

Texte pour le comité national « Plus de maîtres que de classes »

Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ?

Marie Toullec-Théry
Maître de conférences, CREN, Université de Nantes et ESPE
marie.thery@univ-nantes.fr

Dans la **circulaire inaugurale n° 2012-201 du 18-12-2012** « Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres », le dispositif « Plus de maîtres que de classes » nécessite de mettre « *en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe* ». Un mot clé apparaît d'emblée, celui de co-intervention : « *Diverses formes d'interventions pédagogiques peuvent être choisies dont la co-intervention dans la classe avec le maître titulaire ou la prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins* ». Pourtant, ce terme de co-intervention n'est jamais défini.

Ce texte a pour intention, à partir de travaux de recherche, de tenter d'explicitier cette notion, de déceler ce qu'elle recouvre.

I. Peut-on parler de « la co-intervention dans la classe » ?

Tout d'abord, ce terme ne saurait être défini au singulier. En effet, il existe plusieurs formes de co-intervention, des travaux anglosaxons¹ en décèlent 6, le comité de suivi l'a enrichie à 7.

Sept modalités d'intervention des deux enseignants : le maître de la classe et le maître supplémentaire (MC et M+)

MC et M+ dans le même espace				MC et M+ dans des espaces qui peuvent être différents		
1. Enseignement en tandem	2. L'un enseigne, l'autre aide	3. Les deux aident	4. L'un enseigne, l'autre observe	5. Enseignement en ateliers	6. Enseignement avec groupe différencié	7. Enseignement parallèle

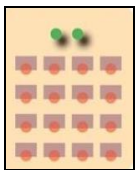
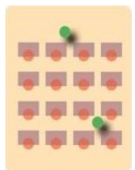

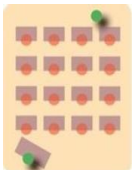
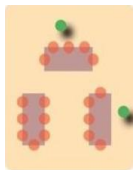
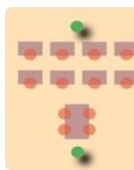

Si l'on étudie attentivement ces 7 formes, nous pouvons dire que 4 d'entre elles (1, 2, 3 et 4) nécessitent que les deux enseignants se tiennent dans un même espace, la classe ; alors que les 3 autres peuvent se mettre en œuvre, soit dans un même espace classe, soit dans deux espaces séparés (5, 6 et 7).

¹ *Collaboration Skills for School Professionals*, du site suivant :
<http://www.ctserc.org/initiatives/teachandlearn/coteach.shtml>
<http://capone.mtsu.edu/tsbrown/coteachingdetailsofModels.pdf>

2. Quelle différence entre co-interventions et co-enseignement ?

(Cette partie 2 du texte est co écrite dans le cadre du comité)

Sept modalités d'intervention des deux enseignants : le maître de la classe et le maître supplémentaire (MC et M+)

Co-enseignement			Co-présence	Co-intervention		
1. Enseignement en tandem	2. L'un enseigne, l'autre aide	3. Les deux aident	4. L'un enseigne, l'autre observe	5. Enseignement en ateliers	6. Enseignement avec groupe différencié	7. Enseignement parallèle
						

Dans tous les cas, le maître de classe et le maître supplémentaire sont impliqués simultanément, ce qui signifie qu'ils partagent aussi des temps **de préparation et de bilan** des séances, hors de la présence des élèves.

Dans les trois premières configurations (1, 2, 3) il y a **co-enseignement** : les deux professeurs enseignent dans le même espace et leur action porte sur un même objet didactique même s'ils ne s'adressent pas toujours au groupe d'élèves au complet. Leurs interventions sont interdépendantes.

Ces configurations sont évolutives : plusieurs d'entre elles peuvent se succéder au cours d'une même séance. Une séance peut par exemple débuter par un temps collectif (configuration n° 1 ou n°2) suivi d'un travail individuel autonome au cours duquel les élèves traitent les mêmes tâches avec l'aide des deux enseignants qui se déplacent et procèdent à de nombreuses rétroactions immédiates (configuration n°3).

La quatrième configuration (4) implique aussi une **co-présence** mais sans intervention de l'un des deux qui observe les élèves et son collègue afin de mieux intervenir ultérieurement dans les phases de bilan et de nouvelle préparation de l'enseignement.

