

Plus de maitres que de classes : la mise en œuvre dans le département du Rhône



*Évaluation réalisée
pour la DEPP*

novembre 2015

Coordination :
Centre Alain-Savary,
Institut Français de l'Éducation,
École Normale Supérieure de Lyon



INTRODUCTION

Verbatim :

« La co-intervention, être deux dans une classe ? Quelque part ce n'est pas naturel.

Dans l'esprit des enseignants, c'était de se dire : « j'ai ma classe, tout ce qui se passe en dehors, c'est très bien ». Il y a beaucoup d'enseignants qui pensaient naturellement, comme premier réflexe : « je ferai mieux si j'ai la moitié de la classe ». Alors, ils me disaient « Prends la moitié, tu les sors, tu fais ce que tu veux, tu fais des maths, de la lecture, des arts plastiques.. Par contre, tu me les ramènes bien à l'heure. »

Mais ça, c'était avant...

Comprendre les conditions de la mise en œuvre d'un dispositif

Comme prévu dans la convention entre la DEPP et le Centre Alain-Savary, ce rapport articule le travail réalisé par l'équipe de l'université de Lyon 2 – ECP, à caractère monographique et l'étude conduite par le centre Alain Savary.

L'étude conduite par le centre Alain-Savary a été réalisée à partir d'observations, d'entretiens individuels et collectifs, de dépouillements de questionnaires réalisés entre décembre 2013 à juin 2015 dans le département du Rhône. Elle tente de comprendre :

- la manière dont la mesure gouvernementale définie par le BO n° 3 du 13 janvier 2013 a été mise en œuvre dans le département du Rhône,
- l'impact qu'elle a eue sur le fonctionnement des écoles et des classes concernées, les évolutions du travail des différents professionnels et les préoccupations nouvelles qui apparaissent avec la mise en œuvre du dispositif,
- les modalités selon lesquelles les circonscriptions ont porté et accompagné les projets des écoles, avec l'impulsion donnée par le groupe départemental mis en place par l'inspecteur d'académie, directeur des services académiques de l'Éducation Nationale du Rhône.

Dans la grande majorité des cas, l'anonymat des personnes citées ou observées a été réalisé, afin que les paroles et opinions exprimées soient le plus proches possible de la perception des acteurs. Dans le texte, nous désignons par M les enseignants en charge d'une classe et par M+ le **maitre** surnuméraire intervenant dans le cadre du dispositif ; et nous désignerons par PDMQDC le **dispositif** plus de maitres que de classes. Nous avons fait le choix de laisser une part conséquente aux paroles des acteurs, dont nous pensons qu'elles sont essentielles pour parvenir à saisir la manière dont ils appréhendent, ressentent, traduisent leur contexte professionnel et ses évolutions.

Le rapport intermédiaire, rendu en novembre 2014, a mis en avant quatre focales de lecture, et a montré que des processus de transformation des pratiques étaient à l'œuvre à différents niveaux. Le présent rapport s'est donc appuyé, dans chacune de ses parties, sur ces quatre focales de lecture pour analyser les observations réalisées et a orienté le travail pour confirmer les processus de transformation engagés et regarder en quoi ils renormalisent¹ le travail des différents métiers.

¹ *Au sens de Schwartz, Y., 2002,*

<http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/lima.pdf>

Quatre focales pour comprendre et agir

Cette grille de quatre focales nous semble pouvoir permettre de mieux appréhender le réel des situations de travail, en formation ou dans les moments d'accompagnement, même si dans l'ordinaire des situations, ils sont évidemment enchâssés :

Les apprentissages des élèves

- **Faire entrer dans la tâche** : aider les élèves à se mettre rapidement au travail, à comprendre la consigne, à vérifier l'absence d'éléments qui empêchent le démarrage de l'activité
- **Guider/signifier** : aider, anticiper les difficultés, faire sens en favorisant la mise en mots, montrer
- **Désétayer** : développer le travail autonome, faire prendre conscience des procédures à réaliser
- **Expliciter** : faire la clarté sur les enjeux de la tâche donnée aux élèves, aider à identifier les enjeux d'apprentissages
- **Contenir, faire inhiber** : aider à dépasser les perturbations, permettre la réflexion préalable dans le but de ne pas s'engager trop vite dans les tâches
- **Assurer** : renforcer l'estime de soi, la confiance, aider à dépasser les inquiétudes

Les situations d'enseignement

- **Aménagement et pilotage des temps** d'enseignement-apprentissage ; connexion/déconnexion des temps didactiques de la classe ; cohérence entre le travail réalisé en classe et les éventuelles situations décrochées ; anticipation des enseignants sur les difficultés d'apprentissage,
- **Aménagement de l'espace, variation des groupements** : réorganiser le milieu pour pouvoir envisager des modalités d'enseignement différentes (petits groupes, salles voisines, tutorats...)
- **Temps d'activité** des élèves : vigilance sur les différents temps (consignes, recherches, institutionnalisations...)
- **Verbalisations et explicitations** : place de la langue de l'école dans les échanges en grand groupe, rôle structurant du vocabulaire de la discipline.
- **Outils de référence**, affichages et construction de l'autonomie

Le travail dans la dyade maître de la classe/maître+

- **Observer** en croisant les regards les réactions des élèves, les productions, les relations, les obstacles aux apprentissages, les imprévus
- **Faire découvrir** de nouveaux outils, démarches...
- **Identifier** les temps sensibles, les passages à risques
- **Préparer** ensemble les séquences et les séances
- **Evaluer**, faire le point, revenir sur les difficultés rencontrées

Le travail collectif dans l'école

- **Réajuster** les fonctionnements : permettre des organisations évolutives dans le temps (chaque période, chaque trimestre...)
- Dégager des **soupleses** face aux imprévus
- Jouer les **complémentarités** : collaboration avec le RASED, au sein du cycle...

- Trouver des temps et des espaces pour le **travail collectif**, formel et informel, se poser collectivement des questions pédagogiques à partir de l'observation du travail des élèves
- Faire des ponts, des **liens** entre les cycles
- Organiser la **formation** (relation entre l'école et la circonscription)
- Développer des projets collectifs, s'attaquer aux fatalités, changer les mobiles d'action

Partout des processus à l'œuvre

Dans le rapport intermédiaire, nous avons noté que pour la plupart des équipes que nous avons rencontrées, les préoccupations, au bout d'un an de mise en œuvre du dispositif, s'étaient rapidement déplacées, surtout lorsque les écoles avaient été sécurisées et accompagnées par les circonscriptions. Globalement, on pouvait décrire un processus-type avec plusieurs phases temporelles, sans que pour autant les équipes ne passent par toutes les phases, en fonction de leur histoire et de leurs ressources. Chacune de ses dimensions est toujours « complexe », au sens où elles peuvent être l'objet d'arbitrages toujours délicats :

- Organiser le dispositif, relier ce que font les uns et les autres
- Hiérarchiser les priorités
- Travailler à plusieurs dans les classes et avec les élèves
- Parler des pratiques, confronter les points de vue
- Faire avancer « toute l'école » (articuler les plus « favorables » et les plus « réticents »)
- Comprendre les difficultés des élèves, les obstacles dans les apprentissages
- Proposer des situations d'enseignement-apprentissage « efficaces » tout en étant « acceptables »
- Evaluer l'action : c'est sans doute le plus difficile, tant les différents paramètres sont imbriqués étroitement. Le « plus de maîtres » n'a en effet pas d'impact « en soi », mais par les modifications qu'il peut (ou non) produire sur les situations. Ce sont donc ces différentes focales qui peuvent être objets d'évaluation.

De l'enseignement au pilotage, une observation multiscale

Si ce rapport, qui rend compte de l'étude conduite, est construit en quatre parties, il ne se cale cependant pas sur les quatre focales qui ont servi de grille d'analyse pour conduire l'étude.

Dans la première partie, le rapport traite des **situations d'enseignement et des situations d'apprentissages**.

Puis il s'intéresse à la façon dont le dispositif **transforme les pratiques** ordinaires des différents professionnels. Qu'ils soient IEN, CPC, Coordonnateur de Réseau, Directeur d'école, Maître ou Maître+, le fait d'avancer en marchant, sans longueur d'avance et sans filet, interroge en profondeur le rapport à l'autorité des uns, le rapport au savoir des autres, les représentations sur la difficulté scolaire et la place de la pédagogie et de la didactique dans le cœur de métier de chacun.

Dans la troisième partie, centrée sur **l'évolution du collectif dans les écoles**, le rapport se penche sur la façon dont les organisations liées au dispositif reconfigurent en profondeur les interactions dans le collectif de l'école et comment les évolutions de ces interactions professionnelles entraînent des réorganisations fonctionnelles au sein de l'école, mais aussi dans les relations que celle-ci entretient avec la circonscription.

Dans une dernière partie, le rapport se penche sur les questions de **pilotage et d'accompagnement** des équipes, à la fois en terme de soutien aux équipes mais aussi en terme de formation individuelle et collective.

Des termes polysémiques

Dans un but de clarification et pour éviter tout malentendu sémantique, il nous semble important à ce stade de préciser que certains mots qui reviennent souvent dans ce rapport peuvent être compris et employés avec des sens différents, par les différents acteurs.

Dispositif

Dans tous les discours, oraux et écrits, « plus de maître que de classes » est un **dispositif**, au sens couramment employé dans les institutions publiques pour désigner les mesures d'impulsions, destinées à la prises en charge de problèmes rencontrés par les systèmes. Or, il nous semble utile, pour comprendre les problèmes engendrés par l'utilisation de ce terme, de s'arrêter un instant sur les différents sens du mot. En effet, le terme peut aussi bien désigner :

- l'ensemble de mesures, de moyens préconisés, initiés par une loi ou une circulaire, en vue d'une fin stratégique – généralement améliorer l'efficacité d'un système qui n'arrive pas à un but —)
- ou au contraire la manière dont le « local » va s'organiser, très concrètement, pour répondre à un problème, à une prescription, bref pour faire ce qu'on lui demande de faire, en tentant d'intégrer le « nouveau » à l'organisation ordinaire du travail.

Or, de nombreux chercheurs (dont C. Félix et alii, 2010²) ont déjà pointé le risque de ce qui est désormais bien identifié sous le terme de « mille-feuilles » : un empilement de fonctionnements destinés à répondre à des injonctions successives, mis en œuvre sans forcément transformer le fonctionnement « ordinaire » du système.

Le risque, d'ailleurs largement évoqué par le document « Dix repères » édité par la DGESCO, est toujours l'externalisation de la difficulté scolaire vers une « structure » qui ne sera pas directement connectée à l'ordinaire des situations de classe. Mais en utilisant le mot « dispositif » dans leurs présentations aux enseignants, les différents niveaux de la hiérarchie laissent peut-être penser, malgré leurs intentions, qu'il s'agit essentiellement d'une nouvelle « organisation » qu'il va falloir mettre en œuvre, avant même d'en interroger les finalités et les conditions d'efficacité. On risque alors de confondre les deux sens du mot (mesure gouvernementale vs choix d'organisation pris en charge par l'école, moyen vs but). En fait, pour résumer, le risque que doivent affronter les équipes (et ceux qui les accompagnent) est bien de trouver les moyens de traduire, dans leur organisation locale « ordinaire » (le plus souvent la classe), la « mesure » gouvernementale pour y trouver de nouvelles perspectives d'action qui vont pouvoir leur permettre de faire ce qu'ils n'arrivent pas encore à faire.

Innovation

L'émergence de ce terme, de plus en plus présent dans les discours sur l'éducation, que ce soit dans les discours « d'experts », de mouvements pédagogiques ou de responsables institutionnels, est également un de ceux qui prêtent au débat. La logique d'innovation, largement inspirée du vocabulaire de l'entreprise, au sens de nouveaux processus de fabrication industrielle ou d'amélioration de la qualité des services, dans une perspective de lutte contre la concurrence mondialisée, s'est diffusée dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement avec le sens de nouvelles « méthodes », « projets », vers plus d'« individualisation » ou de « différenciation ». Derrière l'idée simple (si un service ne rend pas les services attendus, il faut en changer le fonctionnement...), une analyse parfois réductrice des conditions de production des inégalités, dont plusieurs courants de

² <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-m/personnalisation-et-individualisation-des-parcours-des-eleves-2-lorganisation-du-travail-scolaire-et-les-pratiques-pedagogiques-au-croisement-de-temporalites-et-de-spatialites-diversifiees/Des%20eleves%20en%20difficulte.pdf>

recherche (réseaux ESCOL³, RESEDA...) nous invitent à questionner avec exigence et vigilance la pertinence de cette notion.

Or, dans des mesures comme « plus de maitres que de classes » ou d'autres « dispositifs » destinés à favoriser les acquisitions des élèves, notamment les plus éloignés de la culture scolaire, ou en tout cas dans les discours qui sont perçus par les équipes, cette demande « d'innovation » peut avoir pour corollaire de renvoyer les enseignants à des postures en creux de « résistance » ou d'incompréhension, lorsqu'ils considèrent que leur hiérarchie renvoie de leur travail une image jugée négative. C'est donc dans la qualité du pilotage de proximité que ces discours appelant au « changement de pratiques » vont donc s'incarner.

Dans le cas du département du Rhône, où l'habitude de travailler avec des maitres surnuméraires est ancienne, nos enquêtes ont montré également que la culture « Education Prioritaire », souvent ancrée dans des équipes installées depuis un temps assez long, a pu privilégier largement les approches « culturalistes » (« *il faut donner aux élèves de milieux populaires l'accès à des projets riches, centrés sur du transdisciplinaire, parfois de l'interculturel, pour que leur "motivation scolaire" soit possible* »). Dans ce cadre, les maitres surnuméraires ont été souvent des « personnes ressources » pour pouvoir mettre en œuvre des projets (projets « journal scolaire », « danse », « théâtre », « pratiques artistiques »...) qui sont humainement coûteux à mettre en œuvre, et sont souvent rendus possibles grâce à des collaborations avec les « partenaires » de la politique de la ville, du service Enfance-Jeunesse de la mairie (et qui font encore largement partie de la prescription des différents acteurs de la « Réussite Educative »)... Or, le recentrage vers le « scolaire » (et largement vers les compétences en lecture/écriture/mathématiques), s'il est largement prescrit depuis plus de dix ans par les différents rapports d'experts et la hiérarchie de l'éducation nationale, peut être vécu par certaines équipes comme une « renormalisation » de leur travail.

Dans une autre dimension, nous verrons plus loin comment la forte injonction à la « co-intervention » présente dans les textes a parfois mis en difficulté les équipes, ressentant la parole de l'institution comme largement « formelle » si elle ne venait pas « à leurs côtés » comprendre la nature des difficultés (réelles) que pouvaient engendrer les tentatives de travail à deux dans le même espace scolaire. Parfois au contraire, cette prescription nouvelle a été « traduite », « accompagnée » par des échanges de pratiques, des observations mutuelles qui ont installé la confiance entre les écoles et les formateurs, et plus généralement entre les différents acteurs présents dans les écoles. Les équipes de circonscription ont dans ce cas rejoint l'appréciation du comité national de suivi de « Plus de maitres que de classes », dans son appel à la prudence, aucune forme d'organisation n'étant « en soi » bénéfique, et ont proposé aux équipes de centrer d'abord leur attention et leurs analyses sur la nature des difficultés des élèves, et préférer des dispositifs jugés « efficaces »... aux dispositifs « innovants ».

Projet

Autre mot présent dans les discours officiels depuis la loi d'orientation de 1989, l'appel au « projet » et au « projet d'école » suscite sans doute aujourd'hui beaucoup moins de débats qu'il n'en créa à l'époque, mais il n'est pas exagéré de rappeler que le « projet d'école » est aujourd'hui encore loin d'être le moteur essentiel du travail collectif des enseignants. Dans ce cadre, on verra comment l'appel à conduire un « avenant au projet d'école », demandé aux écoles du Rhône lors de l'implantation des postes, et condition nécessaire pour en bénéficier, a parfois été considéré davantage comme un passage obligé qu'un véritable levier de la mobilisation collective pour penser l'organisation du travail du « M+ », surtout lorsqu'il se substituait au « REPIen » déjà présent dans l'école. Selon les entretiens que nous avons menés, la rédaction de cet avenant, parfois réalisée par le directeur seul, parfois avec l'appui du coordonnateur et/ou de la circonscription, plus rarement rédigé collectivement en conseil des maitres, ne constitue pas « en soi » une preuve de la

³ voir notamment http://media.education.gouv.fr/file/revue_80/30/2/Depp-EetF-2011-80-lutte-inegalites-adaptation-besoins-specifiques_203302.pdf

mobilisation collective de l'école, par une analyse réelle des difficultés rencontrées par les élèves et leurs enseignants. Dans ce cas, sa rédaction laisse place à des formules assez générales sur la réussite scolaire, sans forcément détailler les leviers pédagogiques et organisationnels qui vont être employés. C'est sans doute la conséquence que l'activité réelle des conseils de cycle, ou des maîtres, a encore besoin de trouver des appuis dans la formation et l'accompagnement des équipes de circonscription.

Évaluation

On l'a déjà signalé, l'investissement en emplois réalisé par l'institution génère légitimement, aux différents niveaux, une demande d'évaluation des résultats de la mise en œuvre de la mesure, notamment par la mesure des progrès réalisés par les élèves les plus fragiles dans les apprentissages. Présente dans les documents édités par le ministère, relayée dans les différentes instances destinées à faire connaître et mettre en œuvre les déclinaisons départementales et locales du projet, la demande d'évaluation « pèse », littéralement, à la fois sur les inspecteurs et sur les équipes responsables de la mise en œuvre. Par un mécanisme bureaucratique décrit notamment par des sociologues comme Agnès Van Zanten, le risque est alors que « chaque niveau transfère sur le niveau inférieur la responsabilité de la mise en œuvre de la prescription ». Or, comme on le retrouve dans les propos dont nous rendons compte plus loin, chaque niveau se retrouve en tension avec ce problème :

- le niveau départemental, soucieux de pouvoir se doter d'outils de pilotage, cherche à trouver auprès du niveau national les appuis nécessaires, notamment par un protocole standardisé avec la DEPP (en ce sens, la réponse qui lui est proposée à travers la perspective « exploratoire » de la présente enquête ne peut répondre à sa demande précise), tout en faisant fortement passer par les inspecteurs le message de l'évaluation par les équipes elles-mêmes. Mais dans le même temps, parce que le DASEN connaît les difficultés du travail réel, il insiste publiquement, dans les réunions départementales qui regroupent les acteurs locaux, sur la nécessité de « prendre le temps », de « travailler dans la confiance », de « renforcer le collectif, la formation »... (ces messages du directeur académique du Rhône ont d'ailleurs été en plusieurs occasions très favorablement entendus par les équipes de terrain)
- les équipes de terrain sont aux prises avec une double dimension du terme « évaluation », dont nous avons pu mesurer qu'elles étaient parfois entremêlées :
 - o d'une part, faut-il (et comment) « évaluer » les élèves qui vont être les premiers bénéficiaires de l'action du « M+ » ? Selon les contextes, cette demande hiérarchique a pu être forte, avec en filigrane l'idée que l'école devait ensuite s'organiser pour mener des actions spécifiques pour ces élèves. A l'inverse, on a pu observer des préconisations plutôt inverses : partant du principe que les difficultés des élèves étaient récurrentes et connues, on a davantage demandé aux équipes de se mobiliser sur les situations de coenseignement, avec l'espoir qu'elles permettent, dans le cadre de modalités d'accompagnement plus soutenues, de mieux aider les élèves en difficulté à apprendre, sans pour autant les prendre en charge dans des groupes spécifiques
 - o d'autre part, comment répondre à la demande hiérarchique de « mesurer les progrès » ? Les équipes ont fait part de leurs difficultés à organiser un protocole sérieux, comportant des évaluations préalables des élèves, à comparer avec des évaluations au bout d'une période identifiée de travail. Elles ont parfois demandé « un protocole départemental identifié », renvoyant au niveau supérieur la nécessité d'organiser un protocole qu'elle ne jugeaient pas pouvoir mettre en place. Certaines ont clairement fait part de leur crainte de voir se développer des pratiques du « tout évaluation ». Plus généralement, il semble que c'est toute la question de l'évaluation des résultats des écoles, notamment en éducation prioritaire, qui est aujourd'hui posée, du fait des évolutions du pilotage national en la matière. Le besoin d'outils de référence, tels que les évaluations CP, CE1, CE2, CM2, 6e, au cours des dernières

années, a toujours « fait discussion », mais nous avons été témoins de la demande de disposer d'outils standards de mesure des progrès des élèves, qui permettent à la fois de comparer les résultats d'une cohorte et de positionner l'école par rapport aux écoles de même type ou du même département.

- les circonscriptions, dans ce contexte, nous ont semblé adopter un mode de pilotage plus que variable, mais la plupart d'entre elles n'ont pas semblé souhaiter adopter une conduite volontariste sur la question de l'évaluation. Lorsque l'accompagnement des équipes a été nourri, on s'est davantage centré sur l'observation des mises en œuvre pédagogiques que sur l'aide à la conception d'outils qui auraient cherché à identifier, dans les progrès des élèves, la part due à l'action du « M+ » ou aux évolutions pédagogiques qu'il rend possible.

1.1 QUESTIONS D'ENSEIGNEMENT

1.1.1 Organisations pédagogiques

« **Quelle est la frontière entre prévention et remédiation ?** ». Autour de cette simple question pourrait se résumer les questions pédagogiques que requestionne l'existence du « maître+ ». Dit autrement, quand faut-il focaliser le travail sur une modification des situations d'enseignement, destinées à faire apprendre à tous ce qui est requis dans la maîtrise des savoirs et des compétences, et quand faut-il organiser a posteriori un « programme personnalisé » pour des élèves « en difficulté » ? Une des réponses (qui ne va pas de soi) est évidemment dans la capacité des enseignants, ordinaires ou spécialisés, à identifier la nature des difficultés rencontrées, mais aussi à questionner leurs valeurs, leurs conceptions sur l'apprentissage ou leurs connaissances disciplinaires.

Dans le contexte du Rhône, rappelons que les priorités pédagogiques ont été définies dans l'avenant au projet d'école qui a été spécifiquement rédigé pour pouvoir bénéficier du poste de maitres+, à la demande explicite de l'inspecteur d'académie. Quelques mois après, si un nombre conséquent d'écoles déclare « *suivre à la lettre ce qui a été prévu dans l'avenant* », d'autres concèdent qu'elles se rendent compte « *qu'il y a des choses fort belles sur le papier mais qui ne résistent pas à l'épreuve du réel* ». La préparation matérielle demande du temps, les locaux ne sont pas toujours adaptés, les absences ou les sorties ne sont pas toujours prévues... Au bout de quelques mois, elles n'hésitent pas à réduire le nombre de priorités ou les reconsidérer « *notre projet initial (qui) visait la langue orale, l'expression écrite, la fluence en lecture, MACLE, la géométrie et la résolution de problème ainsi que le devenir élève.* »

Plusieurs sont convaincues que sans la présence de maître supplémentaire, « *un grand nombre de projets ne pourraient avoir lieu (Maclé, Cahier de l'écrivain...)* ». « *Le climat est apaisé, les élèves entrent mieux dans les apprentissages* ». L'enseignement de certaines matières, de par leur complexité, est facilité par la présence de deux adultes en classe : production d'écrit, situations-problèmes... « *On se demande comment on pourrait faire autrement, maintenant...* ». Cependant, on défend également la nécessité d'organiser des ateliers, des pratiques en petits groupes pour développer les manipulations, l'automatisation des procédures, l'entraînement, l'aide par anticipation, la remise en confiance des élèves en difficulté, même si on ne nie pas la « *nécessité de faire le lien entre ce qui se passe dans le petit groupe de dans la classe* » pour ne pas risquer l'organisation d'un enseignement à plusieurs vitesses, ou se méfier du risque de « *trop d'aide qui peut être présent en éducation prioritaire, quand on n'arrive pas à mettre le doigt sur la difficulté que rencontrent les élèves et qu'on risque de trop découper les tâches complexes en micro-procédures* ».

Certaines écoles précisent que des réunions dans le cadre des APC sont programmées avant chaque vacances, permettant de « *faire un bilan et de réajuster notre co-enseignement et de programmer les interventions pour chaque période* ».

Plus généralement, on constate souvent une évolution importante des préoccupations pédagogiques, par rapport à celles de la première année qui étaient largement centrées sur du strict organisationnel. Quand les réajustements ont pu être réalisés en collaboration avec les circonscriptions, on ose prendre des libertés pour gagner en efficience. Mais les demandes d'organisations types ou d'exemples de « *pratiques efficaces* » sont réelles. « *On nous demande d'inventer, mais ne pourrait-on pas nous donner des exemples précis de ce qui marche ?* » demandent certaines équipes...

La multiplicité des intervenants est citée également comme une difficulté difficile à résoudre : « *on veut maintenir la spécificité du travail du maître E ou du maître G, mais on a aussi besoin de son aide pour pouvoir mieux comprendre où est la solution...* »

1.1.2 Centrer les enseignements sur les fondamentaux

Dans les recommandations que l'on peut lire dans la circulaire donnant les 10 repères du dispositif PDMQDC, axe 2, on lit : « *Le projet doit concerner les apprentissages fondamentaux* » ; « *il convient de ne pas se disperser dans une trop grande diversité d'activités et de projets* » ; « *les maîtres doivent s'attacher à la construction par les élèves des habiletés spécifiques et des micro-compétences qui entrent en jeu dans les apprentissages* ». Or, dans certaines écoles, le « Répion » pouvait intervenir sur des projets artistiques et culturels essentiellement, de manière « équitable » auprès de chaque classe. Une maître+ pose le problème : « *Le M+, c'est pas un moyen supplémentaire pour mener à bout des projets particuliers d'art visuel, de théâtre, etc.. C'est recentré vraiment sur les compétences premières, ce que l'on voit grâce aux évaluations. Alors c'est là où ça pêche un peu, parce qu'il faut arriver à les sortir et à les analyser, tous ensemble* ». La prescription a pour conséquence d'amener les enseignants à analyser les évaluations pour diagnostiquer les besoins et cibler collectivement les compétences à travailler, cette enseignante dans une autre école explique : « *Ce n'est pas forcément la lecture, ça peut aussi être la production d'écrit et les mathématiques, c'est en fonction des besoins et cette année on avait plus besoin en mathématiques qu'en lecture. On travaille d'abord sur le fichier et ensuite on fait des petits ateliers et c'est sur les ateliers que vient le M+.* » Cela signifie que les contenus des séances ont changé, et l'émergence dans les discours de ce « on » collectif signifie la marque d'un travail collectif conduit à partir des résultats des élèves. Reste à savoir ce qui, dans ces discours, est la marque de l'évolution des points de vue des enseignants, ou la réponse à ce qui a été prescrit. Comme on peut le lire dans le rapport de l'IGEN de juin 2014 p.52 : « *Il est permis de se demander si ce n'est pas cette volonté d'éviter les dérives qui a pu favoriser l'émergence, selon la formule de Marie Touleuc-Thery, d'une forme de doxa. Cette dernière s'énonce, selon cette universitaire, autour de trois principes : la co-intervention, la cible du cycle 2 — alors qu'il existe une forte demande sur le cycle 3 —, l'exclusivité réservée aux disciplines Français-mathématiques. Autant de priorités rappelées par la circulaire de cadrage des dispositifs.* »

1.1.3 Proposer des situations pédagogiques plus complexes

Pour les enseignants, le dispositif permet aussi de s'engager dans des situations pédagogiques plus complexes, pour lesquelles s'engager seul paraît plus difficile. Le dispositif est un moyen nouveau de répondre à des problèmes concrets qui se posent lorsqu'un cherche à répondre à la demande de « différenciation » de l'enseignement, souvent en partageant la classe.

Ainsi, pour apprendre à fréquenter efficacement le centre de documentation de l'école, on va chercher à mieux accompagner les élèves dans le choix d'un livre adapté à la tâche proposée par l'enseignant :

« on a donc discuté avec P.[...] Il prenait les CE2 à part, pour avoir ces temps de lecture, pas ensemble dans la classe [...] La lecture autonome, c'est de la lecture complètement libre [...] leur apprendre à choisir un livre qui est à sa portée, à son niveau [...] On a travaillé là-dessus, alors séparément, chacun avec un groupe »

Comment mettre en œuvre des ateliers de parole pour désamorcer les blocages de ces enfants que l'on dit « empêchés de penser » ? Illustration par les propos de ces M+ qui se retrouvent régulièrement dans un collectif de maîtres + organisé par la circonscription :

— M1+ : *Par exemple les ateliers de négociation graphique, le projet Boimare, les enfants empêchés de penser. Beaucoup de débats, beaucoup de langage, d'argumentations [...] qui se faisait trop peu...*

— M2+ : *Nous, on a monté un projet en langage avec des « moyenne section » [...] Des élèves pas parleurs, ou très peu, se sont révélés à ce moment là [...] Il était très important qu'on soit en petit groupe.* »

Comment mettre en œuvre des situations de jeux de rôle ou des manipulations en géométrie, qui génèrent complexité de gestion et multiplient les interactions ? Lors d'une réunion d'équipe, on évoque au contraire l'avantage d'être à deux dans la classe pour gérer le matériel ou multiplier les interactions :

« M : Le co-enseignement, c'est sur un créneau d'une heure, le jeudi matin, en mathématiques, c'est le jour où on faisait des exercices de manipulation, j'utilisais l'aide de la M+ pour aider à gérer la classe, gérer les manipulations, sur les billets.

M+ [...] ça bouge pas mal dans la classe, il y a pas mal de choses à faire.

M : L'utilisation de la règle aussi, la symétrie, tout ce qui demandait un peu de manipulation, de l'aide auprès des élèves.

Ou alors dans cet autre collectif de M+ :

« On est très sollicités pour la monnaie. [...] Comme ils ne cherchent pas la même somme, ils ne peuvent pas se copier dessus ou s'aider entre voisins. Alors soit on écrit une somme sur l'ardoise et ils doivent la préparer, soit on prépare une somme et il doivent écrire cette somme sur l'ardoise, à deux, c'est royal ».

Certains entendent répondre par cette aide à ce qu'ils identifient comme des différences de "rythmes d'apprentissages" des élèves :

Directrice-M+ : Pour l'organisation, c'était un dispositif qu'on avait déjà testé en fin d'année dernière, on avait fait des groupes de besoin, on s'est rendu compte que les CP apprenaient à lire à différents rythmes [...] d'où l'idée d'utiliser le poste supplémentaire pour faire de groupes de besoin.

Dans une autre école, une autre enseignante évoque

"l'intérêt d'être deux dans la classe : c'est qu'on vient en aide à ceux qui ont des difficultés mais aussi on permet à ceux qui le peuvent d'aller un peu plus loin."

1.1.4 Oser le travail en petits groupes au sein de la classe

Problème souvent évoqué dans la conduite pédagogique de la classe, le "travail de groupe" est une modalité de travail qui peut sembler un passage à risque pour certains enseignants, lorsqu'ils sont seuls dans la classe : M : Ils sont trop nombreux, ils ont besoin de tous d'attention, donc à deux c'est mieux. Je fais trois groupes ou deux groupes et on gère chacun un certain nombre d'élèves.

Directeur-M+ : Comme ce matin, c'est un vrai plaisir de travailler avec les trois groupes ».

M_2 : On arrive à faire un travail un peu plus individualisé, on arrive à travailler avec six élèves à la fois, c'est forcément plus pertinent qu'à vingt-cinq. ».

Le M+, parce qu'il est chevronné, ou bien parce qu'à deux on ose essayer ce qu'on ne ferait pas seul permet d'expérimenter cette modalité de travail anxiogène, comme l'atteste cette M+ :

« Gérer cinq, six groupes dans une classe quand on est tout seul, ce n'est pas trop possible. Quand on est deux, on peut aller de l'un à l'autre, beaucoup de travail de groupe et beaucoup d'échanges à l'intérieur de la classe, cela s'est mis en place petit à petit ».

Le but d'arriver à pouvoir travailler en petits groupe, y compris en mobilisant toutes les forces disponibles, est alors fréquemment cité :

M+5 : Tout le monde s'y mettait, et le directeur de l'école, on arrivait à avoir des petits effectifs.

Mais dans ce cas, ne risque-t-on pas de multiplier l'aide sans modifier les conditions de la mise au travail, de la mobilisation intellectuelle ? C'est aussi ce que le rapport de l'IGEN de juin 2014 soulignait quand il mentionne p.42 : « Elle [la modalité de l'étayage individuel] crée ensuite un risque de figer la réussite dans le contexte de la relation d'aide, sans que l'on se soit assuré du transfert hors situation d'aide. Enfin, elle ne facilite pas les interactions entre élèves : l'étayage est principalement individuel. »

C'est ce que nombre d'enseignants identifient cependant, et essaient d'éviter :

M_1 : je suis d'accord, il ont quinze questions à la seconde.

M_2 : ils perdent de l'autonomie je trouve. Le but c'est qu'on les aide à manipuler mais j'ai l'impression qu'ils font les bébés.

Le risque d'être dans cette seule modalité de relation d'étayage individuel est remarqué aussi par cette autre enseignante et qu'il n'est pas simple de changer de modalités pédagogiques, même avec des intentions d'« innovation » :

« On voudrait innover ou remplir des rôles totalement différents de ce qu'on connaît ou de ce qu'on sait faire, mais on n'a pas suffisamment de temps pour le travail et en définitive, les gestes de l'enseignant

restent souvent les mêmes, sauf que quand tu es à deux, tu améliores essentiellement l'étayage aux élèves. Mais dans les organisations pédagogiques, j'ai pas le sentiment qu'on ait vraiment innové ".

Certains apprentissages semblent alors se prêter mieux au travail en petits groupes, aux yeux des enseignants, notamment lorsqu'ils demandent de multiplier les interactions individuelles ou d'automatiser les procédures sans être dérangés par d'autres tâches :

M+ : Cela a été présenté en anim » péda, Fluence, du coup on s'est dit que c'était mieux que les élèves soient de leur côté, toi sur le plan de travail, moi sur des ateliers, où ils ont six ateliers et ça tourne par petits groupes, et moi cela me permet d'avoir un autre groupe de calcul, où je peux plus m'interrompre que dans fluence par exemple".

Des enseignants précisent que ce travail "à deux dans la classe" pose souci à certains :

M : Il y a un cas où on avait essayé de faire de la co-intervention avec des CM1-CM2, une enseignante au fond de la classe, une autre qui circule, les élèves étaient trop demandeurs, ils nous sollicitaient tout le temps. C'était le bazar dans la classe et on a décidé de séparer la classe en deux. Et cela a beaucoup mieux fonctionné.

Directrice-M+ : pourtant la première année, on l'avait fait avec des CM2 et cela fonctionnait. »

Certains maitres+ attestent cependant qu'ils viennent parfois travailler dans des classes dans lesquelles ce type de modalité de travail est installé et efficace :

M+ : Les élèves avaient l'habitude de manipuler, pas forcément quand j'étais présente, ils faisaient de la manipulation en mathématiques [...] ils avaient l'habitude du travail en groupe. Je pense que cela venait beaucoup de l'enseignante, comment elle faisait fonctionner sa classe. Quand j'étais dans la classe [...] je passais d'un groupe à un autre, cela se passait vraiment bien.

Mais même quand elle n'a pas été le moteur de l'organisation pédagogique, cette situation permet des discussions, avant et après séance entre M et M+, qui permettent de confronter les critères et les indicateurs qui montrent qu'un temps de travail en groupe sera efficace dans une situation, comme nous l'indique ces propos lors d'un collectif de M+ :

M+2 : Après en co-intervention, on a pas du tout la même approche. On se rend compte qu'à deux dans un classe, on a le regard plus aiguisé, on arrive à cibler tous les élèves.

M+3 : Ce n'est pas tu prends juste des élèves, tu t'en vas.

C'est alors l'occasion pour le collectif de ré-interroger l'action pédagogique et de s'appuyer sur l'existant pour être plus efficace, faisant écho ainsi à ce que l'on peut lire dans le rapport de l'IGEN de juin 2014 : *Ce que la mission qualifie « d'errances » renvoie à trois dérives majeures du dispositif tel qu'observé. Tout d'abord, relativement au nombre des élèves en difficulté, cette modalité [l'étayage individuel] est inopérante car elle laisse dans l'attente un grand nombre d'élèves. Ceux-ci prennent d'ailleurs l'habitude d'attendre le maître pour se mettre au travail. »*

C'est à partir de cette vigilance pédagogique que l'action enseignante peut-être réorientée :

Directrice-M+ : « je vois aussi ce qu'on avait dû instaurer, du fait qu'on soit beaucoup sollicité. Pendant un quart d'heure, ils devaient lire les exercices, s'ils ne comprenaient pas à quelle leçon cela se reportait, c'était le plan de travail en CM2. [...] s'il n'y avait pas ce minimum qui était fait, ils attendaient qu'on vienne les aider. Une fois qu'on avait instauré ça, cela s'était mieux passé. »

1.1.5 Ce qu'on gagne, ce qu'on perd à co-enseigner...

D'abord, signalons que pour nombre d'enseignants, la « nouveauté » du dispositif PDMQDC ne va pas de soi. N'est-ce pas une manière de réhabiliter l'ancien avec des mots nouveaux ? En éducation prioritaire, depuis des décennies, la question du co-enseignement ou de la co-intervention se pose, comme on l'a déjà précisé :

M9 : « J'en ai déjà fait du co-enseignement, alors c'est pour ça, quand vous disiez que le PDMQDC, c'est différent par rapport à ce qu'il y avait avant, personnellement, il a changé plein de fois de noms, mais je ne vois pas trop la différence, ce qui change c'est ce qu'on y met dedans, ce n'est pas tellement les textes

[...] La co-intervention j'en faisais déjà avant. [...] j'ai du mal à gérer la co-intervention. A chaque fois qu'on était deux enseignants dans la classe je trouvais que les enfants nous sollicitaient plus, que c'était plus bruyant. Pour moi, c'est quelque chose de bien mais que je n'arrive pas. Je n'étais pas "repienne"⁴, c'est la maîtresse REP qui intervenait dans ma classe en géométrie notamment, c'est vrai que la manipulation c'est un peu compliqué, mais je n'y arrive pas. [...] c'est bruyant. Comme on est deux à parler et bien les élèves font plus de bruit de leur côté. Je demande qu'à le faire correctement. »

Comme nombre de ses collègues, cette enseignante précise que cet étayage « à deux voix » la perturbe dans son rapport à la classe, évoquant l'inflation du bruit et de l'agitation dans le cas de la co-présence dans la même salle.

Pourtant, certaines situations ne sont jugées « possibles » qu'à deux, notamment quand on est amené à tenter des pratiques jugées plus complexes à mettre en œuvre :

M+2 : Mettre des situations d'apprentissages, pédagogie nouvelle, se lancer dans un truc qui a à priori fait peur seul ou matériellement difficile à gérer, « on y va ensemble », on va essayer un truc. Par exemple les ateliers de dictée négociée »

M3+ : En atelier, tout seul, ça devient tout de suite plus compliqué à gérer qu'à deux. C'est vraiment ces situations qui viendraient à disparaître [si le dispositif PDM disparaissait].

