



**HAL**  
open science

# Dispositif “ plus de maitres que de classes ” : mise en tension de la professionnalité des enseignants et position d’extériorité du dispositif expliquent-elles les réticences à la co-intervention ?

Rachel Harent

## ► To cite this version:

Rachel Harent. Dispositif “ plus de maitres que de classes ” : mise en tension de la professionnalité des enseignants et position d’extériorité du dispositif expliquent-elles les réticences à la co-intervention ?. 2016. hal-03334954

**HAL Id: hal-03334954**

**<https://hal.science/hal-03334954>**

Preprint submitted on 5 Sep 2021

**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.

# **Dispositif « plus de maitres que de classes » : mise en tension de la professionnalité des enseignants et position d'extériorité du dispositif expliquent-elles les réticences à la co-intervention ?**

Rachel HARENT, 2016  
membre associée du Cread EA n°3875

## **Résumé**

En France, peu de travaux se sont intéressés à la co-intervention d'enseignants ordinaires en contexte ordinaire. Cet article vise à documenter et mieux comprendre les réticences à la mise en œuvre de co-interventions entre enseignants dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classes ».

Cette recherche analyse les discours que tiennent treize professeurs des écoles co-intervenants dans le même dispositif « plus de maîtres que de classes ». La méthodologie retenue est celle de l'entretien semi-directif (Kaufmann, 2011, 2014). Ces entretiens se sont déroulés entre novembre 2014 et avril 2015.

Les résultats soulignent en quoi l'identité professionnelle est mise en tension en situation de co-intervention et questionnent la position d'extériorité du dispositif « plus de maîtres que de classes » et celle de l'enseignant surnuméraire.

## **Mots-clés**

Éducation – dispositif « plus de maitres que de classes » – enseignant surnuméraire – identité professionnelle – position d'extériorité – école primaire

## **Abstract**

In France, few research works have studied the subject of co-intervention (joint teaching, co-teaching) by general primary-school teachers in ordinary context. This article aims at documenting and better understanding the reluctances observed in implementing co-teaching within the framework of the plan « plus de maitres que de classes » (more teachers than classes).

This study analyzes the speeches of thirteen primary-school co-teachers, working in the same organization "plus de maitres que de classes". The methodology is based on semi-directive interviews (Savoie-Zajc, 1997). These exchanges took place between November 2014 and April 2015.

The results underline the fact that the situation of co-intervention creates a tension with the teachers' professional identity and questions the external position of the plan "plus de maîtres que de classes" as well as the additional teacher concerned.

## Introduction

Décembre 2012 paraît au Bulletin Officiel la circulaire 2012-201<sup>1</sup> qui précise les conditions de mise en œuvre du dispositif « plus de maîtres que de classes » (désormais PDMQDC). Ce dispositif a vocation à s'implanter dans les écoles qui accueillent des publics issus des milieux les plus éloignés de la culture et des attentes scolaires. Il s'agit, en affectant des enseignants supplémentaires dans certaines écoles, de « prévenir la difficulté scolaire, tout au long de la scolarité primaire, et d'y remédier si elle n'a pu être évitée »<sup>2</sup>. Le PDMQDC « doit permettre la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe. »<sup>2</sup>

A la rentrée 2013, les dispositifs commencent à être déployés dans les écoles françaises, notamment celles de l'éducation prioritaire. En juillet 2014, l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) publie un rapport sur le dispositif PDMQDC<sup>3</sup>. Les inspecteurs y notent notamment que « la co-intervention ne va pas de soi ». En parallèle l'équipe qui pilote le dispositif étudié relève une certaine réticence (hésitation à faire, limite posée à la mise en œuvre) à la co-intervention des enseignants impliqués dans le dispositif.

En ce qui concerne la littérature scientifique, la recherche française actuelle est peu documentée sur la co-intervention d'enseignants ordinaires notamment du fait de la jeunesse du dispositif PDMQDC. Cependant, des dispositifs similaires ou assimilés existent et ont été étudiés notamment aux États-Unis (Thousand, Villa & Nevin, 2007, 2013 ; Friend & Cook, 2010) et en Grande-Bretagne (Bressoux, 2013), dans les pays scandinaves (Ryti-vaara, 2012). Des travaux en langue française existent, notamment depuis une vingtaine d'années, sur le partenariat en milieu scolaire (Merini, 1999 ; Garnier, 2003 ; Sarfati, 2013), sur le travail conjoint à l'école (Merini & Ponté, 2009), sur le travail partagé des enseignants (Piot, Marcel & Tardiff, 2009), sur les pratiques collaboratives autour de l'élève en difficulté (Merini, Thomazet & Ponté, 2010), sur la co-action, la collaboration, le travail conjoint d'enseignants ordinaires et d'enseignants spécialisés (Richard-Roussel, 2011 ; Nédélec-Trohel, 2014), sur la co-intervention d'enseignants et d'assistants de vie scolaire AVS (Ventoso-Y-Font & Dubois-Bégué, 2014), sur la co-intervention de professeurs référents et d'assistants pédagogiques dans un réseau ambition réussite RAR (Amigues, Espinassy, Felix & Saujat, 2008), sur la co-intervention ou co-observation entre enseignants tuteurs et enseignants novices en formation (Rayou & Ria, 2009).

