproques invisibles.

À l'inverse des ajustements visibles, les ajustements invisibles sont ceux qui ne sont pas observables. C'est-à-dire, ceux qui se manifestent en absence d'interaction entre les deux enseignants pendant la séance. Les ajustements en amont et en aval de la séance deviennent invisibles pendant la séance. Les enseignants en situation de co-intervention, co-enseignement et co-présence, s'ajustent réciproquement sans qu'il y ait interaction entre les deux

enseignants, parce qu'ils ont pris connaissance de la démarche à suivre, ont mis en place une démarche commune pendant le temps de préparation ou d'analyse. Cette mise en place d'une démarche commune apporte une cohérence dans l'agir professionnel de chacun des enseignants en situation. Toutefois, l'absence d'interaction pendant la séance, entre les deux enseignants, n'est pas le seul élément qui caractérise les ajustements invisibles, pourrait s'ajouter à cet élément, la non-reproduction dans l'immédiat de l'agir de l'autre. Par exemple, pendant la séance MS observe l'agir professionnel de MC, un agir professionnel qu'il va faire « sien » et le reproduire dans l'autre classe ou dans d'autres situations pédagogiques.

Dans ce contexte, les ajustements réciproques en situation de co-intervention, co-enseignement et co-présence « s'appuient sur d'autres processus que les interactions langagières et reposent en grande partie sur l'observation et l'écoute pour la prise en compte des gestes professionnels de l'autre » (Saillot, 2018, P.10).

III.3) Les fonctions des ajustements réciproques.

On entend ici par fonctions des ajustements réciproques, les éléments qui caractérisent le fonctionnement des ajustements réciproques entre les deux enseignants en situation de co-intervention, co-enseignement et co-présence. En effet, les travaux réalisés par Saillot (2018 ; 2020) sur les ajustements réciproques soulignent cinq fonctions d'ajustements réciproques.

III.3.1) L'harmonisation du temps didactique entre les différents groupes d'élèves.

Cette première et principale fonction des ajustements réciproques, permet d'établir « *la cohérence dans l'avancée du travail des deux enseignants* » pour assurer la chronogenèse de la leçon » (Sensevy et Mercier, 2007 ; Bucheton et Soulé, 2009, cité par Saillot, 2020, P.196) et d'assurer aussi ce que Toullec-Théry et Marlot (2015) nomment « un temps didactique commun », pour tous les élèves. En effet, cette fonction permet aux enseignants de s'ajuster au rythme du travail de l'autre enseignant, pour permettre aux élèves les moins avancés de finir leur activité. Cependant, si les enseignants peuvent se regarder, se parler, faire des signes pour s'assurer de l'avancer de l'activité de l'autre enseignant, ce qui peut se faire aussi par l'observation et l'écoute, cela devient difficile lorsque les deux enseignants interviennent dans deux espaces différents. Deux situations peuvent se présenter :

- *Les deux espaces qui se communiquent.*

Lorsque les deux enseignants interviennent chacun avec un groupe d'élèves dans deux salles communicantes pour assurer « la chronogenèse de la leçon », ces enseignants qui ne peuvent se parler, se regarder, se faire des signes ou par l'absence d'observation et de l'écoute de l'autre, viennent s'informer sur l'activité de l'autre en se tenant devant la porte communicante et demande à son collègue « où vous en êtes ? Mais la situation est différente lorsque les deux salles d'intervention ne se communiquent pas.

- *Deux espaces non communiquant*

Lorsque les deux salles d'intervention ne se communiquent pas, les enseignants qui veulent assurer la chronogenèse de la leçon prennent connaissance de l'activité de l'autre enseignant, en envoyant dans la plupart des cas, un des élèves pour demander à l'enseignant « où ils en sont », « s'ils ont fini ou pas », « combien de temps qu'il leur faut pour fini ? ».

Une prise de connaissance sur l'avancée de l'autre, permettrait à l'enseignant de modifier son rythme de travail afin de permettre à tous les élèves d'avoir le même temps didactique.

III.3.2) L'amélioration de l'attention et l'engagement des élèves.

Certains gestes professionnels sont propres à l'enseignant. Cependant, l'usage de ces gestes professionnels propres à l'enseignant en contexte de co-enseignement génère une absence d'harmonisation sur les gestes professionnels des enseignants. Cependant, ce manquement pourrait influencer sur l'attention de certains élèves. En effet, lorsque deux enseignants s'adressent à un même groupe d'élèves, ils doivent avoir les mêmes gestes professionnels, car une différence sur les gestes professionnels de chaque enseignant peut conduire à une inattention des élèves.

Par ailleurs, Saillot (2020), souligne que « *les deux enseignants en binôme ajustent leurs observations et leur écoute des élèves pour maintenir leur attention et leur mobilisation cognitive* » (Saillot 2020, P.196). De ce fait, les observations et l'écoute des élèves permettent aux enseignants de s'ajuster. Cette prise en compte des observations et de l'écoute des élèves va permettre à ces derniers d'être plus attentifs dans l'enseignement, et ils vont chercher à satisfaire les enseignants qui « s'intéressent » à leur apprentissage en la réussissant. Pour ce faire, ils mobilisent leur capacité cognitive.

III.3.3) L'équilibre de rapport de place entre les deux enseignants.

S'ajuster pour laisser la place à l'autre d'intervenir, pour ne pas parler en même temps ou ne pas gêner l'autre dans son enseignement, pour assurer l'équilibre de binôme et donc ne pas reléguer l'autre au second rang celui des subalternes et des assistants pédagogiques. En effet, trois éléments peuvent perturber l'équilibre de binôme en contexte de co-enseignement :

- *La monopolisation de la parole.*

Lorsque deux enseignants interviennent ensemble, il peut arriver que l'autre monopolise la parole. En effet, laisser sa place à un autre paraît difficile pour un enseignant qui a l'habitude de travailler seul. La monopolisation de la parole par un des enseignants en situation de co-enseignement oblige l'autre à se mettre en retrait. Une situation qui n'apporte rien sur les apprentissages des élèves. Cependant, selon Friend et Cook (2003) le choix des modalités d'organisation « *l'un enseigne, l'autre aide* », de la modalité de travail « *en groupes différenciés* » ou « *en atelier* » a été justifié par les enseignants qui ne veulent « *ne pas se gêner* » dans la classe ou du moins « *se gêner le moins possible* » (Saillot, 2020, P.196). Par ailleurs, si des modalités d'intervention permettent aux enseignants d'intervenir tout en laissant une place à l'autre, sans monopolisation de la parole et sans hésitation dans la prise de parole, pour l'enseignement en tandem où les deux enseignants interviennent en même temps, sur un même groupe d'élèves, s'ajustent autrement pour maintenir l'équilibre de binôme. En effet, pour limiter les nuisances sonores qui peuvent gêner l'autre, Saillot (2020) souligne que les enseignants « *essayent d'adapter le volume de la voix et des échanges langagiers au sein des groupes* » (Saillot, 2020). À côté de l'adaptation de la voix, trois autres méthodes permettent aux enseignants de limiter les nuisances sonores. D'une part, l'interversion des rôles. En effet, les enseignants peuvent intervertir leur rôle. Par exemple, au cours d'une séance de co-enseignement en mathématiques, l'un des enseignants commence la séance par la présentation de l'activité, lecture de l'énoncé, pose des questions pour s'assurer de la compréhension du problème en cas de résolution de problèmes, pendant que l'autre circule en classe. Après la présentation, il laisse la place à l'autre enseignant qui lui, explique ou donne les consignes. D'autre part, les enseignants peuvent marquer un temps de pause, temps qui permet à l'autre de prendre la parole. Enfin, l'enseignant qui est à bord peut aussi inviter l'autre à prendre la parole, « *Maître ou Maîtresse* », « *est-ce que c'est bon pour vous* », « *vous avez quelque chose à ajouter ?* ». Tous ces gestes qui permettent aux enseignants de s'ajuster

ne s'acquièrent pas automatiquement. Il faut un temps d'adaptation, qui permet aux enseignants de connaître et de faire confiance à l'autre.

- *Reléguer l'autre au rang d'assistant pédagogique.*

Selon Friend et Cook (1995), lorsque deux enseignants, interviennent ensemble, l'un des enseignants peut se voir reléguer au second rang, celui des assistants pédagogiques pour assurer les tâches de soutien et de l'aide. À propos de l'aide, sachant qu'une modalité d'organisation permet aux enseignants d'avoir deux postures différentes. C'est-à-dire, pendant que « l'un enseigne, l'autre aide ». Cependant à la différence de l'assistant pédagogique dont les fonctions sont cantonnées à l'aide, pour la modalité « l'un enseigne, l'autre aide », les rôles des enseignants ne sont pas figés, puisque les enseignants changent de rôle. Que ce ne soit pas le même enseignant qui aide les élèves. Cela revenait à reléguer « l'autre dans une position subalterne » (Kerbrat-Orecchioni, P. 75, cité dans Saillot, 2020, P.196)).

- *La prise en charge des élèves en difficulté scolaire.*

La prise en charge de la difficulté scolaire est du domaine des enseignants spécialisés. Pourtant, pour l'enseignement en groupes différenciés, les élèves en difficulté scolaire sont pris en charge séparément des autres élèves, par un des enseignants, pour recevoir un enseignement adapté et progressif. Cependant, cette forme d'organisation de travail des enseignants peut mettre en désaccord le rapport des places. En reléguant la prise en charge des élèves en difficulté scolaire à un seul enseignant, nuit aux rapports des places en faisant de cet enseignant un spécialiste de la difficulté scolaire, alors qu'il ne l'est pas. En parle dans ce cas d'un détournement professionnel. Cependant, pour qu'un enseignant ne se retrouve pas cantonner seul à la prise en charge des élèves en difficulté scolaire, là aussi les enseignants changent de rôle. Aucun groupe n'est définitivement attribué à un enseignant. Les changements de rôles peuvent se faire d'une séance à l'autre, ou peuvent être périodiques.

III.3.4) Le repérage croisé des élèves en difficulté.

L'une des pratiques emblématiques à l'exercice de la co-intervention/co-enseignement est le croisement de regards sur la difficulté scolaire des élèves. Cependant, cette fonction nécessite tout d'abord, « l'acceptation de l'autre » dans l'intériorité. C'est-à-dire, accepter l'autre, pour pouvoir lui demander son avis ou lui donner son avis sur ce qu'il a observé/écouter L'enseignant de la classe doit ne pas sous-estimer l'autre à sa capacité de repérer et d'évaluer

la difficulté scolaire. En effet, une sous-estimation de l'autre peut entraîner une absence de croisement de regard et cela freinerait les ajustements réciproques. Ensuite, la confiance réciproque. En effet, « *la confiance réciproque entre les deux enseignants permet de multiplier les ajustements réciproques au cours de la séance* » (Saillot, 2020, P.196). En effet, les enseignants peuvent faire le croisement de regard de façon formelle. Dans le cadre de mes investigations dans les écoles dotées du dispositif « plus de maîtres que de classes », nous avons pris part à une séance d'évaluation par l'enseignante surnuméraire des élèves fréquentant le groupe de remédiation. L'évaluation qui vient compléter celle de l'enseignant de la classe et permet le croisement des regards sur les élèves. Mais le croisement de regard peut se faire aussi de façon informelle. En effet, les échanges des enseignants (enseignant de la classe et l'enseignant surnuméraire) pendant le temps de récréation peuvent porter sur les progrès des élèves en difficulté.

III.3.5) L'échange et le développement des compétences.

L'exercice de la co-intervention/co-enseignement, permet aux enseignants d'échanger leurs pratiques et d'enrichir leur répertoire des pratiques. Cela leur permet aussi de développer les compétences qu'ils n'avaient pas avant. Par exemple, pour un binôme en co-enseignement composé d'un enseignant expérimenté et d'un novice en enseignement. Cependant, l'écart dans l'exercice du métier peut se traduire par un écart sur le « savoir-faire » de chacun des enseignants. L'enseignant expérimenté détient des compétences qu'on ne trouve pas chez l'enseignant novice. En effet, l'expérience dans l'enseignement permet à l'enseignant de développer des compétences ou un savoir-faire non enseigné que l'enseignant novice pourrait bénéficier, pour enrichir son répertoire des pratiques et se développer professionnellement. L'inverse aussi est vrai, car le novice, issu de la nouvelle école peut être détenteur des nouvelles pratiques d'enseignement que l'enseignant expérimenté peut acquérir en travaillant ensemble. Le co-enseignement facilite l'échange des pratiques qui permet à chacun des enseignants de développer ses compétences.

III.4) Les types d'ajustements réciproques.

Lorsque deux enseignants interviennent ensemble, ils peuvent s'ajuster « en amont, en aval ou pendant la séance ».

En amont, pour anticiper les ajustements pendant la séance. En effet, pendant le temps de co-préparation, les enseignants dévoilent leurs pratiques ou leur point de vue. Pratique qui

permet de prendre connaissance de la pratique de l'un et de l'autre. Deux cas peuvent se présenter. Dans un premier cas, si les deux enseignants ont les mêmes pratiques, ils peuvent en faire usage dans la séance. Mais si cette pratique commune aux deux enseignants n'est pas adaptée aux besoins des élèves. Les enseignants s'ajustent en modifiant la pratique pour l'adapter aux besoins des élèves, ou réfléchir à une autre pratique plus adaptée, dont ils vont faire usage pendant la séance. Dans un second cas, lorsque les deux enseignants n'ont pas les pratiques. L'analyse des pratiques de chacun des enseignants permet de relever les points forts et les points faibles, l'adaptation ou l'inadaptation de la pratique. Dans ce contexte, les enseignants s'ajustent en définissant une pratique commune à tous les deux, dont ils peuvent faire usage dans la classe. Les enseignants peuvent choisir l'une des pratiques présentées, apporter des éléments nouveaux pour adapter la pratique ou réfléchir sur une nouvelle pratique.

Pendant la séance, les enseignants s'ajustent pour répondre à l'imprévu qui peut survenir dans le déroulement de la séance. Imprévu qui peut se résumer par la complexité de l'activité de l'élève, l'incompréhension des consignes, de la démarche par certains élèves. Même une séance bien préparée donne lieu à des ajustements réciproques, car pour les enseignants devant les élèves tout ne se passe pas comme prévu. Ainsi, pour faire face à cet imprévu, l'enseignant peut être emmené de mettre à côté sa préparation et improvise une action envers les élèves, susceptible de rendre accessibles les connaissances les apprentissages. Une improvisation, qui n'ait sans conséquence sur l'agir professionnel de l'autre enseignant, qui lui va s'ajuster à son collègue.

En aval de la séance, pour faire le bilan de la séance, réfléchir à tête reposée d'une part, la situation qui a posé problème pendant la séance, et à la solution apportée au problème. C'est-à-dire, aux gestes professionnels d'ajustements mis en place. Répondent-ils mieux aux attentes, car une décision prise dans la précipitation peut s'avérer moins efficace. La réflexion d'après coût (après la séance) permet aux enseignants de réfléchir sur d'autres pratiques susceptibles de répondre à la situation, si cela venait à se reproduire. En contexte de co-intervention, où les deux enseignants travaillent séparément, permet à ces derniers de prendre connaissance du déroulement de la séance de l'autre, relever les acquis et les non acquis de chaque groupe, de s'appuyer sur ces acquis et les non acquis pour définir les actions de la séance prochaine.

Conclusion :

L'ajustement, un geste de l'agir enseignant connaît plusieurs usages dans l'enseignement-apprentissage des élèves. De la différenciation pédagogique qui permet d'adapter le contenu de la tâche aux besoins des élèves ou d'apporter un étayage sur mesure à l'apprentissage des élèves, aux postures des enseignants. Dans le premier cas, l'enseignant ajuste l'activité des élèves en leur apportant un enseignement différencié à la mesure des besoins de chaque élève. Ces ajustements peuvent porter sur la tâche ou sur les méthodes de travail et même sur les interactions. Tout ceci permet d'étayer l'activité des élèves, tout en les aidant à confronter la difficulté qu'ils peuvent rencontrer. Par contre, cette action qui permet à l'enseignant d'ajuster l'activité de l'élève ou la tâche à accomplir, pour que ce dernier soit en mesure de l'accomplir en toute autonomie, ne veut pas dire d'ôter la complexité qui met l'élève en difficulté, mais, plutôt lui donner des moyens de faire face à la difficulté. L'ajustement dans ce contexte, est la manière de répondre à la complexité d'une activité et à la difficulté scolaire. C'est dans cette optique que Altet (1994) souligne que « *les difficultés des élèves ne sont pas complètement inhérentes aux individus élèves, elles se construisent en classe dans l'interaction pédagogique et sont le produit de non-ajustement entre enseignant et élèves.* Les enseignants sont donc emmenés à ajuster leur agir professionnel pour éviter toute installation de la difficulté scolaire. À côté de l'ajustement qui se base sur la différenciation pédagogique, l'enseignant peut ajuster sa posture. Il passe d'une posture à l'autre selon le contexte dans lequel se déroule l'activité de l'élève et selon l'image qu'il veut envoyer aux élèves. Par exemple, un enseignant qui veut finir l'activité avant la fin de l'heure, va adopter une posture de contre-étayage, il ne laisse pas un temps de réflexion aux élèves. Pour aller plus vite et finir dans le délai, il fait à la place des élèves, alors que pour bien accompagner les élèves, l'enseignant adopte une posture d'accompagnement qui permet de laisser un temps de réflexion aux élèves. Cependant, les élèves qui ressentent le changement de postures de l'enseignant, ajustent eux-mêmes leurs postures aux postures des enseignants. Un ajustement réciproque caractérisé par l'adaptation, enseignant/élèves (Altet, 1994) et par le jeu de posture entre enseignant et élèves (Bucheton, 2009), s'appuie sur le losange « *penser-dire-faire-observer/écouter* » de Saillot (2015, 2018, 2020). Cependant, avec l'exercice du co-enseignement, les ajustements réciproques vont connaître une autre dimension. En effet, l'enseignant et les élèves ne sont plus les seuls concernés, car, les deux enseignants s'ajustent réciproquement par l'observation et l'écoute des élèves. C'est dans ce dernier aspect d'ajustement réciproque que s'inscrit notre recherche.

**PARTIE II : PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE LA
RECHERCHE**

Chapitre 4 : La problématique de la recherche.

I) Objet de la recherche.

La co-intervention, une pratique mise en avant en France par le dispositif « plus de maîtres que de classes » et qui amène deux enseignants à travailler ensemble, en partageant, le contenu du projet, le lieu de travail, les pratiques ainsi que la responsabilité des élèves fascine de nombreux enseignants qui trouvent en cette pratique « un outil de transformation de l'école » (Dutercq et Maleyrot, 2016). En effet, avec la co-intervention, la situation d'enseignement-apprentissage est de moins en moins inscrite dans l'exclusivité de la configuration : un maître/une classe, ce qui traduit une diversification de formes scolaires (Maleyrot, 2016) et génère un aspect de travail collectif. En effet, la co-intervention demande donc un travail collaboratif favorable au partage des pratiques, le partage de croyance pour le maintien du climat scolaire. Dans ce contexte, les enseignants en co-intervention doivent adopter les mêmes gestes professionnels pour apporter une cohérence dans les actions de chaque enseignant et rendre favorable le climat scolaire. Mais cette cohérence dans les actions de chaque enseignant, n'est pas souvent automatique. Puisque chaque enseignant a ses propres « petites méthodes » qui pourraient rendre son action efficace et qui seraient méconnues par l'autre enseignant. Ce manque de connaissances de petites méthodes de l'un ou de l'autre, créerait un décalage sur les actions ou les pratiques des deux enseignants et défavoriserait le climat scolaire. Cette situation devrait emmener les enseignants en cas d'écart sur les actions ou les pratiques de l'un des enseignants à les adapter et avoir une pratique commune. Ce qui emmène donc un enseignant à ajuster ses actions ou ses gestes professionnels en fonction des actions de l'autre, de façon à créer une cohérence dans les activités menées par les deux enseignants et à favoriser le climat scolaire qui est sans doute un élément qui améliore la qualité des apprentissages, la réussite scolaire, les relations au travail ou à l'école. C'est dans cette optique que les ajustements des gestes professionnels sont nécessaires dans le travail conjoint des enseignants. En revanche, si l'exercice de la co-intervention, est un atout pour les enseignants en situation, certaines pratiques à son exercice sont aperçues comme des contraintes et ne sont pas souvent mises en place. Ce qui annihilerait le bénéfice de la co-intervention sur l'enseignement des élèves. Cette perception des choses me pousse à interroger sur les pratiques des enseignants dans le cadre de la co-intervention. Ainsi, l'objet de ma recherche porte sur le dispositif « plus de maîtres que de

classes », à l'intérieur duquel se déroule la co-intervention, du fait de l'affectation d'un enseignant supplémentaire dans l'école.

II) Problématique.

La mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes », a suscité l'intérêt des chercheurs sur la pratique de la co-intervention. Un grand nombre des praticiens, chercheurs et auteurs se sont interrogés sur l'efficacité de cette pratique sur les apprentissages des élèves et sur les pratiques enseignantes. En effet, cette pratique soulève de nombreuses controverses quant à son efficacité sur l'apprentissage des élèves. Pour certains chercheurs et praticiens, la co-intervention, par ces pratiques offre aux élèves la possibilité d'acquérir des connaissances, et l'autonomie dont l'élève a besoin pour réussir son apprentissage, plus particulièrement, pour les élèves à besoin. En effet, la pratique de la co-intervention, offre la possibilité aux enseignants de mettre en place certaines pratiques qui seraient quasiment impossibles en présence d'un seul enseignant. Pratiques qui procurent à l'élève un « désir d'apprendre » et lui permet d'acquérir des savoirs dont il a besoin dans son apprentissage. Par exemple, mettre en place de petits groupes de travail. Ce travail en petit groupe, amène progressivement les élèves à échanger entre eux, à débattre, pour arriver à construire ensemble des connaissances. De plus, cette organisation de travail en petit groupe permet à l'enseignant de mettre en place certaines stratégies comme le « jeu de rôles », dans la résolution d'un problème. Le faisant, l'élève trouve à travers ce « jeu de rôles » le désir de participer et donc d'apprendre. Par ailleurs, le travail en petit groupe permet à certains élèves de profiter des connaissances des autres pour renforcer les leurs. Ceci dit, le travail en petit groupe facilite donc l'apprentissage des élèves. Groupe, dont la gestion serait quasiment impossible en présence d'un seul enseignant.

Par contre, d'autres chercheurs et praticiens remettent en cause la pratique de la co-intervention. En effet, pour ces praticiens de l'enseignement, la co-intervention générerait une pédagogie de lenteur et de dépendance, qui risquerait de freiner l'apprentissage des élèves, du fait de l'aide qu'ils bénéficient et qui serait un obstacle à leur autonomie. Cette d'aide entacherait « le désir d'apprendre » pour les élèves déjà en « mal d'apprendre », en se disant « pourquoi apprendre, puisqu'il y a un adulte qui est là pour m'aider » (Anne Armand). À ce sujet, L. Ria et M. E. Rouve s'interrogent sur le fait que, « si la présence d'un second adulte dans la classe offre objectivement la possibilité d'augmenter les interactions individuelles auprès des élèves, n'y a-t-il pas le risque de renforcer « la pédagogie de lenteur » chez ces

derniers encore plus assistés et donc moins autonomes dans leurs apprentissages ? ». Cette thèse nous interpelle, car la co-intervention, par la réduction des effectifs d'élèves à prendre en charge, permet à ces derniers de bénéficier d'une attention particulière de l'enseignant, ce qui augmenterait les interactions auprès des élèves. Interactions susceptibles de leur permettre une acquisition des savoirs, mais une acquisition des savoirs bien moins en deçà du curriculum scolaire. La « pédagogie de lenteur » peut aussi être occasionnée par le temps consacré à l'acquisition d'un savoir. En effet, l'augmentation des interactions, augmenterait le temps consacré à l'acquisition d'une compétence. Temps qui aurait été utilisé à l'apprentissage d'une autre compétence. L'élève apprend à son rythme. D'où la « pédagogie de lenteur ». À côté de la « pédagogie de lenteur », la co-intervention serait un obstacle à la réussite scolaire des élèves à besoins particuliers, car cette pratique attirerait leur apprentissage vers le bas. Partant la pratique de la co-intervention oblige un certain nombre de conditions à son exercice. Ces conditions contraignantes, sont des éléments déterminants de la réussite de la co-intervention, qui par ricochet, va favoriser l'apprentissage des élèves. Mais ladite pratique peut aussi attirer l'apprentissage des élèves vers le bas, si les conditions de son exercice ne sont pas respectées. Là on peut se poser la question de savoir, dans quel contexte la co-intervention attirerait l'apprentissage des élèves vers le bas, alors qu'elle est censée l'attirer vers le haut ? Pour montrer l'impact négatif de la co-intervention sur l'apprentissage des élèves, nous partons des choix de modes d'intervention des enseignants dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes ». En effet, le choix des enseignants se porte majoritairement sur la co-intervention externe. C'est-à-dire, les modalités qui permettent aux enseignants d'intervenir séparément, de travailler chacun de son côté avec les élèves sur le contenu de son choix et de préparer ainsi chacun de son côté les activités à travailler. Dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes » trois modalités permettent aux enseignants d'intervenir séparément : la co-intervention atelier, différée et parallèle. Ces modalités d'intervention procurent donc à chaque enseignant, le pouvoir de décision, de choix sur les activités et sur les pratiques qui lui conviennent et de les adapter aux besoins des élèves, de façon à atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. De ce fait, ce travail « séparé » ou « isolé » réduirait le temps de communication entre enseignants. Une pratique que ces derniers trouvent contraignante, que les enseignants négligent, car elle vient alourdir la charge de leur mission. Mais ces interventions séparées s'elles ne sont pas suivies de la communication ou d'une séance de concertation entre les deux enseignants défavoriseraient l'apprentissage des élèves, du fait de la discontinuité des activités des deux enseignants. En effet, la co-intervention externe (interventions séparées), en offrant à chaque enseignant de

travailler avec son groupe d'élèves, un contenu différent de celui de l'autre groupe, crée une différence entre les activités travaillées par les deux groupes. Cette différence peut résulter du fait de l'adaptation de l'apprentissage aux besoins des élèves. Cependant, cette différence des contenus ou dans les pratiques, est censée permettre aux élèves à besoins particuliers, de s'approprier des savoirs manquants et donc de progresser dans leur apprentissage. Mais elle peut quelquefois creuser l'écart entre les deux groupes, en attirant l'apprentissage des élèves du second groupe (les élèves qui ont travaillé avec l'enseignant supplémentaire), particulièrement ceux avec difficulté d'apprentissage, vers le bas. Dans la mesure où, la différence des pratiques, des méthodes ou des actions, poserait un problème sur les apprentissages des élèves « fragiles » qui ne sauront pas faire le lien entre les activités hors classe et les activités de la classe, et vont se retrouver face à des actions qu'ils jugeront différentes. De ce fait, ils ne pourront transposer les savoirs acquis hors classe en contexte classe, sans l'aide d'un adulte pour faire le lien entre les deux activités. Lien qui pourrait être établi à l'issue d'un compte rendu (communication) du second enseignant de son intervention hors classe à l'enseignant de la classe. Le second enseignant doit donc rendre compte de ces activités à l'enseignant de la classe, après chaque intervention afin d'établir une connexion entre les deux activités, et favoriser la transposition des savoirs, qui conduirait l'élève à la réussite. Ainsi, la non-transposition des connaissances acquises hors classe en situation de classe générerait une déconnexion de l'élève aux activités de la classe et freinerait par la suite, son apprentissage. Dans ce contexte, la co-intervention, qui devrait être une solution pour la réussite de tous, paraît être un danger sur l'apprentissage des élèves à besoins particuliers. Alors que la transposition des connaissances, mettrait les élèves en difficulté scolaire en situation de réussite scolaire, puisqu'ils ont acquis la capacité de réinvestir dans d'autres situations, les connaissances déjà acquises. La communication ou la concertation après intervention assurerait la continuité des apprentissages des élèves. De même, ces séances de communication ou de concertation après intervention pourraient permettre à l'enseignant de la classe de répondre à « chaud » les connaissances non acquises, travaillées hors classe et d'éviter ainsi, l'installation de la difficulté scolaire. Puisque, en cas de non-acquisition des certaines connaissances travaillées, ou de non-résolution d'un problème, parce que l'élève éprouve quelques difficultés à résoudre le problème, et si le contenu travaillé n'est pas repris ou réexpliqué, pour rendre accessibles ces connaissances, cela empêcherait l'élève de réussir les connaissances à niveau élevé que celles travaillées précédemment (Biyoudi, 2016). Cette succession de non-acquisition des connaissances facilite l'installation de la difficulté scolaire.

Ainsi, l'absence de lien entre les activités de deux groupes et la non-reprise des savoirs non acquis en contexte hors classe, en classe, faute de communication entre les deux enseignants, fait de la co-intervention un « poison », qui attirerait l'apprentissage des élèves à besoins particuliers vers le bas. L'exercice de la co-intervention met en exergue une obligation à communiquer avec autrui. Ce qui nous emmène à l'ajustement des gestes professionnels entre enseignants. En effet, la pratique de la co-intervention fait appel à des ajustements des gestes professionnels. Dans ce contexte, la communication et d'autres pratiques susceptibles de favoriser la connexion sur les activités des deux enseignants, permettent à ces derniers, d'ajuster leurs pratiques ou leurs actions. Puisque chaque enseignant a ses propres pratiques ou habitudes, qu'ils peuvent mettre en œuvre, pendant l'intervention, ce qui créerait un écart des pratiques entre les enseignants, qui fausserait le bon déroulement des séances à deux. Le travail conjoint nécessite alors d'un côté, une cohérence dans les actions et de l'autre, une harmonisation de temps didactique, surtout en situation de co-enseignement qui emmène les deux enseignants à intervenir auprès d'un même groupe d'élève. Les travaux de Saillot et Malmaison sur les ajustements réciproques en situation de co-enseignement soulignent l'importance de ces ajustements réciproques en situation de co-enseignement. En effet, « *les ajustements réciproques permettent de limiter les nuisances sonores pour l'autre, notamment en essayant d'adapter le volume de la voix et des échanges langagiers au sein des groupes* »⁶⁶. Cependant, ces ajustements réciproques peuvent avoir lieu, pendant la séance, mais cela nécessite aux enseignants la volonté « de laisser la place à l'autre et de s'effacer ponctuellement ». Par contre, il est souvent difficile pour les enseignants qui ont pour habitude de travailler seul à laisser la place à l'autre enseignant, ils ont tendance à mobiliser la parole. « Une attitude qui obligerait le second enseignant à se mettre en retrait » (Biyoudi 2016). Ces ajustements peuvent se faire aussi en dehors des temps de classe lors des préparations des séances. Cette séance de co-préparation permet aux enseignants de partager les points de vue, de décider ensemble sur la chronogenèse de la séance. Ce travail de co-préparation réduirait les ajustements réciproques pendant la séance. Cette analyse d'ajustements réciproques en situation de co-enseignement présente des similitudes avec les travaux que nous avons réalisés en année de master sur les pratiques du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Les travaux de recherche en année de master, révèlent que « plus les

⁶⁶ Éric Saillot, Séverine Malmaison, analyse des ajustements réciproques dans une activité de co-enseignement : étude de cas dans le dispositif « plus de maîtres que de classes ». Les Cahiers du CERFEE, 47/2018 . en ligne : consulté le 25/10/2018

enseignants se préparent en amont, se communiquent sur les activités de la séance, sur la pratique, sur la conduite à tenir, ou sur la difficulté scolaire d'un ou de plusieurs, plus il y a une connexion des actions des deux enseignants pendant la séance. Alors que, en absence d'une préparation commune, le second enseignant a tendance à se mettre en retrait, lorsque l'un des enseignants, anime la séance.

Toutefois, si les travaux précédents sur l'analyse des ajustements réciproques en situation de co-enseignement montrent la nécessité des ajustements en situation de co-enseignement, mais ne révèlent dans quelles situations il y a ajustement ou non dans l'exercice de co-enseignement, car toutes les séances en co-enseignements ne donnent pas toujours lieu à des ajustements réciproques entre les deux enseignants. Le but de ma recherche est donc d'identifier la présence ou non des ajustements en situation de co-enseignement et de chercher à comprendre le pourquoi l'absence ou la présence de ces ajustements.

III) Questions, hypothèses et les autres éléments de recherche.

III.1) Question de départ.

Compte tenu des diverses modalités de co-intervention qui peuvent différencier la façon dont se réalisent les ajustements, nous posons comme question de départ, « comment se fait l'ajustement réciproque dans chaque configuration de la co-intervention » ?

La co-intervention compte sept configurations différentes les unes des autres. C'est-à-dire, selon la configuration choisie, les enseignants peuvent avoir des postures différentes l'un de l'autre. En effet, la diversité des postures des enseignants en situation de co-intervention, nous emmène à nous demander, s'il y a ajustement réciproque lorsque les enseignants adoptent des postures différentes. Si oui, dans quel contexte et sur quel élément se fait l'ajustement réciproque. Par exemple, l'ajustement réciproque des deux enseignants en posture d'enseignement ou d'aide (les deux enseignent, les deux aident), ne peut pas se faire de la même manière lorsque les deux enseignants adoptent des postures différentes. En cas de même posture (les deux enseignent, un des enseignants peut compléter les dires de l'autre en apportant plus de précisions, ou le fait de voir l'autre faire, permet à l'autre de faire pareil. Une complémentarité dans les actions que nous pouvons qualifier d'ajustement réciproque, parce que les deux enseignants ajustent leurs actions, mais cet ajustement réciproque d'une part, peut ou ne pas se faire de la même manière qu'en contexte de posture différente. D'autre part, s'il y a lieu, il peut ou ne pas être visible. Par ailleurs, la situation de co-intervention

(Intervention parallèle, atelier et en groupes différenciés), telle que présentée par Marie Toullec-Théry, qui offre la possibilité aux enseignants de travailler dans deux lieux différents soit sur un même objet didactique, soit sur les objets didactiques différents, comme c'est souvent le cas, rend complexe les ajustements réciproques. En effet, lorsque les deux enseignants ne travaillent pas sur un même groupe d'élèves et sur un même objet didactique, l'ajustement réciproque relève de la volonté des enseignants à mettre en place des stratégies qui permettent aux enseignants d'ajuster leurs actions.

Toutefois, l'ajustement réciproque peut avoir lieu lors des séances de co-régulation. L'analyse des actions de l'un ou de l'autre et des difficultés relevées pendant la séance peuvent emmener un des enseignants ou les deux à prendre une distance à sa pratique, soit de se mettre à la pratique de l'autre, soit de co-réfléchir sur une pratique commune qui répond aux besoins nouveaux des élèves.

III.2) Les questions de recherche.

Pour apporter un éclairage sur cette question d'ajustement réciproque, trois questions nécessitent d'être posées.

1. Vu la différence des postures des enseignants, dans les différentes configurations de la co-intervention, y a-t-il des ajustements réciproques dans chaque configuration ?
2. Comment se réalisent les ajustements réciproques en contexte de co-intervention (Co-enseignement, Co-présence et Co-intervention) ? et quelles sont les stratégies qu'adoptent les enseignants pour ajuster leurs actions ?
3. L'ajustement réciproque améliore le climat scolaire, mais fait-elle évoluer les pratiques enseignantes ? Dans quel contexte ?

III.3) Les hypothèses de recherches.

Face aux questions de recherche, nous posons les hypothèses suivantes.

- 1. Les ajustements sont quasiment présents dans toutes les configurations de la co-intervention*

Les ajustements réciproques dans le travail conjoint sont nécessaires, non seulement elles amélioreraient le climat scolaire, mais surtout elle offre au second enseignant le sentiment

d'appartenance au groupe classe pendant un moment donné. Cependant, intervenir à deux dans la classe, ne donne pas forcément lieu aux ajustements réciproques, même si cette pratique est nécessaire en contexte de co-intervention. Certaines configurations de la pratique de la co-intervention, si elles ne donnent pas lieu à un travail en amont et en aval des deux enseignants, il serait quasiment impossible de réaliser les ajustements réciproques. C'est le cas de la co-intervention externe, qui donne lieu à des interventions séparées dans deux endroits. C'est-à-dire, les deux enseignants interviennent séparément. Cette co-intervention externe, nous la trouvons dans les trois dernières configurations (Configuration 5, 6 et 7), où les deux enseignants peuvent intervenir soit, dans un même lieu, soit, séparément. La séparation des lieux met en place une rupture dans les actions conjointes des deux enseignants, qui rendrait les ajustements réciproques quasiment impossibles en absence d'un travail en amont et en aval. Toutefois, intervenir au sein d'une même classe ne donne pas lieu forcément à des ajustements réciproques, bien que cette option favorise les ajustements réciproques, mais les enseignants ne s'écoutent pas et ne voient pas ce que fait l'autre (écouter/Observer) et ne sais pas ce que fait l'autre avec les élèves. Malgré l'espace commun de travail, il y a une cloison non seulement qui sépare les actions des deux enseignants, mais qui empêcherait la communication entre les deux enseignants, de surcroît, les ajustements réciproques pendant l'intervention. Néanmoins, les sept configurations de la co-intervention, sont censées donner lieu à des ajustements réciproques si les conditions à l'exercice de la co-intervention sont respectées. Mais il est souvent difficile par manque de temps de mettre en place des dispositifs nécessaires au bon déroulement de la co-intervention (le dispositif de co-préparation et de co-régulation). Dispositif qui permet aux enseignants de se baser sur « ce que pense, ce que dit, ce que fait l'autre » pour ajuster son action, ou prendre distance de ses propres pratiques.

2. Le travail collaboratif ainsi que la co-réflexion véhiculent les ajustements réciproques.

L'exercice de la co-intervention met en place un travail collectif entre les enseignants en situation. Ce travail collaboratif ne se limite pas seulement à « une série de concertations et d'échanges formels et informels, accompagne l'intervention elle-même »⁶⁷, mais s'exerce

⁶⁷ Corrine Merini, Pascale ponté « Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action », Les Sciences de l'éducation- pour l'être nouvelle 1009/2 Vol, 42, P. 43-65. En ligne : https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education_pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-43.htm

aussi sur les actions de chacun des enseignants. Autrement dit, ce travail collaboratif des enseignants en contexte de co-intervention, va au-delà des simples échanges communicationnels et d'intervention, elle demande une cohérence sur les actions des enseignants. Cependant, cette cohérence dans les actions des enseignants en co-intervention n'est pas forcément automatique. Dans certains cas, la cohérence est automatique. Dans ce contexte les actions des deux enseignants sont connectées. Cette connexion peut être le fait d'une ritualisation des activités, ou d'une mise au point avant l'intervention. Par contre, la différence entre les deux enseignants qui peut venir des méthodes, des pratiques, d'agir langagier et corporel peut générer des écarts sur les actions des co-intervenants. Ces écarts détérioreraient le climat scolaire de la classe et détourneraient la co-intervention de ces prérogatives. De ce fait, dans l'action, les enseignants doivent ajuster leurs gestes pour harmoniser leurs actions. C'est ce que Bucheton nomme « les gestes d'ajustements » qu'il définit ensuite comme "la manière dont l'agir langagier et corporel des enseignants se règle sur la situation spécifique de la classe et encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon »⁶⁸. Cependant, en contexte de co-intervention, l'ajustement des gestes professionnels des deux enseignants se forment dans l'action donc pendant l'intervention, du fait d'observer l'autre ou de l'écouter. Ce face-à-face des enseignants favoriserait les échanges de « petites méthodes ». Parce que l'enseignant peut « voir » ce que fait l'autre, de façon à reproduire les mêmes gestes et donc d'ajuster ses gestes, peut « entendre » ce que dit l'autre enseignant et dire la même chose aux élèves, soit compléter les dires des autres. Toutefois, les conditions à l'exercice de la co-intervention, si elles sont respectées généreraient des ajustements réciproques hors classe. Par exemple, les séances de co-élaboration (co-préparation), et de co-régulation, donnent l'opportunité aux enseignants de définir une ligne de conduite commune qui leur permet d'être plus ou moins en connexion pendant l'intervention. Ces ajustements réciproques hors classe ne se limitent pas qu'aux séances de co-élaboration et de co-régulation, les échanges informels et formels des enseignants sont des éléments déterminants des ajustements réciproques.

⁶⁸ Dominique Bucheron et al., « Chapitre 1. Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements » in Dominique Bucheton et al., Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2008. Page 35-59. En ligne : <https://www.cain.info/le-developpement-des-gestes-professionnels--9782804159511-page-35.htm>. Consulté le 30/10/2018

3. *Ajustements réciproques, un moyen de développement professionnel des enseignants.*

Les ajustements réciproques génèrent une prise de conscience chez les enseignants, qui ne sont plus « seul maître à bord », par la présence d'un second enseignant dans la classe. En effet, cette pratique commence à modifier le comportement des enseignants sur « la personnalisation des élèves et de la classe ». L'enseignant de la classe accepte de partager sa classe, ses élèves, ainsi que ses pratiques enseignantes. Le faisant, les deux enseignants se partagent la responsabilité des élèves en travaillant ensemble. Un travail conjoint qui pousse les enseignants à ajuster leurs actions pour améliorer non seulement le climat scolaire qui permet aux enseignants de travailler dans des meilleures conditions, sans gêner ou rejeter l'autre dans l'exercice de sa mission. Cependant, tout comme l'exercice de la co-intervention, les ajustements réciproques permettent une évolution de pratiques enseignantes. Plusieurs aspects professionnels entraînent un changement des pratiques enseignantes. Tout d'abord, le simple fait de définir ses gestes professionnels en fonction de l'autre pour ne pas le gêner dans ses actions, c'est-à-dire savoir quand faut-il intervenir et quand laisser la place à l'autre pour intervenir, cette modalité ne modifie pas ou ne renforce pas le répertoire des pratiques professionnelles de chaque enseignant, mais constitue une forme d'évolution des pratiques enseignantes. Dans la mesure où, lorsqu'un enseignant est seul maître à bord, il n'a pas besoin de « communiquer » avec l'autre, ou de « regarder » l'autre pour définir son action (s'arrêter pour laisser la place à l'autre ou continuer de parler). Ensuite, l'interaction des gestes professionnels entre enseignants, du fait de l'observation des gestes professionnels de l'autre, de l'écoute qui permet d'adapter sa pratique ou ses actions par rapport aux dires de l'autre ou des échanges communicationnels qui peuvent y avoir entre les deux enseignants, ainsi que la co-réflexion que suscite le travail conjoint, modifieraient ou renforceraient les répertoires d'actions des professionnels concernés. Pour ce dernier aspect, les échanges de méthodes, la conjugaison de plusieurs méthodes ou de savoir-faire de chacun des enseignants en co-intervention, ou l'adaptation des gestes professionnels créeraient des nouveaux gestes professionnels. Mais le développement de nouveaux gestes professionnels par un enseignant, emmène forcément une évolution des pratiques enseignantes ? À cette question, les ajustements réciproques peuvent permettre ou pas, une évolution des pratiques enseignantes. Deux scénarios sont alors possibles. Un premier scénario ne permet pas l'évolution des pratiques enseignantes. En effet, si la situation pédagogique qui a permis aux enseignants la réalisation des gestes d'ajustements, ne se reproduit pas, et si les gestes d'ajustement ne peuvent être utilisés dans d'autres situations, ils sont vite oubliés. Dans ce contexte, ils

n'apportent rien dans le répertoire de pratiques professionnelles. Bien que ces ajustements réciproques aient permis la résolution du problème (spécifique à un élève ou plusieurs pendant un temps donné), par la création d'un nouveau geste professionnel, mais ils ne sont pas pérennes. Ils s'effacent des pratiques des enseignants en même temps que la situation pédagogique qui a permis leurs créations. Par exemple, face à un imprévu, un enseignant grâce à sa réflexivité peut « agir dans l'immédiat » pour adapter ses actions aux besoins des élèves. Ce qui créerait un déséquilibre dans les actions des deux enseignants. Un déséquilibre va emmener le second enseignant à ajuster ses actions, afin de permettre la connexion des actions de deux enseignants. Un nouveau geste professionnel voit alors le jour. Cet ajustement a permis le développement d'un nouveau geste professionnel, mais ce n'est pas pour autant qu'il y a évolution des pratiques enseignantes, si les enseignants n'en font pas usage dans des circonstances similaires à celles qui ont permis son apparition ou dans d'autres circonstances, de façon à rendre pérenne ces nouveaux gestes professionnels. Le second cas, concerne les ajustements réciproques sur une situation permanente ou la possibilité de faire usage dans d'autres circonstances, ces nouveaux gestes professionnels. C'est-à-dire les situations d'apprentissage que les enseignants rencontrent souvent auprès d'un certain nombre d'élèves, (par exemple sur la résolution d'un problème, sur les additions, soustractions...) qui donnent lieu à des ajustements réciproques. Ces ajustements réciproques déclencheraient le développement de nouveaux gestes professionnels qui enrichissent le répertoire des pratiques enseignantes. Par exemple, Il arrive souvent, qu'un enseignant fait usage de sa « petite méthode », jusque-là méconnue par les autres, pour faciliter l'accessibilité des savoirs. Le second enseignant, qui, en contexte de co-intervention, a pris connaissance de cette « petite méthode » peut en faire usage. Cependant, il ne suffit pas d'en faire usage une fois pour que ces ajustements réciproques apportent une évolution des pratiques enseignantes. Le développement de nouveaux gestes professionnels doit s'accompagner, d'une ritualisation ou la reproduction de ces nouveaux gestes professionnels par les enseignants. Le développement de nouveaux gestes professionnels ne doit pas rester propres à l'enseignant qui en est l'auteur, mais doivent être à la portée de tous. De ce fait, la pratique de la co-intervention, permet d'atteindre un double objectif. D'un côté, par les ajustements réciproques, la co-intervention permet le développement de nouveaux gestes professionnels, et de l'autre, que la mobilité du second enseignant et certaines pratiques nécessaires à l'exercice de la co-intervention, en faciliteraient la circulation de ces nouveaux gestes professionnels. Puisque ce dernier est emmené à faire usage de ces nouveaux gestes professionnels acquis dans d'autres circonstances ou en dehors de la classe avec d'autres enseignants qui seront appelés à ajuster

leurs gestes professionnels aux nouveaux gestes professionnels de l'autre enseignant. Ces pratiques de la co-intervention (intervenir dans et en dehors de la classe, les échanges entre collègues...), annihilent toute frontière entre intérieur et extérieur et permet de divulguer ces nouveaux gestes professionnels. Ainsi, les nouveaux gestes professionnels d'un enseignant deviennent des nouveaux gestes professionnels pour toute une profession. De ce fait, les ajustements réciproques contribueraient à l'évolution des pratiques enseignantes. Par ailleurs, la mise en place du dispositif, « plus de maîtres que de classe », a donné lieu dans certains départements à des observations croisées qui emmènent un enseignant surnuméraire à observer les pratiques d'un autre enseignant surnuméraire en situation. Ces observations croisées permettent en même temps les ajustements réciproques et la circulation des gestes ajustés.

III.4) Les recherches précédentes.

La co-intervention et le co-enseignement, pratiques sur lesquelles se base notre recherche ont fait l'objet de plusieurs travaux. En effet, le travailler « avec » (le travail conjoint, le travail collectif, le travail partagé, la co-intervention/co-enseignement) fait déjà l'objet de plusieurs travaux, qui ont permis de conclure que ce type de travail n'est pas encore « *une réalité de fait* »⁶⁹. Certaines modalités de sa mise en œuvre suscitent encore des résistances du fait des conditions contraignantes à son exercice qui alourdissent la charge de travail des enseignants. Dans la mesure où ces pratiques obligatoires à l'exercice de cette pratique dans le cadre de l'enseignement des élèves se déroulent hors temps de classe. Cela nécessite donc de la disponibilité pour enseignants, que ces derniers n'ont quasiment pas. Ils sont obligés s'ils veulent réussir la collaboration, de se concerter pendant leur temps de pause (Biyoudi 2016). Ces pratiques obligatoires fragilisent le travail conjoint, et provoquent la résistance des enseignants sur le travail conjoint. Toutefois, cette modalité de travail favorise la collaboration qui apporte « un apaisement des tensions et une amélioration du climat scolaire ressenti comme plus favorable aux apprentissages » (Mérini & Ponté, 2009), le partage des intentions et des pratiques. Ce dernier aspect contribue à la modification des pratiques de chacun des enseignants et afin d'assurer la cohérence des actions des enseignants en situation. Cette recherche de la cohérence dans le travail conjoint, emmène les partenaires à s'ajuster mutuellement le plus précisément possible pour éviter tout écart susceptible de compromettre

⁶⁹ Corinne Merini, Pascla Ponté, « le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'actions », les Sciences de l'éducation – Pour l'Être nouvelle 2009/2 (Vol.42), P.43-65.

la collaboration en suscitant des tensions au sein de l'équipe. À ce sujet, les recherches de Bucheton et Soulé soulignent des régularités dans les co-ajustements des postures des enseignants avec celles des élèves (Saillot & Malmaison, 2018). Posture qui se définit comme « un schème préconstruit du « penser-dire-faire » que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée »⁷⁰. Ces trois éléments déterminent les gestes professionnels des enseignants en situation d'étayage. Cependant, le modèle de Bucheton et Soulé sur les gestes professionnels des enseignants en contexte d'étayage est complété par Saillot, 2020, en ajoutant une dimension Observer-écouter. Élément qui vient transformer le triangle du modèle initial de Bucheton et Soulé en losange. Cependant, la transposition de ce modèle en contexte de co-enseignement par Éric Saillot et Séverine Malmaison a permis d'identifier les possibles ajustements réciproques dans l'action des enseignants.

Nous allons dans cette étude analyser, les ajustements des gestes professionnels non seulement en contexte de co-enseignement du fait de l'intervention en même temps de deux enseignants sur un même groupe d'élèves, mais dans les sept configurations de la co-intervention y compris en intervention séparée. En effet, dans certaines modalités d'intervention où les enseignants travaillent chacun de son côté avec un groupe d'élèves, ne semblent pas favoriser certains types d'ajustement entre enseignants. Dans ces modalités, la posture de l'un ne détermine pas les gestes professionnels de l'autre. Mais, d'une façon à l'autre, les interventions s'adressant à des destinataires différents emmènent d'un moment à l'autre, les deux enseignants à s'ajuster réciproquement. Nous allons donc chercher à identifier la présence des ajustements réciproques en contexte de co-intervention. L'apport de cette étude est l'identification des ajustements réciproques en contexte de travail isolé et de travail conjoint des deux enseignants. Ce qui veut dire que les ajustements réciproques ne se limitent pas seulement en contexte de travail conjoint, mais peuvent aussi se réaliser dans le travail isolé de deux intervenants. Les enseignants qui travaillent de manière isolée arrivent à ajuster leurs actions. Comment ? Sachant, que les éléments déjà connus, favorisant les ajustements des gestes professionnels (penser, dire, faire et observer/écouter) ne permettent pas tous des ajustements mutuels sur toutes les configurations de la co-intervention. Dans la mesure où, en travaillant de manière séparée (pour les trois dernières configurations de la co-

⁷⁰ Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 | Octobre 2009, [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>; mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 13 novembre 2018.

intervention où les enseignants peuvent travailler dans deux lieux différents), il n'y a pas une possibilité d'observer/ écouter, de savoir ce que pense l'autre, d'entendre ce que dit l'autre, ni de faire ce que fait l'autre. De même pour la co-présence, bien que la posture d'observateur permette au second enseignant de voir ce que fait l'autre, d'entendre ce qu'il dit l'autre, d'observer et d'écouter les enseignants et les élèves et les enseignants, ce qui lui permet d'adapter ses actions par rapport aux actions du premier enseignant, mais aussi par apport à ce qu'il a observé auprès des élèves que l'enseignant à bord n'a pas connaissance. Une autre stratégie est donc nécessaire pour que les actions des deux enseignants s'ajustent.

III.5) Les objectifs de la recherche.

Au regard des différents travaux déjà réalisés sur la co-intervention et le co-enseignement ainsi que sur les ajustements des gestes professionnels des enseignants, nous avons défini Cinq axes de recherche. Nous allons à cet effet,

- Identifier des ajustements en contexte de co-intervention et les contextes quels qu'ils se manifestent. Ce premier axe, nous permet d'identifier la présence des ajustements et les éléments qui les rendent possibles. Nous allons aussi identifier les situations de non-ajustement. De ce fait, cet axe de recherche analyse les enjeux des ajustements réciproques ((contraintes, freins des ajustements réciproques)
- Identifier les éléments ajustés. En effet, l'identification des ajustements en situation de co-intervention ne suffit pas pour une analyse des conditions des ajustements réciproques. Nous allons dans ce contexte chercher ce qui a été ajusté.
- Identifier les moments et les types d'ajustement. Pour ce faire, nous examinerons dans quelle circonstance et la manière dont se réalisent les ajustements des gestes professionnels.
- Examiner le lien entre les ajustements en situation de co-intervention et l'analyse des pratiques des enseignants.
- Analyser l'apport des ajustements réciproques dans les pratiques enseignantes.

Par conséquent, une méthodologie de recherche qualitative, nous permet d'atteindre ces objectifs.

Chapitre 5 : Démarche méthodologique de la recherche.

Introduction.

Notre recherche qui examine la pratique de la co-intervention et apporte un éclairage à l'exercice de ladite pratique, en milieu scolaire, fait appel à une démarche rationnelle qui permet d'examiner des problèmes et d'obtenir des réponses précises à partir d'investigations. C'est dans ce contexte que notre étude s'inscrit dans une démarche méthodologique « qualitative ». Mais tout de même, avant toute investigation, celle-ci a nécessité, une recherche documentaire.

D) La recherche documentaire.

Dans le cadre de notre étude, la recherche documentaire est mise en place non pas pour construire un panel des données, nécessaire à l'analyse, et donc susceptibles de répondre à la problématique, mais plutôt pour nourrir ladite problématique de la recherche, et contribuer à la construction d'un cadre théorique. Pour ce faire, nous avons mobilisé quelques techniques de recherche et interrogé plusieurs ressources.

I.1) les techniques de recherche documentaire.

Deux méthodes principales de collecte de données documentaires, auxquelles s'ajoute le report de la bibliographie des travaux précédents, que nous avons réalisés dans ce cadre, nous ont permis de constituer un corpus documentaire assez robuste.

I.1.1) À partir d'une bibliographie existante.

Pour la constitution d'un premier ensemble documentaire, nous sommes partis de la bibliographie de l'article de référence sur le sujet. Article de Bruno Suchaut intitulé « plus de maîtres que de classes » : analyse des conditions de l'efficacité du dispositif », réalisé en 2013, quelques mois après l'instauration du dispositif, sur lequel l'auteur, souligne les conditions de l'efficacité du dispositif, susceptibles de permettre au dispositif d'atteindre les effets escomptés. Cependant, nous ne nous sommes pas contentés de récupérer les références bibliographiques de l'article, pour en faire notre corpus documentaire, mais nous avons, aussi consulté et récupéré les références bibliographiques, des documents référencés dans l'article principal. Comme toute recherche documentaire, il est impératif d'éviter toute surabondance documentaire qui entraînerait une surabondance d'information. De ce fait, pour cette première

stratégie de recherche documentaire, nous avons limité la quête documentaire des documents référencés au premier degré. C'est-à-dire, en s'appuyant sur cette méthode, nous avons arrêté la recherche documentaire, après avoir consulté la bibliographie des documents référencés dans le premier document.

Mais cette première étape de la constitution documentaire, donne lieu à une documentation, insuffisante par rapport aux hypothèses définies. Puisque, le document principal auquel nous nous sommes appuyés, est axé autour des pratiques du dispositif « plus de maîtres que de classes » et sur les effets de ladite pratique sur les différentes pratiques pédagogiques et sur la réussite des élèves, mais n'aborde pas l'apport du dispositif dans la progression des enseignants dans l'exercice de leur métier. Ainsi, pour combler cette insuffisance, nous avons poursuivi notre quête documentaire à partir « des mots-clés ».

I.1.2) À partir des mots clés.

Cette méthode de recherche, consiste à chercher les documents à partir des mots clés qui se rapportent au thème de notre recherche. Cela nous emmène à interroger les catalogues universitaires, les moteurs de recherche internet et les sites des différentes académies. Par ailleurs, sachant que cette recherche, s'inscrit dans la continuité des travaux de master, il est donc préférable, de joindre à notre corpus, les documents référencés dans les précédentes recherches.

I.1.3) Les citations des auteurs.

La lecture des documents retenus, majoritairement les documents issus de la recherche à partir « des mots-clés », fait apparaître dans le corps du document, des citations bibliographiques dont le contenu s'avère pertinent. De même, nous avons quelquefois, lors de l'analyse des documents, nous avons repris des citations contenues dans le document sélectionné. Une reprise, qui nous oblige à référencer la source principale de la citation et donc de joindre le document principal à notre ensemble documentaire. Cependant, ces documents recueillis de façon inattendue viennent enrichir notre corpus documentaire.

I.2) Type de ressources documentaires interrogées.

Le recueil documentaire s'est fait à partir des différentes sources.

- Les catalogues numériques des bibliothèques universitaires et francophones. Les documents des catalogues sont accessibles dans les bibliothèques.