A noter que dans les quatre premières configurations, les deux enseignants doivent partager le même espace afin de se voir et de s'entendre, ce qui n'est plus obligatoire dans les trois dernières (5, 6, 7).

Dans les trois dernières configurations (5, 6 et 7), il y a seulement **co-intervention**. Les élèves d'une même classe sont répartis en groupes et les objets d'apprentissage peuvent être différents. Les interactions de l'un des enseignants avec ses élèves sont indépendantes de celles que l'autre réalise avec d'autres élèves. Les deux enseignants peuvent donc travailler dans des espaces disjoints avec des groupes d'élèves constitués selon des critères variables, en

recherchant une certaine homogénéité (groupes de besoin) ou au contraire en privilégiant l'hétérogénéité d'un petit groupe dont l'effectif réduit favorisera les interactions.

Lorsqu'il y a co-intervention, le risque de morcellement et de désarticulation de l'enseignement est plus fort : l'exigence de préparation et de bilan ne doit en être que plus grande.

Le comité tient à souligner que ces configurations sont évolutives. Plusieurs d'entre elles peuvent se succéder au cours d'une même séance didactique. Elles ne sont pas hiérarchisées et leur choix est placé sous la responsabilité de l'équipe pédagogique. C'est la co-préparation qui permet aux enseignants d'arrêter les modalités d'intervention les plus efficaces en fonction des objectifs d'apprentissages poursuivis.

Ce schéma des sept modalités d'interventions en classe concerne très précisément le dispositif « Plus de maîtres que de classes ». Il ne présente pas la spécificité des modalités d'actions du réseau d'aide spécialisée (Rased) qui s'adresse aux élèves en grande difficulté.

3. Analyse succincte des deux configurations de co-enseignement et de co-intervention

Co-enseigner ou co-intervenir vont avoir des conséquences sur l'apprentissage. Travailler à deux interroge en effet inévitablement les conceptions de l'enseignement (planification, préparation, élaboration des tâches, choix des tâches d'évaluation, etc.). Elles ne sont pas de même degré au sein des deux configurations.

3.1 Format de co-enseignement dans un même espace classe

Un cas de co-enseignement en tandem

MC et M+ mettent en œuvre à deux une séance en tandem et concourent ensemble à un apprentissage. Ils vont donc faire avancer les savoirs sur un unique axe du temps (temps didactique) et chacun y contribue dans le cours ordinaire de la classe.

MC et M+ ont préparé ensemble une séquence sur les contes des origines. La séance étudiée débute par une phase orale de compréhension, reposant que deux illustrations affichées au tableau : le personnage du début du récit (un félin au pelage jaune) est-il le même qu'à la fin du récit (un félin au pelage tacheté qui poursuit des animaux) ? La séance étudiée a pour enjeu, après cette phase orale, de faire écrire individuellement la première phrase de ce conte.

L'analyse de la séance montre que les interventions de MC et M+ sont parfois similaires ou parfois spécifiques.

MC

M+

Questionnent indifféremment les élèves ; distribuent l'une et l'autre la parole aux élèves qui la demandent (lèvent le doigt)

Réduit l'incertitude en fin de phase orale :
M+ rappelle les caractéristiques d'un conte des origines : il repose sur l'imaginaire, le

personnage central subit une transformation.
c'est donc le même personnage.
Insiste particulièrement sur la reformulation
des phrases orales par les élèves.

Rappelle ce qui a déjà été fait lors de cette
séquence et connecte avec ce qui va être fait
(l'écriture d'une phrase, amorce de ce conte)
S'appuie sur la mémoire didactique de la
classe.

S'appuie sur la structure narrative d'un récit.