M4+ : Avoir la maîtresse+ dans sa classe, cela donne une autre façon d'expliquer, il y a même des fois, je disais vas -y S... J'avais du mal à aborder la notion, je sentais la maîtresse+, plus à l'aise, donc finalement je la laissais plus expliquer. C'est bien parce qu'on a pas la même façon d'enseigner, d'expliquer les choses. [...] Comme je le disais, il y a plus façon d'aborder la leçon...

Certains pensent que le gain en finesse d'observation est augmenté :

M6+ : Dans les situations où cela a fonctionné il y a beaucoup d'enseignants qui m'ont dit que cela leur avait permis de prendre plus de temps pour regarder leurs élèves et prendre le temps et faire du travail beaucoup plus en finesse.

Mais il n'est pas évident d'accepter d'observer ses élèves (certains pensent que, dans cette configuration, ils ne « travaillent » pas) :

« On se dit que les deux doivent être dans l'action [...] l'aspect observation, c'est à dire le rôle d'observateur que peut avoir le M+, est peut-être pas suffisamment présent ou développé [...] Le regard que vous pouvez porter sur les difficultés ou la façon de fonctionner des élèves, c'est peut-être ce qui ressort moins dans les documents de préparation. On le fait plus en maternelle, mais en élémentaire, si je suis au fond et que j'observe, ce n'est pas du travail. Il faut faire. »

Suspendre leur action semble donc, pour certains, renvoyer une image négative de leur métier, quand ils ressentent laisser leur collègue aux prises avec les contextes difficiles :

M : « Je me suis mis au fond de la classe avec un groupe d'élèves en difficulté, et la M+ aidait les autres. En fait cela a été très compliqué, parce que c'était le bazar, parce qu'ils ne savaient pas trop à qui s'adresser, bien qu'on leur ait expliqué ce qui se passait. On l'a fait deux fois, mais on a décidé de changer, de séparer la classe, elle a pris les élèves qui était le plus en avance sur le plan de travail. Et moi je regardais ceux qui étaient le plus en difficulté. Cela n'a pas fonctionné. »

Les gains d'avoir une connaissance globale de l'école, voir du groupe scolaire sont davantage perceptibles, et se placent comme une aide pour le pilotage pédagogique de l'école :

M+2 : [...] le nœud central de mon poste, c'est le regard transversal de tous les apprentissages qui se produisent de la petite section, jusqu'au CM2, les grosses difficultés, comment on peut mettre en place des solutions, à quel moment de la scolarité, à quel moment intervenir, sur tel ou tel point. Il est à mon avis essentiel, avec le directeur, encore tout dépend des écoles, s'ils sont en charge ou non. Ce regard extérieur, où on sort de la classe, du cycle et qu'on a un regard un peu une vue d'hélicoptère sur l'ensemble de l'école et même du groupe scolaire. »,

On constate ici les déplacements professionnels souvent invoqués par le DASEN du Rhône lors de la mise en place du dispositif, invitant publiquement les équipes pédagogiques à passer « du "je" au "nous" » :

M+5 : on enlèverait la possibilité de s'intéresser de plus près à tous les élèves, le regard croisé et le faire d'avoir du temps à deux. Cela enlèverait peut-être l'ouverture des classes qui se fait bien maintenant.

M+1 : oui le regard croisé, l'échange de pratique, avec un élève, un problème. Ne pas être seul à gérer un problème.

⁴ Repien, répienne : acronyme en usage dans l'académie pour qualifier les enseignants surnuméraires en Education Prioritaire depuis une quinzaine d'années

Dans ces contextes, la forme scolaire canonique semble évoluer progressivement. Les échanges entre adultes dans la classe deviennent plus « ordinaires » aux yeux des enseignants et des élèves :

M_1 : Cela les habitue à avoir plein d'intervenants différents, cela ne les perturbe pas quand il y a un adulte de plus, ou qu'il part travailler avec quelqu'un d'autre, ou qu'on fait des passerelles pour les enfants qui ont besoin de faire de maths dans une classe, ou des CLIS qui vont dans une autre classe. Ils ont l'habitude de voir des élèves ou des adultes qui bougent. Il n'y a pas de places attirées, de référents. Ils ont plus ou moins un référent.

M_2 : si, si, des référents attirés.

M_1 : Oui, il y a des référents en ce qui concerne le comportement, mais il savent que c'est possible de travailler avec quelqu'un d'autre. Ils ont l'habitude de voir des gens, et des gens qui viennent voir comment on travaille.

M+ : la CPC qui est venue nous voir deux fois avec des CM1-CM2, ils ne lui ont même pas posé de question. Elle a posé une question, ils ont répondu et même quand l'inspecteur vient pour l'inspection, ils sont capables de lui dire de venir les aider.

On sent le regard changer de focale, lorsque les enseignants mesurent que leur préparation commune contribue à l'engagement des élèves dans les apprentissages :

Directrice-M+ : Du point de vue de l'enseignant, étant donné qu'on est deux ou trois à préparer de toute la force, une tranquillité, cela apporte une sérénité par rapport à la préparation. Par rapport aux élèves, cela permet d'être au plus près de leurs besoins et de leurs difficultés, ou de pouvoir se mettre en retrait, de les voir travailler. Le plus, c'est que les élèves entrent dans l'activité. Là on a tout gagné, il y a le plaisir d'apprendre pour les enfants, le plaisir d'enseigner pour nous. Ils apprennent, ils sont dedans. Bien sûr ce n'est pas du 100 %.

Néanmoins, ces bénéfiques présumés ne règlent pas toutes les questions. On sent que chaque nouvelle « expérience » des situations posent de nouvelles questions : quels choix faire dans les priorités d'intervention, ni trop ni trop peu ? Comment ne pas risquer de tomber dans un « trop d'aide » que les enseignants sont les premiers à ressentir comme dangereux :

M_4 On l'a mis en place dès le début de l'année. Le petit bémol, on l'a mis trop tôt en place cette année.

M_3 : Nous cela marchait bien quand ils avaient une tâche à faire, ils devaient venir me présenter un travail fini, par exemple la somme d'argent prête avec les billets et les pièces [...] Je trouve que c'est tout le temps les mêmes et puis il y a un côté affectif qui rentre en jeu avec certains élèves, ils vont toujours à demander [...] Et ce n'est pas hyper utile. Il y a certains élèves qui pensent que deux adultes c'est la possibilité de demander plus d'aide. »

M_1 : » Plus de temps pour nous, enfin pour les cycle 2 sur toute une année, autrefois c'était massé sur une ou deux périodes. Là, c'est tout le temps, j'ai deux heures par semaine, depuis le début, c'est plus de temps dégagé.

Au fur et à mesure que le dispositif avance en expérience, dans les équipes d'écoles, se pose donc la question de la conception des séances, du travail mutuel pour anticiper ce qu'on va faire ensemble, dans les temps contraints, pour construire des situations d'enseignement-apprentissage « efficaces » tout en étant « acceptables ». Mais on va le voir, cela n'implique pas immédiatement une centration de l'attention des équipes sur l'analyse des difficultés des élèves, des obstacles qu'ils rencontrent dans les apprentissages.

1.1.6 Ingénierie de séquences et de séances : une complexe chimie entre structuration et intuition

Lorsqu'on s'intéresse de près aux conditions de préparation des séquences et des séances, on voit qu'elle est d'une grande complexité pour le maître+ : il faut à la fois déterminer les contenus et les organisations spatio-temporelles, mais aussi ce qu'on va pouvoir partager (ou non) avec l'enseignant de la classe :

M+ : « Une fois qu'on a décidé dans un grand tableau qui est là, affiché, quel axes, on se donnait et qui avait le maître sup, à quelle période de l'année, les grandes lignes [...] Après, mon travail se resserre sur le cycle, sur la personne avec qui je vais travailler. [...] les activités qui, soit nécessitent une attention

particulière sur certains enfants, soit qui nécessitent de beaucoup parler ou qui nécessitent, je pense à la géométrie, du matériel particulier [...] On ne peut pas préparer avec tout le monde, toutes les séances, tous les jours [...] On prépare par séquence [...] l'objectif, les compétences [...] la façon de travailler à deux, quelle forme on va prendre, j'entends au niveau de... [...] j'ai mes petits schémas [...] La forme ateliers, ou la forme tandem, ou la forme qui fait quoi ? [...]. Est-ce qu'on reste dans le même lieu, est-ce qu'on prend deux lieux [...] on se lance et puis on essaye [...] Depuis quelques années, on essaye d'être massés. Des interventions, deux fois, trois fois par semaine. On est même allé jusqu'à quatre, mais sur un temps plus resserré, [...] on adapte. »

Mais préparer la séance ensemble signifie-t-il aller jusqu'à préparer dans le détail les modalités d'intervention et la place de chacun ? Le rapport de l'IGEN de juin 2014 pointait, p.51, que : *« Par ailleurs, aux yeux des maîtres, quand on est à deux dans la classe, improviser pour s'adapter à une situation donnée paraît pratiquement exclu. Quand certaines activités prévues ne marchent pas bien, il est difficile, voire impossible, de passer à autre chose »*. Ces deux enseignantes semblent avoir fait l'expérience de doser la part de la préparation et de la réaction à chaud :

M : je n'avais jamais travaillé en maternelle avant le co-enseignement. [...] je voulais que les choses soient bien, se partager les rôles, qui va faire quoi, à quel moment, pendant combien de temps, etc. Alors là, fiasco le plus complet ! Alors que quand on s'est mis à réagir en fonction de ce qui se passait, quand il y avait un besoin dans la classe, soit du côté des élèves, soit du côté de l'enseignant, on a un savoir-faire qui permettait qu'on réagisse au mieux à ce moment là. Et pas en l'ayant programmé, ça n'avait pas marché la programmation au contraire. Ce qui n'empêche pas qu'on se soit vu avant, même plusieurs fois, au moins avant chaque période pour bien savoir où on va globalement, mais dans le déroulé d'une séance non. J'ai vraiment regretté ce qu'on avait fait : qui faisait quoi, avec quel gamin... parce que ça nous avait pris du temps mais ça ne marchait pas, ça nous enfermait en fait. »[...] C'est une analyse qu'on a pu faire après parce qu'on n'a pas compris tout de suite que c'est ce qui nous enfermait [...] On a gardé le fil conducteur, les objectifs, le matériel qui peut être utilisé, la disposition de la salle, la durée, mais pas la préparation de classe.

L'organisation des concertations est entremêlée de rencontres informelles et formelles, générant un tissage complexe, qui ne se formalise pas facilement comme l'avait déjà pointé le rapport de l'IGEN : *« Les échanges informels, les informations partagées avec les collègues par le maître supplémentaire à partir de ce qu'il fait ne laissent pas toujours de traces écrites. »*

En effet, dans l'ordinaire du fonctionnement, le maître+ endosse différents rôles, usant de gestes professionnelles souvent implicites, cherchant à adapter le mieux possible son propre fonctionnement à celui des enseignants avec qui il travaille. Les écrits professionnels émergent quand le contenu d'enseignement est perçu comme difficile, mais l'informel prédomine :

Directeur M+ : ça dépend des collègues, de mon fonctionnement, donc des fois je suis responsable, de bout en bout [...] Avec K. et bien tiens, on travaille la géométrie et la symétrie axiale, j'ai prévu ça, ça, ça. Mais là, je suis plus technicien, j'arrive, j'ai un passé de CE1, donc avec les CE2, je sais ce qu'on a fait.

M : Oui sans grande préparation, ou des fois si c'est vraiment compliqué, le travail sur le futur, j'ai envoyé une fiche de prép, on en a discuté. La soustraction aussi, c'était un truc un peu compliqué, je t'avais envoyé une fiche de prép, on en avait discuté.

Directeur M+ : Des fois, je suis maître d'œuvre complet, et des fois je suis agent, assistant. On a ces deux cas de figure [...]

M : [...] tout à l'heure [...] je lui ai demandé, alors ils ont bien travaillé, oui, puis il m'a fait un petit bilan, en cinq minutes.

M+ : On mange ensemble, le temps de midi, la plupart d'entre nous.

Directeur-M+ : Il y a une réunion hebdomadaire, le mardi, il y a de temps informels, et tous les mardis, conseils des maîtres, de cycle. »

M+ : Il y a des temps formels pour préparer des choses et il y a beaucoup de temps informels qui se passent sur le parking, qui se passent dans la salle des maîtres, dans la récréation, c'est vrai que comme on se connaît bien, on arrive à improviser — entre guillemets — des séances, on sait un peu près où on part, on sait un peu près où on arrive, où on voudrait arriver.

Dans une autre circonscription, cette M+ explique que

« Le contenu, même si c'est rare, c'est 5 à 10 % de ma semaine, où à la dernière minute, on me dit tiens tu fais ça tout à l'heure, cela arrive peu »

Ce qui lui pose problème c'est la progression, une vision globale étendue à toute l'école :

M+2 : je me dis ce qui me manque, quand j'avais des élèves, on pouvait faire une progression, on part de là, on essaye ça et on essaye de voir où on va. Et là, c'est assez compliqué ça.

Dans cette école, la difficulté à construire les progressions séquencées génère malaise, voire culpabilité :

M_1 : [...] j'ai du mal à gérer la préparation en amont, c'est compliqué, il faudrait se trouver un temps, avant chaque période, pour finalement caler tous les lundis, toutes les séances de découverte, je n'ai pas rempli mon rôle, elle n'est pas forcément au courant de ce qu'elle va faire, parce que je n'ai pas eu le temps de lui envoyer une fiche de prép ». [...] Je pense qu'il y a beaucoup à revoir, et en même temps ce n'est pas facile, parce qu'on a peur qu'il y a toujours quelque chose à faire, on est toujours débordés [...], mais il manque ce travail en amont, pour l'une et pour l'autre, qu'on ne fait pas, à mon grand désarroi, c'est compliqué.

M_2 : c'est pareil pour moi, quand tu arrives le matin et tu te dis, on fait quoi ? On s'explique en deux secondes. [...] On se sent mal, on dit je suis désolé, je n'ai pas eu le temps de t'envoyer les documents.

Directrice-M+ : ce n'est pas de ta faute non plus.

M_2 : Si quand même un peu.

Directrice-M+ : On est sensé préparer ensemble, je peux aussi venir vers toi »

1.1.7 À deux pour discuter et controverser : les implicites dans les enseignements

La difficulté de travailler à deux et de co-enseigner peut être le révélateur des implicites sur les objectifs d'apprentissages, voire même sur les conceptions des enseignants. Dans cette école, une CPC explicite une démarche développée en formation sur les « gestes mentaux », mais une enseignante qui participe au dispositif M+ a d'autres préoccupations. Quand l'une pense la conscience des stratégies *cognitives*, l'autre pense la conscience des stratégies *didactiques* :

CPC : les gestes mentaux, c'est surtout par rapport aux outils de Pierre Paul Gagné, pour le rappel auditif, le rappel visuel, construction auditive, construction visuelle, accord cognitif, désaccord cognitif. Comment faire pour que les enfants prennent conscience de ce qui se passe dans la tête, et utilisent leur capacité et apprennent à les utiliser...

M_1 : Mais, même ça c'est dur, parce que même pour eux, de dire ce qu'ils font dans leur tête, même s'ils le savent, ils n'ont pas les mots. Et moi je me bats avec eux cette année, pour carrément, à la limite, leur apprendre à penser avec des mots, pour faire telle chose, je me demande ça, je leur donne la formule, et je suis à deux doigts de changer mon cahier de leçon et de le balancer à la poubelle, pour donner un cahier de leçon de formules. «

La difficulté à travailler ensemble peut également être la conséquence d'arbitrages difficiles, entre "agir" et "observer" ? "Garder le groupe classe" ou "partager" ? "Faire davantage du même" ou "faire du nouveau" ? Si les choix ne sont pas étayés par l'analyse de la nature des difficultés d'apprentissage, comment choisir ? Ces dilemmes sont abordés par cette enseignante :

"J'aurais tendance à dire que de croiser les observations sur les élèves, ça peut permettre d'élargir le regard qu'on peut porter sur les difficultés des élèves, pour ne pas les faire rentrer dans des catégories [...] parce que quand on est seule dans sa classe, on passe nécessairement à côté de certaines choses. Ce n'est pas un problème d'être dans l'action, mais j'ai le sentiment que parfois c'est un peu l'action pour l'action [...]"

Le partage d'expérience, les discussions professionnelles, les regards croisés sont une plus-value pour focaliser progressivement sur les obstacles aux apprentissages :

M 3 : Le fait d'être deux, ça a permis davantage de donner le temps de l'erreur et l'explicitation de l'erreur. Il me semble que quand je venais dans certaines classes au début, l'enseignant passait vite, c'était juste ou c'était faux. Alors que maintenant ce que j'entends, c'est plutôt : 'va jusqu'au bout' et on prend le temps de l'erreur. Et c'est particulièrement vrai avec les grands, encore que même avec les petits c'est vrai."

C'est aussi ce qu'explique cette M+ sur d'autres apprentissages et que ces retours réorientent les focales des enseignants :

M+6 "Beaucoup de lecture, dans la lecture on y met la résolution de problème. L'énoncé de problème pose beaucoup de soucis chez nous. On était partis des résultats des évaluations, elles étaient très très faibles à ce niveau-là. On avait beaucoup de retours du collège qui nous disent que les élèves, c'était la catastrophe en production d'écrit. On a beaucoup misé dessus, cette année on a vraiment l'impression qu'ils ont progressé."

1.2 QUESTIONS D'APPRENTISSAGE

1.2.1 Le long chemin vers le didactique : comprendre ce qu'ils ne comprennent pas, une gageüre ?

On l'a vu, les premières organisations mises en place dans les écoles étaient largement centrées sur les modalités d'intervention, notamment les demandes de co-intervention et de co-enseignement. Mais au cours de l'année 2013-2014, puis 2014-2015, une part significative des équipes, notamment celles où la mobilisation collective a été rendue possible (voir plus bas la partie sur l'accompagnement par les circonscriptions) font état d'avancées significatives dans leur fonctionnement.

Certaines citent des évolutions du point de vue de l'activité et des apprentissages des élèves : *"les élèves manipulent plus", "le vocabulaire s'est enrichi", "on observe des progrès notoires en lecture chez les élèves, donc une autonomie plus grande pour certains et une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité".* D'autres mettent en avant des évolutions dans le regard porté sur les difficultés scolaires ordinaires : *"Parfois, le fait de simplement pouvoir se mettre dans le fond de sa propre classe, de noter ce qui se passe, d'en parler, permet de comprendre ce qu'ils ne comprennent pas".* Les possibilités d'observer les enfants en activité et d'avoir un regard supplémentaire sur leurs réussites et sur leurs besoins amènent *"un regard plus aigu et plus complet sur certains enfants grâce au croisement des points de vue".* Ce "regard pluriel" est fortement cité comme remettant en confiance les enseignants sur leur capacité d'action, malgré la persistance des difficultés sociales : *"on ressent une plus grande légèreté dans la conduite à deux d'une séance, tout en ayant une plus grande exigence d'attention auprès des élèves".* *"Ce dispositif amène les enseignants d'un même niveau à se concerter avec le maître+ pour réfléchir et harmoniser les actions menées".* Entre enseignants, on assiste à un apport mutuel des pratiques et connaissances spécifiques pédagogiques qui renforce le travail d'équipe : *"les échanges didactiques et pédagogiques nous amènent à utiliser de nouveaux outils, avec un autre enseignant qui connaît aussi les élèves".*

C'est à partir de ces nouvelles expériences, ces nouvelles perceptions, que les équipes peuvent alors infléchir leur action, avec un souci d'efficacité, en ciblant des priorités moins globales : *"nous sentons que nous avons désormais une réflexion plus approfondie autour des apprentissages", "les échanges de pratiques sont plus soutenus", "nous avons renforcé les préparations communes", "nous allons plus chercher le rapport temps/efficacité dans les apprentissages", "avant, le maître supplémentaire travaillait par projet, maintenant par compétences", "on met désormais le paquet sur la fluidité en lecture au cycle 2", "nous avons remis l'accent sur le langage en maternelle en petits groupes", "on constate un lien accru avec l'école maternelle", "les questions didactiques sont plus travaillées en conseil de cycle", "on a une meilleure continuité entre les classes dans la mise en place des APC"*

Mais pour ne pas tomber ici dans une vision caricaturale de la situation, il nous semble nécessaire de noter que ces évolutions dans les propositions pédagogiques et didactiques ne "vont pas de soi", ne sont pas "naturellement" permises par la seule présence du moyen humain supplémentaire. Parfois, les paroles recueillies font état de "blocages" ou simplement de situations inchangées : *"on est débordés, on n'a pas pu faire ce qui avait été prévu", "nous avons besoin de plus de temps supplémentaire", "le temps avec le maître supplémentaire est trop en pointillé pour que ça fasse autre chose qu'un moment de*

soupe que l'on apprécie, mais qui ne change rien sur le fond", "les difficultés sont telles, dans l'école, qu'on se concentre d'abord sur notre classe, surtout quand l'ambiance se dégrade", "cela fait longtemps qu'on travaille comme ça et on ne voit pas ce qu'on pourrait faire de plus". Certaines écoles regrettent l'impression "d'avoir tout à inventer" sans qu'on leur précise "comment se débrouiller avec la co-intervention". Tout se passe comme si, plus que la simple difficulté à enseigner, partout présente, c'était le "sentiment de ne pas avoir à se débrouiller seul" qui faisait la différence, qui permettait l'engagement dans une nouvelle expérience, sous réserve que celle-ci apparaisse "faisable", "supportable".

1.2.2 une plus-value appréciée pour créer les conditions d'un climat propice aux apprentissages

À la question "Ce qu'on fait avec le M+ qu'on ne ferait pas sans lui ?" le rapport de l'IGEN de juin 2014 p.55, relève qu' : "il faut savoir que quelles que soient les injonctions, à partir du moment où on crée une nouvelle ressource, celle-ci va être interprétée et intégrée de façon très différente, en fonction des besoins de l'organisation bénéficiaire ou de négociations internes à celle-ci."

Ce M+ explique la plus-value du dispositif, à la fois sur la gestion du climat de la classe et dans l'efficacité des stratégies réflexives des élèves. Il parvient faire relire et réécrire plus d'élèves (tâche cognitivement exigeante pour eux), à développer les interactions langagières tout en gérant le flux des sollicitations :

En production d'écrit, ça permet à chaque élève de pouvoir écrire et de montrer sa production tout de suite, et donc de retravailler sur la production qui a été faite, sur le vocabulaire, ce qu'ils [les enseignants] font moins quand ils sont seuls. [...] cela permet d'étayer un peu l'élève qui ne démarre pas, qui n'arrive pas à se lancer à produire sans avoir une queue de dix gamins avec leur cahier [...] Plus besoin de leur dire : et bien laissez-moi les cahiers et puis on va corriger le premier jet et le deuxième jet ce sera pour la prochaine fois. Souvent, on leur demande de relire ce qu'ils ont écrit ; déjà, ils ne comprennent pas bien pourquoi on leur demande ça, mais quand on leur relit nous ce qu'ils ont écrit, alors là, ils voient mieux. Et ça on peut le faire avec sept ou huit élèves, mais pas avec une classe entière. Et ça moi je vois vraiment l'impact. Les CP par exemple, ils ne connaissent pas tous les sons. Quand je relis, ils me disent "mais non !!, tu lis mal" et quand je dis que "si, je lis bien", alors ils ont envie de chercher, de comprendre, ça a du sens de rechercher, de retravailler parce qu'ils ont découvert que là ça ne va pas. Et alors là les CE1, cette année, on voit vraiment la progression. »

Cette possibilité d'aller au plus près de l'activité de l'élève en créant un climat de confiance apaisé dans la classe permet de « faire bien plutôt que mieux », comme le décrivent ces deux M+ dans un collectif :

M+3 : C'est aussi avec la motivation des élèves, quand ils nous voient arriver dans les classes, toujours avec le sourire, ils sont contents que ce soit de la co-intervention, du travail en groupe. C'est un grand pas de gagné pour les apprentissages. C'est le B.A.B.A.

M+4 : Oui, je partage, être un liant, pour poser le problème hors du cadre de classe, faire plaisir, regarder précisément les procédures et être là au moment où ça pêche, et pas au tableau et cinq minutes après la correction collective, faire des petits groupes, quitte à faire moins longtemps, mais plus près. [...] Quand je n'en prends pas beaucoup, il m'arrive de couper encore le groupe. Je préfère tourner, les voir très peu de temps, voir bien ce qu'ils font, en trouvant des activités pour les autres de réinvestissement. On est toujours à vouloir faire plus »

L'effet conjugué des deux enseignants, au sein de la séance, peut permettre de multiplier des gestes efficaces pour apaiser, pour créer les conditions d'une médiation ou se décentrer face aux conflits interpersonnels, comme l'explique cette enseignante :

» il y a des collègues qui m'ont dit : « j'ai appris à leur parler à ta manière », c'est-à-dire la manière de dire qu'on n'est pas d'accord, qu'on est en colère... C'est-à-dire qu'il y a des collègues qui se sont emparés de ma manière d'apaiser les conflits [...] ça ne s'improvise pas ça, quand un gamin te sort par les trous de nez, d'arriver à le lui dire sans que ça génère une cassure dans sa scolarité [...]

Cette même enseignante, en charge de classe et également M+ sur cette même classe sur d'autres temps, explique que sa relation avec les élèves n'est pas la même quand elle est M+ ou pas avec sa classe :

« Je vois bien quand je suis en classe que je suis speed tout le temps, alors que le jeudi quand je suis en poste PMC, où il y a un enfant qui s'énerve [...] je peux mieux l'apaiser, je suis plus disponible. Et c'est vrai aussi quand je suis PMC dans ma propre classe... »

1.2.3 Un objet d'apprentissage qui revient souvent : la lecture

En ce qui concerne les questions d'apprentissages, les enseignants ont utilisé le dispositif pour se centrer beaucoup plus sur l'apprentissage de la lecture, comme nous l'explique cette enseignante :

« On a fait évoluer Fluence, c'est déjà des textes tout préparés, qui sont décrochés de tout et en cours d'année, on s'est dit que cela n'avait plus trop d'intérêt de travailler sur ce genre de texte. On a pris des textes de compréhension qu'ils avaient dans l'atelier compréhension, pour qu'ils s'entraînent à lire sur des textes. On a fait un peu évoluer les choses. »

C'est une tendance qui est manifeste dans toutes les écoles rencontrées. Les habitudes du « Répien » qui proposait ses compétences pour des projets construits ou coconstruits sur de nombreux aspects (TICE, projet culturel, disciplines) se sont muées en construction ou co-construction autour d'objets didactiques plus ciblés (Fluence en lecture, enrichir son vocabulaire, compréhension, pour ne citer qu'eux) comme l'expliquent ces enseignantes dans une école :

M-1 : il a été proposé ce protocole, parce qu'on avait des difficultés à entrer dans la lecture.

M-2 : Pour des élèves, ça aide quand même, quand ils sont dans ces groupes de six élèves, ils ne peuvent pas se cacher dans la masse, ils sont obligés de produire. On avance de manière plus efficace [...]

En effet, dans cette école, des organisations du dispositif PDMQDC, très structurées et ciblées, permettent aux enseignants travaillant avec des M+ de se focaliser sur des apprentissages spécifiques dans l'ordinaire de la classe, et les enseignants semblent en tirer les bénéfices :

M : ça fait deux ou trois ans ou quand même, le niveau de lecture est meilleur et la compréhension un peu plus fine. On peut avancer davantage dans les textes, sur l'anticipation. C'est le vocabulaire qui pêche le plus [...] c'est moins flagrant que le niveau de lecture [où] effectivement, on commence à voir. On va se centrer sur les élèves qui ont plus de difficultés dans une classe. »

Le rapport de l'IGEN, p.53, propose de centrer les priorités du maitre+ sur une approche type « programmes d'aide aux élèves en difficulté » [...] C'est le programme, le contenu de l'enseignement, l'objectif à atteindre qui sont à mettre en avant et qui sont gage d'efficacité, le maitre supplémentaire aidant à la mise en œuvre. Pourquoi ne pas donner clairement pour objectif la réduction de la masse des 20 % d'élèves en difficulté, sachant que sur ces 20 %, 5 à 7 % au plus relèvent de troubles cognitifs ? Pourquoi ne pas identifier ce problème-là et cibler de meilleures maîtrises d'habiletés particulières ? »

Dans cette école, l'articulaire entre le travail sur les apprentissages de toute la classe et la spécificité des publics est pensé de manière systémique :

Directeur : nos publics ont des besoins très spécifiques, plutôt type français langue seconde, si j'ose dire. On sait accompagner les enfants dans l'acquisition du français, même langue seconde, même s'ils ne sont pas dans le cadre des UPE2A. Mais on sait aussi identifier que s'il y a un retard, avec des orthophonistes, on arrive à identifier si on est sur un autre trouble ou d'autres types de difficultés. Dans l'ensemble, on a des repères qui fonctionnent un peu près bien.

CPC : C'est le recul du fait que ces enfants ont deux langues, cela se construit plus lentement et peut sembler un manque de vocabulaire, c'est simplement deux vocabulaires qui sont acquis en même temps et on a l'impression de retard.

M : ce qu'on se disait souvent aussi quand on a, notamment au CP, des enfants qui ont beaucoup de mal avec la langue française et qui arrivent à décoder, ils n'accèdent pas au sens par manque de maîtrise de la langue, ce qui est normal.

La concentration et l'investissement important sur certaines cibles d'apprentissage, ici la lecture, permet aussi d'obtenir des résultats, que les enseignants mesurent néanmoins avec beaucoup de prudence et de modestie, en tenant compte des spécificités possibles d'une cohorte :

Directrice-M+ : On a remarqué que les enfants avaient énormément progressé, on s'aperçoit en fin d'année qu'on a que des élèves qui sont lecteurs, on a très peu d'élèves qui sont non lecteurs.

CAS : C'est quelque chose de relativement nouveau ?

Directrice-M+ : Aussi bons lecteurs, j'ai l'impression que oui, je ne sais pas.

M : il faudrait voir sur plusieurs années, parce que d'une promo à l'autre, il y en a pas toujours, on a eu des promos, il y avait beaucoup de non-lecteurs, en tout cas, cela été mis en place pour ça.

Directrice-M+ : J'avais l'impression qu'il y en avait beaucoup qui déchiffraient bien, mais qu'on n'allait pas forcément dire qu'ils lisaient bien. Alors que maintenant, je trouve qu'il y a beaucoup de CP qui lisent bien.

M : Je pense qu'on en a sauvé cinq ou six qui dans un dispositif classe traditionnel auraient été noyés »

1.2.4 Des objets d'apprentissage résistants, qui préoccupent la pensée des professionnels

Les enseignants peuvent être en butte aux questions d'enrichissement de vocabulaire, aux obstacles orthographiques, aux difficultés d'expression orale, ou à la qualité des productions écrites. La construction de ce qui fait sens pour les élèves, les approches didactiques est une également une difficulté relevée par le rapport de l'IGEN p.49 : *« La mission a enfin observé des faiblesses au plan didactique, dans les domaines de la maîtrise de la langue et des mathématiques. La réflexion sur la didactique de l'oral est insuffisamment instrumentée. »*

Dans cette école, les enseignants appuient leur réflexion sur des expériences perçues comme déficitaires, des impasses générant, par effet miroir, des difficultés d'enseignement :

Directeur-M+ : On ne l'a pas formalisé, mais en fait, cela reste toujours dans le coin de notre tête quand on travaille [...] rien que le vocabulaire [...] on s'en plaint tout le temps.

M+ : C'est notre matériau de travail

Directeur-M+ : une phrase, on croit que cela coule de source, mais il y a trois, quatre mots dedans, [...] ils [en] ont une idée vague, complètement erronée [...] Toujours obligé de repréciser, de redire d'une autre façon parce qu'ils ont un déficit...

CPC : Ils ne réussissent pas à mettre en mot ce qu'ils prennent, reformuler.

M : Ils n'ont ni le vocabulaire.

M+ : ni les compétences psycho-sociales. [...] ils ne sont pas outillés à la base.

CPC : on a essayé de travailler à la fois sur les gestes mentaux, l'outillage avec la neuro-éducation et puis on s'est rendu compte que là où ça achoppait c'était au niveau de la norme...

Le passage à une « attitude scolaire » (vigilance et doute orthographique, conscience des difficultés...) semble parfois laisser les enseignants désarmés, malgré la parole du formateur :

« M. : ils ne réinvestissent pas, ils ne l'utilisent pas. Là cela fait huit mois que je suis sur le pluriel, les camions on met un "s", il n'y a toujours pas de "s". Ils le savent tous. Je leur dis : "C'est quoi ça, les camions, il y en un ou il y en a plusieurs ? il y en a plusieurs ? Donc si je me dis il y en a plusieurs... ?". Le problème c'est qu'ils ne se posent pas la question quand eux écrivent, et on a beau leur mettre des affichages, des machins, quand on fait des dictées, la rédaction, en disant, on pense à tout ça, par étapes...

CPC : Je pense qu'il y a deux choses, à la fois ils n'ont pas le doute, l'accord ou le désaccord cognitif, ce n'est pas un dé clic, et d'un autre côté, tant qu'on comprend, il n'y a pas de raison...

M : Mais ils ont toujours l'impression de comprendre et ça c'est terrifiant aussi... »

Lorsque la discussion se poursuit, l'enseignante évoque l'inefficacité des procédures d'enseignement qu'elle utilise, sans forcément savoir « comment faire autrement » pour dépasser l'impasse dans son enseignement sur l'usage du futur :

M_1 : la par exemple, on a beaucoup travaillé sur le futur avec notre CPC, on a mis en place des ateliers du futur. Ce matin, on a encore remis une couche sur le futur, c'était à pleurer, parce que les

terminaisons, elles ne sont pas bonnes et la technique qu'on leur a apprise : « tu trouves le sujet, tu trouves le verbe... Le sujet, si c'est un groupe nominal, tu trouves le pronom personnel, et ensuite, infinitif, tu colles la terminaison ». Voilà c'est une stratégie. Cela fait six semaines qu'on travaille là-dessus [...] On en remet, deux ou trois fois par semaine, on en met une couche. On répète ça, sujet, verbe, le sujet [...] on répète, tout le temps la même chose, et bien ce matin on l'a refait, piiiit. Ils n'ont pas les mots.

La CPC qui l'accompagne met sur la situation des mots différents, et attire l'attention sur les difficultés du passage de la langue « ordinaire » à l'étude de la langue :

CPC : On essaye d'articuler aussi avec le petit personnage « Reflecto », le bibliothécaire, l'architecte, etc. Pour essayer de leur donner toutes les modalités, quelles questions ils se posent, en leur donnant vraiment les questions. Quelles questions je dois me poser. On a travaillé sur l'attention aussi, je me pose, je m'arrête, je regarde, je pose des questions. Toutes ces démarches là, on essaye de les mettre en œuvre, mais ça se heurte à la difficulté de la langue orale et ça se heurte au sens qu'ils mettent sur les choses »

On se heurte là manifestement à ce qui, au-delà de la présence d'un enseignant en plus, fait ordinairement obstacle dans l'enseignement : la capacité à passer d'une analyse « déficitaire » des manques des élèves à une connaissance plus outillée de la nature des situations à mettre en place pour développer des compétences « en actes », notamment dans les tâches de production d'écrit, dans toutes ses dimensions⁵. Les priorités dégagées dans les documents officiels, que ce soit dans les programmes ou dans le référentiel de l'éducation prioritaire, nécessitent travail à long terme et accompagnement soutenu pour avoir un impact sur les pratiques, comme le montre par exemple la récente recherche pilotée par l'IFÉ sur les pratiques de lire-écrire au CP, qui pointe combien la pratique de la production d'écrit, l'observation de la langue ou la compréhension sont enseignées très différemment (y compris en temps d'enseignement) selon les contextes.

1.2.5 Les mathématiques posent des problèmes d'apprentissage importants

1.2.5.1 Des nœuds et des passerelles inter-cycles difficilement identifiables

Si nombre d'enseignants font état de progrès sensibles des élèves dans certains domaines d'apprentissage, de grandes difficultés semblent persister en particulier en mathématiques. Est-ce du fait d'une focalisation moindre des efforts de modification de l'enseignement, ou du fait de la difficulté pour les enseignants à approfondir leurs connaissances didactiques ?

Cette CPC évoque ses préoccupations sur des concepts mathématiques, dans tout le réseau d'éducation prioritaire :

CPC : « le nombre décimal, la fraction, la construction, elle n'est pas faite. Pourquoi elle n'est pas faite ? Parce que cela a été raté, la première, la deuxième, la troisième, j'en sais rien [...] Ce qui m'intéresserait, c'est que le réseau se penche sur « comment on construit le nombre, notamment le nombre décimal, et ce dès le CM1, comment on le construit, pour qu'arriver en troisième, ils ne rendent pas copie blanche sur du calcul de fractions ».

Sans doute pourrait-on pousser le propos avec profit, notamment en observant avec attention la manière dont la numération décimale de position elle-même est construite au cours du Cycle II. Dans cette même école, la question de la continuité des apprentissages entre la maternelle et l'élémentaire se pose, et des doutes sont exprimés quant à la construction du nombre, par exemple, Une M+ explique les chantiers engagés et laissés en suspens, le dispositif ne permet pas pour le moment d'intégrer cette problématique :

⁵ voir notamment *Brissaud & Cogis, 2012,*

http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES_formation_continue/brissaud_et_Cogis_Lausanne_22_aout_2012.pdf

M+ : on peut parler de la construction du nombre aussi élémentaire-maternelle, parce qu'on avait, on l'avait évoqué aussi, avant que l'équipe change en maternelle, et moi j'avais essayé d'insister pour qu'on ait une petite réflexion et un travail sur ça, parce que, dès la maternelle si on peut... [...]

L'investissement important sur certains apprentissages peut en occulter d'autres, où l'analyse didactique est moins aisée, ou les aides spécialisées moins développées. Dans cette école où le projet de la maîtrise de la langue est une préoccupation majeure, la construction du nombre est un objet difficile à développer, moins apprivoisé que l'apprentissage de la lecture :

« M_1 : On vient juste de le faire, on a pas trop de recul, je me pose des questions, comment on peut aider les enfants pour qui il nous semble qu'ils arrivent au CP avec des difficultés sur la représentation du nombre. J'ai encore un peu de mal à me dire « comment être vraiment efficace pour agir ? »

M_2 : Et c'est des difficultés qui durent, parce que ce sont des difficultés que l'on constatait beaucoup en CE2-CM1-CM2. Il y a des élèves qui n'ont pas du tout acquis la construction du nombre en CE2. En CM1, ils n'y arrivent toujours pas et après cela devient compliqué.

M_1 : Alors on se tourne vers les orthophonistes spécialisés dans la rééducation mathématique, mais on en a pas tant que ça.

Directeur : Nous avons énormément investi sur la lecture et l'écrit et pas tant sur les mathématiques.

M_1 : Alors qu'en fait on formalise autant, on a la même transition en français qu'en maths. »

Paradoxalement, c'est aussi parfois grâce aux progrès constatés dans les autres domaines d'apprentissage qu'on prend davantage conscience du chemin qui reste à parcourir dans d'autres, comme l'explique ce directeur :

Directeur : Mais malgré tout, il y a des évolutions significatives et ce qui nous permet, aujourd'hui, de voir d'autres difficultés qu'on ne voyait pas, parce qu'on était focalisés sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En particulier les difficultés en maths, et les difficultés en maths chez les tous petits, les plus petits, quand ils arrivent à l'école, qui sont importantes. Du coup, on les voit plus facilement, parce que les questions de lecture et d'écriture sont posées, suivies [...]