- Le catalogue collectif des universités (SUDOC). Ce catalogue collectif fournit les documents accessibles en bibliothèque et en librairie. Cependant, certains documents numérisés sont également accessibles à partir du catalogue en ligne. Ce qui facilite la recherche et l'accessibilité du document.
- Des banques de revues, pour les travaux issus des recherches scientifiques.
 - CAIRN (Catalogue informatisé des remontées mécaniques nationales). Elle permet la constitution d'un corpus documentaire, à partir des mots clés, du titre de document. Cependant certains articles gratuitement accessibles en ligne, mais d'autres le sont moyennant une certaine somme.
 - PERSEE, le catalogue des revues scientifiques en ligne. Les documents du catalogue sont accessibles en ligne.
- « Réseau Canopé ». pour les recherches de terrain.
- Les portails spécifiques des différentes académies et celui du ministère de l'Éducation sont ensuite interrogés pour consulter les travaux réalisés par les équipes académiques dans le domaine. Ces portails nous ont fourni non seulement, les travaux réalisés sur le dispositif « plus de maîtres que de classes » en mettant l'accent sur la co-intervention, mais aussi, les circulaires et les bulletins officiels de l'Éducation nationale.
- Les moteurs de recherche Web. Sachant que notre recherche s'appuie sur le dispositif « plus de maîtres que de classes » qui a fait émerger au niveau national, la pratique de la co-intervention. Mais en France, il y a peu d'études sur cette pratique, nous avons donc élargi notre recherche au niveau international en interrogeant à partir des mots-clés les moteurs de recherche Web. Cependant, compte tenu de l'abondance des travaux sur la co-intervention au niveau international, nous avons limité notre recherche en tenant compte que des travaux réalisés au niveau francophone. Néanmoins, cela n'exclut pas les travaux anglo-saxons, plus particulièrement, les travaux de Freind et Cook, qui sont les premiers travaux à notre connaissance à apporter un éclairage sur cette pratique.

Par ailleurs, les dictionnaires consultables en bibliothèques et en ligne, ainsi que le dictionnaire de synonymes accessible en ligne nous ont été d'une utilité pour faciliter la compréhension du raisonnement, du point de vue des articles consultés, mais aussi pour étayer notre raisonnement lors de l'écriture.

Cependant, les documents retenus sont stockés dans la base des données bibliographiques Zotero (logiciel de gestion des références bibliographiques). Une procédure qui permet, non pas seulement la sauvegarde des références des documents numériques, du fait du stockage des documents, mais aussi la sauvegarde des références et l'édition de la bibliographie selon la norme retenue.

I.3) Le traitement du corpus documentaire.

Le traitement du corpus documentaire comprend la sélection des documents et le classement des documents.

I.3.1) Le critère d'entrée dans le corpus.

La pertinence du contenu, est le critère qui nous a permis de retenir les documents constituant le corpus documentaires. Certes, ce critère à lui seul suffirait pour sélectionner les documents, mais comment apprécier cette pertinence ?

I.3.2) la sélection des documents.

Cette étape nous permet d'analyser la pertinence du contenu des documents récoltés, pour n'en garder que ceux qui peuvent nous apporter des informations utiles dans la constitution de notre cadre théorique. Cependant, pour apprécier la pertinence du contenu, trois éléments sont pris en compte :

- Le titre du document, est le premier critère de sélection des documents. Cependant, d'autres critères viennent s'ajouter au premier cela pour bien apprécier la fiabilité et la pertinence du document.
- Le résumé du document. La lecture du résumé du document relate de quoi parle le document, mais ne garantit pas la pertinence ou la non-pertinence du contenu par rapport à notre recherche.
- La table des matières. La lecture de la table de matières permet d'apprécier efficacement la pertinence du contenu. C'est le critère de sélection documentaire par excellence.

I.3.2) Composition du corpus documentaire.

L'exercice de la co-intervention dans la classe, fait appel à des pratiques pédagogiques et professionnelles qui transformeraient tant les élèves dans leur scolarité que les enseignants,

qui dans le travail à deux acquièrent des nouvelles compétences. Afin de comprendre comment la co-intervention agit à travers certaines pratiques sur la réussite des élèves et sur les enseignants eux-mêmes, c'est dans ce cadre que notre corpus documentaire est constitué des documents sur :

- Le dispositif « plus de maîtres que de classes » : l'émergence de la pratique de la co-intervention qu'a connu la France entre 2013 et 2017, découle de la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Cependant, de l'évolution au déclin du dispositif, la pratique de la co-intervention suscite encore l'intérêt des auteurs et chercheurs en science de l'éducation, qui ont multiplié les recherches qui apportent un éclairage sur les pratiques du dispositif dont, la co-intervention.
- La co-intervention : la pratique de la co-intervention, l'objet sur lequel porte notre recherche s'est développée depuis la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes », les recherches sur son efficacité. Ces différentes recherches apprécient les effets réels de cette pratique sur la réussite des élèves et sur les pratiques enseignantes, mais, elles relatent aussi les dérives que suscite la co-intervention. La composition d'une partie de l'ensemble documentaire permet de voir ce qui est dit ou non de la co-intervention et définit l'orientation de notre recherche.
- le travail collaboratif : la réussite de la co-intervention nécessite un travail collaboratif entre enseignants. Ce travail collaboratif passe par la co-préparation, la communication ou la concertation, le partage des tâches et de rôle. Toutes ces pratiques nécessaires à l'exercice de la co-intervention agissent sur l'efficacité du dispositif. De ce fait, le travail collaboratif devient un élément caractéristique de la co-intervention. Cependant, le travail collaboratif a fait l'objet de plusieurs travaux susceptibles de nourrir notre réflexion.
- La pédagogie différenciée : la co-intervention est un élément favorable à la pédagogie différenciée. En effet, l'intervention de deux enseignants au sein d'un même groupe classe, permet aux enseignants d'adapter le contenu ou les activités de l'élève à ses besoins. Si cette pratique peut être exécutée en présence d'un seul enseignant, donc en contexte de l'enseignement traditionnel, certaines modalités de la pédagogie différenciée sont difficiles à mettre en place en présence d'un seul enseignant. La co-intervention, facilite la mise en place de ces adaptations pédagogiques.

- L'interaction des gestes professionnels des enseignants. L'interaction des gestes professionnels est l'une des caractéristiques de la co-intervention. En effet, la présence d'un enseignant supplémentaire dans la classe, génère un décalage des pratiques qui emmène l'un des enseignants à s'ajuster à la pratique de l'autre. De ce fait il s'approprie des gestes professionnels de l'autre pour être en harmonie. Mais l'harmonie peut venir aussi d'un ajustement réciproque, faisant ainsi interagir les gestes professionnels de l'un et de l'autre. Une interaction qui n'est pas sans conséquence positive sur les enseignants.
- La réflexivité : la réflexivité est une compétence que les enseignants acquièrent entre autre par l'exercice de l'analyse de leurs pratiques. La compétence réflexive ne s'enseigne pas, mais elle se développe en lien avec le réel de l'action (Guillaumin, 2013). En effet, la co-intervention en favorisant l'analyse des pratiques, facilite l'acquisition de la réflexivité. Cependant, si la co-intervention favorise la réflexivité, elle serait aussi une compétence nécessaire dans l'exercice de la co-intervention, car elle permet aux enseignants de gérer une situation complexe ou d'agir dans l'immédiat, à un imprévu. Par exemple, la capacité sur l'interaction des gestes professionnels.
- Pratique réflexive : tout comme la réflexivité, la pratique réflexive découle de l'analyse des pratiques, et les enseignants sont appelés à en développer la capacité pour faciliter l'évolution des pratiques professionnelles.
- La professionnalisation : l'acquisition des nouvelles compétences, du fait de l'interaction des gestes professionnels en contexte de co-intervention permet aux enseignants d'accéder à une professionnalisation. Professionnalisation qui leur permet à la fois de répondre aux nouvelles modalités d'enseignement, et de faire évoluer institutionnellement les pratiques.

I.2.3) classement des documents.

Le classement des documents constitue l'étape finale avant l'étape de la lecture approfondie. Sachant que les références des documents récoltés sont sélectionnées, classées par catégories dans la base des données bibliographiques ZOTERO (logiciel de gestion des références bibliographiques). Pour ce faire, nous avons défini quatre catégories pour le classement des documents.

La définition des catégories.

Pour classer les documents, nous avons défini comme souligné précédemment, quatre catégories : la co-intervention, le dispositif « plus de maîtres que de classes », les pratiques pédagogiques et les pratiques professionnelles.

- Catégorie « Co-intervention : regroupe » les documents traitant uniquement la co-intervention y compris la co-intervention dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes ».
- Catégorie dispositif « plus de maîtres que de classes » : regroupe des recherches des auteurs et chercheurs, les publications sur le dispositif « plus de maîtres que de classes » du Ministère de l'Éducation nationale et des académies, les rapports de suivi du dispositif, les circulaires, les décrets, les Bulletins Officiels ...
- Catégorie « pratiques pédagogiques » : la catégorie « pratiques pédagogiques » rassemble les documents sur la pédagogie différenciée, la métacognition, le tutorat, l'interaction entre élèves ...
- Catégories pratiques professionnelles : cette catégorie réunit les documents sur les pratiques des enseignants. Pratiques qui toucheraient non pas directement la personnalité de l'élève, mais celle de l'enseignant, comme, l'analyse des pratiques, la réflexivité, la pratique réflexive, la professionnalisation, l'interaction des gestes professionnels ...

Le classement et stockage proprement dits des documents.

Les références des documents classés par catégories sont ainsi stockées selon les catégories dans quatre dossiers créés et nommés. À l'intérieur de la catégorie, les références documentaires sont classées dans les sous-dossiers en tenant compte de la pertinence du contenu. C'est-à-dire, nous avons créé à l'intérieur des catégories quatre sous-dossiers. Dans le premier, nous avons regroupé les ouvrages et les articles des ouvrages. Dans le second nous avons classé les articles des revus, des laboratoires, et des institutions et centres de recherche en éducation, le troisième dossier contient les circulaires, les degrés, les Bulletins Officiels et le dernier rassemble tous les autres documents publiés sur le Web. Ce classement facilite l'accessibilité aux documents.

Ainsi, le classement des dossiers est suivi de la lecture critique des documents afin de définir l'orientation de notre étude. Toutefois, cette étude s'appuie sur une méthodologie qualitative qui fait appel à une investigation sur un terrain de recherche.

II) L'investigation sur le terrain.

Pour le travail de terrain, les immersions se déroulent au sein de trois écoles primaires, disposant du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Bien que les écoles choisies, ne sont pas les premières concernées par le dispositif, puisque ces dernières ne sont pas en éducation prioritaire, mais présentent les mêmes besoins des écoles en éducation prioritaire. D'autant plus que dans l'académie de Limoges, avec le déploiement du nouveau dispositif (le dédoublement des classes), dans les zones d'éducation prioritaire, le dispositif « plus de maîtres que de classes » a été retiré des zones d'éducation prioritaire. Cependant, ce choix de terrain de recherche est précédé d'un travail en amont, nécessaire pour préparer l'accès au terrain, ainsi que les éléments nécessaires, au bon déroulement de l'investigation.

II.1) la préparation et la présentation du terrain.

Notre investigation a nécessité une préparation en amont qui a permis de déterminer le terrain.

II.1.1) La préparation du terrain.

La préparation du terrain commence par la recherche et la négociation de terrain, sans oublier la préparation de certains outils, pour assurer le bon déroulement de l'enquête. Cette étape de préparation se fait en trois phases. Dans un premier temps, l'investigation dans les écoles primaires a nécessité, un accord de la Directrice Académique des Services de l'Éducation Nationale de la Haute-Vienne, à qui nous avons exposé notre projet de recherche, lors d'une rencontre organisée par le directeur de thèse, la DASEN87. Cependant, l'entretien qui s'est déroulé en mars 2018 avec la DASEN87, a permis l'obtention d'une liste de neuf écoles hors ZEP, dotées du dispositif « plus de maîtres que de classes » dans tout le département de la Haute-Vienne, dont trois, en zone rurale, deux dans les villes limitrophes et quatre à Limoges. Ce premier contact est suivi du choix de terrain de recherche (des écoles) et la prise de contact avec les chefs d'établissements des écoles retenues, pour l'obtention d'une autorisation d'accès avec le consentement de toute l'équipe pédagogique. Cependant, le choix des écoles s'est porté sur le critère d'accessibilité, en termes de localisation des écoles. En effet, les écoles urbaines sont facilement accessibles par rapport aux écoles rurales. Le choix du terrain de recherche, porte donc sur les écoles de Limoges. Mais seules deux écoles sur quatre ont

émis un avis favorable. Nous avons donc, entendu notre quête de terrain dans les villes limitrophes. Cette démarche a permis d'élargir le champ d'investigations à 3 écoles, dont deux à Limoges et une dans une ville limitrophe de Limoges. Cette première étape se termine par la détermination de la période et la durée de l'investigation avec les chefs d'école. En effet, une année d'investigation répartie en trois périodes est retenue. Mais l'acceptation des chefs d'école ne vaut pas l'accessibilité dans les écoles. Cette étape est secondée par l'établissement d'une convention de stage, car l'accès dans les écoles se fait sous forme de stage. En effet, en conformité avec les normes, la durée d'investigation est ainsi réduite à 48 heures par école. Ce travail en amont se poursuit avec la réalisation d'un guide d'entretien, d'un questionnaire et d'une grille d'observation dont les variables et paramètres observés sont : la posture (enseigne, aide ou observe), l'activité, les méthodes, les supports, l'attitude (le regard, l'écoute...), reprise didactique (répéter la phrase de l'autre), les gestes corporels des deux enseignants (MC et MS), communication pendant la séance, les gestes professionnels initiaux, gestes d'ajustement. Par ailleurs, pour la sauvegarde et la confidentialité des données, nous avons mis au point un système d'anonymat et créé un dossier dans lequel sont compilées les informations recueillies. Cependant, différents procédés sont utilisés pour le recueil de données.

II.1.2) La présentation du terrain.

Les investigations se déroulent dans trois écoles dotées du dispositif « plus de maîtres que de classes ».

École	Statut	Localisation	Nombre de classes	Nombre de classes concernées par le dispositif	Nombre d'élèves par classe	Nombre de classes observées
École 1	Ecole à besoins similaires	Couzeix	23	14	27-30	5
École 2	Ecole à besoins similaires située en Zone sensible	Limoges	5	3	26-27	3
École 3	Ecole à besoins similaires située en Zone sensible	Limoges	10 dont 6 en élémentaire	9	20-22 en élémentaire et 27 en maternelle	5

Tableau 4: le terrain d'investigation

NB : En ce qui concerne l'école 3, l'enseignant surnuméraire intervient en élémentaire et en maternelle c'est-à-dire, du cycle 1 (à partir de la Petite Section) au cycle 3. À l'école 2, l'enseignante surnuméraire intervient en maternelle, mais uniquement en Grande Section et en élémentaire dans les classes de CP, CE1 et CE2. Pour l'école Jean Moulin, le dispositif « plus de maîtres que de classes », ne concerne que le cycle 2 (CP, CE1, CE2). Cependant, compte tenu du nombre des classes concernées par le dispositif, l'équipe enseignante a fait le choix de faire intervenir l'enseignant surnuméraire dans les classes par période. Par exemple en période 1, l'enseignant surnuméraire intervient dans l'ensemble des classes de CP, en période 2, sur l'ensemble des classes de CE1, la période suivante, il intervient dans les classes de CE2 (Cf programme période 3 en annexe 4). Cette stratégie augmenterait le temps alloué aux activités et donc d'éviter toute dissémination pédagogique.

II.2) le choix des méthodes et techniques de recueil de données.

De façon à mettre en œuvre la « triangulation », recommandé dans ces genres de recherches, nous avons utilisé différentes méthodes de recueil de données.

II.2.1) Les observations non participantes et participantes.

Par cette méthode dite d'observation d'inspiration ethnologique, par laquelle, nous avons observé les enseignants en situation de co-intervention, nous avons adopté différentes postures. Une posture d'observatrice, d'un côté, par laquelle nous avons relevé, les faits et gestes professionnels des enseignants en contexte de co-intervention, les cohérences et les incohérences dans les actions des co-intervenants, les différentes stratégies adoptées par ces derniers, ajustement ou pas, ainsi que le moment des ajustements. Ces observations, nous ont permis à la fois d'observer les variables définies au préalable et mentionnées dans la grille d'observation et d'autres situations non définies, mais qui se manifestent au cours de l'action, comme le souligne Gaston Mialaret (2004), en contexte d'observation des éléments définis de l'étude, on ne peut « négliger l'observation des situations inopinées ». Nous avons ainsi relevé plusieurs situations non définies, allant d'un imprévu sur l'activité de l'élève (difficulté rencontrée par un ou plusieurs élèves pendant la séance, la complexité de l'activité) à l'imprévu sur la pratique de l'élève ou des élèves (par exemple MS prend connaissance de la méthode qu'utilisent les élèves sur une activité donnée). Situation qui conduit l'enseignant à modifier, dans l'action sa pratique. Une modification qui peut emmener le second enseignant à ajuster sa pratique. En effet, ces observations dites « simples », nous permettent de noter les gestes professionnels des enseignants, afin d'identifier des possibles ajustements. De l'autre,

une posture dite participante, par laquelle, nous avons participé aux activités scolaires, en accompagnant les élèves dans l'accomplissement des tâches scolaires, et pour ceux qui rencontrent une difficulté, en leur apportant tout l'aide possible, mais en s'appuyant sur les stratégies d'étayages en place.

Par ailleurs, si pour la plupart des faits observés se déroulent lors de l'apprentissage des élèves, les observations s'élargissent en contexte de réunions sur la co-préparation, la co-régulation. Cependant, pour le recueil de données, « la grille d'observation » (cf. annexe 1) réalisée en amont, nous permet de relever les éléments de la grille observés dans la classe et nous avons par la suite fait usage d'un « journal de bord », pour la prise de notes sur « les observations des situation inopinées », comme les nomme Gaston Mialaret (2004).

II.2.2) Les entretiens

Les données d'observations sont complétées par les entretiens avec les enseignants. Cependant, ces entretiens à usage complémentaire réalisés en binôme et de façon individuelle sous la forme de questions ouvertes, avec les MC et les MS, ont nécessité au préalable l'élaboration d'un guide d'entretien (cf. annexe 2) et une négociation des conditions de l'entretien. Nous avons réalisé 5 entretiens en binôme et 4 entretiens individuels. En effet, vu les objectifs de la recherche, seules les classes dont bénéficient d'un enseignant supplémentaire sont concernés par les entretiens et les observations. Puisque, le dispositif « plus de maîtres que de classes » peut ou ne pas concerner l'ensemble des enseignants de l'école. L'équipe pédagogique peut faire le choix de faire bénéficier le dispositif à tous les élèves (L'enseignant supplémentaire intervient dans toutes les classes de l'école), le cas de l'école 3, ou, à un nombre limité d'élèves, c'est le cas de l'école élémentaire 1 et 2 où l'enseignant supplémentaire n'intervient qu'en cycle deux (Cf. annexe 4, 5 et 6). Cette dernière option limite le nombre de bénéficiaires. De plus, ces entretiens, enregistrés et transcrits, ont permis de recueillir les faits non observables pendant la séance, tels que, la transposition des gestes professionnels d'ajustement, « les ajustements invisibles » (Saillet & Malmaison, 2018) ..., de relever leur ressenti sur l'ajustement des gestes professionnels entre intervenants et de comprendre leur motivation, mais aussi l'apport du dispositif sur les pratiques enseignantes et sur l'évolution des enseignants dans l'exercice de leur métier. En revanche, nous avons aussi fait usage d'un journal de bord pour noter quelques éléments mentionnés par les enseignants, sur lesquels nous voudrions revenir. À côté des entretiens semi-directifs, les entretiens informels, sont menés sous forme de conversations avant et après

la classe, pour étayer un fait observé en classe. Pour assurer l'anonymat des personnes interviewées, nous avons utilisé le système de numérotation. C'est-à-dire, le nom de chaque enseignant correspond à un numéro qui sera mentionné si nécessaire dans l'analyse.

II.2.3) Le Questionnaire.

En plus des observations et les entretiens, un formulaire de 23 questions (Cf. annexe 3) nous a permis de recueillir éléments de l'étude non mentionnés par les enseignants, lors des entretiens. Pour maximiser le nombre des répondants, bien que le questionnaire soit réalisé en ligne, technique qui permet de faciliter l'accessibilité, nous avons fait le choix de distribuer le questionnaire en format papier. Bien que cette technique est devenue obsolète avec l'émergence des NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication), mais elle est source de motivation.

Cependant, toutes ces questions nous ont permis de compléter notre corpus issu des observations. La typologie des questions d'entretien et du questionnaire est présentée en annexe 7 et 8.

II.3) La présentation et le traitement du corpus.

Le traitement de données commence par la transcription des notes. Les données brutes sont ensuite stockées dans le dossier créé au début de l'investigation. Un exemplaire d'un document saisi, nous permet de poursuivre le traitement de données, qui sont donc triées, classées et interprétées.

II.3.1) Présentation du corpus.

- *La typologie des enseignants*

Ecole	Enseignants	Genre	Observations	Entretien	Motif	Formulaire	Profil des enseignants	
							Expérience dans l'enseignement	Expérience en co-intervention
1	MS1	Masculin	Oui	Oui		Oui	3	1
2	MS2	Féminin	Oui	Oui		Oui	20	5
3	MS3	Féminin	Oui	Non	Imprévu	Oui	3 ans	3
1	MC11	Féminin	Oui	Oui		Non	33	5
	MC12	Féminin	Oui	Oui		Non	36	5
	MC13	Féminin	Oui	Non	Sortie	Non	ND	ND
	MC14	Masculin	Oui	Non	Grève	Non	ND	ND
					Formation	Non	ND	ND
MC15	Féminin	Oui	Non	Non planifié	Non	ND	ND	
2	MC21	Féminin	Oui	Oui		Oui	11	1
	MC22	Féminin	Oui	Oui		Non	25	4
	MC23	Féminin	Oui	Non	Congé	Non	ND	ND
3	MC31	Féminin	Oui	Oui		Oui	4	4
	MC32	Féminin	Oui	Oui		Oui	7	4
	MC33	Féminin	Oui	Oui		Non	12	3+1
	MC34	Féminin	Oui	Non	Imprévu	Non	ND	ND
	MC35	Masculin	Oui	Non	Imprévu	Non	ND	ND
	MC36	Masculin	Non	Oui		Oui	20	5

Tableau 5: Typologie des enseignants

- *Typologies des modalités d'intervention des enseignants.*

École	Séances	Modalités				Classes	Nb d'élèves	Durée	
		Co-enseignement	Co-présence	Co-intervention (un espace)	Co-intervention (2 espaces)				
1	3			Oui		CP	23	1h35 par séance	
	2			Oui		CP	1		
	3	Oui				CP	23	1h15 par séance	
	3		Oui			CP	23		
	1			Oui		CP	-		
	2	Oui				CE2	27	1h35	
	2	Oui				CE2	26	1h15	
	2	Oui				CE1	22	2h50	
	2				Oui	CE1			
2	11	Oui				CP	23	1h	
	14				Oui	CP	5 -10		
	15				Oui	CP	9		45mn
	5				Oui	CE1	5-10		30mn
	8	Oui				CE1	21		30 m
	12				Oui	CE1	5-10		1h
	9				Oui	CE1	5-7		1h15
	4	Oui				CE2	22		30mn
3	11				Oui	CM1-CM2	11-9	45mn	
	2				Oui	CE1-CE2	-	45mn	
	5				Oui	CP-CE1	5-10	45mn	
	2				Oui	GS-CP	5-10	40mn	
	2			Oui		CM1-CM2	10		
	3		Oui			CM1-CM2	21		
	4		Oui			CE1-CE2	21	45mn	
	10	Oui				GS-CP	11	45mn	
	4	Oui				CM1-CM2	21		
	1	Oui				CE1-CE2	10	45mn	
	1	Oui				CP-CE1	9-10	40mn	
Total	143	48	10	8	77				

Tableau 6: Typologie des modalités d'intervention

Cependant, sachant que chaque enseignant a ses propres pratiques et méthodes, l'exercice de la co-intervention, conduit ces derniers à s'ajuster l'un à l'autre pour harmoniser leurs pratiques.

- *Typologie des ajustements.*

Situation des ajustements pour l'école 1

Ecoles	Situations	Période	Co-enseignement	Co-présence	Co-intervention, même espace	Co-intervention, espace séparé	Total
Ecole 1	Absence d'ajustement	P3		1	3		4
		P4	-	-	-	-	-
		P5	-	-	-	2	2
	Sous total		-	1	3	2	6
	Ajustements Unilatéraux de MC vers MS	P3	2	10	4	-	16
		P4	13	-	-	-	13
		P5	2	-	-	1	3
	Sous total		17	10	4	1	32
	Ajustements unilatéraux de MS vers MC	P3		1	1	-	3
		P4	5	-	-	-	7
		P5	3	-	-	-	1
	Sous total		8	1	1	-	10
	Ajustement réciproques	P3	2	1	-	-	3
		P4	-	-	-	-	-
		P5	-	-	-	-	-
	Sous total		2	1	-	-	3
	Total des ajustements		27	12	5	1	45

Tableau 7: Situation des ajustements pour l'école 1

Situation des ajustements pour l'école n°2.

Ecoles	Situation	Période	Co-enseignement	Co-présence	Co-intervention, même espace	Co-intervention, espace séparé	Total
Ecole 2	Absence d'ajustements	P3	1	-	-	22	23
		P4	4	-	1	20	25
		P5	1	2	-	6	9
	Sous total		6	2	1	48	57
	Ajustements unilatéraux de MC vers MS	P3	4	-	-	-	4
		P4	2	-	-	5	7
		P5	6	-	-	-	6
	Sous total		12	-	-	5	17
	Ajustements unilatéraux de MS vers MC	P3	2	-	-	1	3
		P4	3	-	-	1	4
		P5	2	-	-	-	2
	Sous total		7			2	9
	Ajustements réciproques	P3	-	-	-	-	-
		P4	-	-	-	-	1
		P5	-	-	-	-	-
	Sous total		-	-	-	-	-
	Total		19			7	26

Tableau 8: Situation des ajustements pour l'école 2

Situation des ajustements pour l'école n°3.

Ecoles	Situations	Période	Co-enseignement	Co-présence	Co-intervention, même espace	Co-intervention, espace séparé	Total
Ecole 3	Absence d'ajustements	P3	1	4	1	9	15
		P4	2	-	1	8	11
		P5	1	2	-	6	9
	Sous total		4	6	2	23	35
	Ajustements unilatéraux de MC vers MS	P3	3	1	1	-	5
		P4	2	-	-		2
		P5	6	-	-	-	6
	Sous total		11	1	1	-	13
	Ajustements unilatéraux de MS vers MC	P3	2	-	2		4
		P4	6	-			6
		P5	-	-			-
	Sous total		8	-	2		10
	Ajustements réciproques	P3	1	-	-	-	1
		P4	1	-	-	-	1
		P5	-	-	-	-	-
	Sous total		2	-	-	-	2
	Total		21	1	3	-	25

Tableau 9: Situation des ajustements pour l'école 3

Récapitulatif des situations d'ajustement.

Ecoles	Situations	Co-enseignement	Co-présence	Co-intervention, même espace	Co-intervention, espace séparé	Total
Ecole 1	Total ajustements	27	12	5	1	45
Ecole 2	Total ajustements	18	-	-	7	25
Ecole 3	Total ajustements	21	1	3	1	26
	Total	66	13	8	9	96

Tableau 10: Récapitulatif des situations d'ajustement

Absence d'ajustement

Ecoles	Situation	Co-enseignement	Co-présence	Co-intervention, même espace	Co-intervention, espace séparé	Total
Ecole 1	Pas d'ajustement		1	3	2	6
Ecole 2	Pas d'ajustement	6	2	1	48	57
Ecole 3	Pas d'ajustement	4	6	2	23	35
Total		10	9	6	73	98

Tableau 11: les situations d'absence d'ajustement

Nature des ajustements.

Les éléments d'ajustement	Ecole	Co-enseignement	Co-présence	Co-intervention, même espace	Co-intervention, espace séparé	Total
Élément 1	Ecole 1	1				1
	Ecole 2	2				2
	Ecole 3	10		1		11
Élément 2	Ecole 1	12	6			18
	Ecole 2	7				7
	Ecole 3	4				4
Élément 3	Ecole 1	5	2	2		9
	Ecole 2	2				2
	Ecole 3	1				1
Élément 4	Ecole 1	4	3	1		8
	Ecole 2	3				3
	Ecole 3	1	4	2		7
Élément 5	Ecole 1	2	1	2	1	6
	Ecole 2	1			8	9
	Ecole 3	1				1
Élément 6	Ecole 1	1	1			2
	Ecole 2	1			2	3
	Ecole 3	4				4
Total		62	17	8	11	98

Tableau 12: Nature des ajustements

Dans ce tableau le terme « élément » remplace le mot « situation » initialement employé et qui désigne les actions des enseignants sur lesquelles se portent les ajustements. Ceci pour ne pas créer de la confusion entre les situations d'observation et l'objet sur lequel porte l'ajustement. En effet, élément 1, désigne les ajustements sur les gestes des enseignants, élément 2, pour les ajustements sur la procédure, élément 3, pour les ajustements sur les consignes. Les ajustements sur l'attendu des élèves sont désignés par élément 4, élément 5, pour l'activité des élèves et enfin élément 6 désigne les ajustements chronogènes.

II.3.2) Traitement du corpus.

- **Méthode d'analyse de données.**

Le choix de la méthode d'analyse porte sur l'analyse thématique. En effet, les données issues de l'entretien et des observations sont triées et classées séparément par grand thème avant de les croiser. Pour le tri et le classement de données, nous avons trié et classé les questions et les faits observés en catégorie, et nous avons élaboré une grille d'analyse (un tableau à double entrée) qui comporte numérotés des participants, comme anonymat, et les différentes catégories abordées et les réponses des enseignants ou les faits observés. Cependant, les réponses des participants sont d'abord classées dans la grille, dans leur contexte (sans modification). Son contenu est ensuite soumis à une lecture, pour dégager une idée principale. Il est de même pour les données issues des observations et du questionnaire. Les données issues des trois méthodes sont ainsi croisées dans le premier tableau. Ce croisement de données, permet de dégager les similitudes et les contradictions entre les observations et les entretiens. Les contradictions révélées sont soumises à une analyse, pour chercher à comprendre et donner une explication à cette contradiction.

- La définition des Binômes.

Avant de présenter la composition des binômes, commençons à présenter la composition des identifiants des enseignants. En effet, les enseignants surnuméraires sont identifiés sur le sigle MS auquel s'ajoute le numéro de l'école (MS1, pour maître ou maîtresse surnuméraire de l'école 1...). Il est de même pour les enseignants de classes qui quant à eux sont identifiés à partir d'un nombre de deux chiffres, dont le premier représente le numéro de l'école et le deuxième est le chiffre attribué à l'enseignant. (MC11, pour maître ou maîtresse de classe numéro 1 de l'école 1...). En ce qui concerne, maintenant les binômes, ils sont constitués d'un enseignant surnuméraire de l'école et de l'enseignant de la classe. En effet, chaque binôme est identifié par un nombre composé du numéro de l'école qui coïncide avec le numéro de l'enseignant supplémentaire auquel s'ajoute le numéro de l'enseignant.

- Présentation des binômes.

École	Enseignant surnuméraire (MS)	Enseignant de la classe (MC)	Binôme	Entretien en binôme	Observation binôme
1	MS1	MC11	B11	Oui	Oui
		MC12	B12	Oui	Oui
		MC13	B13	Non	Oui
		MC14	B14	Non	Oui
		MC15	B15	Non	Oui
2	MS2	MC21	B21	Oui	Oui
		MC22	B22	Oui	Oui
		MC23	B23	Non	Oui
3	MS3	MC31	B31	Non	Oui
		MC32	B32	Non	Non
		MC33	B33	Non	Non
		MC34	B34	Non	Oui
		MC35	B35	Non	Oui
		MC36	B36	Non	Non

Tableau 13: Présentation des binômes

II.3.3) La définition des thèmes

Cette étude donne une description des gestes professionnels des enseignants en situation de co-intervention/co-enseignement. En effet, la co-intervention, une pratique qui place deux enseignants simultanément dans un même groupe classe, génère une diversité des pratiques, dont l'une d'elles est l'ajustement des gestes professionnels pour harmoniser les actions des deux enseignants. Cependant, les entretiens et les observations nous ont permis de déterminer des éléments saillants sur la co-intervention et l'ajustement réciproque des enseignants, par exemple, les éléments et les moments, puisque les moments d'ajustement déterminent les types d'ajustement et de réflexion engagée par les enseignants. Regroupés en thème et sous-thème, les gestes professionnels d'ajustements des enseignants en situation de la co-intervention et du co-enseignement, ainsi que le contexte de leur apparition si l'ajustement il y a lieu, sont présentés dans les chapitres suivants. En effet, nous allons illustrer les éléments présentés dans chaque chapitre, d'une part, avec des scénarios tirés des entretiens avec des enseignants et d'autre part, avec des situations d'observations issues des observations effectuées auprès des enseignants et devant les élèves. S'ajoutent à ces illustrations, les hypothèses formulées pour essayer de donner une explication à certains faits. Cependant, certains extraits d'entretiens, ainsi que des situations d'observation peuvent illustrer deux faits

différents. Par exemple, pour les enseignants qui s'ajusteraient avant la séance. L'extrait de l'entretien auquel l'enseignant mentionne ce geste professionnel vient illustrer une première fois, les ajustements en amont, et une deuxième fois, les éléments d'ajustements si cela a été mentionné ou même le type de réflexion.

Nous avons ensuite élargi notre étude par la définition de l'agir professionnel des enseignants en situation de la co-intervention ou du co-enseignement. Les éléments d'entretien et d'observations ont permis d'identifier 15 gestes professionnels que nous avons associés au multi-agenda de Bucheton (2009). En effet, à l'exemple de Saillot (2020), nous avons associé à chaque macro-préoccupation du multi-agenda, 6 préoccupations présentées dans des différents tableaux.

PARTIE III : RESULTAT DE LA RECHERCHER ET DISCUSSION.

Chapitre 6: Co-intervention et ajustements des gestes professionnels des enseignants.

Introduction.

L'exercice de la co-intervention/co-enseignement, si celle-ci est aperçue comme un moyen favorisant l'apprentissage des élèves, en leur offrant un meilleur accompagnement, les enseignants, tirent également profit de cette collaboration. En effet, la co-intervention/co-enseignement, en rassemblant deux enseignants à intervenir ensemble, « amène parfois ces derniers à modifier leurs pratiques pédagogiques » (Ria et Rouve, 2008), de façon à homogénéiser les pratiques des deux enseignants. D'autant plus que, les enseignants ont leurs propres manières d'enseignant, cette différenciation, dans les actions des enseignants, peut bouillir l'apprentissage, surtout, ceux à besoins particuliers, qui auront du mal à établir une connexion entre les actions des deux enseignants, sans l'aide d'un adulte. Ainsi, pour contrecarrer ce désaccord dans les pratiques des deux enseignants, l'un des enseignants est emmené à définir son action en fonction de l'action de l'autre. Cette action des enseignants en situation de co-intervention à définir son action en fonction de l'action de l'autre enseignant connu sous le terme d'« ajustement » n'est pas propre à la co-intervention. Puisque l'enseignant dans l'exercice de ces fonctions s'ajuste à l'élève. C'est-à-dire, il ajuste ses actions en fonction des besoins des élèves pour favoriser l'apprentissage de celui-ci.

De même, deux enseignants qui interviennent doivent adopter une même ligne de conduite, et cela se fait par l'ajustement des gestes professionnels de deux enseignants. Dans ce cadre, l'ajustement des gestes professionnels devient un élément essentiel de la co-intervention, sans lequel, l'exercice de la co-intervention, serait infructueux. Par contre, si l'ajustement des gestes professionnels est recommandé et plus que nécessaire pendant déroulement de la co-intervention, pour assurer le bien-être de la classe, les enseignants en situation de co-intervention peuvent ne pas s'ajuster sur le champ. Cependant, l'absence ou la présence d'ajustement pendant le déroulement de la séance, n'est pas un fait d'hasard. Mais plusieurs raisons peuvent emmener les enseignants à s'ajuster ou ne pas s'ajuster pendant le déroulement de la séance. De ce fait, ce chapitre traite dans un premier temps, l'absence d'ajustement en identifiant, les raisons qui emmènent les enseignants à ne pas s'ajuster pendant la séance. Et dans un second temps, la présence d'ajustement, en étudiant les raisons qui mènent les enseignants à s'ajuster ainsi que l'objet d'ajustement.

D) Absence d'ajustement pendant l'intervention.

Toutes les séances de co-intervention ne font pas l'objet des ajustements. En effet, sur 143 séances observées sur l'ensemble des trois écoles (toutes modalités de co-intervention confondues), 98 séances se sont révélées négatives aux ajustements. Cependant, les raisons d'absence d'ajustements pendant l'instant sont diverses.

I.1) Les raisons de l'absence d'ajustement pendant l'intervention.

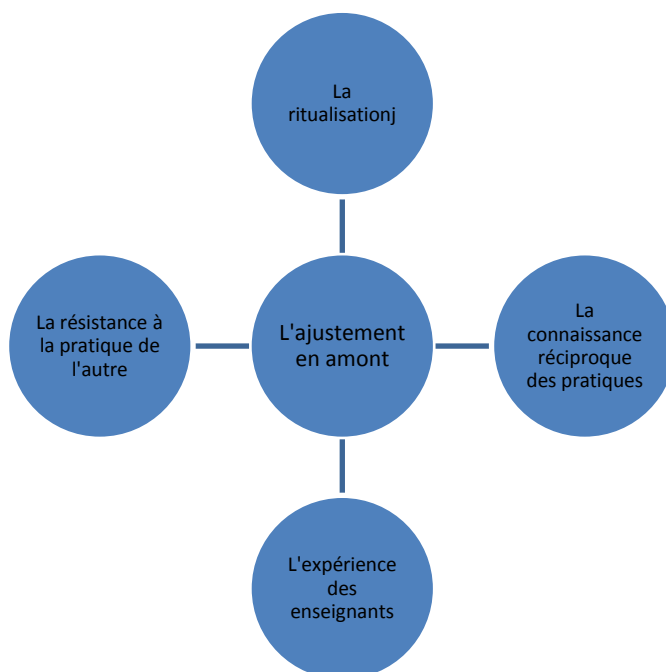


Figure 26: Les raisons d'absence d'ajustement pendant l'intervention

Les raisons de l'absence d'ajustement pendant l'instant entre les deux enseignants en séance de co-intervention sont multiples. Bien que, cette absence d'ajustement est majoritairement imputée à la séparation de la prise en charge des élèves, car deux enseignants qui travaillent ensemble, mais séparés l'un de l'autre, interagissent moins. Cette faible interaction des deux enseignants pendant l'instant de la co-intervention entraîne une faible voire même une quasi-absence d'ajustement. Cependant, si la séparation sur la prise en charge des élèves, est la raison la plus explosive pour expliquer l'absence d'ajustement, elle ne l'est plus lorsque les élèves forment « un tout ». De ce fait, autres raisons outre que la séparation des interventions, expliquent l'absence d'ajustement pendant le déroulement de la séance. De ce fait, une absence d'ajustement survient du fait :

I.1.1) La présence d'un ajustement en amont.

La co-intervention ou la co-enseignement étant une modalité d'intervention qui demande une préparation en amont des deux enseignants est vecteur d'ajustement en amont. Puisque la co-préparation effectuée en amont de l'intervention emmène les enseignants à s'ajuster, soit, en décelant les points complexes qui peuvent poser problème à certains élèves et mettre en place une pratique adaptée susceptible de faire face à la complexité de l'activité, soit de décider ensemble la conduite à tenir en classe (la démarche, la pratique, la répartition des rôles). De cette façon, chacun sait comment et quand intervenir, mais aussi quoi dire, pour ne pas empiéter sur l'intervention de l'autre. De ce fait, la co-préparation, est un moyen d'anticiper les ajustements, par la mise en place par les enseignants d'une pratique commune.

Scénario 1.

MS1 : « On s'adapte en amont pour la séance en cour et en aval pour la séance suivante »

MC32 : « On échange avant et après. En amont de la séance et après, pour faire part déjà du niveau des élèves, des pré-requis et après en débriefer sur les séances d'après, voir ce qui a bien marché, où ça n'a pas marché, voir ce qu'il faut réguler. Il y a la préparation en amont, mais il y a aussi des échanges après la séance pour réguler ».

Comme précisé au début de ce paragraphe, certaines modalités d'intervention à deux ne permettent pas aux enseignants de s'ajuster pendant l'instant. Ces derniers, s'ajustent en amont.

Scénario 2.

MC33 : On s'adapte en amont, du coup, on ne s'adapte pas sur le champ, parce qu'on est séparé. En amont, comment on procède et en aval le bilan de la séance. On ce dit, tu as fait comment, moi, j'ai fait ça ».

De même, en plus de la séparation d'intervention, qui peut emmener les enseignants à s'ajuster en amont, la spécificité du public pris en charge et qui est l'une des causes des

interventions séparées emmène les enseignants à s'ajuster en amont, du fait de la différenciation pédagogique qui suscite la prise en charge des élèves à niveau hétérogène.

Scénario 3.

MS4 : « *On sait qu'on ne va pas aller au même endroit, selon le public qu'on a. On ne va pas faire la même chose, on travaille les mêmes notions, mais pas les mêmes supports. On n'a pas les mêmes textes de lecture. Les textes sont adaptés à la difficulté des enfants* ».

Pour ce dernier scénario, on pourrait penser qu'il n'y a pas eu d'ajustement en amont, puisque les deux enseignants ne travaillent pas sur les mêmes. Chaque enseignant a la possibilité de préparer de son côté un contenu adapté à son public. Cependant, si les enseignants qui interviennent séparément peuvent préparer chacun de leur côté un contenu adapté aux besoins de son public, quel est le bienfondé de l'ajustement ? En effet, l'ajustement en amont ou en aval, généré par co-préparations ou la co-régulation, permettrait aux élèves de transposer en contexte classe le contenu étudié en contexte hors classe. Il est de même, pour ces deux éléments primordiaux de la co-intervention (la co-préparation et la co-régulation) qui permettent d'établir une connexion entre les activités des deux groupes, susceptible d'éviter tout risque de sous-évaluation ou de surévaluation du contenu.

Tous ces scénarios montrent que les enseignants s'ajustent avant la séance, lors de la co-préparation des activités ou du contenu d'apprentissage. C'est dans ce contexte que la co-préparation devient un moyen ou un élément d'ajustement, mais en amont et anticipe les ajustements pendant la séance. Une anticipation qui serait à l'origine de l'absence d'ajustement pendant l'instant.

Cependant, à côté de l'ajustement en amont, rendu possible par la co-préparation et la co-régulation des enseignants, une autre pratique qui elle, fait abstraction de la co-préparation, source d'ajustement en amont, mais son exercice conduit à une absence d'ajustements entre les deux enseignants pendant la séance.

I.1.2) La ritualisation des pratiques et des activités d'apprentissage.

La ritualisation est une pratique par laquelle les enseignants reproduisent les situations d'apprentissage. C'est-à-dire, dans un contenu d'apprentissage donné, les enseignants,

utilisent les mêmes activités, les mêmes pratiques. Une répétition qui non seulement annihile la co-préparation, mais aussi les ajustements. Puisque les enseignants ne renouvellent pas leur contenu, ce qui les pousse à faire usage à des pratiques habituelles. De ce fait, si aucun des enseignants ne sort de son cadre habituel pour mettre en exergue une pratique hors du commun et permettre à l'autre s'ajuster, la ritualisation se perpétue et neutralise tout aspect d'ajustement. C'est « une réflexion nouvelle » et « le hors du commun » qui seraient à l'origine des ajustements. Éléments absent dans la ritualisation, une pratique de plus en plus présente dans l'exercice de la co-intervention.

Scénario 4.

MC36 : « *Dans la préparation didactique, ce sont des pratiques qu'on connaît* »

Pour ce scénario, ce qui définit la ritualisation, c'est le fait que les enseignants ont recourt à des pratiques qu'ils connaissent. Avec cette connaissance mutuelle des pratiques, l'ajustement n'a plus sa place.

Même scénario pour MC21.

MC21 : « *On a des supports pédagogiques qui restent les même* ».

Cependant, la ritualisation permet aux enseignants d'avoir recours aux activités et de faire usage des mêmes pratiques, mêmes gestes professionnels dans l'apprentissage-enseignement des élèves. Un rituel qui empêcherait le renouvellement des pratiques ou gestes professionnel qui découlent d'un ajustement qui découle lui-même d'une réflexion commune. Toutefois, la ritualisation n'est pas la seule pratique dans l'exercice de la co-intervention à défavoriser les ajustements.

I.1.3) La connaissance réciproque des pratiques.

La connaissance de l'autre et de ses pratiques, peut empêcher la manifestation des ajustements. Puisqu'en le fait de travailler ensemble permet aux enseignants de connaître la pratique de l'autre et donc d'en faire usage lors des interventions communes. De même, lorsque deux enseignants travaillent ensemble, il arrive qu'ils développent ensemble des pratiques qu'ils font usage dans l'enseignement-apprentissage des élèves. En même temps, l'absence d'ajustement peut venir aussi des ajustements antérieurs qui vont en effet mettre en place la connaissance réciproque des pratiques. C'est-à-dire l'ajustement sur une pratique ou

un geste professionnel, va permettre aux enseignants de s'en appropriés et d'en faire tiens. En effet, l'appropriation de la pratique de l'autre, permet aux enseignants d'avoir les mêmes pratiques lors des interventions. Cependant, l'usage des pratiques communes empêche la réalisation des ajustements sur ces pratiques qu'ils font déjà usage au cours de leurs interventions. C'est le cas du binôme C, pour qui l'enseignant de la classe et l'enseignant surnuméraire intervenaient pour la première fois. Cette séance qui marque leur début de la co-intervention/co-enseignement s'est soldée sur une succession des ajustements (sur les pratiques, sur les habitudes des élèves...). Mais au fur et à mesure que les interventions se succèdent, il en ressort une réduction des ajustements. L'enseignant se sert de ces premiers ajustements dans ces interventions ultérieures, et donc de stopper les ajustements. En effet, la découverte de la pratique de l'enseignant de la classe et les habitudes des élèves par l'enseignant surnuméraire peut avoir « un effet anticipateur ». Ceci dit, les premiers ajustements permettent de connaître l'autre, ses pratiques, ses gestes et de s'en servir pendant l'intervention, pour enfin empêcher la réalisation des ajustements.

I.1.4) L'expérience des enseignants, la composition des binômes ou la connaissance de l'autre, et la connexion des pratiques.

L'expérience des enseignants dans l'exercice de la co-intervention est un élément important dans la réalisation ou l'absence d'ajustements. Bien que les enseignants soient formés à l'exercice du métier, une formation qui leur permet une acquisition des pratiques, mais un bon nombre des pratiques s'acquièrent sur le terrain.

Scénario 5.

MC31 : « Pour les pratiques ou le savoir-faire, moi je dirai que ça s'apprend en classe. A l'ESPE, lorsqu'on nous forme, on nous apprend des choses. Mais on ne les a jamais vécues. On n'a jamais eu d'enfants en face de nous. Les difficultés que peuvent avoir les enfants, tant qu'on n'est pas devant eux, on ne se rend pas compte ».

En effet, l'expérience acquise dans l'enseignement, et les situations inopinées vécues par les enseignants permettent à ces enseignants de développer les pratiques non enseignées. Etant donné que ces savoir-faire ne sont pas enseignés, on peut les retrouver qu'on près des enseignants expérimentés qui ont tout au long de leur carrière ont développé un certain savoir-faire. De surcroît, lorsque le binôme est composé de deux enseignants expérimentés, il y a une forte probabilité qu'il ait connexion des pratiques (les pratiques des deux enseignants se

ressemblent). Cette connexion des pratiques entraînerait un non-ajustement sur l'instant de la co-intervention. Puisque les deux enseignants ont les mêmes pratiques. C'est le cas du binôme G, composé deux enseignantes expérimentés, avec une expérience dans l'enseignement de 25 ans pour MS et de 20 ans pour MC qui enregistre 4 ajustements sur 35 séances observées. Toutefois, d'autres éléments peuvent être à l'origine de l'absence d'ajustement, telles que les modalités d'intervention, la préparation en amont et en aval.

I.1.5) La résistance à la pratique de l'autre.

Comme tout changement génère une résistance, on ne peut soustraire l'exercice de la co-intervention de cette rituelle. En effet, l'introduction de l'exercice de la co-intervention en milieu scolaire a fait l'objet d'une résistance de la part de certains enseignants qui refuseraient de travailler ensemble avec un collègue de peur d'être jugé. Les études précédentes réalisées dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes » soulignent une résistance et un rejet à certaines modalités d'intervention des enseignants surnuméraires. Mais au jour d'aujourd'hui, on ne parle plus du rejet de la co-intervention/co-enseignement, les enseignants surnuméraires sont de plus en plus acceptés dans les classes. Cependant, avec l'acceptation des enseignants surnuméraires dans les classes, on pourrait prétendre à une annihilation de la résistance de la pratique de la co-intervention, mais celle-ci demeure. Si l'acceptation des enseignants dans les classes pour une intervention conjointe, ne pose plus de problèmes aux enseignants de classe, mais certains de ces enseignants résistent encore de faire usage de la pratique de l'autre. C'est-à-dire l'enseignant de la classe accepte l'enseignant surnuméraire, mais sans apporter un changement dans les pratiques de la classe. L'enseignant surnuméraire doit se fier aux pratiques de l'enseignant de classe. Ce rejet de la pratique de l'autre, n'est pas attribué uniquement aux enseignants de classe, les enseignants surnuméraires, lorsqu'ils sont au commandement peuvent aussi avoir cet attitude. En effet, cette situation qui emmène les enseignants à résister à la pratique de l'autre serait un frein aux ajustements. Les scénarios ci-dessous viennent étayer cette situation.

Situation 1. Binôme 31

Mode d'intervention : co-enseignement

Domaine d'intervention : Mathématique

Activité de l'élève : Résolution de problème

Classe : CP

Posture de MC : Aide et contrôle

Posture de MS : Aide et contrôle

Problème à résoudre :

« Dans ma famille, il y avait 3 enfants avec moi. Maman a eu un bébé. Combien d'enfants sommes-nous à présent ? ».

La réponse des élèves n'a pas fait l'unanimité. 4 pour certains qui ont considéré que le « moi » est compris dans 3, et 5 pour d'autres qui ont eu l'idée d'ajouter 1 pour le « moi ». Cependant, les élèves ne sont pas les seuls à être confus, les deux enseignants raisonnent de distinct et ne s'accordent sur la réponse.

Pour MS : « 3 enfants avec moi, le moi est compris dans 3, plus le Bébé, ce qui fait 4 ».

Pour MC : « 3 enfants avec moi, donne 4, et le bébé, ce qui fait 5 ».

Après une brève concertation, les 2 enseignants restent sur leur position. Ils acceptent les deux réponses. D'autant plus que les élèves ont déjà traité un problème identique.

MC : « Hier, on a eu le même problème, on a ajouté le moi ».

Une autre situation différente de la précédente, fait paraître une résistance à la pratique de l'autre

Situation 2, Binôme 35 :

Mode d'intervention : co-présence

Domaine d'intervention :

Activité de l'élève :

Posture MS : Enseigne

Posture MC : Observe

Les faits : MS en posture d'enseignement, intervient sur un domaine spécifique, comme l'indiqué dans la circulaire, tandis que MC en retrait observe au fond de la classe. Etant donné que l'enseignant de la classe en posture d'observateur, peut toutefois contribuer au bon déroulement de la séance, en apportant des explications, en suggérant à l'enseignant surnuméraire des pratiques, ou des gestes professionnels adaptés aux besoins des élèves. L'enseignant de la classe est le seul à bien connaître ses élèves. Cependant, pour étayer son enseignement, MS, demande aux élèves d'exécuter un geste de la tête. Par ce geste exécuté par les élèves à la demande de MS, MC intervient par ces dires.

« *Ha, tu as pris cette partie, moi, je n'aurais pas pensée* ».

Mais la remarque de MC n'a pas suscité l'interaction entre les deux enseignants.

Cependant, l'absence d'interaction entre les deux enseignants pourrait être interprétée soit, comme un refus de la part de MS, de la pratique de MC, soit comme une défense du territoire pour MS qui est au commandement et revendique sa place « de maître à bord » et n'associe pas MC dans le déroulement de l'activité, bien qu'elle relève d'un domaine spécifique à MS. Cette situation rendrait infructueuse la co-intervention. Et même, ne peut être qualifiée de co-intervention, en se basant sur les critères caractéristiques de la co-intervention définis dans A. Ventosso-Y-Font et M. Dubois-Bégué 2014. Toutefois, si la situation ne montre aucun ajustement pour MS, la situation paraît différente pour MC et peut donner lieu à un ajustement.

En partant de la phrase de MC, « *Ha, tu as pris cette partie, moi, je n'aurais pas pensée* », deux hypothèses peuvent-être formulées :

Hypothèse 1 : Inadaptation du choix de MS. L'inadaptation qui conduit MC à écarter ce choix dans son répertoire des pratiques pour un geste plus adapté à la compréhension et à l'accessibilité des connaissances travaillées par les élèves.

Hypothèse 2 : MC est face à une découverte qui pourrait enrichir son répertoire des pratiques et si est seulement si ce dernier s'approprie de ce nouveau geste et en fait usage. Le faisant, cette situation prend la forme d'un ajustement. Mais un ajustement aveugle ou invisible qu'on ne peut pas voir pendant l'instant.

I.2) Les ajustements invisibles.

À la différence des « ajustements visibles, c'est-à-dire, les ajustements observables pendant l'intervention, sont ceux pour lesquels les enseignants interagissent directement l'un avec l'autre en classe, que ce soit par du discours, des signes ou des regards » (Saillot et Malmaison, 2018), les ajustements invisibles sont alors ceux qui ne sont pas observables pendant le déroulement de la séance. Cependant, une pluralité de situations peut donner lieu à des ajustements invisibles. Parmi elles, les modalités d'interventions.

I.2.1) Ajustements invisibles en contexte de co-présence.

La co-présence, la seule des sept configurations de la co-intervention qui emmène les enseignants à adopter une posture différente de l'autre (l'un enseigne et l'autre observe). Cependant, certains ajustements qui résultent de cette configuration ont un caractère invisible. En effet, « l'enseignant à bord » qu'on peut nommer « l'enseignant Alpha » exécute un geste professionnel qui capte l'attention de « l'enseignant en posture d'observation » que nous appelons « enseignant Béta », et que ce dernier « pense » « faire » usage dans son enseignement. Certes, le fait de « penser » « faire » usage des gestes professionnels observés, donnerait lieu à un ajustement, mais celui demeure invisible, car l'enseignant Béta est le seul à savoir ce qu'il pense. On ne saurait lire dans les pensées de l'enseignant Béta pour voir s'il y a ajustement ou pas. L'absence d'actions sur la reprise les gestes professionnels observés, rendrait donc l'ajustement invisible. Cependant, dès lors que l'enseignant passe à l'action (qui peut se résoudre dans la préparation ou la co-préparation des activités, dans l'intervention devant les élèves en co-enseignement en co-intervention ou lorsqu'il est seul à bord), l'ajustement invisible devint visible. De ce fait, l'ajustement invisible se fait en deux actes. Un premier acte où l'enseignant observe les gestes professionnels, mais ne peut les mettre en

pratique à ce moment. Un deuxième acte, où l'enseignant passe à l'acte en mettant en pratiques les gestes professionnels ajustés.

Situation acte 1 :

Cette situation qui vient en étayage est particulière, puisque trois enseignants occupent l'espace classe : l'enseignant de classe, l'enseignant surnuméraire et un professionnel du théâtre, qui, outre son activité, enseigne le théâtre dans les écoles. Cette situation (l'intervention à trois) place l'enseignant de la classe et l'enseignant surnuméraire en posture d'observateurs et le professionnel du théâtre, « seul maître à bord ». Ce dernier, enseigne non seulement le texte (l'expression orale), mais aussi l'articulation du texte à l'expression corporelle.

Situation 3: Binôme 34

Mode d'intervention : la co-présence

Domaine d'intervention : Hors fondamentaux

Discipline : Théâtre

Posture des enseignants :

MC et MS : Observent

EI (Enseignant invité) : Enseigne

Les faits :

La séance du théâtre se déroule dans le hall (fermé) de l'école. Les deux enseignants MC et MS observent ce que fait le professionnel du théâtre avec les élèves. En effet, le texte, choisi par le professionnel du théâtre, est appris auparavant par les élèves avec les enseignants (MC et MS). L'intervention du professionnel de théâtre permet aux élèves de coordonner l'expression orale à l'expression corporelle. Cependant, le professionnel du théâtre constate une incohérence dans le travail de certains élèves. En effet, l'expression orale est en désaccord avec l'expression corporelle. Pour y remédier, le professionnel du théâtre travaille avec les élèves, comment articuler l'expression orale à l'expression corporelle, en leur demandant de dénoncer un fait injuste.

Pour le premier élève, il dénonce le travail des enfants :

« C'est injuste que les enfants travaillent ».

Le geste corporel accompli par l'élève est en harmonie avec l'expression orale et le ressenti qui en ressort.

Mais pour le second qui dénonce les conditions de vie des enfants en Afrique, le professionnel du théâtre souligne un désaccord entre l'expression orale, l'expression corporelle et le ressenti.

« C'est injuste que les enfants en Afrique meurent de faim ».

Bien que les faits dénoncés par l'élève relèvent d'un fait injuste, mais l'expression corporelle et le ressenti de l'élève ne cadre pas avec l'expression orale. En effet, ce dernier rentre en scène, tout joyeux en dénonçant un fait injuste. À cet effet, le professionnel du théâtre, rappelle à l'ordre l'élève.