Exigence sur la précision du lexique

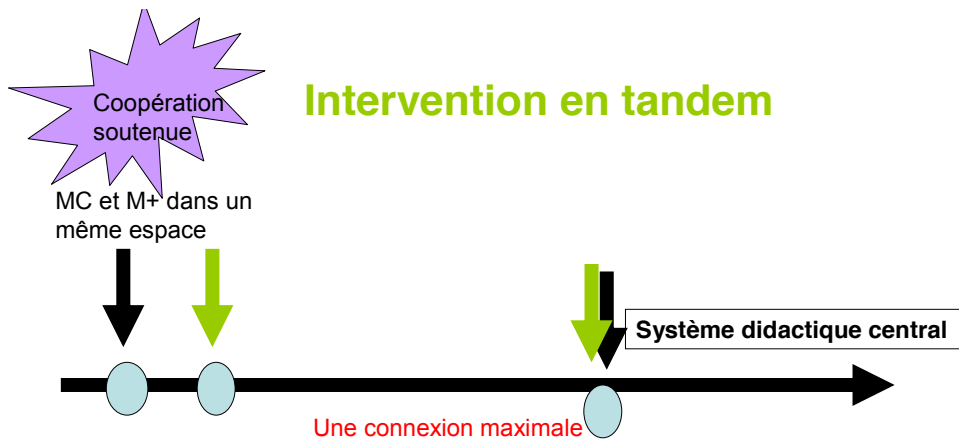
Ecrit des mots au tableau, aides futures à
l'écriture (le léopard, était)

Passent dans les rangs pour observer ce qu'écrivent les élèves et les aident au besoin.

Valide la phrase ou demande à l'enrichir en
demandant aux autres élèves ce qui pourrait
compléter la phrase.

Ces deux enseignants, MC et M+, ne disposent pas des mêmes connaissances
puisque MC connaît plus finement tous les élèves et détient la mémoire didactique
de la classe (tous les savoirs qui ont été déjà introduits et travaillés au sien de la
classe). Le M+, lui, est dans la classe de manière discontinue, au mieux quelques
heures par semaine, plus particulièrement sur des temps consacrés aux
apprentissages fondamentaux. Il apporte ici son expérience différente, son expertise
(il a affiné les interventions dans les domaines de la langue et des mathématiques)
et devient une personne ressource pour MC.

Dans le schéma ci-dessous, nous avons représenté MC par une flèche noire et M+
par une flèche verte.



M+ et MC sont **ensemble** meneurs de
jeu
MC: mémoire didactique
M+: expertise des obstacles

Les objets d'apprentissage sont
communs à tous dans le système
central.

Les deux enseignants s'adressent à
tous les élèves.

21

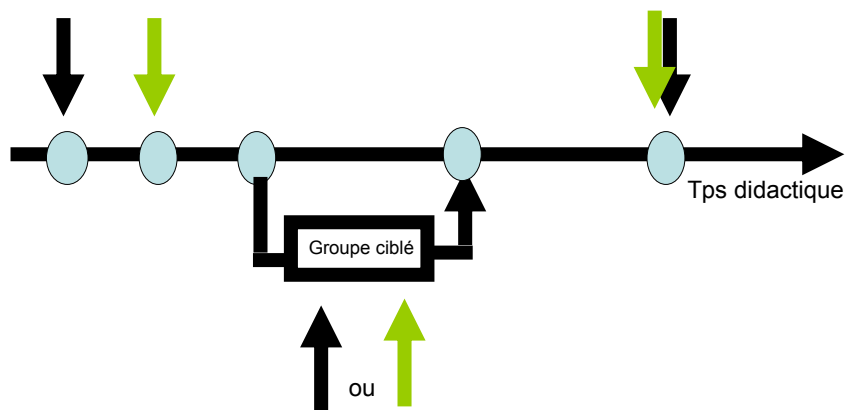
Dans cette configuration, les deux enseignants, MC et M+, concourent aux mêmes
objets de savoirs, il n'existe alors qu'un seul axe du temps (matérialisant l'avancée
des objets de savoir). Les deux enseignants mettent en œuvre une diversité de

manières de faire pour que le temps didactique avance. Dans le cas étudié, ils en exploitent plusieurs :

MC et M+ produisent parfois des énoncés distincts. Ils attirent l'attention des élèves sur des objets spécifiques, comme le lexique déjà rencontré en classe pour MC et, pour M+, des éléments de construction du récit. Ils interagissent alors avec les élèves successivement. Mais ils peuvent aussi agir de concert lorsque, par exemple, ils passent dans les rangs pour guider les élèves dans leur production.

Ils pourraient même se dissocier et par exemple organiser, sur un temps, un groupe plus ciblé à un moment donné de la séance (mais ce groupe concourt au même apprentissage que l'ensemble de la classe).