Nous relevons ici que la majorité des travaux se réfère à un contexte d'inclusion d'élèves en situation de handicap qui présente soit la co-intervention entre deux enseignants de qualification différente (un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé) soit entre un enseignant et un assistant. Nous nous intéressons, quant à nous, à la co-intervention entre deux professeurs des écoles, enseignants non spécialisés, en contexte d'enseignement ordinaire.

Nous présentons dans cet article une partie des données recueillies dans le cadre d'une recherche que nous avons menée en 2016<sup>4</sup>. Notre visée est de documenter la recherche et mieux comprendre ce qui génère des réticences à la co-intervention chez des enseignants non spécialisés.

1 Circulaire 2012-201 du 18 décembre 2012 <http://www.education.gouv.fr/>

2 ibid

3 Rapport IGEN 2014-031 juin 2014

4 Mémoire de master. Harent, R (2016). Dispositif « plus de maîtres que de classes », conditions et freins à la mise en œuvre de co-interventions de deux enseignants Quelles représentations des enseignants titulaires et surnuméraires ont de leurs co-interventions au sein d'un dispositif « plus de maîtres que de classes » ?. Université Bretagne Ouest, Master 2 Sciences de l'éducation, parcours ReD, recherches en didactique.

## Pour un langage commun

La terminologie n'est pas stabilisée concernant la dénomination des enseignants dans le PDMQDC. Les écrits consultés parlent de « maître de classe », « MC », « maître Plus », « maître + », « M+ », d'enseignant « supplémentaire » ou « surnuméraire », d'enseignant « plus de maîtres que de classes ».

Nous utiliserons ici les termes « enseignant titulaire » ou « enseignant de la classe » pour les professeurs des écoles en charge d'une classe déterminée. Quant au professeur supplémentaire qui intervient dans le cadre spécifique du dispositif PDMQDC nous l'appellerons « enseignant surnuméraire », le « surnuméraire », le « maître Plus ».

## Contexte

L'étude proposée ici s'inscrit dans un contexte local marqué par :

- des écoles en éducation prioritaire,
- l'arrivée d'un nouveau dispositif (le « plus de maîtres que de classes ») faisant suite à deux autres nommés « moyen spécifique » puis « animation soutien »,
- une diminution des moyens humains (deux postes d'enseignants surnuméraires contre trois postes d'animateurs-soutien et cinq postes « moyen spécifique »),
- une nouvelle mission peu explicitées (les surnuméraires sont les anciens animateurs-soutien et ont « glissé » d'un poste vers l'autre),
- une injonction institutionnelle/hiérarchique forte qui consiste à ne plus externaliser les élèves en difficulté (ici, la circulaire est prise au pied de la lettre : « Cette dotation doit permettre la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité *au sein même de la classe*.<sup>5</sup>»),
- un projet d'école peu formalisé (le fait d'être en Réseau d'éducation prioritaire (REP) a permis aux écoles de garder deux postes de surnuméraire. Le PDMQDC repose davantage sur un projet de réseau que sur un projet d'école).

Le dispositif PDMQDC étudié est dans un REP qui comprend, outre le collège-pilote, cinq écoles. Les enseignants surnuméraires interviennent prioritairement et majoritairement au cycle 2.

Les enseignants interrogés sont expérimentés : les trois surnuméraires ont entre 14 et 25 ans d'ancienneté, les dix titulaires entre 9 et 31 ans excepté un jeune professeur des écoles (titulaire 2<sup>ème</sup> année). Tous, à l'exception de ce maître, ont connu, à des niveaux divers, le précédent dispositif « animation soutien ».

Au niveau de l'organisation mise en place sur ce dispositif, les surnuméraires intervenaient auprès d'une classe donnée, une à cinq fois par semaine, durant au minimum une période<sup>6</sup>, soit 5 à 30 co-interventions par période, selon les classes. La durée des co-interventions était de 45 à 60 minutes.

Notre étude s'est déroulée durant la deuxième année de mise en œuvre du dispositif « plus de maîtres que de classes ».

## Méthodologie

Partant de l'hypothèse qu'il y avait réticences, nous avons cherché à les identifier. Pour ce faire, nous nous sommes entretenus avec treize enseignants participant à un dispositif PDMQDC sur les co-interventions qu'ils expérimentent (au sens d'essayer, faire l'expérience de nouvelles pratiques).

5 Mis en italique par nous.

6 Une période est le temps compris entre deux vacances scolaires : septembre-octobre, novembre-décembre, janvier-février, mars-avril, mai-juin-juillet.

Au plan épistémologique, la recherche qualitative appréhende l'objet d'étude de manière globale, proximale, directe et interprétative (Muchielli, 2009). Elle vise à explorer la connaissance du phénomène à l'étude, à comprendre, détecter des comportements, des processus ou des modèles théoriques (Kaufmann, 2011, 2014) à partir de ce qu'en disent les acteurs. Pour le recueil de données nous avons procédé par entretien semi-directif individuel.

## Cadre théorique

Dire d'un groupe qu'il présente telle ou telle caractéristique ou particularité signifie le plus souvent qu'il présente, soit en terme de fréquence, soit en terme d'opposition-contraste, simplement certaines dominantes dans son discours et donc dans son système de représentation (Gilly, 1980). Nous nous sommes intéressés aux discours que les enseignants portaient sur le dispositif PDMQDC en général, et sur la co-intervention en particulier, en postulant que les discours et les interactions discursives étaient plus spécifiquement le lieu où les représentations sociales se constituaient, se façonnaient, se modifiaient ou se désagrégeaient (Py, 2004).