« Tu es en colère que les enfants meurent de faim en Afrique, ça ne doit pas te faire rire. Parce que c'est grave que les enfants souffrent. Ça doit te mettre en colère. Tu ne rentres pas en scène avec un sourire aux lèvres. Tu dois être en colère. Tu dois nous montrer que tu es en colère. Par exemple en tapant pas faiblement, mais fort, le sol avec le pied droit ».

Le professionnel montre à l'élève, comment faire. Un tel geste montre la colère ressentie par l'élève. Le faisant, l'élève coordonne l'expression orale à l'expression corporelle, tout en faisant disparaître le sourire de son visage.

Par conséquent, les gestes professionnels accomplis par le professionnel du théâtre au cours de son intervention font l'objet d'une description spécifique permettant l'ajustement des gestes professionnels des deux enseignants en observation. Un ajustement qui demeure jusque-là invisible en absence d'action de la part des enseignants. Cependant, l'acte 2 permet de concrétiser l'ajustement.

Acte 2 :

Les gestes professionnels d'ajustements acquis par les enseignants (MC et MS) au cours de l'intervention avec le professionnel du théâtre, sont mise en exergue par les enseignants dans l'enseignement du théâtre, non seulement avec le groupe d'élèves concerné par l'intervention

du professionnel de théâtre pour faire avancer les élèves en la matière en absence de ce dernier, mais aussi auprès d'autres élèves en ce qui concerne MS. En effet, comme le prévoit la circulaire 2012-201 du 18/12/2012 sur les dispositions du dispositif « plus de maîtres que de classes », que « *l'affectation d'un maître supplémentaire se fait dans une école* », ce qui l'emmène à intervenir dans plusieurs classes. De ce fait, ce dernier peut faire usage des gestes d'ajustements observés dans d'autres classes.

Cependant, dans son enseignement du théâtre avec les élèves de CP, MS fait usage des gestes professionnels du professionnel du théâtre évoqués dans l'acte 1.

Situation 4 : Binôme 32

Mode d'intervention : Co-intervention parallèle deux espaces

Domaine d'enseignement : spécifique

Discipline : Théâtre

Classe CP/CE1

Posture des enseignants :

MC : enseigne

MS : enseigne

Faits : Les deux enseignants travaillent dans deux espaces et dans deux domaines différents : Pendant que MC intervient en mathématiques auprès des CE1 en classe, MS intervient en théâtre dans la classe à côté avec les élèves de CP. En effet, MS apprend aux élèves à faire véhiculer un message par des gestes corporels. Pour se faire, MS demande aux élèves de souffler sur le doigt, car ils se sont fait coincer le doigt sur la porte. Les élèves à tour de rôle exécutent la tâche demandée. Comme dans le cas précédent, un élève souffle sur son doigt en riant.

MS : « *tu t'ai fait coincer le doigt, tu as mal, donc tu ne peux pas rire. Tu dois avoir l'air de quelqu'un qui à mal en soufflant sur ton doigt* ».

À cet effet, le geste accompli par l'élève, ne se limite pas qu'à souffler son doigt qui souffre, ou à l'aspect de son visage, mais exécute d'autres gestes corporels associés à la douleur. En effet, il est alors susceptible de lire dans les gestes

L'exercice se poursuit avec l'appellation de « Léa ». En effet, les élèves appellent « Léa », lorsqu'ils sont en colère, triste, joyeux, surpris, et lorsqu'ils ont peur ou mal.

La sensation ou le ressenti de l'élève modifie la façon d'appeler « Léa ».

Cependant, cette intervention de MS auprès des élèves de CP, a des similitudes avec celle du professionnel de théâtre.

Le professionnel du théâtre demande à l'élève de montrer qu'il est en colère par les gestes, le ressenti (en faisant disparaître le sourire du visage), par le ton (en haussant le ton), mais aussi par d'autres gestes corporels.,

MS demande aux élèves qui se sont fait coincer le doigt de souffler sur leur doigt, et de montrer qu'ils ont mal. Puis d'appeler « Léa » selon les différents ressentis.

L'adaptation de l'appellation de « Léa », aux ressentis, fait véhiculer un message non verbal. Autrement dit, sans pour autant le mentionner à voix vive, il est susceptible de lire dans les gestes, ce que ressent l'élève.

MS, en intervenant en théâtre auprès des élèves de CP, essaie de reproduire avec ces élèves, les gestes professionnels de l'intervenant du théâtre. Cette intervention, est une occasion ou une possibilité donnée à MS de passer à l'acte, la deuxième phase de l'ajustement.

En effet, la co-intervention entre le professionnel du théâtre et les enseignants a permis à ces dernières, une acquisition des gestes professionnels nécessaires dans l'enseignement du théâtre.

I.2.2) Ajustement invisible en contexte de co-enseignement et en co-intervention.

Tout comme en co-présence, l'ajustement des gestes professionnels demande une occasion ou une possibilité à l'autre enseignant qui s'ajuste de passer à l'acte. En co-enseignement et en co-intervention même espace, du fait des postures deux enseignants, l'ajustement des gestes professionnels se fait instantanément. En effet, l'enseignant qui s'ajuste à l'autre peut sur le champ reproduire les gestes professionnels de l'autre. Puisque les deux enseignants sont à bord (les deux aident, l'un enseigne et l'autre aide, les deux enseignent). Une possibilité de reproduire ce que fait ou dit l'autre. Cependant, on ne peut exclure la possibilité d'un ajustement invisible pour le simple fait que l'enseignant est en posture « aide ou enseigne », donc il peut reproduire les gestes professionnels de l'autre. En effet, plusieurs éléments peuvent freiner un ajustement pendant l'intervention pour donner lieu à un ajustement invisible.

- *La monopolisation de la parole.*

En co-enseignement, lorsque les deux enseignants enseignent, la monopolisation de la parole par l'un des enseignants peut donner lieu à un ajustement invisible. En effet, la monopolisation de la parole par l'un des enseignants, pousse l'autre à se mettre en retrait. Ce dernier contrainct à des tâches de surveillance, de maintien d'ordre ou de silence, ne peut reproduire sur le champ les gestes professionnels d'ajustement. Bien que les gestes professionnels ne soient pas reproduits dans l'immédiat, mais l'enseignant peut en faire usage ultérieurement. La prise de conscience sur les gestes professionnels suffit pour qualifier un ajustement, mais qui demeure invisible. D'où l'ajustement invisible.

Toutefois, il peut arriver en cas de monopolisation de la parole, que le second enseignant, s'adresse à un élève en retard sur l'enseignement donné (ne comprend pas et demande quelques explications au second enseignant, pendant que l'autre continue son enseignement). Dans ce contexte, le second enseignant, peut reproduire les gestes professionnels de l'autre.

- *Face à un imprévu.*

L'imprévu dû à la complexité sur l'exécution d'une tâche, ce type d'imprévu est fréquent dans l'enseignement-apprentissage des élèves. En effet, pour répondre à la complexité dans la résolution d'une tâche et façon à favoriser l'apprentissage de l'élève ou un groupe d'élèves en difficulté, l'enseignant en co-enseignement peut s'ajuster à l'élève. En adaptant ses gestes professionnels aux besoins de l'élève. Ce, en expliquant autrement, en apportant d'autres éléments supplémentaires (gestuel, support pédagogique...). Cet ajustement (enseignant-élève) ou la pratique adoptée par l'enseignant pour permettre l'apprentissage de l'élève en difficulté a permis une prise de conscience chez l'autre l'enseignant. Mais ce dernier ne peut reproduire la pratique adoptée, car cette situation unique pendant l'intervention est débloquée. Le second enseignant peut reproduire le geste d'ajustement que si une pareille situation venait à se manifester pendant l'intervention ou si l'enseignant décide de généraliser la pratique à l'ensemble des élèves qui le souhaite, si est seulement si la pratique ne sous évalue pas les besoins des élèves. De ce fait, l'enseignant peut s'adresser à l'ensemble de la classe : « Pour ceux ou celles qui n'arrivent pas ou qui le veulent, vous pouvez procéder comme ci ». Sur le champ, le second enseignant peut reproduire avec les élèves les nouveaux gestes d'ajustement. Au cas contraire, l'ajustement est invisible et ce dernier pourra reproduire ces nouveaux gestes d'ajustement, lorsque la même situation se présente à nouveau.

- *La prise en charge d'un public différent.*

Dans cet optique, la prise en charge d'un public différent, ne concerne que la co-intervention qui emmène les deux enseignants à prendre chacun en charge un groupe d'élèves de niveau hétérogène. En effet, en contexte de co-intervention même espace, la prise en charge par les enseignants d'un public différent (élèves à niveau hétérogène), peut donner lieu à un ou plusieurs ajustements invisibles, du fait de l'hétérogénéité des groupes qui emmène les enseignants à adopter des pratiques différentes. Ces derniers adaptent les pratiques aux besoins des élèves prises en charge. Sachant que, les deux enseignants interviennent sur un même espace, ils peuvent voir ce que fait l'autre avec son groupe ou entendre ce que dit l'autre, mais ne peuvent pas le faire avec son groupe du fait de l'hétérogénéité des groupes qui les emmène à adopter une démarche méthodologique différentes l'un de l'autre. Bien qu'il n'y ait pas eu reprise des gestes professionnels de l'autre pendant l'intervention, le second enseignant (celui qui est censé reproduire les gestes professionnels de l'autre), peut en faire usage, lorsqu'une situation se présente (par exemple, avec le système de rotation des groupes qui permet aux enseignants d'échanger les groupes, de façon à permettre au premier enseignant de travailler avec le groupe A, si ce dernier a travailler avec le groupe B. Vice versa. Mais aussi dans d'autres classes, avec d'autres élèves et d'autres enseignants). Toutefois, l'hétérogénéité des groupes, n'est pas le seul caractère en contexte de co-intervention, qui peut conduire les enseignants à une prise de conscience sur certains gestes professionnels survenus pendant l'intervention, mais ne pas les reproduire dans l'immédiat.

- *Domaine d'intervention différent.*

Lorsque les enseignants en co-intervention, interviennent sur un même espace, sur des publics homogènes ou hétérogènes, mais ne travaillant pas sur les mêmes domaines. Une différence dans les domaines d'intervention, qui emmène une différence des pratiques. En effet, certains gestes professionnels exécutés par l'un sont différents des gestes professionnels exécutés par l'autre. Parce que, certains gestes professionnels sont propres aux domaines. Ce qui constitue un frein à la reprise sur le champ des gestes professionnels de l'autre enseignant. Autrement dit, un enseignant qui intervient en mathématiques n'exécute pas les mêmes gestes professionnels qu'un enseignant qui intervient en Français. Par exemple, sur une résolution de calcul mental, pendant certains élèves, calculent mentalement, d'autres qui accusent une difficulté scolaire peuvent de faire usage de leurs doigts des deux mains pour compter. Une

pratique qui présente des limites pour certaines catégories d'élèves si le nombre ou la somme à calculer va au-delà de 10. En effet,

« Pour résoudre, $(5 + 7 = ?)$, un élève compte 5 sur une main, et ajouter 7 sur l'autre main. Mais, étant donné que la main n'a que 5 doigts, l'élève réflexif, va revenir sur l'autre main pour atteindre l'objectif. Un manœuvre, que certains élèves ne sauront faire, surtout ceux en difficulté. En effet, pour dans la résolution du calcul ci-dessus, l'élève que nous dénommons ici Yves est un « primo arrivant » qui accuse un retard dans son apprentissage. Ce dernier ne pouvant calculer la somme mentalement, la MS en charge du groupe, lui demande de calculer avec les doigts de la main. Avec sa main gauche, Yves compte 5, pour ajouter les 7, il poursuit avec sa main droite, « 6, 7, 8, 9, 10 ». Il s'arrête et regarde ses dix doigts. Il n'a pas pu ajouter 7, mais 5, parce qu'il n'a pas d'autres doigts supplémentaires pour ajouter 7. Il reprend le calcul et obtient le même résultat. Au bout de trois reprises, l'adulte, pour apporter de l'aide à Yves, lui dit

Adulte : « *ne compte pas les 5, mais, retiens les, dans ta tête et tu ajoutes 7* ».

De ce fait, Yves peut faire usage de ses deux mains pour ajouter 7.

Yves : « *j'ai 5 dans ma tête, 6, 7, 8, 9, 10, 11* ».

Il écrit 11. En effet, cette démarche de résolution de calcul a permis à l'élève de résoudre avec succès non seulement le calcul qui a permis la démarche, mais l'ensemble des calculs, pendant l'intervention jusqu'à en faire une pratique habituelle.

Cependant, imaginons que cette scène ait eu lieu pendant les séances de co-intervention même espace, et que chaque enseignant intervient dans deux domaines différents. Le partage d'un même espace, va permettre à l'autre enseignant de « voir faire » l'autre. C'est-à-dire, le fait d'intervenir sur un même espace, va permettre à l'enseignant qui intervient en français par exemple, avec, soit, la moitié de la classe, soit un groupe ou un groupe batelier, de voir comment l'autre procède pour répondre à une complexité propre à la discipline (dans la résolution des calculs). Mais ne peut reproduire cette démarche avec son groupe du fait du caractère propre de la démarche qui a permis de répondre à la complexité. En effet, les gestes professionnels de l'enseignant qui a permis à l'élève de résoudre le calcul sont propres à la discipline travaillée et ne peuvent être transposés dans d'autres domaines et disciplines non similaires à celle travaillée. Néanmoins, l'enseignant peut s'en servir dès lors que l'occasion

se présente. Lorsqu'il intervient en mathématiques (en dehors de la géométrie). D'autant plus que ce geste (cette démarche) s'est peu à peu généralisé (e) sur l'ensemble de l'école.

En dépit des ajustements en amont, la ritualisation, la connaissance réciproque des pratiques, le degré de connaissance de l'autre et la résistance à la pratique de l'autre qui sont susceptibles d'occasionner une absence d'ajustement pendant la séance, l'intervention de deux enseignants sur un même espace, peut présenter des ajustements cachés (invisibles), que nous ne pouvons pas détecter pendant l'intervention, mais qui rentrent dans le répertoire des pratiques de l'enseignant qui en fera usage dès qu'une occasion se présente. Cependant, si certaines interventions des enseignants en co-intervention/co-enseignement présentent une absence d'ajustement pendant l'intervention, ou des ajustements invisibles dans certains cas, d'autres enregistrent au moins un ajustement.

II) Ajustements pendant l'intervention.

Outre les pratiques communes acquises en formation, les enseignants dans l'exercice de leur métier, confrontés à des situations inattendues et parfois complexes, qui les poussent à adopter de nouveaux gestes professionnels, pour répondre à ces situations, développent un savoir-faire propre, ou des gestes professionnels. Cette singularité, différencie les enseignants (Chaque enseignant a ses propres pratiques, méthodes pour enseigner). Cependant, avec la co-intervention/co-enseignement, qui nécessite une cohérence dans les pratiques des deux enseignants, les actes singuliers développés par l'enseignant sont parfois repris par l'autre de façon à ajuster leurs actions. Et donc de ne pas créer une contradiction sur les pratiques de l'un et de l'autre. Un ajustement qui permet d'être en accord avec l'autre, favoriserait l'apprentissage des élèves. Cependant, plusieurs raisons seraient à l'origine de ces ajustements.

II.1) Les raisons d'ajustements.

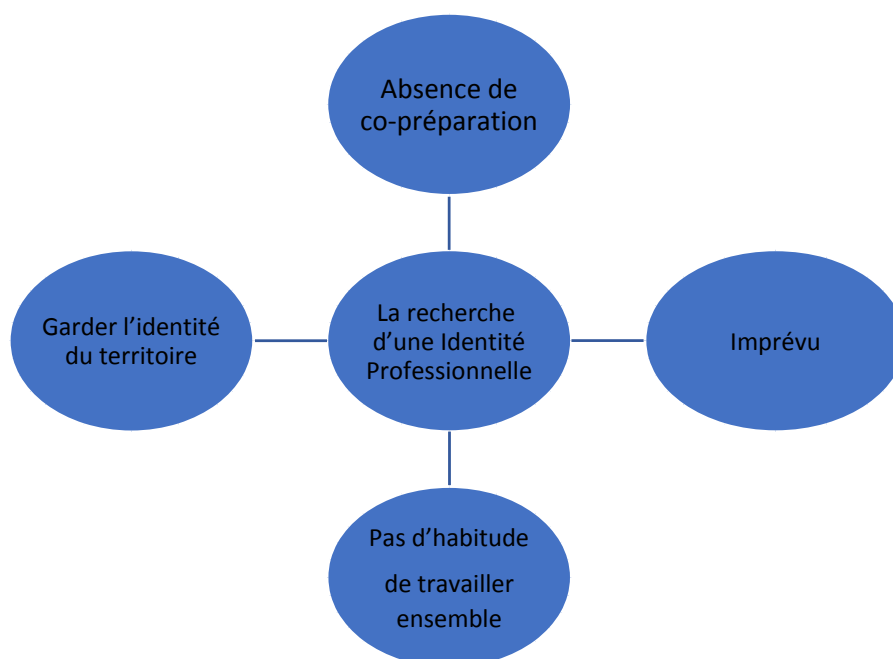


Figure 27: Les raisons d'ajustement

Pourquoi les enseignants s'ajustent-ils ? Les enseignants s'ajustent pour combler l'écart dans les actions de l'un et de l'autre. Cependant, diverses raisons emmènent les enseignants à s'ajuster. Nous allons relater ici, les éléments qui sont à l'origine de l'écart de conduite de chaque enseignant en situation de co-intervention/co-enseignement.

II.1.1) L'absence de co-préparation ou peu de préparation entre les enseignants.

La préparation d'une activité ou d'un contenu, ne peut se résumer à la définition de l'activité qui sera travaillée par les élèves. Mais celle-ci se prolonge sur la démarche, comment sera exécutée l'activité. La définition des stratégies, des éléments d'étayage et la réflexion sur certaines situations complexes, ce travail qui se fait en amont, facilite le déroulement de l'activité. Puisque l'enseignant aurait anticipé les situations complexes susceptibles de nuire au bon déroulement de l'activité. Cependant, en contexte de co-intervention/co-enseignement, la préparation des activités ou du contenu à travailler, se fait à deux. Mais, dans certains cas, les enseignants en situation de co-intervention/co-enseignement préparent seuls l'activité ou le contenu à travailler. Cette conduite des enseignants à préparer en « solo » le contenu à travailler est susceptible de générer les écarts sur les pratiques de l'un et de l'autre. Ces écarts sur les pratiques de l'un et de l'autre sont d'autant plus forts, si l'activité ou le contenu à

travailler est préparé en solo par MS. Du fait de sa méconnaissance sur les particularités de certains élèves.

Situation 5 : Binôme 15

Mode d'intervention : Co-enseignement.

Domaine d'intervention : Mathématique

Activité de l'élève : Résolution de problème

Classe : CP

Posture de MC : Enseigne

Posture de MS : Enseigne

Situation :

À partir des images, les élèves doivent constituer l'histoire (l'énoncé ou le problème à résoudre), avant de résoudre le problème posé. Un élève se porte volontaire pour constituer l'histoire. À cet effet, MS écrit au tableau l'histoire racontée par l'élève, en l'intitulant « texte ». Ce mot « texte », fait la différence entre les pratiques de MC et celles de MS et vient perturber l'apprentissage des élèves en créant une déconnexion entre les activités travaillées par les élèves avec MC et celles travaillées avec MS. Pour établir la connexion entre ce que fait d'habitude MC et ce qui fait MS, un élève interpelle MS sur le mot « texte ».

Élève : « *La maîtresse écrit énoncé* ».

À ces mots, MS remplace le mot « texte » en « énoncé ». Le faisant, MS s'ajuste à la pratique de MC.

Cet ajustement, peut être aperçu comme un connecteur entre les pratiques des deux enseignants. L'usage du mot « énoncé » permet aux élèves de mettre en exergue, les pratiques apprises avec MC en résolution de problème. Autrement dit, de se mettre en situation de résolution de problème.

Cette situation est la résultante d'une préparation en solo, ou d'une faible préparation entre les deux enseignants. Éléments qui entraveraient certaines actions de MS. D'autant plus que ce dernier prépare seul les activités et qu'il soumet à la validation de l'enseignant.

Scénario 6.

MS1 : « Je prépare seul, les activités que je soumetts à la validation de tous les enseignants concernés ».

Pour cette situation, il y a eu préparation, mais pas assez pour mettre à la disposition de MS certaines pratiques ou les habitudes de la classe. Cette mise à disposition des pratiques à l'un des enseignants qui devrait se faire en amont, s'est déroulée pendant l'exécution de l'activité et s'est traduit par un ajustement pendant l'instant.

II.1.2) La survenance d'un imprévu.

L'imprévu se définit par la survenance d'un événement inhabituel. Celui-ci peut se caractériser par la complexité de l'activité, l'absence d'un élève à la séance précédente, absence qui se répercute sur les connaissances travaillées et acquises qui peuvent s'avérer manquantes à l'élève absent précédemment et que l'enseignant doit faire face. L'imprévu se caractérise aussi par l'accueil d'un nouvel élève dans la classe. En effet, l'imprévu bouleverse le plan sur le déroulement de l'activité. Lorsque celui-ci survient en cours d'activité, elle serait source d'ajustement des gestes professionnels de l'enseignant. Ce dernier, est censé adapter de nouveaux gestes pour répondre à cet imprévu. L'enseignant s'ajuste pour répondre à cette situation nouvelle. Cependant, si l'imprévu génère un ajustement en contexte d'un seul enseignant, sa survenance en contexte de co-intervention/co-enseignement amènerait les enseignants à ajuster leurs actions. En contexte de co-intervention/co-enseignement, outre les cas d'imprévu que nous venons de citer, l'imprévu se manifeste aussi par l'exécution d'une activité par les élèves non prévue par MS. Par exemple, le fait de finir l'activité travaillée la veille avec MC en absence de MS.

Situation 6 : Binôme 12

Mode d'intervention : co-enseignement

Domaine d'intervention : Français

Activité de l'élève : Écriture

Classe : CP

Posture de MC : Aide et contrôle

Posture de MS : Aide et contrôle

Situation :

L'intervention du jour de MS dans la classe début par la reprise de l'activité travaillée la veille avec MC en absence de MS, mais pas finie. L'activité consistait à écrire les lettres « e, é, è et ê ». Par cette reprise, MS ignore, la démarche ou les consignes sur l'activité. D'autant plus que MC n'a pas rappelé les consignes sur l'exécution de l'activité. En effet, les élèves avaient reçu pour consignes et comme ils ont toujours l'habitude de le faire, d'écrire les lettres, non pas au milieu des carreaux du cahier, comme le demande MS à certains élèves, mais au début de chaque carreau, de façon de bien aligner les lettres. Cependant, MS constate que les élèves adoptent la même démarche (ils écrivent les lettres au début des carreaux, une démarche différente de la tienne, demande à MC si c'est une consigne.

MS : « j'ai constaté que les élèves écrivaient les « e » au début des carreaux. Je l'ai constaté

sur un élève, puis sur un deuxième. Je me suis dit peut-être que c'est une consigne. J'ai donc demandé à MC, parce que je n'étais pas au courant ».

Et s'en est une.

MC : « Oui, pour créer un écart entre les lettres ».

La reprise de l'activité travaillée la veille en absence de MS peut être dans ce cas considéré comme un imprévu qui s'accompagne d'un écart des pratiques entre les pratiques des deux enseignants. Un écart qui s'est soldé par un ajustement unilatéral de MC vers MS.

Comme souligner précédemment, se caractérise aussi, par l'accueil d'un nouvel élève dans la classe.

Mode d'intervention : Co-enseignement

Domaines d'intervention : Mathématique, Français

Activité de l'élève : Numération pour les élèves de la classe et conjugaison pour le nouveau.

Classe : CE2

Posture de MC : Enseigne

Posture de MS : Enseigne

Situation :

Pendant, l'invention de MS en co-enseignement, un élève de la classe voisine rejoint le groupe classe qui travaille déjà sur la numération. Pour occuper le nouveau venu, MC improvise une activité en s'appuyant sur les savoirs travaillés par l'élève dans sa classe. En effet, l'activité improvisée par MC porte sur la conjugaison. MC donne à l'élève trois verbes à conjuguer (Chanter, dire et pouvoir) au présent, à l'imparfait et au passé composé. Cependant, pour aider l'élève à réussir l'activité, MC, conjugue à la première personne du singulier, le verbe Chanter au présent de l'indicatif, le dire à l'imparfait et le verbe pouvoir au passé composé. Une telle pratique vient étayer l'activité de l'élève. Mais l'élève fini son activité avant la fin de l'heure. Une situation qui emmène MS à intervenir auprès de l'élève, non pas en improvisant une autre activité, mais en proposant à l'élève d'autres verbes à conjuguer en suivant la même procédure proposée par MC.

Pour définir son action envers l'élève, MS s'appuie sur l'action de MC. Non seulement, il reprend l'activité de MC, mais aussi la pratique d'étayage.

II.1.3) Pas d'habitude de travailler ensemble.

Lorsque deux enseignants ont pour habitude de travailler ensemble, il y a partage des pratiques entre les deux enseignants. Les enseignants prennent connaissance des pratiques de l'un comme de l'autre. Une connaissance réciproque qui peut être qualifiée comme une action anticipatrice des ajustements. Les ajustements sont quasiment nuls en présence d'une réciprocité des pratiques. Par contre, si les enseignants n'ont pas pour habitude de travailler ensemble, la connaissance réciproque des pratiques est peu probable. Cette situation produirait une chaîne d'ajustement. Puisque les deux enseignants, qui ne se connaissent pas professionnellement et qui n'ont pas pour habitude de travailler ensemble, ignorent tout de l'autre : les pratiques de l'enseignant, les habitudes de la classe, les particularités de certains élèves. Tous ces éléments vont amener les enseignants qui se découvrent à s'ajuster pendant

l'instant. Dans cette situation, les ajustements sont plus nombreux au début de l'expérience (lorsqu'ils commencent à travailler ensemble) et connaissent un déclin avec la connaissance réciproque des pratiques ou avec un développement des pratiques communes.

Scénario 7.

MSI : « Il y a eu beaucoup d'ajustement, parce que c'est la première fois que je travaille avec l'enseignant. Ils ont leurs codes de travail que je ne connais pas et que je découvre. Je dois m'adapter ».

Cependant, avec plusieurs interventions dans la classe, la chaîne d'ajustements formée au début des interventions, laisse la place à un déclin d'ajustement. Parce que MS fait partir maintenant de la classe, il connaît les codes de la classe, les habitudes et les pratiques de MC. Codes et pratiques dont il fait usage dans la préparation de l'activité et dans la prise en charge des élèves.

II.1.4) Garder l'identité du territoire : ne pas déranger les habitudes des élèves.

Si la co-intervention se veut que l'intervention de l'enseignant supplémentaire transforme l'intériorité par l'apport des nouvelles pratiques dans la classe, mais cette condition caractéristique de la co-intervention déroge aux pratiques habituelles de la classe et brouillerait l'apprentissage de certains élèves. Pour ne pas bouleverser les pratiques habituelles de la classe, certains enseignants refusent toutes pratiques nouvelles susceptibles de modifier les codes de travail de la classe.

Situation 8 : 12 Binôme 14

Mode d'intervention : Co-enseignement

Domaine d'intervention : Mathématique

Activité de l'élève : Résolution de problèmes.

Classe : CE2

Support : TBI

Posture de MC : Contrôle et aide

Posture de MS : Contrôle et aide

Situation :

Cette situation ressemble beaucoup à la situation 4. En effet, les élèves de la classe, ont pour habitude d'écrire les chiffres au milieu des carreaux. N'ayant pas pris connaissance des habitudes des élèves, MS demande à un élève d'écrire les chiffres au début des carreaux. La correction de l'exercice au tableau par un élève suscite une interaction entre les deux enseignants.

MS : « *Pourquoi, tu écris le 8 au milieu ? Il faut écrire au début de chaque case, donc sur*

les lignes horizontales ».

MC : « *non, moi je ne suis pas d'accord, c'est mieux d'écrire au milieu comme je les ai appris* ».

À cet effet, MS prend connaissance des consignes et définit son action en tenant compte de ces consignes. Nous retrouverons ce cas dans les paragraphes suivants dans d'autres contextes.

Le refus de déranger aux habitudes de la classe qui a poussé MS à s'ajuster permet à la classe de garder leur identité, forgée par les codes de travail, les pratiques et les habitudes de la classe. Toutefois ce cas n'est pas isolé. D'autres enseignants revendiquent leur identité de classe en rappelant aux élèves de garder les pratiques habituelles.

Discours de MC11, aux élèves au début de l'activité préparée par MS1 :

« On garde nos habitudes, on fait comme on fait d'habitude »

Quelle leçon peut-on tirer de cette situation ? Si la co-intervention, par son extériorité modifie l'intériorité par l'acceptation de MS et de ces pratiques dans la classe, pour ce cas, l'intériorité

est acceptée, mais pas dans son intégralité. Il n'y a pas donc vraisemblablement modification de l'intériorité, mais de l'extériorité. Puisque l'enseignant sort transformer de la classe.

Toutefois, ces éléments que nous venons de présenter ne sont pas les seules raisons qui poussent l'enseignant à s'ajuster. Un élément supplémentaire, pas tout à fait comme les autres peut aussi entraîner un ajustement.

II.1.5) La recherche d'une identité professionnelle.

Selon Dubar (1991), l'identité professionnelle se forme à partir de deux identités : « l'identité de soi » et « l'identité pour autrui ». En effet, si pour certains enseignants qui ont une expérience dans l'enseignement, l'identité professionnelle est acquise, cela n'est pas le cas pour les enseignants qui débudent dans le métier. Cependant, pour cette catégorie d'enseignants, l'identité professionnelle par autrui est acquise par leur formation, aussi par leur parcours professionnel, mais ils cherchent encore à affirmer « l'identité de soi », en adaptant leurs pratiques à celle de l'autre ou en faisant ce que fait l'autre il se sent enseignant.

Scénario 8.

MS1 : « Je rencontre des enseignants qui ont des personnalités, des méthodes, des approches et des pratiques différentes. 14 classes, avec des pratiques et méthode différentes, du point de vue professionnel, moi j'ai grandi cette année, parce que j'ai pu faire des choses que je n'avais jamais abordées ... cela renforce mon identité à moi de voir ce que font les autres.....J'ai progressé et je me sens plus enseignant ... ».

L'appropriation des pratiques des autres enseignants permet à MS d'enrichir son répertoire des pratiques. Un enrichissement qui est considéré comme une progression dans l'exercice de l'enseignement.

Cependant, nous avons évoqué les raisons qui poussent les enseignants à s'ajuster pendant le déroulement de la co-intervention/co-enseignement, mais qu'est ce qui est ajusté ?

II.2) Les objets d'ajustement.

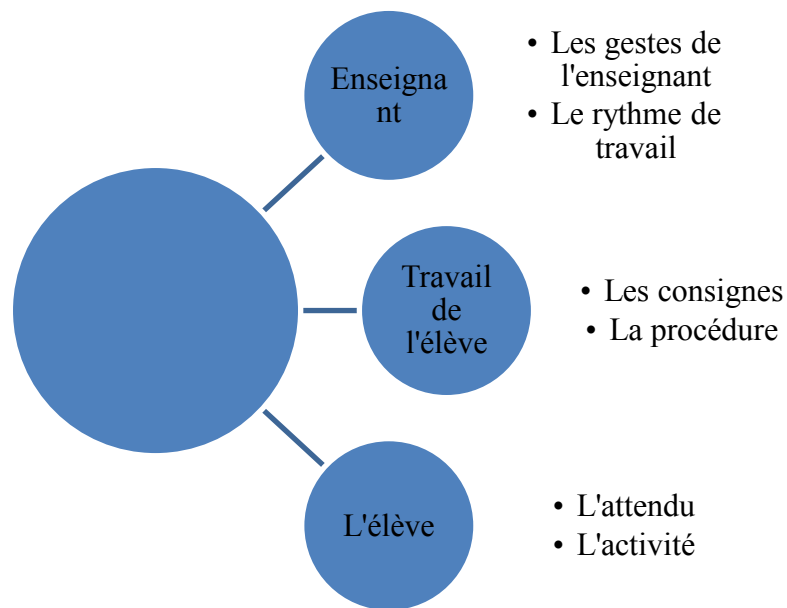


Figure 28: Les objets d'ajustement

Les ajustements pendant l'instant entre les deux enseignants peuvent aller de la pratique aux activités. L'activité étant préparée en amont, ou ritualisée, fait de moins en moins l'objet d'un ajustement. Seul quelques cas particuliers. Cependant, avant de procéder définir les objets d'ajustement, définissons, ce qu'on entend par « pratique » et « activité ». En effet, la pratique enseignante, se définit « *comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement* » (Altet, 2002). Celle-ci se distingue de la pratique, qui regroupe « *l'ensemble des actes observables, actions, réactions, les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, des prises de décision* » (Altet, 2002). La pratique ne se limite donc pas aux actions accomplies par une personne, mais englobe « *à la fois, la manière de faire de chaque personne singulière, le faire propre à cette personne, et les procédés pour le faire qui correspond à une fonction professionnelle* ». Autrement dit, la pratique peut se caractériser par les gestes, la conduite, les langages propres à un professionnel, auxquels s'ajoute, les objectifs, les stratégies et les idéologies dictés par le système éducatif. Alors que « l'activité, est l'ensemble des tâches nécessaires constituant un sous-ensemble ou un service ».

Maintenant que nous avons défini les deux concepts, nous pouvons alors identifier les objets d'ajustement.

II.2.1) Les gestes des enseignants.

L'exercice de la co-intervention/ co-enseignement est souvent vecteur des ajustements des gestes entre les enseignants en situation. En effet, lorsque deux enseignants travaillent côte à côte, il arrive très souvent que l'un des enseignants exécute un geste, accompli par l'autre. Une reprise qui se qualifie en un ajustement, puisque cela harmonise les gestes des deux enseignants, de façon à neutraliser la contradiction qui existe entre les gestes de MC et ceux de MS. Cependant, les gestes des enseignants peuvent être corporel (gestuel), ou verbal. Ces ajustements des gestes sont aussi présents dans l'enseignement des fondamentaux que dans d'autres enseignements hors fondamentaux. Ainsi, les gestes ajustés des enseignants sont dans la grande majorité, verbaux. C'est-à-dire, les binômes en situation, reprennent très souvent, les paroles de l'autre enseignant. Nous n'allons pas présenter ici toutes les situations observées, mais seulement quelques cas.

Situation 9. Binôme 23.

Mode d'intervention : Co-enseignement.

Domaine d'intervention : Mathématique

Classe : CE2

Activité de l'élève : Calcul à trous ;

Supports : Une feuille de calcul et une fiche d'étayage.

Posture de MC : aide

Posture de MS : aide

Faits :

L'activité travaillée par les élèves est préparée par MS. Au début de l'activité, MS dicte les consignes sur la démarche à suivre.

« Pour un calcul à trou, il faut effectuer trois opérations, 2 en ligne et 1 en colonne ». S'ajoute à ces explications, un exemple d'un calcul à trou au tableau. Malgré les explications et l'exemple au tableau, un des élèves, ne réalise que 2 opérations au lieu de 3 demandés. Pour rappeler à l'élève les consignes, MC reprend les paroles de MS, en ces termes :

« Qu'est-ce que la maîtresse a dit ? pour effectuer une opération à trou, il faut à chaque fois faire trois opérations, 2 opérations en ligne et 1 en colonne ».

Ici, MC reprend non seulement, les dires de MS pour ramener l'élève à l'ordre, mais reprend aussi les consignes dictées par MS. Ces reprises de paroles entre les deux enseignants qui partagent le même espace de travail ainsi que les élèves sont fréquentes.

Cependant, les ajustements des enseignants peuvent porter sur le gestuel. C'est-à-dire, l'un des enseignants imite les gestes corporels effectués par l'autre.

Situation 10. Binôme 34

Mode d'intervention : Co-intervention parallèle, même espace.

Domaine d'intervention : Domaine spécifique hors fondamentaux.

Classe : CM1/CM2

Activité de l'élève : théâtre.

Support : néant.

Posture MC : Enseigne

Posture MS : Enseigne

Faits :

Les deux groupes d'élèves travaillent sur le texte du théâtre. Cependant, les élèves doivent articuler, texte, gestes et émotions. Un travail qui s'avère difficile pour les élèves qui n'arrivent pas à accorder paroles, gestes et émotions. Pour les aider, MS demande aux élèves de son groupe, de faire quelques foulés tout en prononçant le syllabe « zi », de façon lente « ziiii ». Mais, pour réussir l'exercice, MS demande aux élèves de poser les mains sur chaque joue et de tirer vers le haut. Un geste qui permet à l'élève d'avoir l'émotion attendue. De son côté, MC fait la même chose avec son groupe, elle qui, auparavant a débuté sa séance sur la répétition simple du texte de théâtre.

Ici, l'ajustement porte non seulement sur le gestuel, mais aussi, sur la procédure. MC abandonne sa méthode ou sa façon de procéder pour d'adopter celle de MS. Elle adopte une nouvelle stratégie dans l'enseignement du théâtre.

II.2.2) La procédure.

La procédure, est la démarche entreprise par l'enseignant pour résoudre un problème, ou sa façon de présenter les faits. Cependant, chaque enseignant peut procéder différemment pour exécuter une activité. Une différence susceptible de perturber les élèves dans leur apprentissage.

Situation 11. Binôme 12.

Mode d'intervention : co-enseignement.

Domaine d'intervention : Français

Classe : CP

Activité de l'élève : l'écriture de la lettre « e »

Support : Cahier

Posture MC : Circule et aide

Posture MS : Circule et aide

Situation :

Les élèves travaillent sur une activité commencée la veille, sur l'écriture de la lettre « e » en absence de MS. Ce dernier ignore tout, de la démarche ou des consignes sur l'activité. En effet, comme procédure d'exécution de la tâche, les élèves devront écrire le « e », non pas au milieu des carreaux du cahier, comme le demande MS à certains élèves, mais au début de chaque carreau, de façon de bien aligner les lettres. Cependant, MS constate que les élèves adoptent une procédure différente (ils écrivent le « e » au début des carreaux, et demande à MC si c'est une consigne.

MS : « j'ai constaté que les élèves écrivaient le « e » au début des carreaux. Je l'ai constaté

sur un élève, puis sur un deuxième. Je me suis dit peut-être que c'est une consigne. J'ai donc demandé à MC, parce que je n'étais pas au courant ».

Et s'en est une.

MC : « Oui, pour créer un écart entre les lettres ».

De ce fait, MS s'ajuste en demandant aux élèves qui ont changé de procédure à sa demande, d'écrire au début de chaque carreau.

Cette situation qui vient déranger les pratiques habituelles de la classe conduit MS à s'ajuster et de changer sa procédure. Un ajustement qui pourrait se justifier par une absence totale de co-préparation qui se traduit par une méconnaissance des habitudes de la classe et la manière d'exécuter la tâche.

De même, l'écart des procédures peut peser sur l'apprentissage des élèves, surtout ceux en difficulté. Ces derniers peuvent se perdre sur la démarche à adopter.

Situation 12. Binôme 14.

Mode d'intervention : Co-enseignement

Domaine d'intervention : Mathématique

Classe : CE2

Activité de l'élève : Résolution de problème.

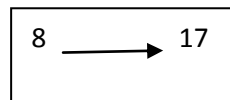
Problème.

« J'ai 8 euros dans ma poche. Combien d'euros dois-je ajouter pour en avoir 17 ? ».

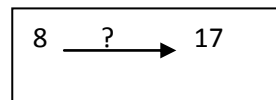
Cinq étapes sont demandées à l'élève dans la résolution du problème : l'élément cherché, pour cette situation « la somme », la phrase réponse, le schéma, l'opération en colonne et l'opération en ligne. Cependant, si les étapes sont maîtrisées autant par les enseignants que les élèves, la façon de présenter le schéma peut diffère d'un enseignant à l'autre, d'un élève à l'autre.

Dans la résolution de ce problème, MS adopte un schéma qui vient déranger la connaissance d'un des élèves, qui demande à MS s'il peut ajouter un point d'interrogation et compléter le schéma présenté au tableau par MS.

Schéma de MS :



Ajusté



Pour cette séance, on conclut à un ajustement sur la manière de présenter le schéma, puisque, le schéma présenté sans point d'interrogation par MS, est le même qu'il a utilisé dans l'autre classe (Binôme C). Mais pour cette classe (Binôme D) ce schéma sans point d'interrogation dérange à cet élève qui a l'habitude de voir son maître de classe mettre un point d'interrogation sur la flèche, habitude qu'il a acquise et qui fait partie de ces pratiques.

Il est de même pour le binôme A où la procédure présentée au tableau, lors d'une séance de résolution de problème menée par MS ne fait pas mention d'un point d'interrogation, lorsqu'un élève fait la remarque à MS.

Élève : monsieur, il manque un point d'interrogation, la maîtresse met toujours un point d'interrogation ».

Cependant, ces ajustements sur la procédure ne se manifestent non pas seulement en co-enseignement, puisque les deux enseignants qui s'adressent un même groupe d'élèves doivent adopter les mêmes pratiques, procédures, ou stratégies, mais aussi, lorsque les deux

enseignements interviennent séparément, modalité qui donne la possibilité aux enseignants d'adopter une procédure de leur choix, qui peut être différente de l'autre enseignant. Mais à condition que les élèves soient capables de transposer les connaissances apprises hors classe en contexte classe et donc d'être capable d'établir une connexion entre les deux procédures (la procédure MS et la procédure de MC). Cependant, en absence de co-préparation, certaines situations peuvent emmener l'un des enseignants à d'adopter la procédure de l'autre.

Situation 13: Binôme 32.

Mode d'intervention : Co-intervention parallèle, avec échange de l'espace de travail.

Domaine d'intervention. Mathématique

Activité de l'élève : Résolution de problèmes

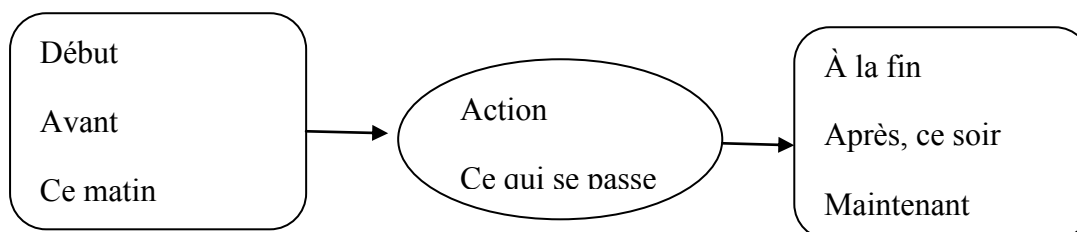
Classe : CP/CE1

Situation :

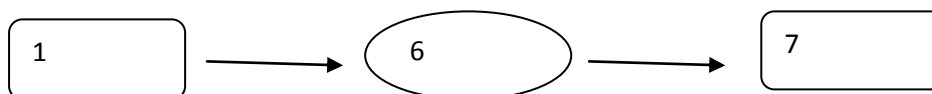
Chaque enseignant(e) travaille avec un niveau. MS travaille avec les CP dans la classe de MC et MC avec les CE1 dans la classe de MS. Pour cette séance, chaque enseignant(e), devrait préparer de son côté l'activité à travailler avec les élèves. Cependant, pendant que MS travaille sur la résolution de problème, MC, qui n'a rien préparé improvise une activité préparée par MS.

MC à MS : « Nathalie, j'ai pris quelques activités sur ton bureau, comme je n'avais rien préparé pour cette séance, je me suis dit, peut-être que je vais trouver quelque chose. J'ai donc utilisé tes fiches sur la résolution de problèmes. Mais, j'ai constaté que la démarche de la fiche ne marche pas à tous les coups. Il y avait des problèmes à résoudre où la démarche ne marche pas, on a donc procédé autrement ».

Procédure pour la résolution de problème :



Exemple :



Il n'a pas suffi à MC, d'emprunter l'activité de l'autre, mais aussi la démarche proposée par MS. Un ajustement qui permettrait sans doute aux élèves de CE1, d'être connectés lors des activités travaillées avec MS.

Cependant, les ajustements sur la procédure ne portent pas seulement dans le domaine de mathématiques, ils sont aussi fréquents dans les activités de français. En effet, pour faire face à une difficulté rencontrée par un élève sur les activités de compréhension de texte, MC s'y prend autrement, en adaptant les explications au niveau cognitif de l'élève, en étayant avec des exemples à l'appui. Mais la difficulté rencontrée n'est pas un cas isolé. Puisque MS, rencontre la même difficulté et reprend la stratégie adoptée par MC.

II.2.3) Les consignes.

Comme pour la procédure, les consignes données aux élèves, par les enseignants peuvent faire l'objet d'un ajustement.

Situation 14. Reprise de la situation 6 : Binôme 12 :

Mode d'intervention : Co-enseignement

Domaine d'intervention : Mathématique

Activité de l'élève : Résolution de problèmes.

Classe : CE2

Support : TBI

Posture de MC : Contrôle et aide

Posture de MS : Contrôle et aide

Situation : Cette situation ressemble beaucoup à la situation 4. En effet, les élèves de la classe, ont pour habitude d'écrire les chiffres au milieu des carreaux. N'ayant pas pris connaissance des consignes de l'enseignant et donc des habitudes des élèves, MS demande à un élève d'écrire les chiffres au début des carreaux. La correction de l'exercice au tableau par un élève suscite une interaction entre les deux enseignants.

MS : « *Pourquoi, tu écris 8 au milieu ? Il faut écrire au début de chaque case* ».

C'est-à-dire, sur les lignes horizontales.

MC : « *non, moi je ne suis pas d'accord, c'est mieux d'écrire au milieu comme je les ai appris* ».

À cet effet, MS prend connaissance des consignes et définit son action en tenant compte de ces consignes.

Mode d'intervention : Co-enseignement.

Domaine d'intervention : Français

Activité de l'élève : Production de l'écrit

Classe : CE1

Posture de MS et MC: Contrôle et aide

Situation :

Les élèves produisent un texte. Pour aider les élèves dans cette production d'écrit, les enseignants ont mis à leur disposition une liste des personnages et les lieux. Les élèves ont donc le choix sur les personnages et le lieu, pour produire leur texte. Mais les élèves veulent utiliser plusieurs personnages dans leur production d'écrits. Un choix qui met en difficulté certains élèves, dont le texte est non cohérent. MC qui constate la difficulté auprès d'un élève, en déduit la cause et lui vient en aide.

MC : « *Je crois que tu as un personnage en trop, contente-toi de deux personnages* ».

Cependant, MS qui rencontre le problème auprès d'un autre élève reprend la consigne de MC.

MS : « *La maîtresse dit qu'il faut seulement 2 personnages* ».

Pour ce cas, on est face à une absence de connaissance des intentions de l'autre. Puisque l'activité est préparée par MC et le nombre de personnage n'a pas été défini en amont. C'est pour faire face à une situation complexe pendant l'intervention que MC définit le nombre de personnage, sans concertation. Une absence de concertation qui se justifierait par l'urgence de la situation, et donc par la réflexivité de MC. Une réflexivité qui a permis à MC d'analyser dans l'action la situation et de mettre en place une nouvelle consigne, à laquelle MS s'ajuste. De ce fait, les solutions à une situation d'urgence seraient source d'ajustement en contexte de co-intervention/co-enseignement.

II.2.4) L'attendu des élèves.

Lorsque l'activité travaillée par l'élève n'a pas fait l'objet d'une co-préparation, il est difficile pour l'enseignant surnuméraire qui n'a pas une connaissance sur les élèves d'adapter l'activité au niveau cognitif des élèves. En effet, si la co-préparation permet d'anticiper la complexité, en rendant accessible certaines connaissances, mais permet aussi de décider ensemble de l'activité et de son exécution. Par exemple, pour la résolution de problème, il ne s'agit pas seulement de préparer l'énoncé, mais aussi la démarche et les réponses des élèves, et donc

l'attendu de l'élève. Cependant, en absence de co-préparation, l'attendu d'élèves est souvent l'objet d'un ajustement.

Situation 16. Binôme 14

Mode d'intervention : Co-enseignement

Domaine d'intervention : Mathématique

Activité de l'élève : Résolution de problème

Posture de MS _MS : Aide et contrôle

Problème à résoudre : « Morgan a un aquarium avec 26 poissons dedans. Il y a 11 poissons jaunes. Combien de poissons sont rouges ? ». Comme il est de coutume, les élèves doivent formuler la phrase réponse. MS relève trois formes de phrase réponse.

1. Il y a 15 poissons rouges.
2. 15 poissons sont rouges
3. Morgan a 15 poissons rouges.

Cependant, si toutes ces phrases sont justes, elles ne conviennent pas à MS, qui demande à MC comment il procède pour la phrase réponse.

MC : « *La phrase réponse, on l'a fait souvent ensemble, les phrases sont toutes justes, moi, je les accepterais* »

MS : « *Moi, les 3 je ne les accepte pas. La question posée, ne fait pas mention de Morgan. Donc, la phrase réponse ne doit pas en faire mention* ».

À cet effet, les deux enseignants tombent d'accord de retenir deux propositions, les deux premières. MC abandonne son idée d'accepter les trois phrases.

Ces ajustements sur l'attendu de l'élève ne se limitent pas qu'en mathématique, il s'étend sur d'autres domaines. Par exemple en Français. Plus précisément en production d'écrit.

Situation 17: Binôme 22

La situation se déroule en aval de la séance. Les enseignants se retrouvent pour la correction de l'activité de l'élève qui porte sur la création d'une histoire. Les élèves sont notés sur la cohérence du texte, la syntaxe, la ponctuation et les connecteurs. En effet, les enseignants ne divisent pas en deux les dossiers des élèves (cahier de devoir), mais chaque contenu est lu et corrigé par chaque enseignant (une double correction) de façon à croiser les regards. Si la majorité des textes créés par les élèves, les enseignants unanimes sur la cohérence du texte, un pose problème. MS relève une incohérence qui est passée inaperçue à la lecture de MC.

« Un frère et une sœur, qui ne pouvait pas marcher, se promènent dans la forêt où ils rencontrent une sorcière avec sa baquette magique. Le frère et la sœur ont couru ».

MS : « *Ce n'est pas possible que la sœur qui ne peut pas marcher puisse courir* ».

MC : « *Peut-être que la sorcière a fait usage de sa baquette, et la sœur a trouvé l'usage de ses pieds* ».

MS : « *peut-être* »

Cette communication a permis aux enseignants de conclure à une incohérence de texte et de revoir à la baisse la notation de MC.

II.2.5) L'activité de l'élève.

L'absence d'une véritable co-préparation, la pratique de co-intervention/co-enseignement peut donner lieu à un ajustement de l'activité. C'est-à-dire, lorsqu'un enseignant prépare en solo l'activité de la classe, pendant le déroulement de la séance, l'autre peut apporter les éléments d'étayage. Un apport qui modifierait l'activité.

Situation 18: Binôme35

Mode d'intervention : Co-présence

Activité de l'élève : Danse

Posture MC observe et MS e enseigne.

Les faits: L'activité, présentée par MS aux élèves manque d'élément d'étayage. Une absence qui ne facilite pas l'exercice de l'activité. MC qui constate la difficulté des élèves demande à imprimer les images et de les distribuer aux élèves comme élément d'étayage.

De même, l'ajustement de l'activité peut aussi se résumer par la modification du plan de travail.

Situation 19. Binôme 21

Mode d'intervention : co-intervention différée - Co-enseignement

Domaine d'intervention : Français

Activité de l'élève : Lecture

Posture de MC et MS: Enseigne

Situation : Les deux enseignants travaillent sur le même contenu, dans un premier temps, dans deux espaces, puis dans un seul espace pour la suite de l'activité. Cependant, avant la prise en charge des élèves par MS, le groupe classe travaillait sur un autre contenu, en attendant l'arrivée de MS et la répartition des élèves en deux groupes. La répartition des élèves en deux groupes et le retrait de certains élèves de la classe, n'a pas mis fin à l'activité entamée par MC, avant le retrait, mais a modifié le plan du travail de MS qui est obligé de travailler afin d'amener à terme l'activité travaillée par les élèves avec MC, avant de commencer de travailler sur l'activité du jour, commune à tous les deux.

De ce fait l'action commencée par MC, a modifié le plan de travail de MS.

Cette situation d'ajustement est différente des autres situations, qui elles, profiteraient à l'enseignant qui s'ajuste. Puisque ce dernier bénéficie du savoir-faire de l'autre enseignant. Alors que dans ce cas-ci, l'ajustement profite aux élèves, par la consolidation de leur connaissance, sur les savoirs déjà travaillés, car, l'activité travaillée est une reprise de l'activité travaillée la veille. Mais, elle empiète aussi, sur les acquis des savoirs à travailler, pour certains élèves. Parce que, l'activité improvisée par MC a réduit à moitié le temps consacré à l'activité du jour. Ce qui pénalise le groupe d'élèves pris en charge par MS, dit élèves en difficulté qui se sont vus modifier leur rythme de travail. Eux qui ont l'habitude de travailler à un rythme moins rapide que l'autre groupe, pour rendre accessible les savoirs.

Cependant, outre l'improvisation de l'activité qui modifierait les plans de travail et qui entraîne en même temps un ajustement, les enseignants s'ajustent moins sur l'activité. Puisque la modification d'une activité demande un temps, pour modifier les plans.

À la question, qu'est-ce que vous ajustez, l'activité ou la pratique ? Un des enseignants déclare :

Scénario 9.

MC11 : « Non, pas l'activité, c'est plutôt dans ma gestuelle. Ce que je vais faire, dire aux élèves. Si c'est du jour au jour, dans la journée, je n'ai pas le temps de modifier tout mon plan de travail ».

De ce fait, si l'ajustement de l'activité modifie le rythme de travail des élèves, le contraire est aussi vrai. Un retard sur le rythme de travail peut aussi modifier le plan de travail en amenant un des enseignants à improviser une action ou une activité.

II.2.6) L'ajustement chronogénèse.

On entend par ajustement chronogénèse l'équilibre entre les actions des deux enseignants. Autrement dit, l'ajustement chronogénèse consiste à équilibrer les actions des deux enseignants qui travaillent ensemble, lorsque l'un des deux avance plus vite que l'autre. En effet, l'écart sur le rythme de travail des enseignants peut rapidement se transformer en écart des connaissances travaillées et acquises par les élèves, si les deux enseignants travaillent chacun avec un groupe. Ainsi, pour enrayer cette situation de la pratique de la co-intervention, susceptible de défavoriser les élèves du groupe à rythme moins avancé, l'équilibre des actions des deux enseignants est nécessaire. Cet équilibre passe par l'improvisation par l'enseignant le plus avancé d'une action ou d'une activité, sous la forme d'exercice d'entraînement, susceptible d'occuper les élèves les plus avancés pour laisser le temps à l'enseignant le moins avancé de finir son action.

Situation 20. Binôme 21

Mode d'intervention : co-intervention différée – co-enseignement

Domaine d'intervention : Français

Activité de l'élève : Lecture et exercice de compréhension

Classe : CP

Posture de MC : Enseigne

Posture de MS : Enseigne

Situation :

MC et MS travaillent dans deux espaces séparés avec des publics différents. C'est-à-dire, MC travaille avec un groupe d'élèves dits en réussite scolaire, alors que MS travaille avec un groupe d'élèves en difficulté scolaire et qui avance moins vite. Une répartition qui n'ait sans conséquence sur le rythme de travail de chaque groupe. En effet, MC qui travaille avec les élèves en réussite scolaire et qui ont un rythme de travail avancé, avance plus vite que MS qui quant à elle travaille avec les élèves les moins avancés. De ce fait, l'écart sur le rythme de travail emmène MC à improviser une activité à travailler sur l'ardoise, pour les élèves en réussite scolaire qui ont fini leur activité, afin de permettre à MS de finir l'activité et donc de permettre aux élèves les moins avancés de rattraper leur retard sur l'activité.

Ainsi, cette situation se confirme par les discours des enseignants.

Scénario 10.

MS2 : « On travaille la même chose, sauf que moi, je travaille avec le groupe des élèves à niveau faible et elle avec les élèves à niveau avancé. Parce que, quand ils sont ensemble, les élèves avancés travaillent plus vite et les autres avancent moins vite. Ce qui agace les élèves à niveau avancé. On les sépare, ce qui va permettre aux élèves à niveau avancé de travailler à leur rythme et de passer à autre chose ».

MC21 : « On a le même support, mais on n'a pas le même public. Par exemple, là ce soir en lecture, toi tu avais ce qui sont plus en difficulté, moi, j'ai ceux qui avancent rapidement, mais qui ont besoin de l'attention et de compréhension et donc, elle avait dit qu'elle avait besoin plus de temps, parce que le texte était long. Et moi, j'ai adapté ma pratique en enrichissant les notions, pour qu'il ait le temps pour eux de finir ».

Ainsi, la co-intervention, qui donne la possibilité aux enseignants de travailler séparément, si elle est un atout pour les élèves, qui peuvent travailler à leur rythme. Et surtout pour les élèves les moins avancés en connaissance de prendre plus de temps pour assimiler les connaissances.