Intervention en tandem (variante)



22

Même s'ils ont une souplesse d'actions, **il existe plusieurs invariants dans l'activité de MC et M+** :

1- Le temps didactique est unique puisque l'apprentissage cible l'ensemble du groupe;

2- Les tâches sont identiques pour tous les élèves et les enseignants ont construit la situation de manière à ce qu'elle soit accessible à tous. M+ et MC ont ainsi anticipé conjointement des outils comme 1) une affichette où les élèves peuvent trouver des phrases, amorces de contes des origines déjà rencontrés lors de la séquence et qui sont nécessaires à l'écriture de leur propre phrase et 2) une liste de mots clé ;

3- Il leur a donc fallu préparer, discuter la séance et les situations à deux, en amont. Ils ont donc anticipé de concert leur travail.

3- Des interactions entre les deux enseignants se développent en cours de séance, pour ajuster ce qu'elles ont prévu et elles se rencontrent après la séance pour envisager la suite.

Si ces deux derniers points (3 et 4) ne sont pas effectifs, les conditions pour un co-enseignement n'existent pas et le M+ devient un auxiliaire de MC. En effet si M+ n'a pas connaissance de ce qui va se faire dans la classe, alors M+ il ne peut pas avoir anticipé ses manières de faire et donc ne peut avoir une autonomie d'action (il

est assujetti aux décisions de MC). Il pourrait même advenir des interventions concurrentielles entre MC et M+, circonstances préjudiciables aux apprentissages des élèves.

3. 2 Format de co intervention dans deux espaces dissociés

Un cas de co-intervention en atelier

Co-intervenir peut se mettre en œuvre dans le même espace ou dans des espaces séparés. Sa caractéristique tient au fait que l'enseignement se fait séparément et peut poursuivre des buts différents. Le groupe classe est divisé en deux groupes distincts (le nombre d'élèves dans chaque groupe pouvant varier).

Nos travaux montrent que les enseignants privilégient cette configuration parce qu'elle leur permet de travailler dans deux classes : c'est plus simple et moins bruyant, argumentent-ils.

Contrairement au co-enseignement, chaque maître intervient avec une indépendance qui peut être grande. Si c'est la seule manière d'agir², un danger réside alors dans le fait de constituer des « *systèmes didactiques parallèles* » (Leutenegger, 2000), voire étanches. Peut alors s'institutionnaliser un système principal et un système auxiliaire (Chevallard, 1992), avec pour les élèves les plus avancés une affiliation à la progression didactique officielle du système principal (la référence), et, pour les élèves les moins avancés, une exposition, dans un système auxiliaire (comme un atelier par exemple qui rassemble un groupe d'élèves peu avancés) et à des objets de savoir simplifiés ou même plus d'actualité dans la classe. Le risque majeur est alors de perdre la référence (Toullec-Théry et Marlot, 2013).

Nous ne récusons pas le fait qu'il y a des avantages à parfois nettement différencier le travail selon les besoins des élèves, de réduire la taille des groupes pour y répondre et ainsi d'augmenter les interactions et les feedbacks dont bénéficient les élèves. C'est la fréquence de ce type d'organisation et le fait de proposer systématiquement une dissociation de certains élèves du reste de la classe qui risque de les éloigner des apprentissages collectifs.

Pour éviter que système principal et système auxiliaire soient dissociés, les enseignants ont la nécessité de créer des liens explicites.

L'épisode suivant est une transcription d'un épisode où M+ met en œuvre un atelier avec 1/3 d'une classe de CP.

4'36		On a travaillé sur la fiche technique de la sorcière (montre l'affiche) et qu'est-ce qu'il a fallu, qu'est-ce qu'elle a voulu Sylvie [MC] qu'on écrive ?
		Les mots outils
	MS	Oui, elle [MC] voulait qu'on écrive les étapes de fa/bri/ca/tion de la sorcière . Et qu'est-ce que vous êtes venus faire ici ? (<i>montre des espaces où les élèves ont inscrit des mots</i>).
		On a écrit.
	MS	Ecrit quoi ?
		Des mots
		Des petits mots
		Des mots outils
	MS	Des mots outils qui nous permettent de faire des phrases.

