



**HAL**  
open science

# Le dispositif de co-enseignement en Ardèche : vers une mise en réseau d'écoles classes uniques en milieu rural et montagnard ?

Joris Cintero, Quentin Magogeat, Marc Guignard

## ► To cite this version:

Joris Cintero, Quentin Magogeat, Marc Guignard. Le dispositif de co-enseignement en Ardèche : vers une mise en réseau d'écoles classes uniques en milieu rural et montagnard?. Ecoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? quels apprentissages ?, Oct 2019, Clermont-Ferrand, France. hal-02314187

**HAL Id: hal-02314187**

**<https://hal.science/hal-02314187>**

Submitted on 11 Oct 2019

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

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

# Le dispositif de co-enseignement en Ardèche : vers une mise en réseau d'écoles classes uniques en milieu rural et montagnard ?

CINTERO Joris<sup>1</sup>, MAGOGEAT Quentin<sup>2</sup>, GUIGNARD Marc<sup>3</sup>  
[Joris.cintero@univ-lyon2.fr](mailto:Joris.cintero@univ-lyon2.fr) , [Q.Magogeat@univ-lyon2.fr](mailto:Q.Magogeat@univ-lyon2.fr) , [Marc.Guignard@univ-lyon2.fr](mailto:Marc.Guignard@univ-lyon2.fr)

<sup>1</sup>Doctorant, ECP, Université Lyon 2

<sup>2</sup>MCF, ECP, Université Lyon 2

<sup>3</sup>MCF, ECP, Université Lyon 2

**Résumé :** Cette communication se propose d'examiner en quoi un dispositif récent de co-enseignement mis en place dans 13 écoles rurales pourrait conduire à la perception par les professeurs des écoles concernés d'une mise en réseau de leurs écoles. La communication s'appuie sur une recherche toujours en cours ayant pour but l'évaluation de ce dispositif, à la demande du rectorat de Grenoble. Cette évaluation indépendante vise notamment à apprécier si, toutes choses étant égales par ailleurs, le dispositif mis en place a des effets — dans quel(s) sens, avec quelle(s) intensité(s), selon quelle(s) modalité(s), etc. — sur les intentions didactiques, les stratégies pédagogiques et les pratiques d'enseignement des professeurs des écoles, d'une part, les apprentissages, les attitudes et les performances des élèves, d'autre part, dans les classes et écoles concernées.

**Mots-clés :** co-enseignement, ruralité, classes uniques, réseau, territoire

Mis en place depuis 2017 dans 13 écoles primaires du plateau ardéchois par le rectorat de Grenoble dans le cadre de la convention ruralité, le dispositif de co-enseignement repose sur l'affectation de plusieurs enseignants à un même groupe-classe composé de plusieurs niveaux (de la petite section de maternelle jusqu'aux CM2), la définition du co-enseignement retenue par le rectorat étant issue de la littérature scientifique sur le sujet (Tremblay, 2015). La mise en œuvre du dispositif revient à la charge des enseignants, le cadrage du dispositif s'articulant autour de l'idée de ne plus avoir un enseignant par classe mais de favoriser « un travail de différenciation de l'enseignement » à partir d'une pratique de co-enseignement (Rectorat de Grenoble, 2018). D'après Tremblay (2015), le co-enseignement consiste à placer plusieurs enseignants sur un même groupe d'élèves ou une même structure scolaire, dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves. Friend et Cook présentent quant à eux une typologie du co-enseignement entendu comme une modalité collective de travail conçue pour répondre aux besoins des élèves de niveaux scolaires divers, ces derniers bénéficiant alors d'une plus grande attention des enseignants notamment grâce aux activités en petits groupes que permet ce dispositif (Friend & Cook, 2007). Si cette recherche s'intéresse particulièrement au travail des enseignants, elle n'occulte cependant pas la place d'autres adultes présents dans la classe (ATSEM et AVS notamment), qui d'après les premières données semblent présenter une certaine importance dans le fonctionnement du dispositif.