Cette pratique crée un retard sur le rythme de travail du groupe d'élèves les moins avancés. Cependant, si ce retard n'est pas pris en compte, il faciliterait l'installation de la difficulté scolaire et plongerait les élèves qui accusent déjà un retard sur l'acquisition des savoirs, en grande difficulté scolaire. Autrement dit, le retard du rythme de travail des élèves les moins avancés creuserait l'écart sur les connaissances acquises entre les élèves avancés et les élèves les moins avancés, si les enseignants ne prennent pas en compte ce retard du rythme de travail des élèves les moins avancés. En effet, la prise en compte du retard sur le rythme de travail du groupe d'élèves les moins avancés incombe aux enseignants qui essayeront d'ajuster leurs actions, en accordant un temps supplémentaire à l'enseignant le moins avancé. Cependant, pendant que les élèves les moins avancés finissent leur travail, les élèves avancés qui ont fini leur travail peuvent « faire autre chose ». De ce fait, l'ajustement fait par les enseignants, ne bénéficie pas seulement les élèves les moins avancés qui se sont vu accorder un temps supplémentaire, temps pour eux de finir l'activité et donc de travailler toutes les connaissances qui y avaient à travailler, mais profite aussi aux élèves avancés qui peuvent travailler d'autres connaissances, déjà travaillées pour consolider leur apprentissage. Ces derniers, ne peuvent pas profiter de ce temps pour travailler des nouvelles connaissances, cela revient à creuser l'écart entre les deux groupes. Quelles connaissances ces élèves travaillent pendant que les autres finissent l'activité ?

Scénario 11.

MS2 : « Avec l'autre enseignant, souvent ils ont plus le temps pour préparer les exercices, s'entraîner, ils ont un travail d'écriture, ils écrivent sur l'ardoise les mots du texte ».

MS2 : « Dans la majorité des cas, lorsque les élèves à niveau avancé terminent leur activité plus vite que le groupe des élèves à niveau faible, ils passent aux exercices d'entraînement pour permettre au groupe d'élèves à niveau faible de travailler tout le contenu de l'activité ».

Toutefois, cette pratique issue de la différenciation pédagogique, qui accorde un temps supplémentaire aux élèves qui avancent moins vite, temps de finir l'activité, pendant que les élèves qui avancent plus vite passent aux activités d'entraînement est mise en exergue, tant en présence d'un seul enseignant qu'en co-intervention. Mais celle-ci est mieux encadrée en co-intervention. Dans la mesure où chaque groupe d'élèves bénéficie de l'attention d'un enseignant, alors qu'en présence d'un seul enseignant, seuls les élèves les moins avancés

bénéficient plus de l'attention de l'enseignant. Ceux qui sont en activité d'entraînement travaillent le plus souvent en toute autonomie.

Conclusion

L'ajustement des gestes professionnels, un concept qui lie l'enseignant et élèves, car l'enseignant doit avoir des gestes professionnels plus ajustés pour permettre à chaque élève de recevoir un enseignement adapté pour favoriser son apprentissage, ne concerne plus que l'enseignant/élèves, mais enseignant/enseignant et enseignant/enseignant/élèves, du fait de la pratique de la co-intervention/co-enseignement. En effet, si en enseignement traditionnel, l'enseignant s'ajuste à l'élève et l'élève à l'enseignant, avec l'intervention de deux enseignants sur un même groupe classe, l'enseignant ne s'ajuste plus seulement à l'élève, mais aussi à l'autre enseignant. Vise versa. Puisque l'enseignant qui rentre dans la classe peut faire usage de ses pratiques et c'est à l'enseignant de la classe de s'ajuster, sans que cela nuise à l'apprentissage des élèves. Puisqu'un changement des pratiques, d'habitudes ou de codes de travail, peut être défavorable à l'apprentissage de certains élèves. Cependant, l'interaction des pratiques entre les deux enseignants, élément d'ajustement prend en compte les besoins élèves qui sont les premiers concernés, pour ne pas brouiller leur apprentissage. De ce fait, l'ajustement des gestes professionnels des enseignants, connaît avec l'exercice de la co-intervention une nouvelle ère, qui fait de cette pratique, une pratique obligatoire dans l'exercice de la co-intervention. Cependant, ces ajustements portent sur la tâche demandée, l'activité, les gestes des enseignants, la procédure, les consignes, l'attendu de l'élève, et le rythme de travail (l'ajustement chronogénèse). Ces éléments d'ajustement, nous emmènent à en déduire que : l'ajustement, ne se limite pas qu'à « faire ce que fait l'autre » ou à « dire ce que dit l'autre », mais peut prendre un autre aspect. C'est le cas de l'ajustement sur le rythme de travail de chacun des enseignants. L'ajustement sur le rythme de travail de chacun des enseignants ou l'ajustement chronogénèse va au-delà de simple reproduction/reprise des gestes professionnels de l'autre. Il s'agit ici d'un déséquilibre sur le rythme de travail des enseignants. En effet, l'ajustement permet un retour à l'équilibre, qui peut se faire par la mise en place par l'enseignant le plus avancé d'une petite activité qui peut porter sur les exercices de révision et d'entraînement ou sur les jeux à caractère ludique. En cas où les deux enseignants travailleraient sur une même activité, en cas de déséquilibre sur l'avancement de travail, l'ajustement chronogénèse permet à l'autre enseignant de rattraper le retard accusé et ramener les élèves au même niveau d'acquisition des connaissances. Cet aspect d'ajustement qui va au-delà de simple reproduction des faits de l'autre, différencie l'ajustement

chronogénèse des autres éléments d'ajustement (tâche, activité, gestes, procédure, consignes ou l'attendu de l'élève). Cependant, ce genre d'ajustement se manifeste majoritairement dans la pratique de la co-intervention, même espace ou espace séparé. C'est-à-dire, lorsque le groupe classe est séparé en deux ou trois groupes et que chaque enseignant prend en charge un groupe d'élève (co-intervention parallèle, co-intervention différée et co-intervention en atelier). En effet, si ce geste d'ajustement se réalise pendant l'intervention, certains gestes d'ajustement peuvent se réaliser en amont et en aval de la séance. Un fait qui déclencherait un ajustement en amont. Dans ce contexte (d'ajustement en amont), les enseignants s'ajustent, pendant la co-préparation, la co-régulation, la concertation et la communication. Ces pratiques obligatoires à l'exercice de la co-intervention, dont la plupart se réalisent en amont et en aval de la séance, anticiperaient l'ajustement des gestes professionnels et réduiraient leur fréquence pendant l'intervention. En effet, l'ajustement en amont peut parfois emmener à une absence d'ajustement pendant la séance. Puisque les deux enseignants ont mis en place une démarche commune qui harmonise leurs gestes professionnels. À cet élément susceptible de susciter une quasi-absence d'ajustement pendant l'intervention, s'ajoute la pratique de la ritualisation, la connaissance réciproque de la pratique de l'autre, le rejet de la pratique de l'autre. En revanche, l'absence de co-préparation, qui réduit à néant l'ajustement en amont, emmène les enseignants de s'ajuster pendant la séance pour avoir les mêmes gestes que l'autre. L'enseignant qui n'a pas pris part à la préparation de la séance, ignore ce qui est prévu (la démarche à prendre, si l'activité travaillée par les élèves n'est pas ritualisée et si les deux enseignants n'ont pas pour habitude de travailler ensemble (par habitude de travailler ensemble, les enseignants finissent de connaître les pratiques de l'un et de l'autre). De même, les enseignants peuvent s'ajuster après la séance, car, certaines situations complexes ne peuvent pas être résolues dans l'immédiat (pendant la séance). Elles demandent une réflexion poussée.

Sur ce, les enseignants s'ajustent en dehors de la séance (en amont et en aval), pour préparer la séance et pendant la séance pour combler l'absence d'ajustement en amont, l'écart des pratiques entre les deux enseignants, de façon à permettre aux élèves, surtout ceux en difficulté de se repérer dans l'enseignement donné par l'un ou par l'autre.

Cependant, sachant que, la co-préparation demande une réflexion de la part des enseignants, qui réfléchissent sur l'activité et mettent au point des situations pédagogiques adoptées aux besoins de chaque élève, une réflexion qui fait appel à un ajustement en dehors de la séance, et que, malgré la co-préparation, les enseignants peuvent emmener une réflexion pendant la

séance, pour faire face à un imprévu. Ce qui peut susciter un ajustement entre les enseignants. Dans ce contexte, l'ajustement des gestes professionnels dans le cadre de la co-intervention ne suscite-t-elle une pratique réflexive ?

Chapitre 7 : Ajustement des gestes professionnels et pratique réflexive dans le cadre de la co-intervention.

Introduction.

Comme mentionné dans les chapitres précédents, la co-intervention, ne se résout pas à l'intervention devant les élèves des deux enseignants, celle-ci se fait en trois étapes, qui commencent de la co-préparation à la co-régulation en passant par l'intervention en classe. Cependant, chaque étape de la co-intervention, est susceptible de générer des ajustements des gestes professionnels. C'est-à-dire, la co-préparation, la co-régulation et l'intervention devant les élèves ressemblent deux enseignants qui doivent travailler ensemble, sur un même espace et sur un même groupe classe. Par ce travail conjoint, interagissent les gestes professionnels des enseignants. Cependant, si l'interaction des gestes professionnels des enseignants, est définie comme une condition nécessaire de la co-intervention, sans laquelle, elle ne peut y exister, elle permet aussi aux enseignants d'harmoniser leurs gestes professionnels pour être aux normes avec les codes de la classe pour le second enseignant qui va chercher d'être accepté par l'intériorité et de se fondre dans cette même intériorité pour en faire partie. Il est de même pour l'intériorité d'accepter l'extériorité (le second enseignant et ses gestes professionnels), en l'intégrant dans l'intériorité. De ce fait, pour accepter l'extériorité par l'un et l'extériorité par l'autre, les deux enseignants ajustent mutuellement leurs gestes professionnels. Un ajustement qui peut se dérouler en dehors de l'intervention, c'est-à-dire pendant la co-préparation ou la co-régulation ou pendant l'intervention. Cependant, l'ajustement qu'il s'effectue en dehors ou pendant la séance, ne se fait pas au hasard, il mobilise une réflexion de la part des enseignants. De ce fait, la co-intervention, du fait de l'ajustement des gestes professionnels des enseignants ne mobilise-t-elle pas une pratique réflexive ? Ce chapitre qui examine le rapport entre co-intervention, ajustement et pratique réflexive, présente d'abord les différents moments d'ajustement en contexte de la co-intervention, avant d'aborder le rapport entre ajustements, actions et réflexion sur action et dans l'action.

I) Les moments d'ajustements.

L'enquête effectuée dans le cadre de la co-intervention, dans les écoles dotées du dispositif « plus de maîtres que de classes », auprès des enseignants surnuméraires et des enseignants de classe bénéficiant de la surnuméralité montre trois moments d'ajustement, qui forment une boucle, que nous identifions sous l'appellation du « boucle d'ajustement ».

I.1) La boucle d'ajustement.

Nous appelons « boucle d'ajustement », l'organigramme des moments d'ajustements des gestes professionnels ou le circuit d'ajustement des gestes professionnels des enseignants en contexte de co-intervention. En effet, dans l'exercice de la co-intervention, trois possibilités s'offrent aux enseignants pour pouvoir ajuster leurs gestes professionnels. Ces trois moments d'ajustements coïncident avec les différentes phases de la co-intervention. Autrement dit, si les conditions à l'exercice de la co-intervention sont respectées, les différentes phases de la réalisation de la co-intervention, sont susceptibles de générer des ajustements des gestes professionnels (les enseignants s'ajusteraient dans chaque phase du déroulement de la co-intervention. Ils s'ajustent :

I.1.1) Avant la séance.

Le paragraphe qui traite les raisons d'absence d'ajustements pendant l'intervention, fait mention des ajustements en amont. En effet, deux pratiques nécessaires à la co-intervention amèneraient les enseignants à ajuster leurs actions avant la séance.

- *co-préparation.*

L'exercice de la co-intervention nécessite une co-préparation des activités à travaillées ou de la séance. Ce travail en amont de la séance, un temps auquel les enseignants définissent ensemble et harmonisent leurs actions est gage d'ajustement. Dans la mesure où la pratique de la co-préparation, en amenant les enseignants à dévoiler leurs pratiques, stratégies ou opinions peut montrer un déséquilibre sur les pratiques ou les actions à mener des enseignants, déséquilibre qui sera résorbé en modifiant les pratiques de l'un ou de l'autre, de façon à accorder les pratiques des deux enseignants. Le faisant, les enseignants ajustent leurs actions avant la séance. D'où l'ajustement avant la séance. Toutefois, la co-préparation n'est pas la seule pratique qui met en exergue un ajustement avant la séance. D'autres gestes professionnels permettent aux enseignants de s'ajuster. Par exemple, les gestes professionnels portant sur la modélisation de la posture d'étayage des enseignants présenté à la page 195 dont les constituants sont considérés comme éléments d'ajustement. En effet, la co-préparation, par le « face à face » des enseignants permet de partager les gestes professionnels par (*pensée, dire, faire, observé/écouté*).

Toutefois, la co-préparation n'est pas la seule pratique qui met en exergue un ajustement avant la séance.

- *La communication avant la séance.*

La communication avant la séance qui se déroule en dehors de la co-préparation permet aux enseignants de s'ajuster dès lors qu'elle informe l'enseignant soit sur le travail, les acquis ou les non-acquis des élèves, soit sur les pratiques et outils nécessaires au bon déroulement de l'activité. En effet, sur le premier élément (informer l'enseignant sur le travail, les acquis ou les non-acquis des élèves, les travaux de M. Toullec-Théry réalisés dans le cadre de la co-intervention soulignent une possible déconnexion des temps didactiques pour les élèves en difficulté scolaire qui ne sauront pas transposer en classe, les connaissances apprises en contexte hors classes. La communication avant ou après la séance entre les deux enseignants permet à l'enseignant de la classe de se tenir informer sur le travail des élèves réalisé en contexte hors classe, afin que ces derniers puissent transposer les connaissances apprises hors classe en contexte classe. De ce fait, l'enseignant de la classe va définir ses actions en fonction du travail réalisé par l'autre enseignant. Dans ce contexte, en quoi faisant, les enseignants s'ajustent s'ils ?

En effet, la communication des enseignants réalisée avant ou après la séance sur laquelle découle l'ajustement des pratiques des enseignants en contexte de co-intervention, fait ressortir trois éléments essentiels d'ajustement. Autrement dit, les ajustements qui découlent de la communication réalisée en contexte de co-intervention, peuvent se faire de trois manières : Dans un premier temps, celui-ci consisterait à faire un lien entre les activités réalisées en classe et les celles réalisées en contexte hors classe. Cette tâche qui incombe à l'enseignant de classe faciliterait la transposition des savoirs acquis en contexte hors classe, en classe, soit en faisant un bref rappel sur les savoirs travaillés avec l'autre enseignant, comment ils ont procédé : « Avec le maître ou la maîtresse vous avez vu ... », soit en faisant usage en classe, des acquis réalisés en contexte hors classe. Dans un second temps, l'enseignant peut reprendre à chaud les savoirs travaillés en contexte hors classe avec l'autre enseignant et non-acquis par les élèves, en incorporant les savoirs non acquis dans son activité. Et enfin, l'enseignant de la classe, peut adapter ses activités en fonction des nouveaux besoins des élèves. Par exemple, si en contexte hors classe, les élèves ont travaillé et acquis certaines connaissances, l'ajustement permet à l'enseignant de la classe de ne plus retravailler ces connaissances en contexte classe, un simple lien suffit.

Situation 21. Binôme 21

Mode d'intervention : co-intervention différée, co-enseignement

Domaine d'intervention : Français

Activité de l'élève : Lecture et exercice de compréhension

Posture des enseignants :

MC : enseigne

MS : enseigne

Description de la situation :

Les séances commencent par la lecture en groupe différé et se poursuit en co-enseignement pour les exercices de compréhension. Cependant, la veille, les élèves ont travaillé en classe, en dehors des heures de co-intervention, donc avec la seule présence de la maîtresse de classe, sur les articles « le » et « la ». L'activité de la veille continue le jour d'après en co-intervention différée. L'enseignant de la classe travaille avec le groupe d'élèves avancés et l'enseignant surnuméraire avec le groupe d'élèves les moins avancés. Comme d'habitude, la lecture, les élèves travailleront sur les exercices de compréhension. Le travail des élèves porte sur les articles « un » et « une ». Mais, du fait que certains élèves, les moins avancés n'avaient pas réussi leur activité de la veille, sur les articles « le » et « la », ce qui amène MS à modifier ses plans d'actions, en prenant en compte la difficulté rencontrée par les élèves.

MS : « Hier la maîtresse m'a dit qu'il n'y a pas mal d'enfants qui n'ont pas réussi l'exercice ».

En effet, après la lecture, MS fait travailler les élèves, avec la fiche de lecture du jour, les articles travaillés la veille avec MC, et explique le travail du jour en faisant le lien entre les articles « le, la » et « un, une » avant de rejoindre l'autre groupe.

Une autre situation où la communication avant la séance permet à l'enseignant donne lieu à un ajustement.

Situation 22. Binôme 15.

Mode d'intervention : co-intervention atelier.

Domaine d'intervention : Mathématique.

Activité de l'élève : Résolution de problème.

Posture des enseignants :

MC : Contrôle et aide

MS : Contrôle et aide.

Description de l'activité :

Les élèves répartis en trois ateliers travaillent sur les activités préparées en solo par MC et MS. Les deux enseignants prennent chacun en charge un groupe et travaillent sur la résolution de problème, activité préparée par MS, pendant que le groupe en travail d'autonomie, travaille sur la numération, activité préparée par MC. En effet, les groupes ne sont pas figés, il y a une rotation des groupes qui permet aux élèves de circuler et donc de travailler les activités de chaque groupe. Cependant, avant la séance, la nécessité d'une concertation permet aux enseignants de présenter leur activité à l'autre. D'autant plus que, l'activité de MS comporte quelques nouveautés. Ce dernier présente à MC, l'activité de l'élève, les moyens qui vont permettre à l'élève de réussir l'activité et la démarche. En effet, pour la résolution de problème, les élèves disposent d'une part, de quatre images, qu'ils devront **ranger** pour constituer une histoire cohérente (l'énoncé du problème à résoudre). L'ordre du rangement est laissé au choix des élèves et définit l'opération à exécuter (une addition ou une soustraction). Et d'autre part, des perles, comme aide à l'exécution de l'activité, uniquement pour le groupe d'élèves travaillant avec MS. À la place des perles le groupe d'élèves travaillant avec MC utilisent la schématisation. De ce fait la communication avant la séance a permis à MC non seulement de prendre connaissance de l'activité, mais aussi d'harmoniser leurs actions de façon que les élèves travaillent sur la même pratique (démarche) même si les moyens utilisés sont différents pour les deux groupes.

Outre ces situations présentées sur lesquelles nous nous basons pour apporter un éclairage sur les pratiques d'ajustement avant la séance, les discours des enseignants sur l'exercice de la co-intervention, viennent renforcer notre analyse.

Scénario 12.

MC12 : « *l'ajustement se fait en amont et en aval* ».

MS1 : « *On s'ajuste en amont pour la séance en cour et en aval pour la Séance suivante* ».

MC33 : « *Je ne fais pas pareil quand il y'a MS ou quand il n y a pas MS. On prépare ensemble en amont. Avant on se voie, on prépare, on sait que, toi tu fais ça, moi j'interviens là-dessus. Il y a adaptation en amont ou en aval.*

Bien que les deux scénarios présentés ne mentionnent pas les moyens utilisés (co-préparation, communication ou concertation avant la séance) pour ajuster leurs actions, c'est-à-dire, les enseignants affirment s'ajuster en amont et en aval, mais en quoi faisant ? Mais l'on sait que les enseignants qui interviennent en contexte de co-intervention, sont contraints de préparer ensemble les séances ou les activités des élèves. Une co-préparation qui permet aux enseignants réfléchir et de décider ensemble sur les activités, les pratiques, et les actions de chaque enseignant, de façon à accorder leurs actions. C'est le cas de l'école 2 et 3, qui ont mis en place le dispositif de la co-préparation. Pour le cas de l'école 3, pas de dispositif de co-préparation, puisque les activités travaillées en contexte de co-intervention/co-enseignement sont préparées par l'enseignant surnuméraire et soumises à la validation des enseignants concernés. Mais cette procédure, ne met pas en exergue l'ajustement des gestes professionnels des enseignants, parce qu'il n'y'a pas interaction entre les enseignants. En effet, en s'appuyant de nouveau sur la modélisation de la posture d'étayage des enseignants (Saillot 2015) (Cf graphique ci-dessus), qui présente les différents canaux d'ajustement, la validation par l'un des enseignants, des activités préparées par l'autre en solo, ne réunis pas les quatre éléments du graphique susceptibles de susciter un ajustement.

En effet, en préparant chacun de leur côté le contenu de la séance et soumettre à la validation de l'autre, il ne peut y avoir la réunion des quatre dimensions « *penser, dire, faire et observer/écouter* ».

Cependant, on ne peut pas conclure à une absence d'ajustement avant la séance faute de co-préparation. Pour accorder leurs actions, la communication avant la séance des deux enseignants peut permettre un ajustement des gestes professionnels.

Sur ce, la co-préparation et la communication formelle ou informelle, permettent aux enseignants de s'ajuster avant la séance, en définissant une conduite commune sur les actions des deux enseignants, conduite commune qui inhibe tout désaccord entre eux pour la co-

préparation, et en favorisant la connexion des activités des deux enseignants et donc de défavoriser la déconnexion des temps didactique pour la communication. Toutefois, les enseignants peuvent aussi s'ajuster pendant la séance.

I.1.2) Pendant la séance.

Cette procédure d'ajustement pendant la séance, n'est pas un cas nouveau dans notre étude. Dans les paragraphes précédents, nous avons présenté des situations d'ajustement pendant l'intervention. En effet, les ajustements pendant l'intervention, ce sont ceux qui se déroulent pendant la séance. Cependant, en absence d'ajustement en amont, faute de co-préparation, qui est le premier canal d'ajustement en amont, les enseignants s'ajustent pendant la séance. C'est-à-dire, l'intervention de deux enseignants, sur une activité qui n'a pas fait l'objet d'une co-préparation et qui n'est sans doute pas un fruit de ritualisation, est susceptible de générer une chaîne d'ajustement. Dans la mesure où, l'enseignant qui n'a pas pris part à la préparation de l'activité, ne dispose pas de tous les codes nécessaires à la réalisation et à la réussite de l'activité. Un manque qui créerait un déséquilibre sur les actions des deux enseignants, si l'un d'eux venait à faire usage de ces propres codes. Cependant, un enseignant en posture d'ajustement peut ajuster son action à celle de l'autre. De même, les ajustements pendant la séance, met en lumière le graphique présenté ci-dessus, de la modélisation de la posture d'ajustement des enseignants. En effet, pendant la séance, l'enseignant peut s'ajuster par :

- *La penser.*

Pendant le déroulement de la séance, les enseignants en situation de co-intervention, peuvent mobiliser la dimension de la penser pour s'ajuster. En effet, cette dimension de « *penser* », peut être définie par le fait qu'un enseignant cherche à avoir l'avis de l'autre sur son action, comme observé dans les écoles.

Scénario 13.

MS1 : « *Que pensez-vous maitresse ?* »

MS2 : « *Vous êtes d'accord avec moi, maîtresse ?* »

Toutes ces petites phrases dirigées vers l'autre caractérisent bien la recherche de l'opinion de l'autre, ce que pense l'autre sur l'action exécutée et peuvent le cas échéant susciter une interaction à l'issue de laquelle l'enseignant révèle et justifie son choix. Une pratique

susceptible de générer les ajustements. Abordons maintenant le problème à l'envers. La décision prise par l'un des enseignants peut influencer ce que pense l'autre. Reprenons un extrait de la situation 2.

MC35 : « *Ha, tu as pris cette partie, moi, je n'aurais pas pensée* ».

En effet, le choix fait par MS a influencé ce que pense MC.

- *Le dire.*

Tous comme pour la dimension de « penser », la dimension « dire », influence l'action de l'autre. Cependant, comment ce que dit l'enseignant 1 peut influencer l'action de l'enseignant 2 ? En effet, en contexte de co-intervention ou co-enseignement, les « dire », peut diriger l'action de l'autre. Nous avons dans ce contexte observé trois procédés d'ajustement par le « dire »

Procédé 1 : la reprise des paroles de l'autre.

Prendre ce que dit l'autre pour exécuter son action, est fréquent dans l'exercice de la co-intervention. Pour s'adresser aux élèves, ou pour réexpliquer les consignes, l'enseignant peut se baser sur ce qu'a dit l'autre.

Situation 23. Binôme 14.

Mode d'intervention : Co-enseignement

Domaine d'intervention : Mathématiques

Activité de l'élève : Résolution de problème

MC et MS : en posture de contrôle et d'aide

Description de la situation : Les élèves travaillent en binôme sur une série de problèmes, un binôme pose la question à MC sur ce qui leur est demandé :

Elève : « *qu'est-ce qu'on va faire, maîtresse* ».

MC : « *Il faut lire le texte* ».

Un autre binôme pose la question à MS :

MS1 : « *La maîtresse vient de dire, il faut lire le texte* »

Situation 24. Binôme 21

Mode d'intervention : Co-enseignement

Domaine d'intervention : Français

Activité de l'élève : exercice de compréhension

Posture des enseignants.

MC : contrôle et aide

MS contrôle et aide

Description de la situation :

Après la lecture, les élèves travaillent les exercices de compréhension. MS explique les consignes à savoir :

MS : « *Pour relier le début de la phrase à la fin de la phrase, il faut faire un trait* ».

MC réplique à un élève qui n'a pas suivi les consignes.

MC : « *On fait un trait, pour relier la phrase. Si tu écoutais tout à l'heure* »

Procédé 2 : le dire de MC dirige l'action de MS.

Situation 25. Binôme 14

Modalité d'intervention : Co-enseignement

Domaine d'intervention : Mathématiques

Activité de l'élève : résolution de problème

Posture des enseignants.

MC : contrôle et aide

MS : contrôle et aide

Description de la situation.

Dans le cadre de la résolution de problème, les élèves doivent suivre une démarche bien définie. Ils doivent d'abord répondre en premier à la question, qu'est ce qu'on cherche.

Pour aider les élèves à cette nouvelle méthode de travailler, MS donne un exemple et demande aux élèves.

MS : « *Qu'est-ce qu'on cherche* » ?

Elève : « *On cherche le poids* »

MS : « *On cherche le poids* ».

MC : « *On va éviter le mot « poids », on va utiliser la « masse ». On vous expliquera au collègue* ».

La séance d'après, MS qui écrit au tableau les propositions, sur ce qu'on peut chercher dans un problème, fait usage du mot « masse ».

Procédé 3 : Le dire de l'un modifie l'action de l'autre.

Pour faire face à un imprévu, le dire de l'un des enseignants est susceptible de modifier ce que fait l'autre, comme nous le verrons dans la situation suivante :

Situation 26. Binôme 21

Modalité d'intervention : Co-enseignement

Domaine d'intervention : Français

Activité de l'élève : Exercice de compréhension.

Posture des enseignants :

MC : Contrôle et aide

MS : contrôle et aide

Description de la situation.

Les élèves ont travaillé en groupe différencié avant de se rassembler pour travailler sur une série d'exercice de compréhension. Cependant, les deux groupes ont travaillé à un rythme différent. Un des groupes n'a pas franchi l'étape de la lecture du texte. Sachant que, l'exercice à travailler porte sur le texte en question, ce qui pose un problème à un des groupes. Un imprévu qui rend difficile l'exécution de la tâche demandée. Ainsi, pour palier à cet imprévu, MS, distribue le texte aux élèves et dit :

MS : « *Pour ceux qui n'étaient pas avec moi, pour cet exercice, vous pouvez vous servir du texte pour découvrir les mots à compléter* ».

La consigne de MS est passée inaperçue auprès de certains élèves et ne peuvent pas exécuter la tâche. À cet effet, MC leur demande de se servir du texte.

MC : « *Les autres peuvent se servir du texte* ».

Ces trois pratiques observées dans les écoles permettent aux enseignants d'accorder leurs actions.

- *Le faire.*

« Faire ce que fait l'autre », est le moyen le plus utilisé par les enseignants pour s'ajuster. En situation de « face à face », l'enseignant voit ce que fait l'autre, il peut alors se servir de ce que fait l'autre, pour accomplir son action.

Situation 27. Binôme 13.

Modalité d'intervention : co-enseignement

Domaine d'intervention : Mathématiques

Activité de l'élève : Numérotation (activité sur la monnaie).

Posture des enseignants :

MC : Contrôle et aide

MS : Contrôle et aide

Description de la situation : Chaque élève dispose d'une caisse composée des billets de 50, 20, 10, 5 euros et des pièces de 2 et 1 euros auxquelles s'ajoute les pièces de 50, 20, 10, 5, 2 et 1 centimes. Comme activité, les élèves doivent préparer une somme d'argent demandée par les enseignants.

L'activité commence par la préparation d'une somme de 15 centimes. Mais la somme préparée par certains élèves ne correspond pas à la somme demandée. Pour cette préparation, les enseignants remarquent plusieurs combinaisons erronées. Pour 15 centimes certains élèves ont pris une pièce de 5 centimes et de 1 centime. D'autres une pièce d'1€ et 5 centimes.

MC : « *là, il y a un problème de numérotation* ».

MS : « *j'ai eu le même problème avec Angélique⁷¹* ».

Les exercices s'enchaînent et MC constate que la confusion entre les pièces d'euros et des centimes persiste. Elle demande aux élèves avant de préparer la somme pour l'achat d'un stylo à 1€20, de classer les billets et les pièces de monnaie par ordre : du plus petit au plus grand, tous on les aidant à les classer. Voyant la stratégie adopter par MC, pour aider les élèves, MS fait autant. Il classe la monnaie des élèves par ordre du plus petit au plus grand.

La situation suivante relate aussi un cas d'ajustement en faisant ce que fait l'autre à la seule différence du bouleversement des habitudes de la classe, que génère la pratique (la démarche pour la résolution de problème) de MS.

⁷¹ Prénom attribué à un élève pour garder l'anonymat

Situation 28. Binôme 14.

Modalité d'intervention : Co-enseignement

Domaine d'intervention : Mathématiques

Activité de l'élève : Résolution de problème.

Posture des enseignants.

MC : Contrôle et aide

MS : Contrôle et aide

Description de la situation.

L'activité du jour est préparée entièrement par MC. Ce dernier présente l'activité, la démarche et les différentes étapes de la résolution de problème, pendant que MC observe. En effet, la démarche proposée par MS pour la résolution de problème est nouvelle pour les élèves qui n'ont pas l'habitude en classe avec MC, d'une telle démarche. D'autant plus que, c'est la première fois que MS intervient dans cette classe. La résolution de problème se fait en 5 étapes : Après la lecture du texte, l'élève doit annoncer ce qu'il cherche en premier, puis faire un schéma, avant de poser l'opération. À la quatrième étape, l'élève fait le calcul en ligne et par la phrase réponse. Cependant, cette nouvelle démarche, ne perturbe pas non seulement les habitudes des élèves, mais aussi les pratiques de MC qui demande à voir la méthodologie.

MC : « *Est-ce qu'on peut voir la méthodologie, parce que nous on n'a pas vu ça* ».

Ainsi, pour montrer aux élèves et à l'enseignant (MC), comment faire, MS présente un exemple. C'est-à-dire, à partir d'un énoncé, il résout le problème au tableau, en présentant bien les 5 étapes.

Il a fallu donc pour MC, de voir « faire » MS, pour pouvoir le « faire », avec les élèves.

- Observé/écouté :

L'enseignant en posture d'observateur peut reproduire en situation les faits observés ou ce qu'il a entendu lorsqu'il n'était pas en situation.

Situation 29. Binôme 14

Modalité d'intervention : Co-enseignement

Domaine d'intervention : Mathématiques

Activité de l'élève : Résolution de problème

Posture des enseignants.

MC : Contrôle et aide

MS : Contrôle et aide

Description de la situation.

Toutes les classes du même niveau, travaillent sur la même démarche en ce qui concerne la résolution de problème. Cependant, en ce qui concerne la phrase, l'élève peut chercher :

- Le nombre de
- La distance
- Le prix
- La somme
- La durée
- La masse
- La contenance
- La différence

Pour aider les élèves, MS écrit au tableau, toutes ces propositions. MC qui est en observation pendant que MS explique aux élèves le travail et écrit les propositions au tableau, écrit au TBI (tableau blanc interactif), les différentes propositions possibles présentées par MS.

La présentation des exemples d'éléments à chercher, une pratique nouvelle pour les élèves et MC et que ce dernier compte en faire usage, en absence de MS. C'est-à-dire, en contexte d'enseignement traditionnel, qui le place seul maître à bord. D'où la transcription des propositions au TBI, pour en garder une trace. Cela permettrait à ce dernier de reproduire la pratique ou la façon de faire de MS, lors des séances sur la résolution de problèmes en présentant au tableau les différents exemples. Mais MC, peut aussi, avec ces exemples réaliser des fiches d'étayages pour les élèves. Fiche non seulement qui permet à l'enseignant à ne pas réécrire les propositions au tableau à chaque séance sur la résolution de problème, mais constitue aussi un outil d'aide pour les élèves.

Une situation 30. Binôme 23. « Cas particulier »

Modalité d'intervention : Co-enseignement

Domaine d'intervention : Mathématiques

Activité de l'élève : Résolution des opérations à trou

Posture des enseignants :

MC : Contrôle et aide

MS : Contrôle et aide

Description de la situation :

Les deux enseignants qui contrôlent le travail des élèves et les aident en cas de besoins, font usage d'une même pratique. En effet, pour la résolution des opérations à trou, pour aider les élèves en cas de difficulté, les enseignants ont préparé et collé dans le cahier des élèves, une fiche d'étayage qui présente les différentes formes d'opérations à trou et la démarche à suivre (méthodologie) pour chacune des formes. Mais malgré la fiche d'étayage, certains élèves ne savent pas s'en servir sans l'aide d'un adulte. Cependant, en posture d'observation participante, posture qui m'a permis dans un premier temps, d'observer et écouter MS et MC dans leur façon d'apporter de l'aide aux élèves en besoin, en utilisant la fiche d'étayage. Dans un second temps, d'apporter de l'aide aux élèves en attente d'aide. Pour ce faire, j'ai reproduit les gestes de MS, en demandant à l'élève de prendre la fiche d'étayage, de chercher la forme d'opération qui correspond à l'activité demandée (l'opération à résoudre). Une fois la forme trouvée, l'élève peut en suivant la démarche prescrite, résoudre seul l'opération.

En effet, la reproduction des gestes de MS, peut être considérée comme un ajustement des pratiques ou des gestes professionnels. Un ajustement rendu possible par l'observation et l'écoute sur les actions de MS. Cette dernière, pour aider les élèves s'appuie sur la fiche d'étayage.

« Prends ta fiche et montre-moi, la forme qui correspond à l'opération ».

Demande MS à l'élève en besoin d'aide, qui à son tour compare l'opération de l'activité aux différentes formes d'opération de la fiche d'étayage.

Une fois la forme trouvée, MS demande à l'élève d'expliquer la démarche. Qu'est-ce qu'il faut faire pour résoudre l'opération.

Cependant, si les deux enseignants, utilisent les mêmes pratiques et exécutent quasiment les mêmes gestes, parce que par habitude de travailler ensemble, ils ont acquis les mêmes pratiques et ont une connaissance réciproque sur les pratiques de chacun, ces derniers ont aussi développé des gestes professionnels dans le contexte de l'activité demandé, ces gestes sont nouveaux pour moi, qui ne suis pas enseignante et qui n'a pas l'habitude de travailler avec le binôme. Pour aider les élèves, je peux faire usage des pratiques apprises lorsque j'étais à l'école, me passé de la fiche d'étayage. Mais cela créerait un décalage des pratiques, qui risquerait de brouiller l'apprentissage de l'élève déjà en difficulté. De même, le décalage des pratiques peut non seulement accentuer la difficulté d'apprentissage pour l'élèves, mais pour moi, rendrait aussi difficile l'exécution de l'action, car il peut paraître difficile pour un adulte de rendre accessible les connaissances en faisant usage d'une pratique outre que celle utilisée en classe. La reprise de la pratique de la classe, pratique familière à l'élève, un geste qui met en œuvre l'ajustement faciliterait non seulement la compréhension de l'élève et aussi l'action de l'adulte qui cherche à rendre accessible les connaissances.

Etant donné que la co-intervention est aperçue comme un processus et ne s'arrête pas avec la fin de la séance, celle-ci se poursuit avec de la co-régulation. Cet exercice qui se déroule après la séance et du fait par ces pratiques, peut donner lieu à un ajustement.

I.1.3) Après la séance.

Une séance de co-intervention se déroule en trois phases. La première phase, dite la co-préparation se déroule avant la séance et consiste à préparer la séance à deux, la deuxième phase, c'est la co-intervention proprement dite, où les enseignants sont face aux élèves, et enfin la troisième phase qui se déroule après la séance. Cette dernière phase, connue sous l'appellation de la co-régulation, de consiste à réguler les actions des enseignants pour faire face aux difficultés rencontrées par les élèves, pendant l'intervention. C'est-à-dire, la co-régulation, permet aux enseignants de faire le point sur ce qui a marché et sur ce qui n'a pas marché pendant la séance, d'en chercher les causes. Cette co-réflexion va permettre ainsi aux enseignants d'adapter leurs pratiques, actions selon les besoins des élèves. De ce fait, la co-réflexion par les enseignants sur leurs actions ou sur les difficultés rencontrées pendant la séance, peut donner lieu à des ajustements, comme le souligne certains enseignants qui interviennent en co-intervention/co-enseignement.

Scénario 14.

MS2 : « moi, je pense que à chaque fois qu'on fait une séance, à la fin, on doit voir qu'est-ce qui n'a pas fonctionné et ce qu'il faudra changer ».

MC21 : « on fait toujours un débriefing après. Comment ça s'est passé, ce qui a marché, qu'est ce qui n'a pas fonctionné. ».

MS31 : « Pour les séances prochaines, par exemple là, on la beaucoup fait en résolution de problème, on revenait là-dessus, pendant le temps de midi. Qu'est ce qui a posé soucis, qu'est-ce qu'on a fait et qu'est ce qui leur a posé des difficultés. Comment on peut faire autrement pour la prochaine fois ? On fait un petit débriefing soit après la séance, soit le temps de midi, puisqu'on se voit chaque jeudi sur les temps de midi pour une concertation ».

MC36 : « Avant chaque intervention, on a souvent des temps d'entretien et de synthèse après, de débriefing, elle prévoit assez régulièrement de temps de rencontre avec chacun d'entre nous, pour voir ce qui a été fait et voir la suite ».

MC32 : « On échange avant et après. On amont de la séance et après pour faire part déjà du niveau des élèves, des pré-requis et après on débrieife sur les séances pour réguler, voir ou est-ce que ça bien ou au contraire, qu'est ce qui a fait défaut. Réguler parce que c'était trop difficile. Il y a la préparation en amont, mais aussi des rencontres post séance ».

MC31 : « ... le fait d'avoir une collègue qui vient dans sa classe, ça permet de féliciter les enfants qu'on oublie un peu, d'avoir deux regards sur un même enfant, une notion et dire que là, je pense ce qui a posé soucis c'est ça et pas autre chose... ».

Par ce dernier scénario par lequel, les enseignants croisent leurs regards, sur un élève ou une difficulté, ces derniers mobilisent la dimension « penser » pour s'ajuster. Ce que pense l'un des enseignants, sur l'élève ou la difficulté va agir sur la penser de l'autre. L'enseignant peut changer d'opinion et définir ces actions en tenant compte de ce que « pense » l'autre. De ce fait, la prise en compte du problème va chambouler les pratiques, l'activités ou les actions, de façon à les adapter aux besoins de l'élève.

Sur ce, la co-intervention, génère trois temps (moments) d'ajustement : avant la séance, pendant la séance et après la séance. Cependant, ces trois moments d'ajustement formeraient un « boucle d'ajustement ».

Comme mentionné ci-dessus, la « boucle d'ajustement » est définie comme, le circuit d'ajustement des gestes professionnels en contexte de co-intervention. C'est-à-dire, les différents moments d'ajustement réalisés au cours d'un processus de co-intervention, sachant que la co-intervention est elle-même un circuit de plusieurs processus (Cf. page 172). Cependant, cette boucle d'ajustement est formée par les trois temps d'ajustement. En effet, comme présenté précédemment, en contexte de co-intervention, les enseignants, peuvent s'ajuster avant la séance, mais ils peuvent aussi s'ajuster pendant la séance pour faire face aux imprévus et après la séance pour répondre aux différentes difficultés rencontrées pendant la séance. Cette dernière phase de l'ajustement après la séance est nécessaire, surtout si les deux enseignants interviennent séparément. Les actions des enseignants après la séance leur permettent d'adapter les pratiques ou les activités aux besoins des élèves, une adaptation susceptible d'entraîner un ajustement des gestes professionnels des enseignants.

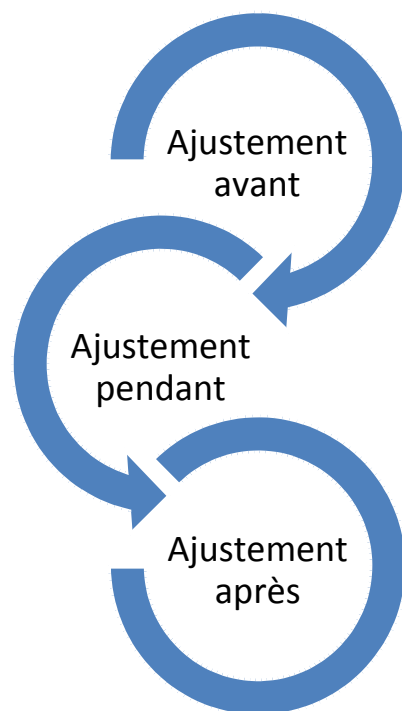


Figure 29: Boucle d'ajustement des gestes professionnels en contexte de co-intervention

Cependant, cette boucle d'ajustement telle qu'elle est présentée, nous laisse penser que les ajustements commencent avec la co-préparation (avant la séance) et se terminent avec la co-régulation (après la séance). On peut en déduire que chaque phase du processus de la co-intervention est synonyme d'ajustement. C'est-à-dire un cycle d'ajustement correspond à un processus de co-intervention. Les ajustements suivent le processus de la co-intervention.

I.2) Relation entre processus de co-intervention et processus d'ajustement.

Pour étudier la relation entre le processus de co-intervention et le processus d'ajustement, nous partirons des trois phases que compte le processus de co-intervention. En effet, par les pratiques de chaque phase de la réalisation de la co-intervention, il peut en sortir des ajustements des gestes professionnels. C'est-à-dire. Chaque phase de la co-intervention, correspond à une pratique dont l'exécution permet aux enseignants d'ajuster leurs gestes professionnels l'un de l'autre en tenant compte des besoins des élèves. Ainsi, la première phase de la co-intervention qui se définit par la pratique de la co-préparation va permettre aux enseignants de s'ajuster avant la séance. De ce fait, on est en présence « des ajustements avant la séance ». Et la deuxième phase qui n'est que l'intervention en classe des deux enseignants, devant les élèves, du fait des interactions des gestes professionnels pendant l'intervention, donne lieu à « des ajustements pendant la séance ». La dernière phase du processus de la co-intervention, la co-régulation qui permet aux enseignants de faire un état de lieu de la séance, l'analysée et réfléchir à des possibles solutions à certaines situations complexes survenues pendant la séance. Les enseignants peuvent être emmenés à changer leurs pratiques pour les adapter aux des besoins des élèves, mais aussi, elles doivent convenir aux deux enseignants. Ces remaniements qui peuvent prendre la forme d'échanges des pratiques ou des gestes professionnels des deux enseignants prennent l'appellation « d'ajustements après la séance ». Sur ce, chaque phase du processus de la co-intervention est liée par une phase du processus des ajustements des gestes professionnels des enseignant par le moment de leur réalisation.

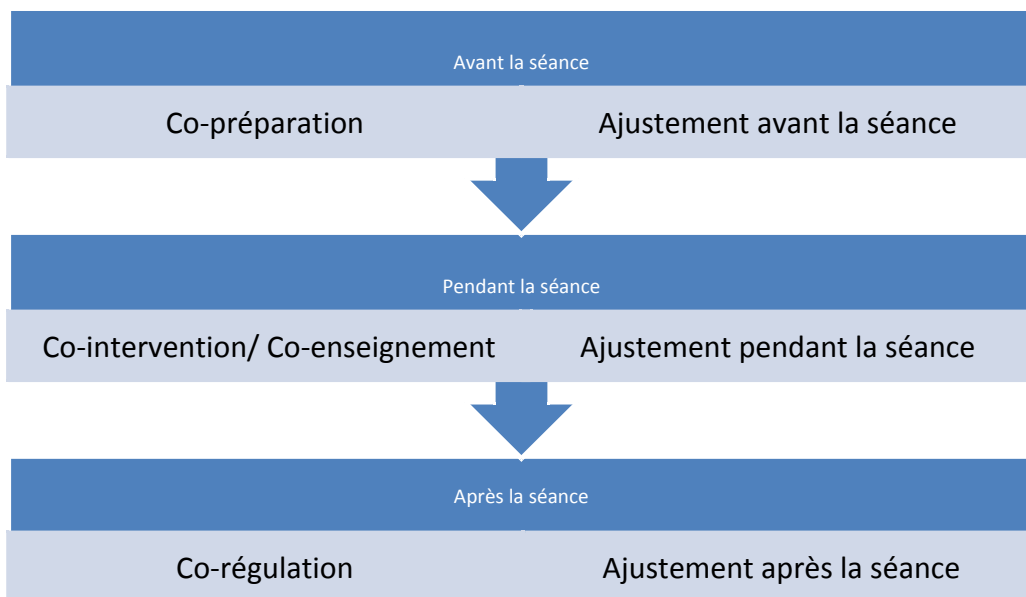


Figure 30: Processus et pratiques de la co-intervention

Cependant, si ce processus de la co-intervention auquel s'attache la boucle d'ajustement est respecté par certains binômes qui distinguent bien les trois temps de la co-intervention, c'est-à-dire la co-préparation, l'intervention en classe et de la co-régulation, par contre, pour d'autres, faute de la disponibilité des enseignants, le temps d'après la séance qui est un temps de co-régulation, leur permet aussi de préparer la séance suivante. Le temps d'après et le temps d'avant n'en font qu'un et permet de relever d'une part, les réussites de la séance et les gestes professionnels qui l'ont permis afin qu'ils soient reconduits sur d'autres séances et d'en faire une pratique habituelle et d'autre part, les difficultés rencontrées par les élèves, dont la résolution se fait dans la mise en place des activités de la séance prochaine.

Illustration :

Pendant le temps de co-régulation, les enseignants relèvent les faiblesses de la séance et les situations (les éléments) qui l'ont rendu possible. Cela pourrait être les gestes professionnels des enseignants qui englobent par exemple, « la démarche, l'activité de l'élève, les consignes... trop complexes ou le temps de réalisation trop court pour les besoins des élèves ». Cependant, les enseignants vont rectifier leur tir avec la mise en place des activités de la séance prochaine. Les enseignants vont apporter des éléments supplémentaires pour essayer d'enrayer la complexité.

- Adopter une nouvelle démarche ou la procédure, mieux adaptée ou apporter des supports supplémentaires en cas de complexité sur la démarche. Par exemple, la mise en place des fiches d'étayage et l'apport des outils de manipulation dans la résolution de problèmes et des calculs ou des supports phonétiques pour les activités de français. Mais, l'un des enseignants peut aussi proposer une démarche qui a fait ces preuves. Démarche qui peut être adoptée par l'autre enseignant et en faire sienne.
- Apporter plus d'étayages dans les consignes, dans les activités de la séance prochaine en donnant plus d'explications.

Dans ce contexte, les enseignants s'ajustent en amont, pour la préparation de la séance, et en aval de la séance, non pas seulement pour faire part des acquis et des requis, mais aussi pour préparer la séance d'après. Autrement dit, l'après séance qui permet aux enseignants de faire le bilan de la séance et d'en tirer profit dans la préparation de la séance suivante regrouperait, la première et la dernière phase du processus. Puisque, les enseignants qui se retrouvent pour faire le bilan de la séance écoulée, préparent en même temps la séance suivante.

Scénario 15 :

MS1 : « en amont pour la séance en cour et en aval pour la séance suivante ».

Cependant, si la séance suivante est préparée en aval de la séance précédente, les deux temps de la co-intervention se fusionnent. La préparation de la séance suivante en aval de la séance précédente, génère ainsi, une confusion entre « avant et après la séance ». L'inverse est aussi possible. Les enseignants font part des difficultés rencontrés sur la séance précédente lors de la co-préparation de la séance, donc en amont de la séance. Les difficultés rencontrées vont leur permettre de mieux adapter l'apprentissage aux besoins des élèves. De même, certes, la co-intervention se déroule en trois temps (le temps de co-préparation, le temps d'intervention devant les élèves et le temps de co-régulation), faute de disponibilité, les enseignants ne peuvent se retrouver après chaque intervention pour une séance de co-régulation. La majorité des enseignants en co-intervention, se réunis une à fois dans la semaine pour préparer une ou plusieurs séances. C'est dans ce temps de co-préparation des activités qu'ils relèvent parfois les situations complexes survenues lors des séances précédentes, trouver comment y remédier et qu'ils apportent des nouveautés dans leurs gestes professionnels. C'est le cas de la majorité des écoles dotés du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Depuis la mise en place du dispositif APC qui contraint les enseignants à prendre en charge certains élèves pendant le

temps après classe, pour des séances de remédiation. Sachant qu'au début de sa mise en place, chaque enseignant avait la liberté de choix du jour et l'heure (temps interclasse, et temps après classe). Dans ce contexte, il est difficile pour les enseignants de dégager un créneau commun de disponibilité. Dans ces écoles, les enseignants se réunissent une ou deux fois par semaine pour préparer les activités des élèves. La situation est moins complexe, dans les écoles qui ont défini un créneau commun dans la prise en charge des élèves en APC. Ce qui permet à l'ensemble des enseignants concernés par la co-intervention d'avoir un temps commun de disponibilité. Une disponibilité, qui permet aux enseignants de se réunir, non seulement pour préparer les activités des prochaines séances, mais de faire part, des points forts des séances précédentes et d'en tirer profit, mais aussi, les points faibles de ladite séance, réfléchir sur les éléments susceptibles de répondre à la complexité de la séance sur les activités de la séance prochaine. L'aval est alors absorbé par l'amont. De ce fait, les enseignants s'ajustent avant ou en dehors de la séance et pendant la séance. La fusion du temps avant et après la séance, modifie le cercle d'ajustement de trois temps en deux temps.

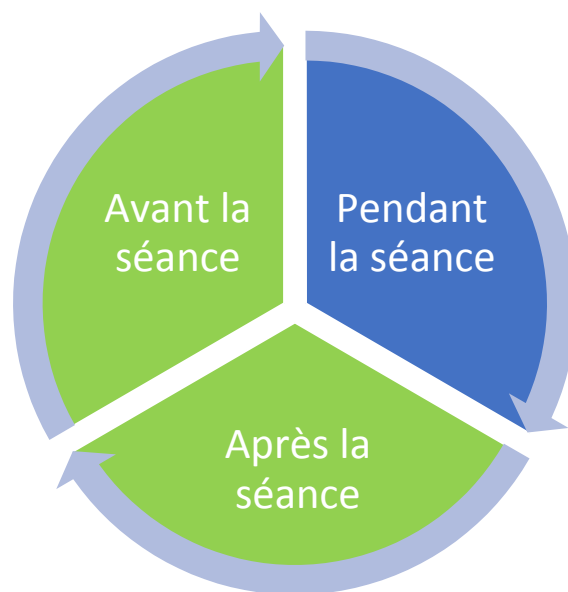


Figure 31: Le cercle d'ajustement sur les trois temps

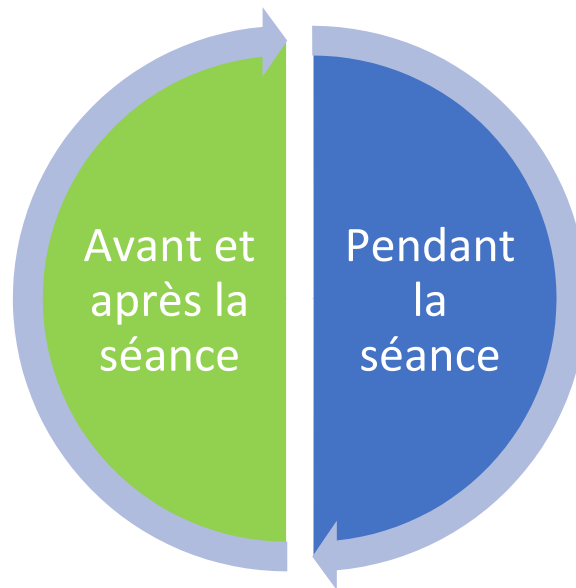


Figure 32: Le cercle d'ajustement avec confusion des temps "avant et après"

Hormis, la confusion du temps d'avant et d'après qui ramène en deux temps, le cercle d'ajustement, certaines modalités d'intervention de la co-intervention en font autant. En effet, certaines modalités de la co-intervention, faute de partage d'un même espace pendant l'intervention, élément essentiel pour les ajustements « pendant », ne remplissent pas toutes les conditions nécessaires pour une boucle d'ajustement de trois temps. Puisqu'il est quasiment impossible pour deux enseignants qui travaillent dans deux espaces différents de s'ajuster l'un de l'autre pendant l'instant.

Scénario 16.

MC33 : « On s'ajuste en amont. Du coup, on ne s'adapte pas sur le champ. Parce qu'on est séparé. En amont, comment en procède et en aval, le bilan de la séance. On se dit, tu as fait comment, moi, j'ai fait ça ».

De ce fait, l'absence d'ajustement pendant l'intervention entre les deux enseignants, fait disparaître de la boucle d'ajustement, le composant d'ajustements pendant la séance.

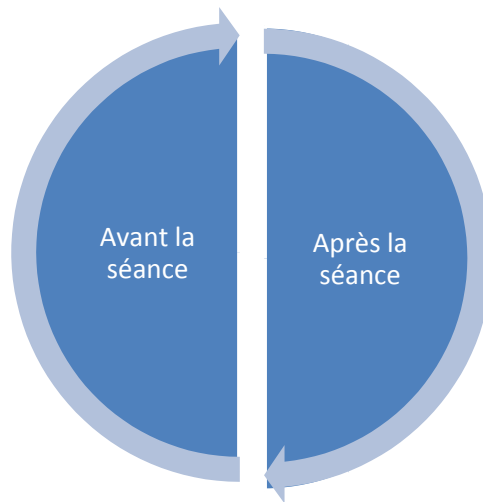


Figure 33: Le cercle d'ajustement en deux temps, en absence d'ajustement pendant la séance.

Toutefois, les modalités d'enseignement qui emmènent les enseignants à intervenir séparément requièrent un temps de communication ou de concertation après la séance, pour faire le bilan de la séance. Pratique qui défavorise la déconnexion des temps didactiques que pourrait générer ce type de modalité. En effet, la communication ou la concertation après la séance pourrait aboutir à des ajustements des pratiques, actions ou gestes professionnels.

Par exemple deux enseignants qui travaillent sur un même contenu, dans deux espaces différents. L'un a en charge un groupe restreint d'élèves qui avancent moins vite, pour permettre à ces derniers de travailler tout le contenu, mais à leur rythme (ils avancent moins vite, mais comme ils sont moins nombreux, l'enseignant dispose d'un temps supplémentaire, pour leur venir en aide, ou répondre aux besoins de chacun d'eux, par un apport d'explications supplémentaire). Et l'autre prend en charge le reste de la classe, plus particulièrement le groupe d'élèves qui avancent vite. Cependant, si pendant l'intervention, l'un de deux enseignants a dû faire face à une situation complexe, qui l'a emmenée à improviser une action, à modifier la pratique ou à adopter une stratégie différente susceptible de rendre accessible les connaissances, ce dernier doit en informer l'autre enseignant (pour la plus part des cas, l'enseignant de la classe, qui reste en classe et en charge des élèves les plus avancés), pour établir une connexion entre la pratique acquise hors contexte classe et celle de la classe. De façon, à permettre aux élèves de transposer leurs connaissances hors classe dans les activités de la classe. Sans cette transposition, les élèves ne sauront utiliser les connaissances, les pratiques travaillées hors classe, en classe. Ainsi, pour faciliter la transposition des connaissances hors classe, en classe, l'enseignant en charge du groupe classe, peut soit reprendre dans ses activités de la classe, la pratique, l'action ou la stratégie

adoptée en contexte hors classe, soit en faire référence dans les activités de la classe, de façon à faire un lien entre la pratique de la classe et la pratique hors classe. Le faisant, l'enseignant de la classe s'ajusterait à l'autre en prenant en compte dans ses activités le travail de l'autre. De ce fait, c'est en cherchant, à établir une connexion entre les actions entreprises hors classe et les actions de la classe, que l'ajustement prend tout son sens.

Cependant, cette situation d'absence d'ajustement pendant la séance est pratiquement observée qu'en cas d'intervention séparée, faute d'interactions des gestes professionnels des deux enseignants favorisés par le face à face. Dans des situations contraires où les deux enseignants travaillent sur un même espace, l'interaction des gestes professionnels favorise l'ajustement pendant la séance. Mais l'ajustement pendant la séance, ne garantit pas les trois temps d'ajustement des gestes professionnels des co-enseignants. Ces derniers peuvent être emmené à réguler leurs actions, pendant le temps de co-préparation. De ce fait, la phase de la co-régulation se confond avec la phase de la co-préparation. Dans ce contexte, la phase de la co-régulation qui permet aux enseignants de faire un point sur la séance qui vient de passer en relevant les points forts et les points faibles de la séance et réfléchir de quelle façon répondre à la difficulté rencontrée, leur permet aussi de préparer la séance suivante. Une situation qui emmène une confusion entre la phase de la co-préparation et la phase de la co-régulation. La fin de la séance est le début de la séance suivante. La confusion des deux phases la co-préparation et la co-régulation, ramène les moments d'ajustement à deux au lieu trois. Dans ce contexte, les enseignants s'ajusteraient avant la séance (ajustement en amont) et pendant la séance (ajustement pendant la séance).