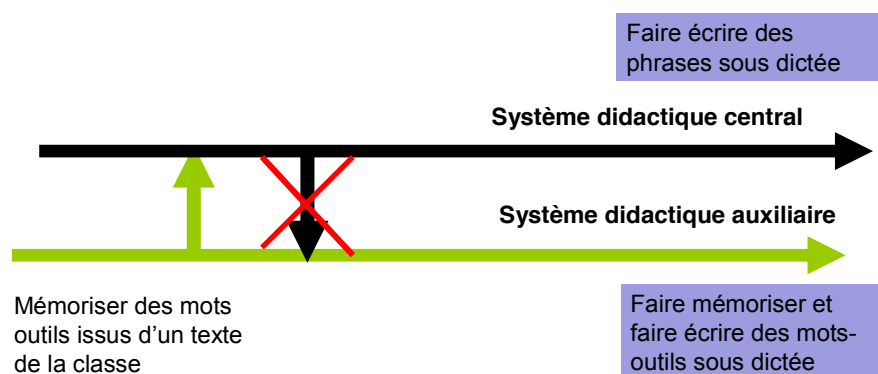
M+ opère ici un lien explicite avec la classe et relie l'objet d'apprentissage (reconnaissance et

mémorisation de mots outils) à une attente explicite de l'enseignante de la classe (écrire un texte et lus particulièrement savoir écrire les mots outils). Elle ancre de plus l'apprentissage dans un texte émanant de la classe (le texte de la sorcière).

Sont ici mis en place des « objets migrants », mobilisables dans la classe et dans l'atelier : « ces objets peuvent être pointés par [chaque] enseignant pour identifier un savoir commun aux deux systèmes » (Nédélec-Trohel, I. & Tambone, J., 2012).

Le schéma ci-dessous représente cette « passerelle » que M+ crée entre l'atelier et la classe via des objets migrants. Maintenant, si M+ l'opère, en revanche MC ne se ressaisit pas explicitement de ce qui est fait dans l'atelier. En effet, elle ne fait aucune allusion aux mots outils travaillés dans l'atelier alors que le groupe d'élèves avec lequel elle travaille écrivent des phrases sous sa dictée, phrases dans lesquelles il y a des mots outils.

Des objets parfois « migrants »



Semi étanchéité des systèmes didactiques

34

Des risques majeurs se dessinent qui peuvent particulièrement affecter les élèves les moins avancés :

1. La **préparation spécifique** des situations d'enseignement-apprentissage n'est, dans cette configuration classe-atelier, pas nécessaire et les deux systèmes peuvent « vivre » indépendamment.
2. La non connexion des temps didactiques entre la classe et l'atelier peut faire que ce qui est appris en atelier (ici les mots outils) ne soit pas reconvoqués en classe, les objets de savoir de l'atelier n'étant pas désignés en classe comme un savoir « légitime ». Les élèves les moins avancés ne se saisissent alors pas de ce qu'ils savent déjà pour l'introduire dans des situations inédites. Ils « *errent dans un présent sans cesse recommencé* » (Toullec-Théry & Marlot, 2013) comme si toute situation rencontrée était une nouveauté pour eux (dans notre exemple, ils écrivent les mots outils en privilégiant une transcription phonétique et ne s'appuient pas sur les mots mémorisés en atelier).
3. Si le MC n'est pas engagé dans la préparation de ce que fait M+, alors MC, ne connaissant que de manière imprécise ce que fait M+, aura tendance à reprendre les mêmes apprentissages dans la classe : pour poursuivre ce même exemple, MC peut remettre à l'ouvrage l'apprentissage des mêmes mots outils. Dans ce cas, l'atelier est chronophage : il est

consomme du temps. C'est une des raisons pour lesquelles de nombreux enseignants que nous avons rencontrés disent : « *c'est bien ce que fait le M+ en atelier avec les élèves, mais je n'ai plus le temps de faire les programmes* ». MC doit donc faire confiance et accepter que certains apprentissages ne se fassent pas au sein de la classe, mais au sein d'un autre espace mené par un autre enseignant (M+).

