



HAL
open science

La collaboration entre le professeur des écoles et le maître E dans l'aide aux élèves en difficulté scolaire

Éline Lemarchand

► **To cite this version:**

Éline Lemarchand. La collaboration entre le professeur des écoles et le maître E dans l'aide aux élèves en difficulté scolaire. Education. 2017. dumas-01671914

HAL Id: dumas-01671914

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01671914>

Submitted on 22 Dec 2017

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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

**Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la
formation »**

Mention 1

Année 2016-2017

LEMARCHAND Eline

*La collaboration entre le professeur des écoles et le maître E dans l'aide aux
élèves en difficulté scolaire*

Sous la direction de : **Eric Buhot**

Remerciements

Je remercie Monsieur Eric Buhot, directeur de mémoire, qui m'a aidée dans l'élaboration de ce mémoire en prenant le temps de s'intéresser à ma recherche et en me prodiguant des conseils.

Je remercie les deux maîtres E et les trois professeurs des écoles ayant accepté de participer à ma recherche pour m'avoir accueillie dans leur école respective et m'avoir accordé de leur temps. J'adresse également mes remerciements aux personnes qui m'ont permis de rentrer en contact avec ces cinq enseignantes.

Sommaire

| | |
|---|----|
| Introduction | 5 |
| 1. <u>Une demande institutionnelle</u> | 6 |
| <i>1.1. La dimension collective du métier de professeur des écoles dans les documents institutionnels</i> | 6 |
| <i>1.2. Le rôle du maître E : une action complémentaire à celle de l'enseignant ordinaire</i> | 8 |
| <i>1.3. L'aide aux élèves en difficulté : un travail d'équipe imposé</i> | 9 |
| 2. <u>Problématique et hypothèses</u> | 10 |
| 3. <u>La collaboration dans l'enseignement</u> | 11 |
| <i>3.1. Définition de la collaboration</i> | 11 |
| <i>3.2. Les facteurs d'une collaboration réussie pour une plus grande efficacité de l'équipe pédagogique élargie et une plus grande réussite scolaire</i> | 13 |
| <i>3.3. Les échanges, au cœur de la collaboration</i> | 15 |
| 3.3.1. <i>Les échanges formels</i> | 15 |
| 3.3.2. <i>Les échanges informels</i> | 16 |
| 4. <u>La collaboration entre le professeur des écoles et le maître E</u> | 18 |
| <i>4.1. Les différents types de collaboration entre ces deux acteurs</i> | 19 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1.1. Une collaboration « entre deux portes » (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009)..... | 19 |
| 4.1.2. Une étroite collaboration..... | 20 |
| 4.2. La co-intervention : une pratique nécessitant une collaboration entre l'enseignant de la classe et le maître E..... | 21 |
| 4.2.1. Définition de la co-intervention..... | 21 |
| 4.2.2. Les avantages de la co-intervention dans la collaboration entre l'enseignant non spécialisé et le maître E..... | 23 |
| 4.3. Les obstacles de la collaboration entre l'enseignant non spécialisé et le maître E..... | 25 |
| 4.3.1. Un manque de disponibilité..... | 25 |
| 4.3.2. Une tension identitaire..... | 26 |
| 4.3.3. Des différences de temporalité..... | 28 |
| <u>5. Méthodologie de recherche</u>..... | 29 |
| 5.1. Participants à la recherche..... | 29 |
| 5.2. Les outils méthodologiques utilisés..... | 31 |
| 5.3. Les conditions de l'enquête..... | 32 |
| 5.3.1. Madame P..... | 32 |
| 5.3.2. Madame A..... | 33 |
| 5.3.3. Madame N..... | 34 |
| 5.3.4. Madame B..... | 34 |
| 5.3.5. Madame D..... | 35 |
| 5.4. Modalités d'analyse..... | 36 |

| | |
|---|-----|
| <u>6. Résultats : données brutes et analyse</u> | 36 |
| 6.1. Les missions des deux acteurs | 36 |
| 6.1.1. <i>La connaissance des missions de chacun</i> | 36 |
| 6.1.2. <i>La mission de conseiller du maître E</i> | 40 |
| 6.2. Les échanges entre les deux acteurs | 44 |
| 6.2.1. <i>Echanger en amont</i> | 44 |
| 6.2.2. <i>Un retour nécessaire</i> | 47 |
| 6.2.3. <i>Une collaboration essentiellement « entre deux portes » (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009)</i> | 50 |
| 6.3. La co-intervention | 54 |
| 6.3.1. <i>Des avis divergents</i> | 54 |
| 6.3.2. <i>Une co-préparation souvent absente</i> | 58 |
| | |
| Conclusion | 62 |
| Bibliographie et sitographie | 64 |
| Annexe 1 : guide d’entretien pour les maîtres E | 67 |
| Annexe 2 : guide d’entretien pour les professeurs des écoles | 70 |
| Annexe 3 : Exercice différencié par la maître E proposé à des élèves de cours préparatoire | 73 |
| Annexe 4 : Entretien de Madame P, Maître E | 74 |
| Annexe 5 : Entretien de Madame N, Professeur des écoles | 91 |
| Annexe 6 : Entretien de Madame A, Professeur des écoles | 97 |
| Annexe 7 : Entretien de Madame D, Maître E | 103 |
| Annexe 8 : Entretien de Madame B, Professeur des écoles | 125 |

Philippe Meirieu déclarait en 2007 « On est toujours plus intelligent à plusieurs que seuls. ».

Depuis les années 1980, le Ministère de l'Education Nationale demande aux professeurs des écoles de travailler de façon collective. L'enseignant doit travailler collectivement avec des partenaires externes, comme les intervenants et les familles, mais également dans le cadre interne à l'école avec d'une part l'équipe pédagogique et d'autre part tous les membres de l'équipe pédagogique élargie, notamment les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (Rased). Face à la diversité des rythmes d'apprentissage, chaque enseignant est amené au cours de sa carrière à rencontrer les enseignants spécialisés (maîtres E et maître G). En effet, même si tout élève est capable d'apprendre et de progresser, certains élèves rencontrent plus de difficultés au cours de leur scolarisation. Selon la circulaire n° 2008-082 du 5 juin 2008, il est du devoir de l'enseignant de mettre en place une aide personnalisée afin de mener ces élèves le plus loin possible compte tenu de leur rythme d'apprentissage, cette aide peut prendre la forme de différenciation pédagogique ou de Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE). Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation stipule d'ailleurs que l'enseignant doit « prendre en compte la diversité des élèves » et « adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves », c'est donc une obligation professionnelle. Or, malgré les mesures mises en place par l'enseignant et l'équipe pédagogique, l'intervention d'autres partenaires est parfois nécessaire afin de prévenir ou de pallier les difficultés des élèves, notamment celle du Rased. L'aide personnalisée se combine donc à une aide spécialisée. De ce fait, les élèves ayant des difficultés comportementales, dits « les non-élèves », bénéficient de l'intervention du maître G et à l'inverse, les élèves ayant de grandes difficultés dans les apprentissages sont suivis par un enseignant spécialisé dans l'aide à dominante pédagogique : le maître E. Ainsi, l'enseignant et le maître E sont amenés à collaborer et construire un travail d'équipe afin d'atteindre, par le biais de ces deux interventions pédagogiques, leur objectif commun qui est la réussite de l'élève. Néanmoins, cette collaboration n'est pas toujours efficiente et les deux interventions peuvent de ce fait devenir discontinues voire contradictoires, ce qui peut porter préjudice à la réussite de l'élève. Or, la collaboration entre l'enseignant et le maître E est essentielle puisque, outre sa dimension collective du métier, elle favorise l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers et favorise leur réussite. Il est donc intéressant d'étudier quels sont les leviers et les obstacles à une collaboration efficace entre le professeur des écoles et le maître E.

Ce mémoire exposera dans un premier temps le cadre institutionnel composé de textes prescrits par l'Education Nationale et régissant les fonctions et obligations professionnelles des deux acteurs. Je poursuivrai ensuite par l'annonce de ma problématique et de mes hypothèses puis j'exposerai le cadre théorique portant sur ce thème. Il sera composé d'articles de chercheurs me permettant d'apporter une réponse à cette problématique. Enfin, je présenterai ma recherche sur la collaboration entre le Maître E et l'enseignant ordinaire et en analyserai les résultats.

1. Une demande institutionnelle

La collaboration entre l'enseignant ordinaire et le Maître E est une demande accrue de l'institution. En effet, la prise en charge des élèves en difficulté scolaire doit à présent être organisée collectivement à l'intérieur de l'équipe pédagogique élargie. Aujourd'hui, cette dimension collective est inhérente au métier du professeur des écoles et à celui du Maître E puisqu'elle est inscrite dans les documents institutionnels.

1.1. La dimension collective du métier de professeur des écoles dans les documents institutionnels

La dimension collective s'est imposée récemment au métier de professeur des écoles et, selon Vincent Dupriez, elle est devenue une « norme dans la plupart des textes relatifs au métier d'enseignant » (« Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe »). En effet, jusqu'au milieu du vingtième siècle, l'enseignant exerce seul dans sa classe et la notion de travail d'équipe n'est pas encore présente dans les textes institutionnels. L'enseignant ne coopère donc pas avec ses partenaires puisque le travail collectif est étranger à sa culture professionnelle. Puis, dans les années 1960 apparaît l'échec scolaire : un grand nombre d'élèves sortaient du système éducatif sans qualification. En réponse à l'échec scolaire, l'institution sera peu à peu amenée à remettre en cause les pratiques des PE. A partir des années 80 notamment le métier de PE commence à être redéfini. Le travail collectif devient inhérent au métier et les enseignants sont invités à coopérer avec des partenaires internes et externes dans le cadre de projets. Les zones prioritaires apparaissent en 1981 dont l'un des objectifs est d'ouvrir l'Ecole vers l'extérieur afin de décentraliser l'éducation. Ces zones sont par la suite appelées « zones d'éducation prioritaires » en 1988 puis « réseau

d'éducation prioritaire » dix ans après; cette appellation illustre cette idée de réseaux nécessitant un partenariat et une action collective de tous les acteurs du réseau afin de mener à bien les projets visant la réussite de tous les élèves compte tenu de leur rythme d'apprentissage et de leurs difficultés. Enfin, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 Juillet 1989 fait apparaître les cycles et par conséquent les conseils de cycles imposant aux enseignants de travailler en équipe pédagogique et notamment de mettre en place des projets communs. Cette équipe pédagogique est constituée « des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire et des personnels spécialisés [...] les personnels d'éducation y sont associés » (loi d'orientation sur l'éducation du 10 Juillet 1989, article 14). Nous pouvons donc parler d'équipe pédagogique élargie à laquelle les membres du RASED appartiennent. Celle-ci doit construire un projet d'école qui « définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux » prenant en compte la diversité des élèves; on parle alors de « communauté éducative » (loi d'orientation sur l'éducation du 10 Juillet 1989, article 18).

Aujourd'hui, la dimension collective du métier de professeur des écoles est une prescription importante de l'Education Nationale. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation stipule que l'enseignant doit « Coopérer au sein d'une équipe », notamment « inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives » (*BO* n° 30 du 25 juillet 2013, compétence 10). De plus, il doit « contribuer à l'action de la communauté éducative » et « coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative » (compétence 11) dont les maîtres E font partie. Il se doit de « coopérer avec les parents » (compétence 12) et avec tous les autres partenaires de l'école (compétence 13) afin de mettre en place des projets collectifs ou individualisés. Par ailleurs, ces obligations s'appliquent également au maître E puisque, selon le référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré (*BO* spécial n° 4, circulaire n° 2004-026), l'enseignant spécialisé « maîtrise les compétences décrites par le référentiel de compétences et de capacités caractéristiques d'un professeur des écoles ». Enfin, selon le décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008, les enseignants du premier degré ont cent-huit heures annuelles de services dont « vingt-quatre heures consacrées aux travaux en équipes pédagogiques, aux relations avec les parents, à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation pour les élèves handicapés ».

1.2. Le rôle du maître E : une action complémentaire à celle de l'enseignant ordinaire

La circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002, intitulée *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré*, définit le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) comme un « dispositif-ressource complémentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptée à la variété des besoins des élèves ». Ce document institutionnel informe que le RASED a à la fois un rôle de « prévention des difficultés préjudiciables à la progression dans le cursus scolaire ou à une bonne insertion dans la vie collective », mais il a également un rôle de « remédiation quand des difficultés s'avèrent durables et se traduisent par des écarts d'acquisition nets avec les acquisitions attendues ou par un défaut durable d'adaptation à l'école et à son fonctionnement particulier ». Le rôle du maître E est de prendre en charge l'aide à dominante pédagogique qui « est adaptée aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre, mais peuvent tirer profit de cette aide. Elle vise à la prise de conscience et à la maîtrise des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite, à la progression dans les savoirs et les compétences, en référence aux programmes de l'école primaire. » (Circulaire n°2009-088 du 17 juillet 2009, *Fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire*).

Ainsi, la circulaire du 30 avril 2002 insiste sur la complémentarité de l'action du maître E puisqu'elle précise que « les aides spécialisées s'insèrent dans l'ensemble des actions de prévention et de remédiation mises en places par les équipes pédagogiques auxquelles elles ne se substituent en aucune manière ». L'aide apportée par le RASED ne doit donc pas remplacer celle de l'enseignant ordinaire mais la compléter, le maître E construit donc « son identité professionnelle dans la complémentarité de celle des partenaires avec lesquels il travaille », comme le stipule la circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009. Cette circulaire met en avant le travail d'équipe entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé puisqu'elle déclare que « quand un élève relève successivement, voire concomitamment, de l'aide personnalisée et de l'aide spécialisée, il convient de garantir la complémentarité entre les deux modes d'action ». L'action du maître E se construit donc à partir des concertations avec l'équipe pédagogique, « il s'agit, pour l'enseignant spécialisé, de prévenir et de repérer, grâce à une analyse partagée avec

l'enseignant de la classe ou l'équipe pédagogique du cycle, les difficultés d'apprentissage de ces élèves et d'apporter une remédiation pédagogique dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée » (circulaire n° 2014-107 du 18 Août 2014, *Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent*). Pour ce faire, « le temps consacré par les maîtres spécialisés à la concertation, aux travaux en équipes pédagogiques, aux relations avec les parents ou à la participation aux conseils d'école est égal à 108 heures annuelles soit une moyenne de 3 heures hebdomadaires » (circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009).

1.3. L'aide aux élèves en difficulté : un travail d'équipe imposé

Ce travail collectif commence bien avant la prise en charge de l'élève par le RASED puisque l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé doivent dans un premier temps définir les difficultés de l'élève et les objectifs à atteindre. Pour cela, certaines circonscriptions encouragent les enseignants à remplir un document de demande d'aide spécialisée, celui-ci permet une « élaboration collective qui conduit à expliciter les critères communs, à éclaircir les registres dans lesquels les difficultés se manifestent, mais aussi les éléments positifs sur lesquels il est possible de s'appuyer » (circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002). Ce premier échange écrit permet donc aux deux acteurs de définir des objectifs communs dans l'aide apportée à l'élève face aux difficultés constatées, que ce soit en classe ou par le maître E, ce qui assure une continuité des deux actions.

De plus, la circulaire du 30 avril 2002 affirme que « ces ressources n'ont d'efficacité que si elles sont incluses dans le projet d'école qui assure la cohérence des interventions effectuées par les personnels spécialisés avec l'ensemble des actions pédagogiques », ces actions sont donc discutées en conseil de cycle afin de décider de la prise en charge ou non d'un élève par le réseau d'aides et de définir les modalités d'aide. En effet, celle-ci peut prendre différentes formes : « les enseignants spécialisés peuvent intervenir directement dans la classe, regrouper des élèves pour des durées adaptées à leurs besoins, ou leur apporter une aide individuelle. » (Circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009) L'enseignant et le maître E rédigent ensemble un projet d'aide spécialisée « qui permet de faire apparaître la cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe. Le document précise les objectifs visés, la démarche envisagée, une estimation de la durée de l'action et les modalités d'évaluation de sa mise en œuvre. » (Circulaire n° 2009-088 du 17

juillet 2009) Ces premiers échanges formels permettent donc aux deux acteurs de suivre des objectifs communs et clairs tout au long de la prise en charge de l'élève. Ces objectifs peuvent être réajustés au vu de l'évolution des progrès de l'élève, mais ils doivent toujours faire l'objet d'une concertation. De plus, les objectifs définis doivent être communiqués à l'élève afin qu'il « soit associé à la démarche et en perçoive clairement le sens et l'utilité » (circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002). Les parents doivent également en être informés; en effet, ces derniers sont les partenaires principaux de l'école et « membres de la communauté éducative » (loi d'orientation sur l'éducation du 10 Juillet 1989).

Enfin, ce travail collectif imposé par l'institution a pour but de « favoriser une meilleure efficacité globale » puisque la collaboration « renforce la qualité de l'observation et du suivi des élèves [...] favorise le perfectionnement et l'ajustement des techniques, la pertinence de l'interprétation des faits ainsi que la conception d'actions pédagogiques et éducatives adaptées aux individus et aux groupes » et « une meilleure compréhension de leur situation ». (Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002) Il est donc perçu comme un réel levier dans l'aide aux élèves en difficulté scolaire. Cependant, il « entraîne des modifications des attitudes individuelles et collectives devant les difficultés des élèves » (circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002) notamment de la part des enseignants ordinaires qui doivent ainsi modifier leurs pratiques professionnelles individuelles afin que la collaboration avec l'équipe pédagogie élargie soit efficiente et profitable à l'aide apportée aux élèves.

2. Problématique et hypothèses

Quels sont les facteurs d'une collaboration réussie entre le professeur des écoles et le maître E ? A quels obstacles cette collaboration se heurte-elle ? Quelles tensions peut-elle engendrer entre ces deux acteurs ?

Pour répondre à cette problématique, j'émetts trois hypothèses qu'il est nécessaire de vérifier au cours de mes recherches. Premièrement, la connaissance des rôles et des missions de chacun est primordiale pour pouvoir collaborer. Deuxièmement, des échanges réguliers favorisent la continuité entre les actions de l'enseignant et celles du maître E et rendent la collaboration efficace. Enfin, je porterai mes recherches sur l'hypothèse d'une co-

intervention du maître E et de l'enseignant en classe favorisant une collaboration efficiente en évitant la rupture et l'incohésion.

3. La collaboration dans l'enseignement

Les études existantes sur la collaboration entre le professeur des écoles et le maître E portent principalement sur un état des lieux des différentes formes de collaboration et des tensions rencontrées entre les deux acteurs. En revanche, ces études ne déterminent pas de facteurs favorisant cette collaboration. Ma première partie se concentrera donc sur la collaboration dans l'enseignement de façon générale et sur les facteurs d'une collaboration réussie entre les membres d'une équipe pédagogique élargie (enseignants, enseignants spécialisés, psychologue scolaire, etc.).

3.1. Définition de la collaboration

Claude Lessard, Pierre Canisius Kamanzi et Mylène Larochelle définissent le terme de collaboration sous plusieurs plans dans leur article « De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens » (2009). Tout d'abord, sous un « plan descriptif », la collaboration peut être définie comme un ensemble d'échanges entre enseignants. Ces échanges peuvent être formels, c'est-à-dire lors de réunions organisées, de conseils, et faisant partie notamment des heures règlementaires consacrées aux réunions que chaque enseignant doit respecter. A l'inverse, ils peuvent être informels : les enseignants échangent sur des temps qui ne sont pas imposés par l'institution comme par exemple pendant la récréation ou bien sur leur temps personnel; ces échanges sont ainsi volontaires et peuvent être plus ou moins réguliers.

Par ailleurs, sur un « plan analytique », les auteurs définissent la collaboration comme un « type de rapport social » entre les enseignants. En effet, collaborer sous-entend s'ouvrir aux autres, communiquer, négocier,... Les enseignants partagent leur idées, leurs connaissances, leurs inquiétudes. L'enseignant ouvre désormais les portes de sa classe contrairement aux pratiques passées où chacun évitait de « pénétrer dans la zone

d'autonomie traditionnelle des enseignants — l'enseignement et la vie de la classe » (Léssard, Kamanzi, Larochelle, 2009).