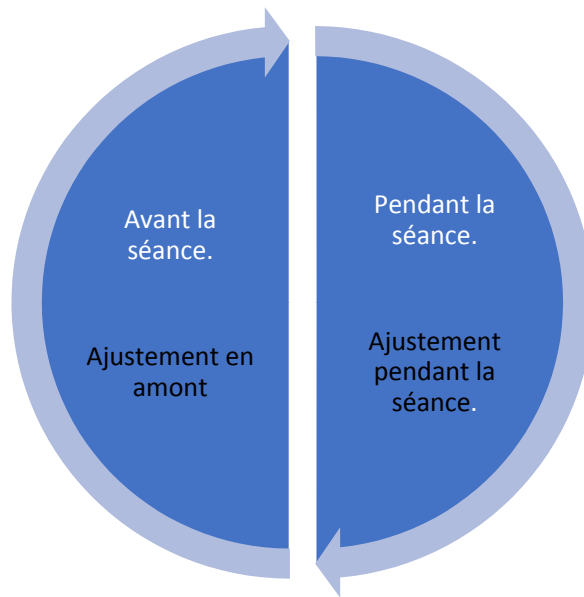


Figure 34 : Le cercle d'ajustement avec confusion des temps de co-préparation et de co-régulation, ainsi que les différents types d'ajustements

De ce fait, le moment d'ajustement définit le type d'ajustement. En effet, l'ajustement en amont c'est celui qui se déroule pendant les temps de co-préparation de la séance où les enseignants mettent en place les activités, les démarches, les outils et la différenciation. L'ajustement pendant la séance, c'est celui qui s'effectue pendant l'intervention devant les élèves, pour faire face souvent à un imprévu.

Toutefois, il y'a des exceptions qui marquent une non-corrélation entre le processus de la co-intervention et celui des ajustements. En effet, en présence de la ritualisation des pratiques, d'activités des élèves, de la maîtrise des gestes professionnels et des habitudes ou des codes de la classe par l'autre enseignant, il peut beau y avoir co-préparation, mais sans qu'elle soit assujettit à des ajustements. L'absence ainsi des ajustements avant la séance, alors qu'il y a eu bel et bien co-préparation, fausserait la relation entre les deux processus.

Cependant, en contexte d'ajustement des gestes professionnels, celui-ci est censé répondre à une situation complexe susceptible de défavoriser l'apprentissage des élèves ou d'au moins de certains élèves. Pour ce faire, les enseignants doivent mener une réflexion, pour trouver des gestes professionnels plus ajustés afin de répondre de façon favorable à la situation constatée. Cette réflexion en amont des ajustements des gestes professionnels octroi à ces ajustements, une dimension réflexive. De ce fait, les ajustements des gestes professionnels des enseignants en contexte de la co-intervention, sont assujettis d'une pratique réflexive.

II) Liens entre ajustements, actions et réflexions dans l'action et sur l'action.

Selon Ph. Perrenoud (1998, 2001), « il n'y a pas d'action complexe sans réflexion en cours de processus ». Cette réflexion s'inscrit dans l'exercice de la pratique réflexive qui est au jour d'aujourd'hui au cœur de l'enseignement. En effet, « la pratique réflexive peut s'entendre comme la réflexion sur la situation, les objectifs, les moyens, l'état des lieux, les opérations engagées, les résultats provisoires, l'évolution prévisible du système d'action. Toute action entreprise par les enseignants nécessite une réflexion. Cependant, l'ajustement réciproque est en soi une action complexe. Et comme action complexe, l'ajustement nécessite de ce fait, une réflexion. Comme le souligne E. Saillot, « Il n'y a pas de hasard dans les ajustements des enseignants » (discours informel Éric Saillot). Dans ce contexte, l'ajustement des gestes des enseignants est étroitement lié à la pratique réflexive qui chez les enseignants représente « *un ensemble de gestes professionnels qui comporte l'intervention de ces derniers auprès des apprenants, ainsi que la réflexion sur leurs gestes pédagogiques posés dans le cadre de cette intervention* » (Lafortune et Deaudelin, 2001, cité par Julie Lefebvre, 2015). Ceci dit, les enseignants pour ajuster leurs actions doivent mener une réflexion (sur leurs gestes professionnels), définie « *comme le retour de la pensée sur elle-même, pour faire l'étude d'une situation et déclenchant ainsi une distanciation par rapport à cette dernière afin de produire une nouvelle connaissance* » (Legault 2004, cité par Julie Lefebvre 2015). Cependant Schön dans son modèle du « praticien réflexif » distingue deux moments de réflexion : une réflexion dans l'action et une réflexion sur l'action, dont la première « *représente la réflexion du praticien confronté à une situation déroutante au moment même de sa pratique. Il réfléchit en vivant l'événement auquel il prend part et se questionne sur les compréhensions antérieures qu'il a eues et qu'il repère dans son comportement. Il en ressort une nouvelle compréhension et un changement dans l'action* » (Julie Lefebvre, 2004). De ce fait, la réflexion dans l'action représente la réflexion menée sur le vif ou sur le champ, donc pendant l'action. Alors que la réflexion sur l'action peut être menée en amont ou en aval de l'action, et offre aux enseignants un temps de réflexion. Temps selon lequel ils questionnent à tête reposée leurs pratiques. Quel serait alors le lien entre ajustements, actions et réflexions dans l'action et sur l'action. En effet, l'action pédagogique de l'enseignant, tout comme l'ajustement des gestes professionnels de l'enseignant requièrent une réflexion dans l'action et sur l'action.

II.1) La dimension réflexive dans les ajustements des enseignants.

Comme nous venons de le souligner, il n'y a pas de hasard dans les ajustements des enseignants. Pour d'ajuster les enseignants agissent sur le feu de l'action, avant et après l'action. C'est-à-dire, les enseignants s'ajustent en dehors et pendant l'action. Cependant, étant donné que, l'ajustement des gestes professionnels, ne se fait pas au hasard, mais fait appel à une réflexion qui va permettre aux enseignants de s'ajuster pour répondre à une incohérence dans les pratiques des enseignants, à une situation complexe ou à un imprévu susceptible de défavoriser l'apprentissage des élèves. Dans ce contexte, les enseignants entament une réflexion dans l'action pour un ajustement sur le vif de l'action, et une réflexion sur l'action pour un ajustement hors du feu de l'action. Cette conception inscrit l'ajustement des gestes professionnels des enseignants dans le modèle du « praticien réflexif ». Sachant que, Schön dans son modèle du « praticien réflexif, souligne deux types de réflexions (dans l'action et sur l'action) en se basant sur le moment où est menée la réflexion.

II.1.1) La réflexion sur l'action dans les ajustements réciproques des enseignants.

Dans le cadre de la co-intervention, la réflexion sur l'action se déroule pendant la co-préparation et la co-régulation des séances. Un moment qui permet aux enseignants de réfléchir sur leur action passée ou ultérieure, de les coordonner et définir une pratique commune pour favoriser le « bien-être de la classe, ainsi que pour le maintien du climat scolaire. Cependant, cette réflexion en dehors du feu de l'action présente des atouts :

- Dimension collective dans la réflexion des enseignants.

Si le modèle du praticien réflexif tel que le décrit Schön (1994) semble, le plus souvent, se construire de manière individuelle (Perez-Roux, dans Béziat 2013), au jour d'aujourd'hui, l'émergence de l'analyse des pratiques dans les actions sociales, l'enseignement et la formation, donne un nouveau souffle au modèle. Puisqu'il n'est plus question de réfléchir seul pour pouvoir ajuster ses actions. Avec les nouvelles modalités d'enseignement et de formation auxquelles s'ajoute l'analyse des pratiques, la réflexion se fait de manière collective. En effet, les échanges entre pairs permettent de mieux prendre du recul sur sa pratique, le modifier en tenant compte des apports des autres. Thérèse Perez-Roux écrit dans Béziat (2013), « *il est difficile de réfléchir constamment seul, les interactions avec autrui, la participation à des groupes, la collaboration entre pairs, soutiennent la réflexivité, permettent d'échanger sur les pratiques et de construire des bases de connaissances communes issues de*

ces réflexions ». De ce fait, la co-intervention, en favorisant les échanges entre les deux enseignants dans la préparation des séances, permet à l'un et à l'autre d'exposer chacun son point de vue ses propres gestes professionnels ainsi que ceux des autres. Une co-réflexion à l'issue duquel il en sort des gestes professionnels communs. C'est-à-dire, les critiques de l'autre vont aider l'enseignant, à modifier sa pratique ou ses gestes professionnels, quitte à adopter un geste professionnel commun, qui plait à tout le monde.

Situation 31. Binôme 22 ; Une reprise de la situation 15

La situation se déroule en aval de la séance. Les enseignants se retrouvent la correction de l'activité de l'élève qui porte sur la création d'une histoire. Les élèves sont notés sur la cohérence du texte, la syntaxe, la ponctuation et les connecteurs. En effet, les enseignants ne divisent pas en deux les dossiers des élèves (cahier de devoir), mais chaque contenu est lu et corrigé par chaque enseignant (une double correction) de façon à croiser les regards. Si la majorité des textes créés par les élèves, les enseignants unanimes sur la cohérence du texte, un pose problème. MS relève une incohérence qui est passée inaperçue à la lecture de MC.

« Un frère et une sœur, qui ne pouvait pas marcher, se promènent dans la forêt où ils rencontrent une sorcière avec sa baquette magique. Le frère et la sœur ont couru ».

MS : « *Ce n'est pas possible que la sœur qui ne peut pas marcher puisse courir* ».

MC : « *Peut-être que la sorcière a fait usage de sa baquette, et la sœur a trouvé l'usage de ses pieds* ».

MS : « *peut-être* »

Cette communication a permis aux enseignants de conclure à une incohérence de texte et de revoir à la baisse la notation de MC.

En effet, les deux enseignants ont une opinion différente sur l'attendu de l'élève. Les interactions par lesquelles les deux enseignants expliquent chacun son point de vue permet une prise de recul qui aboutit à un même point de vue. De ce fait, l'échange entre les deux enseignants a permis à l'un des enseignants de s'ajuster et surtout il a appris que l'élève n'est pas allé au bout de sa réflexion. La co-réflexion a conclu à l'incohérence du texte. Ce qui ne devrait pas l'être si l'enseignant avait réfléchi seul.

- Une réflexion à tête reposée.

La réflexion sur l'action se déroule après la séance et permet de réfléchir sur ce qui s'est passé, se demandé « ce qu'on aurait pu ou dû faire d'autres ». À la différence de la réflexion dans l'action où l'enseignant est censé réfléchir dans la précipitation, la réflexion menée dans le cadre de la réflexion sur l'action se fait à tête reposée. Ce qui emmène l'enseignant à aller plus loin dans sa réflexion et donc d'approfondir sa réflexion. Cependant, une réflexion murie, va permettre aux enseignants de répondre de façon pérenne à une situation complexe, de trouver la solution plus adaptée à la situation constatée. Puisque dans le feu de l'action, il peut arriver que les enseignants n'arrivent pas à répondre à une situation et remettent leur réflexion à plus tard.

Scénario 17.

MC31 : « Ce qu'on prépare, ce qu'on met des heures à préparer ne fonctionne pas toujours. C'est vrai qu'il ne faut pas avoir peur de mettre de côté sa préparation et de dire ça ne sert à rien de continuer. On n'y arrive pas, il faut que je fasse autrement. Alors, soit sur le moment ça marche, on adapte sur le moment, sinon, moi de fois, je mets carrément la séance de côté et je reviens le lendemain. Parce que j'ai le temps de réfléchir et de préparer d'autres supports ».

De même, réfléchir à tête reposée emmène les enseignants à multiplier des gestes d'ajustement. Autrement dit, en réfléchissant à tête reposée, les enseignants peuvent être emmené à développer non seulement un geste professionnel, censé répondre à la complexité de la situation, mais plusieurs gestes professionnels. La disponibilité que possède l'enseignant pour réfléchir à une situation complexe permet à ce dernier de réfléchir sur plusieurs méthodes ou démarches. De ce fait, les enseignants, par la réflexion sur l'action développent plusieurs gestes professionnels comme réponse à ladite situation. La réflexion sur l'action sur une situation complexe peut donc donner lieu à une pluralité des solutions. Ce qui ne serait pas arrivé si les enseignants ont réfléchi dans la précipitation. Cependant, les gestes professionnels acquis sur la réflexion sur l'action boosteraient la réflexivité des enseignants.

- De l'ajustement sur l'action à la réflexivité.

L'ajustement sur l'action découle de la réflexion sur l'action qui permet d'anticiper et prépare le praticien souvent à son insu, à réfléchir plus vite dans l'action (Pérrenoud, 2001). Cette capacité à réfléchir plus vite au cours de l'action, que les chercheurs identifient sous le terme de « capacité réflexive » ou la « réflexivité », ne s'enseigne pas, mais s'acquiert dans l'exercice du métier. C'est-à-dire, le renouvellement de la réflexion sur l'action, pour faire face à des nouvelles situations pédagogiques, ou à l'apparition de nouveaux événements, procure aux enseignants une capacité réflexive susceptible d'être investie en cours d'action. En effet, en dressant le bilan de son action passée, ce que Perrenoud appelle la réflexion rétrospective, l'enseignant, cherche de comprendre ce qui a fonctionné ou non », pourquoi ça n'a pas fonctionné et « comment cela pourrait se refaire si c'était à refaire », c'est-à-dire, si la situation venait à se reproduire. Il est de même en cas de réflexion prospective, en anticipant un événement, la réflexion en cours de l'action de l'enseignant est rapide, si l'événement anticipé venait de se produire. Dans les deux cas, La réflexion sur « le comment faire, si la situation venait à se produire ou à se reproduire » va aboutir à un ajustement des pratiques, démarches, méthodes ou gestes professionnels qui vient enrichir le répertoire des gestes professionnels de l'enseignant. Ces gestes professionnels nouvellement acquis peuvent se révéler nécessaires lorsqu'en cours de séance, la situation qui serait à l'origine de l'ajustement venait à se manifester. Deux cas possibles pour souligner la réflexivité de l'enseignant.

Premier cas.

L'enseignant se rend compte, que la situation à laquelle il est confronté a déjà fait l'objet d'une réflexion de sa part. De ce fait, sans prendre beaucoup de temps à réfléchir encore sur le comment, ce dernier passe directement à l'action en faisant usage de la pratique découlant de la réflexion antérieure. Pratique qui fait désormais parti de son répertoire propre des gestes professionnels du métier. De même, la réflexion sur une situation pédagogique donnée ou à un imprévu fait basculer cette situation dans les habitudes de la classe. Une situation pédagogique complexe devient, à la suite d'une réflexion, « une situation habituelle » dont l'enseignant détient les codes et a la capacité de résoudre ladite situation. Ainsi, cette capacité à résoudre la situation permet à l'enseignant d'aller plus vite. De même, pour reprendre, les éléments des paragraphes précédents, la réflexion sur l'action permet de développer des gestes professionnels qui sont censés être réinvestis dans la réflexion en cours d'action. De ce fait, la réflexion sur l'action d'une situation permet à l'enseignant d'acquérir des capacités de faire face à cette situation si elle venait à se produire pendant l'intervention. La réflexion sur

l'action permet une acquisition des gestes professionnels sur lesquels la réflexivité des enseignants se forge.

Deuxième cas.

Lorsque survient un imprévu ou d'une situation complexe, l'enseignant interroge son répertoire des pratiques. « Quelle pratique dans mon répertoire des pratiques, peut me permettre de répondre à cette situation ». La connaissance et la maîtrise des pratiques de son répertoire va lui permettre de trouver rapidement quelle pratique, démarche, stratégie ou formule peut répondre à cette situation ». Autrement dit, chaque pratique, démarche ou stratégie du répertoire des pratiques propres de l'enseignant est associée à une situation pédagogique donnée. Le lap temps de réflexion de l'enseignant va permettre d'associer la situation pédagogique ou un problème à laquelle il est confronté à une pratique de son répertoire.

Cette situation d'associer un problème à une démarche connue pour répondre efficacement à ce problème me rappelle une autre situation qui relate la réflexivité chez les élèves. En effet, pour aider les élèves dans la résolution des calculs à trou, l'enseignant a mis en place une fiche d'étayage qui fait mention des différents types d'opérations à trou suivi de la démarche permettant d'atteindre le résultat. L'élève va chercher dans sa fiche d'étayage, quelle opération à trou qui correspond à l'activité demandée. Une fois l'opération opérée, l'élève suit la démarche définie par l'enseignant pour arriver au résultat. Certes, l'usage de ces fiches d'étayage a pour but, d'aider les élèves à travailler seul en se détachant de la présence humaine, mais elle réduirait le temps de réflexion pour les élèves surtout ceux avec un rythme de travail moins avancé. L'absence de la fiche d'étayage emmènerait les élèves à réfléchir d'avantage, et donc plus de temps de réflexion.

Sur ce, les gestes d'ajustement sur l'action, favorisent la réflexivité des enseignants en cours d'action. En reprenant la situation précédente sur la co-réflexion sur l'incohérence du texte produit par l'élève. L'ajustement des gestes professionnels découlant de cette co-réflexion, a permis à l'enseignante d'en faire usage en cours de séance dans les jours suivants, en demandant aux élèves de compléter la phrase lors de la production d'écrit. En effet, les deux enseignants en co-enseignement circulent dans la classe pour contrôler la production, et demandent à certains élèves de donner plus de détails et donc d'aller encore plus loin. Ces gestes professionnels d'ajustement acquis pendant la co-réflexion sur l'action a permis aux

enseignants non seulement de s'améliorer en tant qu'enseignant (développement professionnel), mais surtout de réagir rapidement

II.1.2) La réflexion dans l'action dans les ajustements des enseignants.

Dans le métier d'enseignant, « *en dépit de ses nombreuses ressources professionnelles, les situations complexes apparaissent toujours pour le professionnel comme singulières* »⁷² Situations qui emmènent l'enseignant à réfléchir et de prendre une décision susceptible de répondre à la complexité de la situation pour la rendre compréhensible. Cependant, si la réflexion sur certaines situations complexes, peut être différée, afin de se donner un temps de réflexion davantage, pour apporter plus d'outils de supports, pour d'autres, la *réflexion* ne peut être différée. L'enseignant doit agir immédiatement. Alors, s'amorce une réflexion dans le vif de l'action, pour essayer de dénouer le problème. Cette réflexion dans le vif de l'action, connu sous l'appellation de « la réflexion dans l'action » se définit comme « *un processus d'autorégulation pendant que l'on échange avec un interlocuteur* » (Saint-Arnaud, 2001) et permet aux enseignants de réfléchir rapidement sans prendre le temps de consulter une personne externe.

- L'introduction d'un avis externe dans la réflexion dans l'action.

Selon Philippe Perrenoud (1998, 2001), la réflexion dans l'action est « un processus de décision sans offrir la possibilité de prendre des avis externes ou de demander un temps mort ». Ce qui sous-entend que, la réflexion dans le vif de l'action, exclut l'extériorité. L'enseignant confronté à un problème, réfléchit rapidement et prend une décision dans l'urgence. Cependant en contexte de co-intervention/co-enseignement, le co-intervenant ou le co-enseignant, du fait de son double posture (il est à la fois externe et interne pendant l'intervention) prend part à la réflexion dans l'action. Ce dernier est souvent sollicité par l'enseignant de classe à donner son avis, lorsqu'apparaissent une situation complexe singulière. En effet, l'intervention d'un avis externe dans le cadre de la réflexion dans l'action n'est possible qu'en contexte de l'intervention sur un même espace des deux enseignants. Les deux enseignants qui interviennent sur un même espace ont la possibilité de réfléchir

⁷² Philippe Perrenoud, « Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant » – ESF Edition 2001

rapidement et de prendre une décision. Décision, qui permet à chacun des enseignants de s'ajuster en modifiant leur agir de façon à répondre à la complexité de la situation.

- Quelques cas de réflexion dans l'action dans les ajustements des enseignants en contexte de co-intervention.

Perrenoud dans son étude sur le développement de la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, souligne quelques éléments qui emmènent l'enseignant à réfléchir dans l'action. En effet, un enseignant « réfléchit surtout au pilotage du pas suivant, à la décision de la marche à suivre. Vais-je interrompre ou non un bavardage, vais-je expliquer telle notion de telle manière au regard de la réaction présente aux élèves, vais-je entamer ou non un nouveau chapitre avant la fin de l'heure ... ? ». À partir de ces éléments, définis, nous allons présenter quelques éléments d'étayage.

Entamer ou non un nouveau chapitre avant la fin de l'heure.

Entamer ou non un nouveau chapitre avant la fin de l'heure, une situation non singulière, dont les enseignants sont souvent confrontés. Pourtant, il n'existe aucune ressource professionnelle que le professionnel peut à chaque fois mettre en œuvre. Ce dernier doit réfléchir dans le vif de l'action pour décider d'entamer un nouveau chapitre, exercice ou une nouvelle activité. Cependant, si dans le cadre de l'enseignement avec un seul enseignant par classe, l'enseignant décide seul, dans le cadre de la co-intervention/co-enseignement la décision se prend à deux. En effet, lors d'une intervention en co-enseignement, dans la résolution de problème avec les élèves de CE2 qui travaillent sur une série de problèmes, MS qui constate que certains élèves ont fini de résoudre le problème avant les autres, demande à MC si ces élèves pourraient entamer un autre exercice à la proche de la fin de la première partie de la journée. Il faut donc prendre une décision, qui permet aux élèves de continuer l'activité en entamant un autre exercice, ou ne pas entamer, vue le temps. Les deux enseignants décident de ne plus donner un nouveau problème aux élèves qui ont fini l'activité.

Certes, dans cette situation, les enseignants ont réfléchi et ils ont pris une décision ensemble, dans d'autres circonstances, l'enseignant en co-intervention réfléchit et décide seul, entamer ou pas un autre exercice à la proche de la fin de l'heure. Par exemple, dans le cadre des interventions séparées, qui font marquer un écart sur le rythme de travail de chaque groupe, l'enseignant avec le groupe d'élèves au rythme de travail avancé est souvent emmené dans le

feu d'action à réfléchir s'il faut entamer une autre activité, passer aux exercices d'entraînement ou retravailler quelques éléments de l'activité récemment travaillée pour consolider les connaissances, en attendant que les autres élèves rejoignent le groupe.

Les explications sur les consignes et sur les notions.

La complexité sur une situation pédagogique qui emmène l'enseignant à réfléchir dans le feu de l'action peut venir des consignes que l'élève a du mal à comprendre, comme il peut venir de l'incompréhension et de la confusion du sens de certaines notions dont fait mention l'activité de l'élève. Une incompréhension des consignes qui rendrait complexe la tâche de l'élève ou conduit l'élève dans l'erreur en présentant un résultat erroné en cas de l'incompréhension sur les sens des mots. À cet effet, l'enseignant ayant constaté et identifié l'origine de la complexité entame une réflexion dans l'immédiat pour essayer d'apporter un éclairage sur les incompris en expliquant autrement, soit en abordant des exemples types censés favoriser la compréhension. En effet, l'enseignant réfléchit dans l'immédiat comment enrayer la complexité et permettre à l'élève ou aux élèves de continuer ou de réussir l'activité. Cependant, ne pas réfléchir dans le vif de l'action, revient à laisser l'élève évolué dans l'erreur, dans le pire des cas, la décision de ne pas agir sur le champ, emmènerait l'enseignant à faire une pause sur l'activité, si la complexité ne peut être résolue sur le champ et nécessite une réflexion approfondie ou l'apport des éléments supplémentaire. Toutefois, l'enseignant peut décider s'il le peut sur le champ de répondre à la complexité de façon à permettre la continuité de l'activité et réfléchir sur l'action pour repensée les séances à venir, en apportant des modifications tant sur l'activité de l'élève et sur leur propre agir professionnel.

La situation 12 présentée à la page 281 comporte une complexité qui est résolue dans le feu de l'action, mais dont les enseignants se promettent y revenir. En effet, l'activité de l'élève présentée sur la résolution de problème fait apparaître une complexité qui entraîne la non-réussite de l'activité.

Nous reproduisons ici le problème à résoudre.

Problème :

« J'ai 8 euros dans ma poche. Combien euros dois-je ajouter pour en avoir 17 ?

Le mot « ajouter », qui ici ne fait pas appel directement à une addition, mais à une addition à trou, emmène certains élèves à additionner les deux nombres pour trouver 25 au lieu de 9 si ces derniers avaient posé correctement l'opération.

La complexité étant enrayée avec l'aide de l'enseignant qui a proposé à ses élèves de faire un schéma. Une procédure employée par MS. Ce qui a permis aux élèves de réussir l'activité. Ce qui devrait s'arrêter là, mais les deux enseignants interagissent.

MC14 : « J'ai le mot « ajouter », donc automatiquement je fais un plus »

MS1 : mais c'est ça, il faut qu'on travaille là-dessus.

En effet, les élèves qui ont pour habitude d'effectuer une addition, lorsque la situation problème fait mention du mot « d'ajouter » ont mal interprété l'énoncé et n'ont pas pu faire la différence sur le positionnement du mot « ajouter », créant ainsi un déséquilibre sur l'activité de l'élève. Le retour à l'équilibre par l'apport d'une démarche vient modifier les gestes professionnels de l'un des enseignants qui fait réagir l'autre par l'interaction dans le feu de l'action. Cette interaction dans le feu de l'action entre MC et MS, va permettre à ce dernier de prendre compte de la complexité relevée dans la préparation des activités des séances prochaine. Puisque, les activités travaillées dans le contexte de co-enseignement sont préparées par MS.

Dans cette situation, la réflexion dans l'action entraîne une réflexion sur l'action. Un lien dont fait mention Philippe Perrenoud (2001). Ce dernier, souligne, « *la réflexion dans l'action amorce souvent une réflexion sur l'action, car elle met en réserve des questions impossibles à traiter sur le vif. Mais auxquelles le praticien se promet de revenir à tête reposée* ».

Scénario 18 :

MC31 : « *Ce qu'on prépare, ce qu'on met des heures à préparer ne fonctionne pas toujours. C'est vrai qu'il ne faut pas avoir peur de mettre de côté sa préparation et de dire ça ne sert à rien de continuer. On n'y arrive pas, il faut que je fasse autrement. Alors, soit sur le moment ça marche, on adapte sur le moment, sinon, moi de fois, je mets carrément la séance de côté et je reviens le lendemain. Parce que j'ai le temps de réfléchir et de préparer d'autres supports* ».

De même, ce lien entre réflexion dans l'action et réflexion sur l'action ne se façonne pas seulement, lorsque l'enseignant amorce dans le feu de l'action une réflexion qui permet d'intervenir afin d'apporter une solution, mais la réflexion peut aussi emmener l'enseignant à ne pas intervenir. Ne pas intervenir est aussi une décision, une autre façon d'agir (Perrenoud 2001). Cependant, si l'enseignant décide dans le feu de l'action de ne pas intervenir, il peut y revenir après une réflexion sur l'action.

Scénario 19.

MS2 : « pendant la séance MC et moi, on note les difficultés que rencontrent les élèves, par exemple les mots qu'ils n'arrivent pas à écrire) et qui va nous servir pour préparer la séance suivante ».

La démarche ou procédure à suivre.

Sur tous les niveaux d'enseignement des élèves apparaissent des situations complexes qui emmènent l'enseignant à réfléchir dans l'action pour mettre fin à cette situation. Ainsi, la réflexion dans l'action peut donc porter sur la procédure. En effet, en cas de complexité qui rendrait inaccessible les connaissances enseignées, l'enseignant peut inventer dans le feu de l'action, une procédure ou une démarche à suivre afin d'enrayer la complexité et favoriser l'accessibilité des connaissances. Cependant, en contexte de co-intervention/co-enseignement, en absence de co-préparation, les activités à travailler préparées par le seul enseignant supplémentaire, qui au début des interventions ne connaît pas les habitudes et les codes de la classe, peuvent faire apparaître une complexité. Par exemple, pour cette activité de résolution de problème préparée par MS qui définit une démarche à suivre pour les élèves. Mais très vite l'activité de l'élève va apparaître complexe du fait de la démarche à suivre qui paraît nouvelle pour l'ensemble des élèves. MC qui a une connaissance sur ces élèves et connaît les codes habituels de la classe, intervient pour lever la complexité.

MC15 : « Est-ce qu'on peut voir la méthodologie ? Parce que nous on n'a pas vu ça ».

L'activité commence par un exemple (même cas que précédemment) :

« J'ai 8 euros dans ma poche. Combien euros dois-je ajouter pour en avoir 17 ?

Cet exemple est travaillé ensemble avec l'enseignant de façon à permettre aux élèves de s'imprégner de la démarche, avant de les laisser travailler en toute autonomie. Mais, la démarche proposée par MS pour la résolution de problème en cinq étapes (l'élément recherché, le schéma, le calcul en ligne, le calcul posé et la phrase réponse), met certains élèves en difficulté. Ces derniers se heurtent à l'étape de la schématisation. Ces élèves qui n'ont pas pour habitude de schématiser ont du mal à présenter un schéma intelligible. Alors s'entame une réflexion pour rendre intelligible le schéma présenté par l'élève en commençant à remplacer le trait par une flèche.

Schéma de l'élève

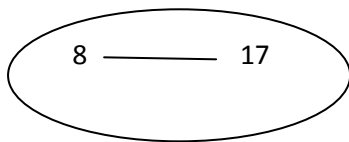
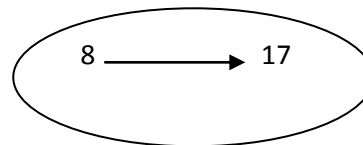
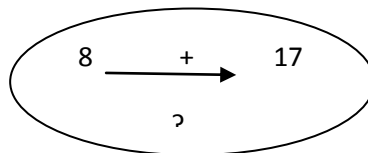


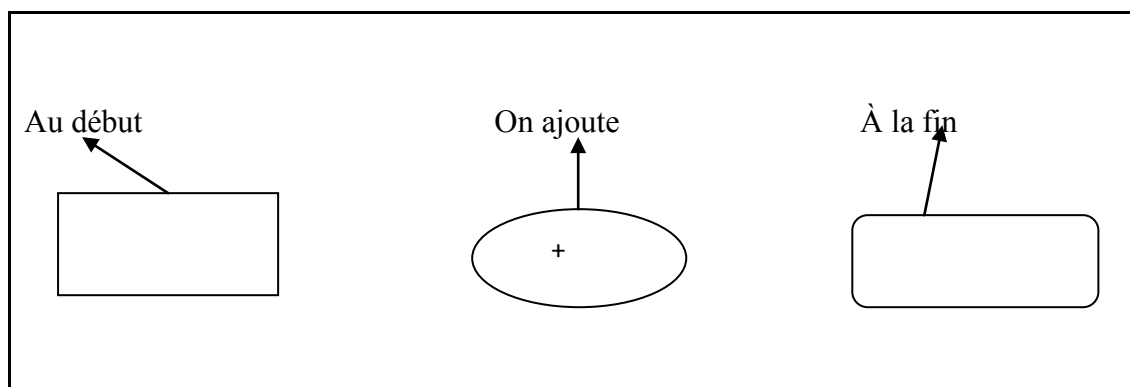
Schéma complété par MS



Cependant, malgré l'apport de MS dans la schématisation, les élèves qui ont pour habitude de représenter l'élément recherché par un point d'interrogation trouvent le schéma incomplet et proposent d'ajouter un point d'interrogation.



En apportant des modifications sur le schéma, MS s'ajuste aux habitudes de la classe. Cependant, si la réflexion dans l'action a permis à l'enseignant à s'autoréguler rapidement dans l'action, surtout elle a déclenché une réflexion sur l'action, par laquelle MS a mis en place un système de schématisation. Schématisation, qui va être repris par d'autres enseignants (MC et MS).



II.1.3) La réflexion dans l'action amorce la réflexion sur l'action.

Comme souligné précédemment, la réflexion dans l'action favorise la réflexion sur l'action. En effet, la préparation, la régulation ou la co -préparation et la co-régulation qui sont au centre de la réflexion sur l'action, permet aux enseignants, de réfléchir rapidement dans l'action. Autrement dit, la co-préparation et la co-régulation lorsqu'elles sont effectuées de manière régulière acquièrent aux enseignants une capacité réflexive qui leur permet de réfléchir rapidement dans l'action. Mais cette réflexion rapide dans l'action peut être poursuivie à tête reposée, une fois l'action terminée. Cela, soit, pour approfondir sa réflexion et de trouver la bonne formule adaptée à la situation qui a posé problème, soit pour se rassurer de la pertinence ou de l'adaptabilité de l'agir de l'enseignant dans l'action. Par exemple, face à une situation problème, l'enseignant réfléchit dans l'action pour trouver comment répondre à la situation. Après l'action, l'enseignant va réfléchir sur ce qui s'est passé en classe, ce qu'il a pu apporter ou ce qu'il aurait dû faire d'autres. Réflexion qui boosterait sa réflexivité. Ces trois éléments (la réflexivité, la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action) forment une relation à trois et produit un effet d'entraînement de chaque côté du triangle.

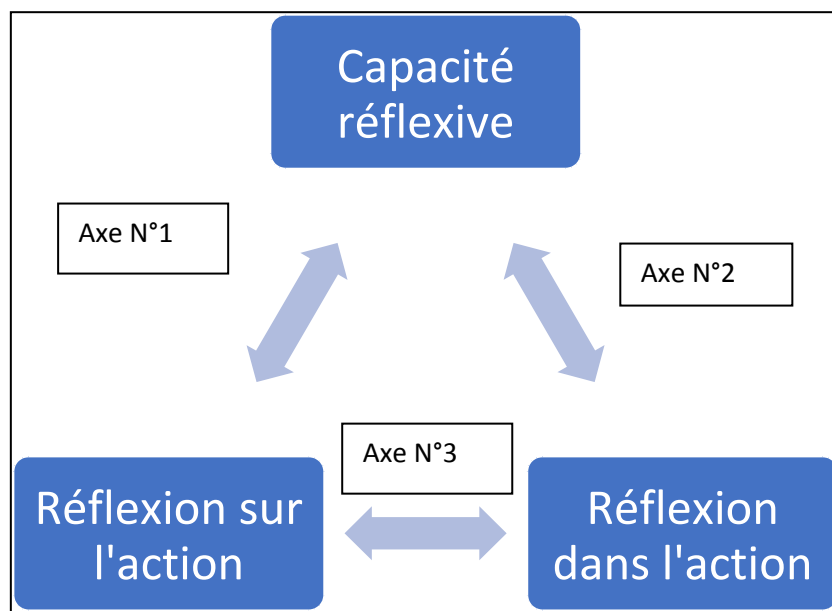


Figure 35: Triangle sur la réflexion

Commentaires

L'axe n° 1 (Réflexion sur l'action et Réflexivité) :

La réflexion sur l'action permet le développement de la réflexivité. Cependant, une fois cette capacité développée, l'enseignant peut s'en servir non seulement dans la réflexion dans l'action, pour aider à réfléchir plus vite dans l'action, mais aussi sur l'action pour réfléchir à d'autres situations. Par exemple, un enseignant qui développe des capacités réflexives est capable de répondre à importe quelle situation complexe sur l'action. Il va se servir de sa réflexivité pour inventer des stratégies pendant la préparation des activités à enseignées. Ce qui nous emmène à dire que la réflexion sur l'action exerce en effet, un effet sur elle-même.

Axe n° 2 (Réflexivité et Réflexion dans l'action) :

La réflexivité permet aux enseignants de réfléchir et de s'ajuster rapidement dans l'action. Il s'agit de faire une analyse rapide de son action en cours « *se demander ce qui se passe ou va se passer, ce qu'on peut faire, ce qu'il faut faire, quelle est la meilleure tactique, quels détours efficaces, quelles précautions il convient de prendre, quels sont les risques encourus...* » (Perrenoud, 2001). Tout cela en peu de temps pour permettre la continuité de la séance. Cependant, à force de réfléchir dans l'action, les enseignants développent une capacité rapide d'analyse critique. Action qui boosterait sans aucun doute leur réflexivité. De ce fait, la conjugaison de ces deux pratiques, produit un effet d'entraînement. L'Axe n°1 montre un effet aller-retour entre la réflexivité et la réflexion dans l'action.

L'Axe n° 3 (Réflexion dans l'action et Réflexion sur l'action) :

L'Axe n°3 lie les deux types de réflexion. En effet, comme nous l'avons déjà souligné précédemment, « *la réflexion dans l'action amorce une réflexion sur l'action, car elle met en réserve des questions impossibles à traiter sur le vif. Mais auxquelles le praticien se promet de revenir à tête reposée* » (Perrenoud 2001). Par ailleurs, suite à une action qui découle d'une réflexion dans l'action, le praticien ou l'enseignant pour notre cas peut décider d'y revenir. Dans ce cas, l'enseignant réfléchit sur ce qui s'est passé en classe, sur la solution apportée, « *sur ce que cela a donné et comment cela pourrait se refaire si c'était à refaire* » (Perrenoud 2001). Cela l'emmène à inventer des astuces et des procédures susceptibles de répondre à la situation constatée. Cependant, « réfléchir sur son action permet de mieux réfléchir dans l'action et favorise la construction de compétences professionnelles »

(Bouissou et Brau-Antony, 2005). Autrement dit, la réflexion sur l'action prépare l'enseignant à réfléchir plus vite dans l'action. En effet, cette rapidité de réflexion peut venir soit par les capacités réflexives acquises lors de la réflexion sur l'action, soit par le simple fait que l'enseignant ayant réfléchi sur l'action à la situation possède des connaissances ou des pratiques développées dans la réflexion sur l'action qui lui permettront de maîtriser la situation. Cette maîtrise de la situation limiterait le temps de la réflexion. D'où une réflexion rapide dans l'action. De ce fait, la réflexion dans l'action emmène l'enseignant réflexif à réfléchir sur l'action. Cette dernière action (la réflexion sur l'action), favorise la réflexion dans l'action.

Par ailleurs, les trois composants du triangle agissent aussi sur les ajustements.

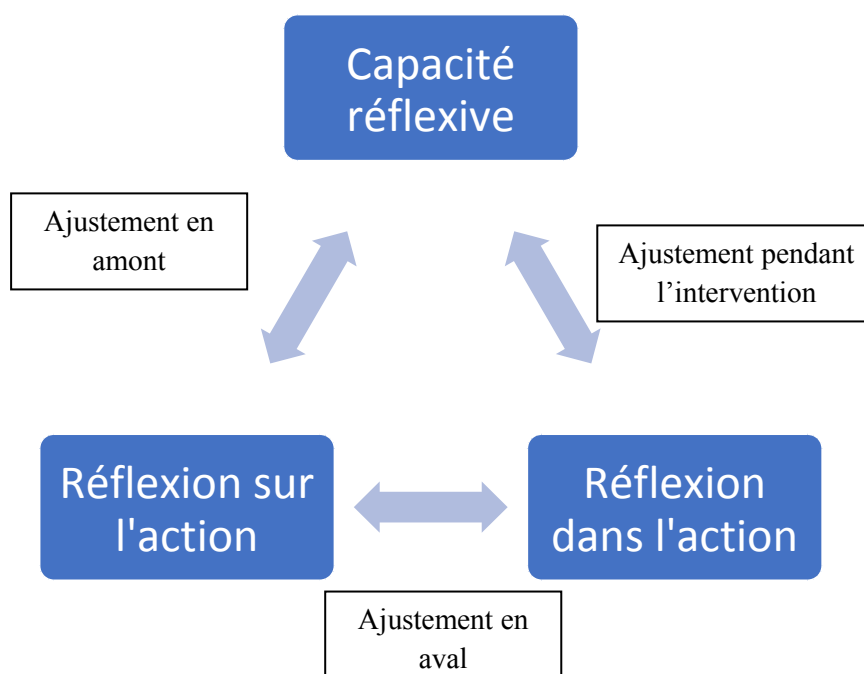


Figure 36: Relation entre ajustement et pratique réflexive

En effet, pendant, la préparation des séances, les enseignants réfléchissent sur l'action pour anticiper d'éventuelles complications et s'ajustent en amont pour rendre leurs gestes professionnels cohérents au regard des élèves et harmonieux au regard du co-intervenant.

II.2) La dimension réflexive dans les actions des enseignants.

Les enseignants sont confrontés à la pratique réflexive dans l'enseignement-apprentissage des élèves. En effet, l'action de l'enseignant ou l'agir professionnel de l'enseignant suscite une réflexion de sa part, afin de rendre sa pratique enseignante plus efficace. Cependant, grand

nombre d'auteurs donnent une description du « praticien réflexif » ou « l'enseignant réflexif » et les composants de la pratique réflexive.

Tout d'abord, Pour Marzano (2012), souligne que « réfléchir sur sa pratique permet à l'enseignant d'améliorer ses démarches pédagogiques qui, à leur tour, auront des conséquences positives sur l'apprentissage et la réussite des élèves » (Marzano 2012, cité par Jessica Gobin, décembre 2017). Selon lui, la pratique réflexive s'articule autour des trois composants liés par une relation de causalité. En effet, la réflexion de l'enseignant sur ses actions ou sa pratique, améliore sa pratique, qui, elle agit à son tour sur l'apprentissage et la réussite des élèves.



Figure 37: Les dimensions de la pratique réflexive selon Marzano

Source : Jessica Gobin 2017

Quant à Lafortune, « l'analyse réflexive permet au professionnel de se dégager de sa propre pratique, afin de porter un regard critique sur celle-ci ». Cela se fait avec une mise à distance sur la pratique ou le mode de fonctionnement du professionnel (enseignant). Cependant, cette mise à distance « permet à l'enseignant, de prendre conscience de certains aspects concernant sa façon d'enseigner dans un premier temps, dans le second temps, d'ajuster ses actions, et enfin de se construire un modèle de pratique efficace dans lequel les changements qu'il opère conduisent à la transformation de sa pratique » (Lafortune 2008, cité par Jessica Gobin 2017). De ce fait, l'analyse réflexive comprend trois composants.

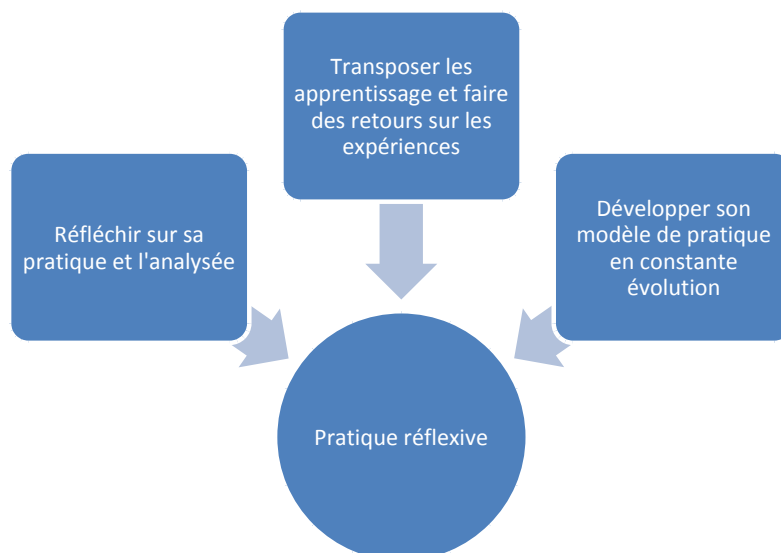


Figure 38: Les composants de la pratique réflexive selon Lafortune

Source : Jessica Gobin, 2017

Cependant, cette réflexion autour de la pratique enseignante peut se faire à des moments différents. C'est-à-dire, soit, en cour d'action, soit en amont ou en aval de l'action.

II.2.1) La réflexion en cours d'action.

Un enseignant en situation mène souvent une réflexion sur le vif de son action. Une réflexion sur sa façon d'enseigner ou de rendre accessible les connaissances aux élèves, surtout ceux en mal d'apprendre. La réflexion de l'enseignant ne se limite pas qu'à l'accessibilité des connaissances, mais s'étend sur d'autres gestes professionnels liés à l'enseignement-apprentissage des élèves, tels que la manière de faire le silence. Cependant, si la réflexion sur certaines situations observées par l'enseignant peut être différée, devant une urgence, la réflexion ne peut être différée. L'enseignant est amené à prendre une décision dans l'immédiat. Une décision, qui rendrait son action ou sa pratique intelligible. Par exemple, pour répondre à une difficulté rencontrée par un ou plusieurs élèves, l'enseignant peut être amené à aborder le problème autrement, soit en apportant quelque chose de plus dans son action, soit en changeant de méthode, un geste qui transformerait sa pratique. Mais ce changement dans les actions de l'enseignant ne se fait pas au hasard. L'enseignant, prend un court instant pour réfléchir sur son action. Qu'est ce qui ne marche pas et comment améliorer. Cette réflexion en cour d'action à laquelle l'enseignant apporte une amélioration dans son action, c'est ce que Schön a identifié sous l'appellation de « *la réflexion dans l'action* » et que Perrenoud nomme « *la réflexion dans le feu de l'action* » (Perrenoud 1998).

Cependant, cette réflexion en cour d'action se fait de manière rapide. De ce fait, elle peut ou ne pas apporter l'effet escompté. Cela amènerait l'enseignant à différer sa réflexion. À ce propos, Perrenoud souligne que « la réflexion dans l'action, amorce souvent la réflexion sur l'action, parce qu'elle met en réserve les questions impossibles à traiter sur le vif, mais auxquelles le praticien se promet de revenir à tête reposée » (Perrenoud, 1998).

II.2.2) La réflexion en amont ou en aval de l'action.

La réflexion en amont ou en aval de l'action est la deuxième dimension de la pratique réflexive connue sous différentes appellations : « la réflexion sur l'action », pour Schön et « la réflexion, hors du feu de l'action » pour Perrenoud. À la différence de « la réflexion dans l'action », la réflexion sur l'action permet à l'enseignant de réfléchir sur des situations rencontrées et qu'il n'a pas pu apporter la solution pendant l'action. Différer la réflexion lui permet de réfléchir à tête reposée et de faire murir sa réflexion. De même, la réflexion sur l'action permet aussi d'anticiper d'éventuels situations qui peuvent survenir pendant l'action avenir et prépare l'enseignant à réfléchir plus vite dans l'action. Comme souligné précédemment, la réflexion dans l'action, amorce souvent la réflexion sur l'action.

Scénario 20.

MC31 : « On ne peut pas enseigner intuitivement comme ça. Je pense qu'il faut le vivre pour s'en rendre compte. Ce qu'on prépare, ce qu'on met des heures à préparer ne fonctionne pas toujours. Il ne faut pas avoir peur de mettre sa préparation de côté et dire que, ça ne sert à rien de continuer. Ils n'y arrivent pas, il faut essayer autrement. Soit sur le moment ça marche, on adapte sur le moment, soit en met à côté. Moi, carrément, je mets la préparation à côté et j'y reviens demain. J'ai le temps de réfléchir, de préparer d'autres supports ».

MC 11: « je dois me remettre en question, pour être au goût du jour... »

Conclusion

La pratique de l'ajustement des gestes professionnels lie la co-intervention ou le co-enseignement à la pratique réflexive. En effet, tout ajustement des gestes professionnels nécessite une réflexion qui permet aux enseignants d'adopter des gestes plus adaptés et susceptibles de répondre aux besoins des élèves ou à la situation complexe constatée.

Cependant, dans la pratique de la co-intervention les enseignants s'ajustent avant, pendant et après la séance. En effet, pour s'ajuster les enseignants entament une réflexion. De ce fait, les ajustements avant la séance font appel à une réflexion sur l'action. Les enseignants, lors de la co-préparation des séances réfléchissent sur l'action, pour la séance avenir sur des gestes professionnels plus adaptés pour anticiper la survenance d'un événement. Il est de même pour les ajustements après la séance, où les enseignants réfléchissent à tête reposée sur ce qui s'est passé en classe, sur la situation complexe rencontrée, à la manière dont il a fait face à cette survenance de la complexité, ils réfléchissent aussi à d'autres solutions possibles si une situation pareille venait à se produire. Par contre, les ajustements pendant la séance font appel à une réflexion dans l'action. Les enseignants réfléchissent et pour répondre de façon immédiate à une situation complexe. En conséquence, la pratique de la co-intervention/co-enseignement génère deux types de réflexion : la réflexion sur l'action et la réflexion dans l'action, deux composants de la pratique réflexive. En effet, la réflexion sur l'action, la réflexion dans l'action et les ajustements des gestes professionnels pourraient emmener les enseignants à développer des nouvelles compétences et boosterait le développement professionnel des enseignants.

Chapitre 8 : Co-intervention, ajustement et développement professionnel.

Introduction.

La co-intervention comme nouvelle pratique professionnalisante (Ventoso-Y-Font et Dubois-Bégué, 2014), génère des nouvelles pratiques favorisant le développement professionnel des enseignants. En effet, ayant déjà abordé la co-intervention, ainsi que les ajustements dans les chapitres précédents, nous abordons ici, le comment, la co-intervention/le co-enseignement par le biais des ajustements réciproques des enseignants, favorise le développement professionnel. Cependant, ce développement professionnel qui passe dans les faits par la formation initiale et continue peut s'acquérir sur le tas dans l'exercice du métier de l'enseignement. Puisque « chaque jour, les enseignants sont confrontés aux changements qu'impliquent les nouveaux programmes, les nouvelles méthodes d'évaluation et les nouvelles technologies (Helen Timperley). Changements qui emmènent les enseignants de prendre distance de leurs pratiques habituelles, de s'adapter et de forger des nouvelles pratiques qui viennent enrichir le répertoire existant des pratiques des enseignants.

Dans cette perspective, la pratique de la co-intervention/ co-enseignement, en amenant les enseignants à travailler autrement, et par l'acquisition des nouvelles pratiques et compétences qu'elle génère, contribue au développement professionnel des enseignants.

De même, la co-intervention/co-enseignement en apportant du nouveau dans l'activité des enseignants, qui doivent s'ajuster constamment non seulement sur l'élève, mais aussi sur le second enseignant agit sur « l'agir enseignant », défini par Dominique Bucheton (2009) sous l'appellation du « Multi-agenda des préoccupations enchâssées », et compte 5 macro-préoccupations. Cependant, à partir du multi-agenda de Bucheton (2009), Saillot (2020) réalise les ajustements multirégistres entre des préoccupations enchâssées en associant 6 préoccupations par chaque macro-préoccupation.

Cependant, la co-intervention/co-enseignement en apportant du nouveau dans les ajustements des enseignants du fait des ajustements réciproques entre enseignants vient renforcer les gestes professionnels de l'agir enseignant. Ceci, nous emmène à associer ces nouveaux gestes professionnels au multi-agenda des préoccupations enchâssées : le multi-agenda du co-enseignement.

I) Le développement professionnel des enseignants dans l'exercice de la co-intervention.

Pour traiter le développement professionnel des enseignants dans l'exercice de la co-intervention, commençons à définir ce qu'on entend par développement professionnel. En effet, celui-ci peut se définir en deux perspectives. La première perspective « associe le développement professionnel au cheminement dans la carrière enseignante (Brodert et al 2005). Une autre perspective professionnalisante définit le développement professionnel sous l'angle de l'apprentissage considéré le plus souvent comme processus et produit en formation initiale ou continue. Dans cette perspective, DAY (1999) stipule qu'il s'agit d'un « processus par lequel individuellement et collectivement les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agent de changement aux fins morales de l'éducation ». C'est donc par ce processus que ces derniers acquièrent des savoirs nécessaires dans l'exercice de leur métier.

Cependant, si le développement professionnel se produit par le biais de la formation (initiale ou continue), celui-ci peut s'acquérir dans l'action et sur l'action de l'exercice du métier de l'enseignement. En effet, la formation sur l'exercice de la co-intervention/co-enseignement en milieu scolaire devrait permettre l'acquisition des nouvelles compétences et donc, le développement professionnel des enseignants. Bien que cette pratique a fait l'objet d'une formation dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes » au début de son instauration, pour les enseignants concernés par le dispositif. Mais certains enseignants qui sont au début de leur carrière et qui ont rejoint le dispositif quelques années après son instauration, n'ont pas bénéficié de la formation. Cette absence de formation sur l'exercice de la co-intervention pour les enseignants novice ne les a pas empêchés d'acquérir des compétences nécessaires à l'exercice de la co-intervention/co-enseignement et de se développer professionnellement. La pratique de la co-intervention/co-enseignement et tout ce qu'elle implique favorise le développement professionnel des enseignants. Ce développement professionnel se manifeste par la transformation des enseignants et des pratiques.

I.1) La transformation des enseignants.

Les études académiques menées dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes » soulignent que le dispositif par le biais de la co-intervention a permis outre la transformation

des pratiques, la transformation des enseignants. Cependant, plusieurs éléments contribuent à cette transformation.

I.1.1) L'acquisition des nouvelles compétences et habitudes.

L'instauration de la pratique du co-intervention/co-enseignement qui associe deux enseignants au sein d'un même groupe classe est souvent rejetée par certains enseignants qui ont pour habitude de travailler seul (une classe, un enseignant) et parce que son exercice nécessite des compétences supplémentaires, mais qui peuvent s'acquérir en travaillant ensemble. En effet, le travail conjoint permet aux enseignants d'acquérir :

- La capacité à travailler à deux.

Cette capacité à travailler à deux concerne les interventions entre deux enseignants au sein d'un même groupe classe et ne tient pas compte des interventions entre un enseignant et les AVS ou avec les stagiaires. Cependant, cette capacité n'est pas automatique pour certains enseignants, mais s'acquiert au fil du temps de l'exercice de la co-intervention, comme le soulignent les enseignants.

Scénario 21.

MC12 : « *La première année, il faut s'habituer d'avoir quelqu'un d'autre dans sa classe. On n'est pas habitué d'avoir quelqu'un de plus dans sa classe. Moi, déjà j'ai fait toute ma carrière en étant seule dans la classe avec mes élèves, il m'a fallu bien une année pour m'adapter. On a l'habitude d'être seul avec un groupe classe. On pense qu'on perd la main sur sa classe* ».

- La capacité à s'ajuster à l'autre ou à s'adapter à la pratique de l'autre.

La capacité à travailler à deux, une compétence nécessaire dans l'exercice de la co-intervention/co-enseignement, mais pas suffisante pour la réussite de cette pratique. En effet, la co-intervention/co-enseignement se veut une adaptation mutuelle des pratiques des deux enseignants. Cette compétence nouvelle est aussi acquise dans l'exercice de la dite pratique.

Scénario 22.

MS1: « *Avec le dispositif⁷³, il y a une adaptation supplémentaire, l'enseignant s'adapte à l'autre puis aux élèves. Il y a plus d'adaptation quand on est deux dans la*

⁷³ Le dispositif instaure la pratique de la co-intervention/co-enseignement qui emmène les enseignants à s'adapter mutuellement

classe. Quand on est seul l'adaptation est facile. L'adaptation est plus grande à deux ».

« Quand il y a quelqu'un de plus dans la classe, je dois modifier rapidement des petites choses. On est habitué ».

- La capacité de se remettre en question.

La co-intervention/co-enseignement fait appel à une remise en question par les enseignants en questionnant leurs propres pratiques. En effet, les enseignants peuvent avoir leurs propres pratiques et la rencontre de ces deux pratiques peut créer un déséquilibre. De ce fait, les enseignants peuvent se questionner sur leurs pratiques et prendre une distance. Surtout si la pratique de l'un des enseignants répond mieux au goût du jour et aux besoins des élèves.

Par ailleurs, les enseignants en situation de co-intervention/co-enseignement questionnent et ajustent leurs pratiques (gestes professionnels) pour répondre aux attentes des élèves et pour être en harmonie avec les pratiques de l'autre enseignant.

Scénario 23.

MC11 : « j'ai une formation qui date, donc, je me suis toujours adaptée aux nouveautés. Moi, je dois me remettre en question régulièrement pour être au goût du jour, pour que ça réponde aux attentes des élèves et pour le travail avec mon jeune collègue ».

Toutefois, la co-intervention/co-enseignement peut emmener les enseignants à questionner leur pratiques par peur d'être juger, par le fait que sa pratique peut paraître obsolète et ne répond plus à certains besoins des élèves.

I.1.2) L'amélioration des gestes professionnels.

Trois éléments peuvent contribuer à l'amélioration des gestes professionnels des enseignants en situation de co-intervention/co-enseignement.

- Questionner sa pratique ou geste professionnel.

Questionner sa propre pratique peut conduire à une prise de distance de celle-ci. Par cette prise de distance, l'enseignant renouvelle sa pratique par l'usage des nouvelles pratiques qui répondent aux nouveaux besoins des élèves. En effet, ce changement des pratiques offre à

l'enseignant une capacité de faire face aux nouveaux besoins des élèves. Il a acquis quelque chose de nouveau qui le rend meilleur que, il était. Il s'améliore professionnellement.

- L'harmonisation des pratiques.

L'harmonisation des pratiques est une nécessité de la co-intervention et du co-enseignement. Cependant, en harmonisant les pratiques, les enseignants acquièrent des nouvelles pratiques qui améliorent leur capacité à répondre aux besoins de certains élèves. Par ailleurs, l'harmonisation des pratiques peut emmener l'enseignant à quitter sa pratique et acquiert une nouvelle plus efficace et adaptée aux besoins de certains élèves. En effet, en répondant de manière efficace aux besoins de certains élèves, l'enseignant s'améliore dans l'exercice de son métier.