Notre intention n'est pas de faire en sorte que les enseignants renoncent à cette modalité de co-intervention au profit d'une modalité de co-enseignement, mais c'est qu'ils soient bien conscients des risques inhérents à cette déconnection des temps didactiques. En soi, ce n'est pas la forme qui prime, mais d'être à même d'explicitier ce qui fait qu'on agit de telle ou telle manière et que l'on puisse la justifier.

4. Les formes d'organisations (co-enseignement, co-intervention, co-présence) sont-elles alors le bon objet d'attention ?

En tant que didacticienne, nous mettons en garde les enseignants de porter une attention trop soutenue aux formes que pourrait prendre le dispositif et aux emplois du temps. En effet, le temps des professionnels n'est pas infiniment extensible et si ce temps est trop important, c'est au détriment des contenus et de leur préparation. Et ce sont ces contenus qui sont le gage d'efficacité d'un dispositif comme celui de « Plus de maîtres que de classes ». C'est alors plutôt ici que résiderait le « bon » objet d'attention.

L'enjeu majeur d'un système à deux enseignants est en effet de développer des interactions « utiles » entre enseignants, mais surtout avec les élèves et particulièrement ceux qui sont moins avancés. Or, la forme d'intervention choisie et le nombre d'élèves dans le groupe ne sont pas à eux seuls des gages de réussite. Pour soutenir notre discours, nous prendrons ici un exemple, celui des feedbacks (Crahay, 2007 ; Calfieaux, 2009), ces retours que le professeur opère pour informer les élèves de leur production. C'est une catégorie de modalités de régulation interactive en situation collective qui permet à l'enseignant de réguler l'activité des élèves. Ces interventions peuvent être de plusieurs natures.

Louis	Moi, j'ai écrit Manon, c'était pas un mot outil.
M+	Oui, c'est vrai, c'est pas un petit mot outil, mais tu savais écrire, alors tu l'as écrit. D'accord. (feedback d'évaluation individuelle)
Louis	Ouais.
M+	Donc, les petits mots outils, comme tu nous dis, ça sert à lire et ça sert aussi à écrire des phrases correctes.
Louis	Correctement.
El 2	A apprendre
M+	Et apprendre. La dernière fois, on avait écrit plein de mots outils (M+ place les affiches « mots outils » sur le côté du tableau), on en avait besoin. Est-ce que vous en reconnaissez ? Sarah, tu veux bien nous montrer un petit mot outil ? Viens (Sarah se déplace au tableau). Tu nous le fais voir, tu le lis et nous on te dit si on est d'accord (annonce d'un feedback d'évaluation collective).
Sarah	(montre le mot « une ») une.
M+	Une, oui, très bien (réponse par un feedback d'évaluation individuelle). Comment tu l'écris « une » ? (M+ pointe le mot)
Sarah	U/N/E
M+	Oui, très bien (réponse par un feedback d'évaluation individuelle). Est-ce qu'il y a un autre petit mot outil ? (Sarah retourne à sa place, les élèves lèvent le doigt). Lucas ?

Dans cet épisode, les feedbacks générés par cette M+, lors de l'atelier de mots outils qu'elle mène avec 8 élèves de CP, se révèlent, de deux natures :

- Trois feedbacks d'évaluation individuelle : « oui, c'est vrai... D'accord », « très bien », « oui, très bien » où M+ approuve les réponses des élèves.

- Une annonce de feedback d'évaluation collective « *nous on te dit si on est d'accord* », mais qu'elle ne fait pas aboutir puisqu'elle ne laisse pas les élèves interagir sur l'exactitude ou non de la réponse de leur camarade, c'est M+ qui valide, seule, la réponse.

Cette M+, en ne produisant pas de feedback de contrôle de type « Es-tu certain ? Pourquoi ? », n'incite pas les élèves à la justification ou aux interactions. Or, « *le feedback de contrôle apparaît en définitive, constituer un comportement didactique susceptible de tirer un parti utile de l'erreur* » (Crahay, p. 30). Même si les feedbacks de contrôle ne sont pas les seuls pertinents, on peut avancer que les feedbacks d'évaluation directe sont peu productifs³. Elle ne produit pas ici de feedback de développement (qui permet de développer chez l'élève une démarche en cours en lui fournissant ou non des indices).