1.2.5.2 Des obstacles didactiques implicites peuvent persister malgré la co-intervention

Dans cette situation évoquée par une CPC, on comprend comment des bifurcations didactiques⁶ peuvent s'opérer dans la classe et des enjeux d'apprentissage se différencier à l'insu des enseignants. Selon elle, un des enjeux de la séance peut être d'identifier les obstacles que les élèves vont rencontrer :

CPC : Dans une autre classe, j'ai vu une maîtresse supplémentaire et une enseignante [...] travailler sur quelque chose qui était difficile, à savoir des problèmes qui mettaient en jeu des écarts : « j'ai tant d'élèves, combien il y en a-t-il de plus ? ». En passant par l'addition à trou, il s'agissait de comprendre la soustraction, en Cycle 3 [...] avec la prise en charge d'un groupe, au sein de la classe, d'élève en difficulté, par le maître supplémentaire, au fond de la classe, avec reformulation. Donc, huit, dix élèves, le reste de la classe, grosse classe, 28 élèves. [...] L'enseignante finalement s'est trouvée à ramer sur des difficultés qui étaient exactement les mêmes. J'avais un regard extérieur [...] je voyais une maîtresse avec la majorité des élèves, en train de ramer sur des difficultés qui étaient de l'ordre de comprendre qu'on était en soustraction, parce qu'on avait vu l'addition à trou, et une maîtresse Rep qui n'était pas en difficulté et qui prenait plaisir à faire formuler les élèves : ils avançaient, ils comprenaient. On est bien sur une co-intervention, mais on a pas bien défini la base : qu'est-ce qui allait poser l'obstacle ? » Et on avait pas bien défini qui intervenait, pourquoi, et pour aller vers quoi ?

Dans nos observations en classe, et quel que soit le niveau d'enseignement, nous avons plusieurs fois constaté qu'il n'y avait pas automatiquement focalisation du travail des deux enseignants sur la nature de l'obstacle à l'apprentissage, que ce soit en géométrie (construction des propriétés fondamentales des points, des droites, des segments), en situations problèmes (accumulation de pluralité de difficultés pouvant mettre les élèves en surcharge) ou en numération (notamment par la sous-estimation des difficultés de transcodage des différents systèmes de notation des nombres).

⁶ au sens de Margolinas, 2005, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00432229/document>

1.2.5.3 Des représentations qui modifient l'accueil des recommandations aux familles

Dans cette école, l'équipe s'est rendu compte que la prévention des difficultés identifiées assez tôt en mathématiques n'était pas perçue à la hauteur de l'enjeu, et que les familles étaient beaucoup plus inquiètes pour l'entrée dans la lecture que pour les apprentissages premiers en mathématiques. Paradoxalement, ceci a pour effet, dans les premières classes, de ne pas prendre vraiment en considération les problèmes liés aux difficultés potentielles d'apprentissage en mathématiques. Il faut dire que la tentation de chercher hors l'école les solutions aux difficultés vécues reste présente :

M_3 : [...] j'avais prévenu les parents en juin, en disant « à la rentrée, je vous convoquerai tout de suite pour qu'on fasse les démarches aussi pour les mathématiques », et finalement j'ai l'impression que cela les inquiète moins, les mathématiques [...] Quand on leur dit « il faudrait voir l'orthophoniste pour le langage, pour l'apprentissage de la lecture », je trouve qu'ils réagissent assez, pas tous [...] Quand on leur dit « c'est des difficultés en mathématiques, il faudrait faire un bilan logique-maths », eh bien là, est-ce qu'on n'explique pas bien ? Il y en a, cela a mis six mois, cela m'a semblé plus long que quand on parle de la rééducation pour le français. [...] la lecture c'est quelque chose de très concret, les parents voient, il sait lire, il ne sait pas lire. Alors que les maths, j'ai l'impression qui se disent « ça va venir, il est encore petit », alors ils n'entendent pas forcément des difficultés réelles [...]

M_2 : Cette préoccupation des parents apparaît plus tard, à partir du CE2, je trouve bizarrement que c'est les garçons, les papas quand je les rencontre, ils me disent « il connaît toutes ses tables [...] ils mettent l'accent là-dessus, et quand on leur dit que leur enfant a des difficultés mathématiques, en CM1-CM2, là, ils sont davantage préoccupés, justement ils savent déjà lire. »

1.2.5.4 Un dispositif original de co-enseignement : résidence d'un mathématicien dans une école

Dans cette école, la médiation à un enseignement différent des mathématiques, sous forme de compagnonnage, par un retraité, ancien professeur d'université et formateur d'enseignants, en résidence dans l'école, apporte un souffle nouveau pour ces enseignants, se découvrant et découvrant des horizons insoupçonnés :

M_1 : c'est la cerise sur le gâteau (Rires)

M_2 : nous étions plusieurs à l'avoir eu comme prof à l'IUFM, c'était Monsieur G. [...]

M_3 : il nous apporte la didactique des mathématiques.

M_1 : il nous fait construire des objets mathématiques dont on ne sait même pas le nom...

M_4 : dont on ignorait l'existence... et du coup, faire des trucs compliqués avec un professeur de l'université, ils se sentent importants, quelqu'un de fort en mathématiques vient s'intéresser à eux alors qu'ils sont qu'en primaire.

M_5 : Et cela va dans les deux sens, on a le projet en tête, quelque chose de très complexe, qu'on n'arrive pas à maîtriser, ni l'entrée, ni le concept, on le soumet à André, cela va durer une journée de réflexion, mais je sais, j'ai trouvé une solution, on va faire comme ci, on va faire comme ça.

M_1 : On passe des commandes à André.

C'est alors par des entrées plus conceptuelles en mathématiques que les enseignants engagent le travail avec les élèves, que le savoir, plutôt qu'un obstacle à franchir, est une source d'émerveillement et de curiosité pour les enseignants et les élèves, et un moyen pour apaiser le climat de la classe :

M_2 : En géométrie, on a beaucoup travaillé en géométrie sur des concepts de milieu, d'alignement, des choses comme ça.

CPC : Du coup c'est super intéressant, on ne rentre non pas par une séance supplémentaire, l'empilement des savoirs qui sont à distance des enfants, on monte sur des concepts que l'on construit avec eux.

Et cette expérience singulière impacte le travail possible avec le M+ :

M_2 : On a construit une boule avec vingt faces, un icosaèdre (rires), cela motivait bien les enfants de faire un truc compliqué. On lançait cela comme un truc compliqué au départ, dès qu'on fait un truc compliqué cela attire un peu

CAS⁷ : Et c'est la présence d'André et de ces propositions que tu t'es autorisée.

⁷ nous prendrons la convention d'écrire « cas » pour signifier les relances et questions de l'enquêteur du Centre Alain-Savary, quelle que soit la personne qui ait recueilli les propos.

M_2 : Je n'avais jamais essayé un truc comme ça. Si on n'était pas plusieurs dans la classe, ce n'était pas possible.

Maitresse UPE2A : C'est vrai qu'un maitre supplémentaire permet d'être plus ambitieux. Et pour nourrir les élèves, c'est bien aussi, leur montrer qu'eux aussi peuvent être ambitieux. Ce qui a été fait en géométrie, à l'aide d'André, c'était vraiment du domaine de l'ambition pour beaucoup. Arriver à faire des choses communes. »

2.1 DANS LES CIRCONSCRIPTIONS

Pour les circonscriptions, répondre aux nouvelles modalités d'organisation pédagogiques exigées par le dispositif PDMQDC peut conduire à réorganiser le fonctionnement ordinaire, la manière de faire, notamment pour pouvoir se rapprocher du fonctionnement de certaines écoles qui ne constituaient pas leur champ d'action prioritaire. En effet, sur le nombre de questions que nous avons abordées dans la partie précédente, les équipes et les IEN peuvent avoir une expertise didactique, mais n'ont pas forcément le « temps d'avance » qui leur donnerait une expérience suffisante pour « répondre » aux demandes des écoles, notamment pour préciser les conditions d'efficience de telle ou telle organisation pédagogique, si ce n'est pour engager les équipes à respecter les préconisations du document de cadrage « Dix repères ».

Cela peut donc les amener à construire une posture plus proche de l'accompagnement, de la co-construction de réponses à partir de l'observation « ordinaire » des situations de classe, dans les différentes configurations mises en œuvre dans les écoles. Mais elles aussi vont être confrontées, elles aussi, à des problèmes de temps : accompagner une école, c'est chronophage, d'autant plus quand les équipes de circonscription veulent développer des pratiques d'observations croisées, de recueils et de montages de vidéos, d'entretiens de débriefings ou d'autoconfrontations, de co-constructions de séquences d'enseignement avec les maîtres...

Afin de pouvoir en rendre compte, nous présentons ici quelques extraits d'entretiens recueillis auprès des différents « métiers » qui ont eu à accompagner le dispositif, que nous tentons de décoder pour mieux comprendre les conditions d'un accompagnement efficace, et les problèmes de travail posés dans cette perspective. Nous avons également pu prendre de connaissances de matériaux filmés dans les classes, en vue de la formation, d'une très grande richesse. Les exemples que nous donnons ne peuvent pas être considérés comme représentatifs, puisque recueillis auprès de ceux qui ont pu prendre du temps pour répondre à nos questions. Certaines circonscriptions sont cependant restées plus en retrait dans l'accompagnement du dispositif, comme en témoigne cet échange recueilli lors d'une formation :

M+ : « moi je suis ahurie de tout ce que j'entends ici. Les gens ont mis en place des tas de projets avec leur circonscription, leur équipe. Mais nous, franchement, on n'a vu personne. Je suis passionnée par ce poste, mais on a fait sans aucune aide. Quand je vois tout ce que certaines circonscriptions ont accompagné, je me demande si on est dans le même monde. On travaille vraiment en équipe dans l'école, on ne peut pas nous dire qu'on n'est contre l'aide... Mais les formations communes, rassemblant les enseignants de l'école et les maîtres+, nous semblent pourtant des espaces indispensables »

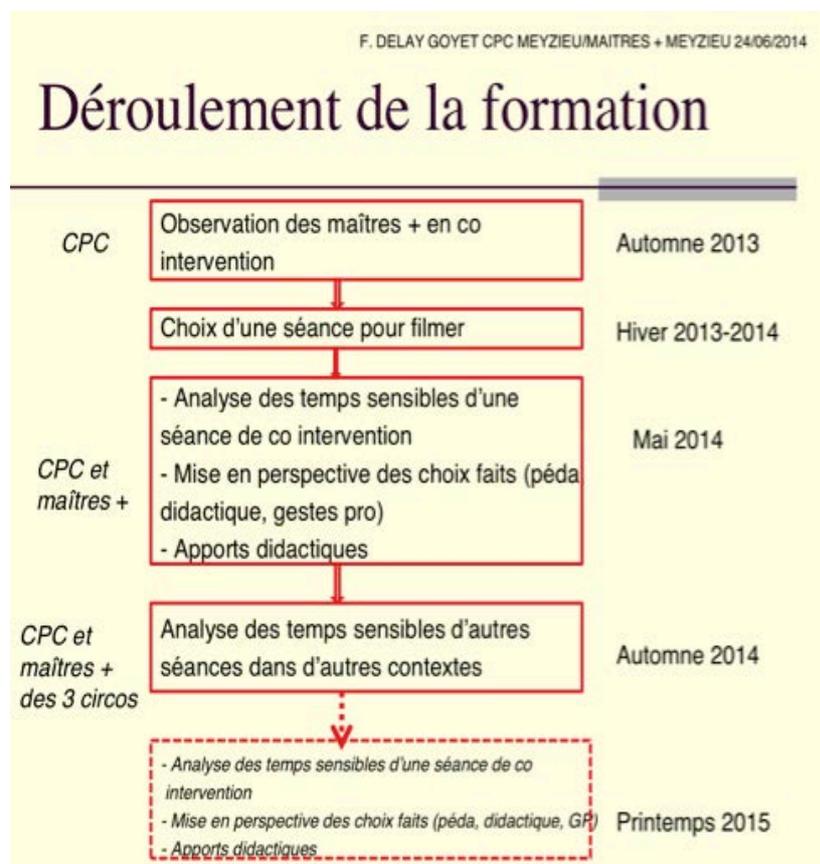
2.1.1 du côté des IEN

Une équipe de circonscription montre comment son travail se transforme pour mettre en place et accompagner les équipes d'écoles dans la mise en œuvre du PDMQDC :

IEN : la question du temps est essentielle, nous avons consacré 9 h

Document d'accompagnement d'une circonscription

temps est essentielle, nous d'accompagnement coconstruit entre les CPC et les formateurs de Delay⁸, avec le secrétaire du réseau exécutif, dans une logique de réseau avec le second degré. Nous avons aussi dégagé des temps pour les concertations. Mais ça a eu aussi un impact sur les inspections, les différents métiers concernés, y compris dans l'évaluation d'école. C'est un levier Potentiellement puissant. Il faut utiliser les leviers institutionnels qui favorisent cette mue professionnelle. C'est aussi un changement de posture pour l'équipe de circonscription, avec une posture d'écoute, pour rassurer, autoriser, s'appuyer sur l'interrogation de l'existant, mais aussi simplement en étant présent aux moments-clés, aux moments de formation et de restitution.



Le passage du Je au Nous (pour reprendre l'expression du DASEN) est inégal d'une équipe à l'autre, avec des rythmes différents. La bienveillance et l'exigence devant les enjeux d'une école plus juste et plus efficace, ça se conjugue avec la patience. Le coût affectif, social et cognitif est réel pour les équipes, mais l'apport sur le sentiment d'efficacité professionnelle est

indéniable, lorsque l'accompagnement est présent. Les rapports entre les acteurs évoluent, les relations entre les écoles et la circonscription aussi. Petit à petit la confiance grandit... »

2.1.1.1 Point de vue d'une IEN qui souhaite œuvrer pour intégrer le PDMQDC comme une dimension ordinaire du travail de l'école

Dans sa circonscription, cette IEN a « *anticipé, par choix, une des recommandations de l'annexe 11 en impliquant principalement le directeur dans la mise en œuvre du dispositif* ». Elle a indiqué aux équipes concernées que six heures de concertation réglementaire pouvaient être utilisées par l'équipe-école au titre de PDMQDC. À la rentrée de septembre 2014, elle a réuni chaque directeur et M+ pour présenter le bilan de l'avenant au projet d'école et donner ses orientations pour chaque école. L'équipe de CPC est missionnée pour accompagner. Elle-même revient « *nécessairement* » sur PDMQDC en inspection individuelle, y compris avec les directeurs : « *ils sont tous concernés* ». Dans le cadre du protocole académique « évaluation d'école », elle demande à rencontrer le conseil de cycle sur « *les élèves en difficulté et PDMQDC* ». Au-delà de l'accompagnement formatif par le Centre Michel-Delay l'année précédente, elle souhaite « *articuler, en REP+ notamment, la présence dans la classe, du maître surnuméraire de réseau, du maître +, du maître E (qui co-interviennent de*

⁸ Le Centre Delay est historiquement le Centre de Ressources Académique Education Prioritaire de l'Académie de Lyon. Il a été récemment réintégré fonctionnellement dans la DAFOP.

plus en plus dans la classe) », y compris en maternelle l'après-midi. Elle veut d'ailleurs renforcer l'implication du réseau d'aide sur la question du travail en classe et sur l'identification de la nature de la difficulté d'apprentissage.

2.1.1.2 Étude de cas : Un pilotage clair et rapidement intégré

Cette école de cinq classes élémentaires et deux maternelles, située dans une ville de dix-mille habitants de l'ouest du Rhône, bénéficie pour la première année de l'intervention d'un maître+

Extraits de l'entretien	Commentaires
<p><i>Circo : Nous avons fait un choix de circonscription de masser l'intervention dans trois classes GS CP CE1, plus une séance par semaine en CE2 sur résolution de problèmes. E. était maîtresse de l'école, elle a pris le poste de maître+. Deux après-midis par semaine, elle intervient en GS, et tous les matins en CP et CE1. Un emploi du temps régulier est affiché.</i></p> <p><i>M+ : On fait beaucoup de production d'écrit en groupes en CP-CE1, de langage oral et de conscience phonologique en GS. On peut être « co-religés » (ensemble dans la même classe) avec des rôles interchangeables meneur/aideur (selon les matières) ou « décrochées » (chacun dans sa salle), pour privilégier l'« ambiance sereine », chacune à son rythme, pour mieux les soutenir, être disponibles pour les moments sensibles et gérer l'hétérogénéité, souvent en production d'écrit dans deux salles qui communiquent, avec plusieurs phases différentes dans la classe ou dans les deux salles.</i></p> <p><i>M_C : On a aussi installé une méthode différente de lecture pour les élèves en difficulté, avec les outils de la Cigale, ça permet de faire plus de manipulations, c'est plus simple.</i></p> <p><i>L'obstacle à éviter absolument, c'est de trop répondre aux demandes d'aides des élèves dès qu'ils ont une difficulté, ne pas faire à leur place, intervenir à bon escient, faire attention.</i></p>	<p>La circonscription met en place le dispositif en portant les priorités nationales et départementales (cycle 2), favorisée par un nombre de classes d'intervention relativement réduit.</p> <p>L'équipe focalise le travail sur la maîtrise des langages, mais organise des modalités différentes selon les objectifs poursuivis. Elle ne se focalise pas forcément sur la co-intervention et met « à sa main » les situations dans des formats « confortables ».</p> <p>Elle utilise des outils variés, issus de différentes approches, mais avec une attention particulière sur le risque de trop assister les élèves par un excès d'aides personnalisées.</p>
<p><i>M+ : Au début ça a été difficile pour moi de ne pas avoir ma classe, le premier mois a été difficile, je ne savais pas comment intervenir, les collègues ne me laissaient pas forcément ma place, mais ça s'est réglé rapidement, on a compris que je n'étais pas juste celui qui allait prendre les élèves en difficulté.</i></p> <p><i>Mais la clé, c'est de préparer ensemble, de travailler en concertation, en projet programmé où on sait ce qu'on fera à chaque séance. Peu à peu, ça s'installe, malgré les changements de personnes. On travaille en confiance, on a bien compris qu'on n'est pas là pour se juger, mais s'entraider, je me sens comme une enseignante lambda, je fais toutes les tâches de surveillance, on mange ensemble, on est soudés...</i></p> <p><i>Bon il faut aussi que je sois disponible le matin, le midi, le soir, pour corriger ensemble, préparer ensemble, être adaptable.</i></p> <p><i>M_C : Pour nous dans cette école il y a un vrai bénéfice, un enrichissement, on ne travaille pas de la même façon. On ne prend pas en charge que les élèves en difficulté, mais tous. Si ça marche, c'est surtout parce que les enseignements sont massés, on se voit souvent, et l'équipe s'entend bien, c'est ça le plus important et c'est la clé de la réussite.</i></p>	<p>Rompre avec l'habitus ordinaire du métier (« sa classe ») ne va pas de soi et peut désorienter.</p> <p>C'est le fait de partager collectivement le projet qui sécurise, permet l'entraide et la préparation collective.</p> <p>La souplesse et l'adaptabilité du maître+ sont nécessaires, et semblent ne pas poser de problème particulier.</p> <p>Le dispositif semble avoir trouvé rapidement sa place, être désormais installé dans l'ordinaire du fonctionnement de l'école, avec des perspectives de progrès pour les élèves clairement identifiées.</p>

2.1.2 du côté du Conseiller pédagogique de Circonscription

2.1.2.1 Comment accompagner les équipes quand on n'a pas l'expérience des difficultés qui vont apparaître ?

Une des difficultés exprimées par des CPC pour accompagner les équipes de terrain, c'est qu'ils n'ont pas les réponses aux questions que se posent les acteurs, qu'ils n'ont pas l'expérience des obstacles que vont rencontrer les maîtres et pour lesquels ils vont les solliciter. Mais tous ne le vivent pas de la même façon. Certains en témoignent : *« ne pas être en mesure d'anticiper les difficultés qui vont apparaître sur le terrain pour préparer en amont des réponses, nous met en difficulté et nous conduit à interroger vivement l'institution autour de la question : qui forme les formateurs ? »*

Pour d'autres, les questions et les difficultés qui apparaissent sont saisies au fur et à mesure, et font l'objet d'une réflexion partagée avec les enseignants. Le CPC apporte son regard extérieur et son expertise didactique et pédagogique, en partageant avec les autres enseignants.

Ainsi, deux enseignantes, M et M+, font appel à l'équipe de circonscription pour signaler que lors des travaux de lecture/compréhension et d'écriture, qu'elles conduisent conjointement dans le cadre du dispositif PDMQC, parfois elles ont l'impression d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage et d'autres fois non, sans être capables d'analyser les éléments de la situation qui font que les élèves apprennent bien ou pas. La CPC propose d'assister à une séance, de les filmer pour pouvoir ensuite travailler à trois et analyser et confronter les points de vue des M, M+ et CPC. Pour la CPC, ce temps long consacré à une dyade M/M+ lui permet d'acquérir de l'expérience et de développer de l'expertise, qu'elle pourra réinvestir dans d'autres situations d'accompagnement.

2.1.2.2 Aider les équipes à ne pas s'installer dans des carcans organisationnels

Les CPC qui accompagnent le dispositif PDMQDC ont un double rôle : veiller à ce que le cahier des charges national, les cahiers des charges de la circonscription et les priorités du projet d'école soient respectés, et orienter le travail des équipes d'école vers une prise en compte des difficultés d'apprentissage des élèves. Comment faire pour que les contraintes de fonctionnement du dispositif ne prennent pas la main sur les autres aspects du travail ? Le CPC voit donc ses missions se transformer à ce niveau, pour peu qu'il puisse se rapprocher suffisamment du terrain pour ne pas en rester à une prescription formelle. Son regard extérieur lui permet d'alerter sur ce qui relève de la surprescription ou de « l'usine à gaz », d'informer sur d'autres types d'organisations dont il a connaissance et surtout d'aider à recentrer sur les priorités définies par l'équipe et sur les difficultés des élèves, sur les questions didactiques. Le CPC devient en quelque sorte l'organisateur des possibles.

Prenons ici l'exemple d'une équipe rencontrée lors d'une réunion dans une école, réunissant le directeur, une CPC de la circonscription A et une CPC d'une circonscription voisine B, et trois enseignants participant au dispositif PDMQDC. Lors de la discussion, les enseignants évoquent le fait qu'ils travaillent tous les mêmes dispositifs pédagogiques, mais qu'ils n'ont jamais l'occasion d'aller dans la classe des collègues pour voir comment ils les mettent en œuvre. La CPC de la circonscription B informe que dans certaines écoles, le M+ prend la classe en charge pour que l'enseignant de la classe puisse aller observer des collègues des autres classes de l'école. Les enseignants objectent que dans leur école, cette modalité n'est pas envisageable, puisqu'elle ne figure pas dans le projet initial rédigé par l'école. La CPC de la circonscription A propose alors d'accompagner cette nouvelle organisation du dispositif PDMQDC, mais ce « nouveau possible » engage une discussion autour des priorités de travail de l'école. Plutôt que de s'ériger en prescripteur de normes, elle invite les enseignants à se demander ce qu'ils vont gagner, et ce qu'ils vont perdre, s'ils modifient en cours de dispositif les modalités envisagées. Elles aident les enseignants à progresser dans leur analyse de la situation :

... un temps où un collègue viendrait nous observer dans la classe, pour justement nous aider à voir clair dans notre classe (...), mais après il faut organiser le planning différemment, si on veut faire ça. Il faut le penser autrement.

Mais pour que ce travail soit réalisable, d'après cette CPC, il faut que la confiance avec l'équipe soit établie et que certaines conditions soient réunies dans l'école, notamment l'installation de repères collectifs dans des équipes parfois instables :

CPC : en fait, elle (la M+) n'avait pas du tout le même contexte, l'équipe devait d'abord s'emparer de l'école, tout avait changé et c'est une école sinistrée par des travaux en cours, dans des conditions de travail compliquées...

Conformément aux consignes nationales, le CPC encourage à sortir de l'enseignement solitaire au profit d'une vision plus collective du métier. Il ne s'agit pas de prescrire, mais d'accompagner pour convaincre de la plus-value apportée par le dispositif PDMQDC, pour les enseignants aussi. Lorsqu'ils s'engagent dans ces nouvelles modalités de travail, les CPC s'accordent à dire que co-enseigner, co-intervenir c'est avant tout « *s'accepter, s'apprivoiser* », autrement dit il faut déjà encourager le « *travailler avec* ».

Cependant, les équipes d'école sont demandeuses de situations d'enseignement robustes, qui ont fait leurs preuves et que le CPC apporterait clef en main. Pour répondre à ces demandes légitimes, les CPC s'appuient sur du travail existant. Ils sont donc amenés à aller davantage observer dans les écoles ce qui se pratique réellement, à repérer des situations d'enseignement qui semblent robustes ou innovantes. Ce travail est exigeant en temps et leur demande parfois, à eux aussi, de faire de nouveaux arbitrages dans leurs priorités de travail, pour avoir le temps de procéder à des analyses de situations (quelles difficultés d'apprentissage prises en charge ? quelles difficultés d'enseignement ?) pour comprendre à quelles conditions les organisations pédagogiques proposées sont transposables dans différents contextes.

2.1.2.3 Étude de cas : entretien conduit avec une conseillère pédagogique répondant à la question « qu'avez-vous appris cette année ? »

Sensible à la question du passage de l'ancien au nouveau dans les cultures professionnelles, cette CPC comprend les limites de l'approche centrée sur l'organisationnel, mais accepte qu'elle soit la première par laquelle passent les équipes lorsqu'elles tentent de faire ce qu'on leur demande de faire :

CPC : Ce que j'ai appris, cette année, c'est qu'il faut anticiper la place de ce maître supplémentaire, soit par une organisation, un emploi du temps, mais aussi au sein de la classe, réfléchir au fait d'être deux en classe, choisir les meilleures modalités d'organisation, la plus-value que peut apporter aux enseignants et aux élèves. C'est vrai qu'on se préoccupe souvent d'abord d'organisationnel, surtout dans les dispositifs qui existent depuis longtemps, où des habitudes ont été prises. Changer des choses dans des histoires qui fonctionnent bien, c'est difficile. C'est plus difficile que dans les endroits où on a un nouveau. Mais en même temps, je constate que partout les gens ont commencé à se rendre compte des limites que ça pouvait avoir de diviser un enseignant supplémentaire en dix quand il y a dix classes, et réfléchissent à faire quelque chose de plus efficient »

Conséquence logique, elle cherche à construire avec les acteurs la manière la plus pertinente de passer de ce point de vue organisationnel au croisement de regard didactique entre les enseignants :

Pour moi, plus de maîtres, c'est efficace pour ne pas perdre les élèves les plus fragiles, à la condition que les rôles de chacun soient bien définis à l'avance, et que ce soit efficace pour le travail des enseignants eux-mêmes, pour qu'ils réfléchissent sur leurs pratiques, et éventuellement les fassent évoluer. Cette expertise didactique peut évoluer rapidement grâce au double regard de deux enseignants, voire même d'un autre enseignant, par exemple du second degré, qui enrichissent les connaissances didactiques essentielles. Par exemple, avec la prof de mathématiques du collège, on a mieux compris ce qu'était un

cercle, on l'enseigne autrement, c'est plus « un centre et un rond » (sourire), c'est un ensemble de points équidistants... Et du coup ils ont compris pourquoi les élèves bloquaient sur la notion du cercle. Donc, ça, cette approche là, elle peut se faire avec un expert de la discipline, mais aussi entre pairs, en croisant les manières de faire, qu'on ne peut pas avoir seul, sur soi-même... Encore faut-il pouvoir l'accompagner...

Pour cela, elle a construit l'idée que la « réalisation » du collectif d'enseignant ne pouvait être possible que par le renforcement du collectif d'accompagnateurs, par un espace « intermétiers » (IEN/CPC/coordonnateur/directeur/etc.) qui tente de travailler collectivement pour les équipes d'enseignant, y compris en modifiant les organisations hiérarchiques traditionnelles :

Ce qui me semble essentiel c'est bien l'intermétier de tous ceux qui peuvent faire partie du processus de formation : IEN, CPC, coordonnateur, et même membres du RASED. Ce collectif a été renforcé dans le séminaire départemental (malgré les difficultés d'organisation), et on a pu concrètement mettre en œuvre ce passage du « je au nous » cher au DASEN, chacun à sa place. En tant que formateur, c'est aussi pour moi passer de la formation à l'accompagnement, dans lequel le formateur est autre chose qu'un « conseiller pédagogique ». C'est faire comprendre aux enseignants qu'ils font partie du cercle, au même titre que le directeur ou l'équipe de circo, et que le sort de chacun est entre ses mains, y compris celui qui est au centre du cercle, l'élève. C'est ce sentiment d'identité collective qui fait que chacun est fondé à attendre et bénéficier du soutien de l'autre, et participe à la réussite de l'élève. Ce « penser collectif » amène forcément à s'éloigner du « penser pyramide », où l'élève est en bas et l'institution en haut.

Dans son propre travail, elle accepte de questionner sa posture professionnelle habituelle (le conseiller est celui qui sait ce qu'il faut faire) et que son aide permette de développer la coanalyse des difficultés des élèves et des enseignants autant que de nourrir la seule expertise didactique. Elle pense aussi que la circonscription peut renforcer la dimension collective de l'évaluation (en relation avec les nouvelles prescriptions d'évaluation d'école) pour favoriser l'engagement dans la tâche des enseignants. Pour se faire, elle questionne également la taille des réseaux et de leur champ d'action (il n'est pas pensable d'accompagner plusieurs centaines d'enseignants) :

CPC : Ce message, qui est passé dans les formations départementales, était très fort, mais la limite était que tous les enseignants n'ont pu l'entendre, faute de remplacement, et que du coup il a pu être lourd à porter ceux qui l'ont reçu, au retour dans les équipes... En tout cas, pas assez étayé pour qu'il puisse partout être pris en main par les équipes. D'où la nécessité d'un fort accompagnement formatif. Dans notre circonscription, le fait que nous filmions le travail de l'enseignant supplémentaire, et que nous ayons coanalysé les séances avec les enseignants, a pu créer les conditions d'un accompagnement au plus proche de leurs pratiques, en partant de leur vécu quotidien. On a pu accéder à une véritable analyse réflexive, tant au niveau des gestes professionnels, de l'analyse du métier et de la co-intervention, que des situations d'apprentissage. En tant que CPC, nous apportions un regard extérieur, mais pas forcément des connaissances ou des solutions. Nous avons aidé à mettre des mots, en leur laissant toute leur place, dans le but d'élargir la réflexion à l'ensemble de l'équipe de l'école, mais aussi en fournissant une reconnaissance institutionnelle. Les trois enseignantes ont été évaluées aussi sur ce dispositif, dans le cadre de l'inspection. Pour eux, ça a été aussi une reconnaissance de leur investissement. Pour que ça fonctionne, il faut aussi que la hiérarchie soit présente dans le collectif. « Quand on est deux, on va plus loin, on ose, on prend du recul » nous ont dit les enseignantes. Le nous les rendait audacieuses, et c'est un levier essentiel, pour rendre un je transformé, plus fort du passage par le collectif. Mais concrètement, n'oublions pas que les difficultés organisationnelles sont réelles dans un grand réseau comme le nôtre. Pour que les collectifs soient viables, il faut qu'ils soient maniables

À noter que cette conseillère pédagogique a suivi l'année précédente un master de formation de formateurs (comme plusieurs de ses collègues du département) qui a contribué à renforcer son outillage théorique, tant en connaissances sur l'analyse du travail qu'en ingénierie de formation.

2.2 COORDONNATEUR DE REP

Dans la plupart des situations que nous avons pu observer, le coordonnateur REP n'est pas spécifiquement concerné fonctionnellement par le dispositif PDMQC. Si dans certains réseaux il a un rôle dans l'organisation du travail ces « professeurs surnuméraires » du second degré qui peuvent y être affectés, les deux dispositifs se côtoient parfois sans se questionner mutuellement, même si les pilotes déclarent le déplorer. Dans de plus rares cas, comme celui que nous allons développer, l'IEN de la circonscription choisit au contraire d'intégrer le coordonnateur au cœur du pilotage pédagogique de la circonscription, y compris dans le copilotage du dispositif PDMQC.

2.2.1 Étude de cas : « faire collectif pour trouver des solutions »

La place du coordonnateur de réseau d'éducation prioritaire, interface entre les écoles, la circonscription et le réseau est pensée par cet inspecteur comme importante pour renforcer le lien. Cas de figure peu fréquent, c'est à lui qu'est confiée la mission de suivre et développer la mise en place du dispositif. Habitué à participer aux accompagnements formation-recherche avec les écoles, il va recycler cette expérience au service de ce nouveau projet. Cela demande à la circonscription une forte plasticité dans les rôles et missions des uns et des autres, sous le pilotage bienveillant de l'IEN qui organise la formation de formateurs et la délégation de pouvoir.

Ce coordonnateur, qui a pour mission de faire « vivre le réseau », s'investit dans le dispositif PDMQC avec une vision différente de celle du conseiller pédagogique ou de l'IEN, notamment parce qu'il a une connaissance de ce qui se pratique dans le premier et le second degré. Bien qu'il ne se sente au départ pas forcément légitime, du point de vue pédagogique, il aborde la question : « *comment allons-nous faire pour faire ce qu'on nous demande de faire ?* », et propose de mutualiser les expertises didactique et pédagogique du premier et du second degré. Dans ses missions ordinaires, il porte à la connaissance de tous ce qui se pratique au cœur des classes ou des établissements pour le partager, mutualiser, réguler, s'inspirer des pratiques des uns et des autres, enrichir les dispositifs grâce aux expériences des autres... Il rend possibles les projets par la mise en place des temps de coordination, organise donc ces réunions, en fait les comptes-rendus, assure le suivi des réflexions et des décisions. Dans le cadre du PDMQC, il organise notamment des temps de travail entre les enseignants surnuméraires, issus du second degré et les M+, issus du premier degré. Chargé d'organiser le travail entre professionnels de différents métiers, il a l'habitude de recueillir les points de vue des collègues signalant ce qui résiste ou fait difficulté dans la pratique, et d'organiser des temps de confrontations et d'échanges pour créer des ressources locales afin de répondre à ces difficultés rencontrées.

Entretien avec le coordonnateur :

En juin 2013, quand la circonscription est invitée à venir au séminaire, mon IEN a choisi de me demander d'y participer, pensant que le coordonnateur devait y être. La demande de l'institution est de rédiger un avenant au projet d'école, et nous devons répondre à ce qui avait été annoncé par l'institution : un accompagnement par la circonscription. Nous avons mis en place tout de suite un groupe pour s'entendre sur des principes, mais pas vraiment de contenus avant la rentrée 2013-2014, où l'IEN a décidé d'installer une réunion entre la circo et les M+ une fois par période scolaire. Mais notre calendrier d'animation pédagogique étant bouclé depuis plusieurs mois, il a bien fallu trouver des temps disponibles sans surcharger le calendrier personnel des enseignants. Ensuite, nous avons travaillé avec le Centre Delay et Marc Prouchet⁹, qui a eu un rôle important pour rendre l'accompagnement opérationnel, parce qu'on ne voyait pas forcément où on allait. On a mené des visites de classes pour observer le co-enseignement.

⁹ Formateur du Centre Delay qui a notamment développé les méthodologies d'Accompagnement Formation Recherche (AFR) qui seront détaillées plus loin.

L' IEN a choisi que ce soit le coordonnateur qui allait être pivot de ce travail, dans une optique de compagnonnage, pour faire les visites par quelqu'un considéré comme un pair. Ça n'était pas évident pour moi, je n'étais pas forcément légitime pour le faire, pédagogiquement. Bien sûr, j'ai travaillé en confiance avec les CPC, ils m'ont aidé à traiter les données retenues et apporter leur expertise sur les contenus, davantage que sur le co-enseignement pour lequel personne n'était expert... On a regardé les gestes professionnels, les temps sensibles de la séance, et je rédigeais des comptes rendus de visite très descriptifs de ce que j'avais vu, en interprétant le moins possible, et en intégrant des éléments de l'entretien que je menais avec les enseignants après la séance observée, pour expliciter leurs choix. Ils étaient adressés à tous, par une liste de diffusion, alimentaient les réunions. Je réalisais aussi le lien avec les directeurs, sur qui on s'est beaucoup appuyés, et le centre Michel Delay ou l'IFÉ avec qui nous avons collaboré.

Il constate que ce qu'il vit dans sa propre circonscription ne va pas de soi partout, et présente les conditions de la pérennité des actions, au-delà des départs des personnes. Il a à cœur de trouver des dispositifs économiques en terme de temps, et lorsqu'il est confronté à la concurrence entre ses différentes missions, il accepte que le réalisé soit différent du prévu. Les adaptations du projet sont pensées dans la durée :

L' IEN tenait à m'associer aussi aux différentes instances de travail académiques ou départementales, et j'ai pu constater à cette occasion qu'il y avait des dynamiques de groupe intéressantes, mais qu'on ne parvenait pas dans toutes les circonscriptions, à lever les malentendus, à faire du lien entre les différents métiers en mettant de l'huile dans les rouages. La stabilité des équipes, des pilotes, des métiers intermédiaires, me semble être nécessaire pour travailler dans la durée, instaurer une culture commune et partagée, et surtout de la confiance. On peut être là depuis longtemps et être efficace... Cette habitude de « questionnement pédagogique » est ancienne dans notre circonscription, et on est habitués à échanger avec d'autres sur notre travail. Installé depuis trois ans, je n'ai eu qu'à me glisser dans les chaussons de mon prédécesseur et les habitudes de partenariat. C'est ainsi que les dynamiques survivent au départ des personnes.

La question du temps est évidemment fondamentale. Nous en avons peu, même si les collègues ne rechignent pas à faire plus d'heures que ce qu'ils doivent... Le problème pour moi a été de mobiliser beaucoup de temps sur les visites de classe et les comptes-rendus, en plus de toutes mes autres missions. Le calendrier en a parfois souffert et l'accompagnement a parfois été plus lâche que prévu par exemple pour permettre aux maîtres+ d'aller voir d'autres pratiques dans d'autres écoles. Nous ne le mettons en place vraiment que cette année.