La représentation sociale est définie comme le produit et processus d'une activité mentale (Abric, 1987), une connaissance socialement élaborée et partagée (Jodelet, 1989), une façon de voir localement et momentanément *partagée* au sein d'une culture (Rouquette, 1997). Une représentation est sociale quand elle est partagée par un groupe d'individus, quand elle est produite et engendrée collectivement, c'est-à-dire qu'elle résulte d'une interaction collective dont elle est l'expression, et enfin, critère le plus important pour Moscovici, quand sa fonction est de "contribuer aux processus formateurs et aux processus d'orientation des communications et des comportements sociaux" (Moscovici, 1961, 1976 dans Gilly, 1980).

Dans le processus d'appropriation du dispositif, l'enseignant est amené à parler d'un objet, la co-intervention dans le cadre du dispositif PDMQDC, qui se trouve notamment incarné par le second maître (le co-intervenant), maître qui devient à son tour objet de représentation. Nous postulons que la façon dont l'enseignant, titulaire ou surnuméraire, appréhende sa relation à l'autre (enseignant co-intervenant) se construit à partir de modèles similaires à ceux décrits par Gilly (1980). Nous présenterons plus loin en quoi la construction normative de l'identité professionnelle des enseignants impacte leur représentation de la co-intervention et les amène à s'engager dans une voie plutôt qu'une autre.

## Interprétation des données

### Un seul *maître* en classe ?

Le fait d'être seul en classe, devant les élèves, est un élément fort de l'identité professionnelle (Berger & Luckman, 1986) du professeur. Cette construction identitaire, relevant de normes scolaires institutionnelles (Gilly, 1980), amène l'enseignant à se sentir seul responsable de ce qui s'y passe, de ce qui s'y apprend. Dans notre enquête, l'enseignant titulaire confirme cet élément constitutif de sa professionnalité (Perez-Roux, 2012) quand il indique que « c'est [lui] le maître »<sup>7</sup>, que c'est « sa » classe, que ce sont « ses » élèves. Cette composante de l'identité professionnelle du titulaire est partagée par le surnuméraire : « c'est sa classe », « c'est elle (la titulaire) qui reste malgré tout maîtresse de sa classe ».

Nous postulons que cette construction identitaire a pour conséquences réciproques, à la fois, d'engager le surnuméraire dans une forme de servitude : « *je m'adapte* » ; « *il faut pouvoir se mettre dans la peau un peu de chacun (...)* Il faut vraiment, nous [les surnumé-

7 Sont mises entre guillemets des citations d'enseignants issues des entretiens enregistrés.

raires], s'oublier un peu » ; « C'est [le titulaire] qui reste décisionnaire » ; « Officiellement j'avais ma liberté pédagogique mais bon... », et une attitude surplombante du titulaire qui décide relativement seul des objectifs de travail du surnuméraire. Ainsi, le surnuméraire reste plutôt en arrière plan et s'adapte au contexte classe-titulaire : « une co-intervention, c'est plutôt l'enseignant de la classe, l'enseignant référent, qui va demander à l'enseignant "plus de maîtres que de classes" de s'adapter à [sa] manière de faire pour co-intervenir. »

Trouver sa place dans la classe reste une difficulté pour le surnuméraire d'autant que le titulaire ne l'inclut pas spontanément dans l'équipe pédagogique : « quand [le surnuméraire] vient, c'est moi le maître de la classe et, et... donc, de fait, [il] ne fait pas partie (de la classe), enfin un peu, un peu mais... non. », « le maître supplémentaire, pour l'instant, malgré tout, est toujours vu comme celui qui, qui vient, qui vient en plus pour donner un coup de pouce mais n'est, pour l'instant, pas vu [comme enseignant de la classe] ». Nous interprétons le « pour l'instant » énoncé par cette enseignante titulaire comme l'idée que cela pourrait évoluer, une projection sur l'avenir qui reste à construire.

Le surnuméraire est donc appréhendé :

- comme un enseignant, mais c'est un professeur « sans classe »,
- qui se déplace d'une classe à une autre (« Toujours à courir d'un endroit à un autre »),
- qui s'adapte à chaque contexte de classe, et
- qui vient aider :
  - aider les élèves (« Le dispositif, c'est pour faire progresser davantage les enfants qui sont plutôt en difficulté. Donc, moi en fait, j'ai tendance à [lui] confier des élèves qui sont un peu en difficulté sur la classe ») et
  - aider l'enseignant titulaire sur différents aspects de son travail : il apporte du confort<sup>8</sup> (Fischer & Vischer, 1997) dans la gestion des classes double-niveaux, avec l'allègement temporaire de l'effectif de classe par l'externalisation d'un groupe d'élèves (« Je souhaitais que davantage les élèves sortent de la classe, pour avoir un groupe moindre en fait. ») ; dans la gestion de la discipline en classe (Rytivaara, 2012) et régulation des élèves perturbateurs (« Comme ça il y en a un qui fait le déroulé de la classe et l'autre qui gère les conflits ») ; en facilitant l'avancée du temps didactique (« J'ai vraiment l'impression de gagner du temps, [d'aller] plus vite parce qu'il y a quelqu'un d'autre dans la classe ») ; en sortant le titulaire de l'isolement face au groupe classe par des temps d'échange sur les élèves (« J'aime bien avoir [le] regard [du surnuméraire] (...) [il] déniche des choses que moi j'ai l'impression que ça passe pas »), des temps possibles d'observation de la classe au travail (« Ça m'a permis de cibler certains comportements d'élèves »), et du partage d'expériences et de supports pédagogiques (« [Le maître Plus] m'a parlé de jeux, là, qu'ils faisaient dans une autre école »).