Enfin, sur le « plan prescriptif », C. Lessard, P.C. Kamanzi et M. Larochelle affirment que « tout ce qui fait partie du travail enseignant et de la mission d'une école peut et doit être objet de concertation et de collaboration ». Ainsi, cette dernière doit non seulement porter sur le travail hors classe comme les règles de l'école et tout ce qui fait partie de la vie d'une école, mais également sur le travail effectué en classe comme par exemple le choix des outils pédagogiques, la programmation de l'enseignement sur plusieurs niveaux, ou encore l'évaluation.

Selon Maroy (2005) et Dumay (2009), la collaboration permettrait une plus grande efficacité quant à l'organisation d'un établissement scolaire et les pratiques professionnelles des enseignants, et de ce fait une plus grande réussite scolaire. Léssard, Kamanzi et Larochelle (2009) pensent que la collaboration est également un moyen d'encourager et soutenir les collègues rencontrant des difficultés grâce à l'échange de connaissances et de savoir-faire. Ainsi, les enseignants surmontent les obstacles avec leurs collègues et réfléchissent ensemble à une possible solution voire à une pluralité de solutions. En effet, réfléchir à plusieurs permet de trouver un champ plus large de solutions à un problème particulier. Enfin, Tardif parle d'une « évolution du métier » (2007) : l'enseignant se voit attribuer une plus grande « diversité des tâches professionnelles » (Tardif, 2007) puisque désormais, celles-ci ne se résument plus seulement au cadre de la classe. Gather Turler (1996) ajoute que ces derniers auraient ainsi davantage tendance à se remettre en questions et à prendre du recul sur les problèmes rencontrés.

Cependant, Vincent Dupriez déclare qu'il existe un décalage entre la prescription de l'Education Nationale concernant le travail collectif des enseignants et sa pratique réelle dans les écoles. (2010) Il ajoute que « la difficulté ne réside ainsi pas tellement dans le changement des représentations, mais davantage dans le changement des pratiques » (Dupriez, 2010). Des études ont donc été menées afin de trouver les leviers des pratiques collaboratives et réduire ce décalage.

3.2. Les facteurs d'une collaboration réussie pour une plus grande efficacité de l'équipe pédagogique élargie et une plus grande réussite scolaire

Lessard, Kamanzi et Larochelle exposent leur recherche portant sur le travail collectif des enseignants au Canada dans leur article « De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens » (2009). Les auteurs ont constaté trois facteurs principaux influençant la collaboration des enseignants, représentés dans la figure ci-dessous dans l'ovale entourant le mot « collaboration ». Ils ont également remarqué trois autres facteurs ayant une répercussion moindre dans la collaboration mais nécessitant tout de même d'être pris en compte (ceux-ci sont représentés ci-dessous en dehors de l'ovale).

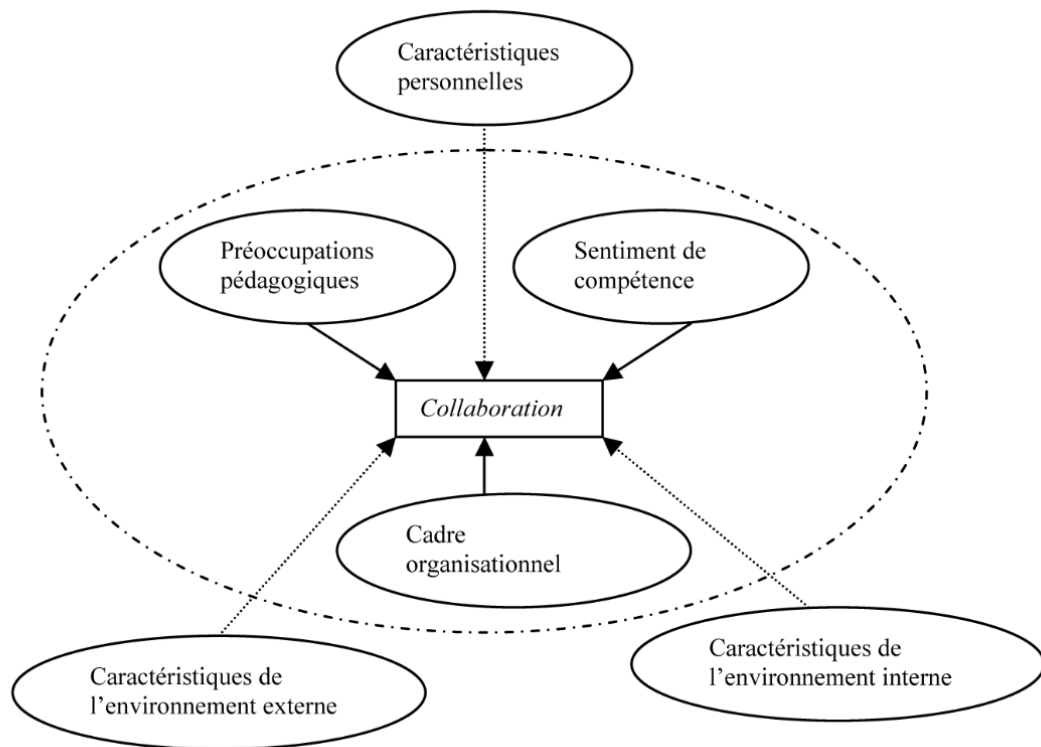


Figure tirée de l'article de C. Lessard, P.C. Kamanzi et M. Larochelle « De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens » (2009).

Premièrement, « les enseignants décident d'intensifier leur collaboration parce qu'ils sont convaincus de partager des préoccupations communes auxquelles ils peuvent répondre

en collaborant » (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009). En effet, les enseignants collaborent s'ils partagent des « préoccupations pédagogiques » similaires, autrement dit s'ils se posent des questions sensiblement proches concernant les répercussions de leurs pratiques pédagogiques sur la réussite scolaire de leurs élèves ou la gestion de la classe. Ainsi, deux enseignants seront plus enclins à collaborer s'ils partagent les mêmes questionnements quant à leur façon d'enseigner et s'ils considèrent ces questionnements suffisamment importants pour qu'ils nécessitent un regard extérieur et une réflexion à plusieurs. Dupriez ajoute que « certaines conceptions et pratiques éducatives requièrent, plus que d'autres, de la collaboration entre enseignants » (2007). Il explique que les approches interdisciplinaires ou la pédagogie de projet nécessitent un travail impliquant davantage de concertations et d'échanges entre les enseignants puisque ceux-ci peuvent difficilement assurer seuls les différentes disciplines ou la possession des connaissances nécessaires au projet. La pluralité des expériences et des apports de connaissances est donc essentielle à ces différentes pratiques pédagogiques.

Deuxièmement, « le sentiment de compétence » influe la collaboration entre enseignants. Lessard, Kamanzi et Larochelle (2009) expliquent que « un fort sentiment de compétence facilite la collaboration, il nourrit l'estime de soi et la confiance aux autres ». A l'inverse, « le sentiment d'incompétence favorise l'insécurité personnelle et engendre le repli professionnel ». Un enseignant ayant confiance en ses compétences sera plus disposé à échanger son point de vue, son expérience ou encore ses pratiques puisqu'il considère qu'ils peuvent améliorer l'efficacité de ses collègues. Les auteurs ajoutent que ce « sentiment de compétence » se construit à partir des savoirs et des savoir-faire acquis grâce à la formation initiale mais qu'il est renforcé lors de la formation continue.

Troisièmement, les « rapports sociaux et les conditions de travail » sont facteurs de collaboration. En effet, Lessard et al. (2009) déclarent que « plus les enseignants sont satisfaits des relations avec leurs partenaires [...] et de l'organisation du travail [...], plus la collaboration devient importante, plus elle s'institutionnalise et plus elle est source de satisfaction pour tous ». Ainsi, les enseignants entretenant de bons rapports sociaux avec leurs collègues, leur directeur, les intervenants extérieurs ou bien les parents d'élève collaborent sans entrave avec ces derniers. Ils sont donc capables d'échanger et de « traiter les nouvelles idées à l'échelle de l'établissement, de les discuter, affiner, enrichir » ; les différents partenaires ont par conséquent le « sentiment d'appartenance à une communauté » (Lessard et al., 2009). A l'inverse, si les enseignants n'entretiennent pas de bonnes relations

avec leurs collègues, le travail collectif risque d'engendrer des conflits et des discordes, mettant en péril une collaboration réussie et entretenant le sentiment de « solitude », de « chacun pour soi » (Lessard et al., 2009). De plus, s'ils sont satisfaits du fonctionnement de leur école, de l'échange d'informations, etc. il leur sera plus facile de mettre en place le travail collectif au sein de l'établissement scolaire.

Enfin, Lessard, Kamanzi et Larochelle (2009) écrivent que « les caractéristiques personnelles des enseignants et des caractéristiques de l'environnement interne et externe de l'école » sont des facteurs à prendre en compte concernant la présence de collaboration ou non dans une école. En effet, les caractéristiques personnelles comme l'ancienneté ou le genre peuvent influencer le travail collectif. La recherche de Lessard et al. a montré que la collaboration est plus présente chez les enseignants ayant de l'ancienneté dans le métier ainsi que chez les femmes. Par ailleurs, les facteurs internes (la composition des classes, la stabilité de l'équipe, le matériel, les ressources financières, etc.) et les facteurs externes (la condition géographique de l'école, les habitants du quartier, le classement d'une école en REP, etc.) seront influents dans la collaboration des enseignants.

Par ailleurs, l'étude de Lessard et al. met en exergue le fait qu'il ne peut exister de collaboration sans échanges.

3.3. Les échanges, au cœur de la collaboration

Deux types d'échanges peuvent être constatés : les échanges formels et les échanges informels. Tous deux font partie intégrante de la collaboration.

3.3.1. Les échanges formels

Comme vu précédemment, la collaboration dans le monde de l'enseignement est aujourd'hui une demande institutionnelle. Tardif déclare qu'il existe un « impératif de la collaboration formelle qu'on retrouve dans la plupart des réformes scolaires » (Tardif, 2007). En effet, les différentes réformes des vingt dernières années imposent de nouvelles missions aux enseignants. Ces derniers se doivent d'échanger régulièrement de façon formelle, ces échanges se font sous la forme des différents conseils et concertations et ils sont une obligation professionnelle pour l'équipe pédagogique élargie (enseignants, enseignants spécialisés, psychologue scolaire, etc.).

Tardif affirme que ces réformes « insistent toutes sur la nécessité d'un professionnalisme collectif, lequel passe, sur le plan organisationnel, par une plus grande collégialité des enseignants et leur plus grande implication dans l'ensemble des décisions pédagogiques prises dans chaque établissement » (Tardif, 2007). Selon lui, l'institution souhaite accroître la collaboration des enseignants puisqu'elle fait partie du « processus de professionnalisation des enseignants », c'est-à-dire leur développement professionnel. En effet, elle leur permet d'apprendre de nouveaux savoirs et savoir-faire à partir des expériences partagées par les autres enseignants. En réfléchissant ensemble sur des difficultés rencontrées dans la classe ou hors classe, les enseignants échangent des points de vue, des expériences, des idées, des pratiques, des connaissances issues des recherches, etc. et tout cela contribue à leur enrichissement professionnel. Chaque acteur de la communauté éducative peut apporter des connaissances nouvelles aux autres membres de par leurs expériences personnelles, professionnelles et par leurs formations. L'équipe est donc complémentaire et s'enrichit des compétences de chacun.

Cependant, Tardif ajoute que les enseignants n'ont pas attendu cette demande institutionnelle pour collaborer : « les enseignants ont toujours collaboré de diverses manières (souvent informelles d'ailleurs) » (2007).

3.3.2. Les échanges informels

Selon Tardif, les échanges informels ont une place prépondérante dans la collaboration. Lefevre les définit comme « les échanges des enseignants durant les temps informels hors de la classe (temps de récréation, temps entre midi et deux heures, temps d'accueils et de sortie des élèves, etc.) » (Lefevre, 2010). Cet auteur affirme qu'il y a une « pluralité dans la configuration des relations entre les enseignants et leurs collègues de travail puis dans les modalités de contenu d'échanges », elle définit donc quatre types d'échanges informels.

Le premier concerne les « échanges qui ont pour fonction de créer ou de renforcer le réseau de sociabilité affinitaire entre les enseignants » (Lefevre, 2010), c'est-à-dire améliorer les relations sociales entre pairs; dans ce cas, entre enseignants. L'objectif de ces échanges n'est donc pas professionnel mais personnel.

Le second concerne les échanges ayant pour « fonction de créer ou renforcer le réseau de sociabilité affinitaire entre les différents acteurs de la communauté éducative » (Lefevre, 2010), ce réseau comprend donc les enseignants mais également les parents

d'élève, les membres du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED), la municipalité, les intervenants, les partenaires extérieurs ou bien les professionnels spécialisés comme par exemple un médecin dans le cas de l'inclusion d'un élève en situation d'handicap.

Le troisième type d'échanges informels comprend les échanges dont l'objectif est de « créer ou de renforcer la circulation des savoirs et des informations à caractère professionnel entre les enseignants » (Lefevre, 2010). Il concerne ainsi l'échange d'informations relatives à l'école entre enseignants et l'objectif de ces échanges est professionnel.

Enfin, le quatrième concerne les échanges dont l'objectif est de « créer ou de renforcer la circulation des savoirs et des informations à caractère professionnel entre les différents acteurs de la communauté éducative » (Lefevre, 2010).

Lefevre définit plusieurs facteurs influant le degré d'échanges informels au sein d'un établissement scolaire.

Premièrement, le statut des acteurs influe le nombre d'échanges. En effet, elle a observé que les échanges les plus fréquents sont les échanges des premier et troisième types : les interactions personnelles et professionnelles entre pairs, autrement dit entre professeurs des écoles. Elle explique ce constat par le fait que les enseignants exerçant à temps plein dans l'école échangent plus régulièrement. Les membres du RASED ne sont donc pas les interlocuteurs privilégiés de leurs collègues professeurs des écoles puisque ceux-ci exercent généralement dans plusieurs écoles.

Deuxièmement, elle affirme que la stabilité des enseignants dans le temps est déterminante dans la construction de relations allant au-delà des échanges entre pairs. Ainsi, un maître E exerçant depuis plusieurs années dans une même école crée des relations, professionnelles ou personnelles, avec ses collègues professeurs des écoles et échange plus facilement avec eux.

Troisièmement, le degré de formalisation des concertations entre enseignants influe sur la nature des échanges informels. L'auteur prend l'exemple d'une école qui a décidé de se réunir de façon formelle une fois par semaine afin d'échanger sur les projets, les problèmes rencontrés, le fonctionnement de l'école, etc. Ces échanges formels ont donc permis aux enseignants de discuter de sujets personnels lors des temps d'échanges informels et, de ce fait, d'améliorer leurs relations. Les échanges informels dominants dans cette école appartiennent donc au second type d'échanges décrit par Lefevre. Or, si l'on reprend l'étude

de Lessard, Kamanzi et Larochelle (2009), cette organisation pourrait permettre aux enseignants de cette école de collaborer plus efficacement. En effet, ces auteurs affirment que la collaboration est plus importante entre enseignants satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues.

Enfin, Lefevre affirme que certains enseignants seront des interlocuteurs privilégiés de par leurs compétences acquises au cours de leurs expériences personnelles et professionnelles. Lefevre a remarqué que ces personnes sont toujours sollicitées pour un même sujet puisqu'elles sont perçues comme ayant des ressources spécifiques à ce sujet. Leurs collègues sont donc plus enclins à échanger avec eux afin de discuter à propos d'un intérêt commun ou bien pour obtenir des conseils. Par exemple, tout au long de l'étude de G. Lefevre, le maître E était parmi les trois interlocuteurs privilégiés lorsqu'il s'agissait de discuter d'élèves en difficulté.

L'étude de G. Lefevre aide donc à comprendre les facteurs permettant d'accroître la collaboration à l'intérieur d'une équipe éducative élargie à travers les échanges informels. Elle met également en exergue les difficultés pour certains acteurs d'échanger régulièrement avec leurs collègues afin de pouvoir collaborer efficacement, comme par exemple les membres du RASED.

4. La collaboration entre le professeur des écoles et le maître E

La collaboration dans le cadre de l'aide aux élèves en grande difficulté scolaire induit un travail partagé entre le professeur des écoles et le maître E. Selon Marcel, « les pratiques enseignantes de travail partagé recouvrent l'ensemble des activités professionnelles mettant en scène plusieurs adultes (autres enseignants, acteurs de l'établissement, partenaires extérieurs), selon des modalités interindividuelles ou collectives » (Marcel, 2009). Ainsi, l'enseignant non spécialisé et le maître E travaillent autour d'un projet commun tout en ayant une mission différente. La collaboration est donc primordiale afin de mener efficacement ce projet ensemble et aider l'élève en grande difficulté scolaire.

4.1. Les différents types de collaboration entre ces deux acteurs

Dans leur article « Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées » (2009), Brisset, Berzin, Villers et Volck se questionnent sur les modalités de la collaboration entre le professeur des écoles et le maître E. Selon eux, celle-ci permet à l'élève de bénéficier d'un regard « multidimensionnel ». Cependant, les auteurs remarquent qu'il existe deux formes de collaboration distinctes.

4.1.1. Une collaboration « entre deux portes » (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009)

Brisset, Berzin, Villers et Volck (2009) définissent une première forme de collaboration entre le professeur des écoles et le maître E comme une collaboration « entre deux portes » via des échanges informels, c'est à dire pendant la récréation, la pause méridienne ou la sortie des élèves (Lefeuvre, 2010). Les échanges sont « relativement ponctuels [...] selon la bonne volonté de chacun » (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009). Ils permettent principalement de réajuster les interventions des deux enseignants par rapport aux constats effectués quant à l'évolution des difficultés de l'élève en question. Cependant, ces échanges d'informations « au coup par coup » (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009) ne s'inscrivent pas dans un projet à long terme et ne modifient pas pour autant le projet d'aide initialement prévu pour l'élève. Le réajustement de l'intervention de l'un des acteurs se fait donc isolément et l'espace pédagogique de la classe et celui de l'aide spécialisée sont définis comme « deux systèmes relativement indépendants » (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009). Ainsi, cette collaboration que ces auteurs qualifient de « tenue » (2009) ne permet pas une continuité entre l'action de l'enseignant spécialisé en groupe d'aide et l'action du professeur des écoles en groupe classe. Ce manque de lien offre « peu de moyens aux élèves « d'établir des ponts entre les deux systèmes » » (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009), pourtant nécessaires afin de réinvestir les compétences et outils acquis en groupe d'aide et d'être en position de réussite en groupe classe.

Dans leur article « La dimension collaborative, un espace professionnel du maître E » (2014), Merini et Thomazet affirment que cette forme de collaboration est caractérisée par une absence d'échanges et de négociation entre les deux acteurs, que ce soit pour organiser un projet commun ou pour favoriser le transfert des compétences de retour en classe. L'aide apportée est « sous-traitée » au maître E (Merini, Thomazet, 2014), il n'y a donc pas

d'action commune mais plutôt « une succession d'interventions dépourvues de liens » (Merini, Thomazet, 2014).

4.1.2. Une étroite collaboration

Brisset, Berzin, Villiers et Volck définissent une autre forme de collaboration entre le maître E et l'enseignant non spécialisé qu'ils considèrent « à un niveau plus étroit de collaboration ». Celle-ci se caractérise par « une véritable recherche d'« adéquation » au long cours entre ce qui se fait en classe et dans le cadre de l'aide » (Brisset, Berzin, Villiers, Volck, 2009). Les deux enseignants interviennent auprès de l'élève à partir de moyens spécifiques à chaque fonction mais en suivant des objectifs communs afin d'établir une continuité entre les différentes actions des deux acteurs auprès des élèves en difficulté. Cette étroite collaboration nécessite une « véritable contractualisation entre les deux enseignants » (Brisset, Berzin, Villiers, Volck, 2009) qui doivent penser et construire ensemble un projet commun de long terme autour de l'élève. Par cette pratique, l'enseignant spécialisé peut intégrer son intervention en suivant le projet de la classe voire un projet commun au cycle. Les auteurs nous présentent l'exemple d'un maître E orientant toutes ses interventions autour du thème du cirque pour rentrer dans le projet de cycle autour du cirque. Ainsi, il existe un « lien explicite » entre l'action du maître E en adaptation et l'action de l'enseignant non spécialisé en groupe classe (Brisset, Berzin, Villiers, Volck, 2009). Ce lien apporte à la fois du sens aux différentes interventions pour les élèves mais permet également aux élèves de réinvestir en classe les aides apportées par le maître E.