M+ joue alors le rôle pivot dans les interactions, c'est elle qui rebondit pour valider la réponse de l'élève. Elle détient un tour de parole sur 2 et ne distribue pas la parole pour faire émerger ce qui fait que les élèves ont répondu telle réponse et comment ils ont fait pour produire cette réponse. C'est pourtant là qu'elle pourrait donner à voir des techniques, des stratégies d'élèves qui pourraient diffuser largement dans le collectif et aider ainsi sans doute les plus fragiles (à la condition qu'elle rendent publiques ces techniques et ses stratégies et qu'elle les institutionnalise).

Lorsqu'on analyse la suite de la séance, quand M+ fait relire aux élèves l'ensemble des mots outils qu'ils ont rencontrés, elle désigne aux élèves les mots qui peuvent être difficiles.

el	La, avec
MS	Il est dur celui-là , on est en train de l'apprendre
X	Je sais c'est « au »
MS	« au », oui.
el	Un, son, sur
MS	Sur
x	il
MS	Alors celui-là/
x	Dé (é)
MS	Alors, des (è), des (insiste sur le è)
	Et, une, son, le, une, dans
MS	Attention, hein, celui-là fait partie des durs . Tiens toi bien Camille. Alors c'est pas les dents là (montre ses dents), c'est le « dans »/ nous sommes dans la classe.
Louis	Nous sommes dans la maison.
MS	C'est le « an » que l'on reconnaît dans le mot ma/man. C'est le « an » de maman.
X	Comme dent (montre ses dents)
MS	Et dent c'est l'autre « an », le « en » de vendredi. On le verra, on les reverra bientôt ces sons là.
y	Elle
MS	Celui-ci est important.
el	avec
MS	Avec, hein, il est pas très facile . Qui connaît les lettres ? Leslie, tu peux me dire les lettres ?
Leslie	A/V/E/C

M+ recourt à une technique d'épellation, très analytique, et elle a raison de la leur montrer parce que cette technique a fait la preuve de son efficacité. Pourtant, quand elle qualifie certains mots outils de « dur », « important », « pas très facile », elle attire d'abord leur attention sur le degré de difficulté du mot, sans leur faire relever comment ils s'y prennent pour les reconnaître, quelles techniques ou stratégies ils ont déjà construites pour les lire, pensant sans doute que l'appui sur la technique d'épellation apporte en soi une réponse

³ alors que Calfeux (2009) dit que $\frac{3}{4}$ des enseignants les utilisent.

suffisante pour aider chacun. L'aide ici, certes utile, cadre les élèves vers l'utilisation d'une seule technique, à l'initiative M+, réduisant l'initiative des élèves à cette seule utilisation.

Cette analyse d'une situation en atelier montre qu'un véritable travail de formation initiale et continue est à engager pour envisager d'autres moyens que la classe dialoguée où le « poids » de l'enseignant est très fort (il questionne et les élèves répondent) et pour mettre aussi à l'œuvre des situations d'enseignement-apprentissage où les formats d'interactions équilibreraient plus régulièrement les responsabilités entre le professeur et les élèves. Travailler à deux pourrait, dans la négociation conjointe de ces situations, amorcer une prise de conscience, voire une modification des manières de faire de chacun, mais aussi peut être de questionner certaines théories des apprentissages que convoque chaque professeur lorsqu'il est engagé dans une relation avec des élèves. Travailler à plusieurs, c'est accepter une controverse de métier et c'est sans doute par ce biais que les pratiques pourront évoluer.

5. Conclusion

Notre propos avait pour ambition de définir les formats que peuvent prendre le travail entre M+ et MC, mais nous avons très rapidement délaissé les aspects de l'organisation spatiale et temporelle pour porter notre attention aux contenus des situations d'enseignement-apprentissage. Nous avons mis au jour :

- la difficulté, pour l'enseignant, qu'il soit MC ou M+, (même quand il travaille avec un groupe restreint), d'ajuster son action, de réguler les interactions afin d'aider tous les élèves et leur permettre de mieux apprendre. Souvent les questions sont du seul fait de l'enseignant et ses feedbacks ne redonnent pas une part importante des responsabilités aux élèves.
- le risque, quand les temps didactiques de la classe et d'un groupe de cette classe sont dissociés, de ne pas permettre aux élèves (surtout les moins avancés) de faire du lien entre ce qui s'apprend dans l'atelier et ce qui s'apprend en classe. L'élève qui rencontre déjà des difficultés ne pourra effectuer cet effort de « récupération ».