Nous constatons que si la place du surnuméraire dans la classe est questionnée ici, son identité professionnelle est, elle, reconnue et n'est pas remise en cause : « c'est une maîtresse comme moi », « le dispositif reste de l'enseignement », « le dispositif PDMQDC, ce sont des collègues instit' qui ont les mêmes compétences que moi. »

8 « Le confort désigne de manière générale un sentiment de bien-être à la fois physique, fonctionnel et psychique. » Dans une « approche "athogénique" où le travail est associé à la souffrance », le confort est le supplément accordé qui « peut s'assimiler à une forme de rémunération complémentaire et facultative ». Dans une approche "salutogénique", le confort est « une condition à la qualité de la production et à la productivité. » Le confort permet alors la réalisation de l'activité sans épuisement de la ressource humaine. (Fischer & Vischer, 1997 ; Schutz, 2006 ; Dagenais-Desmarais & Privé, 2010 ; Rioux & al., 2013)

## Le surnuméraire dans l'école

Quant à la place du surnuméraire dans l'école, elle reste aussi à définir. Le titulaire a beaucoup de mal à identifier son collègue surnuméraire comme faisant partie de l'école, comme inclus dans l'équipe pédagogique : « *Parce que là dire qu'il [le maître Plus] en fait partie [de l'école]... statutairement probablement, mais dans les faits, non, bah non. On peut pas dire.* » De même, nous avons constaté que si le surnuméraire effectue bien son temps de travail « contraint périphérique » (Hélou & Lantheaume, 2008), c'est-à-dire les temps de réunions, de conseils et d'accompagnement pédagogique, sa présence ne se réalise pas toujours sur l'ensemble des écoles dans lesquelles il co-intervient.

La présence du second enseignant en classe n'est pas toujours explicitée aux élèves. A cela, les professeurs des écoles donnent trois raisons : l'impression de continuité (ils sont passés du dispositif « animation soutien » au « plus de maîtres que de classes » avec les mêmes enseignants supplémentaires qu'ils connaissent déjà), le manque de questionnement des élèves, et le fait qu'ils délèguent à l'enseignant surnuméraire la tâche de se présenter lui-même aux élèves auprès desquels il intervient.

En outre, le surnuméraire est un adulte *de plus* dans le monde de l'élève : « *j'ai l'impression qu'il y a beaucoup de monde qui gravitent autour de ces élèves entre le personnel de cantine, les différents enseignants de la classe, les personnels du périscolaire et quelque part, [le surnuméraire] c'est une personne de plus mais je ne suis pas sûre qu'ils (les élèves) nous identifient vraiment comme un maître ou une maîtresse* »

Nous relevons aussi que dispositif, surnuméraire et « plus de maîtres que de classes » sont trois termes régulièrement employés comme synonymes. Il y a fusion terminologique entre dispositif et acteur du dispositif : le dispositif, c'est le surnuméraire, et le surnuméraire est le dispositif. L'enseignant titulaire n'est pas inclus *dans* le dispositif. Il accueille le dispositif, incarné par le surnuméraire, dans sa classe. Il ouvre temporairement sa porte au dispositif, puis la referme.

Le dispositif « plus de maîtres que de classes » n'est pas pensé comme un dispositif d'école (circulaire 2012-201), mais reste un projet entre deux enseignants, sur une classe précise et ne semble « bénéficier » qu'à eux-mêmes et leurs élèves.

Lors des entretiens, les enseignants nous ont parlé des temps d'échange et de concertation. Deux catégories co-existent : les temps formels que nous appellerons « temps de concertation », et les temps informels que nous nommerons « l'entre-deux-portes ». Les temps de concertation sont institutionnalisés et accompagnés par le conseiller pédagogique de la circonscription (CPC) et la coordonnatrice du REP. Ils sont très appréciés des enseignants co-intervenants parce qu'ils se réalisent sur le temps de classe et ne s'ajoutent pas au temps de travail contraint (Hélou & Lantheaume, 2008) de chacun, parce qu'ils sont accompagnés ce qui limite les petits arrangements en interne, les copinages mal vécus (« *[avant], c'était un peu au pifomètre. [maintenant] il y a eu un cadre qui a été posé* »), parce le CPC ou la coordonnatrice sert de médiateur en cas de conflit.

Nous avons cependant relevé que, lors des temps de concertation, seuls les temps d'intervention du surnuméraire étaient discutés : heures d'arrivée et de départ, élèves pris en charge, objectif(s) visé(s), support(s) utilisé(s), support d'évaluation de ses interventions, rôle<sup>9</sup> au sein de la classe s'il y restait,... mais que rien ou peu était dit de ce que le titulaire faisait lors des co-interventions.

En outre, la grande majorité des (co-)interventions est pensée sur le principe de l'externalisation des élèves faibles : le surnuméraire prend en charge les élèves en difficulté (sco-

9 Nous entendons ici par rôle un ensemble de tâches dévolu à l'enseignant en direction des élèves. Nous avons relevé dans leur discours : le fait d'enseigner, faire apprendre, transmettre des connaissances, évaluer, mettre au travail, surveiller, « coacher », « entraîner », faire respecter les règles de vie de classe, aider, motiver, ...

laire ou comportementale), en dehors de l'espace classe. Ceci dit, les enseignants disent réfléchir à faire évoluer leur pratique pour limiter la co-intervention sur des espaces séparés sans pour autant savoir comment faire autrement.