Dans le cas de la collaboration étroite, les réajustements du projet d'aide se font lors de réunions de synthèses. Celles-ci permettent à chaque enseignant de connaître les interventions de l'autre et le résultat de ces actions mais également de s'enrichir de l'expérience professionnelle de l'autre. Ainsi, l'ajustement du projet est « réciproque » (Brisset, Berzin, Villiers, Volck, 2009) et chaque enseignant y contribue. Ces synthèses sont également l'occasion de discuter et établir des objectifs communs. Merini et Thomazet parlent de « situations partenariales [...] où tous les acteurs sont mutuellement engagés dans la construction d'un système d'aide au travers du projet d'aide de l'élève » (2014). Par cette notion de partenariat, l'auteur sous-entend donc que les deux enseignants s'engagent dans un projet commun négocié où chacun peut exprimer ce qu'il veut obtenir du projet. Brisset, Berzin, Villiers et Volck affirment que cette deuxième forme de collaboration

« augureraient d'une aide plus adaptée à l'enfant, dans la mesure où il risquerait moins d'être déséquilibré et pourrait mieux réinvestir en classe l'aide dont il a bénéficié avec le maître E » (2009).

Dans leur projet d'aide, le maître E et l'enseignant non spécialisé peuvent également décider d'élaborer des actions complémentaires à l'intérieur de la classe, on parle alors de co-intervention.

4.2. La co-intervention : une pratique nécessitant une collaboration entre l'enseignant de la classe et le maître E

« Quand la situation des enfants le requiert, les membres des Rased concourent, avec les maîtres qui le demandent, à l'élaboration des projets pédagogiques personnalisés ; dans ce cadre, ils peuvent participer à la construction et à la mise en œuvre de réponses adaptées dans la classe », Circulaire 2002-113 du 30 avril 2002

4.2.1. Définition de la co-intervention

Le maître E peut effectivement intervenir auprès des élèves en grande difficulté scolaire au sein de la classe, on parle alors de co-intervention entre le maître E et le professeur des écoles. Selon Lescouarch (2007), elle peut se pratiquer selon trois modalités, représentées ci-dessous :

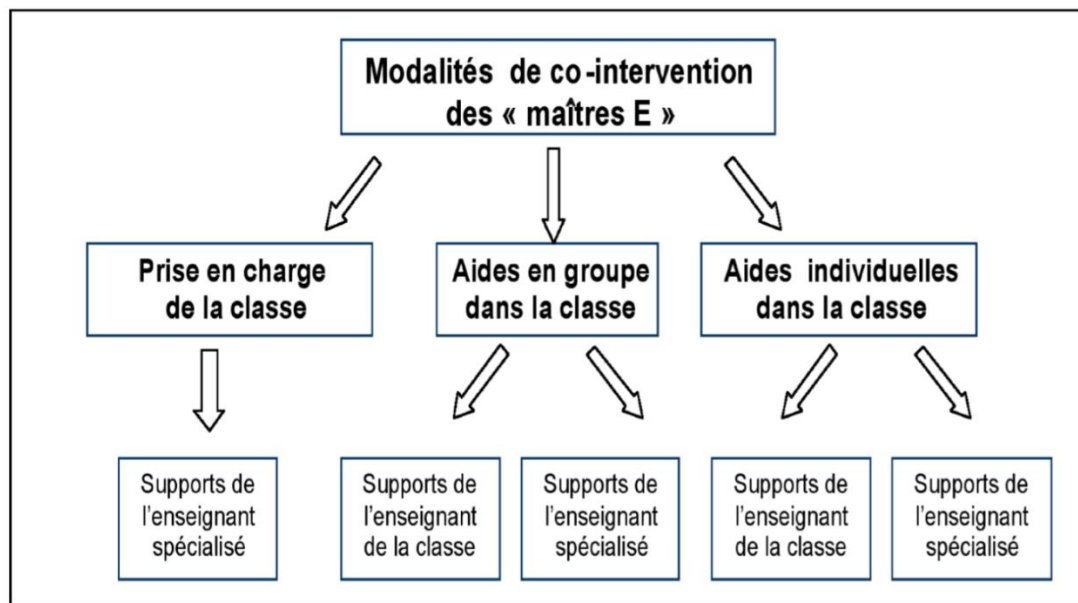


Schéma extrait de l'article de Laurent Lescouarch « Les pratiques pédagogiques de co-intervention des maîtres E en réseau d'aides » (2007) présentant les différentes modalités de co-intervention.

Dans la première modalité, Lescouarch explique que le maître E prend en charge le groupe classe à la place de « l'enseignant généraliste » (2007). L'objectif de ce type de co-intervention est de permettre à l'enseignant ordinaire « d'être plus observateur de ses élèves » (Lescouarch, 2007), notamment des élèves pris en charge par le maître E. Il peut ainsi consacrer plus de temps à l'observation des élèves en difficulté, à leurs procédures, aux obstacles qu'ils rencontrent, etc. Cette observation peut ainsi aider le professeur des écoles à adapter sa différenciation envers ces élèves. Les supports de travail et l'organisation sont préparés par le maître E qui peut apporter aux élèves des « situations pédagogiques alternatives » (Lescouarch, 2007) à celles présentées par l'enseignant ordinaire.

Dans la seconde modalité présentée par Lescouarch, le maître E prend en charge les élèves en difficulté scolaire en petit groupe à l'intérieur de leur classe. Son intervention peut se faire selon deux situations : soit l'enseignant spécialisé intervient « sur une situation prévue par l'enseignant généraliste » (2007) - celle-ci peut être différenciée ou identique à celle proposée au reste de la classe - ou bien le maître E intervient à partir de supports proposés par lui-même. Avec ce type de co-intervention, l'enseignant spécialisé et le professeur des écoles doivent donc se concerter en amont afin de choisir la situation la plus

adaptée et en définir les modalités. Cependant, l'enquête de Lescouarch a révélé que certains maîtres E considèrent que leur intervention en classe n'est pas considérée comme de la co-intervention si le support est donné par l'enseignant.

Enfin, dans la troisième modalité selon Lescouarch, le maître E apporte une aide individuelle aux élèves en grande difficulté scolaire au sein de leur classe. Comme pour la seconde modalité, cette aide individualisée peut se faire à partir de supports proposés par l'enseignant ordinaire ou bien par l'enseignant spécialisé, à eux de choisir ensemble en amont la situation la plus propice pour chaque élève. Cependant, Lescouarch affirme que le « travail individualisé » est généralement fourni par le maître E, souvent « sous forme de cahier progressif pour l'enfant suivi » (2007).

Ainsi, cinq formes de co-intervention sont possibles, chacune apportant une aide différente aux élèves selon leurs besoins. L'intervention du maître E à l'intérieur de la classe demande donc une réflexion de la part des deux enseignants en amont afin de choisir sa forme, son organisation et les supports proposés aux élèves.

4.2.2. Les avantages de la co-intervention dans la collaboration entre l'enseignant non spécialisé et le maître E

Ces pratiques pédagogiques sont de plus en plus recommandées par l'institution. En effet, l'intervention du maître E que proposent les modalités une et deux pourrait se faire également en regroupement hors de la classe. Cependant, selon Lescouarch, la co-intervention de l'enseignant spécialisé peut présenter différents avantages par rapport à la prise en charge en dehors de leur classe. Dans un premier temps, l'auteur met en avant « la dimension intégrative de cette forme d'action » (Lescouarch, 2007). Il pense que « ne pas sortir les enfants des classes permettrait de ne pas les étiqueter » en tant qu'élève en difficulté scolaire. L'enfant reste donc dans son environnement scolaire habituel et demeure intégré à la classe.

De plus, l'auteur explique que certains élèves sont suivis à l'extérieur par des professionnels spécialisés (orthophoniste, psychologue, spécialistes médicaux, etc.) Il lui paraît donc pertinent de proposer à ces élèves une aide individualisée au sein de la classe afin d'éviter à ces enfants de sortir une nouvelle fois de la classe. Cette aide aurait pour but

d'aider l'élève à travailler à partir de supports proposés par l'enseignant ordinaire, « le projet d'aide visant à permettre une adaptation des contenus et des formes d'activité ». Cependant, l'auteur se questionne si le fait d'être aidé par le maître E devant les autres élèves ne stigmatiserait pas plus l'élève.

Par ailleurs, Lescouarch déclare que la co-intervention « permet une observation continue des élèves en situation de classe » (2007). En effet, l'enseignant spécialisé peut « appréhender le comportement de l'élève face aux tâches habituelles de sa classe et évaluer sa capacité à suivre sans aide dans le cadre de son cursus ordinaire » (Lescouarch, 2007). Dans ce cas, l'intervention du maître E consiste principalement à l'observation des élèves en grande difficulté. Il peut ainsi « mieux cerner la nature des obstacles pour l'élève » (Lescouarch, 2007) dans le contexte de la classe à partir des situations et des supports proposés par le professeur des écoles. Grâce à cette observation, le maître E peut répondre précisément aux besoins des élèves en grande difficulté tout en faisant un lien avec les situations rencontrées en groupe classe. Les deux acteurs échangent donc sur les situations proposées à l'élève en groupe classe afin que les compétences travaillées avec le maître E puissent concorder avec les compétences travaillées en groupe classe et puissent être réinvesties.

La co-intervention permet également le transfert de la réussite des élèves en grande difficulté du regroupement d'adaptation à l'environnement de la classe. Lescouarch a constaté que « beaucoup de maîtres E font donc le constat d'une réussite en regroupement d'adaptation, non transférée dans la classe ordinaire » (2007). Ainsi, par la co-intervention, les enseignants spécialisés intègrent dans la classe les outils et les concepts travaillés en regroupement d'adaptation. L'objectif de cette démarche est de montrer à l'élève qu'il peut réussir également dans la classe en utilisant les bonnes méthodes. L'enseignant spécialisé cherche ainsi à « susciter de la confiance et de l'appétence chez l'enfant » (Lescouarch, 2007) dans un environnement où il était constamment en échec.

De plus, cette intervention a pour but de faire en sorte que l'élève soit en réussite en présence du professeur des écoles et des autres élèves de la classe « pour changer son statut dans le groupe et l'aider à sortir de son image d'élève en difficulté » (Lescouarch, 2007). Le professeur des écoles et le maître E ont besoin de collaborer afin qu'il y ait un lien entre les compétences travaillées avec le maître E à l'aide d'outils spécifiques et leur

réinvestissement en groupe classe. Sans échanges et réflexion commune de la part des deux acteurs, le transfert reste compliqué puisque l'élève ne réinvestit pas les outils travaillés avec le maître E de retour en groupe classe, ce qui rendrait l'action du maître E futile. La collaboration des deux acteurs est donc essentielle pour que l'élève en situation de réussite avec le maître E le soit également de retour en classe, ce qui est l'objectif même de l'intervention d'un maître E auprès d'élèves en difficultés.

Enfin, Lescouarch déclare que l'aide apportée au sein de la classe par le maître E est « l'occasion d'une mise en œuvre d'un dialogue pédagogique » qui porte sur « les difficultés et l'évolution de l'enfant suivi » (2007). La co-intervention permettrait aux deux enseignants de mettre en place un « suivi de l'aide au quotidien entre les synthèses permettant de réajuster les projets d'aide » (Lescouarch, 2007) plus fréquemment. Les projets d'aide seraient ajustés de façon formelle lors de synthèses et de façon informelle grâce aux échanges lors de séances de co-intervention. Elle est donc facteur d'une réelle collaboration entre le professeur des écoles et le maître E : elle favorise à la fois une collaboration « entre deux portes » (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009) afin d'ajuster quotidiennement les interventions sur le court terme, en plus d'une collaboration étroite déjà établie afin de mettre en place un projet d'aide et un suivi communs.

La co-intervention n'exclue pas pour autant le recours au regroupement d'adaptation en dehors de la classe. Lescouarch (2007) déclare que ces deux actions « peuvent être utilisées par un même acteur selon les besoins repérés de l'enfant ». Cependant, l'auteur a remarqué lors de sa recherche que la co-intervention est généralement pratiquée « en complémentarité d'une aide en regroupement » (Lescouarch, 2007) et, de ce fait, de façon rare.

4.3. Les obstacles de la collaboration entre l'enseignant non spécialisé et le maître E

4.3.1. Un manque de disponibilité

La collaboration entre l'enseignant de la classe et le maître E se heurte à un manque de disponibilité de la part des deux acteurs (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009). En effet, ils ont besoin de consacrer régulièrement un long temps d'échanges d'informations pour la construction ou l'ajustement au long terme de projets d'aide. Le maître E et l'enseignant

non spécialisé doivent donc être disponibles au même moment, ce qui reste difficile. Par manque de disponibilité, la collaboration étroite est plus difficilement mise en place et certains enseignants préfèrent même faire l'impasse sur certaines pratiques collaboratives. Par exemple, la pratique de co-intervention nécessite une préparation impliquant « un important travail préalable, matériellement difficile » surtout pour les maîtres E « compte tenu du nombre conséquent de collègues et de la relative difficulté de travailler en équipe » (Lescouarch, 2007). Cette préparation est jugée « nécessaire » par Lescouarch afin de tirer profit des avantages que présente la co-intervention. Cependant, les enseignants optent plutôt pour le groupe d'adaptation qu'ils jugent « plus efficace et plus confortable » car nécessitant moins de préparation commune.

Pour remédier à cet obstacle, Brisset , Berzin, Villers et Volck (2009) proposent d'institutionnaliser des réunions de synthèse consacrées uniquement à la collaboration des deux acteurs afin de leur imposer un temps spécifique d'échanges sans tenir compte des imprévus personnels venant réduire les disponibilités de chacun et, de ce fait, réduisant les moments de réunion pourtant nécessaires à une collaboration étroite.

4.3.2. Une tension identitaire

Le maître E est à la fois collègue des enseignants du premier degré, l'ayant été lui-même avant de se spécialiser, et à la fois « expert de la difficulté scolaire » de par leur formation et leur expérience professionnelle (Mérini, Thomazet, Ponté, 2010). Ce statut d'« entre deux métiers » n'est néanmoins pas perçu de la même façon chez tous les maîtres E. Certains ne se considèrent pas comme des « experts » mais voient leur fonction se rapprocher de celle d'un enseignant ordinaire et non d'un « spécialiste de l'enseignement » (Mérini, Thomazetn Ponté, 2010). D'autres, acceptent le statut d'« expert » puisqu'ils l'associent plutôt à celui de « spécialiste de son domaine » et ne se placent pas en comparaison avec les enseignants non spécialisés. La collaboration est ainsi différente en fonction de la perception qu'a le maître de sa propre fonction mais également en fonction de la façon dont les enseignants ordinaires perçoivent la fonction du maître E avec lequel ils collaborent. Ces différentes visions du statut du maître E peuvent avoir pour conséquences des tensions d'expertise (Mérini, Thomazet, 2014).

Tout d'abord, l'intervention du maître E peut être vécue par l'enseignant spécialisé comme un échec personnel, une « impuissance à prendre en charge la difficulté de l'un de ses élèves » (Mérini, Thomazet, Ponté, 2010). En effet, depuis la rentrée 2009, tous les enseignants doivent mettre en place une aide personnalisée permettant de pallier les difficultés de chaque élève. Les missions du maître E commencent lorsque l'enseignant ne parvient pas à pallier les difficultés d'un élève malgré la différenciation pédagogique mise en place. L'intervention d'un « expert » peut donc être mal vécue par les enseignants non spécialisés qui voient cela comme leur échec dans la « compétition à la réussite des élèves ». (Mérini, Thomazet, Ponté, 2010)

Cette « compétition » peut être notamment présente lorsque les deux enseignants choisissent de travailler en co-intervention. Cette pratique « pose des problèmes nouveaux dans la répartition des rôles de chacun » (Lescouarch, 2007); en effet, les deux enseignants doivent partager le même espace ce qui ne fait pas partie des habitudes professionnelles des enseignants qui ont longtemps gardé la porte de leur classe fermée. Il peut y avoir un « enjeu de concurrence quand les champs d'intervention de chacun ne sont pas clairement délimités » (Lescouarch, 2007). Il est donc important que les deux acteurs échangent en amont afin de préparer la co-intervention, en définir ensemble sa forme, ses objectifs, le rôle de chacun dans la classe, etc. Néanmoins, Lescouarch affirme que la pratique de co-intervention est « plus investie » par des maîtres E concentrant leur action sur « des dimensions méthodologiques, cognitives ou métacognitives ». En effet, dans ce cas, les maîtres E sont perçus comme des « spécialistes » de la métacognition correspondant à une position non concurrentielle de celle des enseignants non spécialisés. La « lisibilité des rôles de chacun est alors facilitée et l'intervention est complémentaire de celle de l'enseignant de la classe » (Lescouarch, 2007). Il y a une cohérence et une complémentarité entre l'action des deux partenaires et la co-intervention est mieux vécue par les enseignants non spécialisés.

Par ailleurs, la mission du maître E est également d'intervenir auprès de ses collègues enseignants titulaires de la classe en tant que conseiller. En effet, la note de service 2009-0001 du 3 mars 2009 stipule que les enseignants spécialisés « apporteront leur expertise à l'équipe enseignante de l'école ». En conseillant l'enseignant de la classe, le maître E aide l'élève de façon indirecte. L'aide apportée à l'enseignant sur sa pratique est dirigée vers l'élève en difficulté : le maître E aide l'enseignant à comprendre les difficultés

de l'élève et le conseille sur les outils et méthodes pédagogiques qu'il pourrait adopter afin de pallier aux difficultés de l'élève en question. Cette mission reste délicate car elle se rapproche de la mission du conseiller pédagogique et, de ce fait, induit une supériorité hiérarchique qui peut être mal perçue par les enseignants non spécialisés et provoquer des tensions (Mérini, Thomazet, Ponté, 2010).

L'aide apportée à l'enseignant non spécialisé est jugée néanmoins indispensable par les maîtres E; ceux-ci contournent donc ces tensions par des « pratiques de détour » (Mérini, Thomazet, Ponté, 2010). Les enseignants spécialisés parviennent à prodiguer des conseils implicitement, sans que son action apparaisse, « pour préserver les marges de manoeuvre de l'aide » (Mérini, Thomazet, 2014). Pour ce faire, le maître E privilégie les échanges informels pour conseiller ses collègues. Lors de l'enquête de Corinne Mérini et Serge Thomazet, (retranscrite dans leur article « Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? », 2014), un maître E affirme qu' « il y a des choses qui se disent mieux de manière informelle qui ne se dirait pas de manière formelle aussi, le cadre de la cour, d'être debout, c'est plus facile. » Mérini et Thomazet (2014) ajoutent que la convivialité peut également être une « stratégie de régulation des tensions » face à cette « asymétrie de rôle » à travers l'humour, le détour ou l'intérêt porté à l'autre.

4.3.3. Des différences de temporalité

Les maîtres E interrogés lors de l'enquête de Corinne Mérini et Serge Thomazet ont opposé « le temps du réseau » au « temps de la classe » (Mérini, Thomazet, 2014). Selon eux, les enseignants ordinaires travaillent sur une année scolaire et sont « soumis aux programmes » ce qui les contraint à devoir « faire avancer la classe ». A l'inverse, les enseignants spécialisés parlent d' « arrêter le temps de la classe » pour pouvoir analyser l'erreur. Un maître E participant à la recherche des deux auteurs affirme qu'il faut « prendre le temps des bilans, d'un regard décalé, du travail en petit groupe permettant d'affiner ». Ils considèrent que leur travail se fait sur plusieurs années voire tout au long de la scolarité. Les enseignants n'attendent donc pas les mêmes résultats de la part de l'élève.

Corinne Mérini et Serge Thomazet qualifient le travail collectif entre le maître E et le professeur des écoles de « polyphonique » (2014) puisque l'action de chacun s'inscrit dans un univers différent de l'autre mais qui reste néanmoins très proche. Il est donc

nécessaire de trouver des conditions permettant d'éviter ces tensions et de favoriser la collaboration entre ces deux acteurs.