La pression évaluative lui semble être un frein au travail collectif, lorsque les acteurs n'arrivent pas à trouver comment faire ce qu'on leur demande de faire. Le fait de s'inscrire dans des postures « modestes », de partager la responsabilité dans la circonscription développe la sécurité professionnelle et de la confiance dans l'avenir. Cependant, la circonscription semble ne pas être en mesure de réinventer les outils, et demande à pouvoir bénéficier d'une banque de situations formatives élaborées au niveau académique ou national :

Le fait de passer d'un projet « individuel » à un projet « collectif », la recherche « d'indicateurs chiffrés évaluables », la pression évaluative ont parfois apporté du trouble et de la déstabilisation, dans tous les métiers, y compris dans la circonscription. Les enseignants réclamaient sincèrement de la formation, qu'on leur dise « comment faire », et nous n'avions pas forcément trop de recul par rapport à ça. Nous n'avions pas les outils pour répondre rapidement, tout le monde était un peu au même niveau. Mais finalement, ça a alimenté un postulat « ni bonnes ni mauvaises pratiques, mais des gens de bonne volonté qui essaient et construisent ensemble ». Nous ne disposions pas de spécialiste du co-enseignement comme on peut avoir des spécialistes de l'EPS ou des maths. Tout le monde a fait preuve de modestie. Nous nous sommes surtout appuyés sur l'habitude de fonctionnement de notre circonscription, avec beaucoup d'échanges, de collégialité, et de l'intérêt partagé pour les missions de l'autre. Parfois, au quotidien, ça nous amène à nous affranchir un peu des fonctions des uns et des autres. On travaille ensemble même si c'est l' IEN qui arbitre quand il le faut, sans ambiguïté. Mais on cherche surtout à monter collectivement en compétences, dans le respect et la confiance, de l' IEN à la secrétaire. Ça rend le travail constructif avec les directeurs et les écoles, et ça aide à entrer sans problème dans les classes.

Mais ça n'empêche pas d'être mesuré si je me demande ce qu'en ont retiré réellement les collègues : manque de temps, pression du quotidien, l'accompagnement n'a pas été constant toute l'année. On a pu perdre un peu de proximité au fil du temps. Trouver des réponses sur des problèmes aussi compliqués, ça reste un défi. Cette année, on compte bien s'appuyer sur les ressources formatives qu'on va créer pour nous. Le parcours Magistère, on l'attend...

Ce témoignage, pour peu représentatif qu'il soit, montre qu'à l'échelle d'un réseau, le coordonnateur peut permettre d'inscrire le dispositif PDMQDC dans une réflexion plus globale sur le co-enseignement et les apprentissages dans une perspective interdegrés. Si dans le premier degré, le co-enseignement est actuellement au cœur des réflexions et des pratiques d'enseignement, lorsque les questions relatives au PDMQDC ont pu être travaillées à l'échelle d'un réseau, la mise en cohérence des différentes réformes (Éducation prioritaire, collège, programmes...) semble être une gageure pour les équipes de pilotage du réseau. Pourtant, des dispositifs de co-enseignement voient le jour, avec parfois des horaires dédiés (classes en barrettes, mise à disposition d'un enseignant moyennant des HSE...). Mais il semble que ce chantier soit encore en gestation, et les entretiens que nous avons menés sur cette question montrent la difficulté à installer ces espaces de travail réflexif intermétiers entre pilotes du premier et du second degré.

2.3 DIRECTEURS D'ÉCOLE

Dans les recommandations nationales, le directeur d'école est très impliqué dans la mise en œuvre du dispositif PDMQDC. Notre étude tend à montrer que cet élément de la prescription a été bien suivi puisque tous les directeurs que nous avons rencontrés ont souhaité participer aux entretiens, et ont montré qu'ils étaient investis aussi bien dans l'organisation que dans les contenus travaillés dans les classes.

Le rôle du directeur d'école dans le cadre PDMQDC consiste notamment à être à l'écoute de ce qui se passe dans chaque dyade pour le relier aux priorités du projet d'école, mais aussi à analyser les besoins émergents pour les renvoyer au collectif ou à la circonscription... Avec les M+, ils aident l'équipe à porter un regard systémique sur les parcours d'élèves. En effet, très souvent, l'action du M+, en accord avec les recommandations nationales et départementales, est centrée sur le cycle 2. Cela nécessite d'accompagner les collègues pour gérer la frustration de ne plus/pas avoir de M+ dans sa classe. Pour cela il faut montrer et faire accepter que la priorité posée correspond à un diagnostic partagé, que le travail engagé portera ses fruits à long terme et que lorsque les cohortes d'élèves ayant bénéficié du dispositif PDMQDC arriveront en cycle 3, elles seront plus performantes dans les domaines travaillés, que cela facilitera les apprentissages et leur permettra de s'engager pleinement, avec les élèves, dans des séances d'enseignement en cohérence avec les exigences des programmes, en étant moins préoccupés par certaines difficultés typiques liées à des apprentissages fondamentaux non réalisés. Dans l'école dont sont extraits les verbatims suivants, tous les enseignants, y compris ceux qui ne bénéficient pas du M+ dans leur classe, participent régulièrement à l'une des douze demi-journées annuelles et enrichissent de leurs propositions les possibilités d'actions du M+ :

Directeur : On a été très fortement demandeurs d'analyses de la pratique. Même avec ce travail collectif, cela nous paraissait essentiel. Cette demande est toujours là. De l'analyse de la pratique, telle qu'on peut l'imaginer, d'avoir ce temps d'analyse sur nos pratiques. Ce temps de distanciation.

M : on a même imaginé que nos douze matinées¹⁰ soient un temps où un collègue viendrait nous observer dans la classe, pour justement nous aider à voir clair dans notre classe. Cela ne s'est pas fait, on avait encore plein d'autres sujets. On pourrait faire de la co-intervention avec la personne qui vient nous observer et du coup on ferait de la co-intervention entre maîtres, mais après il faut organiser le planning différemment, si on veut faire ça.

¹⁰ Référence aux temps libérés en REP+

Pour les directeurs d'école, enrôler leur équipe dans la cointervention comme cela était recommandé dans les textes n'a pas été simple partout. Cette directrice d'école explique que face aux résistances premières de ses collègues, elle a essayé, dans un premier temps, de les amener à une réflexion autour de la question de la coprésence : « comment collaborer à deux dans la classe pour que cela soit acceptable par chacun, même s'il n'y a pas d'effet immédiat sur les apprentissages ? »

Directrice : Ces séances où on pense que cela ne sert à rien, c'est de se dire « on est deux », comment tirer profit du fait qu'on soit deux ? Ce qui nous a questionnés c'est de se dire : « si on vous obligeait à être toujours deux enseignants dans la classe, il faudrait bien que vous composiez avec ».
Je me souviens quand j'étais à l'IUFM, à l'étranger, un enseignant et un assistant pédagogique, ils savaient toujours ce qu'ils devaient faire, vis-à-vis des élèves, vis-à-vis des enseignants. Parfois je ne sais pas quand il faut parler, on n'a pas envie de gêner. Est-ce que je peux intervenir, sans avoir l'impression de prendre sa classe, alors que c'est la sienne ? S'adapter à l'enseignant, s'adapter à la situation.

Il nous semble donc que le rôle du directeur dans l'impulsion du travail collectif et dans le lien avec la circonscription revêt une grande importance. L'inscription à l'ordre du jour des conseils de cycle et conseils des maîtres de la question du PDMQC va généralement de soi. Mais pour éviter la focalisation (et les conflits éventuels) sur les aspects organisationnels, il nous semble souhaitable que le « travailler ensemble » pour « travailler avec » amène progressivement un travail (implicite ou explicite) sur :

- l'analyse de la nature des difficultés des élèves (les difficultés récurrentes rencontrées dans les apprentissages, au plus près de l'observation des difficultés réelles des élèves, et si possible en n'en restant pas à des thématiques générales du type « gestion de l'hétérogénéité », mais en prenant pour objet du travail les obstacles réels aux apprentissages disciplinaires),
- pour permettre ensuite un travail collectif sur la construction de situations didactiques pour y travailler (propositions d'actions massées, de MACLE, de travail en cycle)

2.4 DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS EN CHARGE DE LA CLASSE

2.4.1 Côté enseignant

Signalons à nouveau le sentiment fréquemment rencontré de « *plus de confiance* », plus de capacité « *à oser faire ensemble ce qu'on ne ferait pas si on était tout seul* ». Pour les enseignants débutants (souvent nommés dans les réseaux de l'éducation prioritaire), c'est un « *dispositif soutenant* », même s'il faut aussi noter que ce sont parfois ces enseignants qui sont « *force de proposition pour apporter de nouveaux outils, de nouveaux projets* », à partir de formations qu'ils ont pu recevoir, notamment en production d'écrit ou en enseignement de la compréhension.

M+ : Alors moi, comme retour d'une jeune collègue, j'avais eu : ça me rassure quand tu es là, notamment pour faire les sciences.

L'implantation en classe de nouvelles modalités d'enseignement, mais aussi de nouveaux contenus, est aussi souhaitée, mais redoutée, parce qu'elle fragilise l'équilibre précaire de la classe. Mais quand elle réussit, c'est une nouvelle ressource que l'enseignant de la classe va mettre à sa main :

M+ : si on avait tout préparé et planifié la séance à deux, elle aurait trouvé tous les arguments pour que ça ne se fasse pas. À un moment j'ai senti, moi, que c'était possible, alors je suis intervenue, et j'ai dit allez hop... Et ça s'est fait, et depuis elle l'utilise souvent.

Souvent, les enseignants que nous avons rencontrés mettent en avant le fait que le dispositif PDMQDC améliore le climat de la classe, diminue le temps d'attente des élèves :

M_1 : En tout cas moi je vois bien quand je suis en classe que je suis speed tout le temps alors que le jeudi quand je suis en poste M+, et bien dans une classe où il y a un enfant qui s'énerve, et bien, je ne sais pas comment dire, je peux mieux l'apaiser, je suis plus disponible

M_2 : Moi j'ai le souvenir d'une production d'écrit où ils étaient trois (M, M+ et EVS), ben oui, ça permet d'étayer un peu l'élève qui ne démarre pas, qui n'arrive pas à se lancer à produire, sans avoir une queue de 10 gamins avec leur cahier et qui commencent à...

Mais le maitre+ est parfois, pour certains enseignants en difficulté, une véritable bouée de sauvetage pour reprendre la main. Citons l'exemple d'une situation où la santé de l'enseignante, épuisée par un groupe classe difficile à gérer, inquiétait l'équipe d'école qui la sentait proche du « burnout ». La M+ lui a proposé un échange de poste pendant quelques semaines que l'enseignante a accepté pour la moitié de son temps.

M+ : On avait une collègue qui n'en pouvait plus, la pauvre ; et je lui ai dit écoute, est-ce que tu veux prendre mon poste et moi je viens prendre ta classe. Et en fait on l'a fait à mi-temps parce qu'elle voulait quand même garder certaines activités avec ses élèves, qui étaient bien et pour lesquelles ça marchait. Et donc on l'a fait, mi-temps elle était M+ et mi-temps elle enseignait. Mais ça lui a permis de se requinquer...

À l'inverse, cette enseignante explique que sa difficulté est de sortir d'une relation personnelle avec un ou des élèves, qui fait qu'elle n'a pas envie de « laisse » ses élèves difficiles :

M : J'ai des élèves qui demandent beaucoup d'attention, particulièrement un, qui a du mal quand on s'occupe pas de lui, il n'était pas dans mon groupe, il n'a pas supporté. La M+ avait ma classe l'année dernière, et cela ne s'est pas toujours très bien passé, elle débutait, elle était nouvelle sur l'école, ils ont quand même testé beaucoup de choses, il y a peut-être ça aussi qui a fait que c'était à la M+ qu'il fallait s'adresser et que moi je m'occupais des élèves les plus en difficulté et du coup je n'étais pas là. Cela a été compliqué pour eux de se situer. Je leur avait présenté les choses clairement. Je serai dans la classe, je m'occupe d'eux, vous vous adresser à Mme B. comme si c'était moi. »

2.4.2 Étude de cas : l'expérience de nouveaux possibles pédagogiques

Dans cette école primaire, le maitre supplémentaire intervient sur un périmètre de 11 classes. Il intervient en atelier langage deux fois trois quarts d'heure par semaine, durant la sieste des Tous Petits, ce qui permet que quatre enseignantes se partagent un peu plus de trente enfants.

Extraits de l'entretien	Commentaires
<p>Q : Sur quoi travaillez-vous prioritairement ? MC : On a réalisé des évaluations de langage (sans outil particulier), vocabulaire, syntaxe, et on a réalisé quatre groupes homogènes (4 primo, 4 en grosses difficultés, des « moyens », et des plus en avance...). Soit l'enseignante avait les 8, soit on subdivisait pour n'en avoir que 4, ce qui permettait alors deux séances de langage par semaine sur chacun des thèmes. Deux groupes ont travaillé sur les outils de la Cigale ou sur Cogito (situation pour créer/verbaliser des consignes), deux groupes sur Catégo (conseillé par le conseiller pédagogique) pour apprendre à utiliser le bon vocabulaire, la bonne syntaxe. M+ : Je me suis insérée dans un décloisonnement qui existait déjà, mais chacune faisait son atelier dans son coin. On s'est dit qu'il fallait qu'on axe sur du prioritaire (consignes, vocabulaire...) et on a fait des arbitrages sur les tâches qu'on proposait. MC : Évidemment, du coup on n'utilise pas les outils uniquement dans ces temps-là, mais aussi dans les classes. M+ : La question de la répartition est forte. On est passé de</p>	<p>Dans les échanges, le processus est visible, avec ses ajustements successifs : au départ, une organisation basée sur un emploi du temps, puis des réajustements successifs une fois qu'on se rend compte de ce qui semble être « bénéfique » (ici, éprouver ce qui se passe réellement lorsqu'on prend des enfants en petit groupe, à partir d'une analyse (même peu outillée) et d'un accompagnement réalisé par la circonscription pour proposer des outils (au passage remarquons le pragmatisme des enseignants qui peuvent utiliser des outils aux fondements pédagogiques différents)</p>

<p>« répartition au chrono » à « priorité aux compétences à travailler en amont ». Du coup on a décidé de mettre la priorité au cycle 1</p>	
<p>Q : Quelles vous semblent les « plus-values » ? MC : Avec ce moyen supplémentaire, on a beaucoup gagné. Moi, ça a vraiment changé ma pratique de classe, avec plus d'échanges. On s'entend bien, mais c'est vrai que la concertation on l'avait beaucoup moins, c'est nouveau pour nous on n'avait pas de maître Rep avant. On a gagné sur toute la ligne, notamment dans la gestion des groupes. Avant j'avais du mal, je ne savais pas comment organiser des ateliers de langage en grand groupe, je n'arrivais pas à me libérer pour cinq ou six enfants même si j'avais conscience qu'il fallait le faire. Là, la qualité est là, c'est très bien et il faut le dire... On n'obtient pas le même résultat : ça me fait plaisir de les voir me parler, d'oser me parler, alors qu'ils étaient figés, je me rends compte qu'ils se sont ouverts grâce aux groupes, même dans les autres contextes, quand le M+ n'est plus là, ça nous a aidés en ce sens à changer. M+ : Les groupes ne sont pas figés, un élève peut changer de groupe dans l'année, on réajuste. MC : On voit les enfants réutiliser les mots hors contexte, preuve qu'ils ont été assez entraînés en émission pour pouvoir les utiliser dans d'autres situations. M+ : Mais bon, c'est informel. C'est difficile à évaluer... Le bienfait on l'aura que dans quelques années. Mais qu'est-ce qui sera de l'ordre du dispositif, des nouveaux outils qu'on utilise, des nouvelles organisations, de la compétence des enseignants, des temps d'activité ?...</p>	<p>Les bénéfiques semblent plus « visibles », palpables du fait du nouveau moyen humain, qui permet de répondre à une préoccupation professionnelle (ici, comment organiser des activités de langage quand l'effectif est chargé) On remarque la satisfaction éprouvée par l'enseignante de la classe, lorsqu'elle se rend compte de l'impact de leur action sur les apprentissages, les compétences et les comportements de ses élèves. Cependant, la continuité est essentielle pour installer ces nouvelles pratiques, et les enseignants savent mesurer la complexité de ce qu'elles font, comprennent que les progrès des élèves sont le résultat de configurations d'activités complexes.</p>
<p>Q : Et si on vous enlevait le moyen, vous pourriez continuer à faire ? MC : Oui, un peu, sans doute, je trouverais d'autres formes d'organisation, j'ai davantage vu ce qui était possible. Ça fait évoluer les pratiques enseignantes. On aussi a davantage vu la conseillère pédagogique, c'était nécessaire. Elle avait elle-même travaillé sur le langage en maternelle, c'était cohérent.</p>	<p>Elle souligne que le nouveau contexte l'aide à imaginer de nouvelles manières d'agir, montrant ainsi que le dispositif transforme son horizon d'action, y compris en contexte « ordinaire »</p>
<p>Q : Voyez-vous des choses à améliorer ? MC : Indéniablement. Ça augmente le temps de concertation, certes avec des choses qu'on ne fera pas l'an prochain parce qu'on les aura déjà faites. Mais sur l'organisation, ça permet de mieux regarder les élèves, mais ça prend du temps... C'est ça qui est riche, de multiplier les regards sur la difficulté, de les regarder différemment, d'être plus attentives. C'est plus exigeant, mais ça nous aide, on est plus satisfaites en tant que professionnel. Mais c'est indéniable que c'est difficile à organiser. Et pour les primoarrivants, ce n'est pas suffisant. Il faudrait une prise en charge UP2A. M+ : Pour l'an prochain, on pense investir encore davantage sur les enfants qui en ont le plus besoin... Davantage massé, quitte à ce qu'on fasse moins avec d'autres. Les avoir le plus régulièrement possible, c'est plus frais dans leur tête. Une fois par semaine, c'est un intervalle beaucoup trop long pour eux...</p>	<p>Malgré les limites (la nécessité réaffirmée d'aides spécialisées pour les primoarrivants, ici), la force du dispositif est soulignée par les enseignantes. On retrouve leur capacité à faire évoluer l'organisation, à dégager des priorités moins nombreuses, à masser les situations pour en renforcer l'efficacité. Dans cette perspective, le travail collectif est exigeant, mais devient un outil au service de leur activité ordinaire, à développer leur satisfaction au travail.</p>

2.4.3 Étude de cas : un M+ pour permettre la mobilité des enseignantes chargées de la classe

Dans cette école, il a été décidé que sur une période de sept semaines, les maitresses de CP pourraient aller dans les classes de GS, pour voir l'accueil du matin et la mise en place des ateliers du matin

Extraits de l'entretien	Commentaires
<p><i>M_CP : Les parents sont enchantés de savoir que leur enfant connaissait déjà la maitresse, qu'ils ont déjà rencontrée. « On intervient déjà à deux pour accompagner l'élève lors des liaisons, notamment avec les élèves fragiles. Les enseignants de la classe d'après participent déjà aux équipes éducatives</i></p> <p><i>Sur les outils on a mutualisé les rituels, harmonisé le vocabulaire, utilisé les mêmes codages pour la grammaire en couleur, pratiquer les mêmes ateliers en début de matinée (accueil échelonné dans les classes le matin, « mise en activité décontractée », organiser la classe en îlots identiques, « bancs d'accueil » en classe de CP...</i></p> <p><i>M_GS : je voulais qu'ils retrouvent les mêmes repères géographiques, outils... que le début de matinée se passe de la même façon...</i></p>	<p>La présence du maitre+ rend possible une meilleure articulation maternelle/CP, à la fois pour les parents qui sont sécurisés, et pour la connaissance mutuelle des pratiques d'enseignement, y compris en développant les « étonnements » sur les pratiques de la classe observée. Cela peut contribuer à questionner explicitement des fonctionnements « ordinaires », notamment les rituels.</p>
<p>Q : Avez-vous eu des étonnements ?</p> <p><i>M_GS : La maitresse de CP a mené des activités de lecture avec mes GS, j'ai été épatée d'observer quatre fois des élèves en petits groupes, en demi-classe, comment ils étaient fiers, certains élèves m'ont été révélés, S. qui a eu une année pas facile et qui est très fragile, que je trouve très réservée, en fait elle a participé, elle s'est révélée en rencontrant sa future maitresse, je suis sûre que le début d'année, pour elle, c'est gagné.</i></p> <p><i>Dir : mais il faut faire attention de ne pas généraliser des fonctionnements qui ne seraient pas adaptés au projet, il faut que ça soit évolutif...</i></p> <p><i>M_GS : l'an prochain, je vais aller voir mes ex-GS en CP sur la phono pour des groupes de besoin, avec mes outils... »</i></p>	<p>L'expérience pour l'enseignante, de ce qu'elle observe de l'activité de ses élèves est un moteur extrêmement puissant pour qu'elle fasse expérience. Alors qu'elle n'était pas forcément convaincue, son expérience de l'année 1 va l'engager à aller elle-même dans la classe de sa collègue de CP en cette rentrée.</p>
<p><i>Dir : L'autre doublette est plus chaotique, les enseignantes avaient moins de disponibilité, on a eu des absences, plus de difficulté du maitre+ à pouvoir agir dans les spécificités de l'organisation de la classe, une enseignante plus réticente à laisser sa classe. Ils en sont encore à la phase de contact...</i></p> <p><i>Le rôle du directeur est d'aider les collègues à définir des priorités collectivement. Ça ne paraît rien, mais c'est important. Mais dans l'école, tout le monde a compris que le dispositif était intéressant, et veut en profiter. (...) Ça ne se décrète pas. Il va falloir sans doute renforcer les priorités, faire avec moins de classes, mais mieux. Il faut que ça vienne des enseignants, ça se fait en gagnant l'adhésion des gens...</i></p> <p><i>Pour les élèves, si déjà on sécurise le passage, qu'on sécurise les familles, on va gagner... Mais quoi exactement, on ne sait pas...</i></p>	<p>Le point de vue du directeur rappelle l'importance du travail collectif dans l'école, pour que toute l'école avance ensemble (et pas seulement les plus convaincus) dans une alchimie subtile entre l'impulsion du directeur, le respect des personnes, des processus négociés et évolutifs qui sont d'autant plus difficiles à conduire qu'il ne va pas de soi de renoncer à une certaine culture « égalitaire » dans les écoles.</p>
<p>Q : Mais ça n'est pas trop difficile de laisser sa classe ?</p> <p><i>M_GS : Ben ya forcément des choses qui sont difficiles à faire, chacun son travail, ce qui est évident pour l'une ne l'est pas pour l'autre. Mais il y a deux ans, donner à voir ma pratique, c'était</i></p>	<p>La question du « travailler avec » est posée ici dans sa première composante, souvent minimisée : il faut déjà accepter qu'un collègue</p>

<p><i>difficile, je pensais qu'on allait me juger. Là, je sais que c'est pas forcément terrible, ce que je fais, mais je peux passer outre et me dire que ce que je gagne est plus important que ce que je risque. Malgré tous nos efforts, il y a plein d'enfants qui ne réussissent pas et aller voir ailleurs, ça rassure et ça permet de piquer tout ce qu'il y a de bon C'est les élèves de tout le monde... C'est plus juste mes élèves</i></p>	<p>pose un regard sur sa propre pratique, de manière bienveillante, pour oser se dire qu'on peut y gagner quelque chose pour les élèves...</p>
<p>Q : Le maître +, mieux vaut-il une personne nouvelle ou un membre de l'équipe ? <i>Dir : Ça dépend... Parfois les personnes de l'école se connaissent trop et ça n'est pas productif... Il vaut mieux des forces vives qui renouvèlent les questions... Mais là c'est parti. La réflexion de l'équipe ne va plus s'arrêter.</i></p>	<p>La manière dont sont nommés les maitres + a des avantages et des inconvénients. Ici, ce directeur pointe l'intérêt d'un « renouvellement » de point de vue pour nourrir un collectif.</p>

2.5 UNE QUESTION IDENTITAIRE POUR LE M +

2.5. 1 M+, un métier nouveau ?

Dans l'organisation de l'école primaire, l'identité du maître pourrait se résumer à « *c'est ma classe* ».

M+ : Ce qui freine à prendre ce poste-là ? C'est l'idée de ne plus avoir de classe »

Or, les évolutions du travail (multiplication des temps partiels), les moyens existant pour la prise en charge des élèves à besoins particuliers (RASED, mais aussi AVS ou EVS) ou ceux mis à disposition de l'école par les communes (ATSEM, personnels municipaux spécialisés) ont tendance à questionner la polyvalence de l'enseignant, et les complémentarités à organiser demandent souvent plus que des réglages. Le travail du directeur, du coordonnateur, du conseiller pédagogique en sont aussi des déterminants, plus ou moins proches selon les écoles, susceptibles ou non de modifier, réguler, impulser. Tous ces changements ont tendance à renforcer l'exigence de cadres collectifs, d'autant plus que les « perturbations scolaires » rendent nécessaires des cadres de règles communes précis. Dans ce contexte, le « travail ordinaire de l'enseignant », faire classe peut de moins en moins se penser sans cette articulation au collectif.

2.5.2 Qui devient M+ ?

Sur le département du Rhône, il ne semble pas y avoir de profil type de professeur des écoles prédestiné à devenir M+. À ceci près que les enseignants M+ que nous avons rencontrés sont plutôt des enseignants expérimentés et pour certains, contrairement à la préconisation au repère 10 du référentiel du PDMQDC, ils partagent leur temps d'exercice entre leur mi-temps de direction et le poste M+. À la marge, quelques-uns ont été enseignants REPIens avant de devenir M+. Certains disent avoir accepté le poste parce que personne d'autre ne voulait le prendre, tandis que d'autres étaient volontaires pour cette nouvelle expérience :

*M+ : Alors moi, tous les ans je dis, vous savez qu'il y a le poste de M+, mais personne ne le veut
M+ : Alors moi on ne me l'a pas imposé (le poste de M+), je me suis même battue pour l'avoir.*

Si on tente de résumer, on peut constater la grande diversité des profils :

- Enseignant expérimenté nouvel arrivant dans une école avec une équipe stable
- Enseignant expérimenté nouvel arrivant dans une école qui renouvèle la quasi-intégralité de l'équipe
- Ancien maître REPIen
- Directeur de l'école
- Enseignant avec une expérience longue en maternelle
- Enseignant avec une expérience longue en élémentaire
- Enseignant de l'école, reconnu par l'équipe pour son expertise professionnelle

2.5.2.1 Le cas particulier des Repiens qui deviennent M+

D'une école à l'autre, les situations sont différentes et les ressentis également. Dans cette école, le REPIen a pris la fonction de M+. Lorsque ce choix a été décidé dans l'équipe, il est souvent motivé par des arguments liés à l'expérience du REPIen dans le poste et à l'expertise développée dans le temps :

Directeur : Cela te fait une autorité pédagogique. Je le ressens comme ça, tu peux être une aide pour certains collègues bien sûr, un modèle.

M+ : Il exagère un peu, je pense (...) Je pense que c'est parce que je suis une ancienne dans l'école, tous les parents me connaissent, je connais les enfants.

Cette expertise professionnelle fait en écho aux recommandations que l'on peut lire dans les dix repères, dans l'axe six : « *Ce n'est pas le maître supplémentaire qui aide, c'est le dispositif [...] Le maître supplémentaire doit posséder (ou acquérir) un profil défini : une expérience suffisante de l'enseignement ; une assez bonne connaissance des différents niveaux d'enseignement ; un intérêt pour la formation ; une capacité à travailler en équipe ; des compétences relationnelles* ».

Dans d'autres écoles, l'arrivée d'un M+ a permis de sortir de fonctionnements très installés dans l'école, ne donnant pas nécessairement satisfaction, mais n'étant plus interrogés. Dans ces écoles, les textes prescriptifs et les pilotes en charge de les faire appliquer ont souvent aidé le M+ à trouver sa place et son rôle dans l'école sans maltraiter les équipes :

M+ : Quand je suis arrivée sur le poste de maître REP, il y avait déjà un fonctionnement installé qui n'était pas forcément pertinent, et cela a été difficile de faire bouger les lignes sur des fonctionnements qui étaient déjà installés, déjà ancrés, j'étais la nouvelle.

M+ : Cela s'est fait en douceur et quand le B.O. est paru qui encadrait le PDMQDC, cela correspondait déjà à une volonté de beaucoup de membres de l'équipe d'aller dans ce sens-là. Il y a encore des résistances, mais je pense que petit à petit on va aller. Mais c'est un processus qui est très très long. Quand le BO est paru qui encadrait les missions du M+, ça a été beaucoup plus facile pour travailler dans ce sens.

M+ : Avant la maître REP s'occupait beaucoup de la BCD. Cette idée de co-intervention vient surtout de protocoles qu'on a mis en place sur décision de l'inspection.

M+ : Le maître REP, c'était pour tout le monde, une fois par semaine, pendant toute l'année (...). On avait plus tendance à couper la classe en deux et aller chacun dans son coin. Cela fait partie des nouveaux changements maître +

2.5. 3 Quelle est la place du M+ dans l'école ?

Dans les écoles, se pose également la question de sa place : est-il un « fédérateur du collectif » ? un « agent de nouvelles pratiques » ? Doit-il posséder des « compétences spécifiques » qui vont lui permettre de travailler en confiance avec les adultes, ou d'organiser des remédiations spécifiques en mathématiques ?

Toutes pertinentes à leur façon, ces questions posent le problème de la synergie à mettre en place pour le « pilotage pédagogique » de l'école, dont plusieurs fonctions sont de potentiels acteurs (conseiller pédagogique, coordonnateur, directeur, RASED, M+, etc.) Selon les contextes et les histoires locales, des configurations très spécifiques existent : ici le coordonnateur joue un rôle pédagogique important, là beaucoup moins. Ici la doublette directeur-maitre+ a une grande dimension pédagogique, là au contraire elle se résume à de l'organisationnel...

Partout le M+ est amené le professeur des écoles à construire sa légitimité pour que son action soit reconnue par l'équipe. Lorsqu'il y avait des habitudes de fonctionnements avec un REPIen, le M+ s'est installé dans le dispositif et a engagé des transformations de pratiques en s'appuyant souvent sur la prescription forte du co-enseignement.

M+ : Avant c'était des prises en charge [...] On les (les élèves) prenait à l'extérieur et c'était une prise en charge avec des objectifs partagés avec l'enseignant, mais un projet et une méthodologie plus personnels. Alors que le co-enseignement c'est beaucoup plus coconstruit [...] Là, PDMQDC, on a essayé de rester sur un cycle, CP et CE1. Du coup le avant et le après séances sont plus difficiles à gérer. Il faut se partager les rôles, qui va faire quoi ? à quel moment ? Pendant combien de temps, etc ?

M+ : avec une certaine légitimité de dire, « les textes nous demandent », donc le texte est arrivé en support par rapport à ces changements-là, qui n'allaient pas de soi. Les fonctionnements qui étaient installés avant, c'était « tu prends mes élèves, tu fais ce que tu veux, cela me fais moins d'élèves dans la classe », pour caricaturer, cela n'a jamais été dit comme ça, quoique je l'ai entendu quand même. Et cela existe encore maintenant.

Investir le co-enseignement, même s'il est parfois perçu comme un levier pour basculer de l'ancien vers le nouveau par les M+, ne relève pas de l'évidence, nécessite du temps, de la concertation et de la collaboration. Il y a donc un véritable enjeu d' enrôlement des collègues, pour le M+.

M+ : « On s'est rendu compte qu'il fallait vraiment y réfléchir à la co-intervention, que ce n'était pas inné. Je me souviens des toutes premières séances sur la co-intervention, on parlait en même temps, il a fallu vraiment se poser et se décentrer. Réfléchir à ce qu'on fait en avance.

Mais les M+ s'accordent aussi à dire que s'ils sont entrés dans le dispositif par le co-enseignement, élément fort du prescrit, cette modalité de travail n'est pas unique et ne garantit pas en elle-même l'efficacité de l'enseignement dispensé. Il a d'ailleurs fallu concilier avec les résistances des collègues et montrer patte blanche avant d'entrer dans les classes ; et même une fois dans la classe, la collaboration reste à construire :

M+ : Moi je considère qu'être à deux dans la classe ne signifie pas « ouvrir sa porte ». Une personne peut me dire : « tu prends mes élèves et tu fais ce que tu veux. »...

M+ : C'est le gros de la troupe qui adhère (à la co —), 70 à 75 %, peut-être un peu moins...

M+ : Nous on en est à tout le monde. La question c'est qu'est-ce qu'on y fait ? Mais on y est.

2.5.4 Comment le M+ organise le travail collectif dans l'école ? et dans la dyade M/M+ ?

C'est assurément une des dimensions qui a causé le plus de questionnements. Si on comprend généralement le principe qui a guidé la prescription (ne pas faire du maitre + le spécialiste de la difficulté scolaire, garantir aux maitres spécialisés du RASED leur champ d'intervention, ne pas contribuer à externaliser davantage la prise en charge des difficultés scolaires...), les questions « pratiques » posées par la « *cointervention ou le coenseignement* » sont nombreuses : « *comment trouver le temps de préparer ensemble ?* » ; « *comment travailler à deux dans des classes peu spacieuses et chargées en effectifs ?* »

Mais elles masquent souvent un second niveau d'interrogation : « *comment changer les pratiques quand les maitres ont l'habitude de travailler seuls ?* » Plusieurs enseignants font état de leur souhait de plutôt « *réduire les effectifs pour réduire le bruit et la fatigue* », de « *privilégier les petits groupes* »

pour augmenter les interactions dans le calme », pour « *ne pas se gêner* ». On insiste aussi pour légitimement souligner que les réponses pédagogiques ne peuvent être stéréotypées et vont « *dépendre de la situation et de l'analyse qu'on fait des difficultés des élèves* »...

En fait, derrière ces questions, c'est souvent l'histoire du travail collectif dans l'école qui est questionnée. Une école qui a depuis longtemps organisé des échanges de service ou des dispositifs type MACLE peut être mieux armée pour penser des organisations souples et des variables, sans pour autant que les enseignants aient l'habitude de la présence d'un tiers dans la classe. À cet égard, une circonscription qui a développé depuis plusieurs années des analyses de pratiques, des observations croisées dans les classes va générer une plus grande confiance dans « *l'ouverture de la classe* » à des yeux extérieurs, condition évidemment préalable au développement de pratiques pédagogiques coélaborées et co-animées. C'est parfois le choix qui a été fait pour favoriser le travail collectif : « *le maitre supplémentaire remplace un collègue dans sa classe pour qu'il puisse observer le fonctionnement d'une autre classe* ».

Les entretiens conduits dans le cadre de cette étude montrent clairement que les conditions du faire collectif ne vont pas de soi, qu'elles ne sont pas encore réalisées uniformément dans toutes les écoles, et que localement elles sont régulièrement source de tensions. La source de tension la plus fréquemment évoquée est celle du travail « en plus ». L'impression, pour certains enseignants, que le dispositif est une charge lourde de travail, a des conséquences dans l'accueil du M+ dans le collectif : *M+ : Le Maitre supplémentaire, il ne faut pas que ce soit du travail en plus, il faut que ce soit un moyen de décharger un peu, certains le vivent comme ça. Un maitre supplémentaire cela sert à décharger la classe de son propre travail.*

Lors d'un temps de rencontre avec six M+ et un CPC, la discussion a montré que parfois les M+ et les enseignants en charge de la classe n'entendent pas de la même manière la façon de décharger l'activité ordinaire. Les M+ présents pensent que « soulager le travail » c'est investir le collectif de l'école pour élaborer des séquences, qui serviront pour tout un niveau de classes et pendant plusieurs années. Dans cette logique, la surcharge de travail du départ sera compensée par un allègement du temps de préparation les années suivantes. Le M+ est donc celui qui, à partir des grands axes de travail qui sont priorisés collectivement, engage, soit avec tous les collègues, soit dans chaque dyade M/M+, la dynamique pour construire les activités-soutiens des apprentissages et les modalités pédagogiques pour les mettre en œuvre :

M+ : On définit les axes, mais pas les contenus parce qu'on n'est jamais tous ensemble sur ces questions

2.5.4.1 Le temps, comme condition nécessaire à la construction du collectif

« *Quand est-ce qu'on en parle ?* » est une question permanente, et c'est souvent au M+ que revient la charge de trouver les espaces pour le faire collectif, si la circonscription ne l'a pas cadré spécifiquement. Les situations sont très différentes d'une école à l'autre. Ici le M+ est assailli par des collègues qui souhaitent préparer puis débriefer, et il ne trouve pas le temps nécessaire à consacrer à chacun, tandis que là il court après les collègues pour anticiper le travail et éviter les passations de consignes de dernière minute, quand le travail est prescrit par le collègue plutôt que coélaboré. Les témoignages concernant la collaboration dans la dyade M/M+ oscillent souvent entre ces deux tendances extrêmes.

Concernant le travail collectif avec l'équipe, les rencontres s'organisent cependant régulièrement dans des temps formels, planifiés, comptabilisés dans le service des enseignants :

Directeur : il n'y avait pas de concertation comme il nous arrive cette année qui est quand même formidable. Il n'y avait pas ces temps privilégiés pour construire ensemble. »

Et puis souvent aussi dans des temps informels, pendant la pause méridienne notamment et « *jusque pendant les vacances* ». Ces temps, s'ils sont souvent jugés efficaces par les M+ sont néanmoins source de tensions à l'interne, parce qu'ils sont monnaie courante dans l'organisation ordinaire des écoles, qu'ils ne sont pas comptabilisés dans les services et qu'ils occupent tout le temps de présence dans l'école :

M+ : C'est des conversations informelles, et je crois que c'est par là que cela passe. C'est vraiment par là qu'on arrive. Dernièrement on a fait une réunion sauvage exprès à la suite d'une question. « Quand est-ce qu'on en parle ? », en salle des maîtres, pour que les autres puissent se greffer et entendre. On en est là, sur des résistances énormes. Et puis après, il faut un mail officiel pour donner le contenu de la réunion...

2.5.4.2 Du temps en aval des séances plutôt que du temps en amont

Avec le temps, la connaissance et la reconnaissance mutuelle, la connivence qui s'installe, le besoin ressenti de temps de concertation en amont d'une séance semble se réduire, tandis que le besoin de temps après la séance (pour analyser ensemble, finement si les objectifs d'apprentissages sont atteints) est davantage prégnant. Ceci confirme une de nos conclusions :

M+ : Finalement on en aurait plus besoin du temps d'après que du temps d'avant. (...) j'aime bien ces deux dernières années, parce qu'elles ont pris cette habitude. Et c'est pas parce qu'avant on s'est vus et qu'on sait que la progression est comme ça, que quand on est dans la classe on ne peut plus se dire : « ben non, celle-là elle est trop facile, on ne la fait pas comme on avait dit ». Donc voilà, on a moins besoin de se voir avant, que après. Justement, quand il y a ces changements-là, pour se dire : « qu'est-ce que tu en as pensé ? Est-ce qu'on a bien fait de la supprimer, qu'est-ce que tu as pensé de ce petit groupe ? Est-ce que tu en as repéré d'autres ? ».

Cette prégnance de l'informel est souvent citée comme contribuant à l'efficacité pragmatique, à la capacité de réagir à une situation imprévue, à un besoin qui survient. Travailler est souvent plus complexe que seulement faire ce qu'on a prévu :

M+ : Quand on se connaît depuis 10 ans, des fois on n'a pas besoin de préparer. Là par exemple, la classe était en sortie, donc j'avais une heure de libre. La collègue de CM2 me dit « tu ne veux pas venir, là ? J'ai un groupe de 8 et ils n'ont rien compris aux fractions ». Bon ben on a pris des bandes de papier, on a fait des pliages... Il n'y a plus besoin de préparer.

On dit « quelqu'un a besoin ? » Et puis on y va. On arrive à faire ça maintenant. Après ça se fait avec les collègues que tu connais depuis très longtemps, qui ont confiance, qui ne sont pas chamboulés parce que dans leur emploi du temps ce n'était pas prévu.