## Discussion

Nous nous interrogerons sur la (nécessaire) reconstruction de normes professionnelles et sur la position d'extériorité du dispositif comme élément de contexte limitant la co-intervention.

### Une identité professionnelle bousculée

Parmi les normes et valeurs constitutives de la professionnalité (Lantheaume & Simonian, 2012) et de l'identité professionnelle des professeurs des écoles nous retenons ici trois éléments : (1) le maître comme référent unique face à la classe, (2) l'élève perçu comme un être avec des manques qu'il faut combler, (3) une pédagogie de la remédiation et de l'externalisation.

(1) Nous postulons ici qu'une des représentations du métier de professeur des écoles se construit autour du concept « un enseignant – une classe ». Titulaire et surnuméraire sont tous deux décrits comme des enseignants à part entière, mais avec des caractéristiques de postes et de statut au sein de la classe, au sein de la co-intervention, voire même au sein de l'école différents :

- Le titulaire est "le maître" de la classe mais aussi le maître d'œuvre de la co-intervention en ce sens qu'il garde la main sur les objectifs, les compétences à travailler, les modalités de (co-)intervention, les supports parfois, le rôle de chacun des co-intervenants souvent.
- Quant au surnuméraire, il se positionne comme un assistant, sans toutefois être pleinement satisfait de cette situation "déséquilibrée". Il souhaite que ses compétences professionnelles soient mieux reconnues, que son travail auprès des élèves soit plus « visible » des parents et de ses collègues. Le surnuméraire se sent à la marge de la classe.

(2) Les enseignants présentent l'élève comme un être lacunaire, un individu avec des lacunes à combler. Dans nos entretiens, ils ne font quasiment référence qu'aux élèves en difficulté (« en difficulté scolaire », « faibles », « au comportement difficile », « difficile à gérer »).

D'une part, la notion d' « élève en difficulté » est relativement récente mais aujourd'hui omniprésente au sein de l'institution scolaire : à la fin des années 1980 l'« élève en échec scolaire » devient un « élève en difficulté » maintenu dans le cursus commun, ses difficultés étant « définies par l'institution comme provisoires, si on se donne les moyens de les résoudre » (Monfroy, 2002).

D'autre part, le fait d'être en éducation prioritaire va de pair avec le concept de « handicap socioculturel » chez les élèves. Ce terme venu des États-Unis dans les années 1960 est une « sorte d'idéologie officielle de l'institution scolaire (Terrail, 2002, 99) [qui] a témoigné et témoigne encore (voir Sicot, 2005) de la prégnance d'une certaine médicalisation de l'échec scolaire (Roiné, 2015). Nous sommes là dans une distinction de nature psychologique entre les enfants de familles pauvres et les autres, où on considère que le manque de moyens culturels et de conditions de vie correctes provoque notamment des retards linguistiques et intellectuels qui empêchent de réussir à l'école.

Cependant de quelle intensité de difficulté parlent les enseignants ? Sommes-nous dans la difficulté ordinaire de l'élève apprenant ou dans une difficulté plus intense, « grave et

persistante » qui mène l'élève sur la voie d'une scolarisation adaptée ? Et cette difficulté des élèves n'est-elle pas aussi le reflet de la difficulté des enseignants dans l'exercice de leur métier (Monfroy, 2002) ?

A cela Roiné (2015) ajoute : « En outre, l'État a demandé aux enseignants de fonder une pédagogie de la réussite, en privilégiant les formes d'intervention qui prennent en compte ces soi-disant caractéristiques individuelles, pour agir directement sur celles-ci (réparer ce qui ne marche pas). (...) Nous sommes passés d'une « logique de la ségrégation (mettre dans des classes spéciales) (...) à ce que nous avons appelé une logique de l'aparté (mettre à part au sein des classes ordinaires). »

(3) Ainsi, nous postulons que la remédiation aux difficultés scolaires est un élément constitutif de la norme professionnelle : un enseignant se doit de remédier aux difficultés de ses élèves. Actuellement, cette remédiation peut être mise en place au travers de différents dispositifs : au sein même de la classe, sur les temps d'APC (accompagnement pédagogique complémentaire par le maître de la classe ou un maître de l'école), par l'intervention du maître E du Rased (maître spécialisé du Réseau d'aides spécialisées pour les élèves en grande difficulté scolaire), les SRAN (stages de remise à niveau) et/ou par l'intervention du dispositif PDMQDC.

De plus, la conception de l'enseignement par la remédiation semble renforcée par le fait que le dispositif PDMQDC (circulaire 2012-201) est inscrit au projet d'école « *comme une réponse à la difficulté scolaire* ». Le PDMQDC participe donc à l'idée que « faire réussir les élèves consiste à prendre en charge leurs difficultés à travers divers dispositifs spécifiques » (Amigues, 2005 dans Toullec-Théry & Marlot, 2012). Conséquemment, l'un des rôles principaux, voire le rôle exclusif, dévolu au maître surnuméraire est la remédiation. Elle s'organise principalement dans des espaces extérieurs à la classe : il s'agit d'une remédiation par externalisation des élèves.