5. Méthodologie de recherche

Avant d'explicitier ma méthodologie de recherche, il me semble important de rappeler ici ma problématique :

Quels sont les facteurs d'une collaboration réussie entre le professeur des écoles et le maître E ? A quels obstacles cette collaboration se heurte-elle ? Quelles tensions peut-elle engendrer entre ces deux acteurs ?

J'ai donc émis trois hypothèses. Premièrement, la connaissance des rôles et des missions de chacun est primordiale pour pouvoir collaborer. Deuxièmement, des échanges réguliers favorisent la continuité entre les actions de l'enseignant et celles du maître E et rendent la collaboration efficace. Enfin, la co-intervention du maître E et de l'enseignant en classe favorise une collaboration efficiente en évitant la rupture et l'incohésion.

5.1. Participants à la recherche

Pour mener mes recherches, j'ai rencontré un binôme et un trinôme, soit cinq participants. Le binôme (école A) était composé d'un enseignant ayant fait appel au réseau d'aides pour des élèves en difficulté scolaire et du maître E intervenant pour ces élèves. Le trinôme (école B) quant à lui était composé d'un maître E et de deux enseignantes ayant fait appel à son intervention.

Le tableau ci-dessous présente la population enquêtée :

 Ecole A

 Ecole B

| Nom | Fonction | Age | Ancienneté | Public |
|----------|-----------------------|--------|---|--|
| Madame D | Maître E | 43 ans | Inconnue. | Intervient dans deux écoles : - après du cycle 2 dans une école classée en réseau d'éducation prioritaire+ (REP) - auprès du cycle 1 dans la maternelle rattachée à la première école, également classée en réseau d'éducation prioritaire+ (REP+) |
| Madame B | Professeur des écoles | 30 ans | Trois années d'ancienneté, dont deux dans l'école actuelle | Classe de CP dans une école classée en réseau d'éducation prioritaire+ (REP+) |
| Madame P | Maître E | 43 ans | Première année en tant que maître E, anciennement professeur des écoles pendant quinze ans. | Intervient dans trois écoles : - auprès du cycle 2 dans une école classée en réseau d'éducation prioritaire (REP) - auprès d'un élève de CM1 dans une autre école - dans une troisième école |
| Madame N | Professeur des écoles | 37 ans | Inconnue. | Classe de CE1 dans une école classée en réseau d'éducation prioritaire (REP) |
| Madame A | Professeur des écoles | 57 ans | Vingt-cinq ans d'ancienneté, dont seize ans dans l'école actuelle. | Classe de CP dans une école classée en réseau d'éducation prioritaire (REP) |

5.2. Les outils méthodologiques utilisés

J'ai choisi d'effectuer des entretiens semi-directifs avec ces cinq participants. Par l'outil méthodologique de l'entretien, je préférais me centrer sur une approche qualitative pour pouvoir recueillir l'expérience de chacun dans une approche plus profonde et personnelle. En effet, puisque mon sujet relève de la relation entre deux acteurs, il me semblait nécessaire d'avoir un entretien semi-directif avec chacun de ces acteurs sur d'une part des faits concrets et obligatoires (échanges formels, projets écrits, etc.) et d'autre part sur leurs relations (échanges informels, vision du métier de l'autre, etc.). Par ailleurs, l'entretien permettait à la personne interrogée de justifier ses réponses en expliquant précisément le contexte dans lequel elle exerce. Les questions devaient rester neutres pour ne pas que l'interrogé se sente gêné de parler de la relation qu'il entretient avec son collègue. Je souhaitais interroger le maître E et ses collègues enseignantes séparément afin que chacun ne se sente pas censuré par la présence de l'autre.

J'ai donc préparé un guide d'entretien pour les maîtres E (**Annexe 1**) et un autre pour les professeurs des écoles (**Annexe 2**). Chaque guide d'entretien était composé de thèmes généraux à aborder avec des questions ouvertes. Le premier thème concernait le contexte dans lequel l'interrogé exerce son métier; cela me permettait de commencer l'entretien en mettant l'enquêté en confiance sans lui demander directement d'exprimer ses sentiments sur la collaboration avec son collègue. Le second thème portait sur la vision que l'enquêté avait de sa propre mission, suivi par le troisième thème qui portait cette fois-ci sur la vision du rôle de l'autre enseignant. Le quatrième thème était celui des échanges entre le professeur des écoles et le maître E. Le cinquième thème concernait la collaboration lors des séances de co-intervention. Enfin, le dernier thème était plus général puisqu'il portait sur le terme de « collaboration », je souhaitais en effet connaître la vision de chacun sur ce concept. Je n'avais pas pour objectif de suivre l'ordre établi entre ces thèmes. Ces derniers me guidaient mais j'amenais les différents thèmes dans la conversation en fonction des réponses de l'enquêté. Etant consciente de l'éventualité que l'interlocuteur ne développe pas ses réponses, j'avais préparé des relances afin d'obtenir le maximum d'éléments de réponse.

Par ailleurs, afin d'étayer mes recherches sur la co-intervention, j'ai effectué une observation dans une classe où l'enseignant et le maître E co-interviennent auprès des élèves. Ayant rencontré une maître E désireuse de tester une nouvelle organisation de co-intervention, je souhaitais retourner dans cette classe afin d'observer une autre forme de co-

intervention et de comparer mes deux observations entre elles. En effet, l'observation me semblait s'apprêter à mes recherches sur la co-intervention puisqu'elle permettait d'en étudier sa mise en place, son fonctionnement, le rôle et la position de chaque acteur, les interactions, les tâches données aux élèves, les tensions entre les deux acteurs, etc. Cependant, les professeurs des écoles travaillant avec cette maîtresse E étaient réticents pour appliquer des organisations de co-intervention inconnues pour eux. Je n'ai donc pas pu étendre ma recherche sur les différentes formes de co-intervention. J'ai également eu l'occasion d'observer des séances menées par la maîtresse E en groupe d'adaptation.

Lors de ces observations, j'ai pu prendre des photos des outils utilisés avec les élèves, ces photos venant étayer les propos des entretiens.

5.3. Les conditions de l'enquête

Chaque entretien réalisé a été enregistré à l'aide d'un dictaphone, avec l'accord préalable des enquêtés, afin de pouvoir être retranscrits.

5.3.1. Madame P

J'ai obtenu le contact de Madame P, maîtresse E, grâce à une connaissance personnelle commune. J'ai donc contacté Madame P par téléphone pour me présenter, lui expliquer ma recherche et lui demander si cela l'intéresserait d'y participer (Madame P avait été préalablement prévenue). Madame P a été très aimable et m'a proposé de réaliser l'entretien chez elle un mercredi après-midi pour des soucis pratiques. L'enquêtée a été très accueillante et désireuse de me donner le maximum d'informations. Il était très facile d'obtenir des éléments de réponse puisque Madame P. répondait à mes questions en développant énormément sans que je n'aie besoin d'utiliser de relances. La difficulté était donc de recentrer l'entretien sur le sujet de ma recherche. De plus, c'était mon premier entretien et j'ai eu des difficultés à me détacher du guide d'entretien ; il m'était parfois difficile de déterminer rapidement quelles questions n'avaient pas été traitées. En effet, je m'attendais à ne pas suivre l'ordre des questions mais je n'avais pas anticipé le fait de devoir vérifier si toutes les questions avaient été traitées. Ainsi, notre discussion a subi quelques creux pendant que je jetais un coup d'œil sur mon guide d'entretien, de peur d'oublier des questions. A la suite de cet entretien, j'ai donc décidé de relire régulièrement mon guide d'entretien afin de le retenir et de ne pas avoir besoin de le consulter pour

relancer la discussion lors de mes entretiens suivants. Enfin, je pensais qu'une heure suffirait pour réaliser l'entretien, en réalité celui-ci a duré deux heures quinze.

Madame P m'a proposé de venir dans sa classe quand je le souhaitais afin de découvrir son travail et a accepté que je vienne observer sa pratique de co-intervention. Elle m'a également assuré qu'elle me ferait parvenir des documents institutionnels concernant la co-intervention, ainsi que ses préparations si je souhaitais les consulter. J'ai donc pu suivre Madame P une journée entière dans l'école où elle intervient principalement. Au premier abord, je souhaitais observer uniquement une séance afin d'étayer ce que Madame P m'avait expliqué lors de notre entretien. Cependant, Madame P m'a proposé d'observer les séances menées en groupe d'adaptation également. J'ai donc accepté pour mon enrichissement professionnel et, pendant les observations, je me suis rendue compte que j'apprenais beaucoup sur la collaboration de cette maîtresse E avec ses collègues enseignants. En effet, Madame P me montrait des documents donnés par ses collègues professeurs des écoles et m'expliquait pourquoi les élèves utilisaient ou n'utilisaient pas ces documents en groupe d'aide, comment les séances avaient été préparées, ce qu'elle en pensait, etc. Grâce à cette visite dans l'école de Madame P, j'ai également eu l'occasion de rencontrer ses collègues enseignants, de leur présenter ma recherche et de leur demander s'ils accepteraient d'y participer.

5.3.2. Madame A

Madame A est une enseignante de CP travaillent régulièrement avec Madame P. J'ai rencontré Madame A lors de ma visite dans l'école de Madame P, sur le temps du midi. Je me suis présentée et lui ai exposé ma recherche. Madame A a accepté de participer à ma recherche en me proposant de réaliser l'entretien au moment-même, dans sa classe. Nous avons donc commencé l'entretien, or au bout de trois minutes d'entretien, nous avons été interrompues par une collègue de Madame A qui avait besoin de la voir. Madame A m'a donc proposé de revenir trois jours plus tard, au début de la pause méridienne, afin de terminer l'entretien. Madame A a également accepté que j'assiste à une séance de co-intervention avec la maîtresse E dans sa classe l'après-midi même.

Lors de notre seconde rencontre, Madame A avait oublié notre rendez-vous. Elle devait préparer sa classe sur le temps méridien mais a tout de même accepté de réaliser l'entretien en même temps. Nous sommes allées dans la salle informatique pour que l'enseignante puisse taper à l'ordinateur les documents qu'elle devait préparer, tout en

répondant à mes questions. Les conditions d'entretien n'étaient donc pas optimales. Madame A semblait gênée et a répondu brièvement aux questions. Il m'était donc nécessaire de relancer régulièrement la discussion pendant les douze minutes d'entretien. Lors de cet entretien, j'aurais dû reformuler mes questions car Madame A ne répondait parfois pas aux questions posées mais à d'autres questions. Cela peut signifier que mes questions n'étaient pas assez explicites ou bien que Madame A n'avait pas d'élément de réponse à apporter mais souhaitait tout de même répondre.

5.3.3. Madame N

Madame N est une enseignante en classe de CE1 travaillant régulièrement avec la maîtresse E, Madame P. Suite à l'entretien avec Madame P, celle-ci avait proposé à quelques-uns de ses collègues de participer à ma recherche, dont Madame N. Cette dernière avait accepté et Madame P m'avait fourni son adresse e-mail. J'ai donc contacté Madame N dans un premier temps par e-mail en me présentant, en lui expliquant ma recherche et en lui proposant d'y participer. Cependant, je n'ai pas eu de réponses de la part de l'enseignante. J'ai donc profité de ma visite dans l'école de Madame P, pour me présenter personnellement auprès de Madame N et de lui proposer de participer à ma recherche. Ayant entendu que je revenais trois jours plus tard dans l'école pour terminer mon entretien avec Madame A, Madame N m'a proposé de réaliser un entretien avec elle le même jour, à la fin de la pause méridienne.

Lors de ma deuxième venue à l'école, Madame N avait également oublié notre rendez-vous et avait un impératif personnel. Elle a cependant accepté de réaliser l'entretien rapidement; nous nous sommes donc installées dans l'infirmerie. L'entretien a duré douze minutes pendant lesquelles je n'ai pas pu relancer énormément la discussion puisque nous étions prises par le temps. Cependant, Madame N m'a affirmé qu'elle avait l'impression de m'avoir donné tous les éléments de réponses qu'elle pouvait apporter concernant sa collaboration avec la maîtresse E.

5.3.4. Madame B

J'ai obtenu le contact de Madame B, grâce à une enseignante que je connaissais et à qui j'ai proposé de participer à ma recherche. Cependant, cette enseignante ne pouvait pas y participer car elle avait une classe de CM2 et travaillait très peu avec la maîtresse E de l'école.

Elle m'a donc donné le contact de sa collègue Madame B qui travaille beaucoup avec la maîtresse E puisqu'elle enseigne dans une classe de CP. J'ai contacté Madame B par e-mail et celle-ci m'a répondu rapidement pour me faire savoir qu'elle acceptait de participer à ma recherche et pour me faire part de ses disponibilités. Nous avons donc convenu d'un rendez-vous pour le mois suivant.

Nous avons effectué l'entretien dans l'école de Madame B, dans la salle de musique. Pendant trente-et-une minutes, Madame B a répondu avec clarté aux questions que je lui posais, anticipant souvent les autres questions que je souhaitais lui poser. Je n'ai donc pas suivi l'ordre des questions établi dans mon guide d'entretien.

5.3.5. Madame D

J'ai également contacté Madame D grâce à l'enseignante de CM2 que je connaissais. Elle m'a fourni son adresse mail et j'ai pu lui présenter ma recherche et lui proposer d'y participer. Madame D m'a répondu rapidement en m'affirmant qu'elle acceptait volontiers un entretien avec moi car elle était totalement ouverte aux échanges professionnels pouvant faire avancer la pédagogie et permettant un enrichissement mutuel. Elle a ajouté qu'elle me recontacterait pour me faire part de ses disponibilités. Ayant un emploi du temps chargé, Madame D ne m'a pas recontactée rapidement pour convenir d'un rendez-vous. J'ai cependant eu la chance de la croiser lorsque j'ai effectué l'entretien avec Madame B dans l'école A. Madame B m'a donc présentée à Madame D et cette dernière m'a proposée de nous entretenir le lendemain après l'école.

Nous avons réalisé l'entretien dans la bibliothèque centre documentaire de l'école de Madame D, l'environnement était donc calme. Madame D était extrêmement désireuse de m'apporter le plus d'informations possibles et parlait de son métier avec passion. Elle a donc commencé à en parler dans les escaliers menant à la bibliothèque, ne me laissant pas le temps de prendre mon dictaphone. Je n'ai donc pas pu enregistrer le début de l'entretien qui a, en réalité, commencé dans les escaliers de l'école. J'aurais dû demander à Madame D si elle acceptait que ses paroles soient enregistrées la veille et commencer à enregistrer à partir du moment où je rencontrais Madame D. Cette dernière parlait librement de son métier et je n'avais pas besoin de relancer la discussion pour que Madame D m'apporte les éléments de réponses qui m'intéressaient. Au bout de quarante minutes d'entretiens, nous avons été interrompues par un animateur périscolaire ayant besoin de la bibliothèque centre documentaire avec les enfants. Nous avons donc poursuivi notre entretien dans la salle des

maîtres. L'entretien, qui a duré une heure trente-quatre minutes, a été extrêmement riche. Madame D apportait tellement d'éléments de réponses que je n'ai eu à poser quasiment aucune question. Ainsi, Madame D a abordé d'elle-même tous les thèmes de mon guide d'entretien, répondant aux questions sans que je les lui pose.

5.4. Modalités d'analyse

Le corpus est donc composé de cinq entretiens (**Annexes 4 à 8**). Dans chaque entretien, les questions de l'enquêteur sont inscrites en gras italique et les réponses de l'enquêté sont inscrit en style de police normal.

Les passages à exploiter ont été dans un premier temps regroupés dans des tableaux à double-entrée. Chaque tableau représentait un thème du guide d'entretien et comprenait à la fois le nom de l'enquêté et les citations qui me paraissaient utiles à ma recherche. Puis, les citations ont été insérées en tant que données brutes dans la partie « Résultats » de ce mémoire pour être analysées à la suite. Chaque citation ne pouvant être coupée est encadrée ; en bas de chaque cadre est inscrit le nom de l'enquêté ayant prononcé ces paroles, sa fonction et l'école dans laquelle il exerce. Enfin, certaines citations, plus courtes, ont été insérées à ma rédaction afin d'appuyer l'analyse.

Ainsi, la partie consacrée aux résultats de ma recherche est divisée en trois grands thèmes correspondant aux trois hypothèses émises : les missions des deux acteurs, les échanges entre eux et enfin la co-intervention. Dans chaque sous-partie, je pars donc des propos des enquêtés pour ensuite les analyser et les relier aux demandes institutionnelles et aux études des chercheurs exposées précédemment dans le cadre théorique.

6. Résultats : données brutes et analyse

6.1. Les missions des deux acteurs

6.1.1. La connaissance des missions de chacun

« Tout ce qui est application, j'adapte. J'adapte les exercices. Mais en même temps j'adapte aussi pour ceux qui ne partent pas avec la maître E »

Madame B, Professeur des écoles dans l'école A.

« Si tu arrives à bien comprendre tes missions, à bien faire comprendre aux collègues tes missions, que de temps en temps quand ça déborde de leur rappeler « Attention moi mes missions de maître E elles sont là, moi je fais de l'adaptation je ne fais pas du soutien, vous ne pouvez pas me demander cela ou moi je ne peux pas répondre à cette demande-là ». Donc de temps en temps, de toute façon, même régulièrement il faut rappeler tes missions. Il faut être toi bien au clair dans ton travail, dans tes missions. « Moi mes missions c'est l'adaptation. Je ne suis pas là pour faire du soutien, je ne suis pas là pour faire refaire un exercice qui est échoué dans la classe, ça n'a aucun intérêt. Moi mes missions c'est de me dire cet enfant il échoue dans la classe régulièrement, pourquoi ? Pourquoi il échoue ? Où est le problème ? Qu'est ce qui fait qu'il n'y arrive pas ? »

Madame D, Maître E dans l'école A.

Dans l'école A, Madame B. adapte son enseignement aux différents rythmes d'apprentissage des élèves, que ce soit avec les élèves suivis par la maître E qu'avec les autres élèves de sa classe. Cependant, Madame D, la maître E, doit rappeler régulièrement aux enseignants ses missions d'adaptation. Son action se concentre essentiellement sur la compréhension des difficultés de l'élève, sur la réflexion de nouvelles aides méthodologiques pouvant aider l'élève et non sur le travail donné par l'enseignant au groupe classe. Il lui semble important de rappeler aux enseignants les missions du maître E puisqu'elle pense que pour pouvoir travailler ensemble il faut connaître ses missions et les missions de ses collègues, comme le témoignent ces paroles :

« Tu ne peux pas faire ton métier si tu ne connais pas les règles, les lois, si tu n'es pas au clair sur les bulletins officiels, si tu n'es pas au clair sur les missions de tous. Ça c'est incontournable. »

Madame D, Maître E dans l'école A.

En effet, la connaissance des missions de chaque acteur, imposées par les prescriptions officielles, permet à chacun d'intervenir auprès des élèves en difficulté à partir de moyens spécifiques à chaque fonction sans se substituer à l'action de l'autre enseignant mais en suivant des objectifs communs. Selon Brisset, Berzin, Villiers et Volck (2009), par

cette pratique les deux enseignants collaborent de façon étroite et établissent un lien entre leurs actions. Ce lien permet aux élèves de réinvestir en classe ce qu'il a acquis avec l'aide apportée par le maître E.

A l'inverse, un décalage entre les textes institutionnels, décrivant les missions de chacun, et l'application sur le terrain peut empêcher de collaborer étroitement, comme nous le montre l'exemple de l'école B :

« C'est moi qui prépare tous les textes adaptés. »

Madame P, Maître E dans l'école B.

« Mes fiches de compréhension pour les très bons il faut qu'il y ait quand même beaucoup de choses pour que voilà ils y passent un peu de temps, pour ne pas qu'ils me fassent ça en deux minutes. Donc voilà pour les autres elle va simplifier, elle va écrire plus grand et puis elle va préparer des étiquettes pour qu'ils puissent les bouger tout ça, que moi je... je n'ai pas toujours le temps de faire »

Madame A, Professeur des écoles dans l'école B.