2.5.5 Des modalités de travail diverses recensées

2.5.5.1 La question du Co...

Le fait qu'il faille du temps pour réussir à travailler ensemble fait consensus. Pour autant, les M+ ne s'accordent pas à dire que la part du co-enseignement prend de plus en plus d'importance dans leur activité. Avec les M, ils développent une expertise progressive concernant les effets des différentes modalités de collaboration, en lien avec les types d'activités et les objectifs d'apprentissages ciblés.

Certains M+ expliquent qu'ils pratiquent de plus en plus de co-intervention dans la classe, parce que le temps a permis de construire la confiance et la connivence, que les salles et les effectifs le permettent,

M+ : C'est depuis l'année dernière le co-enseignement. Il n'y a pas beaucoup de collègues qui étaient pour le co-enseignement l'année dernière, tout de suite de prime abord, et cette année c'est quasiment tout le monde.

Pourtant d'autres M+ témoignent du fait qu'ils pratiquent moins la co-intervention cette année que l'année précédente, notamment parce que les effectifs des classes et la taille des salles rendent cette modalité de travail inefficace. Ils expliquent que c'est une conséquence liée à un choix non dit de l'école, notamment dans la constitution des classes :

M+ : Alors nous, c'est peut-être parce qu'on a des constructions modulaires, mais c'est vrai que cette année par exemple en CP, je prenais quelques élèves en difficulté en fond de classe et la maîtresse conduisait le reste de la classe, eh ben de faire ça à 28, ça n'a pas marché, il y avait trop de bruit, et puis l'espace, je sais pas.

M+ : on s'est dit que comme la priorité des moyens est sur le cycle 2, est-ce qu'on n'alourdit pas un peu ces classes-là pour libérer un peu aussi les classes de cycle 3 ? Et en définitive, et bien on ne peut pas faire du co-enseignement. Donc on a d'un côté le dispositif qui vient impacter la constitution des classes et ensuite la constitution des classes qui vient impacter le travail dans le dispositif.

2.5.5.2 Les différentes modalités pratiquées

Sans surprise par rapport aux différentes modalités déjà observées¹¹, parmi les modalités de collaboration évoquées avec les M+ on note :

- Le co-enseignement
- Un enseignant et un observateur
- Le M+ prend la classe et l'enseignant va observer un collègue
- Répartition des élèves en deux groupes (même effectif ou pas, même salle ou pas, même activité ou pas)
- Deux enseignants pour un travail en petits groupes
- Un enseignant affecté dans un groupe pour soutenir l'activité de ces élèves parce qu'ils ont une difficulté particulière, liée ou non avec la notion travaillée, tandis que l'autre enseignant s'occupe de tous les autres groupes.
- Trois ateliers en parallèle, dont un fonctionne en autonomie (dans le même lieu ou dans des lieux différents)

À noter que le Centre Michel-Delay, centre ressource académique pour l'éducation prioritaire, a développé une typologie assez intéressante, qui centre la description sur ce qu'amène le M+ au maître de la classe :

• **Celui qui me permet d'observer ma classe**

- M+ : *Aujourd'hui je prends ta classe*
- M : *D'accord, je pourrai mieux observer et comprendre mes élèves*

• **Celui qui me permet de mieux faire ce que je faisais seul**

- M : *Aujourd'hui, production d'écrits, nous devons nous démultiplier pour les élèves*
- M+ : *Pas de souci, je tenterai d'outiller les élèves*

• **Celui qui me permet de faire ce que je n'osais pas, ce que je ne savais pas faire**

- M+ : *et si on profitait d'être deux pour faire trois groupes dans la classe ?*
- M : *Ça se tente, et chaque groupe apporterait sa contribution aux autres*

• **Celui qui tracasse mon cours, mes élèves :**

- M : *« On est allé », c'est é à la fin*
- M+ : *« On est allés », c'est aussi és à la fin...*

• **Celui qui interroge ma manière de faire :**

- M : *Merci d'avoir accompagné de très près cet élève*
- M+ : *C'est normal, mais même avec cette aide il ne s'en sort pas. Et si on essayait d'enseigner ça d'une autre manière ?*

Un M+ ne collabore pas de manière unique dans la dyade ; la modalité de travail va dépendre du contexte de l'école ou de la classe, de l'activité support, des objectifs d'apprentissages ciblés, du moment dans la séquence d'apprentissage, etc. En ce sens, l'analyse développée par Roland Goigoux dans l'annexe 9 du [rapport](#) du Comité national de Suivi (P. 67) nous semble pertinente : la modalité d'enseignement choisie (co-enseignement ou partage de la classe, notamment) semble être corrélée à la nature de l'activité requise des élèves (remédiation, processus d'automatisation versus

¹¹ notamment celles recensées par le [comité national de suivi du dispositif](#)

compétences de haut niveau ou activités complexes). Cependant, cette capacité à identifier des situations types correspondant à des activités types nous semble implicite, non verbalisée comme telle.

2.5.5.2 Massé ou filé ?

La réalité du travail dans les classes ramène souvent la question de savoir si le M+ intervient de manière massée ou filée, même lorsqu'une décision a été prise en début d'année pour l'école :

M+ : En fait, cela pose des questions toute l'année : est-ce qu'on fait des trucs filés toute l'année ou est-ce qu'on fait massé ? On s'est posé cette question l'année dernière ? On s'est dit « le bloc c'est mieux, parce que c'est plus intensif ». D'un autre côté, on se rend compte qu'en résolution de problème, en production d'écrit, il faut en faire toutes les semaines, sur toute l'année. Sauf qu'à un moment, mettre à la fois du filé et du massé, cela devient un peu du challenge. Je me pose cette question pour l'année prochaine : est-ce qu'on cible nos quatre matières, grosso modo c'est toujours là-dessus qu'on intervient, on file sur l'année, voir sur plusieurs années, en essayant de faire en sorte que ça suive et qu'on s'appuie sur les acquis d'avant, ou est-ce qu'on essaye de faire du massé, mais cela va mettre un bazar phénoménal dans l'organisation. C'est encore en question. C'est des vrais choix. Le massé et le filé, on voit en quoi c'est efficace, mais on ne peut pas tout faire.

Les arguments avancés sont de différents ordres. Ici le M+ explique qu'il souhaite garder la possibilité d'organiser et de réorganiser les activités dans la classe au fil de l'eau en fonction des besoins. Un emploi du temps massé d'intervention du M+ lui impose de respecter l'organisation établie.

M+ : je l'ai entendu, « le problème avec le maître supplémentaire, c'est l'emploi du temps. Moi, j'aime ma liberté, si je suis en retard sur un truc, je veux pouvoir adapter ».

Ici le M+ explique qu'ils ont fait le choix de pratiquer massé et le filé alternativement par période et qu'ils privilégient les activités pratiquées en fonction de la modalité, filé ou massé.

M+ : Nous c'est un peu des deux. On a un emploi du temps par période et si on est en massé, sur cette plage horaire, le M se décale (modifie ce qu'il avait initialement prévu dans son emploi du temps à l'année), parce que le massé a son intérêt pour certaines activités proposées. Par contre, le filé c'est plus en lecture, en fluence.

Là le M+ explique que dans sa fonction, le filé relève du saupoudrage et que cela représente un véritable inconfortable professionnel

M+ : Faire de la production d'écrit en massé, c'est aussi un moyen de montrer un fonctionnement qui peut permettre après de continuer seul. On l'avait clairement dit, « on arrête le filé sur l'année ». Parce que nous (les M+ de l'école) on avait une heure par-ci, une par là.

M : On avait bien évoqué ça, c'est pour ça que nous étions revenus sur du massé, par périodes, et que du coup on n'avait pas le M+ à telle période. Parce qu'on était d'accord qu'il (le M+) était pour le groupe scolaire.

Mais un autre enseignant indique que la massification du travail autour d'un objet d'apprentissage unique, sur une période longue, ne lui semble pas toujours pertinente, sans qu'il précise une autre raison que la « lassitude » des élèves :

M : c'est très rituel. On avait conclu que parfois les élèves se fatiguent et se lassaient un peu de faire toujours la même chose, aussi longtemps. On a ouvert un petit peu ce protocole à des choses un peu plus larges

2.5.5.4 Quels outils partagés pour organiser et réguler le travail du M+ ?

La question de « qui doit faire quoi », posée dans toute sa trivialité lorsque les élèves n'entrent pas comme on le souhaite dans les apprentissages, « ne peut pas être prise à la légère », comme le souligne cette M+. Dans certaines écoles, avec l'aide de la circonscription, des outils pour observer les élèves et s'observer entre collègues ont été élaborés, et des réflexions sont engagées pour permettre aux équipes de mesurer les effets du PDMQDC. Néanmoins, les enseignants et les M+ que nous avons interrogés témoignent de la difficulté à construire localement ces outils d'évaluation qui permettraient d'organiser, de valider, d'infléchir et de réguler l'action :

M+ : Et là, c'est assez compliqué ça (créer des outils collectivement). On s'est donné des axes, on sait à peu près comment on travaille, on se met à peu près d'accord sur les supports, par contre, on ne les a pas ces objectifs d'évaluation pour toute l'école, on ne les a pas.

Les M+ que nous avons interrogés sont assez d'accord pour dire que concevoir collectivement des outils d'analyse et d'évaluation du travail signifierait engager un travail de confrontation de conceptions pédagogiques, au niveau de l'équipe d'école, qui leur semble utile, mais ils ne parviennent pas nécessairement à engager leurs collègues dans cette dynamique qui ne relève pas de leur mission :

M+ : Je bute sur le fait qu'on les construisse (ces outils), ça prend du temps, les classes ont déjà les leurs. On n'est pas toujours d'accord sur la manière, sur le contenu, et nous (les M+) on n'est pas là pour imposer.

2.5.5.5 Des « conflits de normes » dans le travail ?

« Ouvrir sa porte » n'est pas un geste anodin et a pour conséquence, en creux, quand les enseignants sont sur une modalité de prise en charge d'un groupe d'élève, d'éviter les conflits sur les normes de travail, comme le disent ces deux M+ :

M+ : En co-enseignement, c'est surtout comment je vais gérer le regard de l'autre.

C'est deux paramètres différents : celui d'ouvrir sa classe et celui de comment je vais gérer ma séance que j'avais prévue comme ci comme ça.

M+ : On le voit de suite, les deux collègues de CE2, qui sont nouvelles, quand je leur ai dit, ben là je vais avoir un peu de temps à vous consacrer, ça se voit, elles ont presque la trouille, alors que les anciens, ils te sautent dessus, ils ont vite compris.

Dans cette école, la discussion porte sur le fait de savoir si le dispositif PDMQDC s'appuie sur la collaboration des adultes professionnels ou bien s'il s'agit d'un dispositif piloté par les besoins des élèves. Mais en tout état de cause, un M+ ne travaille pas de la même façon suivant avec qui il collabore. Difficile toutefois de désincarner ces « différences » qu'on présente comme résultant des « personnalités » sans aller jusqu'à voir de près s'il ne s'agit pas aussi de confrontation de conceptions pédagogiques ou professionnelles :

M : je ne suis pas d'accord encore une fois. C'est pas sûr. Moi quand j'entends parler M+, il parle de réflexe d'adulte, alors qu'en fait, on débat et on discute beaucoup des difficultés des enfants. Ce qui fait que l'adulte s'adapte à l'élève. Ce n'est pas entre adultes que ça se passe.

M+ : je ne travaille de la même façon avec M1, qu'avec M2 ou avec M3, ou avec M. Ce sont des personnalités différentes, des visions différentes et on n'a pas les mêmes interactions et les mêmes compétences. On ne travaille pas sur les mêmes compétences. Cela dépend des caractères de comment on se connaît, des pratiques de chacun. Il y a de l'automatisation, mais qui est adaptée suivant les enseignants, suivant les enfants, suivant les problèmes des enfants, selon les projets.

2.5.6 M+, un transformiste pédagogique ?

Nous avons posé la question aux différents professionnels ainsi qu'aux M+ que nous avons rencontrés, de deux façons différentes :

- Si demain le dispositif PDMQDC disparaissait, qu'est-ce que vous perdriez ?
- Quelles sont les compétences professionnelles développées par les M+ ?

Massivement, il ressort de ces échanges que le M+ développe ou acquiert dans l'exercice de ses fonctions une forme de souplesse professionnelle : il adapte son style professionnel à celui des collègues, pour collaborer avec chacun dans des modalités qui constituent un compromis entre les

besoins des élèves tels qu'ils sont diagnostiqués par les deux enseignants, les besoins énoncés par le collègue, les styles professionnels de chacun, etc. :

M : tu parlais des invariants que vous aimeriez bien retrouver pour voir ce qui permet de voir ce qui fonctionne (dans le dispositif PDMQDC), un des invariants, c'est dans la personne du maître supplémentaire, sa capacité d'adaptation aux différentes personnalités d'enseignants, si le maître supplémentaire n'a pas ça...

M+ : Alors des fois quand tu passes des Petite section aux CM2, tu changes de costume dans le couloir, il faut être un peu transformiste oui ! Mais par contre, on arrive à avoir une capacité d'adaptation et d'improvisation extraordinaire. Le temps de traverser la cour déjà, tu fais ta séance ; tu dis : « t'as du papier, tu vas faire des bandes, on va faire des parts de gâteau » et puis... Il m'est même arrivé de faire une comptine sur un son en montant dans les escaliers pour les CP.

Les résistances évoquées par les M à s'engager dans la fonction de M+ lors de la mise en place du dispositif PDMQDC apparaissent finalement comme une richesse, un espace ressourçant et une véritable source d'enrichissement professionnel :

M1+ : Il y a des collègues qui disent « je ne ferai pas ce que tu fais »

M2+ : en l'occurrence, personne ne le prend.

CAS : et de votre point de vue, qu'est-ce qui freine à prendre ce poste-là ?

M1+ : c'est l'idée de ne pas avoir de classe

M2+ : et d'avoir tous les niveaux aussi.

M1+ : cette sensation d'être moins autonome. Nous (M+) sommes plus dépendants du groupe.

M3+ : on passe de la petite section au CM2, juste le temps de traverser la cour de récré.

M1+ : je trouve ça bien

M3+ : oui, je trouve ça bien. Mais il faut pouvoir discuter avec tout le monde, de la souplesse

M2+ : Et il y a des personnalités différentes, moins ouvertes que d'autres.

Lorsque le M+ est un enseignant chevronné installé dans l'école depuis quelques années, son expérience et son expertise reconnues par les collègues sont souvent évoquées et ont sans doute contribué au fait qu'ils ont accepté de s'engager dans le poste M+. Dans une école, des enseignants de cycle 3 ne bénéficiant pas du dispositif pour leurs élèves regrettent de ne pouvoir bénéficier d'un compagnonnage avec le M+, qu'ils regardent comme des temps de formation et d'accompagnement auprès d'un enseignant reconnu chevronné comme leurs collègues de cycle 2.

Une fois que le M+ est reconnu dans l'école, une fois que les portes se sont ouvertes pour cotravailler avec chaque enseignant, expérimenté ou pas, chevronné ou pas, les M+ témoignent de la grande diversité des modes de compagnonnage. Nous donnons ici quelques exemples que nous avons recueillis, qui peuvent osciller entre le tutorat pédagogique et le conseil spécialisé :

- Rassurer, soutenir ou montrer à un jeune collègue comment on approche certaines notions avec les élèves ou comment on gère des situations de tension.
- Apprendre à faire à deux ce qu'il ne sait pas encore faire seul
- Pérenniser des projets d'école et accompagner les enseignants nouveaux arrivants à se l'approprier
- Pacifier le climat scolaire. Ils le disent, le fait de ne pas avoir la classe en responsabilité leur permet de se distancier par rapport aux différents événements qui rythment la vie de la classe. Une enseignante, M+ à mi-temps explique même que lorsqu'elle intervient dans sa propre classe en tant que M+, elle n'a pas la même lecture des situations que lorsqu'elle y enseigne en tant que M.
- Repérer les difficultés récurrentes des élèves et les dénaturaliser pour en faire un objet de travail partagé avec une approche didactique et non une étude de cas d'un élève.
- Faire de l'erreur un outil pour enseigner plus efficacement

2.5.7 Trois études de cas : comment s'opère la bascule de maitre supplémentaire (ou maitre REP) à M+ dans le cadre du dispositif PDMQDC

2.5.7.1 Une école où le M+ est installé depuis plusieurs années en tant que maitre supplémentaire : une bascule vers la didactique

Extraits de l'entretien	Commentaires
<p>Q : Comment vous partagez-vous le travail en classe ? M+ : On a travaillé sur la co-intervention. L'idée de départ était d'aider les élèves pour manipuler les outils, aider aux gestes avec l'équerre, le compas... <i>(Dans cette phase de l'entretien, on regarde un extrait vidéo tourné par les conseillères pédagogiques : l'enseignante en aide individualisée passe dans les rangs, puis explicite au tableau ce que l'enseignant meneur dit du fond de la classe [« dites-moi ce que je dois faire pour réussir la tâche, rappelez vous de ce qu'on a fait sur cette tâche dans la cour l'autre jour »])</i> MC : ça me permet d'être au fond, de voir ce qui se passe différemment que si j'étais au tableau, d'avoir le regard sur la conduite de la séance</p>	<p>La co-intervention renforce l'utilisation du langage dans les séances d'apprentissages, pour renforcer les explicitations, les monstrosités, les rappels, les recontextualisations. La possibilité physique de « partager les rôles » permet une prise de distance qui permet de mieux lire le contexte de classe.</p>
<p>Q : Comment préparez-vous les séances ? M+ : On regarde la progression d'Ermel à quatre [deux classes maitre + et maitres surnuméraires professeur de maths du collège] durant les temps de concertation [quatre fois dans l'année] et par mail, on a jamais fait le calcul des heures, mais ce qui est bien, c'est que les deux séances ont lieu en différé dans les deux classes, et on réajuste parfois, on en bénéficie beaucoup, on ne le pensait pas avant). On adapte, quand on voit que c'est trop dur dans le manuel) MC : Le fait de travailler avec le maitre surnuméraire du collège, c'est pas facile. On n'est pas dans la même logique. Il est prof de maths d'abord... Mais ça nous a apporté des précisions conceptuelles (on se rend compte des problèmes qu'ont les élèves, sur les droites, les cercles, c'est riche...) M+ : On a aussi mis en place un rituel « vocabulaire de la géométrie » (définitions) « Ya un peu plus un défi d'améliorer les choses à deux. Le maitre + fait aussi le transfert des expériences dans l'école</p>	<p>La mise en place du « maitre+ » s'inscrit dans l'histoire du fonctionnement du réseau de l'éducation prioritaire, qui a rendu possibles les temps de travail communs entre 1^{er} et 2^d degré. Ici, les enseignantes insistent sur le rôle important de l'apport du professeur du second degré dans leur « formation » en mathématiques, notamment pour mieux appréhender les obstacles conceptuels rencontrés par les élèves en géométrie</p>
<p>Q : Avez-vous une répartition stable des rôles ? MC : au début ça s'est fait comme ça puis on a institutionnalisé. C'est souvent au début de séance qu'on réajuste qui fait quoi, par rapport à la semaine précédente. Mais on a toujours un moment d'aide individuelle aux élèves. M+ : Mais en regardant avec la vidéo, on s'aperçoit qu'on a des temps « sans action ». Mais c'est vrai qu'ils sont utiles pour regarder la classe, prendre des infos. Des fois, on se dit qu'on pourrait prendre quatre élèves pendant dix minutes à la place du temps collectif. Toutes les phases collectives c'est compliqué. Le maitre+ n'est pas utile directement aux élèves, mais il observe ce que les enfants n'ont pas compris, il peut intervenir dans la correction. Mais c'est vrai que parfois</p>	<p>L'organisation du travail du binôme se met en place très progressivement, très pragmatiquement. Il faut le moment de l'entretien mené (observation de la vidéo) pour que la réflexion sur l'efficacité de l'organisation progresse et permette d'identifier les choix alternatifs possibles (prendre un groupe en soutien pendant quelques minutes ou favoriser le croisement de regards des enseignants dans la phase d'institutionnalisation)</p>

<p><i>certains élèves ne sont pas prêts pour la correction collective, ils profiteraient mieux d'un peu d'aide individuelle... Mais c'est très important qu'on soit deux, quand on fait les bilans à chaud à la fin de la séance. Ce sont des temps de régulation rapides et faciles parce qu'on a le vécu commun de la co-intervention</i></p>	<p>L'importance des temps informels de régulation a posteriori est souligné par les enseignantes.</p>
<p>Q : Pouvez-vous mesurer les progrès pour les élèves ? M+ : <i>C'est compliqué de mesurer l'apport du maitre+, on a décidé de faire un bilan à mi-parcours, c'était positif... Oui, on aurait besoin des évaluations nationales pour « bilanter ». On a fait ça pour le CE1, c'est compliqué. On a travaillé avec Fluence et les évaluations nationales, on a progressé en général, mais pas vraiment en lecture...</i></p> <p>MC : <i>Sur la motivation des élèves, j'ai vu qu'ils ne voulaient plus faire que de la géométrie, ils avaient envie de progresser, on les voyait sortir leurs fiches, leurs boîtes à outils... Ça m'a sauté aux yeux dans les aides perso. Il y a aussi la motivation du maitre+ qui sait qu'il va y avoir la présence du maitre+, et donc une vraie dynamique sur l'enseignement, la fréquence des séances, plus de rigueur pour tenir les temps...</i></p> <p>CPC (conseillère pédagogique) : <i>j'ai été frappée par l'autonomie des élèves, malgré la présence des deux enseignants. Ils cherchaient, ils allaient chercher les outils, ça a duré une heure sans relâche, j'ai trouvé ça fort.</i></p> <p>M + : <i>Mais on a déjà remis en cause de choses, on va plus vite pour changer ce qui ne nous convient pas... J'ai eu la chance d'avoir été filmée, je me rends compte que j'étais pas la même dans les deux classes, comme un caméléon. C'est très intéressant au niveau des pratiques. Le travail du maitre+, ça donne envie, malgré les frustrations. Ça fait changer de regard sur le travail de l'enseignant dans l'école. Ça fait voir ce qui se passe dans l'école différemment...</i></p> <p>MC : <i>oui, c'est vrai que j'étais dubitative, mais ça donne envie. Je me dis que moi aussi je pourrais demander ce poste dans les années à venir, changer un peu de rôle en profitant de la connaissance que j'ai de l'école. Continuer à oser, quoi...</i></p>	<p>Les différentes dimensions de l'évaluation sont enchâssées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • évaluations bilan des élèves jugées utiles, mais besoin de « normes » nationales ou académiques qui désormais font défaut (abandon des évaluations de référence qui commençaient à être beaucoup utilisées dans les indicateurs et tableaux de bord de l'Éducation prioritaire • évaluations « au feeling » de l'engagement des élèves dans le travail, qui sont visibles, mais peu mesurables • augmentation du « pouvoir d'action » des enseignantes, sentiment de pouvoir adapter leurs gestes professionnels, évoluer, mieux analyser ce qui se passe dans la classe et dans l'école, oser faire ce qu'on n'arrivait pas encore à faire...

2.5.7.2 Une école avec une tradition ancienne de REPIen : une mue délicate

Dans cette école, deux maitres supplémentaires sont implantés depuis plus de vingt ans.

« Moi ça fait 17 ans que je suis là comme maitre RRS, plus... Ça fait longtemps... (...) On a beaucoup travaillé sur le culturel, les projets avec les parents, les partenaires. On est sur un territoire très hétérogène où il faut faire cohabiter des milieux très favorisés et des enfants qui n'ont aucune expérience culturelle. »

Du coup, les REPIens sont devenus des personnes-ressources spécialisées :

« Mon collègue et moi on a des compétences en son, en éducation à l'image, donc on a une longue habitude de projets, de pédagogie de projet. »

L'impulsion nouvelle du dispositif a bousculé les habitudes :

« Au début c'était chaud avec l'IEN. On s'était senti agressé dans nos pratiques qui étaient innovantes, les enseignants étaient furieux. »

Les M+ concèdent cependant qu'on les a « obligés à regarder les enfants en difficulté autant que le projet que les enseignants nous réclamaient ».

Ils ont désormais une part de leur activité en intervention massée en classe, tout en gardant une part d'activité en « projets » : « j'ai l'impression qu'on est sur un bel équilibre ».

Les M+, ex REPiens, ont dû construire de nouvelles interventions en mathématiques, avec de la co-intervention, des ateliers de manipulation.

Quels sont les changements qu'ils perçoivent, à posteriori ?

« On partait du principe que la pédagogie de projeté était par définition mobilisatrice pour les enfants en difficultés. On me disait "tu me fais École et Cinéma, les enfants vont accrocher"... On était happés par les demandes de "faire" des collègues. J'étais instrumentalisée pour faire la tournée des classes. Maintenant on est autant sur les "fondamentaux" que sur un projet artistique et culturel. C'est beaucoup plus l'enseignant qui porte le projet, avec un pilotage réellement partagé. »

Mais ils ont également l'impression que leur expérience a été prise en compte par la circonscription :

« on a pu dépasser le regard suspicieux sur la pédagogie de projet, culture, pratiques artistiques... Les CPC ont regardé des séances, filmé, avec une évaluation fine de ces sept enfants en difficulté pour avoir une objectivité par rapport au projet. On a constaté une désinhibition, mais aussi un développement de la culture humaniste, de l'écologie... C'est aussi de tout ça qu'on peut parler, faire débattre, développer une pensée personnelle qui est très riche. »

2.5.7.3 Un travail dans une école particulièrement accompagnée

Dans cette école, l'ancien maître REPIen est remplacé par un maître+, le dispositif a donc été « recadré »

Dans cette école à douze enseignants stables, le maître REP était à mi-temps alors que le M+ est affecté à temps plein. L'accompagnement par la circonscription est renforcé par un travail avec le Centre Académique Miche Delay (CAREP)

Extraits de l'entretien	Commentaires
<p><i>M+ : Du fait qu'on se connaît bien il y a un climat de confiance et ça a été facile à mettre en place. On a travaillé les mêmes compétences (lecture, production d'écrit, organisation des données), mais en recentrant dans les classes. On prépare beaucoup mieux qu'avant où j'étais sur deux classes. Avant on ne se voyait que deux jours pas semaine. Cette année on a recentré sur GS=>CE2, en limitant l'intervention au cycle 3. Mais dans l'ensemble, on était dans la continuité. Le co-enseignement, c'est plus de travail, donc c'est vrai que les collègues de CM n'ont pas trop regretté de ne pas être prioritaires. Les enseignantes n'ont pas les mêmes envies sur le co-enseignement, certaines préfèrent qu'on soit en avant, en arrière...</i></p> <p><i>En CE2, en période 1 et 2, on a travaillé sur « apprendre à produire des textes 2 fois par semaine, sans réécriture ».</i></p> <p><i>On a travaillé une phase orale sur des images séquentielles (avec le M+ en fond de classe et dans une posture éventuelle de recadrage), une écriture du lexique au tableau, puis une mise au travail individuelle avec organisation en trois groupes progressivement construits pour aider à produire de l'écrit :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>— le maître de la classe avec le groupe des faibles (reformulations, écritures ardoise pas à pas pour passer de la phrase orale à la phrase écrite)</i> <i>— le maître + avec les élèves moyens (arriver à faire des phrases syntaxiquement correctes dès le premier jet)</i> <i>— le groupe des forts en autonomie (on avait trop d'élèves si on s'occupait de ceux-là aussi)</i> <p><i>Maintenant, l'enseignante réutilise ce fonctionnement en ateliers dans d'autres séances où elle est seule en classe</i></p>	<p>L'articulation entre « l'ancien » et le « nouveau » se fait ici dans la souplesse et une certaine continuité, ce qui rassure les acteurs, contrairement au vécu de certaines écoles qui ont déploré « avoir abandonné beaucoup de projets ».</p> <p>On perçoit ici la focalisation majeure du travail collectif des enseignants sur l'analyse des modalités pédagogiques les plus efficaces pour permettre la mise au travail des élèves (étayage préalable de l'activité avant une phase de travail individuel en groupe). Le travail est pensé pour être le plus efficient possible et permettre des prolongements dans l'activité ordinaire de la classe, quand le maître + n'est plus là.</p>

<p>Q : Quels sont selon vous les intérêts et les limites de vos choix ?</p> <p><i>Intérêts :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — être deux pour pouvoir aider les élèves durant la phase d'écriture, mais aussi pour décider de ce qu'on demande à chacun, parfois on n'a pas la même vision de l'élève <p><i>Intérêt d'être dans la même classe :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — dans la phase orale, tout le monde bénéficie des propositions des meilleurs qui enrichissent les propositions. Sinon il faudrait qu'on fasse tout le travail. <p><i>Limites :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — comment penser le désétayage ? « avec les 6 élèves les plus en difficultés, à 6 on peut déjà être limite »... — culture professionnelle plus ou moins partagée entre les deux enseignants (se dire « ça me gêne »... c'est fructueux dans le travail même si ce n'est pas facile) — temps de préparation — on écrit, mais on écrit quoi ??? => Passer de l'image séquentielle au récit... ça simplifie ou ça rend plus difficile => cela pose la question du travail préparatoire à l'écriture, aux progressions didactiques... — faire davantage le lien lecture/écriture, notamment par le nourrissage culturel, modifier les textes supports pour avoir un texte plus court que la lecture d'album (début/action/fin) 	<p>La focalisation sur l'activité réelle des élèves amène les enseignants à approfondir les conséquences pédagogiques de leurs choix. Ici, ils rejoignent les points forts et risques pointés dans les rapports récents de l'inspection générale, du comité national de suivi du dispositif :</p> <ul style="list-style-type: none"> — croiser les regards didactiques pour comprendre la nature des difficultés, discuter les gestes professionnels — faire attention au risque de trop d'aide (penser le désétayage) — poser de nouvelles questions pédagogiques (but des productions d'écrits, articulation situation problèmes/outillage procédural)
<p>Q : Comment évaluer les progrès ?</p> <p><i>On fait refaire la même situation/tâche et compter sur quatre critères : nombre de mots outils justes, critères de cohérence, ponctuation, accords...</i></p> <p><i>Mais c'est difficile d'évaluer la plus-value de la co —, alors qu'il y a des progrès ordinaires liés à l'apprentissage</i></p>	<p>Les enseignants cherchent à stabiliser les formats d'enseignement (refaire...), à identifier des critères faciles à dénombrer. Mais encore une fois précisent qu'ils ne peuvent séparer la plus-value de la présence du maître+ de celle de l'amélioration de leur scénario pédagogique-didactique</p>

2.5.8 des organisations pédagogiques qui s'enchâssent à celles préexistantes : vers la complémentarité des métiers ?

2.5.8.1 Un dispositif qu'il a fallu installer

Pourvoir les postes de M+ n'a pas toujours été simple dans les écoles, et a donné lieu à des négociations ou parfois à l'application de la règle « du dernier arrivé, moins bien servi ». Le rapport de l'IGEN de juin 2014 avait constaté certaines résistances et expliquait p. 47 : « *Dans certaines écoles, la greffe n'a pas pris et le dispositif est perçu comme contraignant : ainsi, des équipes s'accommodent mal de la co-intervention qui est vécue comme une exigence extérieure à l'école* »

Néanmoins tous les M+ qui nous avons rencontrés dans le cadre de cette étude ont témoigné d'une expérience professionnelle riche, dense, formatrice et n'ont exprimé aucun regret de l'avoir vécue. Pour la plupart, ils souhaitent poursuivre leur mission dans ce poste, même cette enseignante M+, de profil un peu atypique puisqu'elle a peu d'années d'expériences dans le métier de professeur des écoles :

M+ : Je ne l'avais pas ce poste l'année dernière, cela m'a été imposé en début d'année je n'étais pas du tout enchantée [...] Au final quand je fais le point cela m'a bien plu. Cela ne me dérangerait pas de le refaire. C'est intéressant parce que je suis débutante, j'ai vu tous les niveaux et plein de manières de

travailler et même au niveau de la connaissance des élèves. Je l'avais vu fonctionner (le dispositif PDMQDC avec M+), mais je ne m'étais pas penchée sur la question. Je ne pensais pas l'avoir. Je suis tombé dedans au mois de septembre. »

Finalement, avec le directeur, le M+ est un deuxième professionnel de l'école qui a une vision transversale de tout ce qui se fait dans l'école, qui peut contribuer à penser les parcours d'élèves dans leur globalité, qui repère les notions qui font difficulté du point de vue de l'enseignement et celle qui résistent en matière d'apprentissages... :

M+ : la transversalité, le nœud central de mon poste, c'est le regard transversal de tous les apprentissages qui se produisent de la petite section, jusqu'au CM2 : les grosses difficultés, comment on peut mettre en place des solutions, à quel moment de la scolarité, à quel moment intervenir, sur tel ou tel point, il est à mon avis essentiel, avec le directeur, encore tout dépend des écoles, s'ils sont en charge ou non. Ce regard extérieur, où on sort de la classe, du cycle et qu'on a un regard un peu une vue d'hélicoptère sur l'ensemble de l'école et même du groupe scolaire.

M+ : Si on supprimait le M+, on enlèverait la possibilité de s'intéresser de plus près à tous les élèves, le regard croisé et le fait d'avoir du temps à deux.

M+ : je suis d'accord sur croiser le regard sur les élèves, discuter sur les difficultés des élèves, trouver des solutions ensemble, que les enseignants ne soient plus tout seuls face au groupe, face aux difficultés. Cela enlèverait peut-être l'ouverture des portes des classes qui se fait bien maintenant. Le temps où on met tous les moyens ensemble, les CM1 ensemble, les CP, pour travailler par groupe. Ce n'est plus possible s'il n'y a pas de maître supplémentaire.

M+ : je voudrais aussi ajouter, mettre aussi des situations d'apprentissages, pédagogie nouvelle, se lancer dans un truc qui a à priori fait peur seul ou matériellement difficile à gérer, « on y va ensemble », on va essayer un truc. Par exemple les ateliers de dictée négociée

2.5.8.2 Des diagnostics multiples et des réponses pédagogiques diverses

« *Quelle est la frontière entre prévention et remédiation ?* » Autour de cette simple question pourraient se résumer les questions pédagogiques que renforce l'existence du maître +. Dit autrement, quand faut-il focaliser le travail sur une modification des situations d'enseignement, destinées à faire apprendre à tous ce qui est requis dans la maîtrise des savoirs et des compétences, et quand faut-il organiser à posteriori un programme personnalisé pour les élèves « en difficulté » ? Une des réponses (qui ne va pas de soi) est évidemment dans la capacité des enseignants, ordinaires ou spécialisés, à identifier la nature des difficultés rencontrées, mais aussi à questionner leurs valeurs, leurs conceptions sur l'apprentissage ou leurs connaissances disciplinaires.

2.5.8.2 RASED, PDMQDC, UPE2A, etc. effet millefeuille, concurrence ou complémentarité ?

La multiplicité des intervenants est souvent citée comme une aide potentielle à la réflexion collective :

« on veut maintenir la spécificité du travail du maître E ou du maître G, mais on a aussi besoin de son aide pour pouvoir mieux comprendre où est la solution... »

Comme les temps de rencontre entre les acteurs principaux de ces dispositifs n'ont pas été prévus par l'institution de manière anticipée.

Directeur : c'est une difficulté de nos concertations, les membres du RASED et les M+ ne peuvent pas participer aux concertations. C'est compliqué parce qu'ils ne sont pas remplacés, c'est du temps face aux élèves. C'est un principe qui a été donné en début d'année.

CPC : Pour nous, cela a posé un problème aussi par rapport à la maîtresse UPE2A. C'est pareil, comme elle est dans un dispositif, elle n'est pas remplacée.

Localement, des demandes ont été faites

CPC : On a demandé à ce qu'ils fassent au moins partie des formations l'année prochaine. C'est une demande.

Et dans certaines écoles, les organisations internes leur ont permis de se rencontrer « *Elles (maitresses d'UPE2A) sont venues parce qu'elles ont réparti les élèves* », mais pour les acteurs des dispositifs, ces collaborations « ce n'est pas reconnu » comme une nécessité par l'institution.

Difficultés d'apprentissage ou difficultés des élèves ? S'il n'est pas toujours aisé de faire la part des choses dans le diagnostic, en revanche les modes d'action de prise en charge de ces difficultés sont différents suivant les dispositifs et les professionnels sont vigilants à préserver les spécificités professionnelles de chacun. Lors d'un échange au sein d'un collectif de M+, la discussion a montré combien la question de la légitimité de l'action de chacun est une préoccupation vive.

M+1 : il (un questionnaire d'évaluation du dispositif PDMQDC) était accompagné d'un courrier du DASEN qui nous a laissés perplexes parce qu'il n'allait pas du tout dans le sens du B.O. C'était presque contradictoire.

M+2 : Ce qui nous arrêtais c'est l'histoire des élèves en difficulté. Qu'avez-vous fait pour cerner les difficultés des élèves les plus fragiles ? Qu'est-ce que vous avez mis en place pour eux ? Or on avait pas mal défini, l'année dernière qu'on travaillait sur la prévention, pas sur la grande difficulté qui restait de l'ordre du RASED.

M+3 : C'était à destination des équipes, pas forcément à nous, il fallait que les équipes entendent ce genre de questions. Ce n'était pas pour que nous, on se justifie.

Ce qui semble faire consensus pour rendre le dispositif efficient, c'est la possibilité, pour le collectif, d'identifier la nature des difficultés rencontrées par les élèves (ce qui ne va pas de soi), puis d'engager la dynamique de l'équipe sur l'expertise d'un noyau d'enseignants chevronnés, mais aussi des ressources disponibles hors l'école. Or, dans le réel de l'activité des écoles, les tâches d'organisation, de répartition du travail, de concurrence entre les dispositifs peuvent être premières. Nous allons ici détailler ce qui, dans nos observations, nous paraît significatif dans les écoles du Rhône.