Cependant la circulaire 2012-201 met en avant la prévention des difficultés avant même la remédiation : « Il s'agit de prévenir<sup>10</sup> la difficulté scolaire, tout au long de la scolarité primaire, et d'y remédier si elle n'a pu être évitée. » Au moment de notre enquête nous avons bien constaté que la remédiation et l'externalisation étaient en questionnement chez les enseignants : « *on aimerait faire autrement mais on ne sait pas comment faire autrement* », « *on a toujours fait ça et qu'est-ce qui prouve que faire autrement serait mieux ?* ».

La question de la *prévention des difficultés* met les enseignants en tension professionnelle : comment faire autrement que de remédier aux difficultés ? Qu'est-ce que la prévention des difficultés ? Comment prévient-on les difficultés ? Il semble en effet plus "facile" pour un enseignant de voir qu'un élève est en difficulté par rapport à une norme attendue que de concevoir et anticiper la difficulté, organiser la prévention.

La (re)construction de normes professionnelles ne va pas de soi (simplement par la mise en application d'une circulaire) mais nécessite de la formation et de l'accompagnement pour procéder à une renormalisation professionnelle (à entendre comme construction d'une nouvelle norme) et faire évoluer non seulement la représentation du métier, en contexte de co-intervention, mais aussi les pratiques d'enseignement.

## **L'extériorité du dispositif**

Nous présenterons ici d'abord les travaux de Ventoso-Y-Font & Dubois-Bégué, puis les éléments de ce que nous avons nommé la position d'extériorité du dispositif étudié. Nous confronterons ensuite les deux points de vue.

Dans *La co-intervention à l'école : une nouvelle professionnalité éducative*, Ventoso-Y-

<sup>10</sup> Mise en italique par nous

Font & Dubois-Bégué (2014) distinguent intervention et co-intervention (p.32) et définissent la co-intervention comme une coopération paradoxale (p.34).

Intervenir signifie *venir entre, s'immiscer, interrompre* et *prendre part* à une action. La notion d'intervention véhicule deux dimensions : temporelle (intervenir fait *événement*) et spatiale (celui qui intervient vient d'ailleurs, se déplace et provoque le déplacement des autres). Co-intervenir indique quant à lui le lien, la réunion, l'adjonction, qui associe deux parties et les engage l'une l'autre. Ces deux auteures précisent : « L'idée de co-intervention se spécifie par la mise en tension de deux mouvements contradictoires : lorsque j'*inter-viens* dans un lieu pour y agir je sépare ce qui était uni et homogène, j'introduis du *différent*. Lorsque je *co-inter-viens*, je *co-agis* à un *projet commun*. Les actions de chacun des co-intervenants sont conjointes par la visée commune. Les co-intervenants sont alors contraints d'*interagir* dans un même milieu. On ne peut parler de co-intervention qu'à la condition de réunir *tous* les éléments de la mise en tension contradictoire et de garder son caractère *paradoxal*. » Ventoso-Y-Font & Dubois-Bégué précisent que les caractéristiques indissociables de la co-intervention sont « un mouvement de l'extérieur et vers l'intérieur, le partage du milieu d'accueil (unité de lieu), un projet commun : association dans un processus à visée commune, et des interactions de gestes professionnels (unité de temps) : actions professionnelles qui agissent les unes sur les autres par conjonction et réciprocité. » Elles indiquent aussi que la co-intervention est un processus qui s'inscrit « dans un déroulement historique (préparation, régulation du processus) et environnemental (ouverture collective, partenariat) » et demande « des temps de travail collaboratif ». Le paradoxe de la co-intervention se joue dans le fait que « co-intervenir consiste [à la fois] à accepter l'externe comme étant et agissant dedans, à accepter ce qui se joue à *l'intérieur* comme étant en même temps *externe* [mais] consiste [aussi] à accepter que celui avec lequel je travaille soit en même temps d'ailleurs et ailleurs (dans son territoire propre) tout en considérant qu'il est là, avec moi, impliqué dans les mêmes responsabilités. Et inversement. »

Dans les discours des enseignants participant au dispositif « plus de maîtres que de classes » étudié, nous avons relevé un ensemble d'éléments constitutifs de ce que nous appelons la position d'extériorité du dispositif. Nous déclinons ici ces éléments :

- La classe demeure le territoire du titulaire. Celui-ci détermine ce qui s'y passe ou non, définit les objectifs de travail, les modalités de (co-)intervention, valide les supports pédagogiques utilisés, contraint plus ou moins fermement le rôle du binôme co-intervenant et les rôles de chacun dans le binôme.
- Le surnuméraire se positionne comme assistant, comme exécutant du titulaire, lui laissant la responsabilité pleine et entière de sa classe.
- Le surnuméraire/dispositif est peu visible des parents et des collègues de l'école. L'équipe pédagogique n'inclut pas en son sein le surnuméraire, qui reste un enseignant à la marge de l'école.
- Le dispositif, incarné par le surnuméraire, entre puis ressort de la classe, intervient sur un temps et un espace délimités. Il est pensé comme une intervention supplémentaire à placer dans l'emploi du temps de la classe. Il s'inscrit dans une parenthèse temporelle, un ici-et-maintenant parfois sans continuité pédagogique.
- Seuls certains élèves sont concernés par l'intervention du surnuméraire. Il s'agit principalement des élèves dits « faibles » ou « en difficulté », et les co-interventions s'organisent autour de la médiation et de l'externalisation de ces élèves. Le surnuméraire n'est que rarement co-actant au sein de la classe.
- Le "co" de la co-intervention est travaillé à minima : les enseignants discutent des aspects organisationnels, mais échangent peu sur le pédagogique et la continuité pédagogique. Généralement seuls le travail et les activités du surnuméraire sont discutés, le titulaire ne présente au surnuméraire que de façon succincte ce qu'il fait