Cette recherche s'ancre dans la perspective d'une analyse au sein de laquelle l'hypothèse d'un « effet de territoire » est centrale (Champollion & Legardez, 2010). En effet, le territoire ardéchois, au-delà d'une apparente homogénéité — qui peut être le produit de l'usage du terme « ruralité » — recèle d'une variété de territoires bien particuliers, zones montagnardes, maraîchages, bassins ruraux post-industriels et dont les effets sur l'institution scolaire et les résultats des élèves peuvent se ressentir (Alpe, Champollion & Poirey, 2006). Ces écoles appartenant à un même territoire et bénéficiant du même dispositif font l'objet d'un travail d'enquête visant à comprendre la réception et la traduction (Callon, 1986) de ce dispositif par les équipes enseignantes, tout en interrogeant les potentiels effets de notre recherche sur la constitution d'un réseau d'écoles.

**Tableau 1. Type de territoires dans lesquels s'inscrivent les écoles**

Code école	École en zone de montagne		Activité principale de la commune		
	Oui	Non	Agriculture	Tourisme	Industrie
1		X			X
2		X			X
3		X	X	X	
4		X	X		
5	X		X	X	
6		X	X		
7			X		
8		X	X		
9	X		X		
10		X	X		
11	X		X		
12	X		X	X	
13		X	X	X	
Total	4	8	11	4	2

Au total, une équipe de sept personnes<sup>1</sup> est mobilisée pour évaluer ce dispositif, à partir de deux phases distinctes. Une première phase consiste en l'évaluation standardisée en mathématiques et français, passée dans les mêmes conditions sous la responsabilité des professeurs des écoles, du « niveau » initial des élèves des deux échantillons (groupe témoin et élèves impliqués par le dispositif) en début d'année scolaire. Puis, en fin d'année scolaire, évaluation standardisée, passée dans les mêmes conditions que l'évaluation initiale, du « niveau » final des élèves des deux échantillons. La deuxième phase de cette évaluation repose sur des observations ethnographiques (Woods, 1990) d'une journée dans les classes concernées, appuyées sur une grille de saisie de données « ad hoc » avec entretiens semi-directifs avec les enseignants concernés et 4 élèves de CE1 et CE2 par école.

**Tableau 2. Profils des enseignant.e.s par école visitée**

École	Enseignants	Quotité	Ancienneté service	Ancienneté poste
1	A	100 %	28	15
	B	100 %	15	2
	C	100 %	16	2
	D	100 %	22	2
	E	100 %	30	2
2	A	100 %	14	10
	B	100 %	2	1
	C	100 %	10	1
3	A	100 %	21	15
	B	100 %	19	1
4	A	100 %	12	3
	B	75 %	15	1
	C	25 %	10	1
5	A	100 %	4	2
	B	100 %	16	1

<sup>1</sup> Elodie Bellabre, Thierry Bouchetal, Pierre Champollion, Joris Cintéro, Marc Guignard, Quentin Magogeat et Thierry May-Carle.

6	A	100 %	8	7
	B	50 %	5	1
	C	50 %	3	1
7	A	25 %	1	1
	B	100 %	9	3
	C	75 %	8	1
8	A	75 %	12	3
	B	100 %	11	2
	C	25 %	11	1
9	A	100 %	5	1
	B	100 %	9	1
10	A	100 %	9	1
	B	75 %	11	5
11	A	75 %	5	1
	B	75 %	10	7
	C	50 %	8	1
12	A	100 %	15	2
	B	25 %	5	1
	C	75 %	10	1
13	A	75 %	12	2
	B	50 %	11	2
	C	75 %	11	2

Dans le cadre de cette communication, nous ne traiterons plus spécifiquement que de ce qui relève de la mise en réseau des enseignants des écoles impliqués dans ce dispositif qui repose sur des formes de travail collectif (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007). En l'absence de résultats (travail d'analyse en cours) nous n'aborderons ici qu'une présentation globale des enjeux de notre travail en mettant particulièrement l'accent sur les effets potentiels de ce dernier sur les équipes enseignantes et sur la constitution éventuelle d'un réseau d'écoles concernées par ce dispositif de co-enseignement.

Un des premiers points saillants qui ressort du travail en cours concerne les formes prises par la traduction de l'injonction rectorale de co-enseignement. Il nous est en effet apparu au cours de la recherche que l'injonction au co-enseignement dans les écoles engagées dans ce dispositif se traduisait par une grande diversité à la fois des modes de fonctionnement mais aussi des modalités organisationnelles avec une répartition variable des responsabilités pédagogiques et didactiques entre les adultes présents dans la classe. Plusieurs facteurs explicatifs pourraient déjà être avancés parmi lesquels la contrainte forte liée à l'agencement spatial même des locaux ou l'influence du territoire.