3.1 DE NOUVELLES ORIENTATIONS, DES RÉORGANISATIONS COMPLEXES DANS LE COLLECTIF QUI COMPLIQUENT LES TÂCHES DES ACTEURS

C'est un point de vigilance que l'on voit apparaître dans le quatrième axe des 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif : *« Il faut aussi analyser et tenir compte des ressources locales existantes (maîtres de soutien, enseignants spécialisés, maîtres formateurs...), pour mieux insérer le dispositif dans la démarche de l'équipe d'école ».*

Dans cette école focalisée sur la question des premiers apprentissages, le dispositif M+ permet d'approfondir le travail existant, en s'appuyant sur le projet d'école axé sur la maîtrise de la langue. Le travail collectif permet de développer une expertise d'équipe qui s'appuie sur les compétences individuelles des personnes, comme nous l'explique ce directeur :

« Le protocole a été initié et imposé par l'inspectrice il y a quatre ans [...] et je trouve que ce qui est efficace, c'est qu'il s'est appuyé sur une équipe d'enseignants expérimentés, en CP [...]. (C'est important à) Tous les niveaux bien sûr, mais sur ces premiers apprentissages, cela ne s'apprend pas, l'expérience. »

Mais ce peut être l'inverse, dans une autre école, comme l'explique ce M+ qui pense perdre une part conséquente de son temps :

« Quand on parle de l'adaptabilité du maître REP, c'est aussi vrai pour les enseignants. Il y a une minorité d'enseignants avec qui je n'ai jamais pu travailler, parce qu'ils n'ont jamais pu s'adapter. Quand j'arrive dans une classe [...] on passe la première demi-heure ou trois quarts d'heure à faire les rituels, vérifier si les devoirs sont bien faits, écrire les devoirs pour le lendemain, écrire la date, la météo où je reste à côté du radiateur. C'est très long, trois quarts d'heure contre un radiateur à ne rien faire. Ça existe pour une minorité de gens, mais quand j'ai un problème d'emploi du temps, je ne peux pas faire autrement »

La question de l'activité conjointe des enseignants est liée aussi à la relation de confiance qu'ils tissent dans leur relation collective, mais aussi de l'acceptation de l'aggravation au moins provisoire de la charge de travail, comme le souligne le rapport de l'IGEN p.54-55 : *« Pour sa part, Françoise Lantheaume [...] insiste de ce fait sur l'importance de la coordination de l'action et sur l'organisation des adultes (agendas, répartitions, projets...), sur la régulation comme sur la coopération. "On ne peut pas introduire ce dispositif sans penser en même temps l'organisation du travail". "La question centrale est bien l'organisation du travail dans l'école", ce qui signifie que "l'introduction du dispositif du maître supplémentaire n'est pas forcément synonyme d'un allègement de charges, car il suppose de nouvelles tâches." »*

En fait, c'est bien la coordination (ou la coopération) de deux "expériences professionnelles" qui est nécessaire :

Ce qu'on se dit, là, ça montre quand même que ce poste, ça ne peut pas être n'importe qui qui le prend, ça demande une véritable expertise et de l'expérience. L'an dernier sur une école on a eu une jeune collègue débutante sur le poste M+ pour X raisons, ça l'a vraiment mise en difficulté »

3.1.1 L'organisation des temps de concertation

L'organisation des temps de concertation avec les enseignants peut s'avérer complexe. La nature des réunions, le nombre de professionnels concernés, les aléas liés au mouvement du personnel sont autant de paramètres plus ou moins anticipés, comme le précise le rapport de l'IGEN, p.58 : *« Pour ce travail collectif, il est nécessaire qu'il y ait, d'une part, du travail à deux et des échanges informels et, d'autre part, des moments d'échange avec des heures et des lieux de rendez-vous identifiés : le conseil de cycle, le conseil des maîtres, ainsi que du temps officiellement attribué à la concertation. »*

C'est une condition nécessaire, mais non suffisante, du fait de la multiplication d'autres organisations à travailler dans l'école, qui augmentent les sujets à traiter dans un temps jugé insuffisant, comme l'évoque cette M+ dans un collectif :

M+5 : avec les enseignants concernés, c'est quand même pas mal de réunions, des petites réunions plus par niveaux. En lecture CP, on se voit pas mal. C'est sur le temps de midi, ce n'est pas officiel, on se décale par rapport au reste de l'équipe, on a des projets assez intéressants »

Même ce directeur dans une école REP+ (qui bénéficie de plus de temps dégagé qu'en REP), précise :

[avant,] il n'y avait pas de concertation comme il nous arrive cette année, qui est quand même formidable. Il n'y avait pas ces temps privilégiés pour construire ensemble [...] Douze demi-journées par an, c'est vraiment des temps de concertation intéressants, [mais] là où il y aurait des choses, c'est sur la restitution de ce que l'on fait, du groupe et de l'aspect qualitatif qui émerge et puis la réintégration pour l'équipe entière du travail qui est fait. Articuler à la fois des conseils de maîtres, des conseils de cycles, en même temps que l'on fait des concertations, c'est compliqué. Nos conseils de maîtres entre midi et deux, ce n'est pas forcément des temps propices à la réflexion, en profondeur, surtout quand on est quinze autour de la table. On se fait bien des retours, des relevés de conclusion, mais cela reste toujours très schématique. C'est vrai que là-dessus, il faut que l'on trouve une formule pour arriver à restituer de manière qualitative de ce qu'on se dit, ce qu'on fait, la richesse. »

L'organisation du REP+, qui rend possible le remplacement de plusieurs collègues sans libérer toute l'équipe, repose de nouvelles questions en même temps qu'il donne des temps supplémentaires :

C'est dans le dispositif REP+, le principe c'est quatre collègues à la fois et des brigades chargées des remplacements sur trois écoles. Ce sont des moyens de remplacements qu'on partage et qu'on organise. On a défini un cadre en début d'année dans lequel on a essayé de construire des groupes par cycle quand on pouvait, soit par thématique [soit] sur une problématique qui concerne toute l'école avec un système de tuilage [...] En début d'année avec un groupe de quatre, mais à chaque il y avait un collègue qui faisait le lien, qui était présent, qui faisait le suivi entre un groupe et un autre. Comme ça toute l'école a pu s'exprimer sur la même problématique. On a fait de notre mieux avec ce dispositif cette année. »

Organiser les temps collectifs, c'est d'abord, pour le directeur et son équipe, se mettre d'accord sur le choix des classes qui vont être prioritaires pour l'intervention du M+ (voir aussi page suivante) :

M+ : Alors nous dans notre école, on tenterait bien le pari du M+ que sur grande section CP, pour voir si en mettant le paquet... Mais bon, on n'en est pas encore là à l'école, il faut que tout le monde se sente à l'aise avec les choix. C'est un pari, ça veut dire qu'il faut accepter que la cohorte monte et si on se trompe ça veut dire que sur plusieurs années on en aura les conséquences. Mais plutôt que de colmater après, je suis d'avis de mettre le paquet en amont. »

Mais pour certains M+, c'est la focalisation sur les outils pédagogiques qui mobilise l'énergie des enseignants en concertation :

M+ : « On cible toujours les fondamentaux, cela fait partie de notre cahier des charges, c'est surtout dans les outils qu'on se concerte beaucoup. Quel outil utilisé, quel outil est le plus efficace. On a essayé plusieurs choses, on se concerte beaucoup, on a préparé ensemble, on a inventé des outils, c'était très laborieux, c'était juste une perte d'énergie et de temps »

Mais au-delà du choix, la discussion peut aussi venir sur la manière d'utiliser ces outils, toujours discutable :

On a utilisé des outils, mais on ne s'en empare pas de la même façon. On essaye [...] On continue à se poser des questions, on ne stagne pas dans un fonctionnement qui ne serait pas forcément judicieux. »

3.1.2 Impacts du dispositif sur les organisations existantes

On l'a vu plus haut, le choix de focaliser PDMQC sur le cycle 2 est assez répandu, du fait des textes de cadrage. Mais dans les écoles qui bénéficiaient de maitres REPIens, ce peut aussi être perçu comme une restriction de moyens, dans le sens où le maitre supplémentaire couvrait plus de classes. Au passage, on mesure que certains enseignants évaluent le dispositif avec un paramètre simple : « aurai-je encore quelqu'un pour m'aider en classe, pour faire ce que j'ai envie qu'il fasse... ? » :

M+ : [...] Quand le dispositif a évolué sur plus de maitres que de classes, c'est vrai que c'est des missions qui avaient la priorité à donner sur le cycle 2. Avec le temps en moins, et les objectifs, les besoins, les réels besoins du terrain. On a des classes de cycle 3 qui sont quand même assez chargées, des classes de cycle 2 qui sont quand même plus allégées, c'est aussi un choix, c'est un choix d'équipe aussi, donc voilà, le fonctionnement aussi quand il y a eu les classes doubles en CP. C'était aussi mettre la patate du départ, j'ai envie de dire. »

M_1 : depuis que je suis dans l'école, il y a un maitre REP. Pour moi, plus de maitres que de classes, cela n'a absolument rien changé, sauf que je sais que le maitre REP est moins souvent [...] Nous au cycle 3, on avait une plage de maitre REP par semaine et j'ai toujours ma plage, pour moi cycle 3, cela n'a rien changé [...] cette question ça fait 16 ans que c'est comme ça.

M_2 : Je pense que le cycle 2 l'a davantage ressenti, parce qu'avant vous aviez tous les jours, vous aviez beaucoup plus de temps. Pour le cycle 3, je pense qu'on ne l'a pas. On avait une plage. C'est moins de maitres que de classe (Rires) [...] C'est un peu le même principe [qu'avec l'ex-répien], une forme d'échange de service.

Parfois, la taille des écoles, le nombre de classes et les discussions qui patinent chaque année sur la l'utilisation du M+ dans les classes, sont un frein pour la mise en œuvre du PDMQDC, d'autant plus quand les mémoires des années précédentes sont peu nombreuses, du fait de la rotation des enseignants :

CPC : [...] c'est une école qui a 24 classes

M+ : Il faut faire des choix [...] on agit sur tous les CP, on agit sur toutes les grandes sections [...] Chaque année, on recommence à discuter et à se poser la question [...] il y a eu à nouveau scission d'école. Il y a avait une époque [...] Les gens ont changé, c'est ça le gros problème [...]

Mais ce n'est pas seulement un problème de mise en place. La régulation et les changements en cours d'année sont aussi une préoccupation. D'éventuelles régulations en cours d'année peuvent poser problème, devenir des objets de discorde dans les écoles :

M+ : La répartition du temps et des classes pour le M+ est une décision prise de manière collégiale en conseil de maitre en début d'année. Par exemple j'interviens en priorité sur les CP, tous les jours, parce que les CP sont très chargés. Ce qui est difficile à réguler, c'est quand les décisions sont prises assez tôt dans l'année, et qu'on sent qu'il y aurait des changements à faire en cours d'année, et ben c'est un petit peu difficile effectivement, par exemple de dire qu'on abandonne un co-enseignement. Quand un nouveau besoin apparait, on est d'accord en général sur l'analyse du besoin, mais après il faut partager et là c'est moins simple en milieu d'année qu'en début d'année.'

Cette directrice-M+ explique comment, dans ces grandes écoles, PDMQDC amène à développer une organisation complexe qui peut impacter et réduire le temps d'exposition aux savoirs :

Directrice-M+ : Cela a été compliqué à gérer au niveau des groupes. Le principe c'est que les deux enseignants de CP restent dans leur classe, et c'est les maitresses supplémentaires [qui se déplaçaient], selon le jour où on le faisait à trois ou quatre groupes. Ce qui du coup complexifiait le dispositif, [...] il y avait un CP dans ce bâtiment et deux CP dans l'autre bâtiment. On réunit tous les CP, 56 élèves qui sont

répartis à la base en deux classes et demie. [...] Je récupérais les CP de ce bâtiment, allais de l'autre côté [...] si cela décale, ils attendent longtemps dans le couloir, cela contraint les enseignants à rester à la porte, ils ne peuvent pas démarrer en classe non plus. [...] C'est beaucoup de temps perdu [...] Surtout qu'il y a des jours, on fait avec les aléas, il peut y avoir des imprévus et des changements il faut que tout le monde compose avec, pour moi c'est le point négatif de ce système, c'est que c'est contraignant pour la constitution des groupes [...] Concrètement, au lieu de faire ¾ de lecture, je fais une demi-heure, voir 25 minutes de lecture. [...] forcément, ils se dissipent aussi."

Et quand on leur demande pourquoi ils ont choisi ces organisations complexes plutôt que de privilégier le co-enseignement dans la même classe, la question des effectifs chargés est souvent la première citée :

M+ : » [...] le fait qu'il y ait des gros effectifs a fait que on a fait beaucoup moins de co-enseignement parce que c'est très positif quand on a une classe à 20-22, mais là sur les CP à 28, par exemple avoir une heure par jour à 14 pour faire la lecture, c'est... On a commencé l'année comme l'année précédente, à deux, et puis au bout d'un moment, 28 élèves plus deux enseignants, ça faisait trop. Mais même dans l'espace quoi. [...] Alors qu'on aurait tendance à se dire qu'au contraire [...] C'est très vrai pour les CP, pour les CE1 on aurait peut-être plus à faire du co-enseignement même si on est nombreux. Mais en CP, on a testé l'année dernière et on n'y est pas arrivé. »

3.1.3 Impacts des organisations sur la mise en œuvre du dispositif

Une des difficultés, dans le travail collectif et dans l'articulation entre la circonscription et l'école, est de trouver des espaces de travail partagés qui réunissent tous les acteurs. On en vient donc parfois à faire jouer aux M+ le rôle de transmission des informations qui viennent de l'institution, au risque de les transformer en missi dominici :

CPC : [...] C'est pas facile de parler directement avec tous les enseignants d'une circonscription. Effectivement je parle aux maitres sup, qui parlent à leur équipe. Plus la parole se fractionne et plus elle se personnalise, enfin elle se différencie [...] En début d'année, je suis venue en conseil des maitres [...] pour donner des grandes lignes [...] L'idée c'était, justement que le M+ intervienne ou pas dans vos classes, que le projet était porté par l'équipe. C'était le passage du « je au nous » qui était dans les textes, et sur lesquels on était très accrochés [...] pour vous dire d'évaluer, de diagnostiquer sur votre école, les besoins des élèves. »

Mais au sein même de l'école, le travail de coélaboration, de cohérence du travail, d'organisation, est vécu comme complexe, pour reconnaître le travail de chacun et coordonner les différentes propositions pédagogiques. M+ et directeurs doivent donc jouer serré pour l'organisation de ces temps, dans une complémentarité de rôles qui se construit pragmatiquement :

M+ : Je trouve très compliqué d'organiser des réunions et de les gérer, surtout qu'il y en a beaucoup, sur beaucoup de sujets. On a l'impression qu'on rame, qu'on tire, on casse les pieds à tout le monde, c'est pénible, on y arrive à deux, à trois. Mais dès qu'on met l'équipe entière, ça commence à pêcher. [...] on fait beaucoup par ci, par petit bout, mais on pêche, encore ça. Ce n'est pas lié à la volonté, ils ont la volonté, ce n'est pas la question, mais je trouve que je ne les décharge pas tant que ça. [...] On arrive déjà à se définir les axes, c'est déjà pas mal, mais pour le contenu même, ce n'est pas encore tout à fait au point. Il faut peut-être juste accepter que c'est long. »

L'accumulation de projets multiples a tendance à diluer les espaces de réflexion des acteurs, qui ne savent plus « où donner de la tête » :

M+3 : [...] Du massé-massé, le problème, c'est qu'il y a toujours plein d'autres trucs qui viennent, entre le tennis, le machin, le théâtre. On jongle avec tellement d'intervenants : Ebulliscence, urbanisme, on est un stade où le massé pour nous, c'était plusieurs plages horaires, plusieurs activités, mais pas forcément une seule activité, un seul temps, surtout qu'il y a des enseignants qui ne fonctionnent pas du tout comme ça. Il y avait des témoignages sur ce qui faisait dans le collectif M+ qui ont l'air d'être assez efficace. Il y a des collègues qui disent « trop de projets tuent le projet », il y en a trop, ils n'y arrivent plus. »

Du coup, on peut osciller entre les choix à faire, et utiliser le moyen supplémentaire pour améliorer les transitions intercycles, par exemple lors du difficile passage entre maternelle et CP :

Directrice : on se pose des questions, suites aux entretiens à la circonscription et à la réunion des directeurs, par rapport aux interventions massées, pour revenir au fait qu'on avait fait trop tôt les groupes de besoin en lecture, je me suis questionnée en me disant, en début d'année quand les CP arrivent, que la transition entre la maternelle et l'élémentaire, cela fait beaucoup de changement, est-ce que ce ne serait pas intéressant que les maitresses supplémentaires soient les trois premières semaines, au mois de septembre dans les classes de CP, pour faire cette transition, nous permettre de voir comment vous travaillez, comment vous expliquez les choses, mieux connaître les enfants, pour qu'eux nous connaissent mieux aussi. ».

Pour travailler cette question des transitions et des cycles, certaines écoles de la région lyonnaise avaient mis en place, avant la mise en œuvre de PDMQDC, des organisations en « classes doubles », laboratoire de co-enseignement issu des actions formations recherche du centre Michel Delay (voir chapitre 4.2 pour plus de précisions), dans lesquelles trois enseignants (dont un Repien) prenaient en charge deux classes. Même si ces pratiques n'ont pas partout diffusé, elles peuvent perdurer ou se transformer dans le nouveau dispositif :

M : Oui avec I. qui n'est plus dans l'école, pendant trois ans on a eu une classe double [...] on avait une classe entre 36 et 40 élèves, sur les trois ans, cela devait être ça la moyenne, et on était deux maitresses à travailler sur cette classe, plus l'ex-maitre REP [...] l'ex-maitre REP intervenait beaucoup dans notre classe. Ce qu'on disait tout à l'heure, il y avait un gros volume, un volume de Repiens important.

Directeur : c'est vrai que l'expérience [des classes doubles], on en entend parler au sein du réseau, fortement sur le co-enseignement en particulier. On connaît globalement ce qui se passe. Il y a quelques collègues qui sont allés voir le fonctionnement des classes. On a ici une pratique qui s'est construite, de cycle fortement. Il y a quatre ans, on a décidé de faire que des classes de CM1-CM2, par choix, cela permet aux collègues de travailler ensemble. Puisque c'était leur choix de faire ça, de travailler les élèves, de partager les élèves, d'une certaine manière, puisqu'il y avait des échanges de services qui étaient pensés dans ces organisations-là, avec des élèves qui pouvaient passer d'un professeur à un autre [...] depuis on a toujours été dans cette perspective-là, de s'inscrire dans la durée pour les enfants, de pouvoir connaître les enfants dans le temps et collectivement pour éviter les effets de rupture, d'une année scolaire à une autre. [...] Cette année, notre cohorte de CE2, elle est prise en charge par l'école globalement, il n'y a pas de classe de CE2 pur, les élèves sont souvent dans des doubles niveaux. Soit dans un CE2-CM1-CM2, soit dans un CE1-CE2, soit dans des CE2-CM2, soit dans un CP-CE2, l'objectif, c'est vraiment être dans la personnalisation des parcours. De mon point de vue c'est vraiment ce qui caractérise, en terme de choix didactique, l'équipe de l'école. C'est vrai qu'on s'est retrouvé dans une situation, il y a quatre ans, le maitre supplémentaire était de fait positionné sur les CP, sans ressource pour le cycle 3.

M : On s'est organisés entre collègues de cycle 3, pour pouvoir travailler ensemble.

CPC : L'expérience de l'école n'est pas forcément modélisante, c'est quelque chose qui peut-être échangé, ils ne détiennent pas une recette miracle. Leur façon de fonctionner fonctionne dans d'autres écoles de la circonscription, avec une appropriation différente du dispositif, en fonction du contexte. Je pense que vous avez énormément de choses à partager, à construire ensemble...

Le tissage de ces contextes nous donne à voir à la fois l'intensité des questions pédagogiques et organisationnelles que se posent les équipes, leur capacité à « recycler » les anciennes organisations dans les nouvelles prescriptions, le tâtonnement pragmatique qui caractérise souvent leur démarche, l'importance des rencontres et des accompagnements formatifs, et le temps long qui caractérise les évolutions professionnelles.

3.2 DE NOUVELLES DÉCLINAISONS DU MÉTIER, DE NOUVELLES FONCTIONS QUI S'ARTICULENT PROGRESSIVEMENT

Du fait de l'histoire de dispositifs qui s'enchâssent et se superposent, la culture collective d'une école peut varier, d'une école à l'autre. C'est de ce déplacement progressif que nous tentons de rendre compte en développant ci-dessous un exemple. Mais cette évolution professionnelle questionne aussi les positions des uns et des autres dans le collectif : à quelles conditions le M+ est-il un « maître parmi d'autres » de l'équipe, ou au contraire un supplétif ? Quelle relation professionnelle se noue entre le directeur et le M+ ? Quel rôle de tutorat le M+ peut-il être amené à jouer avec ses jeunes collègues ? Devient-il un adjuvant particulier de la réflexion pédagogique et didactique de l'École ? Ce sont ces questions que nous essayons maintenant de préciser.

3.2.1 Une histoire du poste « maître supplémentaire » dans une école

Les différents postes spécifiques et les évolutions du poste « supplémentaire » font que certains acteurs ne distinguent que peu en quoi PDMQDC se distingue de ce qui existait précédemment, notamment du fait du pilotage continu de la circonscription, qui aide à traduire en actes la prescription, au-delà des changements de cadre réglementaire. Ainsi, dans cette école, la culture de co-enseignement a été développée depuis plus d'une dizaine d'années :

CAS : PDMQDC, l'enseignant UPE2A, le RASED, etc. Comment vous avez conçu le rôle du maître+, dans les classes ?

M_1 : Nous ce n'est pas quelque chose de nouveau, parce que le M+, s'est fait appeler maître ZEP, RRS, ECLAIR.

M+ : « maître supplémentaire », l'institution nous a bien expliqué que maître REP n'existait plus.

M_1 : Pour l'institution il n'existait plus, pour nous il existe depuis tout le temps.

M+ : cela fait dix ans, avec l'inspecteur, piloté par l'inspection. On travaillait, avec l'inspection dans les écoles, la co-intervention, mettre en place des projets. Alors qu'avant que notre IEN arrive, on nous disait « vous avez un maître, allez-y, faites ce que vous voulez ».

Directrice-M+ : J'étais maître supplémentaire, non-maître ZEP, quand je suis arrivée ici, entre 1996 et 2000. Le maître ZEP ne s'occupait que des élèves en difficulté, c'est-à-dire extraire des élèves d'une classe, il n'y a avait pas du tout de co-intervention...

CPC : quand on a eu le cadrage PDMQDC [...] le retour des équipes a été : « mais ça cela fait longtemps qu'on le faisait ! »

Depuis longtemps, dans cette école, les enseignants ont appris progressivement à être vigilants sur les risques d'externalisation de l'aide, par une simple division du travail :

M+ : C'était quelque part plus simple, on ne travaillait pas ensemble, c'était ce que j'appelle le prestataire de service : « J'ai des difficultés dans ma classe, tu vas m'aider à les résoudre en enlevant des élèves ». La sous-traitance.

M_1 : On était sans projet et sans thématique commune, maintenant c'est quand même ultra marginal.

M+ : Maintenant, sur notre école et sur celle où j'interviens par ailleurs, il n'y a plus d'enseignants qui pensent ça. Il y a petit peu ça, au début, quand quelqu'un est nouveau, qu'il vient d'arriver sur l'école, qui a un peu ce réflexe, en disant : « tu travailles comment ? Tu prends la moitié de la classe et tu m'en laisses une moitié ? » J'explique que non ce n'est pas comme ça. Mais c'est ultra minoritaire.

Plusieurs voix : on a l'habitude en fait »

C'est ainsi que s'est construite une culture de réseau, associant à chaque co-intervention, un projet et l'anticipation de celle-ci, en inhibant les pratiques qui organisaient le travail ponctuellement et de manière déliée. Mais les enseignants de cette école mesurent le chemin qu'ils ont parcouru, lorsqu'ils constatent la manière dont s'organisent progressivement les écoles plus récemment confrontées au travail avec un M+ :

CPC : Quand je suis arrivé dans la circonscription, le retour des maitres REP, c'était ça, ils venaient voir la circonscription pour nous dire : « est-ce que j'ai le droit de refuser d'intervenir dans une classe qui ne propose pas de projet ou qui me demande de venir une demi-heure toutes les semaines du début à la fin de l'année ? ». On a travaillé ça avec tous les maitres REP, le fait qu'il y ait intervention sur projet et sur au moins co-enseignement, sur le travail en amont de la séance.

M_2 : Ce n'est pas tant minoritaire que ça, dans les écoles où c'est nouveau et pour qui on commence à réfléchir sur comment s'organiser avec un poste supplémentaire.

M_1 : Dans ces écoles, le fait de sortir des enfants, en disant au M+ « tu fais ce que tu veux, je m'en moque », à mon avis c'est minoritaire, ça doit être plus souvent : « tu prends une partie des enfants, mais on fait production d'écrit sur les acrostiches ou je ne sais trop quoi ».

CPC : en effet vous êtes dans vos pratiques à vous, parce qu'elles sont anciennes et parce qu'elles vous apportent beaucoup, dans d'autres écoles, d'autres circonscriptions, d'autres milieux socioculturels, vous n'êtes pas dans la dominante.

M_2 : J'ai vu d'anciennes écoles où le maitre REP venait, il prenait quatre enfants. Les quatre enfants en difficulté, il les emmenait pour faire des acrostiches, tu vois. Il n'y avait aucune discussion. C'était une demi-décharge, il prenait les quatre élèves en difficulté, je te prends truc, truc, truc, il s'en allait avec.

M_1 : Oui, il faisait du RASED, sans projet, mais du RASED...

3.2.2 M+ un métier à part entière ? la question délicate du moyen de remplacement du M+

La question du remplacement se pose de deux manières : celle du remplacement du M+, mais aussi la contribution qu'on peut demander au M+ lors d'absences non remplacées de ses collègues. Ces deux questions peuvent être source de tensions dans les écoles :

M+ : On a décidé de mettre le M+ sur le cycle 2 et quand il faut répartir toute une classe de niveau CM sur les cycles 3 et ensuite on va à deux dans une classe, on sent que ça froisse un peu.

M_2 : Comme tu l'as évoqué, il y a sur l'école deux ou trois maitresses absentes, ça crée des tensions dans les classes. Et bien c'est difficile pour les enseignants supplémentaires de ne pas pallier les manques que ça génère. M+ : Après il faut avoir assez de caractère pour dire non. Peut-être que je n'en ai pas assez ? Mais je n'aime pas trop ces situations de conflits comme ça. Mais tu as raison, on n'est pas là pour ça.

L'impossibilité à ce que le M+ lui-même soit remplacé suscite l'étonnement pour ce collectif de M+ :

M+ : les maitresses supplémentaires ne sont jamais remplacées ?

CPC : c'est une donnée auquel je n'avais pas encore pensé. Il faut en tenir compte, j'imagine qu'à mi-temps, cela bouleverse l'avenant au projet d'école.

M2+ : et la considération pour ce type de poste. »

3.2.3 Directeur et M+ : une double fonction qui peut être problématique

Dans certaines écoles, le directeur peut-être aussi M+, contrairement à ce que recommande le document « Dix repères pour la mise en œuvre du dispositif » de la DGESCO : « *La mission ne semble pas compatible : avec la fonction de direction (risque de confusion des positionnements, difficultés de régulation en cas de situation délicate) ; avec l'exercice à temps partiel (temps de concertation diminué, organisation des emplois du temps complexifiée) »*, ce qui n'est pas sans poser de problèmes, comme l'explique cette directrice M+ :

Directrice-M+ : Je suis déchargée tous les après-midis. Le matin, je suis en maitresse supplémentaire, mais cela se combine bien avec les CP, puisque c'est le matin qu'ils font français ou mathématiques, du coup toutes mes séances sont en français et mathématiques. Mais parfois, le créneau saute, parce que je suis en réunion, j'ai un impératif et du coup je me dis : « on nous demande plus de co-enseignement, ce qui nécessite du temps de préparation, d'y réfléchir, d'y passer du temps, pour que la séance soit efficace, ça arrive que, bam, cela ne se fait pas ». C'est important d'avoir des dispositifs qui fonctionnent,

de mettre en place des choses. Prendre du temps pour ça, derrière il y a aussi des aléas. Je comprends aussi que des enseignants se disent, même si cela n'arrive pas toutes les semaines, « pourquoi prendre du temps si on est pas sûr que cela se fasse ? »

Dans d'autres écoles cependant, on a à l'inverse souligné l'intérêt pour le directeur d'être aussi un « cointervenant pédagogique » : entrer dans les classes de ces collègues peut aussi renforcer sa connaissance préciser des différents contextes, renforcer sa légitimité pédagogique, mieux connaître la nature des difficultés d'apprentissage de certains élèves...

3.2.4 M+ et nouveaux enseignants : une mosaïque de configurations

L'existence d'un « projet » collectif qui va déterminer l'action du M+ est évidemment soumis à la continuité de l'action pédagogique. Mais lorsque de nouveaux enseignants arrivent dans l'école, comment arbitrer entre les principes de « liberté pédagogique » et les choix validés par le collectif ? Fait-il attendre que les nouveaux arrivent ou anticiper pour trouver un fonctionnement cohérent, au risque que les nouveaux n'y adhèrent pas ?

M_1 : Faire ça, cela veut dire aussi décider pour des enseignants qui ne sont pas encore dans l'école. [...] on a du mal à se dire « ils vont être dans notre école, donc ils vont marcher avec nos règles ». On a plus tendance à se dire : « ils vont venir à l'école et après on va faire avec eux » [...] je trouve que l'on manque un peu de cohérence dans l'école à cause de ça.

M+ : Et d'un autre côté, si on voulait vraiment voir évoluer des choses, il faudrait pas justement se dire, une bonne fois pour toutes, on reste sur nos priorités, et après on voit si ça a marché ou pas. « [...]

CPC : Tu as raison il faudrait une stabilité.

M_1 : Et des enseignants qui s'adaptent. Une culture d'école et des enseignants qui s'adaptent, plutôt que l'école qui s'adapte aux enseignants qui arrivent...

Du fait des mutations fréquentes dans certaines écoles, et des nominations en Éducation prioritaire d'enseignants peu expérimentés, dispositif PDM, on peut à la fois trouver des situations où le M+ va être un accélérateur de l'intégration pédagogique du débutant dans l'école, mais aussi des cas où le M+, lui-même peu expérimenté, mais porteur de nouveaux savoirs acquis en formation, va être force de proposition pour ses collègues. Prenons d'abord le cas où le M+ joue le rôle de tuteur pédagogique :

M+ : lors en maths, c'est aussi là qu'on aide les nouveaux. Souvent ils le disent "la séance de découverte, là, je ne la sens pas bien, ça serait bien d'être deux, il y a beaucoup de manipulations, ça permet aussi de pouvoir naviguer dans les rangs". Ou bien aussi, une fois que la séance de découverte est faite, pour s'assurer que tout le monde est bien rentré dedans, pour l'application, évidemment à deux c'est plus facile de les voir tous »

Dans cette autre école, l'accueil des nouveaux collègues semble une préoccupation majeure :

CAS : Comment as-tu vécu ton entrée dans l'école ?

L : Super bien, j'ai été très bien accueilli, l'équipe est super. C'est assez rare, non, il y a beaucoup d'équipes très sympas, mais une équipe soudée comme ça, qui intègre aussi bien les nouveaux arrivants. Avec le M+ cela s'est super bien passé, il intervient dans ma classe le mardi après-midi [...] quand je suis arrivé, il avait commencé un projet avec l'enseignante, il m'a tout de suite expliqué, on a travaillé, il m'a guidé. Et maintenant on met en place des projets ensemble [...], je sens qu'on a besoin d'être tous les deux dans la classe, parce que toute seule je n'y arriverai pas.

Dans cette même école aguerrie aux questions de co-enseignement depuis plus de dix ans, les enseignants semblent plus à même d'accueillir les « nouveaux » : chaque dispositif est l'occasion d'acculturer les nouveaux à l'expérience de l'école :

M_2 : Je remplace Mme R. qui a des CM1-CM2, je suis T1, je travaille avec le M+ le jeudi matin, pour moi c'est un bonus, parce qu'avec les élèves ce n'est pas toujours faciles tout le temps, et on peut mener des choses que je ne pourrai pas mener toute seule avec la classe, comme de exposés en histoire. On s'est

réparti avec le M+, il prend les élèves qui vont en salle informatique et on travaille avec les documents que l'on a déjà. Soit on est tous les deux dans la classe et on travaille par groupe. On a différents modes de travail, pour moi c'est vraiment un plus. Je ne connaissais pas, ça été assez facile.

Dans d'autres cas, c'est parfois l'enseignant débutant qui va avoir la fonction de M+ qui donne à voir une ouverture sur les possibles pédagogiques, malgré la gêne d'entrer dans « l'intimité pédagogique » de leurs collègues :

M+5 : La perspective d'entrer dans une classe comme ça, effectivement, certains enseignants sont dans leur intimité. Et cela s'est très très bien passé, et par rapport à ce que tu disais des enseignants dans la classe, je ne l'ai pas du tout vécu. C'est vrai qu'il y a des moments où l'on travaille en demi-classe ou trois tiers, mais à chaque fois le projet est vraiment construit, du coup je trouve que c'est assez efficace [...]

M+6 : j'ai accepté de prendre le poste, quand j'ai eu le poste à titre définitif, j'ai accepté d'essayer, j'ai eu quelques doutes au début, quelques appréhensions, j'étais là que deux jours par semaine, je ne connaissais pas toute l'équipe comme quand on est à temps plein dans l'école. Je vais essayer de m'imposer, de proposer plein de nouvelles choses, en fait j'ai une équipe super, très soudée.

M+4 : oui, proposer de nouvelles choses, en compréhension ou autres, je me suis aperçue que les collègues me faisaient confiance, qu'ils me laissaient la main. Et après étaient tout étonnés de voir ce que leurs élèves pouvaient faire, en production écrite ou autres... Du coup, j'ai vu que certains s'y mettent, osent plus...

3.2.5 Une réflexion collective qui permet de passer à des analyses fines pour lutter contre l'échec scolaire

Quand les écoles arrivent à dépasser les questions organisationnelles se posent des questions pédagogiques, didactiques. Dans cette école, l'évolution des préoccupations par l'intermédiaire du M+ n'est pas portée par les difficultés d'un élève en particulier, mission dévolue plutôt au RASED, mais plutôt par les difficultés que rencontre le collectif pour lutter contre l'échec scolaire.

CPC : [...] il y a eu un changement avec le M+ [...] Ce n'est pas que pour les élèves en difficultés, c'est vraiment sur les difficultés de l'école, c'est-à-dire qu'on passe un niveau plus [...] on s'intéresse pas à la difficulté de l'élève en particulier, chose que fait le RASED, mais à ce que peut faire le maître dans sa classe, par la différenciation, etc. »

Une école interroge le recours grandissant aux « soins », dans une approche centrée sur les « troubles », et réagit en réorganisant le travail en cycles afin de penser la continuité des apprentissages :

Directeur : On peut le dire, on a une épidémie du trouble du langage dans l'école, quand on regarde le nombre d'orthophonistes qui sont mobilisés pour accompagner les enfants. L'épidémie de dyscalculie est en train de prendre de l'ampleur aussi. S'il y a rupture un moment donné parce qu'il y a changement de classe, puis il faut à nouveau un mois et demi pour connaître l'enfant pour relancer quelque chose [...] et puis de fil en aiguille, on en arrive à se projeter pour l'année prochaine, à des classes de cycle 3, CE2-CM1-CM2, sur cette année de transition que sera l'année prochaine, en espérant l'année suivante des CM1-CM2-6ème, c'est un espoir un peu utopique. C'est compliqué à réaliser au collège, mais c'est un peu l'idée. Le maître plus y participe »

L'habitude progressive de travailler ensemble permet aussi de réfléchir plus largement sur les pratiques sociales. Ici, c'est le travail avec les partenaires du quartier qui a été le moteur d'une nouvelle réflexion sur les discriminations de genre :

Directeur : ce qui est frappant, les petites filles, il y a vraiment une difficulté, nous ce que l'on a remarqué, notre difficulté scolaire est sexuée. Vous connaissez les travaux d'Egaligone¹² sur ces questions-là. Ce sont des documents que nous ont transmis la crèche, le directeur de la crèche de la maison sociale, car il

¹² Institut lyonnais qui travaille sur la question des stéréotypes de genre <http://egaligone.org/>

partage un peu les mêmes questionnements, et quand on regarde les difficultés que rencontrent nos élèves, on voit que cela a déjà été rencontré partout ailleurs, y compris sous l'angle du sexe. Alors la question des maths, elle apparaît cette année en CP fortement. Parce que parmi nos élèves en difficulté en mathématiques, il semblerait que sept enfants sur dix soient des filles.

M_1 : On se disait qu'il y avait quelque chose de culturel aussi sur les petites filles qui sont très inhibées.

[...] Directeur : du coup, cela nous questionne. On a fait une réunion avec les grandes sections, maternelle-CP, on a abordé cette question avec eux, en forme de restitution de ça. J'ai le compte-rendu

[...] On a partagé l'idée ensemble que c'était vraisemblablement dans les toutes premières années de la vie que l'investissement entre les papas, leurs petites, leurs petits garçons, les mamans, leur petite fille, leur petit garçon. Qu'il y avait des choses qui se jouaient dans qui compte pour qui, qui compte pour les autres, qui compte pour soi. Il y avait sans doute un travail à faire pour amener les parents à changer de regard sur ces questions-là, c'est comme ça qu'on la libellé dans notre compte-rendu, échange sur cette problématique et partage du point de vue sur lequel, il est pertinent et légitime d'associer les professionnels à la petite enfance, d'engager un rail qui permette aux parents de porter un regard différent sur leur petites filles et petit garçons [...]

4.1 UN DISPOSITIF PILOTÉ

Dès la publication de la circulaire de décembre 2012, le département du Rhône s'est mobilisé pour construire les conditions de la mise en œuvre départementale, à partir de l'analyse de l'existant. En effet, dans le département, depuis plusieurs décennies avaient été implantés progressivement un nombre conséquent de postes surnuméraires stratifiés notamment au cours des différentes étapes de la mise en œuvre des politiques d'éducation prioritaire, dont on sait par ailleurs les fluctuations. L'impulsion volontariste du DASEN, traduction de sa volonté de mettre en œuvre une politique éducative la plus efficiente possible, se traduit par plusieurs mesures impactant fortement les priorités départementales :

- affichage d'une volonté d'un programme départemental clair par un appel à projets transmis aux écoles par le biais des circonscriptions, assorti d'un cadre précis
- transformation progressive, mais à échéance rapide, des anciens postes surnuméraires « Éducation prioritaire » (« REPiens » dans le jargon local) lors de la carte scolaire, et création de nouveaux emplois inscrits explicitement dans le dispositif PDMQDC
- mise en place d'un groupe de pilotage départemental, sous la responsabilité de deux inspectrices de l'éducation nationale, associant les différentes catégories de personnels engagés dans le travail (inspecteurs, formateurs et conseillers pédagogiques, enseignants, directeurs, RASED...)

Dès la constitution du groupe départemental de pilotage, plusieurs moments forts destinés à permettre aux acteurs de se mobiliser sur les objectifs départementaux sont organisés (juin 2013, février 2014, juin 2014). À chaque fois, la volonté de toucher le plus grand nombre se heurte aux contraintes matérielles des moyens de remplacement mobilisables pour permettre aux enseignants des classes « ordinaires » d'être présents. Généralement, le choix est fait de proposer aux écoles de libérer quelques enseignants, dont le directeur et le maître+ (qui ne requièrent pas de moyens de remplacement), charge à eux de « répercuter » ensuite dans leurs écoles les informations et expériences entendues. À chaque fois, les réactions des publics que nous avons interrogés sont doubles :

— **satisfaction** de pouvoir bénéficier de moments qui permettent de mieux identifier le prescrit (participation de responsables de la DGESCO et présentation des « dix repères ») ou de bénéficier d'apports théoriques. L'implication personnelle du DASEN, à chaque occasion de regroupement départemental, a été très massivement appréciée comme un « engagement » de l'institution, même par ceux qui critiquent les modalités de fonctionnement ou d'implantation des postes de M+. Cette « visibilité » du pilotage n'est pas, en elle-même, suffisante pour lever les difficultés, nous y reviendrons, mais dans un contexte de système éducatif où l'horizon « visible » de l'institution est souvent limité, pour les enseignants de « terrain », à la circonscription, le fait que les différents niveaux de pilotages puissent être « incarnés » est indéniablement vécu comme positif par les acteurs, qui souvent ne connaissent la hiérarchie départementale que par l'intermédiaire des médiations faites par les circonscriptions. Dans les réunions, la « parole » du DASEN, attaché à souligner son engagement éducatif et ses valeurs (nécessité de mobiliser l'École au service des élèves des catégories populaires, notamment) permet indéniablement de donner du sens à l'action, même si elle ne suffit pas à lever toutes les questions.