- La reprise des gestes professionnels (pratique) de l'autre et le partage mutuel des pratiques.

La modélisation systémique de la posture d'ajustement présentée par Saillot (2020) (cf. Page 193 et 200) permet aux enseignants de reprendre les gestes professionnels de l'autre et d'échanger mutuellement leurs gestes. En effet, les enseignants par le « jeu de miroir », peut s'approprier de la pratique de l'autre et en fait tienne. Cette appropriation le rend efficace pour répondre à certains besoins des élèves.

Situation 32. Binôme 14

Mode d'intervention : Co-enseignement

Nombre d'élèves : 27

Domaine d'intervention : Mathématiques

Activité de l'élève : Résolution de problèmes

Posture de MS : Contrôle et aide

Posture de MC : Contrôle et aide

Faits :

Les élèves de CE2 qui travaillent sur une série de résolution de problèmes sont confrontés à une difficulté suite à une nouvelle démarche sur la résolution de problèmes, initiée par MS. En effet, la résolution de problèmes commence par une question : « Que doit-on chercher ? ». Les élèves qui d'habitude commencent la résolution de problèmes autrement (les calculs, des questions qui leur sont familières) se trouvent devant quelque chose de nouveau. Une question dont les élèves peinent à répondre. Pour aider les élèves en difficulté, MS écrit au tableau les différentes possibilités d'éléments à rechercher ; à savoir : le nombre, la distance, le prix, la somme, la différence, la durée, la masse, la contenance).

À ce geste, MC réécrit ces propositions sur le TBI et enregistre.

En effet, la reprise du geste professionnel de MS par MC emmène ce dernier à élaborer une fiche d'étayage pour les élèves pour faire face de façon efficace aux difficultés des élèves.

Par ailleurs, le partage mutuel des pratiques se fait aussi entre deux classes. MS qui ajuste sa pratique ou ses gestes professionnels aux gestes de MC fait usage de ces gestes ajustés dans d'autres classes. Par exemple, la reprise de la grille de différentes possibilités dans l'autre classe.

Plusieurs gestes professionnels ajustés sont repris par MS dans d'autres classes.

Scénario 24.

MS1 : « Seulement au début d'année où c'était un peu particulier, parce que moi je suis quelqu'un qui observe.... Là je me suis adapté à la situation. Je travaille avec plusieurs enseignants, je regard leur façon de faire et je m'adapte ».

Dans ce contexte, l'acquisition des nouvelles compétences transformerait l'enseignant. Une transformation qui se traduit par le développement professionnel.

I.1.3) Le renforcement de l'identité professionnelle.

La co-intervention/co-enseignement est gage de renforcement de l'identité professionnelle pour les novices. En effet, l'acquisition des nouvelles pratiques dans l'exercice de la co-intervention/co-enseignement peut permettre aux enseignants novices de se sentir « enseignant ».

Scénario 25.

MS1: Je rencontre des enseignants qui ont des personnalités, méthodes et pratiques différentes. Pour la stimulation intellectuelle, c'est très riche. 14 classes différentes, avec des pratiques et méthodes différentes, du point de vue professionnel, moi, j'ai beaucoup grandi cette année, parce que j'ai pu faire des choses que je n'avais jamais abordées. Par exemple l'apprentissage du dictionnaire. Je peux voir plusieurs CEI, faire de telle façon, moi, je pioche dans tout ça. Je m'inspire un peu de ce que font les autres. Cela renforce mon identité à moi, de voir faire ce que font les autres ».

I.1.4) Le changement du comportement des enseignants à l'égard du co-enseignement.

Au début du dispositif, « plus de maîtres que de classes », les interventions entre les 2 enseignants (MC et MS), se résument à la co-intervention séparée. Le co-enseignement était

quasiment rejeter par les enseignants. En effet, les enseignants qui ont pour habitude de travailler seul, gardent leur habitude et travaillent de façon isolée. Mais la connaissance de l'autre a favorisé le co-enseignement en annihilant la peur d'être juger qui est un frein à la pratique du co-enseignement. De même, « le travailler ensemble » permet aux enseignants de changer leur comportement vis-à-vis de l'autre enseignant et même des élèves par le croisement de regards des deux enseignants. En effet, la peur d'être juger par l'autre, n'est pas le seul frein au co-enseignement. Cette pratique, qui à son instauration, est rejetée par les enseignants du fait de ce qu'elle implique.

- Une préparation commune ;
- Le partage de la parole en classe, des pratiques et des outils de travail ;
- La cohérence des pratiques
- L'acceptation de l'avis de l'autre.

Tous ces éléments demandent aux enseignants d'autres compétences professionnelles qui ne s'acquièrent pas en travaillant seul, mais au fur et à mesure que les enseignants travaillent ensemble. De ce fait, l'acquisition de toutes ces compétences permet aux enseignants de changer leur comportement à l'égard du co-enseignement.

Cependant, la transformation des enseignants dans l'exercice de la co-intervention/co-enseignement qui a favorisé leur développement professionnel s'accompagne de la transformation des pratiques ou des gestes professionnels.

I.2) La transformation des pratiques.

Les études menées dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes » soulignent aussi la transformation des pratiques des enseignants. Cette transformation contribue efficacement au développement professionnel des enseignants. En effet, cette transformation des pratiques qui permet le développement professionnel des enseignants se forge par :

I.2.1) La progression des enseignants.

La présence d'un second enseignant (MS) dans la classe pousse le l'enseignant de la classe (MC) à expérimenter des nouvelles pratiques pour essayer de faire progresser les élèves, en adaptant sa pratique aux besoins des élèves. En effet, l'enseignant qui actualise sa pratique pour répondre aux besoins des élèves et être au goût du jour, se voit progresser dans l'exercice de son métier.

Scénario 26.

MC11: « *C'est vrai que le fait d'avoir « un maître plus », ça nous pousse de faire quelque chose en profondeur... ça change aussi des pratiques* ».

En effet, pour faire quelque chose en profondeur et emmener les élèves plus loin, l'enseignant peut apporter plus de détails dans l'activité des élèves. En mathématiques l'enseignant peut décortiquer sa pratique et mettre en parallèle d'autres démarches, méthodes et pratiques.

Faire quelque chose en profondeur c'est aussi donner la possibilité à chaque élève de présenter sa méthode aux autres.

Situation 33. Binôme 31.

Mode d'intervention : Co-enseignement

Nombre d'élèves : 12

Domaine d'intervention : Mathématiques

Activité de l'élève : Résolution de problème

Posture MC et de MS : Contrôle et aide

Faits :

L'intervention de MS qui a lieu dans la classe double (CP/GS) sur un groupe de 12 élèves de CP. En effet, pendant que le groupe d'élèves de grande section rejoint les autres élèves en école maternelle pour travailler ensemble, MC et MS interviennent ensemble sur les 12 élèves de CP sur une série de résolution de problèmes. Cependant, après que les enseignants aient contrôlé le travail des élèves, vient le moment de la correction. Un élève passe au tableau pour corriger. Ce dernier adopte la démarche présentée par l'enseignant. Sachant que d'autres élèves ont procédé autrement, l'enseignant demande :

MC : « *Qui a fait autrement ?* ».

Les élèves qui ont procédé autrement passent chacun à leur tour au tableau pour résoudre le problème selon leur démarche.

Bien que cela est faisable en présence d'un seul enseignant, mais au détriment par exemple de l'apprentissage des élèves en difficulté. Si MC est pu aller plus loin avec les élèves qui ont fini leur activité, parce que MS aide les élèves en difficulté. Sans la présence de MS, MC ne pouvait pas faire deux choses à la fois : emmener les élèves en réussite plus loin et aider ceux qui sont en difficulté.

Cela permet aussi aux enseignants de découvrir d'autres démarches, méthodes et pratiques des élèves.

De même, la découverte et l'acquisition des nouvelles pratiques permettent aux enseignants de progresser dans l'exercice du métier.

Scénario 27.

MS1 : « *Du point de vue professionnel, moi, j'ai beaucoup grandi cette année. Parce que j'ai pu faire des choses que je n'avais jamais abordées* ».

Toutefois, la co-intervention/co-enseignement avec toutes ces contraintes qui l'entourent et d'autres pratiques que son exercice génère, apporte du nouveau dans l'enseignement des élèves. Cependant, cette nouveauté (Ajustements réciproques, le partage de la classe et de la parole, la co-préparation,, la co-régulation, la concertation et la communication), peut dans certains cas contribuer à combler les manques sur une prise en charge efficace des élèves et surtout transforme l'existant. En effet, les enseignants qui ont pour habitude de travailler seuls, travaillent en co-enseignement et peuvent s'ajuster en plus aux élèves à l'autre enseignant, se mettre en retrait en laissant sa place à l'autre, communiquer sur sa pratique, sur ses gestes professionnels pour défavoriser toute déconnexion des temps didactiques sur l'activité des élèves. Le faisant, ces enseignants acquièrent des nouvelles compétences qui leur permettent de progresser et de se développer professionnellement.

I.2.2) L'apprentissage avec et par autrui.

La co-intervention/co-enseignement en amenant deux enseignants à travailler sur un même espace et par ses nombreuses pratiques par lesquelles les enseignants découvrent des nouveaux gestes professionnels et se découvrent, permet à ses derniers d'apprendre de l'autre.

- La découverte des nouveaux gestes professionnels (l'apprentissage par autrui).

L'observation et l'écoute des gestes professionnels de l'enseignant en situation de co-intervention/co-enseignement peuvent permettre à l'autre d'actualiser sa pratique et d'enrichir son répertoire. Ainsi, l'enseignant qui découvre la pratique de l'autre et en fait usage, apprend de l'autre. En effet, les enseignants peuvent acquérir certaines pratiques non enseignées dont l'acquisition se fait avec l'expérience dans l'enseignement et avec les situations d'apprentissage que peuvent rencontrer certains enseignants. Pour les enseignants qui ont une formation qui date, les interventions avec un jeune enseignant lui permettent d'apprendre

des nouvelles méthodes, pratiques d'enseignement et pour les enseignants novices, la co-intervention/co-enseignement est pour eux une occasion de découvrir des pratiques non enseignées.

Scénario 28.

MC11 : *« j'ai une formation qui date, donc, je me suis toujours adaptée aux nouveautés »*

MC11 : *« comme je le dis, on apprend aussi des autres »*

MS1 : *« je travaille avec plusieurs enseignants, je regarde leur façon de faire et je m'adapte »..*

MC21 : *« C'est très enrichissant. Parce que, on apprend aussi beaucoup avec l'autre. Il y'a un travail de dialogue ».*

En effet, les rencontres croisées des enseignants en situation de la co-intervention/co-enseignement où chacun présente et explique sa pratique offre l'opportunité aux enseignants d'apprendre certains gestes professionnels qu'ils ne maîtrisent point.

Scénario 29.

MC21 : *« C'est pour cela que je disais que c'est très enrichissant. Parce qu'on apprend de l'autre. Moi, par exemple, mon poste⁷⁴, c'est que de l'adaptation. On s'adapte et donc c'est très positif ».*

De même, le partage de pratiques entre enseignants permet l'acquisition des nouvelles pratiques.

Scénario 30.

MS2 : *« Moi, je fais partie d'un groupe de recherche en mathématiques. Effectivement, sur la résolution de problème, on a développé des nouvelles méthodes que j'utilise en classe de CE2. On va éventuellement utiliser dans d'autres classes pour faire évoluer les pratiques. Il y a des collègues aussi qui découvrent les choses et qui partagent. Ils*

⁷⁴ L'enseignante travaille dans d'autres écoles. Elle est dans l'école les lundis et mardis où elle remplace l'enseignante formatrice qui elle travaille les jeudis et vendredis. Intervenant auprès des élèves de CP, elle bénéficie de l'intervention de MS.

découvrent de nouveaux supports, soit à la formation, soit en autoformation. Ça marche dans les deux sens ».

- La découverte des pratiques avec l'autre (apprendre avec l'autre).

La co-préparation et la co-régulation permettent aux enseignants en situation de co-intervention/co-enseignement de préparer ensemble l'activité de l'élève et de faire un point sur ce qui a marché ou n'a pas marché, ce qui a posé problème, pourquoi et comment remédié à la situation. La co-réflexion des enseignants les emmène à interroger leur répertoire des pratiques pour trouver une pratique susceptible de répondre à la complexité de la situation. Mais dans certains cas aucune pratique de répertoire des enseignants, ne semble répondre de façon efficace à la situation. Dans ce contexte, deux solutions peuvent être envisagée. D'une part, co-réfléchir pour mettre en place une pratique, méthode, ou démarche adaptée à la situation. D'autre part, interroger le répertoire externe des pratiques (La recherche sur internet, forum de discussion...). Dans les deux cas, les enseignants découvrent avec l'autre, les pratiques qui manquent à leur répertoire.

- La découverte de soi à travers l'autre.

On dit souvent de la co-intervention/ co-enseignement, produire « un effet miroir ». En effet, le face à face de cette pratique permet à un des enseignants de se voir à travers l'autre. Cependant, l'enseignant qui voit pendant intervention les gestes professionnels de l'autre peut se reconnaître en cet autre. Il peut alors voir dans les gestes professionnels de l'autre, les points forts de ses gestes professionnels, mais aussi ses propres défauts. Ainsi, la connaissance de ces défauts, peut générer une prise de conscience qui emmène l'enseignant ou les deux à réfléchir et modifier leurs gestes professionnels.

I.2.3) La cohérence des pratiques.

Avant d'aborder la cohérence des pratiques comme un élément de développement professionnel, commençant à définir ce que c'est une pratique. En effet, Durand (1996), psychologue, définit la pratique en utilisant la théorie de l'activité. Pour lui, l'activité désigne ce que fait un agent, pour réaliser une tâche. Elle regroupe le comportement observable et l'activité cognitive. De ce fait, la pratique comporte une double dimension : Une dimension observable et une dimension cognitive.

Pour les chercheurs en sciences de l'éducation comme Beillerot et Altet, la pratique revêt une double dimension : Pour Beillerot, la pratique regroupe d'un côté les gestes, les conduites, les

langages et de l'autre, les objectifs, les stratégies et les idéologies. Quant à Altet (2002), cette dernière qualifie la pratique de pédagogique et didactique. Elle définit la pratique enseignante comme « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle propre d'exécuter une activité professionnelle : d'enseignement* ». *La pratique est donc, l'ensemble des actes observables auxquels s'ajoutent les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée.*

Ainsi, pour Altet, la pratique recouvre bel et bien deux dimensions, une dimension pédagogique et l'autre, didactique. Cependant, dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes », la circulaire 2012-201 du 18/12/2012, dont il découle recommande la co-intervention, dont la mise en œuvre et la réussite de celle-ci demande une cohérence dans les pratiques des enseignants.

De même, cette cohérence des pratiques est aussi soulignée dans ladite circulaire, en ces termes :

« L'organisation d'une école avec PMCDC, peut également favoriser la mise en œuvre de mode d'organisation pédagogique en équipes, qui diffèrent de l'organisation en classe en cohérence avec l'esprit des cycles... ».

Sachant que deux enseignants sont emmenés à intervenir ensemble (sur un même espace, ou séparément), ladite circulaire interpelle, la communauté éducative sur la cohérence des interventions.

« Il appartient pleinement aux équipes de définir la cohérence des interventions pour garantir l'efficacité du dispositif et des modalités choisies ».

De ce fait, pour assurer l'efficacité du dispositif, les enseignants sont donc emmenés à adapter leurs pratiques mutuellement ou se mettre à la pratique de l'autre.

Scénario 31.

MS1 : « Je rencontre des enseignants qui ont des personnalités, méthodes et pratiques différentes. Pour la stimulation intellectuelle, c'est très riche. 14 classes différentes avec des pratiques et méthodes différentes, du point de vue professionnel, moi, j'ai beaucoup grandi cette année. Parce que j'ai pu faire des choses que je n'avais jamais abordées ».

MS1 : « *Seulement au début d'année où c'était un peu particulier, parce que moi, je suis quelqu'un qui observe.... Là je me suis adapté à la situation. Je travaille avec plusieurs enseignants, je regarde leur façon de faire et je m'adapte. Comme j'ai appris à les connaître, donc je peux ajuster l'intensité de mes interventions et ajuster aussi les pratiques en fonction des personnalités, des besoins des élèves* ».

Le faisant, non seulement, cela assurerait la cohérence dans les interventions de deux enseignants, mais ces derniers peuvent acquérir des nouvelles pratiques et compétences, les faisant progresser dans l'exercice de leur métier. Pratiques et compétences qui leur permettent de faire ce qu'ils ne pouvaient pas faire au paravent ou faisaient autrement. En effet, la découverte et l'acquisition des nouvelles pratiques qui se traduisent par un changement de pratique deviennent pour les enseignants gage de développement professionnel.

I.2.4) Le fait d'être à 2 dans la classe ou d'intervenir à 2, pousse les enseignants à expérimenter plusieurs pratiques, méthodes et démarches.

La co-intervention/co-enseignement, par ses pratiques, offre aux enseignants la possibilité de réfléchir sur des nouvelles pratiques.

- La co-réflexion.

La co-réflexion, bien qu'elle offre aux enseignants un gain de temps, puisque à deux on réfléchit plus vite, mais ce qui nous intéresse, c'est l'opportunité qu'elle offre aux enseignants d'une part, d'aller plus loin dans leur réflexion en réfléchissant sur d'autres pratiques ou de nouveaux gestes professionnels favorables à l'apprentissage des élèves. D'autre part, la conjugaison de la réflexion peut emmener les enseignants à analyser un problème sur un autre angle et envisager des gestes professionnels plus adaptés. Toutefois, la co-réflexion peut parfois donner lieu au développement de nouveaux gestes professionnels.

- Le croisement de regards.

Croiser le regard avec l'autre, permet aux enseignants de voir ce qu'ils n'ont pas pu voir, ou d'affirmer ou infirmer leur opinion sur le comportement ou l'apprentissage de certains élèves, pour bien adapter leurs gestes professionnels aux besoins de ces élèves. En effet, le croisement de regard sur un ou plusieurs élèves apporte une cohérence dans les pratiques de chacun des enseignants.

- La co-préparation qui réduit la charge et le temps de préparation des activités des élèves ;

La co-préparation en réduisant la charge et le temps de préparation offre aux enseignants un gain de temps qui peut permettre à ces derniers de réfléchir sur d'autres pratiques en fonction des situations d'apprentissage de certains élèves. Cette pratique de la co-intervention/co-enseignement est aussi une occasion pour les enseignants de mettre en place des activités et des gestes professionnels réfléchis. Les enseignants ont le temps de faire murir leur réflexion, en mesurant le contre et le pour des gestes professionnels retenus.

- Le partage des élèves ou le co-enseignement qui réduit le ratio élève/enseignant.

Le partage des élèves ou le fait d'enseigner à deux sur un groupe classe, réduit le ratio/élève/enseignant et génère un gain de temps qui permet aux enseignants d'amener les élèves plus loin. Par exemple en demandant aux élèves d'expliquer sa démarche aux autres. Les enseignants peuvent prendre un temps de courte réflexion pour répondre à un ou plusieurs besoins immédiats. De même, ce gain de temps peut aussi emmener les enseignants à expérimenter des nouveaux gestes professionnels plus adaptés. Puisque le temps de prise en charge par élève augmente avec la réduction du ratio élève/enseignant, les enseignants peuvent donc réfléchir à la situation pédagogique de chaque élève et apporter une solution différente en fonction des besoins opérés pendant l'intervention. Cette situation peut emmener les enseignants à développer des nouveaux gestes professionnels, pour répondre de façon efficace aux besoins de chaque élève. Le faisant, les enseignants acquièrent des nouveaux gestes professionnels qui viennent renforcer la capacité des enseignants sur la gestion de l'hétérogénéité des élèves. En effet, cette nouvelle capacité se traduit par un développement professionnel.

- Augmentation de l'étayage pour les élèves en difficulté.

Tout comme dans le paragraphe précédent où la réduction du ratio élèves/enseignant permet aux enseignants de répondre de façon différente aux besoins de chaque élève, la co-intervention/co-enseignement par le biais de la réduction du ratio élèves/enseignant, augmente l'étayage apporté aux élèves. Cependant, dans cet étayage, les enseignants peuvent avoir recours à des différentes pratiques du répertoire des pratiques des enseignants. Mais pour des nouveaux besoins des élèves, ces pratiques du répertoire des pratiques des enseignants peuvent s'avérer inadaptées. Dans ce contexte, les enseignants peuvent réfléchir sur « le

comment répondre aux nouveaux besoins des élèves » et développer des nouvelles pratiques ou nouveaux gestes professionnels.

Scénario 32.

MC33 : *« On essaie plein de truc. Pour moi, c'est un des avantages du « plus de maîtres ». C'est que du coup, tu es là pour innover, parce que les conditions d'exercices se sont facilitées. Donc tu peux te permettre d'aller plus loin dans ta pratique ».*

MC33 : *« Meilleures conditions d'apprentissage. On s'améliore pédagogiquement. Parce que vous être deux....plus de pratiques. On essaie toujours d'innover. À deux ça te pousse à innover ».*

MC11 : *« À deux, on a plus de proximité avec les élèves. Sur la résolution de problème, lorsqu'on est seul face à 25 élèves, c'est quasiment impossible. On ne peut pas aller si loin que par rapport si on est deux ».*

« Dans la résolution de problème, on deux à circuler dans la salle pour 30 élèves au début de l'année, avec des niveaux très différents. Ce qu'on a fait, je ne peut pas le faire seule ».

MC12: *« Les cartes oui, dans la résolution de problèmes. On l'a déjà fait avec la précédente enseignante surnuméraire. C'est vrai que, le fait d'avoir un maître plus, ça nous pousse de faire quelque chose en profondeur, d'aller un peu plus loin. Ça change aussi des pratiques, d'observer mieux les enfants, d'avoir un autre regard, un point de vue différent ».*

MC11: *« Avoir « un maître plus », c'est une aide. Mais, moi en ce qui me concerne, en fonction des classes qu'on peut avoir, c'est bien d'être à deux dans la classe, pour certaines choses. C'est encore plus utile comme on a pu le faire cette année. Scindé en deux groupes, ça m'a permis encore d'aider plus les élèves en difficulté de façon plus efficace et de pousser plus loin les enfants qui n'avaient pas de difficulté. Tout le monde a trouvé son compte ».*

Tous ceux-ci emmènent parfois les enseignants à développer des nouvelles pratiques ou des nouveaux gestes professionnels et leur permettent de se développer professionnellement.

Cependant, la gestion de l'hétérogénéité ou la difficulté des élèves ne sont pas les seuls éléments qui emmènent les enseignants d'aller plus loin dans l'enseignement de certains élèves. En effet, certaines circonstances sur le déroulement de la co-intervention peut aussi emmener les enseignants d'aller plus loin dans leur enseignement et de développer ainsi des nouveaux gestes professionnels. Par exemple, pour assurer la chronogénèse de l'activité des élèves en contexte des interventions séparées. En effet, en cas d'interventions séparées entre les deux enseignants, il peut parfois y avoir un écart sur le rythme de travail des deux enseignants. Pour combler ce retard du rythme de travail, l'enseignant en avance peut proposer aux élèves les exercices d'entraînement, soit revenir sur les notions qui ne sont pas bien acquises, pour laisser le temps à l'autre de finir, mais il peut aussi approfondir son enseignement. De ce fait, le fait d'approfondir l'enseignement auprès des élèves, cela peut susciter des nouveaux gestes professionnels favorables au développement professionnel de l'enseignant.

Scénario 33.

MC21: *« De toute manière, on n'a pas le même public, on a le même support, mais on n'a pas le même public. Par exemple là ce soir, en lecture, toi tu avais ceux qui sont plus en difficulté, moi, j'ai ceux qui avancent plus rapidement, mais qui ont besoin de l'attention et de compréhension, et donc elle avait dit « qu'elle avait besoin plus de temps, parce que le texte était long », et moi, j'ai adapté ma pratique en l'enrichissant pour qu'ils aient le temps pour eux de finir ».*

Cependant, si le développement des nouvelles pratiques suscite le développement professionnel des enseignants, l'articulation entre plusieurs postures des enseignants que ces derniers acquièrent la capacité dans l'exercice de leur métier, favoriseraient aussi le développement professionnel. En effet, si les enseignants au début de leur carrière mobilisent deux postures (la posture de contrôle et la posture d'enseignement), les plus expérimentés naviguent entre les sept postures et mobilisent parfois deux à plusieurs postures à la fois. Cette capacité à mobiliser plusieurs postures, en passant d'une posture à l'autre ou à mobiliser deux postures en même temps, est une compétence professionnelle développée dans l'exercice du métier de l'enseignement.

II) Le multi-agenda des préoccupations enchâssées en contexte du co-enseignement.

La co-intervention ou le co-enseignement emmène les enseignants à exécuter des nouveaux gestes professionnels qui permettent de prendre en compte la présence du second enseignant. En effet, ces nouveaux gestes dans la pratique de la co-intervention/ co-enseignement ne sont pas tout à fait nouveaux, puisque certains gestes sont des gestes de l'agir enseignant (en contexte d'un seul enseignant), qui s'adressent aux élèves, et d'autres permettent à l'enseignant de modifier sa posture pour des besoins d'étayage. Cependant, avec la co-intervention/co-enseignement, ces gestes s'adressent non seulement aux élèves, mais aussi aux enseignants. Nous avons à travers les observations et les entretiens des enseignants, nous avons identifié les gestes des enseignants en contexte de co-enseignement et nous les avons associés au multi-agenda de préoccupation enchâssées de l'agir enseignant. À cet effet, nous avons associé à chaque préoccupation enchâssée 6 gestes que nous qualifions de méso-préoccupation.

II.1) La préoccupation du pilotage.

La préoccupation du pilotage selon Bucheton (2009) permet « d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance, d'assurer la chronogénèse de la leçon... ». Cette préoccupation permet aux enseignants de gérer les contraintes relatives au temps de l'espace et du matériel. On se basant sur ces indications, nous avons associé à la préoccupation du pilotage six méso-préoccupations de l'agir enseignant en situation de co-enseignement. Non seulement ces gestes s'adressent en priorité à l'autre enseignant, mais favorisent aussi le travail des élèves.

Pilotage	
Méso-Préoccupations	Eléments explicatifs
Compléter	Travailler à deux peut être aperçu comme une aide pour les enseignants. En effet, il arrive souvent qu'un enseignant complète l'action exécuter par l'autre, en apportant plus de précisions. Par exemple: apporter de l'aide aux élèves, quand l'autre enseigne.
Partager	Partager la parole, les tâches, la responsabilité (Le partage de la responsabilité permet à l'enseignant supplémentaire de faire partie de l'intériorité de la classe). Cette méso-préoccupation concerne aussi le tissage
La planifier	L'emploi du temps, les séances, les activités
Modifier	Le gestuel, les pratiques, la démarche
La ritualiser	Les séances, les domaines d'intervention, les programmes et l'emploi du temps. La ritualisation des programmes scolaires annihile la surévaluation et la sous-évaluation des activités des élèves. Cependant la ritualisation des séances, des domaines d'interventions et de l'emploi du temps, permet aux enseignants tout comme aux élèves de se préparer et de mobiliser leur capacité cognitive.
Communiquer	Sur le rythme de travail de chaque enseignant, la réussite et la difficulté des élèves, les acquis et les non-acquis, l'activité de l'élève. Cette communication favorise la connexion des temps didactiques, en contexte de co-intervention externe.

Tableau 14: Les préoccupations du pilotage

II.1.1) Compléter.

La complémentarité en situation de co-enseignement, vise à compléter l'action de l'autre. Cette méso-préoccupation, permet à l'enseignant de gagner de temps dans ses explications et d'avancer à un rythme normal. Puisque la complémentarité qu'il bénéficie le fait gagner en explication. L'exemple des gestes qui assurent la complémentarité entre les deux enseignants :

- L'un des enseignants écrit au tableau, et l'autre explique ce que le second enseignant écrit.
- Compléter la phrase de l'autre.
- Le croisement de regard susceptible de susciter l'engagement de l'élève.

- Venir en aide à l'autre, qui dans ces explications cherche un mot adapter au niveau des élèves pour favoriser la compréhension.
- Corriger les activités d'une partie du groupe classe, pour passer à autre chose. Plus les deux enseignants, contrôlent et corrigent l'activité des élèves, plus le contrôle et la correction seront vite fait, plus l'activité sera exécutée dans les délais.

Dans ce contexte, cette complémentarité sur les actions des enseignants permet de gérer les diverses contraintes relatives au temps. Elle assure la chronogénèse de la leçon.

II.1.2) Partager.

Cette préoccupation se manifeste par le partage des tâches, des outils de travail et surtout par le partage de la parole. Un partage qui se traduit par la collaboration et génère un gain de temps. En effet, Plus les enseignants collaborent entre eux, plus la disponibilité de chacun des enseignants, augmente. Cette disponibilité dont bénéficient les élèves augmente leur attention. De même, le partage des outils ou des éléments d'explications permet de donner plus de moyens aux élèves, pour favoriser leur engagement dans les tâches.

Cependant, l'enseignant s'engage à :

- Partager des pratiques et des informations ;
- Co-préparer, se concerter
- A laisser sa place à l'autre.
- Communiquer pour partager ses idées, ses pensées et connaissances

Toutes ces actions, pourtant dirigées vers l'autre enseignant, convergent vers l'élève. Par exemple, par la co-préparation, la concertation et la communication, les enseignants réfléchissent sur les objectifs d'apprentissage, les tâches à proposer selon les besoins des élèves et sur d'autres stratégies d'apprentissage. De même, le partage des documents des informations ou même des tâches génère un gain de temps pour les enseignants. Par exemple, partager les informations avec l'autre, permet à ce dernier de ne pas perdre le temps pour chercher ou réfléchir sur un fait. Temps que l'enseignant puisse consacrer à autre chose.

II.1.3) Ritualiser.

La ritualisation ici concerne les pratiques, telles que les démarches pour sur la résolution de problèmes. Saillot dans son analyse des ajustements multiregistres de l'agir enseignant attribue la préoccupation de la ritualisation à la macro-préoccupation de l'atmosphère, parce que « les rituels pédagogiques aident les élèves à se repérer dans le temps et dans l'espace. En contexte de la co-intervention/co-enseignement, la ritualisation aide non seulement au repérage, mais assure aussi la chronogénèse de la leçon. Cependant, la ritualisation en favorisant le repérage génère un gain de temps dans la réalisation des activités. Sachant que la ritualisation porte sur le planning, l'emploi du temps, les domaines d'intervention, les programmes et le déroulement des séances (pour les séances à plusieurs séquences), celle-ci permet non seulement le repérage, mais aussi de se projeter. En effet, la ritualisation ou les rituels pédagogiques comme le souligne Saillot (2020), « indiquent aux élèves qu'à des moments précis de la journée ou de la semaine, un certain type d'activité à lieu dans un endroit bien précis de la classe ou de l'école ». Cette indication peut emmener certains élèves à mobiliser leur capacité cognitive, en se préparant cognitivement et psychologiquement sur l'activité avenir, soit en cherchant des nouvelles informations, soit en relisant ce qui a été fait en classe, pour se mettre à jour. Par cette mise à jour. Une mise à jour, qui donne aux élèves le sentiment d'être prêts pour l'activité. Cependant, ce sentiment d'être prêt peut avoir des effets positifs sur le déroulement de l'activité. Parce qu'il emmène ces élèves à s'engager dans l'activité et de l'exécutée dans les délais.

Cependant, en quoi cette préoccupation, serait un élément de l'ajustement des gestes professionnels, puisque la ritualisation freine l'ajustement des geste professionnels entre deux enseignants. En effet, la ritualisation dans ce contexte concerne les séances les domaines d'intervention, le planning, ou l'emploi du temps. Tous ces éléments sont définis en s'appuyant sur les actions de l'un et de l'autre. Les séances, les plannings l'emploi de temps sont ajustés en fonction des actions menées par l'autre enseignant.

Mais, la ritualisation peut aussi porter sur les pratiques. Une situation, qui est censée annihiler les ajustements. Cependant, même avec la ritualisation, l'apparition d'un imprévu déstabilise le rituel pédagogique et suscite des ajustements, comme relevé dans la situation suivante.

Situation 34. Binôme 12

Modalité d'intervention : Co-enseignement

Domaine d'intervention : Français

Classe : CP

Posture des enseignants : Les deux, contrôlent et aident.

Les faits :

Pour finir l'activité de la veille travaillée hors contexte du co-enseignement, deux élèves en pleine activité se voient modifier par MS la démarche entreprise la veille en absence de ce dernier. Ces deux élèves qui n'ont pas cherché à se justifier font ce que l'enseignant demande. En effet, la modification de la démarche va occasionner un retard sur l'avancer de l'activité entre ces deux élèves et le reste de la classe. Puisque MS en s'approchant de MC pour une petite explication va demander de nouveaux à ces deux élèves de revenir sur leur démarche.

Bien que le planning, l'emploi du temps et le domaine d'intervention sont respectés, mais il y a un imprévu qui va emmener MS à s'ajuster. Sachant que, comme d'habitude, l'activité travaillée en séquence 1 est préparée par MC. Cependant, pour cette séquence, MC décide de finir l'activité de la veille travaillée en dehors du dispositif. Activité par laquelle MC à modifier les habitudes de la classe. Une modification, qui se transforme en un imprévu pour MS qui intervient dans la classe pendant un certain temps, et qui connaît déjà les habitudes, les démarches de la classe. En effet, ces modifications occasionnent une rupture de la ritualisation sur la démarche et permettent à MS de s'ajuster en s'appuyant sur ces changements, mais elles causent un retard dans l'exécution de l'activité auprès de certains élèves. MS qui n'a pas connaissance des nouvelles consignes, en demandant aux élèves qu'il contrôle de procéder comme d'habitude, fait accuser un retard aux élèves. Puisque ces derniers, vont réécrire, ce qu'ils ont écrit en suivant les consignes de MS et revenir après. Pendant que les autres élèves contrôlés par MC avancent ceux contrôlés par MS accusent un retard qui n'aurait pas dû se produire en présence de la ritualisation.

Cependant, cette préoccupation permet aux deux enseignants d'avoir le même rythme de travail et d'assurer la chronogénèse de la leçon.

II.1.4) Modifier.

L'exercice du co-enseignement emmène souvent à des enseignants à modifier sa pratique, le plus souvent c'est l'enseignant supplémentaire qui se met à la pratique et aux habitudes de la classe, pour ne pas perturber les élèves qui connaissent et maîtrisent les codes de la classe.

Mais, cela dépend des binômes. Dans certaines classes, l'arrivée d'un enseignant supplémentaire peut emmener l'enseignant à expérimenter d'autres méthodes de travail. En effet, la présence d'un second enseignant emmène les élèves à travailler autrement et l'enseignant de la classe, à modifier ces gestes pour être en harmonie avec son collègue.

Scénario 34.

MC11 : « *Je me remets en question pour me mettre au gout du jour et à celui de mon collègue.* » dit un enseignant.

Dans les deux cas, la présence d'un second enseignant, peut emmener l'autre à improviser une action.

Scénario 35.

MC11 : « *Quand il y a quelque de plus dans la classe, je ne suis pas forcément au courant, je dois modifier rapidement des petites choses...Je ne modifie pas l'activité. C'est plutôt dans ma gestuelle, ce que je vais dire aux élèves* ».

Les enseignants ne sont pas souvent au courant des gestes professionnels de l'autre. Par ailleurs, l'exercice du co-enseignement est source d'angoisse pour les enseignants, qui ont peur d'être jugés par l'autre. Cette peur d'être jugé les emmène à modifier leurs gestes.

Scénario 36.

MC11 : « *C'est vrai que, le fait d'avoir un maître plus, ça nous pousse de faire quelque chose en profondeur, ça nous permet d'aller un peu plus en profondeur et ça change aussi les pratiques* ».

De ce fait, les enseignants peuvent modifier :

- L'espace de travail avec l'instauration des ateliers, du travail en binôme difficile à gérer en contexte d'un seul enseignant.
- Les méthodes et procédures de travail, c'est le cas du binôme 15. En effet, la venue de l'enseignant supplémentaire a permis aux élèves de travailler la résolution de

problème en petit groupe et sans énoncer, mais avec les images. C'est aux élèves de constituer l'énoncée avec les images que l'enseignant met à leur disposition.

II.1.5) Planifier.

La planification en contexte de co-intervention/co-enseignement permet de se repérer. Sachant que dans le cadre du dispositif PDMQC, l'enseignant supplémentaire intervient non dans une seule classe, mais dans plusieurs et dans des domaines différents. La planification, va lui permettre de se repérer, quel jour, à quelle l'heure, dans quelle classe, sur quel domaine ou sur quelle activité qu'il va intervenir. Cependant, cette planification ne sert pas seulement de repérage à l'enseignant supplémentaire, mais aussi à l'extériorité (les élèves et l'enseignant de la classe) qui à partir du planning, prend connaissance des interventions de l'enseignant supplémentaire dans leur classe. La planification permet donc de gérer les allées et venues de l'enseignant supplémentaire dans les classes.

II.1.6) Communiquer.

Communiquer sur l'avancée ou le rythme de travail des élèves permet d'assurer la chronogénèse de la leçon. En effet, en contexte du co-enseignement, on pourrait se demander pourquoi les deux enseignants communiquent sur l'avancée de son travail avec les élèves, alors que les deux travaillent avec le même groupe élèves et les mêmes contenus. En effet, il est évident que deux enseignants qui travaillent ensemble en même temps avec un groupe classe sur les mêmes contenus peuvent communiquer avec l'autre pour s'il peut continuer ou pas. Par exemple, lorsque l'un enseigne et l'autre aide, à la fin de son enseignement, il peut demander à l'autre qui aide où il en est. En fonction de l'avancée du travail des élèves, l'enseignant à bord, peut soit reprendre quelques explications, en apportant des éléments supplémentaires surtout si le retard sur le rythme sur le travail est dû à des difficultés, soit ce dernier peut aussi aider les élèves et passer à autre chose après. Toutefois, ce genre de communication entre les deux enseignants est fréquent et même recommandée en contexte des interventions séparées. Lorsque les deux enseignants travail chacun avec un groupe, la communication pendant l'intervention entre les deux enseignants porte souvent sur l'avancée de la leçon. L'enseignant de la classe, mais ça peut être aussi l'enseignant supplémentaire demande à l'autre où il en est, pour ajuster son rythme de travail en tenant compte de l'avancée du travail de l'autre groupe. L'ajustement dans ce cadre permet non seulement aux groupe classe de travailler la même chose dans certains cas (puisque les élèves en retard peuvent finir leur activité), mais aussi d'éviter « l'ennui », au groupe d'élèves avec un rythme

avancé (ayant fini leur activité, ces derniers sont contraints d'attendre les autres élèves. Un temps à ne rien faire, où les élèves s'ennuient).

II.2) L'atmosphère.

La préoccupation de l'atmosphère, emmène l'enseignant de « créer et de maintenir des espaces dialogiques oraux ou silencieux, heureux ou parfois orageux ». C'est une préoccupation qui améliore le climat scolaire, par la mise en place de certaines pratiques. En effet, la pratique de la co-intervention/co-enseignement peut par ses pratiques peut favoriser le maintien « d'un climat cognitif et relationnel ». Comme pour le pilotage, six méso-préoccupations alimentent la préoccupation de l'atmosphère. Pour un maintien d'une certaines atmosphère les enseignants

Atmosphère	
Méso-préoccupation	Eléments d'explications
Faire participer	Inviter l'autre à donner son avis ou laisser sa place à l'autre ; On peut faire participer par la répartition : Des tâches, des rôles, des élèves en petit groupe
Modifier	L'espace de travail, les pratiques, les habitudes et les codes de la classe.
Changer/échanger	La rotation des groupes, en cas de travail en atelier, les rôles ou la place des enseignants Changer de comportement et des habitudes : En contexte d'un seul enseignant, les enseignants ont leurs propres habitudes. Cependant, la présence d'un second enseignant va apporter du nouveau dans le comportement, dans sa façon d'enseigner et dans ses habitudes.
Communiquer	Communiquer pour éviter les conflits qui peuvent altérer l'atmosphère de la classe.
Préparer/Ritualiser	Le planning, les activités, les démarches, pratiques
Expliciter	Les règles les codes et les habitudes de la classe.

Tableau 15: Les préoccupations de l'atmosphère

II.2.1) Faire participer.

L'exercice de la co-intervention en particulier du co-enseignement, met momentanément en retrait un des deux enseignants, en attendant son tour de prendre la parole, ou peut aussi être assigné à d'autres tâches comme circuler dans la classe pour maintenir le calme, « l'enseignant à bord », pour rompre l'isolement de l'enseignant supplémentaire peut décider de le faire, l'associé à son raisonnement, « *Que pensez-vous maître* », « *vous êtes d'accord avec moi maître ?* », « *ça vous-va maître ?* » « *Maître, avez-vous quelque chose à ajouter ?* ». Ce geste permet d'éviter les conflits entre les deux enseignants, conflits qui peuvent détériorer le climat de la classe. Cependant, ce geste permet non seulement d'améliorer le climat de la classe, mais il emmène l'enseignant à compléter ce que « *dit, fait, pense* » l'autre, un geste d'ajustement, mais emmène aussi l'enseignant à se rendre disponible pour les élèves. C'est-à-dire, en laissant sa place à l'autre enseignant (car faire participer l'autre, c'est aussi lui laisser sa place), l'enseignant peut aller vers certains élèves, pour les aider, ou pour interagir avec eux, il donne de son temps pour les écouter, comme le souligne Bucheton : « *laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprentissage à être à l'écoute de l'autre* » (Bucheton et Soulé, 2009. P.35). Ce qui ressemble à un « partage de rôle », mais nous avons préféré la nomination « faire participer, à la place de partage, parce que, dans ce contexte la participation ne se limite pas qu'aux enseignants. En effet, l'interaction entre l'élève et l'enseignant permet de « faire participer les élèves à la construction de leur apprentissage.

De même, pour faire participer, les enseignants peuvent entre eux, les rôles et les tâches et même les élèves (répartir les élèves en groupe). En effet, ces répartitions rendent disponible l'enseignant, qui va être à l'écoute des élèves. Ce dernier peut lire avec attention « ce que l'élève, l'enfant vient de dire » à travers ses écrits, interagir avec lui. En quoi, la répartition permet-elle de gérer l'atmosphère de la classe ? En effet, la disponibilité de l'enseignant due par la répartition des rôles, des tâches et des élèves, peut l'emmener à accorder plus de temps aux élèves dans la réflexion, l'interaction ou dans l'exécution de la tâche. Une pratique qui permet de « *laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre* » (Bucheton et Soulé 2009). En effet, la répartition des rôles est aussi un moyen pour les enseignants de s'ajuster mutuellement.

Pour les élèves, la répartition des rôles, une pratique par laquelle, chaque élève se voit attribuer un rôle dans l'exécution de l'activité, une répartition qui permet aux élèves de

participer, de parler. Cela procure aux élèves un sentiment d'appartenance. Sentiment qui emmène les élèves d'être attentif à ce qui se dit et à ce qui se fait dans la classe. Il est de même pour la répartition des tâches pour les élèves. Par exemple, lors d'une séance de résolution de problèmes en co-intervention atelier, les élèves sont répartis en trois grands groupes et à l'intérieur de chaque grand groupe, les élèves travaillent en petit groupe allant de 2 à 4 élèves. Chaque petit groupe se voit alors attribuer une tâche (résoudre une question du problème). Une telle répartition, permet non seulement à tous les élèves de participer, mais attire aussi leur attention. Puisque les élèves y trouvent le plaisir de participer et surtout se prennent au jeu de rôle. À côté de la répartition de rôles, la répartition des élèves en groupe génère les mêmes effets. C'est-à-dire, favorise chez les élèves un sentiment d'appartenance et attention. De ce fait, nous pouvons en déduire que le sentiment d'appartenance, permet de capter l'attention des élèves, « *les faire entrer dans l'indicatif présent de la classe* » (Pennac, cité dans Bucheton & Soulé, 2009).

II.2.2) Modifier.

Modifier, préoccupation du pilotage, de l'étayage et du tissage, est comptée parmi les préoccupations de l'atmosphère. En effet, pour capter l'attention des élèves, qui leur permet de « *susciter et maintenir leur engagement affectif, relationnel, intellectuel* » (Bucheton et Soulé, 2009. P34), les enseignants peuvent modifier le gestuel et apporter et apporter dans leur enseignement des éléments ou des pratiques susceptibles d'attirer l'attention des élèves. Cependant, si en contexte, d'un seul enseignant, la préoccupation de modifier est source d'engagement pour les élèves qui verront dans le gestuel ou dans la pratique de l'enseignant, des gestes nouveaux et qui les interpellent, en contexte de co-intervention/co-enseignement, modifier est au cœur des pratiques des enseignants. En effet, la présence d'un second enseignant dans la classe, si elle n'est pas encadrée vient chambouler la tranquillité et les habitudes de la classe. Pour cause que, la co-intervention/co-enseignement réaffirme l'engagement affectif et relationnel de l'élève envers son maître, avec la présence d'un second enseignant dans la classe, certains élèves qui ont besoin d'aide, ont tendance à se tourner vers l'enseignant de la classe. De ce fait, l'enseignant supplémentaire peut modifier, sa pratique, son langage, son gestuel, ainsi que son comportement pour rendre intéressant ses actions dans l'apprentissage des élèves. Un intéressement qui va emmener les élèves à être attentif aux actions menées par l'enseignant.

Qu'est-ce qui peut être modifié ?

- Les gestes langagiers et corporels.
- Le comportement. Modifier le comportement des élèves pour créer un espace de travail susceptible de booster leur apprentissage.

En contexte du co-enseignement, l'enseignant est emmené à modifier son comportement, parce qu'il n'est plus seul à bord et prend en compte dans le déroulement de la séance la présence de l'enseignant supplémentaire. De ce fait, l'enseignant de la classe, peut modifier ses habitudes, pour se mettre en accord avec les pratiques de l'enseignant supplémentaire.

Scénario 37.

MC11 : « J'ai une formation qui date, donc je me suis toujours adaptée aux nouveautés. Moi, je dois me remettre en question régulièrement, pour être au goût du jour, pour que ça réponde aux attentes des élèves et pour le travail avec min jeune collègue ».

Cependant, cette modification, dont l'objectif est l'acceptation de l'extériorité (l'enseignant supplémentaire et ses pratiques), permet aussi d'adapter les pratiques de l'enseignant aux besoins des élèves. Sachant que l'adaptation est un moyen de capter l'attention des élèves, surtout ceux en difficulté.

De même, l'acceptation ou l'intégration de l'enseignant supplémentaire par la modification des habitudes de la classe, renforce la prise en charge des élèves qui seront de plus en plus attentif à l'enseignement. Pour les enseignants, intervenir à deux renforce la proximité enseignant-élèves.

Scénario 38.

« À deux, on a plus de proximité avec les élèves, sur la résolution des problèmes, lorsqu'on est seul face à 25 élèves, c'est quasiment impossible. On ne peut pas aller si loin que par rapport si on est deux. Il peut y avoir des problèmes d'interprétation de l'énoncée, on va aller le voir et l'expliquer ».

La proximité enseignants-élèves permet de ce fait de capter l'attention des élèves et favorise l'atmosphère de la classe.

II.2.3) Changer/échanger.

Cette préoccupation, intervient surtout en contexte d'un enseignement en atelier, en différencier et en parallèle. En effet, ces modalités d'enseignement apportent un changement dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Modalités d'enseignement quasiment impossibles en présence d'un seul enseignant. La mise en place de ces modalités, améliorerait l'atmosphère de la classe. Cependant, lorsque les enseignants interviennent chacun avec un groupe d'élève, cette modalité d'intervention est assujettie à plusieurs risques qui peuvent altérer l'atmosphère de la classe. Cette préoccupation permet le maintien de la bonne atmosphère de la classe.

Qu'est-ce qu'il faut changer/ échanger ?

Changer de groupe d'élèves pris en charge, pour favoriser le relationnel avec le second enseignant, défavoriser la stigmatisation pour les élèves en difficulté qui peuvent être étiquetés comme élèves en difficulté.

Il est de même en contexte de co-enseignement où les enseignants peuvent échanger leur rôle (enseigner, aider, contrôler ou surveiller les élèves). Dans ce contexte, les enseignants changent de posture pendant la séance, d'une séance à l'autre. Un changement qui devrait permettre au second enseignant de se sentir partie intégrante de la classe. Faire du groupe de classe, ses élèves, sa classe et de ne pas se sentir comme un subalterne dont les missions se limitent au soutien, à l'aide et à la surveillance.

II.2.4) Communiquer.

En quoi la communication entre les deux enseignants en situation de co-intervention/co-enseignement contribue au maintien d'une atmosphère propice à l'apprentissage des élèves. En effet, la communication peut emmener l'enseignant à prendre connaissance soit de la difficulté ou des acquis de la séance, soit, simplement des savoirs travaillés. Une prise de connaissance qui emmène l'enseignant à reprendre à chaud les savoirs travaillés en cas de difficulté ou de faire le lien entre les deux activités de façon que les élèves transposent les savoirs acquis dans les activités de la classe. Ainsi, cette transposition dans les activités de la classe, favorise la réussite des élèves et procure à ces derniers l'envie et le désir d'apprendre.

Un élève qui sait faire, va avoir l'envie de faire ce qu'il sait faire.

Cependant, ce désir et l'envie d'apprendre suscite « un engagement affectif et relationnel » entre l'élève et l'enseignant. L'absence de la communication entre les deux enseignants susceptible de favoriser la difficulté scolaire produirait un effet inverse. Par exemple la démotivation, le refus d'apprendre. Comportements qui peuvent dégrader « l'engagement affectif, relationnel et intellectuel ».

Dans le cadre du maintien de l'atmosphère, les enseignants peuvent communiquer :

- Les idées, les envies, les convictions
- Les observations
- Les démarches et pratiques.

II.2.5) Préparer/Ritualiser

La préparation s'elle est primordiale dans l'enseignement, elle est autant plus en contexte de co-intervention/co-enseignement. En effet, la préparation contribue au maintien d'une certaine atmosphère au sein de la classe. Puisque la préparation emmène les deux enseignants à mettre en commun leurs connaissances, de prendre connaissance de la pratique de l'autre et de définir l'activité des élèves et des actions susceptibles de capter l'attention des élèves, qui suscitent et maintient leur engagement affectif, relationnel. Pour les enseignants, la préparation leur permet de mettre d'abord en place un planning par lequel, les enseignants et les élèves se repèrent, car son absence peut emmener le second enseignant à intervenir dans la classe à n'importe quel moment de la journée vient bouleverser les habitudes de la classe, ainsi que atmosphère. Ensuite de définir la place et le rôle de chaque enseignant, et les lignes de conduites communes, favorisant la connexion entre les actions des deux enseignants.

Cependant, préparer les activités ou la séance, c'est bien, mais il faut aussi ritualiser certaines préparations. En effet, la ritualisation favorise non seulement l'activité des enseignants, mais elle permet aussi aux élèves de gagner en autonomie. En effet, la ritualisation des pratiques ou de la démarche permet aux élèves de se détacher de l'aide d'un adulte et de travailler en toute autonomie. Cette autonomie acquise suscite chez l'élève une forme d'engagement dans son apprentissage. « Faire tout seul » procure chez les élèves « l'envie », « le désir » et « le plaisir » d'apprendre. De ce fait, la ritualisation génère « *une atmosphère cognitive* » chez les élèves. De même comme le souligne Saillot(2020), « *les rituels pédagogiques, indiquent aux élèves, qu'à des moments précis de la journée ou de la semaine, un certain type d'activité à*

lieu dans un endroit bien précis de la classe ou de l'école ». Ces rituels permettent d'éviter les conflits entre les enseignants qui peuvent susciter un cadre non propice à l'apprentissage.

Les enseignants peuvent préparer et ritualiser :

- Le planning d'intervention
- Les activités des élèves, pratiques, procédures...

II.2.6) Expliciter.

L'enseignant supplémentaire qui ne reste pas longtemps dans les classes, ne possède presque pas tous les codes de la classe. L'enseignant de la classe, doit transmettre à ce dernier les codes, les habitudes tous les éléments nécessaires au bon déroulement des séances. En effet, l'enseignant supplémentaire qui prend connaissance de ces éléments manquants à son actif peut :

- S'investir auprès de certains élèves (ceux à besoins particuliers) ;
- Travailler séparément avec les élèves en difficulté sans les retirer de la classe ; Une organisation qui permet d'offrir aux élèves un espace de dialogue et d'interaction.

Cependant, cette préoccupation ne s'adresse pas seulement aux enseignants, mais elle s'adresse aussi aux élèves. C'est-à-dire dans certains cas, les explications de l'enseignant ne sont pas tournées vers l'autre enseignant, mais vers les élèves. Dans ce contexte, l'enseignant peut expliciter aux élèves :

- Les règles, les codes, les habitudes ;
- Les consignes.

II.3) La préoccupation du tissage.

	Tissage
Méso-préoccupation	Eléments d'explications
Partager	<p>Préoccupation du pilotage ;</p> <p>En effet, partager apporte la cohérence dans les actions de chacun des enseignants en situation de co-intervention/co-enseignement.</p> <p>Les enseignants peuvent partager : Les idées, le matériel, les pratiques, les outils d'évaluations.</p>
Relier	<p>L'avant et l'après ; le scolaire et périscolaire ; les activités travaillées en classe et hors classe.</p> <p>Préoccupation par laquelle les élèves transposent dans d'autres situations d'apprentissage leurs savoirs.</p>
Communiquer	<p>Communiquer sur : les acquis et les non-acquis, les démarches, pratiques, la difficulté, les comportements des élèves.</p> <p>Cependant communiquer sur le comportement des élèves peut emmener l'enseignant à prendre en compte le comportement des élèves dans le pilotage de la leçon et d'adopter des actions susceptibles d'attirer l'attention des élèves.</p>
Modifier	<p>Préoccupation dominante dans le métier de l'enseignement. Présente dans toutes les macro-préoccupations de l'agir enseignant</p> <p>MC31: « <i>On va décider une chose et puis ça ne se passe pas comme prévu. On parle sur le moment, on prend 2 mm et on s'ajuste sur ce qui n'a pas été. On fait une manipulation et faire ce dont on avait besoin de faire. À chaque fois, on s'ajuste, on ne fait jamais ce qu'on a prévu. Vraiment, il y a toujours des petites choses à modifier le moment venu.</i> » .</p> <p>Cependant, si on contexte d'un seul enseignant « modifier » s'inscrit dans presque toutes les actions de l'enseignant, cette préoccupation prend une nouvelle envergure dans l'exercice de la pratique du co-intervention/co-enseignement. Elle intervient pour :</p> <p>Harmoniser les actions de chacun des enseignants</p> <p>Adapter l'enseignement aux besoins des élèves</p> <p>Palier l'absence de connaissance des habitudes et codes de la classe.</p> <p>Les enseignants peuvent modifier l'activité, la démarche...</p>
Expliciter	<p>Préoccupation de l'atmosphère et de l'étayage.</p> <p>Expliquer permet aux élèves de faire le lien entre ce qu'ils savent déjà faire et ce qu'on leur demande faire ; Ce qui permet aux élèves de</p>

	<p>transposer leurs connaissances dans l'activité du jour.</p> <p>Les enseignants peuvent expliquer :</p> <p>L'action de l'autre, en apportant dans les explications, les connaissances des élèves, l'activité, une nouvelle démarche, la difficulté</p>
Compléter	<p>Compléter l'action de l'autre pour approfondir l'action de l'autre ; Palier une difficulté</p> <p>Les enseignants peuvent compléter : les explications, l'activité, la démarche</p>

Tableau 16: Les préoccupations du tissage

Si les gestes de tissage sont essentiels en contexte d'enseignement traditionnel (un enseignant, une classe), ils le sont plus encore en contexte de co-intervention/co-enseignement, car ils permettent de faire le lien entre les activités des deux enseignants. Un lien nécessaire pour les élèves en difficulté, surtout si les deux enseignants ont travaillé sur des contenus différents. Outre le lien sur les contenus ou les activités travaillées par les élèves, les séances en co-intervention/co-enseignement sont assujetties d'une connexion des gestes professionnels des enseignants. Cette connexion peut passer par les pratiques, les démarches et méthodes, mais aussi dans la prise de parole devant les élèves qui se fait de manière instantanément (la façon dont l'un des deux enseignants intervient, sans pour autant couper la parole à l'autre enseignant). En effet, les enseignants sont animés d'une « intuition », dans la prise de parole quand ils sont deux à enseigner.

Scénario 39.

MS3 : « On sait qui mène la séance, et qui ne la mène pas. Sur le déroulement, c'est l'intuition ».

MC1 : « Pour se partager la parole, c'est naturel. Je ne sais pas, mais on y arrive »

MC2 : « Pour partager la parole, c'est plus l'intuition ».

Une intuition qui ne laisse pas le temps à l'enseignant de se demander, dois-je prendre la parole ou pas. Il n'y a pas un temps de coupure remarquable entre les interventions des deux enseignants.

Par ailleurs, les gestes professionnels, du tableau n°6 et dont nous apportons quelques éléments explicatifs relèvent des gestes de tissage. En effet, ces gestes professionnels

permettent aux enseignants d'établir une connexion sur les actions de l'un et de l'autre. Cependant, pour tisser leurs gestes professionnels les enseignants doivent :

II.3.1) Partager.