Le deuxième point que nous souhaitons aborder a trait à l'accompagnement des professionnels engagés dans le dispositif. Des temps de formation ont bien été envisagés par les instances rectorales afin de faciliter la mise en œuvre du dispositif et il apparaît d'ores et déjà que ces temps de regroupement des différents professeurs des écoles ont été investis par eux comme des moments importants où pouvaient s'échanger des pratiques et des doutes quant à la mise en œuvre du dispositif. De manière plus globale, un des axes de notre recherche nous conduit à nous interroger sur les articulations entre les formes d'organisation au sein des écoles et des circonscriptions, la formation initiale et continue et les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants.

Il nous semble en effet que ce dernier point pourrait être une piste de compréhension de la façon dont les professionnels impliqués dans le dispositif pourraient envisager leurs écoles comme étant « en réseau ». Nous utilisons ici cette expression pour qualifier des écoles qui partagent une problématique commune autour de la question de la ruralité et des classes uniques, renforcée par la participation à un même dispositif de co-enseignement. Nous faisons ainsi l'hypothèse que cette identification par les enseignants de ce réseau d'école pourrait être un vecteur de développement professionnel. Or force est de constater qu'à l'heure actuelle (deuxième année de la mise en place du dispositif), ce sont les écoles

du secteur, celles avec qui les enseignants ont une tradition d'échanges et de travail qui restent le niveau le plus identifié comme faisant ressource.

Quels seraient alors les facteurs qui permettraient le passage du réseau qui résulte de facto de la mise en place du dispositif à une mise en réseau de ces écoles vécue par les professionnels comme source potentielle de développement professionnel (Allaire et al., 2009)? Trois pistes nous semblent aujourd'hui se dégager de notre recherche et qui mériteraient d'être consolidées.

La première piste concerne les effets de la recherche en elle-même. Le fait d'avoir été observés par des chercheurs sous un protocole méthodologique identique a suscité chez les enseignants rencontrés un désir de savoir ce qui se passait dans les autres écoles du dispositif. La journée de restitution des résultats de la recherche prévue en octobre pourrait être dans cette optique un moment particulièrement propice à la constitution du réseau.

Le deuxième point concerne la diversité déjà évoquée de la traduction de la finalité du dispositif par les enseignants qui apparaît comme une entrave à l'identification du réseau. Sans aller jusqu'à une uniformisation via des injonctions descendantes, un cadrage plus précis pourrait être malgré tout à la fois une source de réassurance des enseignants et offrir des points d'ancrage de pratiques partagées.

Enfin il apparaît que les temps de formation même mis en œuvre à minima sont plébiscités par les enseignants et identifiés par eux comme des temps où l'on peut « voir ce qui se passe ailleurs ». Il y aurait sans doute à penser le contenu et la forme que pourraient revêtir de tels temps de formation dans un contexte de territoire rural où les écoles sont éloignées géographiquement. La question se pose alors des moyens dont peuvent se doter les écoles impliquées dans le dispositif afin de mutualiser les pratiques et les ressources face aux obstacles engendrés par celui-ci. L'utilisation des outils numériques pourrait s'avérer une piste fructueuse mais il semble que le plus urgent soit de permettre aux professionnels de pouvoir se rencontrer dans des dispositifs d'accompagnement et de formation.

## Bibliographie

- Allaire, S. Laferrière, T. Gaudreault-Perron, J. et Hamel, C. (2009). Le développement professionnel des enseignants en contexte de mise en réseau de petites écoles rurales géographiquement distantes: au-delà de l'alphabétisation technologique. *Revue de l'éducation à distance*. 23/ 3, 25-52.
- Alpe, Y. Champollion P. et Poirrey J.-L. (dir.) (2006). *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*. Besançon : Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique* (36).
- Champollion, P. & Legardez, A. (2010). Chapitre 18. Mieux prendre en compte les contextes territoriaux de l'école pour mieux adapter la formation des enseignants aux évolutions de la société et des élèves : l'exemple des espaces et territoires ruraux et montagnards. Dans : Gilles Baillat éd., *La formation des enseignants en Europe : Approche comparative* (pp. 267-287). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck
- Friend, M. & Cook, L (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5<sup>e</sup> éd.) New York: Pearson Education.
- Marcel, J.-F. Dupriez, V. Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck Université, 7-17.
- Tremblay, P (2015). Le co-enseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23 (3), 33-34.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.