« Elle met les textes en couleur, avec une graphie plus grande et je vois qu'au final les enfants arrivent à mieux comprendre et ils se sentent moins perdus. [...] Je ne différencie pas le travail, je ne donne pas un autre travail au groupe de la maître E.»

Madame N, Professeur des écoles dans l'école B.

Dans l'école B, les deux enseignantes interrogées ne différencient pas le travail qu'elles donnent aux élèves en grande difficulté scolaire suivis par la maître E, Madame P. En classe, ces élèves réalisent donc le même travail que les autres élèves. Ces élèves bénéficient d'un travail différencié seulement lors des séances avec Madame P en groupe différencié : Madame P. adapte les textes en changeant la police ou en ajoutant des couleurs. Elle va également simplifier les exercices donnés aux élèves en difficulté en réduisant le nombre de questions, en passant par de la manipulation à l'aide d'étiquettes ou bien en apportant des aides méthodologiques ou matérielles. Par exemple, lors de ma visite dans l'école B, Madame P travaillait avec sa classe de CP sur la reconstitution de phrases à partir de dessins. Cet exercice provenait du fichier que Madame P utilise avec tous les élèves de sa

classe. Or, selon Madame P, « le fichier c'est quand même pour les bons élèves. » Selon, il lui était donc nécessaire de différencier ce travail pour les élèves en difficulté :

« En CP les collègues travaillent sur un fichier; elles avancent sur le fichier pas à pas et moi je prends toutes les illustrations du fichier et on travaille en manipulation et à la fin on remplit la feuille du fichier mais nous on a passé du temps à décortiquer, à faire les exercices du fichier mais avec les étiquettes que j'ai grossies. »

Madame P, Maître E dans l'école B.

Elle différenciait donc cet exercice pour les élèves qu'elle suivait à l'aide d'étiquettes. Les élèves reconstituaient la phrase en petit groupe en manipulant (**Annexe 3**). Les élèves suivis par la maître E avaient le même objectif final que les autres élèves, à savoir reconstituer la phrase sur le fichier, mais ils passaient par différentes étapes intermédiaires afin de respecter leur rythme d'apprentissage. Madame P. affirme que cette différenciation aurait pu être réalisée par sa collègue enseignante :

« L'enseignant doit donc complètement aménager son travail en fonction de ces enfants, ce sont des enfants qui doivent avoir un travail totalement différent. Donc ça demande du temps mais en même temps ce n'est pas non plus infaisable. »

Madame P, Maître E dans l'école B.

Il y a donc un décalage entre les prescriptions officielles et les pratiques observées dans cette école puisque, selon le référentiel de compétences du professeur des écoles, l'enseignant doit « prendre en compte la diversité des élèves » et « adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves », autrement dit différencier le travail en respectant les différents rythmes d'apprentissage. De plus, la circulaire du 30 avril 2002, relative aux missions du maître E, précise que « les aides spécialisées s'insèrent dans l'ensemble des actions de prévention et de remédiation mises en places par les équipes pédagogiques auxquelles elles ne se substituent en aucune manière ». Or, dans cette école, l'aide apportée par la Maître E remplace l'aide qui devrait être apportée par la différenciation pédagogique fournie par l'enseignant. De plus, dans l'école B, la collaboration entre le maître E et les enseignants ne se construit donc pas autour d'un projet

commun défini et négocié ensemble, comme le témoignent les paroles de Madame N (professeur des écoles) :

« Je lui dis « Bah moi j’aimerais bien que tu travailles plus là-dessus ». Par exemple, la première séance sur la bande dessinée, j’ai d’abord voulu faire un petit topo avant de rentrer dans la bande dessinée parce que je ne savais pas si tout le monde avait déjà lu des bandes dessinées, savoir comment ça fonctionne. Donc là les premières séances je lui dis « Là j’aimerais bien que tu travailles sur ça, le vocabulaire » et après c’est moi qui lui dis « Bah là j’aimerais bien que tu travailles plus sur... cet accent » donc oui je lui dis quand même où je veux qu’elle aille mais après c’est elle qui adapte par rapport au groupe qu’elle a ».

Madame N, Professeur des écoles dans l’école B.

Ici, l’enseignante demande à la maîtresse E de travailler sur une activité précise, réalisée avec le reste de la classe, mais en adaptant les tâches aux difficultés des élèves. Ces données rejoignent l’idée de Mérini et Thomazet (2014) qui parlent d’une aide « soustraite » au Maître E sans action commune. Or, selon ces auteurs, il y a un risque de manque de lien entre l’action du maître E, différenciant les exercices, et celle de l’enseignant qui n’adapte pas le travail aux difficultés de l’élève.

La connaissance des rôles et missions de chacun est donc essentielle pour éviter une sous-traitance de l’aide au maître E (Mérini, Thomazet, 2014) dont l’action serait peu efficace auprès des élèves en difficulté scolaire puisqu’ils ne pourraient pas faire le lien entre les deux interventions et transférer sa réussite du groupe d’adaptation à la classe.

6.1.2. La mission de conseiller du maître E

« Une de nos missions maintenant c’est quand même d’être ressource. C’est hyper important. On doit être là aussi pour les enseignants en tant que ressource. »

Madame D, Maître E dans l’école A.

« Pensez-vous avoir un rôle de conseillère auprès des PE ou inversement peuvent-ils avoir un rôle de conseiller auprès de vous ?

Oui, mais il faut le faire modestement, c'est un métier où il faut avoir beaucoup d'humilité et personne n'a la réponse. »

Madame P, Maître E dans l'école B.

Les deux enseignantes spécialisées sont unanimes sur le fait que le maître E a également un rôle de conseiller auprès de ses collègues enseignants. Madame P. affirme que ses conseils portent essentiellement sur la différenciation pédagogique : la première chose qu'elle a envie de « hurler » à ses collègues est de simplifier le travail donné aux élèves en difficulté. Elle conseille également ses collègues enseignants sur des outils qu'ils peuvent adopter en classe afin d'aider les élèves en difficulté comme adapter la police, la couleur ou bien des aides matérielles comme par exemple le chuchoteur, un petit objet permettant d'améliorer la fluence de lecture. Cependant, Madame P. ajoute que le changement de pratique pédagogique de la part de ses collègues se fera « crescendo » :

« Par exemple, je prépare des choses pour une collègue pour qu'elle différencie pour les élèves que je suis mais petit à petit il ne faut pas s'imaginer que moi j'arrive et qu'elle va tout changer, ça va être crescendo. Ce sont des petites touches mais les collègues commencent à comprendre que ce n'est pas dur de différencier, elles peuvent partir du même texte de lecture et le simplifier. »

Madame P, Maître E dans l'école B.

Sa collègue enseignante Madame N confirme que Madame P peut avoir un rôle de conseiller auprès d'elle, en l'aidant à déceler « ce qu'[elle n'aurait] pas forcément vu tout de suite » avec le groupe classe ou « ce qu'[elle aurait] vu un peu plus tard ». Elle ajoute que l'avantage du petit nombre en groupe d'adaptation permet au maître E de solliciter plus souvent chaque élève et, de ce fait, de déceler plus rapidement les difficultés que l'enseignant. Madame B quant à elle affirme que sa collègue maître E « apporte un peu son expérience, elle [lui] donne deux trois choses à réinvestir, de ce côté-là elle est bien utile. » Elle ajoute qu'étant en début de carrière, elle prenait les conseils prodigués par les personnes ayant de l'expérience. Ainsi, comme le soulignent Mérini et Thomazet (2014), le

maître E aide indirectement l'élève en prodiguant des conseils d'ordre pédagogique que les enseignants peuvent réinvestir en classe afin d'aider leurs élèves en difficulté. Madame D affirme d'ailleurs qu' « il faut que tu distilles des informations régulièrement, il faut que tu arrives à ce que ces informations-là elles passent par le travail que tu fais avec les élèves » ». De plus, le maître E a également un rôle de soutien auprès de ses collègues, notamment auprès des jeunes enseignants. Etant « expert de la difficulté scolaire » (Mérini, Thomazet, Ponté, 2010), ils peuvent aider l'enseignant à surmonter les obstacles qu'il peut rencontrer avec ses élèves et transmettre son expérience de la difficulté scolaire. Cependant, les deux maîtres E s'accordent sur le fait qu'il est difficile de prodiguer des conseils, comme le montrent ces extraits :

« Après c'est super compliqué pour la Maître E de conseiller le professeur des écoles dans sa classe mais pourtant il y a vraiment des choses qui me sautent aux yeux et que je peux dire par petites touches mais de façon très diplomate. La première chose que j'ai envie de hurler mais que je dis tout doucement c'est de faire plus simple. »

Madame P, Maître E dans l'école B.

« Une de mes premières questions c'est de demander aux collègues, avant de dire quoique ce soit, « est-ce que tu veux un conseil ? ». Donc je demande toujours. Donc si la personne me dit « Oui, oui, vas-y » je donne le conseil, mais je ne donne plus le conseil d'emblée. Parce qu'en fait moi je donnais ça comme un conseil et ça n'était pas forcément vu comme un conseil. Ça peut être vu comme une critique »

Madame D, Maître E dans l'école A.

Selon Madame D, il faut le faire « au goutte à goutte » pour amener « les collègues à se poser des questions et à réfléchir autrement » ; elle compare même cet aspect de son métier à un « travail minutieux ». En effet, les enseignants peuvent percevoir le conseil du maître E comme une critique, ce qui serait contre-productif à une collaboration entre les deux acteurs.

De plus, Mérini, Thomazet et Ponté (2010) affirment que ce rôle de conseiller se rapproche de celui du conseiller pédagogique et induit une supériorité hiérarchique qui peut être mal vécue par certains enseignants. Madame P. appuie cette idée puisqu'elle

déclare que ses collègues sentent qu'en tant que maître E, elle a un « autre rapport avec l'inspecteur » puisque ce dernier est son pilote. En effet, Madame P, maître E dans l'école B, a expliqué lors de son entretien que les maîtres E appartenant à une même circonscription recevaient un « plan de pilotage [...] dans la réunion de rentrée avec l'inspecteur avec tout le RASED et le conseiller pédagogique de la circonscription ». Ainsi, les maîtres E sont amenés à voir régulièrement l'inspecteur de circonscription. Selon Madame D, cette position peut créer des tensions avec ses collègues enseignants puisque pour eux le maître E est « un petit peu du côté de la hiérarchie qu'ils aiment le moins. »

Le maître E doit donc trouver des « pratiques de détour » (Mérini, Thomazet, Ponté, 2010) afin de prodiguer ses conseils sans créer de tensions avec son collègue enseignant. Lors de l'entretien, Madame D. a affirmé qu' « il faut beaucoup proposer. Ne jamais imposer ». Elle demande toujours à ses collègues s'ils souhaitent avoir un conseil avant de leur donner. Elle ajoute :

« Déjà il faut toujours être très diplomate. Quand tu es maître E, il faut peser tous les mots que tu dis, ce qui n'est pas facile non plus. Donc en fait tu apprends à parler à tes collègues. Tu ne dis pas n'importe quoi, tu ne te lâches pas n'importe comment, il faut presque anticiper tout ce que tu vas dire, il faut bien penser à tout ce que tu vas dire. Tu as des collègues qui sont hypersensibles, tu ne peux pas dire n'importe quoi. Tu en as par contre il faut... être un peu plus... dynamique dans la façon d'amener les choses, voilà. Il faut vraiment bien cerner tes collègues, ça c'est incontournable. »

Madame D, Maître E dans l'école A.

Selon Madame D, le maître E doit savoir cerner ses collègues afin d'anticiper ses paroles pour ne pas créer de tensions. Il doit donc user de diplomatie mais également adapter ses propos à chaque collègue en fonction des différentes personnalités afin de ne pas blesser ses collègues par des conseils qui pourraient être perçus comme des critiques. Cependant, elle confie que malgré ces précautions, il arrive que certains collègues soient touchés par ses propos. Dans ces cas, Madame D explique qu'elle doit encore une fois user de détours afin de désamorcer le conflit en fonction de chaque personnalité. En effet, elle témoigne qu' « il y a des collègues avec qui tu sais tout de suite comment tu vas réussir à désamorcer, tu en as c'est la plaisanterie, tu en as il faut y aller doucement, voilà, tu en as c'est l'humour... ». Enfin, Madame D privilégie les échanges informels lors des synthèses

pour « faire en sorte que ce soit un moment à la fois professionnel, parce que c'est un moment important la synthèse, mais il faut que ce soit un moment relativement convivial aussi » afin de mettre à l'aise l'enseignant et d'éviter les tensions. Cette situation concorde avec la recherche de Mérini et Thomazet qui affirment que la convivialité peut également être une « stratégie de régulation des tensions » face à cette « asymétrie de rôle » (2014).

L'analyse du corpus montre donc qu'il est important pour les professionnels de connaître leurs missions et celles de leurs collègues afin d'éviter une collaboration caractérisée par une sous-traitance de l'aide au Maître E (Mérini, Thomazet, 2014) et non une action commune des deux acteurs. La mission spécifique du maître E de conseiller auprès de ses collègues reste une mission délicate qui nécessite des « pratiques de détours » (Mérini, Thomazet, Ponté, 2010).

6.2. Les échanges entre les deux acteurs

6.2.1. Echanger en amont

Lors de l'entretien avec Madame P, celle-ci a montré l'importance des échanges pour préparer une action complémentaire entre l'enseignant et le professeur des écoles auprès des élèves en difficulté. Elle en rend compte ici :

« Et je vois bien, il y a une collègue qui est totalement dépassée, elle me dit « Ah oui oui prends-les, fais ce que tu veux, de toute façon ils n'y arrivent pas. » Je ne lui ai pas dit que ça ne servait à rien mon intervention mais j'en suis convaincue.

Parce qu'il n'y a pas d'échanges entre vous ?

Oui voilà, ça c'est la base. Il faut réfléchir à ce qu'on fait, il faut que ce soit construit. »

Madame P, Maître E dans l'école B.

Ce témoignage montre bien que ces échanges sont primordiales en amont pour préparer les actions des deux acteurs en assurant une cohérence et, par conséquent, pour que leur travail soit efficient et que l'enfant puisse progresser. Madame B, professeur des écoles dans l'école A, confirme cette idée puisqu'elle déclare que « des échanges rares ce serait compliqué ». Préparer ensemble en amont signifie chercher un lien entre les deux actions spécifiques à chaque acteur, afin que l'enfant puisse « établir des ponts entre les deux

systèmes » (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009) et réinvestir en classe les compétences acquises auprès du maître E. La situation décrite ici par Madame P. fait écho à celle décrite par Merini et Thomazet dans leur article « La dimension collaborative, un espace professionnel du maître E » (2014) : une collaboration caractérisée par une absence d'échanges et de négociation entre le professeur des écoles et le maître E. Il n'y a donc ni de projet commun ni de transfert des compétences de retour en classe mais « une succession d'interventions dépourvues de liens » (Merini, Thomazet, 2014).

L'analyse du corpus a montré que ces échanges en amont se font essentiellement de façon informelle, très souvent par e-mail. Madame A (professeur des écoles) déclare qu'elle envoie « ce qu'[elle va] faire avec [ses] élèves et [la maître E] modifie par rapport au groupe qu'elle a. Elle se sert de [sa] fiche pour préparer quelque chose qui ressemble en simplifiant souvent ». Dans ce cas, l'échange se fait donc essentiellement dans un seul sens : du professeur des écoles vers le maître E. Madame A ajoute d'ailleurs que ce travail de préparation en amont n'est pas un travail conséquent puisqu'elle doit seulement lui envoyer ce qu'elle a préparé pour le groupe classe afin que la maître E puisse adapter, comme le montre cette citation :

« Parfois, moi si je veux travailler au dernier moment pour me dire « Tiens je veux faire ça » voilà c'est un peu délicat de lui envoyer la chose à vingt-et-une heure le soir pour le lendemain. Mais sinon non ce n'est pas... Moi je lui envoie ma feuille et puis voilà. Avec internet aujourd'hui, c'est quand même... voilà. C'est juste ne pas oublier de lui envoyer ce que je vais faire le lendemain. »

Madame A, Professeur des écoles dans l'école B.

Madame P (maître E) ajoute qu' « il y a deux sortes de collègues » enseignants, elle en rend compte ici :

« Alors avec les mails, il y a deux sortes de collègues. Certains écrivent « phonème fichier page 12 » et puis je me débrouille avec cela et puis d'autres m'envoient des mails de deux pages. »

Madame P, Maître E dans l'école B.

Dans les deux cas de figure, il n'y a pas de préparation commune mais nous pouvons constater que l'aide est « sous-traitée » au maître E (Merini, Thomazet, 2014) qui part du travail de l'enseignant pour construire une action complémentaire puisque le maître E doit construire « son identité professionnelle dans la complémentarité de celle des partenaires avec lesquels il travaille », comme le stipule la circulaire n° 2009-088 du 17 juillet 2009. Cette préparation via des échanges informels est pratiquée également dans l'école A. En effet, Madame B (professeur des écoles), déclare qu'elle échange avec sa maître E « par mail, par message » ou « en salle des maîtres ».

Cependant, les deux maître E ont évoqué le fait que ces préparations via les e-mails peuvent être à la fois faciles mais peuvent également empiéter sur leur vie personnelle :

« C'est surtout le week end, dès le vendredi soir j'ai plein de mails. Alors certains collègues sont sympas et l'envoient le vendredi soir, comme ça j'ai le temps de m'organiser le week end, mais d'autres l'envoient le dimanche à vingt heures. Donc c'est un métier où il faut être flexible, il faut être souple, mais il y aura un jour où je n'y arriverai pas, je lui dirais que j'avais juste envie de regarder un film avec mon mari le dimanche soir ».

Madame P, Maître E dans l'école B.

« On échange beaucoup par mail. Des fois très tard. Ca ce n'est pas facile non plus. Parce qu'en fait on rentre chez soi et on a l'impression d'être rentré avec ses collègues. [...] Donc c'est un atout parce que c'est vrai que c'est facile mais d'un autre côté ça te mange ton espace personnel, vraiment... vraiment, vraiment. Donc ça c'est des fois un petit peu compliqué. »

Madame D, Maître E dans l'école A.

C'est pourquoi Madame D (maître E) avoue rêver de « temps obligatoires de travail à l'école ». Elle propose de « rester à l'école de seize heures à dix-huit heures » et que ces temps soient obligatoires. Ces échanges formels permettraient de favoriser le travail d'équipe et la collaboration entre enseignants et éviterait cette « impression d'être rentré

avec ses collègues ». Ces « temps obligatoires de travail à l'école » correspondraient entièrement aux compétences dix et onze du référentiel de compétences du professeur des écoles imposé par le bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013. En effet, l'enseignant doit « Coopérer au sein d'une équipe », notamment « inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives » (compétence 10). De plus, il doit « contribuer à l'action de la communauté éducative » et « coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative » (compétence 11) dont les maîtres E font partie. La proposition de Madame D. rejoint celle émise par Brisset , Berzin, Villers et Volck (2009) qui proposaient d'institutionnaliser des réunions de synthèse consacrées uniquement à la collaboration entre le professeur des écoles et le maître E afin de favoriser des échanges formels sans tenir compte des disponibilités personnelles de chacun venant à réduire le nombre de synthèses.

Les échanges entre le maître E et le professeur des écoles en amont de l'intervention auprès des élèves se fait donc essentiellement de façon informelle par e-mail, ce qui peut empêcher d'avoir une réelle préparation commune et empiéter sur la vie personnelle des enseignants.

6.2.2. *Un retour nécessaire*

Parmi les cinq enseignantes interrogées, quatre d'entre elles s'accordent sur l'importance d'un retour sur les progrès de l'élève, que ce soit de la part de l'enseignant ou du maître E, afin de rendre l'intervention d'aide efficace.

Madame N (Professeur des écoles) et Madame D (Maître E) insistent sur l'importance d'avoir un retour afin d'établir un lien entre les deux actions :

« Si le maître E dans son coin il fait son travail et qu'il ne communique pas à la maîtresse, elle ne peut pas réinvestir en classe après donc... Alors que comme là les outils que ma maître E met en place pour le groupe ce sont des outils que je réutilise en classe donc si il n'y a pas de discussion, pas de communication ça sert à rien en fait. »

Madame N, Professeur des écoles dans l'école B.