L'accent mis sur la confiance, sur la nécessaire prise en compte du temps dans les processus de changements, sur la force du collectif est apprécié. Ainsi, la formule « *passer du je au nous* », souvent reprise dans ses propos, deviendra pour beaucoup une manière directe de traduire la prescription. Même lorsqu'il invite les équipes à « *évaluer rapidement l'efficacité des moyens humains*

mis à leur disposition », le fait qu'il le fasse « *au nom des comptes que le système éducatif doit à la nation* » lui permet cependant de ne pas en rendre responsable les seules équipes d'école, en en acceptant publiquement la complexité et la difficulté :

DASEN : « J'ai beaucoup insisté sur le passage du "je au nous". Il s'agit bien d'un projet collectif d'une école, et non pas du projet d'un expert. Même si certains niveaux ne sont pas touchés, le maître de ce niveau doit savoir ce qui se passe dans les autres classes. Ce n'est pas forcément nouveau.

Quand on est dans une période exigeante du point de vue des ressources en moyens, il faut se demander si on fait les bons choix, et chercher les outils dont nous disposons. Poser la question est facile, y répondre est difficile. Nous avons répété "Pas de bras, pas de chocolat"¹³. La garantie du projet nous a fait considérablement gagner du temps. On sait bien que les effets sur les élèves sont difficilement mesurables. Les moyens de l'Éducation prioritaire ont souvent permis de ne pas aggraver les moyens, d'améliorer le climat scolaire, les relations. C'est bien, mais nous devons garder l'ambition de l'élévation des résultats. Nous devons élever l'exigence, créer des outils nationaux de mesure des résultats des élèves, se donner du temps, mais bâtir ce système pour que nous puissions dire "voilà les résultats sur les élèves".

Et va se poser une autre question : comment fait-on profiter tout le territoire de ce que vous mettez en place, pour que votre travail profite à tout le monde ? Dans le nous il y a le réseau aussi, et la question de son inscription dans le collectif. Je sais que tous les territoires ont des élèves en difficulté qui méritent qu'on y consacre des moyens, même quand les élèves concernés sont moins nombreux. L'observatoire des pratiques que nous souhaitons réaliser me semble en être un bon levier. La difficulté pédagogique, c'est facile d'en parler, c'est beaucoup plus difficile de la traiter. Les moyens y contribuent, mais n'y suffisent pas... »

Mais aussi **demandes** de formations destinées à toute l'école (et pas seulement à quelques-uns), de partage d'expériences concrètes, d'outils... En effet, ces réunions départementales font paradoxalement percevoir davantage aux participants (parfois « isolés » dans le quotidien des écoles) les écarts qui peuvent exister entre ce qui est prescrit, en terme d'accompagnement, et ce qui se met réellement en œuvre ; entre les différentes modalités d'accompagnement des circonscriptions, très variables :

— pour certains, un travail d'accompagnement très nourri, inscrit dans des continuités ancrées dans les cultures de circonscriptions, ou un travail de type « Action Formation Recherche » accompagnée par des formateurs (par exemple du centre académique Michel Delay, qui joue le rôle de structure d'accompagnement Éducation prioritaire et CASNAV dans l'académie de Lyon), se conjuguant souvent avec l'accompagnement par la circonscription

— pour d'autres, un sentiment d'avoir essentiellement à « se débrouiller » avec le prescrit, notamment avec la nécessité de « changer ses pratiques », de « développer la co-intervention au détriment d'autres modalités d'intervention » ou « d'évaluer rapidement les progrès des élèves ». C'est souvent dans ces contextes que nous observons davantage de difficultés à traduire le prescrit en une réalité opératoire, davantage de capacités à passer du « je au nous », pour paraphraser le directeur académique.

4.1.1 « La difficulté était d'avancer en marchant... »

Pour le département du Rhône, « **c'est un nouveau dispositif** » dont le pilotage, dans un groupe pluricatégoriel, est confié conjointement à deux inspectrices, dont une centrée plus spécifiquement sur la dimension évaluative. Répondant très franchement à nos questions, l'IEN pilote du dossier explique avoir pris progressivement ses marques : « *De ce fait, nous avons travaillé sans accompagnement/formation particulier du niveau national, comme c'est parfois le cas à l'ESEN pour les autres dossiers* ».

¹³ expression fétiche du DASEN pour préciser que l'octroi des moyens était subordonné à la rédaction d'une avenant au projet d'école.

« Pour le coup on a avancé ensemble », il y a eu vraiment eu un « nous », même s'il « n'a pas toujours été simple de pouvoir comprendre les logiques et les places des différentes personnes qui composaient le groupe, voire même de trouver le bon positionnement en tant que pilote ». Certaines réunions lui ont semblé laisser percevoir des « tensions », dont elle ne détaille pas la nature. « Il a fallu du temps pour décanter les choses, la réunion suivante modifiant parfois ce qui avait été précédemment décidé ». Elle est satisfaite de la manière dont les IEN se sont majoritairement mobilisés malgré les problèmes d'agenda, et même si l'articulation du travail entre IEN et conseillers pédagogiques n'a pas toujours été simple, interrogeant les postures professionnelles de chacun. Au fur et à mesure que la « commande institutionnelle s'est précisée », elle a apprécié la confiance qui lui a été manifestée par le DASEN : « il n'a pas l'habitude de faire semblant, les remerciements publics témoignent de la confiance qui s'est installée ».

Il est indéniable que la mise en œuvre d'un tel groupe de pilotage est donc loin d'aller de soi. S'il est désormais dans la culture du département d'organiser des groupes pluricatégoriels pour avancer sur un dossier, celui-ci a plusieurs charges qu'il doit assumer en parallèle, avec des échéances rapides :

- confronter les points de vue des uns et des autres sur la nature de la prescription nationale et départementale, dans un dispositif qui concerne un nombre important d'écoles et de postes,
- clarifier progressivement le rôle des participants : le DASEN a souhaité que les différents métiers concernés soient représentés (maitre E, psychologue, conseillers pédagogiques, coordonnateurs), mais les personnes nommées n'identifient pas spontanément quel va pouvoir être leur apport, ne se sentant pas forcément « légitimés par leurs pairs » pour le faire,
- mettre en place un dispositif départemental de formation/accompagnement dans un contexte où les circonscriptions sont déjà largement mobilisées/sollicitées, dans un contexte où la réforme des rythmes scolaires a largement tendu les relations sociales et fortement mobilisé l'activité des circonscriptions en direction des élus et des écoles
- parvenir à réellement « travailler » les questions dilemmatiques comme l'évaluation, la co-intervention, les priorités d'organisation qui, même si elles ne sont pas directement du ressort du comité de pilotage, vont forcément être au cœur du travail à réaliser avec les équipes,
- et donc identifier les ingénieries possibles, l'articulation entre le niveau local, départemental, académique, les interventions nécessaires, l'implication des différentes ressources (écoles, circonscriptions, IFÉ, centre Delay), les différentes modalités possibles en fonction des conceptions de ce qu'est la formation qu'ont les uns et les autres, des contraintes de remplacement, des organisations déjà prévues dans les circonscriptions...

4.1.2 Contrepoint : la même situation vue par un coordonnateur Education Prioritaire

Une bonne manière de comprendre comment les intentions des pilotes (des différents niveaux) sont « traduites » par les différents métiers est d'interroger les différents acteurs, afin d'accéder à la manière dont ils perçoivent le nouveau « dispositif ». Ainsi, un coordonnateur témoigne de son « point de vue », au sens strict du terme :

Coordo : Les nouveaux dispositifs modifient les rôles et le travail des métiers, y compris des métiers intermédiaires. En juin 2013, on commence à avoir une idée de ce que va être le dispositif. Un premier séminaire a lieu, et l'IEN m'invite à y participer même si les coordonnateurs ne sont pas invités. Dans cette réunion, on nous présente les grandes orientations et les nouveaux enjeux, les différents outils, les dix repères, et on discute notamment des projets des équipes et de l'évaluation, avec une première pression sur l'enjeu fort de l'évaluation des moyens qui nous sont délégués, ce qui est sommes toutes assez normal, mais vient apporter un peu de pression sur les équipes...

Avec les anciens REPiens, il y avait une tradition dans le Rhône, pour la gestion dans les écoles d'un enseignant surnuméraire, mais là on a vu qu'il y avait un enjeu sur le changement des pratiques, notamment pour eux et pour les équipes d'école qui devaient être impliquées dans la rédaction d'un projet collectif pour l'utilisation et la gestion de ce moyen supplémentaire. Notre institution... Il y a eu des enjeux forts pour les équipes de circonscription, pour lesquelles la question de l'accompagnement des équipes s'est posée, puisqu'on a dit aux collègues maîtres supplémentaires que les écoles pourraient bénéficier de l'appui des circonscriptions pour accompagner et éventuellement former les collègues. De là une certaine pression, avec une première réunion au niveau de la circonscription en juin 2013 avec les CPC, l'IEN, moi-même, les enseignants concernés, sur « comment ils verraient cet accompagnement » sans rien imposer, mais en discutant très vite après l'annonce du dispositif.

Trois préoccupations semblent saillantes, qu'on retrouve chez nombre de ceux que nous avons interrogés, lorsqu'ils essaient d'énoncer leurs préoccupations professionnelles, nourries de ce qu'ils retiennent des discours entendus :

l'évaluation du dispositif, dont on mesure de manière diffuse la complexité

le « changement de pratiques » à conduire, entre l'ancien et le nouveau

l'accompagnement des équipes à réaliser.

Selon les « ressources » disponibles en circonscriptions, toutes ne vont pas répondre de la même manière à ce qu'ils ont compris des demandes institutionnelles. À ce moment de la mise en œuvre (quelques semaines après l'annonce), la question semble bien, pour ce coordonnateur : « *comment allons-nous faire pour faire ce qu'on nous demande de faire ?* » Au passage, on note aussi une certaine tension dans les premières réunions départementales, du côté des conseillers pédagogiques qui sentent qu'ils vont être sollicités pour une double tâche (accompagner PDMQDC et la refondation de l'Éducation prioritaire, avec les REP+ préfigureurs...) sans qu'ils sachent dans le détail en quoi cela va être compatible avec leurs nombreuses missions.

4.1.3 Du point de vue des acteurs : une foule de priorités à démêler

Quelques illustrations concrètes des difficultés rencontrées peuvent en être possibles à la lecture du document ci-dessous, synthétisé lors d'une rencontre départementale des enseignants surnuméraires, directeurs d'école et équipes de circonscription (d'ailleurs très diversement mobilisées) en février 2014 (c'est la seconde session d'un travail départemental engagé dès juin 2013) dans le but de mieux comprendre la nature des difficultés rencontrées dans les écoles.

Le groupe de pilotage décide d'organiser la synthèse selon les catégories ci-dessous, qui reprend les catégories construites par le centre Delay (notamment Marc Prouchet). On y retrouve les questions vives qui sont au cœur des préoccupations des écoles, souvent emmêlées autour de questions de personnes ou de métiers : identification des élèves sur qui doit porter l'action, évaluations préalables (ou non), priorisation de l'action (niveaux, contenus), évolution requise des dispositifs anciens, rôle du M+, gestion du temps des enseignants et des élèves, confiance, difficulté du co-enseignement...

Synthèse des synthèses des travaux de groupe PDMQDC 69 (fév. 2014) :
Pouvoir d'agir ou empêchement d'agir ?
La souplesse et l'adaptabilité, le travail en équipe, le temps à gérer

PÔLES	Difficultés — Problèmes qui se posent	Alternatives
1/Institutionnel et contraintes du milieu	Hiérarchiser les priorités (sur quelles évaluations ? pour quels problèmes ?) S'adapter à l'imprévu Gérer les difficultés des élèves et des enseignants Attribution du poste (profil ?) Comment s'organiser humainement ?	Interroger l'antériorité/faire des deuils Construire les modalités du travail d'équipe : retraduire les prescriptions Organiser sur l'année et se projeter sur la durée Rigueur professionnelle
	<i>Absence de préparation : pas d'analyse des besoins</i> <i>Gestion des injonctions institutionnelles (pérennité, indicateurs chiffrés)</i> Perte de souplesse du fait du recentrage du dispositif (maîtres lésés) Évolution nécessaire entre MS et MRépien Le partage entre plusieurs écoles demeure difficile Les moments de rencontres sont plus importants ce qui nécessite du temps Travailler de manière pro-active ou en remédiation ? Mesurer des progrès ou mesurer des réussites ?	Souplesse et adaptation aux besoins : « <i>Mettre à plat les besoins et les moyens</i> » pour construire un projet tenant compte des priorités Rôle fédérateur de ce PDMQDC et du directeur : « <i>Un ciment pour le projet</i> » Parler d'équité plus que d'égalité Travail sur l'adaptation du MS Présenter et considérer le dispositif comme une plus-value Repérer des objets de travail précis pour les conseils de maîtres
2/Identitaire	Quelle légitimité du MS en tant qu'enseignant ? Être en mesure de co-enseigner ? Le statut L'apport de ce MS à l'équipe/Parler de son travail/Intervenant ou animateur et parfois rôle de formateur	Des transformations sont à opérer dans le temps (être patient) sur la représentation du métier Plus que le statut, la personne Préciser les objectifs de travail ensemble Construire un climat de confiance L'apport du MS à considérer : échanges professionnels, regard croisé sur l'élève
	<i>Statut : Qui fait quoi ? Quelle place pour chacun ?</i> <i>Co, oui, mais comment le vivre sereinement ?</i> Sentiment de dépossession de sa toute-puissance par le maître de la classe Difficulté à trouver sa place	Apprendre à travailler ensemble, créer un espace de confiance Organiser la complémentarité Assurer la légitimité du MS — Rôle du directeur d'école
3/Analytique (Questions du co...)	S'adapter aux besoins des élèves, à la structure, aux conditions de préparation du travail, aux types de relations établies avec l'enseignant Concilier les habitudes des enseignants, les besoins des élèves Travailler à deux est chronophage	Tout peut se faire à condition de pouvoir l'argumenter, de le faire perdurer et d'envisager les effets sur le climat scolaire Dispositifs collectifs de préparation Co-enseignement en prise sur le même contenu préparé ensemble Co-intervention en prise sur le pilotage de la séance Croisement des regards et échanges, analyse de pratiques
	<i>Le temps d'intervention du MS pose problème/La question des modalités d'intervention (massées ou saucissonnées)</i>	Réflexion collective qui fédère les écoles
4/Pédagogique	Autant de formats de séances et d'organisations que de situations de classe EDT et organisation du groupe classe Plus d'adultes ne suffit pas Se passer de l'aide ? Risque de l'assistantat pour tous	Essayer plusieurs modalités de travail en tenant compte des situations, des contextes... des travaux de la recherche (ce que l'on sait être plus efficace, ce qu'il est possible de faire) Inventer des procédures, créer des outils et des panels de ressources La question du désétayage
	<i>Plus aisé d'intervenir en maternelle, car la culture est peut-être différente</i> <i>Déjà appris à travailler avec d'autres</i>	Souplesse, innovation Présence plus importante de l'enseignant Plus des questions de gestion de comportement

	Prendre en compte les difficultés ou les besoins de chaque élève Priorité au cycle 2 pas toujours identique pour toutes les écoles	Libérer la parole dans l'équipe
5/Didactique	Pourquoi co — enseigner ? Ce qu'il y a à apprendre par l'élève et les questions d'enseignement	Modèle de séances ou de séquence : des temps sensibles à repérer Nature des difficultés des élèves à interroger Modalités de repérage des difficultés
	<i>Ce qui est privilégié ? Phono en GS ? Quand ? À quel moment de la séance</i>	

On constate qu'au fur et à mesure qu'avance le travail du groupe de pilotage, lui-même suivant très précisément les recommandations édictées par le ministère, notamment dans la circulaire et dans la brochure éditée par la DGESCO « 10 repères », on va voir de plus en plus nettement comment les intentions du prescrit vont trouver leurs limites dans la confrontation avec le réel du travail des professionnels, dans des **tensions** inhérentes à tout travail réel.

4.2 DES ACCOMPAGNEMENTS ET DES FORMATIONS

4.2.1 La question des légitimités professionnelles

La question des légitimités pour diagnostiquer les problèmes et proposer d'entrée des organisations efficaces génèrent des tensions entre attentes institutionnelles, connaissances du contexte par les acteurs et sentiment de compétence pour la spécificité du poste M+, comme l'explique cette CPC :

» Cela peut-être des besoins de cohortes, parce qu'aux évaluations les résultats sont faibles [...] là où cela se construit sur le nombre entier, et on va les prendre jeunes. Mais sur d'autres écoles, les difficultés diagnostiquées, c'était des difficultés de classe, il y avait des classes pour des raisons x ou y, ou des tranches d'âge, pour des raisons x ou y qui étaient pénibles. L'idée c'était de diagnostiquer chaque école, et ça, c'est difficile que cela vienne de la circonscription, vous [les enseignants] êtes quand même plus experts sur votre école pour savoir où sont les besoins, il n'y a pas un côté injonctif, c'est quand même, laisser à votre expertise, à votre connaissance du terrain »

Derrière ce témoignage, une question qui va être partout forte (sans être spécifique au Rhône) : est-ce l'école (le conseil des maîtres et son directeur) qui est légitime pour définir les priorités d'action du M+, dans le cadre de l'avenant que le directeur académique leur demande de rédiger, ou au contraire est-ce le département, incarné par l'inspecteur de circonscription, qui va être légitime pour définir, en cohérence avec les priorités nationales et les textes officiels, ce qui est « préconisé », admis, interdit, soutenu, critiqué... Entre la marge d'autonomie donnée aux écoles (« c'est à vous d'inventer une organisation en fonction de votre contexte ») et la conformité aux prescriptions (notamment sur les modalités de coenseignement), les dilemmes auxquels vont être confrontés les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les directeurs, les coordonnateurs et les enseignants sont réels.

Nous allons essayer de comprendre comment ils vont construire des réponses opératoires dans les modalités d'accompagnement qu'ils construisent dans les circonscriptions.

4.2.2 PDMQDC : un dispositif parfois vécu comme imposé qui génère des besoins formatifs.

La nouveauté perçue de la mise en œuvre du dispositif PDMQDC par certains enseignants génère un sentiment d'obligation, mais dans un second temps permet de prendre une certaine distance sur des implicites de la classe, et donc invite à la réflexion et à des besoins formatifs :

M : On ne va se mentir aussi, je me suis poussé à faire de la co-intervention parce que j'étais inspecté cette année, l'inspectrice n'a jamais caché qu'elle en était friande. J'ai joué le jeu de m'imposer un créneau de co-intervention. Pour revenir sur la formation, je me suis rendu compte cette année, que je n'avais été formé à intervenir à deux dans la classe, et finalement à improviser des situations en préparation, et bien voilà s'il y a la M+, je fais ça, ça, une fois sur deux ça a marché, une fois sur deux ça n'a pas marché [...] Mais cette année, le fait de devoir découvrir, le fait de devoir défricher mon apprentissage sur la co-intervention, la moitié des trucs n'a pas bien marché, parce que je n'avais pas anticipé, plein de choses, sur la réaction des élèves, sur l'organisation spatiale de la classe. Sur des demandes précises à faire aux élèves, sur des définitions de rôles. On m'a jamais vraiment appris à le faire, jamais montré comment le faire dans une classe chez un formateur.

M : C'est pareil pour la M+, elle n'a jamais eu de formation pour ce poste-là ».

4.2.3 Une culture de réseau qui essaime des pratiques de co-enseignement et une réflexion sur celle-ci

Par l'intermédiaire des rencontres organisées dans les formations d'un réseau éducation prioritaire, certains enseignants découvrent le co-enseignement sous différentes formes, y compris lors des rencontres entre enseignants du 1er et du 2d degré. Mais on reste souvent à la périphérie des préoccupations professionnelles, malgré l'intérêt mutuel des enseignants qui y participent :

M : L'année dernière, nous sommes allés avec nos classes de CM2 au collège et on a deux classes de 6è et un prof de maths. Un formateur du centre Michel Delay est venu proposer une conférence sur la multiplication et ensuite on a séparé les classes, on a mélangé les classes pour qu'ils travaillent en atelier, les CM2 et les 6è mélangés, à propos de certaines connaissances abordées lors de la conférence. On a fait des affiches.

CAS : c'était la première fois ou il y avait eu déjà des antécédents en terme de co-enseignement ?

M : C'était la première fois, c'était nos deux classes de CM2, on avait regroupé nos CM2.

CPC : En animation, cela s'appelait temps de co-enseignement. Ce qui est difficile pour moi de percevoir, c'est qu'entre ces animations pédagogiques, ces envies de partager ce dispositif, parce que je constate de visu les effets sur les élèves et le confort d'exercice que cela apporte et la charge de travail que cela demande, et du coup des moments où on s'y met et les moments où on peut en être déçu. C'est ça qui pour moi est difficile à percevoir.

M : On peut être très motivé au départ, c'est ce qui s'est passé cette année, en fin de compte, on a pas réussi complètement, on a commencé un petit peu, on a rencontré le professeur du collège, après on s'envoyait des mails et puis c'est vrai que l'année passe, on a plein de projets et celui-là on a pas réussi à me mener à bien.

CPC : Je vous rassure, il n'y a pas que vous, cette année cela a été extrêmement difficile, est-ce que sont les nouveaux rythmes scolaires, je ne sais pas. «

Les pratiques de co-enseignement nécessitent du temps supplémentaire de rencontre, de partage de réflexion, de régulation. Les stages REP, quand ils existent, sont des moments et des lieux propices à ces échanges interdegrés :

“M : Le temps, on travaille aussi le mercredi matin, donc c'est vrai, on a pas beaucoup de temps, en dehors de nos heures d'école et trouver du temps commun. Si on avait une petite semaine ou deux jours, ou même une journée banalisée pour ça, sur notre temps scolaire, c'est vrai qu'on y arriverait plus.

CPC : C'est ce qui nous manque, ce qu'on voit dans le dispositif Éclair¹⁴ d'une école, c'est qu'ils ont des temps de concertation dans le temps des élèves, d'une certaine manière, avec des moyens de remplacement, et des dispositifs qui étaient très aidant et qu'on a plus, comme le stage REP.

M : Ce qui nous manque aussi, c'est le temps de réflexion avec le prof, juste ça déjà. Entre nous, entre collègues de la même école, on trouve toujours du temps. Par contre il faut trouver des heures où on peut se voir."

Mais même dans le cadre de l'école stricto sensu, les pratiques co-enseignantes ne vont pas de soi, organiser du temps de concertation pour penser les objets d'apprentissages n'est pas facile à mettre en œuvre. Le rapport de l'IGEN expliquait p. 58 :

"Le temps de concertation est le plus souvent vécu comme une importante charge de travail et une lourde contrainte par les équipes, bien qu'elles reconnaissent aussi ce qu'il leur apporte. On note cependant que la question est perçue et traitée de manière inégale selon les lieux et les situations. Certaines équipes disent avoir trouvé un bon mode de fonctionnement, peu formalisé et pas trop contraignant ('on se rencontre un peu quand on peut', 'cinq minutes à la fin de chaque cours et on se voit une fois par semaine'), avec des échanges par courriel et téléphone qui fonctionnent bien. Un certain nombre d'expériences observées tendent à montrer que les enseignants jugent plus efficace de se voir plus souvent, sur des temps courts que plus rarement et plus longtemps. D'autres sont demandeurs d'échanges plus longs, plus formalisés et réguliers. Mais, comme il a été souligné plus haut, il en résulte très peu d'écrits".

En écho à cet extrait, on peut entendre dans cette école les mêmes préoccupations :

M : Et pour en revenir au co-enseignement, ce qui manque cruellement, c'est des temps, c'est du temps entre nous, c'est sûr que cela demande beaucoup de travail à deux, et pour ça, si on n'a pas un temps qui est dégagé, on prend sur notre temps personnel, on ne devrait pas devoir à le faire.

Les CPC expliquent également que les animations pédagogiques, désormais souvent organisées en fin de journée, ne sont pas toujours un cadre suffisamment sécurisant, eux-mêmes se sentant manifestement démunis pour trouver des moments de travail efficaces :

CPC : ce qui est paradoxal aussi, c'est que le temps qui était à disposition, pas entièrement, mais par le biais des animations pédagogiques où on pouvait avoir pratiquement tout le temps de l'animation pédagogique pour préparer et travailler en co-enseignement, là n'est plus un temps de coupure et de réflexion, mais un temps en plus de la journée de classe. Et du coup, on ne prend ce temps-là. Puisqu'on est dans l'urgence de retravailler la classe du lendemain, les corrections, etc. Ce temps qui était dégagé pour la mise à distance, pour la réflexion, n'est plus utilisé dans cette optique-là. Je l'analyse comme ça, le temps, même si vous y passez beaucoup de temps, ce qu'on avait réussi à dégager, c'était 18 heures d'animation pédagogique.

M : oui, mais c'était des heures, pour réfléchir, pour prendre un recul, etc. Mais le plus gros du travail, même si ce temps est absolument nécessaire [c'est] toutes les heures de préparation, de réajustement »

CPC 2 : Ce qui remonte du terrain [...] c'est « quand est-ce qu'on se voit ? Quand est-ce qu'on échange ? Est-ce qu'on peut aller dans d'autres classes ? Est-ce qu'on peut aller voir d'autres collègues ? » et ça on ne l'a plus et nous, en tant qu'équipe de circo, on réfléchit là-dessus avec l'IEN, et on se dit que les animations pédagogiques, on va peut-être mettre en place que des temps d'échanges accompagnés, parce qu'on n'a pas le temps de faire autrement. On en revient avec une couche de choses, de contenus qui ne sont pas adéquats. »

Une des questions qui se posent aux équipes de circonscription est donc de faire évoluer leurs modalités d'accompagnement pour parvenir, malgré les difficultés organisationnelles, à accompagner et organiser au mieux la construction des échanges professionnels des enseignants, mais aussi de trouver les ressources nécessaires pour développer leur propre efficacité professionnelle. Le pilotage départemental, malgré les envies de construire un cadre pour y parvenir, notamment par la création d'un espace internet de mutualisation des ressources des circonscriptions, n'est pas forcément vécu par les acteurs comme une ressource vers laquelle ils vont pouvoir se tourner.

¹⁴ Désormais REP+, qui ont des temps supplémentaires de concertation/formation, contrairement aux REP « ordinaires »

4.3 QUELLES RESSOURCES POUR LES FORMATEURS ?

4.3.1 Un centre de ressources pour les circonscriptions : une vieille histoire dans le Rhône, avec la spécificité du Centre Académique Michel Delay

4.3.1.1 Une histoire qui se reconfigure dans le nouveau dispositif

Depuis une dizaine d'années, le Centre Académique Michel Delay (CAMD) a construit des ressources et des méthodes pour travailler avec les circonscriptions, les collèges, les réseaux sur la question du co-enseignement avec les maitres REP (REPiens), les maitres surnuméraires... Ils ont notamment développé sous le terme « Action Formation Recherche » (AFR) une manière d'accompagner les professionnels en conjuguant des temps d'observations croisées, des temps d'apports, des temps de formation ou d'échanges de pratiques, des expérimentations, des mutualisations :

CPC : Au sein la circonscription, on a essayé de faire vivre ce dispositif et le présenter à d'autres enseignants, soit par le biais d'animations pédagogiques où on demandait aux enseignants qui étaient en classe double, de venir présenter leur travail. Ça a suscité des envies d'expérimentation de la part de collègues. Quand on sentait qu'au niveau de l'accompagnement, il y avait des choses qui pouvaient émerger, on essayait de les accompagner, mais cela n'a jamais été une obligation au niveau de la circonscription.

CPC : La diffusion de l'AFR se faisait par des animations pédagogiques essentiellement. [...] On a essayé de faire à nouveau de faire la passerelle avec le collège, et là cela s'est accompagné avec le Centre Académique Michel Delay et Marc Prouchet, au niveau des stages de réseau

Cette expérience du travail en co-enseignement a permis aux formateurs du Centre Académique Michel Delay d'intégrer le groupe de pilotage départemental PDMQDC, et de coconstruire la formation des formateurs dans un premier temps (IEN + CPC) puis des équipes terrain (directeurs d'école + M+).

CPC : « Du coup ce temps de concertation vous ont permis ça aussi, vous mettre à distance de ces dispositifs, pour essayer de les adapter, non pas à une routine de fonctionnement et du coup aux besoins des enfants, et ce temps là que vous avez est précieux ».

Directrice-M+ : depuis 2010, depuis qu'on est en action formation recherche, on a poussé notre réflexion, pour que la co-intervention soit quelque chose d'important, légitime ».

M : « Je suis à l'école depuis quatre ans, je t'ai jamais vu intervenir le M+ dans une classe sans projet, c'est devenu quelque chose de relativement naturel ».

M+ : « Oui, le critère que j'ai c'est « on bâtit quelque chose ensemble ou on ne fait rien ».

M+ : « Sans être, non plus, systématique. On n'est pas dans le dogme, il n'y a pas que la co-intervention qui existe. On est pas là-dedans, il y a des décroisements, il y aussi prendre la moitié de la classe pour aller en informatique faire une recherche, ou en BCD ».

4.3.1.2. Les spécificités de l'action formation recherche

Le travail sur les co-enseignements (parfois en interdégrés) a été un des supports qui ont amené à développer la méthode des AFR. Historiquement, des projets de « classe double » avaient été une demande qui émanait d'enseignants de maternelle. Cet exemple permet d'illustrer une vieille question en formation, celle de l'initiateur de la demande. Il permet aussi de comprendre comment, avant

même la création du dispositif PDMQDC, des équipes enseignantes s'intéressent à la réorganisation de la forme scolaire avec des intentions didactiques précises :

CAS : « On peut expliquer ce que c'était ces AFR ? »

CPC : Ces AFR, il y a deux axes, c'est d'abord l'école L. qui est partie, qui cherchait, c'était un projet du directeur d'école et d'une enseignante, chercher des modalités de travail avec les petits en motricité, parce qu'ils y passaient beaucoup de temps, ils ont cherché à eux deux ce qu'ils pouvaient mettre en place pour rendre la motricité des petits plus aisée et plus dans les apprentissages. Ils ont contacté un formateur du Centre Académique Michel Delay afin qu'il les aide à réfléchir et puis à valider leur choix et avoir une caution, un peu plus de recherche [...] et petit à petit dans l'école d'autres classes se sont mis en classe double. Puis lorsque l'école L. a fermé et l'équipe a été transférée sur une autre école, le directeur de la maternelle était à la base de ce projet a essayé de voir ce quoi pouvait être mis en place de l'élémentaire, toujours en accompagnement. La première AFR était sur la construction des repères, comment donner du sens à l'école et comment scolariser les petits et les tout petits et qu'il y ait vraiment un sens à l'école. Donc suite à ça, ce travail de repères s'est poursuivi en élémentaire dans cette école et il s'est rajouté toute la problématique de « ce n'est pas plus de maitres que de classe, mais finalement, la problématique du co-enseignement et de l'explicitation des gestes professionnels ».

Mais il permet aussi de comprendre comment les dynamiques d'accompagnement mettent en route de nouveaux mobiles d'action pour les enseignants, leur donnent de nouvelles perspectives professionnelles mobilisatrices, sécurisent en même temps qu'elles autorisent :

CPC : C'était une forme de formation, cet accompagnement, et comment ça permettait aux collègues d'évoluer dans leurs pratiques pédagogiques. Ils se sont sentis plus surs de ce qu'ils faisaient, avec la création d'un climat de classe confortable. Et on est passé de cette recherche de création de repères à comment travailler l'autonomie, les repères ils les avaient, mais finalement il y avait encore l'autonomie et le passage au collègue qui était problématique. Comment des enfants qui avaient construit des repères, qui étaient à l'aise, qui étaient autonomes, se trouvaient en difficulté et parfois avec des difficultés de comportement au collège, parce qu'au niveau de l'autonomie et des repères explosent au niveau du collège. Alors on avait réfléchi à ce sujet là. Du coup, la maternelle qui était venue voir en stage, plusieurs fois l'école L. a décidé aussi de continuer sur cette optique-là. Une enseignante est restée en maternelle, et a essayé de recréer une classe double avec un collègue qui était remplaçant à l'école L.. Au fur et à mesure de voir ce dispositif monté, de voir l'accompagnement qui suscitait les réflexions dans l'équipe, cela a suscité d'autres envies...

4.3.2 De nouvelles formes d'accompagnement qui exigent du temps...

Durant chacune de ces formations, c'est du développement professionnel des équipes dont il est question : en quoi le dispositif peut-il être levier du développement professionnel de l'enseignant, du maître supplémentaire lui-même, voire même de toute l'équipe de circonscription et/ou de réseau ?

4.3.2.1. Prendre le réel au sérieux

L'accent mis sur les pratiques enseignantes ordinaires, sur les temps sensibles de séances et de séquences permet aussi aux conseillers pédagogiques et aux inspecteurs qui entrent dans cette collaboration formative de croiser leur expérience, de renforcer leur ancrage dans les écoles : observations, analyses, questionnement des choix didactiques et pédagogiques, croisement de points de vue rapprochent les différents acteurs réunis dans une sorte d'enquête collaborative. Mais ces ambitions doivent se fondre dans les espaces institutionnels existants, parfois assez rigides, et le temps est toujours la ressource la moins disponible :

CPC : Ce que j'essaye de mettre en place, avec les animations pédagogiques, en souhaitant que ces temps-là soient des temps d'échanges. Mais c'est très compliqué à mettre en œuvre, parce qu'autant les enseignants du premier degré, s'inscrivent et viennent, autant les enseignants du second degré ont plus de difficulté à se libérer. Cela implique une volonté de l'établissement de libérer des heures, de faire en sorte qu'ils puissent être là. Cela crée aussi des disparités entre les deux corps, les professeurs d'école et les professeurs de collège, cela crée parfois aussi parfois des tensions. Dans une autre époque, cela créait des tensions parce que ces jours là étaient indemnisés pour les profs du second degré. Il faut appeler un chat un chat, et du coup quand les enseignants prenaient sur leur mercredi matin pour venir dans le collège et que finalement, le retour, je viens que si j'ai les heures spécifiques, c'est aussi un petit peu compliqué. Ça, il faut qu'on réussisse à le mettre en place.

Je pense qu'on a énormément besoin de temps aussi pour que les enseignants puissent aller dans les classes d'autres enseignants, simplement pour pouvoir observer, échanger. Qu'il y ait vraiment cet échange là, parce que finalement, le temps horaire réglementaire de présence... On est tout le temps dans nos classes, mais on ne sait pas ce que les collègues font, comment ils abordent certaines difficultés, auxquelles on est soit même confronté...

Concernant les modalités de formation, des temps formatifs partagés (ou stages de réseau) ont pu être mis en œuvre, sur des créneaux 17 h-19 h par exemple, où premier et second degré se retrouvent, autour d'un fil rouge ou d'une problématique commune (par exemple : comment favoriser les conciliations et ré-conciliations scolaires des élèves en s'appuyant sur le dispositif PDMQDC et en mettant l'accent sur le savoir lire, écrire, parler et compter ?)

Avec quel impact ? En écoutant ces enseignantes qui parlent de leur ressenti de ces actions, on comprend comment peuvent se diffuser des idées développées dans l'action formation recherche, notamment dans l'idée que c'est l'organisation collective des temps d'enseignements qui est un levier efficace pour s'attaquer aux difficultés d'apprentissage, davantage que l'externalisation du traitement de la difficulté vers un « dispositif » :

CAS : Qu'est-ce qui a été naturalisé ? Est-ce qu'il y a des choses qui ont été discutées en 2010 et qui maintenant sont installées ?

M : Je suis arrivé en 2011, quand tu dis depuis 2010, je n'ai même pas assisté au début, mais dès que je suis arrivé, j'ai bien senti l'ambiance de travail, l'idée de tous se diriger sur la vision de l'enfant, sur ses difficultés et comment y remédier, c'est comme ça que j'ai interprété le dispositif. Parce qu'on ne me l'a pas défini quand je suis arrivé

CAS : Quand tu as entendu l'expression AFR, qu'est-ce que tu t'es dit ?

M : Déjà, j'ai demandé le sens du sigle AFR : action, formation, recherche. Qu'est-ce qu'on recherche : l'efficacité pédagogique. Je connaissais la maitresse UPE2A un peu avant. Je suis parti aussi en UPE2A, car c'est aussi un dispositif qui vient en aide à certains élèves, au même titre que, mais différemment pour le M+. J'ai tourné pour trouver ça, des élèves avec leurs difficultés, les domaines et les champs d'action, et donc une intervention humaine et pas forcément individuelle. Cette aide prend différentes formes. La co-intervention, l'intervention, deux lieux séparés pour travailler une compétence, on a essayé de faire varier en fait toutes les variables de la difficulté pour essayer d'obtenir des progrès.

Maitresse UPE2A : "Et surtout au sein de l'équipe, on a testé plein de fonctionnements différents pour adapter chaque fonctionnement à une tâche, à un public, à un âge. Quand on fait du 'bric-à-brac', ce n'est pas pareil que la co-intervention, pourtant le maitre supplémentaire est extrêmement important. À partir du moment où on veut faire du travail où ce sont des ateliers qui fonctionnent, cela demande plus d'adultes, certains dispositifs demandent nécessairement plus d'adultes, c'est là où le maitre supplémentaire est super important, cela permet d'élaborer des projets qui seraient normalement quasiment impossibles de les élaborer, de les mettre en place, les tester, de les faire fructifier, etc..."

Néanmoins, il ne suffit pas que ces actions soient proposées pour que tous les enseignants s'y retrouvent. Les propositions d'accompagnement sont parfois peu visibles ou incomprises, certains vivent mal les formations et se sentent isolés, pensant qu'il y aurait une "théorie" et des "sachants" qui permettraient de résoudre les problèmes de co-enseignement :

M : Cela fait un bout de temps qu'ils réfléchissent à cette co-intervention.

M. Il y avait une classe test pour faire une co-intervention sur de la lecture, il y avait des formateurs de Delay qui étaient venus pour observer et on en a eu jamais aucune nouvelle, on a n'a jamais fait le point,

on ne sait pas ce que cela est devenu. Ils se sont penchés sur la question, mais ils n'ont peut-être pas trouvé de réponses ».

M : « Tout le monde tâtonne. On nous demande de le faire, mais au niveau de l'institution, ils n'ont même pas les formateurs ».

4.3.2.2. ... pour questionner des impensés du métier

Les questionnements émergent des temps de concertation/formation entre les copilotes, les CPC, le coordonnateur de réseau, les directeurs d'école, les maitres supplémentaires, et les formateurs, qui vont être la matrice du « fil rouge de la formation » (problème professionnel). Mais il peut développer certaines craintes, notamment chez les maitres supplémentaires qui étaient déjà « maitres REP » (ou REPiens). Ils se demandent si ces formations sont une remise en cause de leur travail passé. La difficulté pour le formateur est alors de ne pas balayer d'un revers de main leur expérience, mais bien au contraire de comprendre en quoi le travail passé peut être analysé, discuté, pour que le dispositif PDMQDC puisse être un levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. Cette volonté de réussite des élèves passe par l'identification fine des difficultés des élèves afin de recentrer la formation sur les situations d'apprentissage.