L'enjeu de ce dispositif est de faire progresser les élèves et leurs progrès ont une valeur significative quand ils sont reconnus au sein de la classe. « *La valeur sociale de l'élève se joue en effet dans sa classe d'origine* » (Tambone, 2014). Ce dispositif « plus de maître que de classes » donne donc naissance à un système complexe, tout comme le montrent les recherches de Tambone (Ibid.) sur les enseignants spécialisés de RASED. D'où tout l'intérêt de générer des interactions « utiles » entre enseignants, utiles pour permettre aux élèves non seulement de réussir des tâches mais aussi de progresser dans la classe.

Qu'entendons-nous, plus concrètement, par « interactions » utiles ? Voici quelques repères qui pourraient jalonner le travail conjoint des enseignants et maîtres + :

- les seuls aspects comportementaux positifs, générés par le dispositif ne sont pas suffisants (pourtant ce sont ceux-là qui sont souvent prioritairement relevés dans la plupart des écoles bénéficiant du dispositif : « *un investissement incontestable des élèves, plus de motivation, une meilleure concentration,...* ») ;
- une réflexion didactique conjointe est à mener pour déceler ce que la situation d'apprentissage choisie nécessite spécifiquement 1) des élèves : quels sont les obstacles majeurs qu'ils pourraient y rencontrer ; mais aussi 2) des enseignants : de quelle manière, concrètement, peuvent-ils les aider à les dépasser ? Quels aménagements de la situation sont nécessaires ?

- ce sont les progrès dans les apprentissages qui sont à évaluer plutôt qu'une réussite immédiate ;
- l'élève, par un enseignement explicite, ferait plus facilement des liens entre les différentes situations proposées et les objets de savoirs en jeu. Cette explicitation des enjeux les rend aussi plus lisibles, pour chacun des protagonistes, MC comme M+. Leur complémentarité dans le cours ordinaire de la classe est alors plus effective, quelque soit l'organisation spatio-temporelle choisie. Il pourra s'agir de :
 - o prendre le soin de préciser clairement l'objectif d'apprentissage en jeu dans la tâche demandée.
 - o construire des situations qui nécessitent des interactions entre élèves et une diversité de feedbacks en situation collective plutôt que de développer le préceptorat.
 - o de déceler les savoirs transparents que l'on sollicite continuellement en classe et qui ne font pas l'objet d'apprentissage explicite.
- se mettre d'accord et construire ensemble les objets « migrants » qui deviennent :
 - o des repères pour les élèves, quelque soit l'enseignant ;
 - o des repères pour les enseignants, garantissant la cohérence, le lien entre leurs interventions. Il existerait alors une passerelle rendant possible une référence au travail de l'autre, des connexions source d'une aide plus effective pour les élèves présentant des difficultés.

Ces quelques repères auraient le mérite de faciliter le travail conjoint et surtout de réduire sensiblement les temps de préparation de séances d'apprentissage.

Bibliographie

Caffieaux, C. (2009). Analyse des caractéristiques des feedbacks fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 32, n°1, 84-114.

Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissages des élèves: revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier Lopez (ed.) *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Bruxelles: De Boeck.

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.20, n°2, 209-250.

Picard, P. Maîtres surnuméraires: à quelles conditions?

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/maitres-surnumeraires-a-quelles-conditions>

Picard, P. Former les formateurs: quatre propositions

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/former-des-formateurs-pour-mieux-accompagner-les-enseignants-a-faire-reussir-les-eleves-quatre-propositions>

Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 47, n° 2.

Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2014). Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés « plus de maîtres que de classes », site de l'IFE, centre Alain Savary. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/premiers-elements-d2019analyse-de-deux-dispositifs-contrastes-ab-plus-de-maitres-que-de-classes-bb>

Toullec-Théry, M., Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53.

Toullec-Théry, M. (2014). Le temps pris au départ est gagné par la suite
http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Italienne_PlusDeMaitre_bd.pdf