« A gentiment parler du travail qui se fait dans le groupe quand tu sors les enfants de la classe, pour qu'on puisse te dire s'il y a un transfert ou pas, comment ça se passe, comment l'enseignant a ressenti etc. »

Madame D, Maître E dans l'école A.

Madame N et Madame D expriment clairement l'importance du retour pour permettre le réinvestissement en classe des méthodologies et des outils utilisés en groupe d'adaptation. En effet, Lescouarch (2007), Mérini et Thomazet (2014) et Brisset, Berzin, Villers et Volck (2009) s'accordent sur le fait qu'il est primordial que l'élève réinvestisse en classe les outils et méthodes acquises avec le maître E afin que la réussite en groupe d'adaptation soit transférée en classe en présence de l'enseignant, et ainsi redonner confiance en l'élève. Au-delà d'un transfert de méthodologie et d'outils, c'est un transfert de pédagogie qui se transmet d'un enseignant à un autre. La pédagogie utilisée en groupe d'adaptation, matérialisée par des méthodes ou des outils, doit être réinvestie en classe pour permettre un transfert de la réussite de l'élève. Madame D (maître E) explique que cet échange de pédagogie peut être problématique et rendre la collaboration difficile :

« Il y a certaines collaborations, quand tu n'arrives pas à avoir ces liens là avec les gens, quand la pédagogie des gens t'est complètement ou étrangère ou que toi tu la considères comme anti-pédagogique alors là ça devient très très compliqué. Et là tu peux avoir des heurts avec des personnes et en fait le travail que toi tu vas vouloir entamer avec les enfants il est voué à l'échec. [...] Tu ne le feras pas avancer puisqu'il n'y aura pas de transfert. »

Madame D, Maître E dans l'école A.

Selon Madame D, si les enseignants n'arrivent pas à s'entendre au niveau pédagogique, il leur sera difficile de collaborer et le travail d'aide auprès de l'enfant sera donc un échec. En effet, l'élève travaillera avec une certaine pédagogie avec le maître E et avec une autre pédagogie avec le professeur des écoles. Cette situation reviendrait à celle décrite par Mérini et Thomazet, (2014) caractérisée par « une succession d'interventions dépourvues de liens ». Les propos de Madame D confirment la recherche de Lessard,

Kamanzi et Larochelle (2009) qui stipule que les enseignants collaborent s'ils partagent des « préoccupations pédagogiques » similaires.

Par ailleurs, Madame B (professeur des écoles) et Madame P (maître E) s'accordent toutes les deux sur le fait d'avoir besoin du retour de leur collègue pour suivre les progrès de l'élève tant au niveau des acquis qu'au niveau du comportement :

« Il faut quand même que je sache à chaque fois ce qu'ils ont fait, si ça a fonctionné ou pas, où est-ce qu'ils en sont, donc je ne peux pas passer à côté d'un retour sur ce qui s'est passé »

Madame B, Professeur des écoles dans l'école A.

« On a vraiment besoin de moments d'échanges. On discute des difficultés et des progrès des élèves dans le groupe classe ou avec moi et de comment cela se passe à l'école pour lui. »

Madame P, Maître E dans l'école B.

C'est à partir de ce retour qu'ils vont ajuster le projet d'aide autour de l'élève tout en liant les deux actions spécifiques à leurs missions. Madame D (maître E) ajoute que ce retour peut également agir de façon indirecte sur la pédagogie que l'enseignant met en place pour l'élève, comme en témoignent ces paroles :

« Le collègue a entendu que dans un petit groupe cet enfant là il avait travaillé autrement que ce qu'il lui montre dans la classe. Et en fait le regard de l'enseignant à ce moment-là il va changer. Parce qu'il va avoir envie de vérifier si effectivement cet enfant-là à un moment donné il peut. »

Madame D, Maître E dans l'école A.

Dans cet exemple, par des échanges portant sur le comportement de l'élève en petit groupe Madame D. cherche à montrer à l'enseignant que cet élève a les capacités de travailler différemment. L'enseignant va donc tenter d'adapter sa pédagogie auprès de cet élève pour retrouver ce comportement en classe.

6.2.3. Une collaboration essentiellement « entre deux portes » (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009)

Madame P. et Madame D définissent ces échanges :

« On échange beaucoup par mail. Et on se voit le midi, on mange ensemble, et aux récréations. Normalement, la maître E ne fait pas de service de récréation mais je m'aperçois que les récréations sont des super moments d'échange pour nous. »

Madame P, Maître E dans l'école B.

«**Vous échangez régulièrement sur les élèves ?** Très souvent. De façon informelle très souvent. Je dirais qu'à chaque récréation forcément on échange sur ce qui s'est passé. [...] C'est presque au quotidien ça. »

Madame D, Maître E dans l'école A.

Ces échanges sont donc principalement informels, pendant les temps de récréation, pendant la pause méridienne, via des e-mails ou « entre deux portes » (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009). Madame D (maître E) utilise d'ailleurs cette expression pour qualifier les échanges qu'elle entretient avec ses collègues enseignants puisqu'elle les définit comme des échanges « sur un temps de récréation, dans la salle des maîtres, entre deux portes ». Selon Brisset, Berzin, Villers et Volck (2009), cette modalité de collaboration permet de réajuster les interventions des deux acteurs en fonction des constats effectués mais ces échanges d'informations « au coup par coup » ne s'inscrivent pas dans un projet à long terme. Selon ces auteurs, le risque de cette collaboration est que l'intervention du maître E et celle du professeur des écoles soient « deux systèmes relativement indépendants » et manquent de continuité.

Ces auteurs ajoutent qu'une collaboration efficace est une collaboration étroite et caractérisée par « une véritable recherche d'« adéquation » au long cours entre ce qui se fait en classe et dans le cadre de l'aide » (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009) afin de construire ensemble, par des discussions et des négociations, un projet d'aide. Ce projet d'aide est alors ajusté lors de réunions de synthèses, autrement dit par des échanges formels.

Madame D (maître E) explique que ces synthèses sont « hyper importantes » mais posent problème dans son école, elle en rend compte ci-dessous :

«Et donc ces synthèses vous les faites combien de fois dans l'année ? Alors théoriquement on devrait en faire plusieurs fois dans l'année. On ne peut pas. C'est pratiquement impossible. Théoriquement nous n'avons pas le droit de le faire sur le temps scolaire, c'est tout hors temps scolaire, donc c'est sur l'heure du midi ou le soir.

Ça ne peut pas être sur les heures de réunions...

Ah non c'est hors temps scolaire. Donc nous tu imagines bien que dans une école comme la nôtre c'est trop lourd, enfin ce n'est pas possible et ça fait des synthèses qui vont durer je ne sais combien de temps »

Madame D, Maître E dans l'école A.

En effet, les synthèses entre le RASED et les enseignants doivent se faire sur leur temps personnel. Cependant, Madame D exerce dans une école de treize classes en réseau d'éducation prioritaire+ où de nombreux élèves sont en grande difficulté scolaire. Ces synthèses formelles sont donc très longues et prennent énormément de temps. C'est pourquoi Madame D réalise une synthèse formelle en début d'année avec les enseignants. Selon elle, cette synthèse est « incontournable » :

« C'est vraiment le point de départ, ta synthèse avec l'enseignant où tu vas voir comment lui il a perçu l'enfant, comment il a perçu les difficultés, quel regard il a sur l'enfant, tout ce travail-là c'est le travail que toi tu vas prendre en note et qui est hyper important, donc ta synthèse elle est incontournable. »

Madame D, Maître E dans l'école A.

Ainsi, Madame D déclare remplacer ces synthèses formelles par des synthèses informelles au cours de l'année :

« Dans la théorie, des synthèses on devrait en refaire dans l'année, régulièrement de façon relativement formelle. Ce qui nous est impossible, matériellement c'est impossible. Donc en fait après toutes les synthèses que je peux avoir c'est assez informel je dirais. Ça peut être un moment où je me pose réellement avec la collègue dans sa classe »

Madame D, Maître E dans l'école A.

La collaboration étroite au sens de Brisset, Berzin, Villers et Volck (2009) est donc difficile à mettre en place, tout particulièrement dans les grandes écoles en réseaux prioritaires où de nombreux élèves sont suivis par le maître E. Elle est donc remplacée par une collaboration « entre deux portes » (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009) ne permettant pas des échanges construits autour de discussions et de négociations afin de bâtir un projet de long terme pour chaque élève suivi par le RASED et d'ajustements précis assurant la continuité des deux actions. Madame D déclare d'ailleurs qu'avec cette collaboration entre deux portes, elle est « sans arrêt à la pêche aux informations ».

Cependant, Madame D affirme que ces échanges informels lui ont permis de créer « autre chose que des liens professionnels » avec ses collègues. En effet, elle explique qu'elle participe à la vie de l'école comme par exemple le Marché de Noël ou la fête de l'école car selon elle, elle « [vit] avec des collègues, avec des enfants » et elle n'est « pas là que pour faire [son] boulot de E. » Ces échanges lui permettent donc de tisser des liens avec ses collègues et amener « les autres collègues à [la] considérer comme une collègue de l'école en fait et à oublier un peu le côté hiérarchique ». Selon Madame P (maître E), Madame N (professeur des écoles), Madame D (maître E) et Madame B (professeur des écoles), il est plus facile de collaborer avec une personne avec qui il y a une bonne entente :

« L'avantage d'être conciliante c'est qu'on s'entend super bien avec les collègues et ça permet d'avancer ».

Madame P, Maître E dans l'école B.

« Avec ma maître E, je la connaissais déjà avant donc il y avait déjà cette relation de confiance. [...] C'est vrai que comme je la connaissais c'était plus facile. »

Madame N, Professeur des écoles dans l'école B.

« Comme on s'entend bien ce n'est pas une corvée de préparer. Ça c'est hyper important. Si je ne m'entendais pas avec ma maîtresse E, le temps que je passe à faire le bilan, à débriefer avec elle, ça m'embêterait de le prendre sur mon temps personnel. »

Madame B, Professeur des écoles dans l'école A.

« **Donc la collaboration est plus facile avec les personnes avec qui on s'entend bien.** Oui. Avec qui tu peux partager autre chose. C'est un peu comme avec les élèves il faut qu'il y ait un climat très très serein. Quand le climat est serein, quand on est capable de partager autre chose, des moments où on va discuter de choses complètement extra-scolaires où là tu vas montrer aussi que tu es comme tout le monde en fait, parce que tu es comme tout le monde ».

Madame D, Maître E dans l'école A.

Ces déclarations rejoignent l'étude de Claude Lessard, Pierre Canisius Kamanzi et Mylène Larochelle qui déclarent dans leur article « De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens » (2009) que les enseignants entretenant de bons rapports sociaux avec leurs collègues collaborent plus facilement et avec plus de satisfaction avec ces derniers.

A l'inverse, il est plus difficile de collaborer quand les deux enseignants n'entretiennent pas de bons rapports sociaux. Madame P déclare rencontrer ce problème avec l'une de ses collègues :

« Et puis j'ai une collègue qui ne me demande rien, elle a du mal à m'envoyer ce qu'elle préparer, je pense qu'il va falloir du temps avant qu'on collabore, le temps qu'elle me fasse vraiment confiance et qu'elle me laisse faire. »

Madame P, Maître E dans l'école B.

Ce manque de confiance est donc un frein à la collaboration. Les deux maîtres E sont unanimes sur le fait qu'instaurer de la confiance et de l'affection chez ses collègues prend

du temps. Madame D pense que « sur un poste E, si tu n'y es pas sur un certain nombre d'années [elle] n'y [voit] pas l'intérêt parce que c'est très long à installer ». Elle ajoute :

« Maintenant ça fait très très longtemps que je suis là et que j'ai noué avec beaucoup de collègues de la sympathie. Donc on a plus d'affinités, on est un peu plus que collègues, donc en fait après il y a des échanges qui se font mais parce que tu as créé autre chose que des liens professionnels ».

Madame P, Maître E dans l'école B.

La stabilité de l'équipe est donc un facteur favorisant la collaboration entre les professeurs des écoles et le maître E puisque cela permet de créer des relations sociales affectives permettant de collaborer plus facilement. En effet, Lessard et al. (2009) avaient conclu dans leur étude que des facteurs internes, comme la stabilité de l'équipe, favorisaient la collaboration entre collègues. Lefeuvre (2010) rejoint cette idée puisque, selon elle, un maître E exerçant depuis longtemps dans une école a créé des relations personnelles et professionnelles ce qui lui permet d'échanger plus facilement avec ses collègues.

La collaboration entre le professeur des écoles et le maître E est donc principalement caractérisée par des échanges informels. Bien qu'étant quasiment quotidiens, ces échanges informels ne favorisent pas une collaboration étroite mais une collaboration « entre deux portes » (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009). Cette collaboration peut engendrer un manque de lien et de continuité dans l'action des deux enseignants mais elle permet de créer de bons rapports sociaux et, ainsi, de faciliter la collaboration.

6.3. La co-intervention

6.3.1. Des avis divergents

Dans les deux écoles, l'inspection a demandé aux maître E de pratiquer de plus en plus la co-intervention avec leurs collègues dans les classes. Madame P explique que « dans le plan de pilotage et dans la réunion de rentrée avec l'inspecteur avec tout le RASED et le conseiller pédagogique de la circonscription, il [leur] a été demandé de mettre l'accent sur la co-intervention. ».

Les deux maîtres E pensent que la co-intervention est bénéfique à la collaboration entre le professeur des écoles et le maître E. En effet, Madame P qualifie cette pratique de « riche » puisqu'elle lui permet d'observer les élèves dans l'environnement de la classe, en présence de son enseignant et des autres élèves de la classe, et d'observer comment l'élève réinvestit les méthodes et outils utilisés en groupe d'adaptation :

« Quand je fais de la co-intervention, je peux voir comment se débrouillent les élèves avec toutes ces petites choses différenciées. »

Madame P, Maître E dans l'école B.

Madame D ajoute que la co-intervention peut être justement le moyen d'aider l'élève à réaliser ce transfert du groupe d'adaptation à la classe :

« Il faut que tu arrives à les amener à une co-intervention, une pseudo co-intervention pour que toi en même temps dans la classe ils te voient avec ton petit groupe et ils te voient utiliser le matériel. Et en fait en te voyant utiliser le matériel ils vont à ce moment-là regarder, se poser des questions. Ou bien ils vont carrément venir te demander du matériel. Alors là si ils te le demandent c'est qu'ils en ont vraiment besoin et qu'ils vont le faire fonctionner. »

Madame D, Maître E dans l'école A.

En effet, Madame D évoque le problème du transfert de matériel qui n'est pas toujours réalisé car, selon elle, « même si l'enfant l'amène en classe, les enseignants ne l'utilisent pas » car ce matériel leur est inconnu et ne fait pas partie de leur pédagogie. Ainsi, en venant à l'intérieur de la classe avec du matériel et en l'utilisant avec les élèves, le maître E montre indirectement au professeur des écoles comment se servir de ce matériel. De plus, le professeur des écoles constate que l'élève est en situation de réussite avec ce matériel et qu'il serait donc judicieux que cet élève le réinvestisse en groupe classe.

De plus, selon Madame D, la co-intervention permet au maître E d'aider l'élève à faire ce transfert en créant un lien entre le groupe d'adaptation et le groupe classe par sa présence :

« Le transfert il ne se fait que si toi à un moment donné l'enseignant t'ouvre sa classe, t'accepte dans sa classe et tu peux aller travailler avec lui. Parce que c'est à ce moment-là que tu peux rappeler à l'enfant « Et dis donc, dans le groupe tu faisais comment ? Quel outil tu utilisais ? Et bien là c'est pareil. » Voilà. Donc si tu ne fais pas ça, tu n'as pas de transfert. C'est pour cela qu'on nous a, dans nos missions, poussé et qu'on nous pousse à faire de la co-intervention. »

Madame D, Maître E dans l'école A.

Par sa présence, le maître E cherche à ce que l'élève se questionne et se rende compte qu'il est capable de faire la tâche demandée puisqu'il l'a déjà réalisée en groupe d'adaptation avec des méthodes et outils supplémentaires. Elle cherche donc à ce que l'élève trouve de lui-même quel outil réinvestir afin de le rendre autonome dans l'utilisation de ces outils d'aide en classe. La co-intervention est donc un réel moyen pour l'élève « d'établir des ponts entre les deux systèmes » (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009) et d'être en situation de réussite dans le groupe classe. Cette idée soulignée par Madame D rejoint l'article de Lescouarch (2007) dans lequel il affirme que la co-intervention permet aux enseignants spécialisés d'intégrer dans la classe les outils et les concepts travaillés en regroupement d'adaptation afin que l'élève perçoive qu'il peut réussir également dans la classe en utilisant les bonnes méthodes.

Par ailleurs, du côté des enseignants, les avis sont plus mitigés. En effet, Madame A (professeur des écoles) déclare que la co-intervention permet aux élèves de ne pas avoir l'impression « d'être mis à part, et puis ils font un peu comme [le reste de la classe] mais différemment ». Cependant, elle ajoute :

« Oh bah la co-intervention, c'est les consignes un peu de l'inspecteur donc on applique aussi les consignes de l'inspecteur. [...] Bon moi pendant de nombreuses années ils étaient toujours sortis et puis là l'inspecteur maintenant on fait plus de co-intervention... Bon moi je ne sais pas... ce qui est mieux ou pas. »

Madame A, Professeur des écoles dans l'école B.

Madame A semble donc pratiquer la co-intervention pour répondre à la demande de l'inspection mais ne semble pas déterminer si celle-ci présente des avantages par rapport au regroupement d'adaptation.

Madame B (professeur des écoles), quant à elle, affirme que la co-intervention est bénéfique à l'ambiance de classe car, selon elle, « à un moment donné il y a quand même besoin de ressouder le groupe et qu'ils soient tous ensemble dans la classe. » Cependant elle évoque la problématique du regard d'un autre adulte dans la classe :

« Quand elle vient observer dans ta classe — en plus quand tu es en début de carrière c'est un peu compliqué parce que tu as un peu peur du regard des autres, c'est toujours délicat — mais elle apporte vraiment un regard...elle ne va pas te juger, elle va donner des conseils »

Madame B, Professeur des écoles dans l'école A.

Madame B déclare qu'il est difficile d'accepter le regard d'un autre adulte dans sa classe, d'autant plus en début de carrière. En effet, selon Madame D (maître E), sa présence dans les classe peut donner à l'enseignant le sentiment d'être « jugés, ils se sentent toujours un peu comme si ils avaient un inspecteur au fond de la classe » car « l'ouverture des classes est très compliquée ». Afin de réduire cette gêne, le maître E doit encore une fois utiliser des « pratiques de détour » (Mérini, Thomazet, Ponté, 2010), comme l'explique Madame P :

« On peut soi, en tant que Maître E, lancer une activité, expliquer une notion et l'enseignant de la classe va d'élève en élève pour aider ceux qui ont du mal etc [...] ça permet à l'enseignant de la classe d'être plus à l'aise, de voir que toi aussi quelque part tu t'exposes, que toi aussi tu peux rencontrer des difficultés, que tu n'as pas la science infuse, que c'est dur et que mener une séance tu ne sais jamais comment ça va fonctionner. [...] Quand on fait une co-intervention, ce n'est pas fayoter mais moi quand ça s'est bien passé je leur dis toujours. Je leur dis « tu as vu quand tu as dit ça ils étaient attentifs », je souligne toujours quand c'est fondé. »

Madame P, Maître E dans l'école B.