- en classe et ce qu'il attend des élèves.
- Le surnuméraire incarne à lui tout seul le dispositif. Le dispositif n'est pas pensé, a minima, comme une co-action de deux enseignants sur un groupe classe, et moins encore comme un dispositif d'école qui agit sur le parcours scolaire des élèves à moyen terme. Le dispositif « plus de maitres que de classes » est un projet *administrativement* inscrit dans le projet d'école, et n'implique pas l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Si un seul de ces éléments, pris isolément, ne rend pas compte de la place du dispositif au sein de l'école, le faisceau présenté ci-dessus nous invite à nous interroger sur cette place. En effet, le PDMQDC, selon les termes de la circulaire 2012-201, se doit d'être inclus dans l'école : « *Le projet [est] rédigé par l'équipe pédagogique (...) Le maître supplémentaire (...) fait partie de l'équipe des maîtres (...). La cohérence du dispositif se fonde sur une définition d'un projet éducatif d'équipe dans lequel il intervient comme tous les autres membres de l'école.* » Or nous constatons que le dispositif étudié reste à la fois à la marge de l'école et à la marge de la classe, en position d'extériorité.

Travailler ensemble tout en s'ignorant (ignorer les gestes professionnels de l'autre, ses intentions auprès des élèves, ses supports,...) est-ce encore co-intervenir ? Selon Ventoso-Y-Font & Dubois-Bégué, travailler ensemble tout en s'ignorant (« modèle de l'intervention séparatrice ») ne relève pas de la co-intervention.

Pouvons-nous affirmer pour autant que la position d'extériorité est un frein à la co-intervention ? A la lecture de Ventoso-Y-Font & Dubois-Bégué (2014), nous dirions que la position d'extériorité n'est pas un frein à la co-intervention mais davantage qu'elle en est l'expression. En effet, si comme le disent ces deux auteures, « l'intervenant entre et sort du milieu-classe, avec lequel il se met en rapport momentanément, sans que ses savoirs récents n'interagissent avec ceux du professeur [titulaire] c'est-à-dire sans qu'ils agissent l'un sur l'autre en se transformant l'un l'autre » alors il ne peut s'agir de co-intervention.

Ceci dit, en quoi l'extériorité du dispositif « plus de maitres que de classes » impacterait l'enseignement-apprentissage et la réussite des élèves reste à définir. Les recherches sur les aides aux élèves en difficulté semble indiquer qu'un dispositif mieux intégré, c'est-à-dire avec une co-intervention construite et réalisée dans une continuité pédagogique (de l'élaboration au bilan des séances pour *tous* les élèves d'une classe), avec des situations didactiques où les liens entre les savoirs sont rendus explicites, permettrait aux élèves de « renouer avec le temps didactique de la classe » (Toullec-Théry & Marlot, 2012), permettrait une meilleure réussite de tous les élèves.

## Conclusion

Dans le cadre de la refondation de l'école de la République, le dispositif « plus de maitres que de classes » a été mis en place à la rentrée 2013. La circulaire 2012-201 présente la mise en œuvre de ce dispositif en indiquant notamment qu'il a pour objectif de « conduire chaque élève à la maîtrise du socle commun », de « prévenir la difficulté scolaire » et « d'y remédier si elle n'a pu être évitée », par « l'affectation dans une école d'un maître supplémentaire » et via « la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe ».

Partant des écrits de l'IGEN « la co-intervention ne vas pas de soi. » notre propos est de documenter la recherche en identifiant les réticences à la co-intervention de professeurs des écoles dans le cadre d'un dispositif « plus de maitres que de classe ». Nous nous sommes pour cela entretenue avec treize professeurs des écoles titulaires et surnuméraires d'un même dispositif, et avons dégagé deux éléments.

D'une part, le dispositif « plus de maitres que de classes » évolue à la marge de la classe dans une position d'extériorité : il entre et sort de la classe, dans une parenthèse temporelle et pédagogique majoritairement destinée aux élèves dits en difficulté. Il est ici perçu comme un dispositif spécifique « de remédiation », davantage que de « prévention ». En outre la position d'extériorité du dispositif interroge la notion de co-intervention, qui est encore mal appréhendée par les professeurs.

D'autre part, l'introduction du dispositif PDMQDC engage les professeurs des écoles dans un processus d'actualisation de leur professionnalité mise en tension entre des conceptions pédagogiques comprises comme l'opposée l'une de l'autre : un enseignant face à la classe vs deux enseignants dans l'espace classe ; remédiation vs prévention ; élève en difficulté vs élève en cours de formation sur un parcours à long terme ; externalisation de la difficulté vs inclusion et adaptation au sein de la classe. Leur professionnalité est ainsi mise en tension par les attendus de la circulaire et par la nécessaire reconstruction de normes professionnelles.