Des outils de travail sont donc proposés, qui tentent de mettre des mots à la fois sur les problèmes d'enseignement et sur les problèmes d'apprentissage : « gestes professionnels », « temps sensibles », métaphores diverses pour qualifier les situations deviennent une sorte de patrimoine commun qu'on voit fleurir dans différents réseaux qui ont été accompagnés. Les circonscriptions, mais aussi les formateurs académiques éducation prioritaire reprennent à leur compte ces expressions et formalisations et nourrissent une culture commune, mais aussi formaliser des espaces de mutualisation d'expériences, de forums de pratiques. On décide parfois de dégager des temps hebdomadaires de collectif, à la circonscription, pour que les M+ s'outillent :

CAS : Comment s'est déployée la formation des M+ autour du co-enseignement ?

CPC : Au niveau de la circo, il y a six heures, alors pour les maitres sup, ils ont six heures au plan d'animation pour l'année, on travaille ensemble, et puis à côté de ça, je leur prends également six heures de leur temps classe. Parce que six heures c'est court, donc je prends aussi six heures où on se réunit une fois tous les trimestres deux heures en gros, deux heures sur la journée, deux, trois heures sur la journée, un vendredi matin en général, j'essaye de ne pas déranger trop les collègues, j'essaye de choisir les fins de semaine, enfin, voilà, des moments où je, ou on fait de la régulation. C'est pas de la formation, disons que c'est de la formation-régulation.

Des collectifs intermétiers (M+, formateurs...) cherchent à dégager des temps grâce auxquels ils partagent les expériences, prennent un recul qui renforce leur capacité d'analyse et d'action, en restant fixé sur les objectifs d'apprentissage :

Formateur CAMD : les équipes de réseau se retrouvent ainsi trois fois dans l'année, une première fois pour poser les outils utilisés, une seconde fois pour réguler et une dernière fois pour faire un forum des dispositifs mis en œuvre.

Des équipes constituées par les maitres supplémentaires, le ou les CPC, le coordonnateur de réseau, voire des enseignants libres se retrouvaient régulièrement deux heures en moyenne par semaine, de manière à échanger et revenir sur les temps formatifs, construire des séances et des séquences au regard des difficultés des élèves, des difficultés des enseignants et de l'école. Il était question des espaces de travail collectif pluricatégoriels, de croisements des regards professionnels.

Les maitres supplémentaires sont ressources et moteurs. Nous évoquons des maitres supplémentaires ressources et moteurs, car si deux heures leur étaient consacrées, c'était pour réfléchir aux différentes difficultés des élèves, des enseignants et tenter de trouver des pistes de remédiation. Il s'agissait de temps durant lesquels les maitres supplémentaires pouvaient avancer et aussi faire avancer les autres collègues, car en terme de formation, il n'eût pas été possible de mobiliser toutes les personnes de la formation sur tous ces temps. La mise à disposition d'un temps, ne serait-ce que deux heures hebdomadaires, pour les maitres supplémentaires d'une circonscription, avec un accompagnement

formatif (équipe CPC, voire d'un professeur formateur académique) et la présence du second degré (coordonnateur de réseau) a été un véritable levier d'évolution des pratiques pédagogiques. Il s'agit à la fois d'un moment d'échanges, de partages, de mutualisations de pratiques ayant fait leurs preuves et de pratiques plus innovantes. Ces temps communs, au-delà de production de ressources pédagogiques sont l'occasion de diffusion de ces pratiques au sein des écoles, de la circonscription voire du réseau. Enfin un, ou plutôt des temps clés, consistaient à aller in situ, dans les classes, observer la dyade enseignant/maitre supplémentaire et d'en débriefer après la classe. Toujours accrochés à notre fil rouge, nos outils de travail, il s'agissait de débriefer la séance : en quoi la séance ou la séquence étaient-elles sensibles ? Comment est intervenu le maitre supplémentaire ? Quel impact sur le lire, écrire, parler, compter et sur les conciliations et ré-conciliations scolaires des élèves ?... »

Évidemment, ces espaces ne se développent pas dans les mêmes dimensions dans toutes les circonscriptions, dans tous les réseaux. La manière dont les pilotes du réseau (IEN, chefs d'établissement notamment) investissent ces collaborations est très variable selon les contextes territoriaux, leur histoire, leurs priorités. Les attentes des enseignants peuvent ne pas rencontrer les préoccupations de leurs formateurs. Et il ne suffit pas d'organiser des espaces de concertation ou d'échanges pour en faire des moments jugés utiles :

M1 : On a eu une action formation recherche, il y a deux ans.

M2 : Qui nous a un peu déçue

M1 : Ce qui s'est passé, c'est qu'on s'est retrouvés à se réunir, c'est intéressant, avec des professeurs de mathématiques du collège, des enseignants de maternelle. Au début, la réflexion sur nos difficultés était intéressante, mais après on attendait à ce que nous apporte des pistes de travail, mais en fait on a jamais eu d'intervention, il fallut simplement qu'on fasse des progressions, ce que l'on a déjà.

M3 : Ce n'était pas une action formation recherche, il n'y avait pas de chercheurs.

M1 : « Il n'y avait pas de formation, cela nous a un peu démotivés.

Thierry : "L'IA-IPR qui accompagnait le réseau espérait avoir des personnes du Centre Académique Michel Delay pour nous accompagner dans cette recherche, mais je pense qu'elle n'a pas eu les moyens de le faire ou la possibilité de le faire. Elle a pris sur elle de le faire elle-même, comme elle pouvait, avec ses contraintes et puis son mode de fonctionnement aussi. Du coup, on ne s'est pas retrouvés dans ce mode de recherche-action que l'on espérait, c'était vraiment une demande forte.

M2 : L'AFR, c'est tout un travail d'accompagnement en classe. De suivi des dispositifs, de travail en amont, de création de séquences...

4.3.3. Des demandes d'outillage et de formation pour les formateurs eux-mêmes

Les conseillers pédagogiques cherchent des espaces pour trouver des ressources qui vont les aider à accompagner les équipes. En effet, ils ne sont pas des 'spécialistes' de la cointervention ou du coenseignement, et peuvent se trouver démunis pour accompagner efficacement les enseignants qui leur demandent des réponses précises, d'autant plus quand la prescription sur les modalités pédagogiques est forte...

Ils tentent également d'outiller les équipes pour tenter de développer leurs capacités à analyser les situations (avec des vidéos, ou des observations dans les classes) :

CPC : 'Ce que tu dis [sur Néopas@action], il y a un moment quand même quelqu'un qui permet un regard, ne serait-ce que par la vidéo, quand on voit les petits entretiens qu'on a vus après, c'est une médiation qui est importante. Je vois sur notre circonscription, comme on avait des classes doubles, on avait des enseignants très curieux de ce qui se passait, ce qu'on a mis en place, c'est un petit temps de réflexion sur justement qu'est-ce que c'est d'observer un collègue, pour garantir un cadre éthique et un cadre qui protégeait nos collègues auprès desquels on envoyait des observateurs et parce qu'on se rend bien compte que quand on observe sans avoir outiller l'observation, on ne voit rien, ou on voit quelque

chose qu'on se dit hors de portée. Ce qui était intéressant sur ces temps de formation, les enseignants sont revenus, en nous disant que c'était extrêmement difficile d'observer, que cela les avait pas mal fatigués. Les enseignants qui ont été observés ont eu un retour aussi très positif, ils ont dit qu'ils avaient observé plein de choses, ils nous ont posé plein de questions. Cela nous a fait avancer dans notre réflexion, et du coup c'est gagnant gagnant, il semble que cette médiation, à un moment donné, en amont, en aval, au milieu, elle est nécessaire'.

Alors que le Centre Académique Michel Delay diffuse au niveau de l'académie, la proximité géographique de l'Institut français d'éducation (et du Centre Alain-Savary) a permis à certains de développer des stratégies :

CPC : Je répercute les informations, parce que moi je vais, de mon côté à l'IFÉ, sur plus de maitres que de classe, je leur répercute tout ce que je peux glaner, comme formation, information à ce niveau-là, je leur rends compte, bon voilà, et ensuite on régule aussi, on planifie, voilà le déroulement. Donc ces formations-informations, c'est un peu les deux

4.3.4 Les animations pédagogiques, moments privilégiés pour diffuser des idées, du possible, du souhaitable.

Les enseignants tentent d'intégrer les possibles qui leur sont proposés en animation pédagogique, mais la question des conditions de la mise en œuvre est souvent une question vive :

CAS : Quand tu suis l'animation pédagogique, qu'est-ce que tu te dis ?

M+ : Oui ça à l'air trop bien, mais je ne peux pas le faire toute seule. Il y a plein de choses comme ça, tout ce qui était présenté, c'est à faire en petits groupes. Les maths, la compréhension de 'cigale', fluence, c'est tout des trucs on se dit, oui cela va les faire progresser, c'est intéressant, mais on est coincé, en étant tout seul.

M : le seul créneau possible, si on prend fluence en particulier, c'est l'aide personnalisée, cela ne permet pas de faire tourner toute la classe, ce n'est pas le but.

Il n'est pas simple de ramener le réel en animation pédagogique. La manière d'utiliser les vidéos peut prêter à controverse. Parfois, on donne à voir des situations jugées trop déconnectées du réel des enseignants. Néanmoins, elles peuvent susciter des possibles que les enseignants prennent au sérieux et adaptent :

M : C'est vrai quand on nous montre des vidéos de démonstration en anim' péda, on se dit c'est super, mais ils sont huit, dans une classe où c'est super calme, pas un bruit. Mais nous cela n'existe pas ».

M : Pour les dictées négociées, on s'est beaucoup servi du poste de M+. Pareil, on a vu des supers vidéos, des élèves très calmes, c'est super, il faut le faire. On a utilisé le poste de maitresse supplémentaire pour le faire, des dictées négociées. [...]

M : la co-intervention, on voit surtout l'utilité en maths, en manipulation, en plan de travail cela ne marche pas trop. Si vraiment tu veux faire lire, il ne faut pas être au milieu de la classe.

CAS : « En animation pédagogique, c'était l'occasion de travailler sur le co-enseignement ?

M : Non, une année, ils en ont parlé, ils parlaient de faire un ilot, mettre un des deux enseignants en fond de classe, qui faisait plus « enseignant ressource ». Ça, on ne l'avait jamais mis en place, ce n'est pas sur toutes les matières qu'on peut avoir un enseignant ressource [...] Cette formation ne m'avait pas paru très pertinente, elle ne m'avait pas aidé. [...] «

Plus que le temps en présentiel, ce qui compte aux yeux de certains, c'est la possibilité d'avoir les moyens de la mise en œuvre, d'être soutenu par des espaces de régulation permettant de continuer la réflexion amorcée dans les formations. Si les maitres aspirent à des temps d'échanges de pratiques (qui ne sont pas mis en œuvre dans tous les réseaux), ils ressentent aussi qu'ils ne suffisent pas, en soi, pour les aider à construire des pistes pédagogiques « utilisables » :

Directrice-M+ : On a eu une formation, trois fois une journée, que pour les maitresses supplémentaires. Cette année, cela devait être mis sur une journée de décharge. Le ressenti que j'ai eu par rapport à ces trois journées, c'est qu'on nous a présenté institutionnellement les textes, ce que l'on attendait du poste, le matin et l'après-midi des petits ateliers où on devait échanger avec les autres maitresses supplémentaires. Mais en fait le ressenti de tout le monde, c'est que tout le monde pataugeait un peu, tout le monde testait à son niveau, ce qu'il pouvait, avec ce qu'il avait, avec les équipes. Je me suis rendu compte qu'on avait testé pas mal de choses, c'est vrai par rapport à d'autres écoles qui devaient avoir le poste supplémentaire, à la fois, ces échanges la c'était ce qui était plus intéressant, c'est ce qui permet de voir, ce qui se fait ailleurs, ce qui marche, ce qui ne marche pas, en même temps ce qui marche on ne peut pas forcément le reproduire à l'identique, dans nos écoles.

Je trouve que pour l'instant c'est vraiment resté à ce stade-là : on a les textes et ce qu'on attend, puis après c'est des échanges de pratiques, qui au regret de tous, ne sont pas suffisamment présentes et régulières, on se verrait tous les mois, comme cela se fait dans certains réseaux pour les maitres et les maitresses. Il y a certains inspecteurs dans certaines inspections qui banalisent une demi-journée, pour que les maitres du réseau se réunissent et échangent sur les dispositifs qui se font dans leurs écoles, et là effectivement on peut avancer, créer des choses. Ce n'est pas le cas dans notre circonscription.

4.3.5 Quelle effectivité des « changements de pratiques » après les formations ?

Posée souvent comme un objectif « en soi » dans certains discours institutionnels, le « changement de pratiques » est présumé être le levier du renforcement de l'efficience pédagogique. Mais encore faut-il être modeste sur le premier temps, celui de la mise en œuvre du travail partagé, du regard croisé entre deux professionnels. Encore faut-il prendre le temps de ne pas aller trop vite, et que le formateur cale ses actions sur les préoccupations des enseignants :

Formateur CAMD : Prenons quelques précautions pour commencer : oui, le maitre supplémentaire autorise, permet, soutient, développe des pratiques robustes ou innovantes. Le maitre supplémentaire est un « catalyseur ». Mais des obstacles au regard du dispositif émergent : le dispositif PDMQDC pose des questions, notamment au regard du travail réel. Les acteurs de terrain s'inquiètent de l'évaluation du dispositif, du passage du REPIen (affecté sur le réseau) au M+ dont le projet est piloté par l'avenant au projet d'école avant même d'entrer dans l'analyse des difficultés des élèves ou du travail collaboratif, des questions d'organisation (emploi du temps, classes concernées...) se posent. La formation doit en tenir compte, même si les objectifs du formateur sont centrés sur le didactique.

Certains maitres supplémentaires se demandent simplement comment travailler à deux, avec certains collègues qui ne savent que travailler seuls, sans porter de sans jugement de valeur. Ouvrir sa porte de classe à un maitre supplémentaire, c'est perdre de l'assurance, car il est nécessaire d'assumer le regard de l'autre. Comment travailler cette relation intime, en formation, sans accompagner très respectueusement les collègues au plus près de leurs questions ?

Parfois se pose la question du « leadership » au sein de la dyade, parfois même sur les mises en œuvre. Quand les modalités d'organisation pédagogiques prennent le pas sur les contenus et les enjeux des tâches proposées, le formateur doit d'abord outiller la capacité d'observation des enseignants, du maitre de la classe comme du maitre supplémentaire. Sans cela, on cherchera sans fin à « aider les élèves » sans savoir exactement « ce qui les aide ». Tout étayage mérite que l'on en étudie en même temps les conditions de désétayage, si on veut que le dispositif aide le système à avancer, et que ce que le professeur fait à deux aujourd'hui puisse être intégré à l'ordinaire du geste pédagogique de l'enseignant, ce qu'il tentera de faire seul demain.

Ce n'est souvent que dans un second temps que le formateur peut centrer le travail des équipes sur la nature de ce qui fait difficulté dans les apprentissages :

Formateur CAMD : « Côté apprentissages des élèves, le dispositif PDMQDC, au regard des différents métiers et du travail réel, fait l'unanimité quant à la possibilité de renforcer l'analyse (le diagnostic) des difficultés et des besoins des élèves, de leurs ressources aussi. S'il est trois questions qui reviennent

souvent ce sont bien celles-ci : “Qui sont nos élèves ? Qu’est-ce qui fait obstacle ? Quels sont les obstacles récurrents ?”. Partant de ces questions, le dispositif PDMQDC peut permettre une “bascule didactique et pédagogique” centrée sur les difficultés des élèves et un traitement de ces difficultés afin de lutter, réduire les inégalités scolaires pour la réussite de tous les élèves, avec l’accent mis sur le lire, écrire, parler, compter.

C’est souvent dans un certain apaisement du “climat de classe” que le formateur et les enseignants vont mesurer les premiers effets du dispositif, comme si le meilleur soutien aux apprentissages, des situations mieux réussies avaient pour premier effet de faire baisser la perturbation scolaire, vue alors davantage comme une réponse comportementale aux difficultés :

Formateur : Lorsque l’on s’intéresse au réel du travail des enseignants, ces derniers évoquent un retour à un climat de classe plus serein par la gestion d’élèves dits difficiles, turbulents, grâce à l’aide proximale apportée par le maître supplémentaire (ou par l’enseignant) à ces élèves.

Cette manière de faire me semble de recréer un sentiment d’alliance, parfois cassé, entre l’enseignant et l’élève dit difficile. Nous pouvons en parler avec les enseignants. PDMQDC permet, comme nous avons maintes fois remarqué, d’approfondir les regards croisés et portés sur les difficultés scolaires des élèves. Entre enseignants, on parle davantage de difficultés scolaires, avec moins d’attributions externes qui renvoient sur les élèves la seule responsabilité

Dans ce cadre, les formateurs insistent sur la plus grande capacité des enseignants à investir du temps sur la préparation, sur l’anticipation des situations, leur mise en œuvre ne devenant que la conséquence des choix faits dans la conception :

Les enseignants développent l’analyse à priori des séquences, des séances d’enseignement construites. Ils tentent d’identifier des temps sensibles sur lesquels les élèves sont susceptibles de ne pas accrocher, voire de décrocher. Cette analyse à priori permet une inventivité dans les organisations pédagogiques (variation des modalités de différenciation), une réflexivité sur les “gestes professionnels” (passage de l’implicite et l’intuitif à l’explicite et formalisé), permet davantage de maintenir l’unité du groupe classe au sein même de la classe.

Conséquence pour le formateur, moins de “prescriptions de bonnes pratiques”, mais davantage de coélaboration négociées, en centrant davantage la réflexion sur “ce qu’on gagne” et “ce qu’on perd” dans les choix d’organisation pédagogique mise en œuvre :

Cette analyse à priori permet de n’exclure aucune pratique, que ce soit du co-enseignement ou de la co-intervention. Il n’est pas de bonnes ou mauvaises pratiques en soi, mais des pratiques adaptées à un contexte donné à un moment donné. C’est ainsi par exemple que les dyade M/M+ favorisent les situations de co-enseignement pour des tâches complexes, des tâches de résolutions de problèmes, et favorisent davantage les situations de co-intervention lors de tâches dites de systématisation, ou de répétition nécessitant des retours multiples à l’ensemble des élèves ».

Mais pour que les formateurs puissent y parvenir, ils ressentent le besoin eux aussi de ne pas être pris dans des injonctions paradoxales, grâce au dispositif de pilotage départemental qui donne des priorités claires :

Formateur : Côté institution (école, circonscription, réseau, pilotage local/départemental), la mise en place d’un pilotage départemental, même si pas évidente compte tenu de sa composition pluricatégorielle, est tout de même rassurante. Ce pilotage est un intermédiaire entre le pilotage national et le pilotage local. Ce pilotage a permis l’accompagnement des circonscriptions, l’implication des directeurs dans la dynamisation du dispositif pour apporter sérénité aux enseignants et aux maîtres supplémentaires.

4.3.6 PDMQDC : des idées-forces construites à partir des savoirs de la formation

On pourrait donc résumer, comme le font ces formateurs réunis pour en entretien collectif, les principaux leviers que les équipes peuvent actionner pour donner à PDMQDC une plus grande efficacité :

Apprendre : mieux comprendre ce qu'ils ne comprennent pas

- ❖ PDMQDC peut permettre d'approfondir et d'aiguiser le regard porté par les enseignants sur les difficultés scolaires des élèves et de réduire les attributions externes aux difficultés d'apprentissage.

Enseigner

- ❖ PDMQDC permet une inventivité, une réflexivité quant aux mises en œuvre didactiques et pédagogiques dès lors qu'on a la préoccupation de maintenir l'élève le plus souvent possible au sein de sa classe
- ❖ devenir maître supplémentaire modifie son regard sur son propre métier, du fait qu'il peut être considéré comme une modalité supplémentaire de différenciation (le maître supplémentaire outillant, le maître supplémentaire aide proximale, le maître supplémentaire qui questionne les élèves...). Ainsi considérés, les maîtres supplémentaires avouent en apprendre beaucoup, et au sens propre « développer leur métier ». En une ou deux années, des maîtres supplémentaires ont le ressenti d'apprendre beaucoup plus qu'en plusieurs années d'enseignement
- ❖ Le maître supplémentaire peut autoriser, soutenir momentanément une pratique pédagogique, pour ensuite s'effacer et laisser l'enseignant agir seul. « Savoir faire seul demain ce que l'on fait à deux aujourd'hui » est un levier essentiel pour que le « dispositif » ait un impact sur les conditions ordinaires d'enseignement.

Collaborer au travail

- ❖ PDMQDC peut permettre d'approfondir les regards croisés sur l'activité réelle des élèves face aux tâches scolaires qu'on leur propose
- ❖ PDMQDC peut permettre un travail collaboratif entre les enseignants d'une école, d'une circonscription, voire d'un réseau, pour construire des séquences et des séances d'enseignement
- ❖ PDMQDC questionne l'histoire du métier enseignant, permet d'imaginer de nouvelles organisations auparavant jugées difficiles, voire impossibles.

Piloter

- ❖ PDMQDC requestionne notamment le rôle du directeur de l'école dans son rôle d'animateur, le rôle des CPC dans l'accompagnement des maîtres supplémentaires, du coordonnateur de réseau dans l'animation du réseau.
- ❖ PDMQDC peut être un objet qui renforce le travail collaboratif avec les pilotes et les formateurs, sur des questions pédagogiques « ordinaires »

Autrement dit et de manière synthétique, des consensus semblent se faire autour des questions des apprentissages des élèves, de la dyade M/M+, du collectif de l'école, des situations d'enseignement et du pilotage :

- S'agissant des apprentissages des élèves, tous les métiers que nous avons rencontrés et observés au travail s'accordent à dire que le dispositif PDMQDC permet de prévenir, lutter et réduire les inégalités scolaires, en apportant un regard précis sur les difficultés et besoins des

élèves, notamment ceux de cycle 2. De fait, les enseignants se recentrent sur les situations d'apprentissage, au sein de la classe, pour un meilleur investissement et une meilleure compréhension des enjeux scolaires chez les élèves. L'accent est davantage mis sur les conditions d'une meilleure maîtrise du « lire, écrire, parler, compter ».

- Le dispositif PDMQDC impacte positivement le travail collectif et collaboratif des dyades M/M+ ainsi que le collectif de l'école (voire de la circonscription, voire du réseau). PDMQDC permet donc la mise en œuvre d'un travail collaboratif autour des difficultés des élèves, afin d'apporter des solutions didactiques et pédagogiques. Le partage des temps de préparation des séances, des bilans après la classe permet d'échanger, de partager, d'observer de diffuser des pratiques pédagogiques que l'on pourrait nommer robustes, voire aussi innovantes. Le dispositif PDMQDC impacte positivement l'intermédiaire.
- Lorsque l'on regarde de plus près les situations d'enseignement, elles découlent des « diagnostics » précis réalisés auprès des élèves et des temps de travail collaboratif de manière à coller au plus près de l'activité réelle d'enseignement. C'est ainsi qu'est souvent mis en avant l'effet positif du dispositif sur le climat scolaire par la prise en charge ou plutôt l'aide proximale apportée aux élèves dits difficiles, perturbateurs. Au-delà de ce climat scolaire serein retrouvé, c'est bien d'un recentrage sur les « gestes professionnels », notamment les plus complexes que sont les différenciations pédagogiques, au sein même de la classe, dont il s'agit. Les questions du lire écrire, parler, compter au cycle 2 questionnent les enseignants et ces derniers ne font pas que tenter, mais proposent des pistes de travail.
- Enfin, le dispositif PDMQDC met le pilotage en mouvement, qu'il soit départemental ou local. Au niveau du pilotage départemental un suivi pluricatégories permet de donner les grands axes. Un pilotage local permet quant à lui une mise en adéquation entre ce prescrit et la réalité de terrain de manière à mettre les enseignants dans les meilleures conditions possibles et favoriser ainsi la réussite de tous les élèves.

L'observation de la mise en œuvre dans le département du Rhône de la mesure « Plus de maitres que de classes » nous avait amenés à mi-parcours à proposer à la fois une liste de préoccupations qui reviennent relativement régulièrement dans les écoles et les circonscriptions, et quatre focales sur lesquelles la formation et l'accompagnement peuvent trouver des champs d'action (**les apprentissages des élèves, les situations d'enseignement, le travail dans la dyade maitre de la classe/maitre+, le travail collectif dans l'école**).

Parvenus à la fin de cette étude, il nous semble que le résultat le plus significatif de nos observations et de nos recueils est que lorsque quelques conditions de base sont réunies (travail en confiance avec la circonscription, articulation claire du pilotage entre la circonscription et le directeur d'école, périmètre d'intervention raisonnable en terme de nombre de classes, maitre+ et équipe d'enseignants volontaires), les préoccupations partagées évoluent rapidement : on réduit les multiples priorités, on les hiérarchise, on modifie les organisations, on focalise les efforts sur les apprentissages les plus « différenciateurs », on construit les cadres collectifs de travail dans lesquels on envisage les parcours d'élèves.

DES PISTES POUR RENFORCER L'EFFICIENCE ?

Nos observations ont souligné les dynamiques collectives indéniables, souvent soutenues par un accompagnement réel et coordonné. Cependant, plusieurs pistes nous semblent devoir être suivies de près pour renforcer l'efficacité à moyen terme :

1. Du point de vue de l'organisation départementale :

- limiter le nombre d'écoles et de classes dans lesquelles un maitre+ intervient. Dans un premier temps, l'objectif de ne pas dépasser dix classes par maitre+ semble être à poursuivre
- garantir explicitement un temps de mission inscrit dans le temps. Si on se réfère au calendrier choisi pour la périodicité en éducation prioritaire, une durée de quatre ans est sans doute un choix efficace.
- préciser au niveau départemental les modalités possibles de nomination sur ces postes (priorité ou non à un enseignant de l'école, possibilité ou non de changer le maitre + au sein de l'école, possibilités de partager entre plusieurs temps partagés la fonction, cadrage précis des missions...)
- renforcer le potentiel de formation de formateurs, afin de pouvoir favoriser la qualité des accompagnements formatifs proposés aux écoles. À Lyon, l'existence de masters de formation de formateurs pourrait en être un levier utilisé davantage comme moyen de professionnalisation des formateurs, ainsi que la valorisation de ceux qui ont déjà réalisé ce cursus au cours des trois années précédentes.
- développer l'usage d'un espace de ressources départemental accessible à tous, comprenant des documents d'accompagnement, des documents types cadrant les temps de travail collectif et les acteurs concernés, des exemples de pratiques, des propositions d'évaluations des actions
- baliser dans le plan départemental de formation des temps de formation continue permettant des temps de formation commune des équipes d'école, en les articulant le plus possible aux différents temps de concertation prévus dans les charges de services des enseignants.

- dans les écoles de l'Éducation prioritaire, favoriser le travail de liaison inter cycles, du cycle 1 au cycle 3, en utilisant une part des temps prévus par la Refondation de l'Éducation prioritaire et en liant davantage les cohérences prévues dans les différentes réformes en cours (refondation de l'EP, réformes des programmes, réforme du collège).

2. Du point de vue de l'accompagnement par les circonscriptions

Du fait de l'augmentation du temps dévolu au travail collectif, la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes » dans une école pose la question de l'articulation entre les instances de l'école, du réseau quand il existe (en éducation prioritaire) et de la circonscription. Il peut être nécessaire de construire le plus précisément possible des principes clairs sur les niveaux de décision organisationnelle, dans le cadre d'un dialogue le plus précis possible. Ainsi, un document récapitulatif précisant les différents niveaux de décision et de régulation, les temps et les acteurs mobilisés (réunions circonscription/directeurs, directeur/maîtres+, formations ou conseils de cycle/maîtres consacrés à PDMQC, temps de bilans et de projets...) peut en être un aide-mémoire utile.

Dans le plan de formation/accompagnement mis en œuvre par la circonscription, anticiper suffisamment en amont les temps et les thématiques à creuser (échanges de pratiques, apports didactiques sur les principaux domaines concernés par le travail des maîtres+. À cet effet, la co-construction de ces temps avec les écoles, au plus près des fonctionnements mis en œuvre dans les classes, est sans doute une des meilleures manières d'assurer l'engagement du plus grand nombre, la mutualisation des expériences, la confiance mutuelle. Partout où elle est déjà engagée, cette manière de faire entraîne d'importantes évolutions des pratiques.

La question de l'impulsion de ces formations accompagnement, en intermédiaire, semble également une priorité. Les différentes fonctions peuvent y contribuer, en complémentarités, sous réserve que les rôles de chacun puissent être clairs [IEN, CPC, chargés de mission départementaux, coordonnateurs, maîtres+ eux-mêmes, directeurs d'école...]

3. Du point de vue des fonctionnements internes des écoles

Le rôle du directeur dans l'impulsion du travail collectif et dans le lien avec la circonscription nous semble d'une grande importance. L'inscription à l'ordre du jour des conseils de cycle et conseils des maîtres de la question du PDMQC va généralement de soi. Mais pour éviter la focalisation (et les conflits éventuels) sur les aspects organisationnels, il nous semble souhaitable que le « travailler ensemble » amène progressivement un travail explicite sur :

- l'analyse de la nature des difficultés des élèves, les difficultés récurrentes rencontrées dans les apprentissages, au plus près de l'observation des difficultés réelles des élèves, et si possible en n'en restant pas à des thématiques générales du type « gestion de l'hétérogénéité », mais en prenant pour objet du travail les obstacles réels aux apprentissages disciplinaires,
- pour permettre ensuite un travail collectif sur la construction de situations didactiques pour y travailler (propositions d'actions massées, de MACLE, de travail en cycle, de planifications différentes de certains enseignements...)

La difficulté de ce travail est généralement qu'il ne peut être laissé au hasard des configurations locales, même si nous avons observé qu'elles pouvaient parfois être très fructueuses. Il nous semble que l'expérience de deux années permet d'imaginer des reconfigurations des relations entre différents métiers « intermédiaires » qui concourent à différents registres à la « qualité » du travail collectif : enseignants de l'école qui en aient les compétences (dont les enseignants spécialisés ou le directeur, formateurs de la circonscription, de l'ESPE ou du centre Delay. En effet, ces discussions professionnelles peuvent interroger les choix pédagogiques, les doxas plus ou moins discutées dans l'école au nom de la « liberté pédagogique », mais qui peuvent masquer des controverses qu'il est

utile de nourrir : faut-il développer certaines habiletés de base ? Faut-il (et comment...) enseigner différemment la copie, la compréhension, la production d'écrit dans les différents cycles ? Faut-il renforcer les temps de questionnement, de situations problèmes, ou l'automatisation des procédures, l'enseignement explicite ? Derrière ces questions, nous avons souvent rencontré des discussions passionnées, mais aussi des silences gênés.

En effet, « discuter du travail » est une habitude plus ou moins développée selon les écoles. Renforcer les capacités des enseignants à le faire, à s'observer mutuellement, à discuter leurs choix pédagogiques, voire leurs principes d'action, est indispensable si on veut installer dans le temps les conditions du « travail à plusieurs », soit dans le même espace, soit en réorganisant les espaces de l'apprentissage.

Évidemment, cela implique de reconsidérer les raisons pour lesquelles chacun « fait ce qu'il fait » dans l'ordinaire du travail, relativiser les croyances, les positions respectives des uns et des autres, outiller la réflexion par des ancrages théoriques, qui amènent souvent à reconsidérer la place de l'autre, de celui avec qui on doit collaborer. Dans la phrase rituelle du directeur académique, passer du « je au nous », nous avons souvent eu conscience que c'était, en fait, la définition plus précise du « nous » qui pouvait ne pas être simple : s'il peut paraître une évidence que ce « nous » concerne bien tous les métiers, de l'inspecteur à l'enseignant, en passant par toutes les diverses fonctions et spécialités qui concourent à la bonne marche du système, il n'est pas certain qu'on ait été jusqu'au bout de la réflexion sur ce qu'impliquent ces nouvelles articulations interprofessionnelles, dans un système toujours tendu entre une prescription de norme destinée à assurer la cohérence et l'égalité, et un accompagnement bienveillant qui réclame à chacun de faire sa part du travail tout en l'articulant avec ce que font les autres.

Faute de pouvoir suffisamment le mettre en place, on peut considérer que ce sont « des conflits de personnes » qui empêchent le travail collectif, alors que souvent c'est parce qu'on n'a pas eu le temps (ou la possibilité) de creuser ce qui, derrière les oppositions de style ou de normes pédagogiques, peut faire débat dans un métier, comme des manières différentes d'arbitrer les dilemmes ordinaires du travail, de trouver les mêmes compromis opératoires entre « ce qu'on nous demande » et « ce que ça nous demande »¹⁵. L'aborder de front, au sein de l'école, de la circonscription ou au niveau du département, dans la plus grande confiance possible, et en s'inscrivant dans le temps est assurément une des conditions de la réussite du dispositif « plus de maîtres que de classes », mais au-delà de l'Éducation prioritaire, et même du service public d'éducation tout entier, au service de la réussite du plus grand nombre des élèves.

¹⁵ selon le modèle de l'activité de Bourgeois et Hubault, 1996, in @ctivités, volume 2 numéro 1, <http://www.activites.org/v2n1/bourgeois.pdf>

Sommaire

Introduction	3
<i>Comprendre les conditions de la mise en œuvre d'un dispositif</i>	3
<i>Quatre focales pour comprendre et agir</i>	4
<i>Partout des processus à l'œuvre</i>	5
<i>De l'enseignement au pilotage, une observation multiscalaire</i>	5
<i>Des termes polysémiques</i>	6
1 Enseignements et apprentissages	10
1.1 Questions d'enseignement.....	10
1.1.1 <i>Organisations pédagogiques</i>	10
1.1.2 <i>Centrer les enseignements sur les fondamentaux</i>	11
1.1.3 <i>Proposer des situations pédagogiques plus complexes</i>	11
1.1.4 <i>Oser le travail en petits groupes au sein de la classe</i>	12
1.1.5 <i>Ce qu'on gagne, ce qu'on perd à co-enseigner</i>	13
1.1.6 <i>Ingénierie de séquences et de séances : une complexe chimie entre structuration et intuition</i>	15
1.1.7 <i>À deux pour discuter et controverser : les implicites dans les enseignements</i>	17
1.2 Questions d'apprentissage	18
1.2.1 <i>Le long chemin vers le didactique : comprendre ce qu'ils ne comprennent pas, une gageüre ?</i>	18
1.2.2 <i>une plus-value appréciée pour créer les conditions d'un climat propice aux apprentissages</i>	19
1.2.3 <i>Un objet d'apprentissage qui revient souvent : la lecture</i>	20
1.2.4 <i>Des objets d'apprentissage résistants, qui préoccupent la pensée des professionnels</i>	21
1.2.5 <i>Les mathématiques posent des problèmes d'apprentissage importants</i>	22
2. Les impacts sur les métiers.....	26
2.1 Dans les circonscriptions	26
2.1.1 <i>du côté des IEN</i>	27
2.1.2 <i>du côté du Conseiller pédagogique de Circonscription</i>	29
2.2 Coordonnateur de REP	32
2.2.1 <i>Étude de cas : « faire collectif pour trouver des solutions »</i>	32
2.3 Directeurs d'école.....	34
2.4 Du côté des enseignants en charge de la classe.....	35
2.4.1 <i>Côté enseignant</i>	35
2.4.2 <i>Étude de cas : l'expérience de nouveaux possibles pédagogiques</i>	36
2.4.3 <i>Étude de cas : un M+ pour permettre la mobilité des enseignantes chargées de la classe</i>	38
2.5 Une question identitaire pour le M +	39
2.5.1 <i>M+, un métier nouveau ?</i>	39
2.5.2 <i>Qui devient M+ ?</i>	39
2.5.3 <i>Quelle est la place du M+ dans l'école ?</i>	40
2.5.4 <i>Comment le M+ organise le travail collectif dans l'école ? et dans la dyade M/M+ ?</i>	41
2.5.5 <i>Des modalités de travail diverses recensées</i>	43
2.5.6 <i>M+, un transformiste pédagogique ?</i>	46
2.5.7 <i>Trois études de cas : comment s'opère la bascule de maître supplémentaire (ou maître REP) à M+ dans le cadre du dispositif PDMQDC</i>	48

2.5.8 des organisations pédagogiques qui s'enchâssent à celles préexistantes : vers la complémentarité des métiers ?.....	51
Partie 3 : Du côté du collectif	54
3.1 De nouvelles orientations, des réorganisations complexes dans le collectif qui compliquent les tâches des acteurs	54
3.1.1 L'organisation des temps de concertation.....	55
3.1.2 Impacts du dispositif sur les organisations existantes.....	56
3.1.3 Impacts des organisations sur la mise en œuvre du dispositif.....	57
3.2 de nouvelles déclinaisons du métier, de nouvelles fonctions qui s'articulent progressivement	59
3.2.1 Une histoire du poste « maître supplémentaire » dans une école	59
3.2.2 M+ un métier à part entière ? la question délicate du moyen de remplacement du M+	60
3.2.3 Directeur et M+ : une double fonction qui peut être problématique	60
3.2.4 M+ et nouveaux enseignants : une mosaïque de configurations	61
3.2.5 Une réflexion collective qui permet de passer à des analyses fines pour lutter contre l'échec scolaire	62
4 Pilotage, accompagnement et formation	64
4.1 Un dispositif piloté	64
4.1.1 « La difficulté était d'avancer en marchant... ».....	65
4.1.2 Contrepoint : la même situation vue par un coordonnateur Education Prioritaire.....	66
4.1.3 Du point de vue des acteurs : une foule de priorités à démêler	67
4.2 Des accompagnements et des formations	69
4.2.1 La question des légitimités professionnelles.....	69
4.2.2 PDMQDC : un dispositif parfois vécu comme imposé qui génère des besoins formatifs.	70
4.2.3 Une culture de réseau qui essaime des pratiques de co-enseignement et une réflexion sur celle-ci.....	70
4.3 Quelles ressources pour les formateurs ?	72
4.3.1 Un centre de ressources pour les circonscriptions : une vieille histoire dans le Rhône, avec la spécificité du Centre Académique Michel Delay.....	72
4.3.2 De nouvelles formes d'accompagnement qui exigent du temps... ..	73
4.3.3. Des demandes d'outillage et de formation pour les formateurs eux-mêmes	76
4.3.4 Les animations pédagogiques, moments privilégiés pour diffuser des idées, du possible, du souhaitable.....	77
4.3.5 Quelle effectivité des « changements de pratiques » après les formations ?	78
4.3.6 PDMQDC : des idées-forces construites à partir des savoirs de la formation.....	80
Éléments de conclusion	82
Des pistes pour renforcer l'efficience ?	82
1. Du point de vue de l'organisation départementale :.....	82
2. Du point de vue de l'accompagnement par les circonscriptions.....	83
3. Du point de vue des fonctionnements internes des écoles.....	83