En s'exposant face aux élèves et à l'enseignant ou bien en complimentant son collègue, Madame P cherche à déconstruire cette « asymétrie de rôle » (Mérini, Thomazet, 2014) et mettre l'enseignant en confiance pour qu'il n'y ait pas de barrière venant entraver la co-intervention. Cette idée correspond à la première modalité de co-intervention de Lescouarch (2007) où l'enseignant spécialisé prend en charge le groupe classe pour que le professeur des écoles puisse observer les élèves en difficulté afin de comprendre leurs obstacles et adapter sa différenciation pédagogique. Cependant, dans l'école B, les enseignantes interrogées ne sont pas favorables à cette modalité de co-intervention. En effet, Madame A qualifie cette modalité de « stupide » car selon elle « le but [de la co-intervention] c'est qu'ils voient autre chose ». Elle ajoute qu'elle trouve cela « idiot » et « dommage ». Madame N, quant à elle, pense « qu'à la base la formation de la maîtresse E c'est vraiment aider les enfants en difficulté », elle se sent moins « apte » à aider les élèves en difficulté que la maîtresse E « même si [elle] est capable aussi mais [elle] pense que [la maîtresse E] est peut-être plus pertinente à trouver des outils plus rapidement. ». Ces refus peuvent s'expliquer par le fait que ces deux enseignantes ne différencient pas leur travail pour les élèves en difficulté et, de ce fait, ne voient pas l'utilité de cette modalité de co-intervention qui a pour but d'aider l'enseignant à adapter ses enseignements aux difficultés des élèves par l'observation. Selon le témoignage de Madame N, cette absence de différenciation peut être expliquée par le sentiment d'être moins « apte » à aider les élèves en difficulté scolaire dans la classe que l'enseignant spécialisé.

Les maîtresses E reconnaissent donc des avantages certains à la pratique de co-intervention alors que les enseignants y sont plus réticents.

6.3.2. Une co-préparation souvent absente

Comme le montre l'étude de Lescouarch dans son article « Les pratiques pédagogiques de co-intervention des maîtresses E en réseau d'aides » (2007), la co-intervention nécessite une co-préparation afin de déterminer ensemble les modalités, les objectifs, les tâches données aux élèves et la place de chacun. Madame B (professeur des écoles) affirme préparer la co-intervention avec Madame D, sa collègue maîtresse E, de la sorte :

« *Et pour préparer tout cela, comment vous vous organisez ?* Je lui dis à chaque fois où j'en suis, mes objectifs [...] elle essaye de s'intégrer un petit peu dans mes objectifs mais c'est compliqué ça arrive qu'ils fassent des choses complètement différentes parce qu'ils sont dans la construction. ».

Madame B, Professeur des écoles dans l'école A.

Madame B prépare donc les séances de co-intervention en communiquant ses objectifs puis Madame D prépare ce qu'elle va faire avec le groupe d'élèves en difficultés en fonction des objectifs donnés. Cependant, selon Madame D, ce n'est pas de la co-préparation :

« Quand tu arrives à faire un peu de co-intervention... alors, la co-préparation souvent il faut que tu mettes une croix dessus. C'est très compliqué. Alors même si les collègues ont l'impression de faire de la co-préparation avec toi, c'est... ils disent juste « Bon tiens demain on va faire cette leçon-là, c'est page tant et... voilà débrouille toi avec ça. Donc toi tu arrives dans la classe avec du matériel etc. mais ce n'est pas de la vraie co-intervention parce qu'on n'a pas préparé ensemble »

Madame D, Maître E dans l'école A.

Il y a donc un décalage entre la perception de la préparation de l'enseignante et celle souhaitée par la maître E. La préparation des séances de co-intervention ne se fait pas ensemble mais séparément. La collaboration n'est donc pas étroite puisque l'aide est « soustraite » au maître E (Merini, Thomazet, 2014). Parallèlement à ce problème de différence de perception quant à la préparation de la co-intervention, Madame D souligne un autre obstacle à une co-préparation :

« On nous a demandé d'être de plus en plus dans la co-intervention. Ce qui dans l'idée est très bien, ce qui dans la pratique est très difficile à mettre en place, parce que ça demande de la co-préparation et alors là on touche des points plus sensibles. C'est qu'en terme de pédagogie à nouveau nous on va avoir des outils, des billes comme on dit, que les enseignants n'ont pas forcément et en fait on passe à nouveau pour le « y'a qu'à, faut qu'on », pour celui qui a la baguette magique etc. donc c'est très très compliqué. »

Madame D, Maître E dans l'école A.

Madame D explique que par leur formation et par leurs missions, le maître E est « expert de la difficulté scolaire » (Mérini, Thomazet, Ponté, 2010) et se documente régulièrement sur les nouvelles pédagogies. Ainsi, Madame D cherche à pratiquer ces pédagogies auprès des élèves en difficulté puisqu'elles apportent une nouvelle approche et qu'elles sont amenées par les neurosciences. Cependant, ces pratiques pédagogiques peuvent être inconnues des enseignants voire rejetées par ces derniers. En effet, Madame D ajoute :

« Je peux accepter que les collègues soient moins pointus, moins intéressés, moins...voilà. Mais c'est vrai quelques fois je t'avouerais que... quand tu as des collègues qui sont vraiment vraiment vraiment pas dans la pédagogie, qui en ont absolument rien à faire de la pédagogie, c'est vrai qu'il y a des moments tu es obligée de serrer les poings et serrer les dents aussi pour ne pas dire des choses qui pourraient être vexantes. »

Madame D, Maître E dans l'école A.

Dans ce cas, la co-préparation est délicate puisqu'il existe une différence d'expertise entre les deux enseignants qui ne partagent pas les mêmes « préoccupations pédagogiques » rendant la collaboration difficile (Lessard et al., 2009). La co-préparation est donc difficile à mettre en place et les séances de co-intervention sont souvent réalisées sans préparation commune, pourtant nécessaire afin d'optimiser les avantages de la co-intervention (Lescouarch, 2007).

Ainsi, malgré les bénéfices que peut apporter la co-intervention dans la collaboration entre le professeur des écoles et le maître E, la réalité du terrain montre que les conditions de préparation, caractérisées par une absence de co-préparation, ne permettent pas une collaboration étroite (Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009).

Conclusion

Mes recherches, littéraires et sur le terrain, avaient pour but de répondre à la problématique suivante :

Quels sont les facteurs d'une collaboration réussie entre le professeur des écoles et le maître E ? A quels obstacles cette collaboration se heurte-elle ? Quelles tensions peut-elle engendrer entre ces deux acteurs ?

Pour y parvenir, j'avais émis trois hypothèses, rappelées ci-après :

Premièrement, la connaissance des rôles et des missions de chacun est primordiale pour pouvoir collaborer. Deuxièmement, des échanges réguliers favorisent la continuité entre les actions de l'enseignant et celles du maître E et rendent la collaboration efficace. Enfin, la co-intervention du maître E et de l'enseignant en classe favorise une collaboration efficiente en évitant la rupture et l'incohésion.

La première hypothèse portant sur la connaissance des rôles et des missions de chacun est ainsi validée. En effet, mes recherches ont démontré qu'il est important que les deux enseignants connaissent à la fois leurs missions mais également les missions de leur collègue. Ainsi, le professeur des écoles et le maître E évitent une collaboration de sous-traitance (Merini, Thomazet, 2014) dépourvue de continuité qui empêcherait l'élève de faire le lien entre les deux actions.

La seconde hypothèse portant sur des échanges réguliers est validée. En effet, les recherches ont montré que des échanges quasiment quotidiens entre l'enseignant et le maître E étaient nécessaires afin de suivre les progrès de l'élève et de faire en sorte qu'il y ait un transfert entre les méthodes et outils utilisés en groupe d'adaptation et son utilisation dans le groupe classe. Cependant, face à de nombreuses difficultés à instaurer des échanges formels, les échanges entre l'enseignant et le maître E sont essentiellement informels et ne permettent pas une collaboration étroite mais une collaboration « entre deux portes » (par Brisset, Berzin, Villers, Volck, 2009). Cette forme de collaboration ne permet pas de mener et d'ajuster un projet d'aide à long terme et peut engendrer un manque de cohérence entre les actions des deux enseignants ce qui se traduirait par une collaboration non efficace et, de ce fait, un échec du travail d'aide aux élèves en difficulté. Les échanges réguliers sont donc facteurs de collaboration mais ils nécessitent d'être combinés à d'autres facteurs, comme

par exemple le degré de formalité de ces échanges pour que la collaboration soit étroite et plus efficace.

Enfin, la troisième hypothèse portant sur la co-intervention est validée. En effet, selon la recherche de Lescouarch et le témoignage des enquêtés, la co-intervention présente de nombreux avantages pour l'élève et pour améliorer la collaboration entre le professeur des écoles et l'enseignant de la classe. Elle permet au maître E d'observer l'élève dans l'environnement de la classe et elle aide au transfert de la réussite de l'élève du groupe d'adaptation au groupe classe par la présence de l'enseignant spécialisé mais également par les outils réinvestis. Enfin, elle permet également de favoriser le dialogue entre l'enseignant de la classe et le maître E puisqu'ils doivent co-préparer leur intervention. Cependant, les études de Mérini (2010, 2014), Thomazet (2010, 2014) et Ponté (2010) et la recherche que j'ai effectuée dans deux écoles ont mis en avant le décalage entre ces avantages décrits et la réalité du terrain. En effet, la co-intervention se heurte à des réticences de la part des enseignants qui ont encore du mal à ouvrir la porte de leur classe de peur d'être jugés. De plus, lors de ma recherche, la co-préparation était absente dans les deux écoles. Dans ces deux cas, la co-intervention ne favorise pas une collaboration étroite entre le professeur des écoles et le maître E.

Bibliographie / Sitographie

- BO spécial n° 4, circulaire n° 2004-026, annexe 1
<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm> Consulté le 27/04/16
- Brisset, C., Berzin, C., Villers, A., & Volck, A.(2009). Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées. *Revue française de pédagogie*.
- Circulaire n° 2008-082 du 5 juin 2008 sur l'aide personnalisée
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800496C.htm> Consulté le 04/05/16
- Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 (Bulletin officiel n° 19 du 9 mai 2002) *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré*
<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201158C.htm>
- Circulaire n° 2014-107 du 18 Août 2014, *Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent*
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81597
- Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000019278548>
- Dumay, X. (2009). Que sait-on de l'efficacité des écoles ? In X. Dumay et V. Dupriez, *l'efficacité dans l'enseignement*. Bruxelles : Edition de Boeck
- Dupriez, V. ,Marcel, J-F, Périsset Bagnoud, D. , Tardif. M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer – De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur
- Dupriez, V. « Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 19 mars 2017. URL : <http://tfe.revues.org/1492>
- Fonctions des personnels spécialisés des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) dans le traitement de la difficulté scolaire à l'école primaire (Circulaire n° 2009-088 17 juillet 2009)
<http://www.education.gouv.fr/cid42619/mene0915410c.html> Consulté le 27/04/16

- Gather Thurler, M. (1996). Innovations et coopération entre enseignants : liens et limites. In M. Bonami, & M. Garant (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation* . Bruxelles : De Boeck Université.
- Lefevre G. Travail et formation en éducation (2010) *Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire*
- Lessard, C., Kamanzi, P.C. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens . *Education et Sociétés*, 23(1)
- Lescouarch, L. « Les pratiques pédagogiques de co-intervention des *maîtres E* en réseau d'aides », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2007/2 (N° 38), p. 169-177.
- Loi d'orientation sur l'éducation du 10 Juillet 1989, article 18
- Marcel, J-F.(2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Les Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*. 12(1)
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteur de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 42, 2-32.
- Meirieu, P. (2007) *Fenêtres sur cours*, n° 294, p. 19
- Mérini Corinne, Thomazet Serge et Ponte Pascale, « L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://tfe.revues.org/1413>
- Mérini, C. Thomazet, S. (2014) Questions Vives n°21. *Le travail collectif, outil d'une école inclusive ?*
- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 Consulté le 27/04/16

- Sébert, I. L'équipe éducative. Parier sur l'intelligence collective. Dossier réalisé par Isabelle Sébert en collaboration avec Claire Lafage et Marie-Line Périllat-Mercerot <http://www2.cndp.fr/actualites/question/equipe/presentation-Imp.htm> Consulté le [30/04/16](#)

- Thomazet, S. Merini, C.« La dimension collaborative, un espace professionnel du maître E », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2014/2 (Vol. 47), p. 31-50.
DOI 10.3917/lse.472.003

Annexe 1 : guide d'entretien pour les maîtres E

Guide d'entretien – Maître E

I. Présentation de la recherche et du sujet

Ma situation : Master MEEF PE Université du Havre, PES

Recherche : présentation de la problématique.

Préciser que ce sera anonyme.

II. Demande de renseignements sur la situation de l'enquêté

- Fin de carrière/début de carrière :

- Age :

| Thème n° | Question | Relances, approfondissements |
|---|--|---|
| I. Contexte d'exercice | | |
| 1 | Pouvez-vous me préciser depuis combien de temps exercez-vous dans cette école ? | - A temps plein dans l'école ? |
| II. Prise en charge des élèves en grande difficulté scolaire : vision de son propre rôle | | |
| 2 | Vous étiez enseignant puis vous avez décidé de passer la formation du CAPA SH. Comment s'est-elle déroulée ? | |
| 3 | Pourquoi avoir choisi de se spécialiser ? | - au bout de combien de temps de carrière ? |
| 4 | Comment définiriez-vous votre travail d'enseignant(e) par rapport aux élèves en grande difficulté scolaire ? | |
| 5 | Que justifie l'intervention d'un Maître E ? | |
| 6 | Comment organisez-vous votre intervention ? (ne doit pas durer trop longtemps) | - salle réservée au RASED ? - individuelle/en petits groupes/groupes homogènes/groupes hétérogènes -co – intervention |

| | | |
|---|--|---|
| | | - organisations : moments de la journée |
| 7 | Comment vivez-vous cette organisation ? | - Comment cette organisation est-elle décidée? |
| 8 | Selon vous, quelles adaptations pédagogiques sont-elles les plus efficaces ? | |
| 9 | Avez-vous le sentiment que votre intervention soit efficace ? | |
| III. Vision du rôle du professeur des écoles | | |
| 10 | En quoi votre travail est-il différent de celui d'un enseignant ordinaire ? | - Qu'apporte-t-il de plus ? - avantages - difficultés |
| 11 | Comment voyez-vous le rôle des enseignants ordinaires vis-à-vis des élèves en grande difficulté scolaire ? | |
| 12 | Avez-vous connaissance de ce que l'enseignant met en place dans la classe pour ces élèves ? | |
| IV. Echanges | | |
| 13 | Pensez-vous que des échanges réguliers avec le PE facilitent la continuité entre vos deux actions ? | - fréquence des échanges avec le PE - forme de ces échanges : formels/informels - sujet de ces échanges |
| 14 | Pensez-vous que vous avez un rôle de conseiller auprès du PE ? | - conseils pris en compte ? |
| 15 | Pensez-vous que votre opinion soit prise en compte dans l'adaptation de l'enseignant face à l'élève ? | - différenciation pédagogique - évaluation |
| 16 | Comment suivez-vous les progrès de l'élève dans ses apprentissages en classe ? | |
| 17 | Comment vivez-vous ces échanges ? | - tension entre deux enseignants de statut différent ? - concernant les décisions prises (ou non prises) |

| V. Co-intervention | | |
|---------------------------|---|---|
| 18 | Que pensez-vous de la co-intervention d'un PE et d'un Maître E dans la classe ? | <ul style="list-style-type: none"> - la pratiquez-vous ? - dans quelles occasions ? - comment vivez-vous la co-intervention ? - Vous sentez-vous observé(e) voire jugé ? - Avez-vous le sentiment que le maître E se substitue à votre action ? - Avez-vous défini les champs d'intervention ensemble auparavant ? - Cela est-il lourd en terme de préparation ou d'administration ? |
| VI. Collaboration | | |
| 19 | Que vous évoque le mot « collaboration » ? | <ul style="list-style-type: none"> - important dans votre métier ? - qu'apporte-t-elle ? - difficultés à mettre en place ? |
| 20 | Qu'est-ce que pour vous une collaboration réussie ? | <ul style="list-style-type: none"> - grâce à quoi ? |

Remerciements

Annexe 2 : guide d'entretien pour les professeurs des écoles

Guide d'entretien – Professeur des Ecoles

I. Présentation de la recherche et du sujet

Ma situation : Master MEEF PE Université du Havre, PES.

Recherche : présentation de la problématique.

Préciser que ce sera anonyme.

II. Demande de renseignements sur la situation de l'enquêté

- Niveau :

- Fin de carrière/début de carrière :

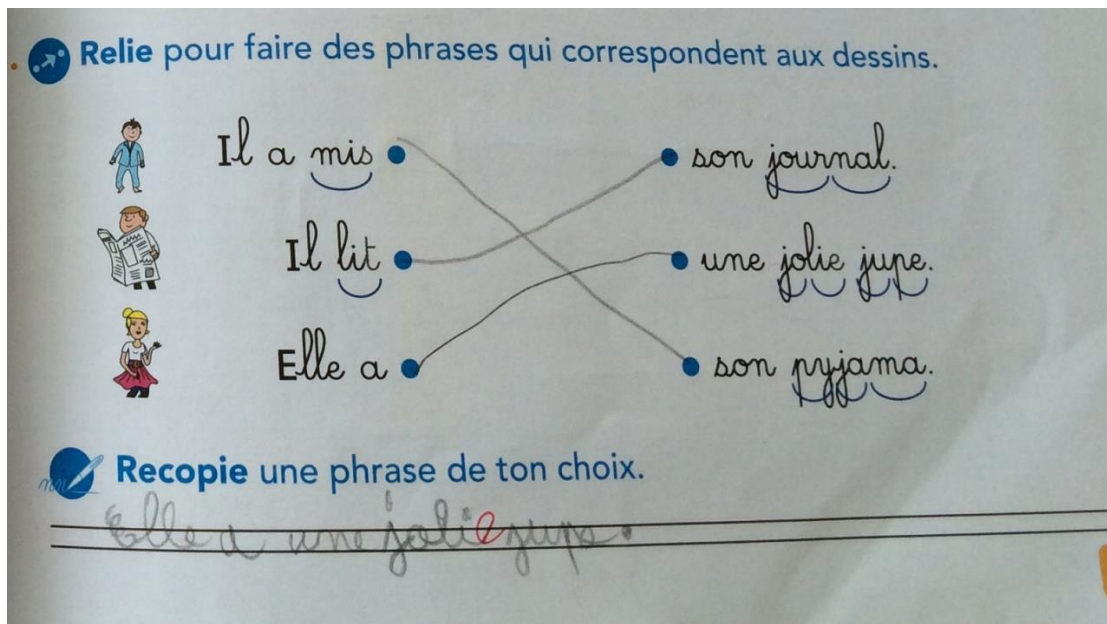
| Thème n° | Question | Relances, approfondissements |
|---|---|---|
| I. Contexte d'exercice | | |
| 1 | Pouvez-vous me préciser depuis combien de temps exercez-vous dans cette école ? | - Organisation de l'école - REP ? - Ancienneté dans l'école - Moyens matériels et financiers ? |
| 2 | L'équipe pédagogique a-t-elle mis en place des mesures afin de venir en aide aux élèves en grande difficulté scolaire ? | - Mention dans le projet d'école ? - Décloisonnement ? - Projets ? |
| II. Prise en charge des élèves en grande difficulté scolaire : vision de son propre rôle | | |
| 3 | Comment définiriez-vous votre travail d'enseignant(e) par rapport aux élèves en grande difficulté scolaire dans votre classe ? <i>(ne doit pas être trop long)</i> | - Différenciation pédagogique ? - PPRE ? - APC ? - accompagnements - limites, difficultés |
| 4 | Selon vous, quelles adaptations pédagogiques sont-elles les plus efficaces ? | |
| 5 | Avez-vous le sentiment que votre adaptabilité vis-à-vis des élèves en grande difficulté scolaire soit efficace ? | |

| III. Vision du rôle du Maître E | | |
|--|---|---|
| 6 | Que justifie l'intervention d'un Maître E selon vous ? | - Qu'apporte-t-elle de plus ? |
| 7 | Comment vivez-vous cette organisation ? | - Organisation (moment de la journée, apprentissages manqués) - Comment cette organisation est-elle décidée? |
| 8 | Estimez-vous que l'action du Maître E ait des répercussions sur les apprentissages de l'élève en groupe classe ? | - adaptabilité dans la pédagogie ? - Le PE continue-t-il à mettre en place une différenciation pédagogique ? - progrès en groupe classe ? - apprentissages manqués -> lacunes ? - prise en compte des remarques du Maître E dans l'évaluation ? |
| 9 | Comment est-ce que l'élève réinvestit les compétences travaillées avec le Maître E en petit groupe une fois revenu dans la classe ? | |
| IV. Echanges | | |
| 10 | Pensez-vous que des échanges réguliers avec le Maître E facilitent la continuité entre vos deux actions ? | - fréquence des échanges avec le Maître E - forme de ces échanges : formels/informels |
| 11 | Comment vivez-vous ces échanges ? | - Maître E : rôle de conseiller ? - conseils pris en compte ? - tension entre deux enseignants de statut différent ? - décisions prises |
| V. Co-intervention | | |

| | | |
|--------------------------|---|---|
| 12 | Que pensez-vous de la co-intervention d'un PE et d'un Maître E dans la classe ? | <ul style="list-style-type: none"> - la pratiquez-vous ? - dans quelles occasions ? - comment vivez-vous la co-intervention ? - Vous sentez-vous observé(e) voire jugé ? - Avez-vous le sentiment que le maître E se substitue à votre action ? - Avez-vous défini les champs d'intervention ensemble auparavant ? - Cela est-il lourd en terme de préparation ou d'administration ? |
| 13 | Que pensez-vous des différents types de co-intervention ? | <ul style="list-style-type: none"> - traditionnelle groupe - traditionnelle individuelle - le PE est avec le groupe, le maître E avec le groupe classe - le PE et le maître E sont avec le groupe classe - le Maître E observe |
| VI. Collaboration | | |
| 14 | Que vous évoque le mot « collaboration » ? | <ul style="list-style-type: none"> - important dans votre métier ? - qu'apporte-t-elle ? - difficultés rencontrées |
| 15 | Qu'est-ce que pour vous une collaboration réussie ? | <ul style="list-style-type: none"> - grâce à quoi ? |

Remerciements.