Pouvons-nous pour autant conclure que ces deux éléments (position d'extériorité et professionnalité bousculée) limitent la co-intervention des enseignants ? Pour Ventoso-Y-Font & Dubois-Bégué, il ne peut y avoir co-intervention que si les savoirs référents de chacun interagissent et procèdent à la transformation de chacun. Ceci étant, il n'existe pas une seule forme de co-intervention. Six configurations ont été identifiées et définies par les chercheuses américaines Cook & Friend (2010) et font aujourd'hui référence ; une septième a été proposée par Marie Toullec-Théry (2015)<sup>11</sup>. Le comité de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes »<sup>12</sup> les a catégorisées en co-enseignement, co-présence et co-intervention. Chacune révèle une organisation distincte (les deux professeurs enseignent ou pas, les deux professeurs enseignent dans un même espace ou pas). Chacune révèle aussi un niveau variable de collaboration des co-actants (Baeten & Simons, 2014) même si, comme le rappelle le comité de suivi du dispositif PDMQDC, « 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. »

Le dispositif PDMQDC est un champ ouvert à l'évolution des pratiques et à la construction de nouvelles normes professionnelles (Gilly, 1980). La co-intervention (au sens large) est une innovation que les enseignants commencent à expérimenter. Mais l'expérimentation seule ne résoudra pas les mises en tension que nous avons relatées. Il nous semble essentiel qu'un accompagnement engageant à la réflexivité sur les pratiques engagerait une évolution de leur professionnalité, et une meilleure adéquation entre les attendus de la circulaire (: la réussite de tous les élèves en prévenant les difficultés, en favorisant leurs progrès et en luttant contre la difficulté scolaire) et les pratiques de terrain.

---

11 Les sept configurations comprennent trois catégories : le co-enseignement (enseignement en tandem, l'un enseigne/l'autre aide, les deux aident), la co-présence (l'un enseigne/l'autre observe), la co-intervention (enseignement en ateliers, enseignement en groupes différenciés, enseignement en parallèle).

12 Les missions du comité national de suivi ont été fixées par lettre de mission du directeur général de l'enseignement scolaire en date du 24 janvier 2014.

## Bibliographie

- Circulaire 2012-201 du 18 décembre 2012, MENE1242376C, Dispositifs « plus de maîtres que de classes » : missions, organisation du service et accompagnement des maîtres
- IGEN, rapport 2014-031, Juin 2014. Le dispositif « plus de maîtres que de classes » : projet et mise en œuvre pédagogique.
- Amigues R., Espinassy L., Felix C., Saujat F. 2008. La co-intervention : un nouveau milieu de travail au service de l'efficacité et de l'équité ?. Université de Rennes 2 - IUFM de Bretagne. Symposium Une définition alternative de la notion d'efficacité à partir d'une entrée par les collectifs d'enseignants. Nov 2008, Rennes, France. pp.4-16, 2008.
- Baeten M., & Simons M., (2014). Student teachers' team teaching : models, effects, and conditions for implementation, in *Teaching and Teacher Education*, (vol.41, pp.92-110). Elsevier
- Benoit, V. & Angelucci, V., 2011. Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. Dans *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, 2011, p. 105-121
- Garnier P., 2003. Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire. Rennes : presse universitaire de Rennes. 235 p. (« le sens social »).
- Gilly M., 1980. Maître-élève : rôles institutionnels et représentations. Paris : PUF, 1980. 300 p. Pédagogie d'aujourd'hui.
- Lantheaume & Simonian, 2012. « La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? », *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* 201/3 (vol.45), p.17-38
- Lessard C. et al., « De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens », *Education et sociétés* 2009/1 (n° 23), p. 59-77. DOI 10.3917/es.023.0059
- Merini & Ponté, 2009. Le travail conjoint à l'école : exploration des modalités d'action. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. (Vol. 42), p. 43-65
- Mérini C., Thomazet S. et Ponte P., 2010. L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension, *Travail et formation en éducation*, 7
- Monfroy B., (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. Dans: *Revue française de pédagogie*. Les ZEP: vingt ans de politiques et de recherches. (vol.140, pp. 33-40).
- Nédélec-Trohel, I. 2014. Classe ordinaire regroupement d'adaptation, modes articulatoires et collaborations entre professeur spécialisé et professeur ordinaire. Dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.
- Perez-Roux, T. (dir.), (2012). La professionnalité enseignante. Rennes : PUR. (introduction, pp.11-18)
- Piot, T., Marcel JF. & Tardif, M. (Eds.), Le travail partagé des enseignants », *Questions Vives*, Vol.5 n°11 | 2009.
- Py B., 2004. « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages* 2004/2 (n° 154), p. 6-19
- Rayou P. & Ria L., 2009. Former les nouveaux enseignants. Autour de l'organisation et des savoirs professionnels. Dans *Education et Sociétés*. (2009/1 n°23. pp 79 à 90).
- Richard-Roussel, E. 2011. Partenariat Enseignant Spécialisé – Enseignant de la Classe : un dispositif au service de nouveaux savoirs, dans *Travail et formation en éducation* (8-2011).
- Roiné C., (2015) « La fabrication de l'élève en difficulté », *Éducation et socialisation* [En ligne], 37 | 2015. URL : <http://edso.revues.org/1138>

- Rytivaara A., 2012. Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. In Educational Research. Elsevier Ltd.
- Rytivaara A. & Kershner R., (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. In *Teaching and Teacher Education*, (vol.28, p 999-1008). Elsevier.
- Sarfati JJ., 2013. Réflexions générales sur la politique de partenariat à l'école. *Education et socialisation, cahier du CERFEE*.
- Toullec-Théry M. & Marlot C., 2015. Note pour le comité national : Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ?
- Ventoso-Y-Font & Dubois-Bégué, 2014. La co-intervention à l'école : une nouvelle professionnalité éducative, Saint-Denis : Edilivre.