Partager est la préoccupation par laquelle les enseignants apportent l'harmonie et la cohérence dans les actions de chacun. Cette cohérence sur ce que font les enseignants, facilite la complémentarité entre les deux enseignants. Il devient facile pour les enseignants de compléter, la penser, les dire ou ce que fait l'autre. De même, cette préoccupation, anticipe (défavorise), la déconnexion didactique et pédagogique qui peut être générée par la différence des pratiques, des contenus. Ici, la déconnexion didactique et pédagogique est appréhendée en contexte d'intervention séparée. Avec l'absence de cohérence dans les actions des deux enseignants, certains élèves ne sauront pas faire le lien par eux-mêmes de l'avant et de l'après. Le tissage des actions des deux enseignants, permet aux élèves de faire le lien entre les deux activités.

De même, partager permet aussi aux enseignants de travailler sur les mêmes outils. Cela apporte non seulement une cohérence dans les actions exécutées par chacun des enseignants, mais permet aussi aux élèves, de bénéficier les mêmes conditions de travail et d'avoir les mêmes chances de réussite. Par exemples, partager les outils d'évaluation permet aux élèves d'être noté sur les mêmes critères et donc d'avoir les mêmes chances de réussir. Cependant, la différence sur les outils d'évaluation pourrait favoriser les uns et défavoriser les autres, creusant ainsi un écart de réussite entre élèves.

Partager, c'est aussi croisé les regards sur les enfants, sur leur difficulté ou leur progrès. Un croisement de regard, qui emmène les enseignants à modifier leur opinion en cas de divergence et d'être sur la même longueur d'onde. Les enseignants peuvent partager :

- Les outils d'évaluation ;
- Démarches, méthodes et pratiques ;
- Le contenu à travailler ;
- Les informations (sur les élèves, les savoirs, les démarches...)
- Les fiches d'étayage ;

Pour ce dernier cas, le binôme 23 intervient en co-enseignement dans le domaine de mathématiques. Cependant, pour cette activité, pour aider les élèves dans l'exécution de la tâche l'enseignante supplémentaire élabore une fiche d'étayage qui présente la démarche et les différentes étapes à suivre pour faire une addition, soustraction et une multiplication à

trou. En effet, MC peut demander aux élèves d'en faire usage, dans les activités similaires travaillées en absence de MS. Ce partage, qui permet de faire le lien entre les activités travaillées en contexte de co-enseignement et en contexte d'un seul enseignant, favorise non seulement la transposition de la démarche d'un contexte à l'autre, mais elle favorise aussi la consolidation de la connaissance. Cette consolidation peut se traduire par un processus de désétayage.

II.3.2) Relier.

Relier, préoccupation d'étayage. En effet, Relier les activités travaillées par les deux enseignants, permet aux élèves de se projeter. En effet, si en contexte d'un seul enseignant, Saillot (2020) souligne que cette préoccupation permet aux enseignants de relier le scolaire et l'extrascolaire ou périscolaire, l'après et l'avant, en contexte du co-enseignement, les enseignants, peuvent relier les pratiques, méthodes démarches, les activités des élèves travaillées par les deux enseignants, les activités travaillées en contexte classe et hors classe. Ceci pour faciliter la transposition des connaissances travaillées hors classe avec l'un des enseignants, en contexte classe et favoriserait la réussite des élèves pris en charge hors classe. Le lien permet donc aux élèves de se retrouver dans leur apprentissage surtout pour les élèves en difficulté qui peuvent être emmené à dissocier les activités travaillées en classe et hors classe. Ces derniers peuvent considérer qu'ils ont travaillé sur les activités différentes et les connaissances acquises dans chaque situation sont réinvesties dans les situations respectives (Les connaissances acquises en situation classe sont réinvesties dans les activités travaillées en classe et celles acquises en situation hors classe, sont réinvesties dans les activités hors classe, comme le souligne Toullec-Théry dans sa conférence de 2013, sur le dispositif « plus de maîtres que de classes ». Pour faire ce lien, l'enseignant peut dire aux élèves :

Avec la maîtresse ou le maître vous avez travaillé par exemple sur les additions à trou, maintenant, nous allons voir comment faire une soustraction à trou.

À défaut, l'enseignant peut aussi reprendre dans l'activité du jour, quelques éléments travaillés avec le second enseignant. Vice versa.

Ce lien qui assure la continuité de l'activité emmène les élèves à mobiliser les capacités cognitives et les connaissances acquises en contexte hors classe dans la compréhension et l'exécution de l'activité du jour.

C'est le cas du binôme 21 travaillant en co-intervention séparée sur un public différent, la première travaille avec un public au rythme de travail avancé et l'autre avec un public qui avance moins vite fait référence à l'activité travaillée par les élèves avec l'autre enseignant.

II.3.3) Communiquer.

Communiquer est au cœur de la pratique de la co-intervention/co-enseignement. En effet, cette préoccupation, si elle permet la connexion en défavorisant la déconnexion des temps didactiques, elle est un élément de tissage entre les activités travaillées par les deux enseignants. Communiquer à l'autre enseignant, les points forts et faibles de la séance emmène l'enseignant de reprendre à chaud les non-acquis.

Les enseignants peuvent communiquer sur :

- Les acquis et les non-acquis
- Les démarches, pratiques
- Les comportements des élèves
- Les difficultés

Situation 35 : Binôme 22. Classe : CE1

Pour l'activité du jour, qui porte sur la lecture et la compréhension du texte, auxquelles s'ajoutent les exercices de grammaire, les enseignantes travaillent d'abord en co-intervention séparée avec un groupe d'élèves sur la découverte et la lecture du texte ainsi que sur la définition des mots à découvrir. Ensuite en co-enseignement sur les exercices de compréhension du texte et de grammaire. Cependant, la veille, MC qui a travaillé avec le groupe classe, sur les articles « le » et « la » fait part à MS de la difficulté rencontrée par les élèves. Cette dernière explique aux élèves le travail qu'ils auront à faire avec le groupe classe. À savoir, l'usage des articles « un » et « une » et fait le lien avec l'activité travaillée avec MC en classe sur l'usage des articles « le » et « la ».

La communication entre les deux enseignants en situation de co-intervention, permet aussi de ne pas reprendre ce qui a été fait et acquis pour ne pas perdre le temps.

Pour cette même activité, au début de la séance en co-enseignement, la concertation entre MC et MS où cette dernière communique à MC jusqu'où ils sont allés sur l'activité du jour, ce qu'elle a fait et n'a pas fait pour la suite de l'activité, a permis à MC d'expliquer qu'une partie

de l'activité (la partie non expliquée par MS) tout en rappelant aux élèves ce qu'ils ont fait avec MS.

« Pour cette exercice, la maîtresse vous a expliqué quand il faut utiliser « un » ou « une ».

Ce lien va permettre aux élèves de faire référence à l'enseignement de MS et de réussir la tâche demandée.

II.3.4) Modifier.

Modifier, c'est la seule préoccupation qu'on trouve dans les cinq macro-préoccupations de multi-agenda. En effet, modifier permet sans doute d'adapter l'enseignement aux besoins quotidiens des élèves, mais elle donne aussi la possibilité aux enseignants de s'initier dans la pratique ou dans la démarche de l'autre. La modification de l'activité, la démarche ou la pratique de l'autre apporterait une certaine cohérence sur ce que peut penser, peut faire, peut dire ou peut observer/écouter l'autre. Les enseignants modifient leurs pratiques pour que cela corresponde à la pratique de l'autre et surtout de répondre aux besoins des élèves. De même, la rencontre des deux pratiques peut créer une complexité dans l'exécution de l'activité des élèves, voir même une impossibilité. Modifier va permettre de railler cette complexité.

Par exemple, reprenons la situation 13 Présentée à la page 282. Cependant, MC qui travaille avec un groupe d'élèves sur la résolution de problème sur une activité préparée par MS, va être confronté à un problème qui l'emmène à modifier la démarche dictée par MS. En effet, l'activité préparée par MS prévoit une schématisation que les élèves doivent suivre pour la réalisation de la tâche demandée. MC après avoir travaillé la série de résolution de problèmes préparée par MS improvise dans la même alignée quelques problèmes à résoudre en utilisant la même schématisation. Mais cette schématisation ne peut pas être mise en exergue sur certains problèmes. Une difficulté qui emmène MC à modifier la schématisation, pour la rendre efficiente et exécutable sur certaines activités.

- Ce qu'on peut modifier :
- La démarche, pratique, activité.
- L'opinion sur les élèves.

II.3.5) Expliciter.

Préoccupation de l'étayage et de l'atmosphère. En effet, cette préoccupation permet aux élèves de faire le lien entre ce qu'ils connaissent, les habitudes de la classe et l'activité demandée dont la démarche ou la procédure vient bouleverser les codes de ma classe (les

habitudes, les acquis...). Les explications apporteraient un éclairage qui écarte le flou sur l'activité présentée très souvent par MS. Pour les enseignants en situation de co-enseignement, cette préoccupation permet de laisser la place à l'autre enseignant pour intervenir. Puisqu'en situation de co-enseignement, il arrive très souvent que l'un présente l'activité et l'autre explique aux élèves, ce qu'il faut faire, ce qu'on attend d'eux.

Les explications par lesquelles l'enseignant peut apporter des détails qui peuvent aider les élèves. L'enseignant peut aussi faire référence dans les explications les activités travaillées avec l'autre pour permettre la mobilisation des capacités cognitive à l'exécution de l'activité.

Qu'est ce qu'il faut expliquer ?

- L'activité, la pratique
- Une nouvelle démarche
- La complexité ou la difficulté.

II.3.6) Compléter.

Préoccupation du pilotage et d'étayage. Cependant, pour le tissage, compléter l'action de l'autre dans le cadre du co-enseignement, permet aux enseignants d'adapter l'intensité de leur enseignement aux besoins des élèves. En effet, l'enseignant peut rebondir sur l'activité présentée par l'autre, l'approfondir en apportant des éléments supplémentaires.

Scénario 40.

MC12: « Je pouvais rebondir sur l'activité que MS n'a pas approfondi en classe. J'apporte un peu de détail pratique sur leur quotidien, puisque moi j'ai plus d'expérience que MS ».

De même, l'enseignant peut compléter l'action de l'autre, pour palier une difficulté rencontrée par celui-ci.

Par exemple le cas du binôme 13

Pour cette activité en co-enseignement, les deux enseignants initient les élèves à l'usage de la monnaie. Cependant, les élèves disposent des coupures de monnaie allant de 5 euros à 50 euros et de pièces de monnaie à savoir : 2 euros, 1 euro, 50 centimes, 20 centimes, 10 centimes, 5 centimes, 2 centimes et 1 centimes. Pour cette activité les élèves doivent effectuer

un achat suivant les consignes des enseignants. Par exemple faire un achat de 60 euros. Les élèves doivent préparer 60 euros, mais avec moins de billets et pièces possibles.

Pour commencer, MC pose une question aux élèves.

MC13 : « Qu'est-ce qu'on a de grosse coupures ? ».

Le mot « coupure » apporte un flou dans l'activité cognitive de l'élève qui fait que la question de l'enseignante reste sans réponse. Pour apporter des précisions à la question posée, MC tente de remplacer le mot coupure par un mot plus adapté à la compréhension des élèves.

MC13: « Qu'est-ce qu'on a »

MC cherche le mot adapté aux besoins des élèves :

Dans ce contexte MS complète la phrase de MC ;

MS1 : « des grosses valeurs ».

MC13 ; « Oui, c'est bien qu'on soit à deux »

Pour cette préoccupation, les enseignants peuvent compléter :

- Les explications
- La démarche
- L'activité

Cependant, comme souligner ci-dessus, les enseignants peuvent compléter l'action de l'autre pour apporter un étayage sur l'activité de l'élève.

II.4) La préoccupation de l'étayage.

	Etayage
Méso-préoccupation	Eléments d'explications
Identifier	<p>Pour les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves en difficulté et leurs besoins pour cibler les apprentissages et apporter un étayage sur mesure. • La complexité ou ce qui pose problème pour rendre accessible les connaissances. <p>Pour les enseignants en co-intervention/co-enseignement:</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'activité travaillée par l'autre enseignant afin de transposer les connaissances travaillées dans les activités de classe. • Identifier les points forts et faibles de la pratique de l'autre enseignant • Identifier dans la pratique ou dans les gestes professionnels de l'autre la complexité ou un manque de détails susceptibles de favoriser la compréhension et l'exécution de l'activité. Cette identification, suivie d'un apport d'éléments supplémentaires (plus de détails), annihile la complexité et apporte un étayage.
Expliciter	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer l'activité • Expliquer sa pratique à l'autre pour la maîtrise de celle-ci et pour en favoriser l'ajustement
Relier	<p>Les activités du dehors et du dedans</p> <p>Les pratiques et permettre aux élèves d'en faire usage dans d'autres situations pédagogiques.</p> <p>Pour favoriser la transposition en classe, des connaissances apprises en contexte hors classe</p>
Cibler :	<p>Pour adapter l'activité aux besoins des élèves.</p> <p>L'activité des élèves, le contenu, les non-acquis ou les difficultés, les élèves.</p> <p>L'enseignant peut aussi cibler ses pratiques, en mettant en exergue des gestes professionnels</p>
Compléter	<p>Ici la complémentarité des enseignants facilite l'action de l'autre et en même temps, aide les élèves à accomplir la tâche demandée. Ils peuvent compléter :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'activité présentée par l'autre pour aller plus loin avec les élèves ou pour l'adapter aux besoins des élèves • La phrase de l'autre enseignant pour éviter une perte de

	<p>temps</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les explications pour apporter plus de détails. • Les consignes
Modifier	<p>Modifier, pour apporter un étayage susceptible de rendre accessible les connaissances travaillées, le cas échéant, permettre à l'élève d'exécuter sa tâche.</p> <p>La pratique, les habitudes, l'activité de l'élève</p> <p>Modifier, consiste aussi à apporter plus de détails dans l'activité de l'élève. Par exemple par la mise en place des fiches d'étayage et par la différenciation pédagogique</p>

Tableau 17: Les préoccupations de l'étayage

II.4.1) Identifier.

Si la préoccupation « identifier » de la macro-préoccupation de l'étayage dans les travaux menés par Saillot (2020), vise « *les niveaux d'acquisition des compétences, les progrès et les réussites des élèves, les besoins des élèves, les comportements liés aux difficultés* », dans notre cas, avec un enseignant supplémentaire en classe, les enseignants, en plus des besoins des élèves, peuvent identifier dans l'action de l'autre ou dans sa propre action :

- Un manquement ; (identifier dans l'action de l'autre, ce qui manque pour que l'élève puisse s'engager et réussir son action).
- La complexité dans l'action, une complexité susceptible de générer une difficulté dans l'exécution de la tâche par les élèves.
- Un savoir-faire : identifier comment l'autre enseignant procède pour apporter de l'aide aux élèves.

Cependant, cette identification, peut emmener l'enseignant, soit à compléter ou modifier l'action de l'autre pour apporter un étayage dans l'activité des élèves.

Reprenons l'exemple précédent sur la séance en co-intervention présenté initialement par la (page 282). En effet, le partage des outils de travail entre MC et MS, pour notre cas les fiches de travail des élèves, a permis à MC d'identifier dans l'action de l'autre une complexité qui met les élèves en difficulté dans l'exécution de la tâche demandée. En effet, la schématisation élaborée par MS ne marche pas sur tous les coups. Une inadaptation qui a mis les élèves en difficulté dans l'exécution de la tâche et a emmener MC à modifier la schématisation initial, pour l'adapter à la tâche demandée.

II.4.2) Modifier

Préoccupation du pilotage, de l'atmosphère et du tissage. En effet, en contexte d'un seul enseignant, l'adaptation est au cœur des pratiques enseignantes. Cette adaptation peut se faire en amont lors de la préparation de la séance, ou en aval, en réfléchissant sur ce qui a posé problème pendant la séance et réguler l'activité de l'élève en prenant en compte les éléments de la réflexion dans l'activité de l'élève. Mais l'enseignant peut aussi adapter l'activité de l'élève pendant l'intervention, pour répondre à une situation problème. Pour se faire, l'enseignant peut modifier l'activité de l'élève.

Scénario 41.

MC31 : « *Toute la journée en s'adapte, et moi, quand je suis seule dans ma classe, j'adapte, parce que ça, ça n'a pas été compris* ».

Cependant, si on contexte d'un seul enseignant, les enseignants sont parfois emmenés à modifier leurs gestes professionnels, pour apporter un étayage sur mesure aux élèves qui en ont besoin, la co-intervention ou le co-enseignement accentue cette pratique. Puisqu'en situation du co-enseignement, l'adaptation des enseignants est double. En plus de l'adaptation entre enseignants (les enseignants n'hésitent pas à modifier leurs gestes professionnels pour les adaptés à ceux de son collègue), ces derniers modifient leurs gestes pour s'adapter aux besoins des élèves. Mais, la préoccupation de modifier peut aussi s'adresser à la pratique de l'autre enseignant. En effet, en situation de co-enseignement, la pratique de l'un des enseignants, le plus souvent de l'enseignant supplémentaire, qui n'a pas tous les codes de la classe peut paraître complexe par rapport aux besoins des élèves. Une complexité qui sans doute va bouillir la compréhension des élèves qui ne pourront pas exécuter l'activité. L'enseignant de la classe qui constate la difficulté et en analyse l'origine, modifie la pratique, la démarche, en apportant des détails censés aider les élèves. Toutefois, l'enseignant de la classe peut aussi transmettre à l'enseignant supplémentaire, les codes de la classe, susceptibles de modifier les gestes professionnels de ce dernier.

Qu'est-ce qu'il faut modifier ?

- L'activité des élèves,
- Pratiques, méthodes et démarches
- Le gestuel, etc.

II.4.3) Expliciter.

Les explications des enseignants peuvent porter sur :

- Les pratiques, méthode
- L'opinion
- Les consignes
- L'activité de l'élève.

En effet, l'exercice de la co-intervention et du co-enseignement, génère en classe une diversité des pratiques, des méthodes et démarches. Puisque chaque enseignant peut faire usage de ses propres pratiques. En effet, lorsque l'un des enseignants en situation de co-intervention/co-enseignement fait usage de ses propres pratiques, pratiques dont l'autre enseignant ne détient pas les codes (ou le reste de la classe si c'est l'enseignant supplémentaire qui est à l'origine de la modification des habitudes de la classe), il est nécessaire que celui-ci explique à l'autre enseignant la pratique. Cependant, ces explications par lesquelles l'enseignant transmet à l'autre les codes de la pratique, sont aussi tournées vers les élèves. Puisque en cas de difficulté, l'enseignant receveur d'explications peut s'appuyer sur ces explications pour étayer l'activité des élèves.

II.4.4) Relier.

Si en contexte, d'un seul enseignant, celui-ci dans l'exercice de son métier, peut relier :

- L'avant et l'après ;
- Le dehors et la classe (par exemple le scolaire et le non scolaire, comme le souligne Saillot (2020, P. 100),

Cela se fait aussi lorsque deux enseignants interviennent ensemble. À la seule différence le « dehors » ne veut pas dire forcément le non scolaire. En contexte de co-intervention, le « dehors » fait référence aux interventions de l'un des enseignants, menées hors classe, avec un groupe d'élèves.

S'ajoute à ces deux éléments,

- Les gestes professionnels des deux enseignants.

En effet, enseigner à deux, donne la possibilité aux enseignants de faire classe autrement, en intervenant séparément.

Scénario 42.

MC11 : *« À deux ça permet de faire une autre activité en dehors de la classe ; un travail par niveau. En petit groupe et leur laissé un temps de parole et de lecture ».*

MC21 : *« par exemple, là ce soir, toi en lecture, toi a ceux qui sont plus en difficulté, moi, j'ai ceux qui avancent plus rapidement, mais qui ont besoin de l'attention et de compréhension ».*

Cependant, cette organisation qui peut parfois emmener les élèves à travailler un contenu différent et d'acquérir des connaissances qu'ils peuvent investir dans d'autres situations pédagogiques. Par exemple, en contexte classe. Mais cette transposition peut s'avérer difficile pour certains élèves. Les enseignants en faisant le lien entre les activités travaillées hors contexte classe et les activités de la classe, permet aux élèves de faire la transposition des connaissances. Le lien faisant, permet d'étayer l'activité des élèves. La situation inverse est aussi possible. L'enseignant supplémentaire peut aussi se servir des connaissances travaillées en classe pour étayer les connaissances à travaillées hors classe. Toutefois, les activités ou les connaissances travaillées hors et en classe, ne sont pas les seuls éléments que les enseignants peuvent relier. Ces derniers peuvent relier leurs pratiques, méthodes et procédures pour en faire une. Relier pour adopter la même ligne de conduite pour les deux enseignants. Toutefois, à défaut, de relier les pratiques des deux enseignants pour en faire une, lien peut aussi permettre aux enseignants de donner une diversité de choix aux élèves d'adopter la pratique, méthode ou démarche qui leur semble accessible. De même, cette préoccupation (Relier) n'intervient pas qu'en contexte d'intervention séparée. Les deux enseignants en intervention peuvent aussi, et cela est nécessaire, relier leurs actions lorsque toute la classe est réunie. En effet, lorsque deux enseignants interviennent ensemble sur un même groupe classe, il peut arriver que l'enseignant supplémentaire emmène dans la classe des nouvelles pratiques qui vont transformer la classe, mais qui n'aient sans conséquences sur les élèves qui peuvent perdre leur repère. Le lien entre les deux pratiques ou méthodes permet aux élèves de se repérer.

De ce fait, les enseignants, plus principalement l'enseignant de la classe qui connaît les habitudes de ses élèves, peut apporter un étayage en ces termes :

H : « En classe, nous avons l'habitude de faire comme ça, mais vous pouvez aussi faire comme fait monsieur Dominique ». Tout en présentant les deux méthodes. Car certains élèves, n'aiment pas qu'on bouleverse les habitudes de la classe, comme nous pouvons le constater sur la situation 5. Binôme 15

Ce lien permet non seulement aux élèves de retrouver leur repère, leur autonomie et de se lancer dans l'activité, mais leur offre un large choix de démarche. Le faisant, les enseignants apportent un étayage sur l'activité des élèves en leur donnant des moyens supplémentaires dans la réalisation de la tâche demandée.

II.4.5) Cibler.

Dans l'enseignement des élèves, les enseignants ciblent « les objectifs d'apprentissage précis, les priorités, des besoins d'apprentissage, des obstacles, des groupes d'élèves, des stratégies didactiques et pédagogiques, des tâches à proposées aux élèves, des fonctions pour les évaluations » (Saillot, 2020, P.94), dans le cadre du pilotage de la leçon. Mais cette préoccupation (cibler) est d'autant plus forte avec l'intervention d'un second enseignant. Comme le soulignent certains enseignants.

À la question : Qu'est-ce-que vous tirez de positif sur les interventions de MS ?

Scénario 43.

MC36 : « *ça permet de soulager le travail de préparation pris en charge par deux personnes....après ça permet également de cibler les difficultés qu'on n'a pas forcément repérer en tant qu'enseignant référent de la classe* »

MC21 : « *Surtout qu'on peut cibler ce qui sont plus en difficulté dans la classe* »

En effet, par le croisement de regards des deux enseignants, peuvent cibler :

- La difficulté des élèves,
- Les élèves en difficulté,
- Les stratégies d'apprentissages....

Cependant, quel est le rapport entre cibler les élèves en difficulté, la difficulté des élèves ou les stratégies d'apprentissage et la préoccupation d'étayage ? En effet, cibler les élèves et leur difficulté, qui sans doute permet à l'enseignant d'assurer la chronogénèse de la leçon, un geste du pilotage de la leçon, mais ces gestes de pilotage peuvent devenir des gestes d'étayage. Parce qu'il ne s'agit pas seulement de cibler les difficultés, les groupes d'élèves en difficulté, mais aussi de différencier leur enseignement, soit en apportant plus de détail sur les activités travaillées par les élèves en difficulté, détails qui viennent étayer l'activité des élèves, soit en accordant aux élèves en difficulté, plus de temps de réflexion.

De même, cibler les élèves en difficulté emmène l'enseignant à apporter plus de l'attention à ces élèves pendant la séance. L'enseignant peut venir voir ce que fait l'élève en difficulté, s'assurer de l'avancement de la tâche, assurer, encourager et motiver l'élève. Tous ces petits gestes sont des gestes d'étayage.

Cette articulation des préoccupations du pilotage et celles d'étayages, est aussi soulignée par Saillot (2020), lorsqu'il aborde la préoccupation d'explicitation du pilotage et mentionne : « *Ces différentes explications deviennent des étayages lorsqu'elles ciblent des élèves et des besoins spécifiques* ». Il est alors de même pour la préoccupation de « cibler » du pilotage qui devient un étayage, puisqu'il concerne les élèves à besoins.

II.4.6) Compléter.

Les enseignants en situation de co-enseignement, peuvent compléter :

- Les dires de l'autre enseignant
- Les consignes ;
- Les explications, en apportant plus de détails qui pourraient favoriser la compréhension des élèves. C'est-à-dire, les informations, les outils, les supports susceptibles d'aider les élèves à se lancer dans l'activité présentée.

En effet, en situation de co-enseignement, compléter l'action engagée par l'autre enseignant est pratique courante.

Scénario 44.

MS1 : « *On peut compléter par exemple les consignes* ».

MC12: « Certaines séances sont menées par moi, parfois, c'est toi qui mènes. On rajoute s'il y a quelque chose qui n'est pas claire⁷⁵ »

MC32: « Lorsqu'on est ensemble en production écrite où on va donner la consigne, elle va souvent compléter par rapport à la consigne que je vais donner. Elle va aussi compléter par rapport aux outils dont les élèves vont avoir besoin ».

MS1 : « Il y a des moments où un, lance l'activité et l'autre va rebondir sur quelque chose et reprendre la main ».

MC12 : « je pouvais rebondir sur les activités que Alex⁷⁶ n'a pas approfondi en classe. J'apporte un peu de détail pratique sur leur quotidien, puisque moi j'ai plus d'expérience que Alex ».

De ce fait, compléter l'action de l'autre, qui est un geste de tissage, permet aussi d'étayer l'activité des élèves. Donner aux élèves les éléments qui leur manquent pour se lancer ou s'engager dans l'activité et réussir sa tâche.

II.5) La préoccupation du savoir

Méso-préoccupation	Eléments d'explication.
Identifier	Identifier les besoins des élèves, par le croisement de regard des deux enseignants. Identifier les élèves en difficulté par le même procédé (le croisement de regard) Identifier les savoirs acquis et non acquis. Les savoirs à enseignés.
Cibler	<ul style="list-style-type: none"> • Les objectifs à atteindre, voir les priorités • Les pratiques, les activités • Les élèves, pour différencier la pédagogie et favoriser la réussite de tous. • Certains besoins des élèves, prioriser les besoins les plus marquants.
Modifier	<ul style="list-style-type: none"> • L'activité des élèves pour aller plus loin avec les élèves. Plus qu'à deux les enseignants ont la possibilité de faire ce qu'ils ne

⁷⁵ « Certaines séances sont menées par moi, parfois c'est toi qui mènes ». Les entretiens sont réalisés en binôme (l'enseignant de la classe et l'enseignant supplémentaire). Pendant l'entretien, MC s'adresse parfois à MS.

⁷⁶ Alex, prénom attribué à MS1, pour garantir l'anonymat.

	<p>peuvent pas faire en étant seul.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La démarche, procédure, la méthode ou la pratique, pour les besoins des élèves, et pour la cohérence des pratiques avec l'autre enseignant.
Expliciter	<ul style="list-style-type: none"> • L'activité des élèves, pour favoriser son exécution. • Les pratiques, les démarches et méthodes engagées pour favoriser la maîtrise de celles-ci par les élèves et les enseignants qui les découvrent pour la première fois. De même, cela favoriserait la transposition de ces pratiques et méthodes dans d'autres situations d'apprentissage.
Relier	<p>Relier les activités des enseignants pour:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Défavoriser la déconnexion didactique des temps d'apprentissage • Assurer la continuité, la progressivité et l'adaptation des apprentissages. • Assurer la cohérence des activités. • Garantir le respect du curriculum scolaire
Partager	<ul style="list-style-type: none"> • Des supports d'apprentissages entre les deux enseignants pour permettre à tous les élèves d'accéder aux mêmes connaissances. • Des outils d'évaluation : Même barème de notation, les avis sur l'attente de l'activité de l'élève.

Tableau 18: Les préoccupations du savoir

Tout comme les quatre autres, la macro-préoccupation du savoir s'articule autour de six préoccupations dont chacune d'elle est référencée dans les quatre autres préoccupations. En effet, cette préoccupation permet à l'enseignant de cibler les savoirs, les ajuster pour les rendre accessibles aux élèves en s'appuyant sur leur zone proximale de développement. De ce fait, l'enseignant pour s'ajuster et rendre accessible les savoirs travaillés doit :

II.5.1) Identifier.

Préoccupation de l'étayage qui permet à l'enseignant de prendre en compte certains aspects spécifiques des élèves et de mettre en place un étayage sur mesure favorisant l'apprentissage de ces derniers. L'enseignant ajuste l'activité de l'élève (s) en s'appuyant sur la spécificité de l'élève (s). Mais, certains aspects spécifiques peuvent passer inaperçus aux yeux de l'enseignant. La co-intervention ou même le co-enseignement, par le croisement de regards des deux enseignants, permet de bien identifier les vrais besoins des élèves et mettre en lumière les besoins auparavant inaperçus par l'enseignant.

Reprenons l'exemple de la séance présentée à la initialement à la page 281 puis à la page 329. En effet, la notion « ajouter » dans la résolution de problèmes, conduit certains élèves dans l'erreur. Cette situation qui a nécessité dans l'immédiat, des explications qui ont permis aux élèves de remédier à l'erreur, emmène les enseignants à réfléchir à tête reposée et de mettre en place des activités susceptibles de permettre aux élèves de surmonter cette difficulté.

MC14 : « *J'ai le mot « ajouter », donc automatiquement, je fais un plus* ».

MS1 : « *C'est ça, on doit travailler là-dessus* ».

Cependant, cette situation, va permettre à MS qui intervient dans d'autres classes d'anticiper le même jour l'erreur dans les activités des élèves, en s'adressant aux élèves.

MS 1: « *Faites attention au mot ajouter, ça ne veut pas dire forcément il faut faire un plus* ».

De même, en contexte de co-intervention ou du co-enseignement, l'enseignant peut identifier dans l'action de l'autre les points forts ou les points faibles d'une stratégie adoptée. Cette identification, peut susciter un ajustement entre les deux enseignants, sans oublier que ces ajustements s'adressent aussi aux élèves, puisque ces derniers sont au centre de ces ajustements.

II.5.2) Cibler.

Préoccupation liée à l'étayage. En effet, les enseignants peuvent cibler « *les objectifs d'apprentissage, des priorités des besoins d'apprentissages, des obstacles, des groupes d'élèves, des stratégies didactiques et pédagogiques, des tâches à proposer aux élèves, des fonctions pour les évaluations* » Saillot 2020, P. 102. Cependant, cibler les objectifs, les besoins ou même les stratégies d'apprentissage fait appel à des gestes d'ajustement. En effet, la situation présentée précédemment sur la notion « ajouter » emmène les enseignants à cibler le « flou » contenu dans cette notion lors de la résolution de problème. Les enseignants vont démêler ce qui pose problème, en proposant par exemple aux élèves, des tâches qui font référence à la notion ajouter et qui permettent aux élèves d'acquérir une capacité qui leur permet de dissocier quand est-ce la notion ajouter fait appel à une addition et quand il ne le fait pas. Cette situation, qui se caractérise par un imprévu bouleverse les plans des enseignants et se traduit par un ajustement entre élèves et enseignants qui emmène ces derniers à cibler :

- La difficulté que génère le mot ajouter
- Les activités pour répondre à cette difficulté.

Cependant, la nécessité de la cohérence dans l'exercice de la co-intervention/co-enseignement emmène les deux enseignants à s'ajuster pour adopter la même ligne de conduite. De ce fait, pour cibler, les enseignants peuvent parfois modifier son action ou apporter des précisions sur certains éléments de l'apprentissage de l'élève.

II.5.3) Modifier.

Préoccupation du pilotage, atmosphère, tissage et étayage. Cette préoccupation « modifier », est centrale dans l'ajustement des gestes professionnels. En effet, la présence d'un enseignant supplémentaire en classe, emmène parfois l'enseignant de la classe à modifier ses gestes professionnels. Puisque à deux, les enseignants peuvent aller plus loin, et faire avec les élèves, ce qu'ils ne peuvent pas faire en contexte d'un seul enseignant à bord.

Scénario 45.

MC33 : « Je ne fais pas pareil quand il y a Alexandra⁷⁷ et quand il n'y a pas Alexandra ».

Ici, l'enseignante de la classe revoie ses gestes professionnels, en présence d'un second enseignant.

« C'est un des avantages du « plus de maître ». C'est que du coup, tu es là pour innover, parce que les conditions d'exercice se sont facilitées. Donc, tu peux te permettre d'aller plus loin ».

MC11: « C'est vrai que, le fait d'avoir un « maître plus » en classe, ça nous pousse de faire quelque chose en profondeur, ça change aussi des pratiques ».

« J'ai une formation qui date, je me suis toujours adaptée aux nouveautés. Moi, je dois me remettre en question régulièrement pour être au goût du jour, pour que ça réponde aux attentes des élèves et pour le travail avec mon jeune collègue ».

En effet, la présence d'un second enseignant dans la classe, pousse l'enseignant de la classe à modifier ces gestes professionnels, pour les rendre cohérentes à ceux de l'autre enseignant, mais cette modification permet aussi aux élèves de travailler autrement et de booster leur connaissance ou leur compétence.

⁷⁷ Alexandra, prénom attribué à MS3 pour garder l'anonymat.

Toutefois, l'activité cognitive des élèves peut être favorisée par les explications de l'enseignant.

II.5.4) Expliciter.

Préoccupation liée à l'atmosphère, au tissage et à l'étayage. Cependant, si les explications de l'enseignant jouent un rôle important dans les préoccupations de l'atmosphère et du tissage, elles permettent surtout d'apporter un étayage à l'incompréhension ou à la complexité de l'activité de l'élève. Cependant, l'incompréhension dans l'activité des élèves est d'autant plus présente en situation de co-intervention/co-enseignement. En effet, l'enseignant supplémentaire, qui ne connaît quasiment pas tous les élèves (les besoins de chaque élève) et les habitudes de la classe, peut faire usage des mots, des expressions, ou des phrases que les élèves ne détiennent pas les codes, qui semblent bouillir la compréhension de certains élèves qui peuvent vite se retrouver en difficulté. Pour aider les élèves, l'enseignant de la classe qui connaît les besoins de chaque élève peut rebondir sur ce qu'a dit l'autre, en apportant plus de détails ou en utilisant les mots, les expressions, ou les phrases familiers aux élèves. Ainsi, pour apporter un étayage sur l'action de l'autre, l'enseignant fait mention des expressions suivantes :

« *Ce que la maîtresse voulait dire...* »

« *Ce que le maître veut dire* »,

« *Ce que nous voulons dire* »,

III.5.5) Relier.

Préoccupation liée au tissage et à l'étayage. En effet, si en contexte d'un seul enseignant, cette préoccupation permet de relier le scolaire et le périscolaire, ou le dedans et le dehors, en contexte de la co-intervention et du co-enseignement, par la présence d'un second enseignant, cette préoccupation consiste à faire un lien entre les actions des deux enseignants. Ce, pour aider les élèves à transposer les savoirs travaillés hors classe dans les activités de la classe. Cependant, pour relier leurs actions, les enseignants peuvent, au cours de leur intervention, faire un rappel sur les savoirs travaillés avec l'autre enseignant, ou reprendre la démarche de l'autre dans ses actions. De même, en contexte de co-enseignement, la préoccupation relier s'articule entre l'intériorité (l'enseignant, les élèves, les habitudes et les codes de la classe) et l'extériorité (l'enseignant supplémentaire, ses habitudes, ses codes, et ses pratiques. En effet,

l'enseignant supplémentaire rentre dans la classe avec toute son extériorité. Cependant, l'acceptation de l'extériorité comme le veut la pratique de la co-intervention, passe par un lien entre l'intériorité et l'extériorité. En effet, Relier l'intériorité et l'extériorité permet de laisser ouvertes les frontières entre l'intériorité et l'extériorité. C'est-à-dire, l'intériorité, ne doit pas se fondre dans l'extériorité. Par exemple, l'enseignant de la classe, laisse intervenir l'enseignant supplémentaire sur une activité qu'il a préparé seul avec ces propres méthodes, différentes de celles de la classe. Dans ce contexte, l'extériorité prend toute la place et n'en laisse aucune à l'intériorité. Deux situations peuvent caractériser cette séparation entre l'intériorité et l'extériorité :

Un premier cas, est celui où l'enseignant supplémentaire est en intervention dans la classe, et que la classe se fit à ces méthodes et pratiques et à son absence, les élèves reprennent leurs codes habituels. Il y a séparation entre l'intériorité et l'extériorité. Il y a l'intériorité qui est momentanément mis à côté. Ce qui correspond au modèle de co-intervention séparatrice de Ventoso-y-Font et Dubois-Dégué présenté à la page 155, puisque à la fin de l'intervention, l'enseignant sort avec tout son extériorité, et l'intériorité reprend place. En absence du lien, il y a aucune place pour l'extériorité après l'intervention de l'enseignant supplémentaire.

Un second cas est celui où les pratiques ou méthodes de l'enseignant supplémentaire prônent dans la classe pendant et après l'intervention au détriment des habitudes de la classe. On pourrait dire dans ce cas, qu'il y a effacement de l'intériorité. Certes que, l'enseignant supplémentaire va sortir de la classe, mais le délaissement des codes de la classe au profit des pratiques ou méthodes de l'enseignant supplémentaire le maintien dans l'espace classe. Cette situation pourrait correspondre au modèle de l'inclusion non intégrative.

Cependant, relier les pratiques ou les méthodes des deux enseignants en situation de co-intervention/co-enseignement, permet aux élèves d'articuler les deux pratiques et facilite leur transposition dans d'autres situations pédagogiques. En effet, le lien faisant, emmène l'enseignant supplémentaire de sortir de la classe avec des nouvelles pratiques (Cf figure 3). Dans certains cas, le lien entre les activités des élèves, fait jaillir des procédés que l'enseignant n'avait pas pensées de mettre en place.

La situation d'étayage :

Les séances en co-enseignement sur la résolution de problèmes en classe de CE2, préparée par l'initiative de l'enseignant supplémentaire et validées par l'enseignant de la classe, demandent aux élèves d'expérimenter des nouveaux procédés ou démarches sur la résolution de problèmes. En effet, ces élèves n'ont pas pour habitude de commencer la résolution de problème en répondant à la question « qu'est-ce qu'on cherche ? »

Une situation nouvelle qui bouleverse les codes de la classe, met certains enfants en difficulté. Pendant que certains élèves répondent sans difficulté, d'autres sont perdus par l'originalité de la question. Certes que, cette originalité de la question, n'est pas tout à fait nouvelle, puisqu'habituellement, elle est présentée aux élèves de ma manière implicite. Par exemple à la question « combien lui reste-t-il ? » À cette question, les élèves répondent « Il lui reste », puis pose une soustraction. Une soustraction qui fait référence à la différence. La différence qui est la réponse explicite à la question originale « qu'est-ce qu'on cherche ? ». Cependant, pour aider les élèves, l'enseignant de la classe fait un lien entre ce qu'ils savent et l'originalité de la question en élaborant au tableau une liste d'éléments à chercher dans la résolution de problème, sous forme d'une fiche d'étayage (je cherche, le prix, la somme, le montant, la distance ...). Fiche d'étayage, qui sera par la suite reprise par l'enseignant supplémentaire dans l'autre classe.

En rapportant ces éléments dans le modèle paradoxale de la co-intervention, nous relevons que l'enseignant rentre dans la classe avec une nouvelle démarche pour les élèves et il en sort avec une fiche d'étayage issue de la conjugaison entre les savoirs internes et les savoirs externes. La zone d'intersection entre l'intériorité et l'extériorité externe par laquelle le lien entre les deux savoirs se tisse et met en œuvre une fiche d'étayage qui servira de support aux élèves de la classe dans les activités de la classe, et enrichit le répertoire des pratiques de l'enseignant supplémentaire, puisqu'il sort de la classe avec une pratique enrichie.

Report du graphique 3 : Le modèle paradoxale de la co-intervention.

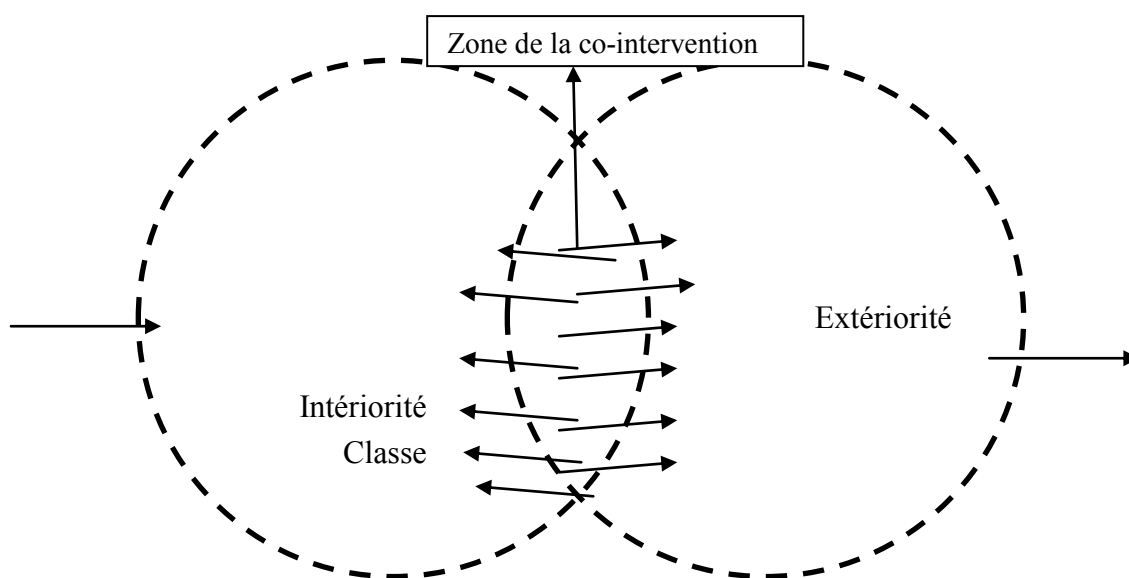


Figure 39: Le modèle paradoxale de la co-intervention.

Source : Annick Ventoso-y-Font et Mireille Dubois-Bégué (2014).

Ce qu'ils peuvent relier :

- Les activités travaillées par les deux enseignants (Dans et hors classe),
- Les pratiques, démarches et méthodes de travail
- Les connaissances et compétences travaillées

II.5.6) Partager.

Préoccupation liée au pilotage et au tissage et de l'atmosphère, car faire participer l'autre, par exemple, en lui laissant la place, c'est aussi « partager ». En effet, cette préoccupation peut emmener les enseignants à adopter une même ligne de conduite, qui apporte la cohérence et la cohésion des pratiques et savoirs enseignés. Éléments indispensables dans la pratique de la co-intervention /co-enseignement. De même, le partage entre les deux enseignants, est un vecteur d'ajustement des gestes professionnels. Cependant, en contexte de la co-intervention/co-enseignement, les enseignants se partagent :

- La classe, c'est-à-dire, les élèves et parfois l'espace d'intervention ;
- Les codes et habitudes de la classe ;
- La parole (en laissant la place à l'autre d'intervenir) ;

- Les règles ;
- La responsabilité ;
- Les projets pédagogiques ;
- Les pratiques, démarches et méthodes ;
- Savoirs, connaissances et compétences ;

Par ailleurs, si la préoccupation « partager », permet aux enseignants de s'ajuster réciproquement, cet ajustement n'est sans conséquence sur l'apprentissage des élèves. Puisque l'ajustement apporte quelque chose de nouveau dans le savoir-faire des enseignants, dirigé vers les élèves. Les élèves qui aperçoivent le changement, vont à leur tour s'ajuster.

Conclusion

La pratique de la co-intervention ou du co-enseignement nécessite certaines compétences aux enseignants qui ont pour habitude de travailler seul. Cependant, elle est aussi source de développement de ces compétences nécessaires à son exercice. En effet, la co-intervention ou le co-enseignement permet aux enseignants en situation de co-intervention/co-enseignement d'acquérir certaines pratiques et compétences qu'ils ne pourraient pas acquérir s'ils travaillaient seuls. Ces pratiques et compétences nouvelles enrichissent le répertoire des pratiques des enseignants et favorisent leur développement professionnel. De même, la pratique de la co-intervention/co-enseignement met en place des gestes professionnels qui peuvent être exécutés que dans l'exercice de cette pratique. Ces gestes professionnels nécessitent la présence de deux enseignants dans un même espace et permettent d'établir la connexion entre les actions de l'un et de l'autre. Cependant, ces nouveaux gestes professionnels des enseignants ne viennent pas déroger les gestes professionnels de l'agir enseignant définis par Bucheton (2009) et repris par Saillot (2020), mais renforcent l'agir enseignant. Toutefois, si certains gestes professionnels des enseignants en contexte de la co-intervention/co-enseignement sont communs aux gestes professionnels de l'agir enseignant, mais le contexte de leur réalisation peut-être différente. Par exemple, « *modifier* » est à la fois, un geste professionnel de l'agir enseignant et un geste professionnel des enseignants en situation de la co-intervention et du co-enseignement. Sauf qu'en contexte d'un seul enseignant, ce geste s'adresse aux élèves. L'enseignant peut modifier pour adapter sa pratique, l'activité des élèves, les attentes, le rythme de travail aux besoins des élèves. Alors qu'en contexte de co-intervention/co-enseignement, les modifications de l'enseignant

s'adressent d'abord à l'autre enseignant, puis aux élèves. En effet, l'enseignant modifie soit son comportement, soit, ses habitudes ou sa pratique pour répondre aux attentes de l'autre enseignant. Puis ces gestes professionnels d'ajustement entre les deux enseignants se tournent vers les élèves. De ce fait, la pratique de la co-intervention/co-enseignement ne met pas en cause les gestes professionnels de l'agir enseignant, mais apporte un élément de plus dans l'agir enseignant. Les gestes professionnels des enseignants ne s'adressent plus directement aux élèves, mais passent d'abord à l'autre enseignant avant de s'adresser aux élèves.

Chapitre 9 : Discussion

Introduction

La mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes », a favorisé l'exercice de la co-intervention/co-enseignement en milieu scolaire. Puisque le dispositif emmène deux enseignants à intervenir ensemble. Cette pratique au début du dispositif a fait preuve d'une résistance de la part des enseignants, limitant ainsi les interventions des enseignants à certaines configurations qui emmènent ces derniers à travailler séparément. Mais avec le dispositif, il y a eu une évolution dans les mentalités des enseignants, les pragmatiques et les pratiques. En effet, le dispositif « plus de maîtres que de classes » a instauré la confiance entre enseignants qui avec le temps ont accepté de partager ensemble leur espace classe et de travailler conjointement avec les enseignants surnuméraires. Ainsi, la co-intervention dans le cadre du dispositif, ne se limite plus aux seules configurations de la catégorie co-intervention qui regroupe les trois modalités d'enseignement : l'enseignement parallèle, en différé et en atelier, mais s'étend à d'autres catégories, le co-enseignement et la co-présence. De ce fait cette évolution renforce la relation entre les deux enseignants et serait à l'origine d'acquisition des nouvelles pratiques et compétences. De même, l'exercice de la co-intervention génère aussi une évolution de certaines pratiques.

I) Les principales évolutions qu'a connues la pratique de la co-intervention avec la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes ».

La pratique de la co-intervention a connu une évolution sur la notion même de la co-intervention et a fait évoluer le comportement des enseignants ainsi que certains gestes professionnels d'enseignement.

- *Évolution sur la notion de la co-intervention.*

L'intervention des deux adultes dans la même classe est parfois considérée comme de la co-intervention. Mais l'instauration des différents dispositifs dans le cadre de la prise en charge des élèves à besoins particuliers et spécifiques par lesquels la pratique de la co-intervention/co-enseignement est mise en exergue a emmené les auteurs et chercheurs en éducation à reconsidérer la qualification de la notion de la co-intervention. En effet, la qualification de la co-intervention, ne se limite plus qu'à la présence de deux adultes ou deux professionnels, mais d'autres conditions rentrent en vigueur, telle que : travailler sur un même espace, les mêmes objectifs et surtout entre deux professionnels de même profession (par

exemple entre deux enseignants. Le binôme peut être formé par deux enseignants ordinaires, soit par un enseignant ordinaire plus un enseignant spécifique, dans notre cas, le binôme est formé par un enseignant ordinaire plus un enseignant surnuméraire). Cette évolution sur la notion de la co-intervention met en exergue une asymétrie dans les relations entre les deux enseignants. Cette asymétrie défavorise la dégression de l'un des enseignants et favorise l'interaction des gestes professionnels et de la responsabilité des élèves. Cependant, si la pratique de la co-intervention/co-enseignement met en exergue une asymétrie des relations entre les deux enseignants et de la responsabilité. Puisque les deux enseignants sont censés partager la même responsabilité. Mais cette responsabilité partagée des deux enseignants en situation de co-intervention/co-enseignement est dissymétrique. En effet, l'hypothèse selon laquelle dans l'exercice de la co-intervention/co-enseignement, les deux enseignants partagent la même responsabilité présente des limites. En effet, la responsabilité de l'enseignant surnuméraire se limite au temps d'intervention. Cependant, devant les parents c'est l'enseignant de la classe qui est responsable. C'est lui qui convoque et rencontre les parents. Néanmoins, l'enseignant surnuméraire peut participer à des différentes réunions avec les parents et l'enseignant de la classe en qualité du second enseignant.

- *De la résistance à l'acceptation de la pratique de la co-intervention/co-enseignement.*

Comme tout changement, l'instauration de la co-intervention plus particulièrement du co-enseignement a suscité la résistance des enseignants. En effet, au début de l'instauration du dispositif, si celui-ci était bien accueilli par les équipes pédagogiques, pourtant certaines modalités d'intervention qui emmènent les deux enseignants à co-enseigner n'étaient pas acceptées. Les enseignants qui ont pour habitude de travailler seuls privilégiaient les modalités qui leur offraient la possibilité de continuer à travailler seul tout en travaillant ensemble en même temps sur le groupe classe. Ces modalités d'intervention permettent aux enseignants d'intervenir séparément, chacun avec un groupe d'élèves et mettent en vigueur la réduction de la taille de la classe (RTC). Cependant, certains enseignants mettent en avant la RTC. Cette pratique détournerait, le dispositif de ces objectifs. Puisque l'objectif premier du dispositif n'est pas la réduction de la taille de la classe. Si certaines modalités d'intervention des enseignants permettent la RTC. Mais, on ne peut pas ignorer la RTC que génèrent les pratiques du dispositif. Ainsi, la RTC est un plus pour dispositif. Toutefois, la connaissance de l'autre ou même la relation qui se tisse entre les deux enseignants va stopper la résistance. Un frein qui emmène les enseignants à travailler ensemble avec le groupe classe qui forme

« un tout ». Cette pratique du co-enseignement réduit le ratio élèves/enseignant. Une réduction favorable a l'apprentissage de tous les élèves.

- *Une évolution des ajustements réciproques dans l'enseignement des élèves.*

Les ajustements réciproques ont connu une évolution avec la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classe » qui met en exergue la pratique de la co-intervention/co-enseignement. Cette évolution s'inscrit d'une part dans l'accroissement des ajustements réciproques dans l'enseignement/apprentissage des élèves. En effet, les ajustements réciproques sont dorénavant pratiqués en dehors de la co-intervention ou du co-enseignement, entre l'enseignant et ses élèves, ce, pour répondre aux besoins des élèves, comme soulignés dans de nombreux travaux de Bucheton et d'autres auteurs comme Jorro où les enseignants s'ajustent en modifiant certains aspects de l'apprentissage des élèves, par exemple « *la redéfinition de la consigne, la négociation des règles du jeu, la reprise d'activités empêchées, l'invention d'une stratégie nouvelle rendant compte de l'acuité régulatrice de l'enseignant. Les ajustements peuvent porter sur le rythme de l'action (anticipation, accélération, actualisation), sur la prise en compte d'une demande émanant de la classe* » (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010). De même, L'enseignant qui observe le comportement de ses élèves s'ajuste pour faire face à leurs besoins. Un changement qui emmène les élèves à s'ajuster à leur tour. Cependant, la co-intervention ou le co-enseignement, fait appel aux ajustements réciproques, pour permettre aux enseignants d'harmoniser leurs pratiques et d'adopter une même ligne de conduite dans l'apprentissage des élèves, elle demande parfois aux enseignants de prendre une distance de leurs pratiques et de se mettre à la pratique de l'autre. Cette pratique des ajustements réciproques entre enseignants augmente les ajustements réciproques dans l'enseignement/apprentissage des élèves. Et d'autre part dans l'élargissement de cette pratique auprès du second enseignant. En effet, avec la pratique de la co-intervention/co-enseignement, les ajustements réciproques ne sont pas seulement en plein essor avec la pratique de la co-intervention/co-enseignement, puisque l'exercice de la co-intervention ou du co-enseignement augmente les ajustements réciproques dans l'enseignement, mais les ajustements réciproques connaissent une autre dimension avec la co-intervention ou le co-enseignement. En effet, les ajustements des gestes professionnels ne permettent pas non seulement pour répondre aux besoins des élèves, mais, elle permet de répondre aussi aux attentes de l'autre enseignant. De ce fait, les ajustements ne s'adressent plus seulement aux élèves, mais aussi aux enseignants, pour favoriser l'apprentissage des élèves. En effet, les enseignants s'ajustent d'abord entre eux, pour

harmoniser leurs pratiques et ensuite, se co-ajustent avec les élèves pour répondre à leurs besoins. Le faisant, les enseignants qui s'ajustent acquièrent des compétences nouvelles qui ne sont pas enseignées, mais qui s'acquièrent sur le terrain et dans l'entraînement.

II) Le renforcement du statut du « praticien réflexif ».

À l'heure où l'expression « praticien réflexif » se banalise dans les milieux de la formation, elle perd de la charge critique qu'elle pouvait initialement déterminer dans un usage scientifique (Monceau 2013, dans Béziat 2013, pp 29), pour être remplacé par le « praticien réfléchi », la co-intervention vient en effet, raviver la notion du praticien réflexif. Cependant, si cette notion est banalisée en milieux de formation des enseignants, elle trouve tout son sens dans l'exercice de la co-intervention. En effet, pour répondre aux exigences la co-intervention et de ce fait, permettre la réussite des élèves, les enseignants s'ajustent en amont, pendant et en aval. Sachant que, s'ajuster nécessite une réflexion auparavant. De ce fait, chaque ajustement met en œuvre une réflexion en rapport avec le moment d'ajustement. Par exemple, pour les ajustements en amont et en aval, les enseignants entament une réflexion sur l'action et les ajustements pendant la séance suscitent une réflexion dans l'action. La réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action qui représentent les deux composantes de la pratique réflexive. Dans cette optique, nous pouvons alors dire que la co-intervention, par les ajustements en amont, pendant et en aval qui emmènent une réflexion dans l'action et sur l'action, participe au processus réflexif des enseignants et ravive de ce fait la notion du « praticien réflexif ». Cependant, à côté du renforcement de la réflexivité, la co-intervention participe au développement des compétences des enseignants.

III) La possibilité de développer des compétences plus grandes.

Bien que les enseignants développent certaines attitudes qui leur permettent de répondre à des situations complexes rencontrées dans l'exercice de leur métier, mais les compétences développées dans l'exercice de la co-intervention sont plus grandes que celles développées en contexte d'un seul enseignant à bord. Parce que « les personnes qui travaillent ensemble ont la possibilité « en confiance, de développer une intelligence et une compétence plus grande que la somme de talents individuel » (Senge et Gauthier, 2000, cité dans Béziat 2013, pp. 119). Cette différence dans le développement des compétences s'explique par :

- Par la réflexion individuelle qui est plus poussée,
- Une co-réflexion qui peut être approfondie

De même, le développement des compétences est grand dans le cadre de la co-intervention/co-enseignement du fait, tout d'abord de certaines compétences qui se développent qu'avec le travail avec un pair. Par exemple, la capacité de rebondir sur l'action de l'autre de manière instantanée. À cela s'ajoute la capacité de partager la parole et de laisser sa place à l'autre. Cette capacité ne s'enseigne pas, mais s'acquière avec le temps dans le feu de l'action dans les interventions à deux. Ainsi, les enseignants qui ont pour habitude de travailler seuls ne peuvent pas développer de telles compétences. À ce propos, au début du dispositif « plus de maîtres que de classes », les enseignants de classes par l'habitude de travailler seuls avaient tendance à monopoliser la parole. Mais, au fur et à mesure que les enseignants travaillent ensemble, ils apprennent non seulement à partager leur environnement de travail, mais aussi de laisser la parole et la place à l'autre. Par cette attitude, ils développent des compétences qu'ils n'ont pas pu développer en travaillant seul. Ce n'est pas au bout de quelques interventions conjointes que les enseignants acquièrent la capacité de partager la parole. Le développement des compétences sur le partage de la parole entre les deux enseignants nécessite des interventions régulières et prolongées. Ensuite, la grandeur des compétences développées dans le cadre de la pratique de la co-intervention/co-enseignement peut aussi s'expliquer par la pertinence des nouvelles pratiques acquises. En effet, la mise en place de certaines pratiques à l'exercice de la co-intervention/co-enseignement renforce et rend efficient les gestes professionnels des enseignants. Telle que la mise en place de la co-réflexion. En effet, en matière de réflexion, la co-réflexion est un atout majeur dans le développement et la transformation des pratiques enseignantes. Puisque la réflexion est plus grande à deux que seul. Réfléchir à deux, peut emmener les enseignants :

- De réfléchir sur une situation, et d'aboutir à plusieurs solutions, même des solutions que l'un des enseignants, n'aurait pas pensées, s'il avait réfléchi seul.
- De développer une pratique plus efficiente, par la combinaison des pratiques ou des propositions de chacun des enseignants.
- De prendre connaissance d'une situation vécues par l'un et non pas par l'autre. Cette prise de connaissance permet à l'enseignant de faire face si une situation pareille venait de se produire dans sa classe.
- De pousser leur réflexion plus loin. Par exemple, lorsque deux enseignants travaillent ensemble, ces derniers peuvent consacrer un temps plus grand dans la prise en charge

de chaque élève. Temps qui peut permettre à l'enseignant qui réfléchit dans l'action pour faire face à une difficulté d'essayer plusieurs méthodes.

- de tirer profit des connaissances de l'autre. Par exemple, de trouver auprès de l'autre enseignant, des gestes professionnels plus adaptés susceptibles de répondre à une situation complexe vécue qui a emmené l'enseignant de réfléchir dans l'action de façon à répondre à la situation.
- De réfléchir à deux sur une situation complexe qui a donné lieu à une réflexion dans l'action, mais sachant que la réflexion dans l'action entraîne une réflexion sur l'action de façon à réfléchir à « tête reposée », sur la situation, sur l'adaptabilité de la solution proposée en classe, et à d'autres manières de répondre à la situation s'il y a lieu.

À côté de ces éléments s'ajoute le partage des pratiques, qui permet aux enseignants d'enrichir leur répertoire des pratiques. Ainsi, la grandeur des compétences dans l'exercice de la pratique de la co-intervention/co-enseignement associe la pertinence des pratiques acquises, l'acquisition des nouvelles pratiques qui peuvent s'acquérir qu'en contexte de la co-intervention ou du co-enseignement, l'échange des pratiques et l'augmentation du répertoire des pratiques des enseignants. Cependant, tous ces éléments rentrent dans le cadre des ajustements réciproques entre enseignants. De ce fait, les ajustements réciproques entre enseignants peuvent justifier la grandeur des compétences développées dans l'exercice de la co-intervention ou du co-enseignement.

En effet, toutes ces pratiques que génère l'exercice de la co-intervention/co-enseignement contribuent dans certains cas à renforcer le sentiment de l'identité professionnelle. En effet, la découverte et l'acquisition des nouvelles pratiques et compétences, ainsi que la facilité des conditions de travail agissent sur la représentation sociale qu'un nouvel enseignant se fait de lui-même. Ces éléments nourrissent le « désir » d'être enseignant et rassurent les novices sur leur choix. Car certaines situations complexes sont susceptibles de nourrir le doute et emmènent les nouveaux enseignants à se demander sur leur capacité à exercer le métier de l'enseignement. Quant aux enseignants chevronnés qui ont acquis leur identité professionnelle et maîtrisent pas mal des situations complexes, les conditions faciles qu'induit la pratique de la co-intervention/co-enseignement renforceraient l'identité professionnelle de ces enseignants chevronnés. Ces conditions faciles sont comme une réponse donnée à certaines situations qui paraissent complexes en présence d'un seul enseignant.

Conclusion.

La mise place en place du dispositif « plus de maîtres que de classes » qui consiste en l'affectation d'un enseignant surnuméraire pour travailler aux côtés des enseignants de classe afin de venir en aide aux élèves qui éprouvent de la difficulté profitent aux élèves ainsi qu'aux enseignants. En effet, cette affectation qui place deux enseignants dans une classe met en exergue la pratique de la co-intervention/co-enseignement. Une pratique qui a connu un essor avec le prolongement du dispositif dans les écoles de la zone d'éducation prioritaire et dans les écoles besoins similaires. Cependant, son exercice génère certaines pratiques entre pairs, comme les interactions des gestes professionnels ainsi que les ajustements réciproques. Sachant que la co-intervention dispose sept modalités d'intervention, une diversité qui peut sans doute nuancer les modalités d'interaction et d'ajustement des enseignants. C'est-à-dire, les modalités d'interaction et d'ajustement dépendent des modalités d'intervention des enseignants. En effet, les enseignants n'interagissent pas et ne s'ajustent pas de la même manière quand ils interviennent en co-enseignement et en co-intervention séparée. Cependant, les enseignants ne peuvent pas interagir et ajuster leurs gestes professionnels pendant la séance s'ils travaillent de façon isolée. Les enseignants peuvent interagir et s'ajuster pendant la séance qu'en contexte de co-enseignement ou en contexte de co-intervention même espace. Toutefois, ces enseignants qui interviennent de façon isolée, peuvent interagir et ajuster leurs gestes professionnels avant ou après la séance. Les interactions et ajustements des gestes professionnels pendant la séance, ne sont possibles qu'en contexte de co-enseignement qui favorise le face à face. En effet, même en contexte de co-enseignement, toutes les interventions ne donnent pas lieu aux interactions et ajustements des gestes professionnels. Un non-ajustement qui s'explique par la présence des ajustements en amont, la ritualisation des pratiques, la connaissance réciproque de la pratique de l'autre, l'expérience des enseignants et la composition des binômes, la résistance à la pratique de l'autre. À cette liste s'ajoutent les ajustements invisibles. En revanche, le co-enseignement est parfois synonyme d'interaction et ajustement des gestes professionnels. Cependant, plusieurs éléments favorisent l'apparition des ajustements pendant la séance à savoir : l'absence des ajustements en amont qui s'explique par l'absence de la co-préparation, l'absence de connaissance de la pratique de l'autre, du fait que les enseignants n'ont pas pour habitude de travailler ensemble, la survenance d'un imprévu, les enseignants peuvent aussi s'ajuster pour garder l'identité du territoire afin de ne pas perturber l'apprentissage des élèves, et la recherche d'une identité professionnelle, pour les novices qui peuvent trouver dans la co-intervention certains éléments

susceptibles de renforcer leur identité professionnelle. Ces interactions et ajustements des gestes professionnels pendant la séance. En revanche, si la co-intervention génère les interactions et les ajustements des gestes professionnels, mais toutes les interventions en co-intervention ou en co-enseignement ne donnent pas lieu aux interactions et ajustements des gestes professionnels. Cette absence d'interaction et ajustement des gestes professionnels, se justifie par la présence des ajustements en amont, la ritualisation des pratiques, la connaissance réciproque de la pratique de l'autre, l'expérience des enseignants et la composition des binômes, la résistance à la pratique de l'autre. À cette liste de non-ajustement s'ajoutent les ajustements invisibles. De ce fait, les enseignants interagissent et s'ajustent avant, pendant et après la séance. Ces moments d'ajustement qui emmènent les enseignants à réfléchir avant, pendant, après apportent aux enseignants des capacités en lien avec la pratique réflexive. À côté des capacités réflexives, la co-intervention renforce certaines pratiques enseignantes et participe au développement professionnel des enseignants. Dans cette optique, la pratique de la co-intervention/co-enseignement peut être considérée comme un moyen de formation des enseignants.

À propos du développement professionnel des enseignants dans l'exercice de la co-intervention, cet aspect soulève quelques interrogations. En effet, les interactions et ajustements des gestes professionnels favorise le développement professionnel des enseignants. Mais pour parler du développement professionnel, faudrait-il que ces enseignants transposent les gestes acquis quand ils sont seuls.

De même, si la fin du dispositif « plus de maîtres que de classes », n'entraîne pas la fin de la co-intervention, puisque elle est pratiquée dans le cadre du dispositif RASED et dans le cadre de l'inclusion scolaire, là aussi elle suscite quelques interrogations concernant l'interaction des gestes professionnels entre les enseignants. En effet, les pratiques de la co-intervention dans le cadre du dispositif RASED et de l'inclusion scolaire sont différentes des pratiques de la co-intervention dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Dans le cadre du dispositif RASED et de l'inclusion scolaire, les enseignants spécialisés ont un public spécifique. Ils sont parfois cantonnés à leur public. Il se pose alors le problème de l'implication des maîtres de classes dans la prise en charge des élèves à besoin en présence des maîtres E ou spécialisés, et l'implication des enseignants spécialisés dans la classe. Cela paraît une piste pour analyser le développement professionnel des enseignants dans le cadre de la co-intervention. Puisque, pour que la pratique de la co-intervention/co-enseignement entre les maîtres de classes et les maîtres E ou les maîtres spécialisés, permette le

développement professionnel, leurs interventions doivent susciter les interactions et ajustements des gestes professionnels entre les deux enseignants. Mais l'interaction et ajustement des gestes professionnels dans les interventions entre les enseignants de classes et les maîtres E ou spécialisés sont parfois inexistants, du fait de leur implication dans la prise en charge des élèves en présence de l'autre. Par exemple, il peut parfois arriver que les maîtres de classes se déresponsabilisent de l'élève à besoins particuliers ou spécifiques pendant l'intervention des maîtres E ou spécialisés. L'absence de l'implication des maîtres de classes serait un frein à l'interaction et ajustement des gestes professionnels et annihile le développement professionnel des enseignants dans le cadre de la co-intervention/co-enseignement. Il est de même, pour l'implication des maîtres E et spécialisés dans l'exercice de la co-intervention. Pour ces derniers, il arrive parfois qu'ils apportent de l'aide aux autres élèves de la classe. Mais cette aide suffit-elle pour permettre les interactions et ajustements des gestes professionnels entre les deux enseignants. L'absence de l'implication des enseignants serait un frein aux ajustements réciproques. Néanmoins, on peut observer les ajustements unilatéraux de l'enseignant spécialisé vers l'enseignant ordinaire. Il est alors important de réfléchir sur l'avenir de la co-intervention avec, la fin du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Repenser la pratique de la co-intervention dans le cadre du dispositif RASED et de l'inclusion scolaire, ou dans d'autres situations en dehors du dispositif « plus de maîtres que de classes ». À cet effet, quatre pistes de recherches sont à envisager :

- dans un premier temps, vu l'apport de la pratique de la co-intervention/co-enseignement sur les compétences des enseignants, ainsi que sur leur développement professionnel, la pratique de la co-intervention/co-enseignement devient dans ce cadre un moyen de formation des enseignants. Dans ce cadre, peut-être faut-il penser la pratique de la co-intervention/co-enseignement comme une modalité de formation des nouveaux enseignants. Cela permettrait aux nouveaux enseignants de développer des compétences non enseignées qui s'acquièrent dans le feu de l'action. Ainsi, ce prolongement de la pratique de la co-intervention en milieu scolaire va permettre à la pratique d'atteindre le niveau atteint dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes ».
- dans un second temps, Analyser l'implication réciproque des chacun des enseignants dans la prise en charge des élèves dans le cadre du dispositif de RASED et de l'inclusion où la pratique de la co-intervention/co-enseignement est encore d'actualité,

- Observer la transposition des gestes d'ajustements dans d'autres situations en dehors de la co-intervention/co-enseignement. Les enseignants des classes transposent-ils les gestes d'ajustement quand ils sont seuls en classes. Pour parler du développement professionnel, faudrait-il que ces enseignants transposent les gestes acquis quand ils sont seuls. Sachant que cette transposition est observée auprès des maîtres surnuméraires, dans le cadre du dispositif PDMQC.
- Et enfin, procéder à une analyse comparative entre les pratiques de la co-intervention dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes et les pratiques de la co-intervention/co-enseignement dans d'autres circonstances de mise en place de cette pratique.

Références bibliographiques.

- Académie Aix-Marseille. (2016). *La co-intervention éléments de cadrage et de mise en œuvre dans l'école du socle Marena Turin*.
- Académie de Toulouse. (s. d.). *Fiche de poste « plus de maîtres que de classes »*.
- Adams, L. et Cessna, K. (1991). Designing systems to facilitate collaboration: collective wisdom from colorado. *Preventing School Failure*, 35(4), 37-42.
- Alami, S. et al. (2013). *Les méthodes qualitatives* (2 ème édition). PUF.
- Altet, M. (1994a). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie, INRP*, (107).
- Altet, M. (1994b). *La formation professionnelle des enseignants* (PUF).
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*, (35), 25-41.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, (138), 85-93.
- Amigues, R. et al. (2008). Co-intervention: un nouveau milieu de travail au service de l'efficacité et de l'équité? « Une définition alternative de la notion d'efficacité à partir d'une entrée par les collectifs d'enseignants ».
- Amigues, R., Faïta, D. et Saujat, F. (s. d.). L'autoconfrontation croisée: une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 57(1), 41-44.
- Astolfi, J. P. (1993). *L'école pour apprendre*. ESF éditeur.
- Auzeloux, G. (1998). *Différencier*. https://Inspection-oullins.circo.ac-lyon.fr/IMG/pdf/differencier_cpe_du_bas_rhin.pdf
- Bacharach, N., Hech Washut, T. et Dahlberg, K. (2008). Co-Teaching In Higher Education. *Journal of college Teaching & Learning*, 5(3), 1-8.
- Bardin, L. (2018). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Barnier, G. (1996). Interaction de guidage entre pairs et effet tuteur. *Revue Education*, (9), 44.
- Batts, F. O. (2014). Effective Strategies for Co-Teaching. *Specialist in Education Degree*, 5-16.
- Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, (153), 121-149.
- Bauwens, J., Hourcade, J. J. et Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22.

- Begarra, R. (1977). Eléments d'évaluation. *Revue française de pédagogie*, (41).
- Benoît, V. et Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de co-enseignement en contexte inclusif. *Education et francophonie*, 39(2), 105-121.
- Benoît, V. et Angelucci, V. (2016). Le co-enseignement en contexte scolaire à visée inclusive: quoi, pourquoi et comment? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3).
- Béziat, J. (2013). *Analyse de pratiques et réflexivité: Regard sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative* (L'Harmattan).
- Biyoudi, Y. (2015). *Etude des pratiques sur les activités du maître surnuméraire dans le cadre de la prévention des difficultés scolaires dans l'académie de Limoges: Cas de la co-intervention*.
- Biyoudi, Y. (2016). Réflexion sur les pratiques du dispositif « plus de maîtres que de classes » sur la réussite des élèves dans l'académie de Limoges: Focus co-intervention.
- Biyoudi, Y. (2019, novembre). *La co-intervention à l'école: un moyen de prévention de la difficulté d'apprentissage* [2^{ème} journée de l'école doctorale 556 hrsrt]. 2^{ème} journée de l'Ecole Doctorale 556 HSRT communication présentée au Risques.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologique. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 9-22.
- Bosson, M. S., Hessels, M. G. P. et al. (2009). Le développement des stratégies cognitives et métacognitives chez les élèves en difficulté d'apprentissage. *De Boeck Supérieur « Développements »*, (1), 14-20.
- Bouisso, C. et Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratique de formation. Regards critiques. *Carrefours des étudiants*, (20), 113-122.
- Bouisso, C. et Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. *Carrefour de l'éducation*, 2(20), 113.
- Bourdieu, P. (1966). *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. (Minuit).
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction* (de minuit).
- Bourdieu, P. et Passeron, J. (1970). *La reproduction: Elément d'une théorie du système d'enseignement* (Minuit).
- Bourdieu, P. et Passeron, J. (1985). *Les héritiers* (Minuit).
- Bressoux, P. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- Brudermann, C. et Pélissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant: une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation: l'exemple des langues

étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/ International journal of Technologie, in Higher Education*, 5(2), 6-81.

- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, (138), 63-73.
- Bucheton, D. (1999). Les postures du lecteur. Dans *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école* (CRDP, p. 137-150).
- Bucheton, D. (2006). Les postures d'écriture et de lecture: la diversité des modes de penser-parler-apprendre. *Langage et Pratiques*, (37), 29-39.
- Bucheton, D. (2009a). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés* (Octares).
- Bucheton, D. (2009b). les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3).
- Bucheton, D. (2015a). Des gestes professionnels plus ajustés: un défi pour la formation. *Métier*, 46.
- Bucheton, D. (2015b). Multi agenda: un outil commun pour parler le métier. *Métier*, 47.
- Bucheton, D. (2017). *Postures des enseignants et des élèves. Gestes professionnels, postures des enseignants: Quelle responsabilité dans les processus différenciateurs*. Différenciation pédagogique.
- Bucheton, D. et al. (2008). Voyage au centre du métier. le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements. Dans *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », p. 35-59).
- Bucheton, D. et al. (s. d.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (De Boeck Supérieur "perspectives en éducation et en formation). 2008.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupation enchâssées. *Education et didactique*, 3(3).
- Canat, S. et Grave, B. (s. d.). La co-intervention pour aider dans la classe: le rôle du maître E et du professeur des écoles. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (51), 203-222.
- Centre Alain Samary. (2009, Mai). L'individualisation. INRP. <http://centre-alain-samary.ens-lyon.fr/CAS/document/publications/livrets-individualisation-livret-reperes>
- CEPEC. (2005). *La co-intervention dans la classe, changement des pratiques* (n° 16).
- Charlier, B. (2010). L'échange et partage de pratiques d'enseignement au coeur du développement professionnel. *Education & Formation*, (e-293), 138-149.
- Cizeron, M. (2010). "Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse. In M.Cizeron et Gal-Petiffaux. Dans *Analyse des pratiques: expérience et gestes professionnels* (Presse universitaires Blaise-Pascal, p. 257-268).

- Colmant, M. et Le Cam, M. (2016). *TIMSS 2015 Mathématiques et Sciences: Evaluation internationale des élèves de CMI* ([Note d'information] n° 33). DEPP, Note d'information de MEN.
- Combes, A. (2017). Les conditions d'efficacité du dispositif « plus de maîtres que de classes ». *Education*.
- Combes, C. (2014, Décembre). *La co-intervention à l'école primaire comme source de l'activité des professeurs? Contribution à une ergonomie de l'activité enseignante*. Université Aix-Marseille.
- Commission Scolaire des Affluents. (s. d.). La différenciation pédagogique: Zone proximale de développement.
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S. et Hartman, P. (2009). Communicating and Collaborating in Co-Taught Classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5).
- Cook, L. et Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Copans, J. (2011). *L'enquête et ses méthodes: l'enquête ethnologique de terrain*. (3^{ème} édition). Armand Colin.
- Cordier, F., Manon et Fournier. (2014, novembre). Co-enseignement ou co-intervention.
- Corriveau, L., Leton, C., Bagnoud, D. P. et Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation: processus, stratégies, paradoxes*.
- Couratier, C. et Miquel, C. (2007). *Les études qualitatives: théorie, applications, méthodologie, pratique*. L'Harmattan.
- Cramer, E., Liston, A. et Thousand, J. (2010). co-teaching in urban secondary school districts to meet of all teachers and learners: Implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76.
- Delotouche, A. (s. d.). *Deux maîtres à bord pour mieux apprendre*.
- De peretti André. (1985). *Pour une école plurielle* (Larousse).
- DEPP. (2004). *Maîtres surnuméraires dans des écoles maternelles et élémentaires*, ([Note d'évaluation])
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement* (ESF).
- Dieker, L., Finnegan, L., Grillo, K. et Garland, D. (2013). Special education in the science classroom: A co-teaching scenario. *Science Scope*, 37(4), 18-22.
- Dieumegard, G. (2011). Dimensions cognitives et sociales dans l'étude de l'activité des élèves. *Education et didactiques*, 5(3).

- Dubar, C. (1991). La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles, Armand Colin.
- Dutercq, Y. et Maleyrot, E. (2017). *Le dispositif « plus de maîtres que de classes »: un outil de responsabilisation et de remise en question du professionnalisme enseignant.* (De Boeck Supérieur). <http://www.wpunj.edu/dotAsset/e9c28e09-ef4a-460c-8fca-5b3e543f94c6.ukn>
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFE*, (113).
- Friend, M. (2007). The Co-teaching Partnership. *Improving Instruction for Students With Learning Needs*, 64(5), 48-51.
- Friend, M. et Cook, L. (2010a). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Friend, M. et Cook, L. (2010b). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed). Columbus.
- Friend, M. et Cook, L. (s. d.). *Interaction: collaboration skills for school professionals* (4 th ed). Allyn and Bacon.
- Froidevaux, A. (2011). Le co-enseignement pour mieux soutenir les élèves en difficulté/. *Politique de l'éducation et innovations, Bulletin CIIP*(25), 28-30.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (1992). Limitations of a feel-good approach to consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, (3), 93-98.
- Galand, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissages: Quelle place pour les pratiques d'enseignement? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, (71).
- Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs.* Presse universitaire de Rennes.
- Gény, R. (2000). Le capital culturel peut-il expliquer les inégalités sociales devant l'école? *DEES*, (121).
- Godin, J. (2017). *L'analyse réflexive en enseignement: les enseignants du secondaire de l'école d'Iberville.*
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 1(3).
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique* (Presses Universitaires de France).
- Guillaumin, C. (2013). Alternance, réflexivité, altérité. Dans *Analyse de pratiques et réflexivité: Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative* (L'Harmattan).
- Gürgür, H. et Uzuner, Y. (2010). A Phenomenological Analysis of the Views on Co-teaching Applications in the Inclusion Classroom. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1), 311-331.

- Hamouda, L. B. et Fiévet, A. (2018). l'expérience d'une maîtresse PDMQC. *Le café pédagogique*.
- Harent, R. (2018). Le co-enseignement, note de synthèse.
- Huguet, M. (2008). Capital culturel et inégalités sociales de réussite scolaire: les effets des pratiques musicales. *Revue française de pédagogie*, (162).
- Jobin, V. et Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education - A Journal of Education Research and Practice*, 18(1).
- Jorro, A. (1998a). Le sujet et ses postures professionnelles: L'évaluation des liens. (12), 7-12.
- Jorro, A. (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant. *ESF*.
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel* (L'Harmattan).
- Jorro, A. (2010). « Le développement des gestes professionnels en classe de français. le cas de situation de lecture interprétative ». *Pratiques*, 145-146.
- Jorro, A. et Croce-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situation de lecture interprétative. *Pratiques*, 145(146).
- Keefe, E. B. et Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education.*, 32(3), 77-88.
- Keskpaik, S. et Salles, F. (2013). *Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2012 en culture mathématique: baisse des performances et augmentation des inégalités depuis 2003* ([Note d'information]). DEPP.
- Kiervel, Y. (2014, 14 novembre). La pédagogie différenciée. <https://ecodedemain.wordpress.com/2014/11/14/la-differenciation-pedagogique/>
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste: pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalité scolaire, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. *Presse universitaire de Lyon*.
- Leclerc, C., Picard, L. et Poliquin-Verville, H. (2004). Des portes ouvertes vers la réussite des élèves. *Vie pédagogique*, (130), 35-36.
- Legault, M. (2004). *Former les enseignants réflexifs*. Les éditions Logiques.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie* (PUF).
- Lenoir, H. (1997). Le tutorat et ses effets. *Flash Formation Continue*, (444), 13-16.
- Letor, C., Bonami, M. et Garant, M. (s. d.). Des pratiques de concertation dans les établissements scolaires à l'apprentissage organisationnel.

- Letor, C. et Corriveau Lise. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation processus, stratégies, paradoxes*. De Boeck.
- L'UMF de Creteil. (2008). la co-intervention devant l'élève. *Institut Française de l'Education*, 1-3.
- Malian, I. et McRae, E. (2010). Co-Teaching Beliefs to Support Inclusive Education: Survery of Relationships between General and Special Education in Inclusive Classes. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(6).
- Marcel, J.-F. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes* (De Boeck).
- Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*, 12(1), 47-64.
- Marcel, J.-F. (s. d.). Nouvelles pratiques enseignantes et développement professionnel. (De Boeck, p. 129-142).
- Mastropieri, M. A. et Scruggs, T. E. (2006). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (3rd ed). *Upper Saddle River*.
- Mazaro, R. (2012). *Becoming a Reflective Teacher*. Library of Congress.
- Meirieu, P. (1987). Différencier la pédagogie: des objectifs à l'aide individualisée, 1, 184.
- Meirieu, P. (1989). Différencier la pédagogie. *Cahier pédagogique*.
- Meirieu, P. (2001). Comment susciter le désir d'apprendre. *Chronique sociale*, 17-18.
- Meirieu, P. et Grangeat, M. (1999). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. (ESF).
- MEN. (2002). *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire dans le premier degré* ([B.O.E.N] n° n°19 du 9 mai 2002).
- MEN. (2009). *Les classes pour l'inclusion scolaire* ([Bulletin officiel] n° 31). MEN.
- MEN. (2011). *PIRLS 2011 - Etude internationale sur la lecture des élèves au CMI: Evolution des performances à dix ans* ([Note d'information]).
- MEN. (2013a). *Dispositif « plus de maîtres que de classes »: Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres* ([B.O.E.N] n° 3).
- MEN. (2013b). *Dispositif « plus de maîtres que de classes », Missions, organisation du service et accompagnement des Maîtres*. ([Bulletin officiel] n° 3). <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo3/MENE1242376C.htm>
- MEN. (2014a). *Le dispositif « plus de maîtres que de classes »: projet et mise en oeuvre pédagogique* (n° 2014-031).

- MEN. (2014b). *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté* ([Circulaire] n° 2014-107). <https://www.education.gouv.fr/cid2444/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html>
- MEN. (2014c). *Préparation de la rentrée scolaire 2014*. Ministère de l'Education Nationale.
- MEN. (2015a). *Rapport du comité de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes »*.
- MEN. (2015b). *Rapport du comité national de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes »*.
- MEN. (2017). *Note du comité national de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes »*.
- MEN-DGESCO. (2013, Juin). Dix repères pour la mise en oeuvre du dispositif: « plus de maîtres que de classes ».
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation: de la modélisation à une application* (L'Harmattan). 2-7384-7428-4
- Merini, C. et Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école: exploration des modalités d'action. *Les Sciences de l'éducation- pour l'ère nouvelle*, 42(2), 43-65.
- Meuret, D. (2001). Les recherches sur la réduction de la taille des classes. *IREDU*.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. PUF.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63.
- Monceau, G. (2013). Institutionnalisation de la réflexivité et obstacle à l'analyse de l'implication. Dans *Analyse de pratiques et réflexivité: Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative* L'Harmattan.
- Murawski, W. et Dieker, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40-48.
- Murawski, W. W. (s. d.). *Collaborative: Teaching in Elementary Schools: Making the co-teaching marriage work*.
- Murawski, W. W. et Dieker, L. A. (2004). Tips and Strategies for co-Teaching at the Secondary Level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Obsevatoire des zones prioritaires. (s. d.). le dispositif TEMA.
- OCDE. (s. d.). *Les principaux résultats de l'enquête PISA 2012: ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. OCDE. <https://www.oecd.org/france/PISA-2012-results-france.pdf>
- Ocque, K. (s. d.). *Co- teaching at an Elementary School Level in a Suburban Setting*, 2016.

- Passerieux, C. (2012). Individualisation des situations d'apprentissage. *Mouvement de Recherche et de Formation en Education*.
https://www.gfen.fr/fr/individualisation_des_situations_d_apprentissage
- Perrenoud, P. (1993). Organiser l'individualisation des parcours de formation: peurs à dépasser et maîtres à construire.
- Perrenoud, P. (1994a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique* (L'Harmattan). L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1994b). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (ESF). ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences: fragments d'une sociologie de l'échec* (2^{ème} édition). ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1999a). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. (ESF).
- Perrenoud, P. (1999b). Peut-on changer par l'analyse des pratiques? *Cahiers pédagogiques*, 22(346), 14-16.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences* (ESF).
- Perrenoud, P. (2008). *La pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignement*,. ESF éditeur.
- Philibert, A. (2012). Les Groupes d'échange de pratique entre pairs: un modèle de développement professionnel continu en médecine générale. *Médecine humaine et pathologie*.
- Piquée, C. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée. *Revue française de pédagogie*, 170, 43-60.
- Piquée, C. et Suchaut, B. (2004). Un maître supplémentaire dans la classe: quels effets sur les progressions au cycle III? *Revue française de pédagogie*, (146), 91-103.
- Ponnou, S. et Béziat, J. (2014). *Etat des lieux du dispositif « plus de maîtres que de classes » dans l'académie de Limoges*.
- Ponnou, S. et Béziat, J. (2019). Le dispositif plus de maîtres que de classes: bien-être et collectif à l'école. *Recherches et Educations*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.7167>
- Preez-Roux, T. (2013). Effet d'une collaboration chercheur-artiste sur la réflexivité des enseignants en formation: détours et contours d'une transformation identitaire. Dans *Analyse de pratiques et réflexivité: Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative* (L'Harmattan).
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée* (Hachette éducation). Hachette éducation.

- Pugach, M. C. et Johnson, L. J. (1995). Unlocking expertise among classroom teachers Through structured dialogue: extending reseach on peer collaboration. *Exceptional Children*, (62), 101-110.
- Rachline, F. (2010). *Vaincre l'échec scolaire à l'école primaire*. ([Rapport de l'Institution Montaigne]).
- Redditt, S. (1991). Two teachers working as one. *Equity & Choice*, 8(1), 49-56.
- Reeve, P. T. et Hallahan, D. P. (1994). Practical questions about collaboration between general and special educations. *Focus on Exceptional Children*, 26(7), 1-11.
- Renaud, K. et al. (2016). Tenir compte de la Zone proximale de développement des étudiants dans son enseignement.
- Rey, B., Carette, V. et Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. (De Boeck).
- Ria, L. et Rouve, M. E. (2008). La co-intervention devant les élèves.
- Robbes, B. (2009, Janvier). La pédagogie différenciée.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire* (Presse Universitaire de France).
- Roiné, C. (2012). Analyse anthrope didactique de l'aide mathématique aux « élèves en difficulté »: l'effet Pharmakéia. *Carrefours de l'éducation*, 1(33), 131-147.
- Roiné, C. (2012). Analyse anthrope didactique de l'aide mathématique aux élèves en difficulté: l'effet pharmakeia. *Carrefour de l'éducation*, 1(33), 131-147.
- Ruys, L. et al. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching*, 19(1), 93-107.
- Saillot, E. (2015). Analyse des pratiques d'étayage des profeseurs des écoles en situation d'aide personnalisée: Contribution à la modélisation d'une posture professionnelle. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, (34), 121-137.
- Saillot, E. (2020). *(S')ajuster au coeur de l'activité d'enseignement-apprentissage: Construire une posture d'ajustement* (L'Harmattan).
- Saillot, E. et Malmaison, S. (2018). Analyse des ajustements réciproques dans une bactivité de co-enseignement: Etude de cas dans le dispositif « plus de maîtres que de classes ». *Education & socialisation, les cahiers du CERFEE*, (47).
- Schön, D. (1985). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Les éditions logiques).
- Scruggs, T. E., Mastropiri, G. M. et MCDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

- Sensevy, G. (2011a). Comprendre l'action didactique. Méthode et jeu d'échelle. Dans *Le sens du savoir* (De Boeck).
- Sensevy, G. (2011b). *Le sens du devoir* (De Boeck).
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (Presse Universitaire de Rennes).
- Sileo, J. M. (s. d.). Co-Teaching: Best Practices for Education.
- Suchaut, B. (2013). « *Plus de maîtres que de classes* » *Analyse des conditions de l'efficacité du dispositif*. Institut de recherche sur l'éducation.
- Toullec-Théry, M. (2014). Le temps pris au départ est gagné par la suite.
- Toullec-Théry, M. (2015). La question des connexions de temps dans les situations de co-intervention. *Cahiers pédagogiques*, 1-9.
- Toullec-Théry, M. et MARLOT, C. (2014). *Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés « plus de maîtres que de classes »*. Institut Française de l'Education.
- Tremblay, P. (2012b). Evaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage en communauté française de Belgique. *Revue française de pédagogie*, 179(2), 63-72.
- Tremblay, P. (2012a). Inclusion scolaire. Dispositif et pratiques pédagogiques. (2^{ème} édition). De Boeck.
- Tremblay, P. (2010a). Co-mentorat en co-enseignement/cointervention: Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositif de co-intervention/co-enseignement. *Education & Formation*, (294).
- Tremblay, P. (2010b). *Evaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires - l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire - destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage*. Université libre de Bruxelles.
- Tremblay, P. (2015a). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71.
- Tremblay, P. (2015b). Le co-enseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 3(23).
- Tremblay, P. (2015c). Le co-enseignement et l'inclusion scolaire: Pertinence et pratiques enseignantes. *CNAM 2015*.
- Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement: théories, recherches et pratiques*. Champ social éditions.

- Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
<http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3269052>
- TRUMP, j. L. (1966). Secondary Education Tomorrow: Four Imperatives for Improvement. *Education Digest*, 50(309), 87-95.
- VanGraafeiland, W. J. (2012). Improving Co-Teaching Using THE Co-Teaching Rating Scale. *Mathematical and Computing Sciences Masters*, (131).
- Ventoso-y-Font, A. et Dubois-Bégué, M. (2014). *La co-intervention à l'école: une nouvelle professionnalité éducative : des expériences conjointes d'aide et d'accompagnement d'élèves à besoins éducatifs particuliers*. Édilivre.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagener, B. (2011). *Développement et transmission de la métacognition [psychologie]*. Université d'Angers.
- Warwick, D. (1972). *Team Teaching*. Univ. of London Pr.
- Wasburn-Moses, L. (2005). Roles and responsibilities of secondary special education teachers in an age of reform. *Remedial and Special Education*, (26), 151-158.
- White, A. E. et White, L. L. (1992). A collaborative model for students with mild disabilities in middle schools. *Focus on Exceptional Children*, 24(9), 1-10.
- Wittorski, R. (2003). *Analyse de pratiques et professionnalisation (L'Harmattan)*.
- Wittorski, R. (2007). La professionnalisation: note de synthèse (p. 11-39).
- Yvon, F. et Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant: l'autoconfrontation croisée. *Recherche Qualitatives*, 26(1), 51-80.
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. INRP.

Annexes

Annexe 1: Grille d'observation des pratiques de la vco-intervention

Annexe 2: Grille d'entretien

Annexe 3: Questionnaire

Annexe 4: DPDMQC Planning école 1 pour la période 3

Annexe 5: Planning école 2 pour la période 1

Annexe 6: Planning école 2 pour la période 3

Annexe 7: Typologie des questions de l'entretien

Annexe 8: Typologie des questions du formulaire

Annexe 1 : Grille d'observation des pratiques de la co-intervention.

École : Date :

Classe	Posture		Activités		Supports		Méthodes	
	MC	MS	MC	MS	MC	MS	MC	MS

Attitude		Gestes corporels		Reprises didactiques	Communication	Gestes d'ajustement
MC	MS	M. C	M.S			

Annexe 2 : Guide d'entretien

Cet entretien qui se déroule dans le cadre de la co-intervention, a pour but de recueillir le ressenti des enseignants sur l'ajustement réciproque de leur action, dans quel contexte font-ils appel à un ajustement réciproque et par quels canaux ces ajustements se réalisent-ils ?

À titre indicatif, on entend par l'ajustement réciproque, le fait de déterminer son action en fonction de l'action de l'autre enseignant.

Questions.

1. Depuis combien d'années exercez-vous ? et depuis quand travaillez-vous ensemble ?
2. Que pouvez-vous me dire de la co-intervention ? Dans son ensemble.
3. Sur quelles modalités intervenez-vous en classe ?
4. En situation de co-enseignement (les deux enseignent), comment vous vous organisez, pour maintenir l'harmonie en classe (parce que, étant tous les deux en posture d'enseignant auprès d'un même groupe d'élèves réunis dans un même espace, comment se fait le partage de la parole ou de rôle), quels sont les signaux qui permettent au second enseignant de prendre la parole sans pourtant empiéter sur l'action de l'autre, soit en lui coupant la parole ?
5. Lorsque vous ajuster votre action en fonction de l'action de l'autre (par exemple modifier sa pratique pour l'adapter à la pratique de l'autre enseignant), Est-ce que vous le faites par plaisir ou par contrainte. Qu'est-ce qui vous motive de modifier, d'adapter votre pratique ou de faire usage de la pratique de l'autre ?
6. Qui de vous deux adapte souvent son action en fonction de l'autre ?
7. Est-ce que cette adaptation fait l'objet d'une négociation ?
8. Quel est votre ressenti ? Est-ce que vous vous considérez comme étant inférieur à l'autre ?
9. Est-ce que, en cas d'enseignement en atelier, en groupe différencié et en parallèle au sein d'un même espace, il vous arrive de faire usage de l'action ou de la pratique de l'autre, auprès de votre groupe d'élève ?
10. En contexte de co-intervention externe, comment vous faites pour créer une cohérence dans vos actions, puisqu'il n'y a pas de face à face qui peut vous permettre de voir et faire ce que fait l'autre, d'entendre ce qu'il dit, pour le réinvestir dans votre action ?
11. Qu'est-ce que cette expérience (le fait de déterminer son action en fonction de l'action de l'autre), vous apporte ?

Annexe 3: Questionnaire.

Ce formulaire questionne les enseignants sur la co-intervention, qui compte non pas seulement les trois dernières modalités (atelier, groupes différés et parallèle), mais les sept modalités d'intervention de l'enseignant surnuméraire.

- 1) Vous êtes :
 - MC
 - MS
- 2) Depuis quand exercez-vous le métier de l'enseignement ?
- 3) Dans quelle (s) classe (s) intervenez-vous ?
- 4) Depuis quand intervenez-vous en tant que MS ?
- 5) Dans quels cycles intervenez-vous ?
- 6) Dans combien de classe intervenez-vous ?
- 7) Depuis quand enseignez-vous dans cette école ?
- 8) Depuis quand bénéficiez-vous d'un MS ?
- 9) Quelles sont les domaines d'intervention de MS dans la classe (s) ou dans quels domaines intervenez-vous ?
- 10) En contexte de co-intervention, quelles sont vos modalités d'intervention ?
 - co-enseignement (les deux enseignent)
 - co-enseignement (l'un enseigne, l'autre aide)
 - co-enseignement (les deux aident)
 - co-présence (l'un enseigne, l'autre observe)
 - co-intervention atelier
 - co-intervention différée (groupes différés)
 - co-intervention parallèle
- 11) En situation de co-intervention/co-enseignement comment procédez-vous pour partager la parole pendant la séance ?
- 12) Lors des interventions conjointes avez-vous déjà ajusté votre agir à celui de l'autre enseignant ?
 - Oui
 - Non
- 13) Si oui, un ajustement :

- Dans l'action (aussitôt vue l'action de l'autre, je modifie la mienne)
- Sur l'action (je prends connaissance de la pratique de l'autre, soit hors temps d'enseignement, soit en temps d'observation et je modifie ma pratique pour les prochaines interventions).

14) Qu'est-ce que vous avez adapté ?

Précisez la pratique partagée :

15) À quel moment vous avez adapté votre pratique à celle de l'autre enseignant ?

16) Dans quelles modalités d'intervention ?

17) Sur quelles modalités de la co-intervention réalisez-vous les ajustements réciproques ?

- co-enseignement (les deux enseignent)
- co-enseignement (l'un enseigne, l'autre aide)
- co-enseignement (les deux aident)
- co-présence (l'un enseigne, l'autre observe)
- co-intervention atelier
- co-intervention différée (groupes différenciés)
- co-intervention parallèle

18) Comment procédez-vous pour vous adapter lorsque vous travaillez séparément, mais sur un même contenu.

18') Comment procédez-vous pour vous adapter lorsque vous travaillez séparément, mais sur un contenu différent.

19) Parmi les éléments mentionnés, les quels vous ont permis d'ajuster votre action.

- L'écoute (j'ai écouté parler l'autre et j'ai ajusté mes actions)
- Observation (j'ai observé l'autre, et j'ai adapté ma pratique ou mon action)
- Concertation (Avant ou pendant l'intervention).
- Autres :

Précisez :

20) Les pratiques issues de l'adaptation sont-elles nouvelles ou anciennes.

21) Pensez-vous reproduire ces gestes d'ajustement dans d'autres circonstances ?

22) Qu'est-ce que cette expérience apporte dans l'enseignement des élèves ?

23) Qu'est-ce que la co-intervention apporte de nouveau dans votre vie professionnelle ?

Annexes 4. DPDMQC planning école 1, période 3

PDMQC/PLANNING P3 E COLE 1				
	Lundi	Mardi	Judi	Vendredi
8H25-8H35 10'	Accueil		Accueil	Accueil
8H35-10H 1h35'	CP Corinne R. Lecture Question puis réponse adaptée avec phrase	CP Anthony Atelier de lecture et jeux : *Dobble *Loto des alphas *Dominos lettres miroirs *Gdup	CP Corinne R. Résolution de problèmes 3groupes qui tournent (3*15' + 15' synthèse) : 1 groupe pour chaque enseignant et un groupe en autonomie. En petit groupe : espace classe	CP Anthony. Résolution de problèmes 3groupes qui tournent (3*15' + 15' synthèse) : 1 groupe pour chaque enseignant et un groupe en autonomie. En petit groupe : espace classe
10H10-10H30 : 20'	Récré	Récré	Récré	
10H30-11H45 1h15'	CP Corine F. Résolution de problèmes 3groupes qui tournent (3*15' + 15' synthèse) : 1 groupe pour chaque enseignant et un groupe en autonomie. En petit groupe : espace classe	CP Patrick Ateliers tournants (2*30') *Vocabulaire (Patrick) *EMC/Langage oral : Débat philo, Thème : l'amitié (Maxime)	CP Corinne F. EMC/Langage oral : l'amitié (25') *Lecture/compréhension	CP Sandrine. Résolution de problèmes 3groupes qui tournent (3*15' + 15' synthèse) : 1 groupe pour chaque enseignant et un groupe en autonomie. En petit groupe : espace classe
13H20-13H30 : 10'	Accueil	Accueil	Accueil	
13H30-14H50 1h20'	CP Anthony *EMC/Langage oral : l'amitié (25')	CP Sandrine Production d'écrits : *L'hiver *Voyage scolaire à l'île de Ré	CP Sandrine *EMC/Langage oral : l'amitié (25') *Vocabulaire : mots de la vie courante Faire faire des phrases et vérifier le genre des noms : soutien pour Antoine, Anny, Mohammed et enfants du voyage.	CP Patrick. Résolution de problèmes 3groupes qui tournent (3*15' + 15' synthèse) : 1 groupe pour chaque enseignant et un groupe en autonomie. En petit groupe : espace classe
14H50-15H05 : 15'	Récré		Récré	Récré
15H05-16H20 : 1h15'	CE2 Numération *Dire les nombres *Travail sur dizaines/unités, jsq 1000. *Suites numériques : compter de 2 en 2, de 5 en 5, de 10 en 10, de 50 en 50, de 100 en 100. *Placer les nombres sur une frise : 13 dizaines et 4 unités, qui suis-je ? Je suis 134 *... + ... + ... = ... + ... * Calcul mental : compléments à 50, 100. En petit groupe, salle piano	CP Corinne R. Production d'écrits : *L'hiver	CE2 Numération *Dire les nombres *Travail sur dizaines/unités, jsq 1000. *Suites numériques : compter de 2 en 2, de 5 en 5, de 10 en 10, de 50 en 50, de 100 en 100. *Placer les nombres sur une frise : 13 dizaines et 4 unités, qui suis-je ? Je suis 134 *... + ... + ... = ... + ... * Calcul mental : compléments à 50, 100. En petit groupe, salle piano	CE2 David/Jo

Annexe 5 : Planning école 2 pour la période 1

EMPLOI DU TEMPS – MAITRE SUPPLEMENTAIRE – TEMPS PLEIN SUR L'ECOLE 2 (Période 1) Année 2018-2019				
	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
8H30-9H00	Aide à la présentation d'un livre CE1 (Groupe différencié)	Enigmes mathématiques CE2. (les deux aident)	Groupe lecture CE1 (Groupe différencié)	Lecture devinettes CE2 (co-présence)
9H-9H45	Lecture/Production d'écrits CP (l'un enseigne, l'autre aide)	Lecture production d'écrits CP (Enseignement en tanden)	Lecture/Production d'écrits CP (Co-présence)	Lecture/Production d'écrits CP (l'un enseigne, l'autre aide)
9H45- 10H15	Maths CE1 (les deux aident)	Maths CE1 (les deux aident)	Groupe maths CE1	Production d'écrits CE1 (les deux aident)
10H30-11H30	Maths CP (les deux aident)	Maths CP (l'un enseigne, l'autre aide)	Maths CE2 (résolution de problèmes) enseignement en tanden	Maths CP (enseignement en atelier)
11H35-12H05	ACP CP (graphiste)	ACP CE1 (lecture)	APC CP (lecture)	
13H45-14H15	Phonologie CP : Mme HEYRAUD les deux aident)	Graphiste CP (les deux aident)	Production d'écrits CE2 (enseignement en tanden)	Phonologie CP (les deux aident)
14H15-15H15	Lecture/compréhension CE2 (Enseignement en tanden)	Lecture compréhension CE1 (demi-classe)	Groupe Maths CP (Groupe différencié)	Atelier de maths CE1 (enseignement en atelier)
15H30-16H10	Graphiste CP (les deux aident)	Phonologie CP (co-présence)	Phonologie CP (les deux aident)	Graphiste CP (enseignement en tanden)
16H10- 16H45	Groupe lecture/production d'écrit CE1 Groupe différencié)	Groupe lecture/Production d'écrits CP (Groupe différencié)	Groupe lecture/Production d'écrits CE1 (Groupe différencié)	Groupe maths CE1 (groupe différencié)

Annexe 6 : Planning école 2 pour la période 3

EMPLOI DU TEMPS – MAITRE SUPPLEMENTAIRE – TEMPS PLEIN SUR L'ECOLE 2 (Période 3) Année 2018-2019				
	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
8H30-9H00	Aide à la présentation d'un livre CE1 (Groupe différencié)	Problème mathématiques/ Production d'écrits CE2 (les deux aident)	Groupe lecture CE1 (Groupe différencié)	Groupe lecture CE1 (Groupe différencié)
9H-9H45	Lecture/Production d'écrits CP (l'un enseigne, l'autre aide)	Lecture production d'écrits CPMme LEGER (Enseignement en tanden)	Lecture/Production d'écrits CPMme HEYRAUD (Co-présence)	Lecture/Production d'écrits CPMme HEYRAUD (l'un enseigne, l'autre aide)
9H45- 10H15	Maths CE1 (les deux aident)	Groupe lecture CE1 (Groupe différencié)	Production d'écrits CE1 (les deux aident)	Lecture devinettes CE2 (Co-présence)
10H30-11H30	Maths CP (les deux aident)	Maths CE1 (les deux aident)	Ateliers autonomes CE2 MC : français/ORL (enseignement en atelier)	Maths CP (enseignement en atelier)
11H35-12H05	ACP CP	ACP CE1	APC CE2	
13H45-14H15	Phonologie CP : les deux aident)	Phonologie CP (les deux aident)	Lecture compréhension CE1 : Demi-classe)	Phonologie CP (les deux aident)
14H25-15H15	Lecture/compréhension CE2 (Enseignement en tanden)	Maths CE2 : MC : Résolution de problèmes (Enseignement en tanden)	Groupe Maths CP (Groupe différencié)	EMC (débat philo) : CE1
15H30- 16H10	Groupe maths CE1 Groupe différencié)	Groupe lecture/Production d'écrits CP : Mme LEGER (Groupe différencié)	Groupe lecture/Production d'écrits CE1 (Groupe différencié)	Ateliers de maths CE1 (enseignement en atelier)
16H10-16H45				

Annexe 7 : Typologie des questions de l'entretien

Typologie	Questions	Objectif recherché	Nbre des répondants
Question principale	Depuis combien d'années exercez-vous ?	Expérience dans l'enseignement	10
Question principale	Depuis quand bénéficiez-vous de MS dans la classe.	Expérience dans la co-intervention	8
Question principale	Depuis quand intervenez-vous en qualité de MS dans cette classe ou école ?	L'expérience dans la co-intervention	2
Question principale	Que pouvez-vous me dire des interventions de l'enseignant surnuméraire	Leur ressenti, sur le travail à deux et ce que MS apporte de nouveau dans la classe.	8
Question principale	Lorsque vous enseignez tous les deux, il peut arriver que vous preniez la parole en même temps, comment dans ce cas, faites-vous pour partager la parole ? et comment faites-vous pour que tout le monde ne parle pas en même temps	Une possible adaptation, la répartition des rôles, et la place de chaque enseignant. Est-ce que l	9
Question principale	Lors de vos interventions conjointes, avez-vous déjà adapter votre pratique à celle de l'autre ?	S'il y a adaptation pendant la séance	9
Question de relance.	Comment faites-vous pour vous adapter ?	Le but recherché est d'identifier les stratégies, les moyens par lesquels s'opèrent les ajustements	1
Question de relance	De votre côté est-ce que vous utilisez aussi les mêmes matériaux que MS ?	La réponse donnée par l'enseignant à la question précédente, que « l'adaptation passe par les matériaux », MS utilise les matériaux proposés par MC. Le but est de définir le sens de l'adaptation, est-ce que MC s'adapte à MS, en utilisant les matériaux proposés par MS	1

Typologie	Questions	Objectif cherché	Nombre des répondants
Question de relance	En cas d'adaptation en amont, est-ce qu'il vous arrive de réfléchir sur des nouvelles pratiques ?	L'adaptation peut dans certain cas le développement des nouvelles pratiques, tout comme elle peut permettre la reprise d'une pratique existante, cette question, de vérifier la relation entre adaptation et développement des nouvelles pratiques	1
Question principale	Dans quelle situation pensez-vous adapter votre action à celle de l'autre ?	Le but recherché, n'est pas de comparer les enseignants par rapport à leur expérience, comme on peut le penser, mais, de recenser les situations qui emmènent l'un des enseignants à adapter sa pratique à celle de l'autre	1
Question principale	Qu'est-ce qui vous motive de pouvoir ajuster votre pratique en l'adaptant à celle de l'autre		1
Question principale	Pendant la séance en co-intervention/co-enseignement, pensez-vous faire un retour sur votre pratique (réfléchir sur sa propre pratique) pour l'adapter à celle de l'autre ?	L'adaptation doit être précédée d'une réflexion qui met en exergue la capacité réflexive. Si les pratiques réflexives sont majoritairement observées en amont, il peut aussi paraître difficile pour un enseignant (les moins expérimentés), de répondre de façon immédiate à un imprévu. Nous cherchons à mettre en lumière le caractère réflexif des enseignants pendant l'intervention	
	Pensez-vous adapter votre action à celle de l'autre, quand la classe est séparée ? Comment procédez-vous	En co-enseignement, l'adaptation passe par le penser, le faire, le dire, l'observation et l'écoute. Pour ce faire les deux enseignants doivent être sur un même espace. Or certaines modalités de co-intervention emmènent les enseignants à travailler sur deux espaces différents, ce qui est difficile d'observer la pratique de l'autre ou d'écouter les dire de l'autre. Par cette question, nous cherchons si en contexte des interventions séparées, il y a aussi adaptation et vu la situation, comment ils procèdent. Nous cherchons aussi à identifier d'autres canaux d'adaptation que ceux déjà définis	

Suite

Typologie	Question	Objectif cherché	Nombre des repondants
Question principale	Qu'est-ce que vous adaptez quand vous êtes seul, et qu'est-ce que vous adaptez quand vous êtes deux ?	Sachant que l'enseignement est une perpétuelle adaptation, le but recherché est d'identifier les adaptations rendues possibles par la co-intervention et d'analyser l'apport de ces adaptations dans l'enseignement et la vie professionnelle des enseignants	6
Question principale	Ces pratiques d'adaptation sont-elles enseignées ou non ?	Nous cherchons à établir une relation entre adaptation et développement de nouvelles pratiques	5
Question de relance	Il vous arrive de développer d'autres pratiques que celles enseignées à l'ESPE.	Comme précédemment, nous cherchons à établir le lien entre adaptation et développement de nouvelles pratiques	5
Question principale	Qu'est-ce que vous tirez de positif ou de négatif par rapport à cette expérience ?	Par cette question, nous allons analyser l'apport de la co-intervention sur les pratiques enseignantes, sur les compétences et sur le bien-être. Nous chercherons par la suite à identifier l'origine de l'apport à comprendre et tenter de l'expliquer, pour enfin valoriser la co-intervention, dans situations que celles qui lui sont assignées (difficultés ou inégalités scolaires), de pérenniser, ladite pratique dans les écoles, en cas d'un apport et un ressenti positif, ou de repenser la pratique de la co-intervention, si nécessaire, en cas d'un apport ou un ressenti négatif .	9
Question de relance	Comment la co-intervention vous permet d'avancer du point de vu professionnel ?	Par cette question, nous cherchons à identifier l'apport de la co-intervention dans la professionnalité des enseignants.	1

Annexe 8 : Typologie des questions du formulaire

Questions	Objectif recherché	Nbre des répondants
Depuis quand exercez-vous le métier de l'enseignement	L'expérience des enseignants	3
Dans quelle classe intervenez-vous	Question de routine	3
Depuis quand intervenez-vous en tant que MS,	Cette question, nous permet de faire le lien entre la co-intervention et l'acquisition des nouvelles compétences	3
Dans quels cycles intervenez-vous	L'objectif est de voir si MS intervient dans d'autres cycles que le cycle 2.	3
Dans combien de classes intervenez-vous	Une question de routine, mais qui nous permet d'analyser la faculté d'adaptation de MS. Si ce dernier intervient sur un grand nombre, l'adaptation peut s'avérer une tâche lourde, puisque ce dernier doit s'adapter aux pratiques enseignantes de chacun enseignants. Une situation qui pèserait non seulement sur la réussite des élèves en suscitant une dissémination pédagogique, mais pourrait aussi compromettre l'acquisition des nouvelles compétences pour les enseignants.	3
Depuis quand vous-enseignez dans cette école ?	L'ancienneté dans l'école, définit les modalités d'intervention de MS. Plus on est ancien à l'école, plus l'acceptation de l'autre est favorable. Ce qui favorise une relation susceptible de faciliter l'interaction des gestes professionnels, l'adaptation des enseignants ou l'ajustement de leurs gestes professionnels et donc l'acquisition des nouvelles connaissances et compétences.	3
Depuis quand bénéficiez-vous d'un MS	Tout comme la question 3, cette question nous permet de faire le lien entre la co-intervention et l'acquisition des nouvelles compétences	3
Dans quels domaines intervenez-vous ?	Question de routine qui nous permet de déterminer dans quel champ disciplinaire portent les interventions de MS et comment s'opèrent les interactions dans chaque discipline.	3
Quelles sont vos modalités d'intervention	Détermination du choix des modalités d'intervention de MS, afin de dégager le pourquoi de ce choix, les avantages et désavantages en matière d'interaction des gestes professionnels et comment ces derniers s'opèrent à l'intérieur de chaque modalité.	3
En situation de co-intervention/co-enseignement, comment procédez-vous pour partager la parole pendant la séance ?	Cette question nous permet d'identifier les stratégies adoptées par les enseignants, pour éviter que ces derniers parlent en même temps. Une situation fréquente lorsque deux enseignants sont à bord.	1

Lors des interventions conjointes avez-vous déjà adapté votre action à celle de l'autre enseignant ?	Notre objectif est d'établir un lien entre co-intervention et ajustement des gestes professionnels.	2
Qu'est-ce que vous avez adapté	Par cette question, nous allons déterminer la nature de l'adaptation (Gestes, paroles, activités, pratiques...)	2
À quel moment vous adaptez vos pratiques	L'objectif est de qualifier la nature de l'ajustement (visible ou invisible) et de déterminer la capacité des enseignants à la réflexivité, car les ajustements visibles demandent une réflexivité qui va permettre aux enseignants de répondre à une situation d'urgence.	2
Sous quelles modalités vous avez adapté votre action	L'objectif est l'identification des possibles adaptations/ajustements en situation de co-intervention (Atelier, parallèle, et groupes différenciés).	2
Comment procédez-vous pour vous adapter lorsque vous travaillez séparément, mais sur un même contenu	Selon les modalités d'interventions, les stratégies d'adaptation, pourraient être différentes d'une modalité à l'autre. Certaines stratégies d'adaptation ne sont pas compatibles à toutes les modalités, telles que l'enseignement en atelier, parallèle et groupes différenciés. Pour ces modalités, comme les enseignants ne peuvent dans certains cas se voir, ni entendre parler l'autre, ils s'adaptent donc autrement. L'objectif est de déceler ces stratégies d'adaptation.	1
et sur un contenu différent		1
Parmi les éléments mentionnés cités le(s)quel(s) vous ont permis d'ajuster votre action	Comme précédemment, notre objectif est d'identifier, les nouvelles procédures d'ajustement, non mentionnées dans les études précédentes.	2
Les pratiques issues de l'adaptation sont-elles nouvelles ou anciennes	L'objectif de cette question, n'est pas d'affirmer ou d'infirmer l'hypothèse selon laquelle que l'ajustement des gestes professionnels permet le développement des nouvelles pratiques, mais voir si depuis la mise en place du dispositif, les enseignants du fait des ajustements ont réussi à mettre en place des nouvelles pratiques susceptibles de faire évoluer les pratiques enseignantes.	2
Pensez-vous reproduire ces gestes d'ajustement dans d'autres circonstances ?	Par cette question, nous cherchons à affirmer ou infirmer l'hypothèse sur l'évolution des pratiques enseignantes depuis la mise en place du dispositif.	2
Qu'est-ce que cette expérience apporte dans l'enseignement des élèves ?	L'objectif revient à la question de renouvellement, développement ou modification des pratiques enseignantes.	2
Qu'est-ce que la co-intervention apporte de nouveau dans votre vie professionnelle ?	Nous voulions identifier une possible évolution professionnelle des enseignants dans l'exercice de leur métier.	2