Annexe 3 : Exercice différencié par Madame P (maître E) proposé à des élèves de cours préparatoire en s'inspirant du fichier sur lequel l'enseignante travaille avec le groupe classe



Exercice du fichier proposé par Madame A en groupe classe.



Exercice différencié proposé par Madame P en groupe d'adaptation (à partir du fichier)

Annexe 4 : Entretien de Madame P, Maître E

Retranscription de l'entretien avec Madame P - Maître E

Mercredi 14 décembre 2016

Age : 43 ans

1ère année de Maître E (anciennement PE pendant 15 ans)

Collègue de Madame A (CP) et Madame N (CE1)

Puis-je vous demander votre âge?

Bien sûr. J'ai 43 ans.

Et depuis combien de temps exercez-vous en tant que Maître E ?

C'est ma première année. En fait, je n'ai pas encore passé le CAPA SH, j'ai demandé à être Maître E cette année en fonction deux et j'ai eu deux jours de formation à Yvetot avec les formateurs du CAPA SH. Et je vais avoir par la suite une formation plus importante.

Combien de temps avez-vous exercé en tant que professeur des écoles avant de devenir Maître E ?

J'ai eu le concours en 2000 et avant j'étais professeur d'histoire géographie. J'ai une maîtrise d'histoire et j'ai passé le concours du CAPES pour être professeur certifié et je l'ai raté et j'ai travaillé trois ans en tant que maître auxiliaire vacataire. Et puis après j'ai passé le concours de professeur des écoles en candidate libre, j'ai commencé à enseigner à Lyon en tant que professeur des écoles.

Pourquoi avez-vous choisi de vous spécialiser ?

J'ai toujours eu plus de ... facilité à ... expliquer, ré-expliquer, presque plus d'intérêt à travailler avec des enfants en difficulté. J'ai cette espèce de chape de patiente. C'est génial aussi d'être avec des enfants performants mais je ne sais pas, je sens cette patiente. Avec les enfants en difficulté, je trouve que c'est vraiment riche de trouver d'autres, stratégies, d'autres chemins et puis ce qui est intéressant dans ce métier c'est de se creuser un peu la cervelle, de se dire « ça j'ai fait, ça par contre je ne sais pas faire, je ne sais pas comment

aider cet élève, qu'est-ce qu'on fait? » Et je m'aperçois même si je suis au tout début que dans la recherche il y a énormément de choses dans la littérature, de recherches et c'est ce qui intéressant dans ce métier. Je n'avais pas forcément le temps de mettre le nez dans les études quand j'avais une classe. Ce que je présentais c'est que quand j'ai un petit groupe d'enfants en difficulté j'ai enfin la sensation d'avoir pris le temps de me poser et de vraiment les aider tandis que quand tu les as dans ta classe ces enfants-là tu as un sentiment de frustration horrible où tu te dis que là tu as consacré 15% de mon temps à cet élève qui n'y arrive pas du tout mais ce n'est pas assez. C'est vraiment une chance qu'il y ait cette possibilité de travailler autrement en approfondissant et sur la durée avec ces enfants. Pourvu que ça dure.

Dans combien d'écoles intervenez-vous cette année ?

En tant que Maître E, je suis censée travailler dans plusieurs écoles. Aucune de mes collègues n'est sur une seule école, même dans les gros groupes scolaires qui ont beaucoup de classes. Et pendant ma formation, j'ai été effarée d'apprendre que certains de mes collègues étaient même sur 14 écoles. Donc ils ne peuvent faire qu'une séance par semaine, et d'après tout ce que j'ai lu ça ne sert à rien. Après on est fonctionnaire, donc si l'inspecteur nous dit d'intervenir sur 6 écoles on ne peut rien dire. Donc la première école dans laquelle j'interviens le plus est en REP et il y a 12 classes et on m'a demandé d'intervenir sur le cycle 2. La priorité a été donnée aux CP à la rentrée pour faire le lien avec la Grande Section et travailler sur le langage. On a reçu un plan de pilotage, donc l'accent sur les CP et maintenant je fais CP, CE1, CE2. Donc mon emploi du temps est organisé de manière à ce que je puisse faire trois séances par semaine avec ces enfants signalés par leur enseignant mais j'interviens aussi sur une autre école qui est en centre-ville, c'est une demande spécifique d'un enfant de CM1 qui ne sait toujours pas lire, c'est une demande qui a été appuyée par l'inspecteur. Et je viens de recevoir un courrier de l'inspecteur qui me demande d'intervenir dans une autre école, ce sont les collègues qui appuient leur demande en passant par l'inspecteur.

Sur une école qui n'avait pas de Maître E ?

Voilà, en fait le réseau n'est pas présent dans toutes les écoles, loin de là. Le problème c'est que pour être efficace il faudrait que je fasse au moins trois séances par semaine mais vu le

nombre de demandes on est coincé entre répondre à toutes les demandes et faire un travail qui ait un minimum d'efficacité.

Et cela est dû au fait qu'il n'y ait pas assez de Maîtres E ?

Non, il n'y en a pas assez. Et ça c'est un gros dilemme parce qu'il faut savoir dire non à certains collègues qui n'ont pas mis en place les aides appropriées, donc pas de différenciation, pas de projet par rapport à ces élèves en difficulté, qui te demandent de résoudre par un coup de baguette magique des problèmes qui doivent être abordés au quotidien. Pour l'instant je n'ai pas encore osé refuser. J'ai des collègues par exemple qui font une demande d'aide 10 élèves sur 25, et je ne peux pas faire dans un petit groupe m'occuper de 10 élèves qui sont en grande difficulté, ce n'est pas possible, c'est un travail en petit groupe voire individuel qu'il faut.

Donc dans ce cas-là, comment organisez-vous les groupes ?

J'en ai pris sept sur dix et j'ai fait des groupes chargés. Et j'ai fait des groupes hétérogènes, les difficultés n'étaient pas les mêmes mais un enfant qui a des difficultés en langage va aider, stimuler un autre qui a du mal donc un groupe hétérogène d'enfants en difficulté ça peut se concevoir parce que les enfants s'aident entre eux et parfois se stimulent. Un enfant qui a du mal à lire il voit son copain qui y arrive un petit peu mieux, il y a un effet positif. Mais après les vacances je vais devoir faire des groupes plus hétérogènes. Ceux qui n'ont pas réussi à décoller, qui ne sont pas du tout rentrés dans le code, qui n'ont pas compris, je ne peux pas continuer à les mettre dans le même groupe car il va falloir recommencer à faire de la phonologie. Après, si je juge qu'un élève a réussi à vraiment progresser avec moi et a un niveau correct voire plus, je n'ose pas dire à l'enseignant que je ne le prends plus avec moi. Tant qu'il me dit « j'ai besoin de toi », je n'ose pas dire non, ça me paraît évident si elle me dit que si l'enseignant a du mal, il faut forcément l'aider, mais c'est un dilemme quand tu as 60 demandes.

Donc vous me disiez qu'en général les enseignants qui font appel à vous c'est pour travailler la lecture. Quelles sont les conditions pour qu'un élève soit pris en charge par le Maître E?

L'inspecteur nous a dit « pas de maths » alors que dans la formation c'est moitié français, moitié maths. Mais bon, comme je vous le disais, on est là quand même pour suivre le plan de pilotage de l'inspecteur, donc on a trois réunions dans l'année et il a des objectifs, on est là pour suivre sa politique. Pour moi c'est très bien, je ne me suis pas éparpillée dans tous les sens. Donc il s'agit d'enfants qui ont des difficultés importantes, voire même massives pour entrer soit dans le langage oral, soit dans le langage écrit et souvent dans les deux. Et ces difficultés elles sont ... toujours présentes malgré plusieurs choses. C'est à dire que l'enseignant doit avoir rédigé un PPRE, ça c'est obligatoire, c'est très important, cette paperasse ça peut paraître fastidieux, en fait ça ne l'est pas. Il faut vraiment se poser sur le cas de l'enfant en se disant « Qu'est-ce que je fais ? » et puis ça permet d'avancer, on prend le PPRE de l'année dernière. Il faut aussi qu'il y ait eu un bilan de fait par l'enseignant : qu'est ce qui ne va pas ? Qu'est ce qui ne marche pas ? Où est-ce qu'il bloque ? L'enseignant doit faire ce document. Et aussi comment il répond aux difficultés. Alors il doit différencier, il doit apporter une aide en plus avec l'aide individualisée, et quand ça ça n'a pas marché on fait appel au Maître E.

Donc il faut obligatoirement que l'enseignant mette en place de la différenciation pédagogique pour l'élève avant de faire appel au Maître E et s'il n'y en a pas vous n'intervenez pas, c'est bien ça ?

Dans les faits j'interviens quand même. Mais je sais que la collègue qui était à ma place les années précédentes, elle ne se gênait pas pour dire aux enseignants « Non mais attends tu n'as rien fait dans ta classe pour cet élève, il est quand même à 90% du temps avec toi, il ne va pas progresser si tu fais rien ! ».

Et cela passait bien avec les enseignants ?

Non, non, elle était en très mauvais termes. L'avantage d'être conciliante c'est qu'on s'entend super bien avec les collègues et ça permet d'avancer. C'est quand même beaucoup plus confortable de travailler dans de bonnes conditions.

Oui, pour mettre des choses en place ensemble ...

Oui ... enfin c'est pas énorme non plus. Par exemple, je prépare des choses pour une collègue pour qu'elle différencie pour les élèves que je suis mais petit à petit il ne faut pas s'imaginer que moi j'arrive et qu'elle va tout changer, ça va être crescendo. Ce sont des petites touches mais les collègues commencent à comprendre que ce n'est pas dur de différencier, elles peuvent partir du même texte de lecture et le simplifier. Je leur ai montré que ne serait-ce que grâce à la police ce n'est pas dur. Tu mets des couleurs, ça prend 5 minutes. Même le surligneur, surligneur les consignes, on travaille beaucoup avec le surligneur. Donc c'est des petites choses et elles s'en rendent compte. C'est en ça aussi que c'est bien d'être en classe quand je fais de la co-intervention, je peux voir comment se débrouillent les élèves avec toutes ces petites choses différenciées.

D'ailleurs venez-vous en classe observer les élèves pour lesquels l'enseignant a fait une demande ou bien testez-les vous ?

Oui, j'évalue les enfants. Il y a des évaluations que l'on trouve sur tous les sites d'inspection. Sur le site de notre circonscription, le CPC a fait des évaluations diagnostiques CP/CE1 et ça permet de voir sur quoi c'est chuté. Et c'est vraiment révélateur parce qu'il y a des enfants qui ont des stratégies, qui ont appris à contourner le problème, donc en classe on voit pas tout de suite si c'est de la compréhension, si c'est un problème de phonologie...

Et vous arrive-t-il de tester un élève et de vous dire que, malgré la demande de l'enseignant, cet élève n'a pas besoin d'être suivi ?

Oui, quand c'est très correct voire correct plus je le dis à l'enseignant et je l'invite à bien l'aider dans sa classe, mais je pense qu'il y a d'autres élèves qui ont davantage besoin de moi. Par exemple, pour l'enseignant qui voulait que j'en suive 10, j'en ai pris 7, mais c'est déjà énorme.

Et l'enseignant l'accepte-il facilement ?

Oh bah elle m'a fait une petite remarque, elle m'a dit « Ah mais du coup il faut remplir de la paperasse, ça ne sert à rien ». Alors je lui ai dit que non, car en fait on fait un bilan à la fin de l'année qu'on envoie à l'inspecteur, on dit qu'on a eu tant de demandes, le pourcentage des enfants qu'on a pris en charge et le pourcentage d'enfants qui n'ont pas pu être pris en

charge et ça permet à l'inspecteur d'avoir une idée des besoins. Et il y a plein d'enseignants qui renoncent à remplir ces demandes d'aide car ils savent que de toute façon il n'y aura pas de Maître E, donc c'est un effet pervers, c'est dommage car les inspecteurs se disent qu'il n'y a pas de demande. Le problème de l'enseignant c'est qu'il est seul dans sa classe et il se dit qu'il doit se débrouiller puisqu'il n'y a pas de RASED dans son école, alors que non il faut le dire.

Excusez-moi, je reviens sur un point. Vous avez dit que vous pratiquiez la co-intervention, c'est bien ça ?

Oui, dans le plan de pilotage et dans la réunion de rentrée avec l'inspecteur avec tout le RASED et le conseiller pédagogique de la circonscription, il nous a été demandé de mettre l'accent sur la co-intervention. Et c'est un mode de prise en charge qui a le vent en poupe, il y a de plus en plus de littérature dessus, c'est assez répandu au Canada qui sont en avance sur nous en terme de pédagogie, en Europe du Nord aussi. Donc en gros c'est deux enseignants par classe, donc moi j'ai juste eu un polycopié m'indiquant les différentes formes de co-intervention possibles et un tableau qui permet de voir quels sont les points positifs de la co-intervention mais aussi les points négatifs et ça donne des idées. Donc au début je n'ai fait que de la co-intervention, septembre-octobre, et puis après je me suis rendu compte que, comme les enfants ont besoin de beaucoup parler, de s'exprimer ; parce que dans une classe à 25 finalement le temps de parole par enfant est très limité et ce sont des enfants qui ont vraiment besoin de dire à l'oral ce qu'ils ont compris, donc finalement dans la classe avec des collègues qui aiment bien le silence etc. c'était un frein. Donc quand tu passes ton temps à leur dire « chuchote s'il te plaît », bon voilà. Et du coup pour les CE1, j'ai privilégié le regroupement, donc le regroupement c'est dans une autre classe, j'ai une classe pour moi qui est super équipée. Et les CP je suis restée en co-intervention, c'est beaucoup plus facile de faire de la co-intervention avec des CP parce que tu intervient vraiment sur le code, sur l'apprentissage de la lecture. Donc là la co-intervention s'y prête.

Et donc vous parlez avant avec l'enseignant de ce que vous allez faire dans la classe ou bien est-ce décidé à deux ?

J'ai expliqué en début d'année en concertation ce que l'inspecteur attendait de nous, qu'il attendait de nous davantage de co-intervention. Donc tout le monde était d'accord dans

l'école de REP mais en centre-ville c'était plus difficile à accepter. Donc dans l'école de REP, on a tout de suite commencé avec la co-intervention et là on n'a pas trop discuté sur le bien-fondé puisque c'était une demande de l'inspecteur. Donc au début avec les CP sur l'apprentissage du code, j'intervenais surtout sur des séances sur la découverte des phonèmes et des graphèmes correspondants, donc j'avais tout un tas de petites étiquettes. Je prenais les élèves désignés par l'enseignante et testés par moi au fond de la classe, il y a une grande table, et là on a le même objectif mais la stratégie est différente. Moi je travaille beaucoup avec de la manipulation, quand on fait la maison du son ils l'ont sur la table, et ils ont l'illustration, c'est très important l'illustration, même au CE1 je continue de travailler avec les illustrations, ça les aide beaucoup. Donc on a le même objectif mais nous on travaille beaucoup plus en manipulant. En CP les collègues travaillent sur un fichier; elles avancent sur le fichier pas à pas et moi je prends toutes les illustrations du fichier et on travaille en manipulation et à la fin on remplit la feuille du fichier mais nous on a passé du temps à décortiquer, à faire les exercices du fichier mais avec les étiquettes que j'ai grossi.

Donc votre groupe travaille à partir du même support que le reste de la classe mais modifié ?

Oui, c'est assez facile, j'ai une souris-scan. Donc je scanne les étiquettes et je peux grossir les illustrations. Parce que la manipulation permet de se tromper de recommencer et puis chacun le fait, c'est super important de manipuler, recommencer, réessayer, vérifier. Des choses qu'ils ne peuvent pas faire avec le fichier, le fichier c'est quand même pour les bons élèves.

Donc si j'ai bien compris vous êtes dans un coin de la classe. Est-ce qu'ils écoutent en même temps la consigne du professeur ?

Avec ma collègue de CP, elle a fait la Maison du Son avant, donc elle a lancé l'activité, elle a une consigne collective et une fois que cette consigne collective a été donnée elle dit aux élèves qui travaillent avec moi de venir. Mais la consigne est donnée de manière collective et souvent il y a eu un travail sur le son lors d'une première séance.

D'accord, donc je suppose que vous en parlez avant. Elle vous dit ce qu'elle va faire et vous créez votre activité à partir de ce que l'enseignant a prévu pour le groupe-classe, c'est bien ça ?

Oui, on échange beaucoup par mail. Et on se voit le midi, on mange ensemble, et aux récréations. Normalement, la maître E ne fait pas de service de récréation mais je m'aperçois que les récréations sont des super moments d'échange pour nous. On a vraiment besoin de moments d'échanges. On discute des difficultés et des progrès des élèves dans le groupe classe ou avec moi et de comment cela se passe à l'école pour lui.

Et faites-vous des réunions pour organiser le travail ?

Dans l'école de REP, on fait des concertations de deux heures, en général le directeur parle de tout ce qui concerne tout le monde pendant une heure et après la deuxième heure il nous demande de travailler en équipes. Donc on a fait des réunions sur les élèves en difficulté, et sinon on fait ce qu'on appelle des synthèses ; ce sont des réunions avec le Maître E, le Maître G et le psychologue scolaire et chaque collègue vient nous parler de son groupe d'élèves en difficulté. On en a fait une vraiment importante qui a duré environ quatre heures et c'est vraiment important. Les collègues passent au moins un quart d'heure par enfant à expliquer ce qui ne va pas, et puis cela fait du bien aussi aux collègues d'en parler car ils se sentent parfois démunis.

A quelle fréquence ont lieu ce genre de réunions ?

On se réunit un vendredi sur deux après l'école. On ne compte plus les heures de réunion car on en fait bien plus que les heures obligatoires. Mais on échange beaucoup par mail pour préparer, et puis la semaine ce n'est pas vraiment là que je prépare. C'est surtout le week end, dès le vendredi soir j'ai plein de mails. Alors certains collègues sont sympas et l'envoient le vendredi soir, comme ça j'ai le temps de m'organiser le week end, mais d'autres l'envoient le dimanche à vingt heures. Donc c'est un métier où il faut être flexible, il faut être souple, mais il y aura un jour où je n'y arriverai pas, je lui dirais que j'avais juste envie de regarder un film avec mon mari le dimanche soir mais bon, comme moi je fais aussi beaucoup de choses au dernier moment, ça ne m'a jamais gêné jusqu'à présent. Mais ça peut être gênant si je ne suis pas disponible un dimanche soir, je ne vais pas faire ça toute

l'année. Alors avec les mails, il y a deux sortes de collègues. Certains écrivent « phonème fichier page 12 » et puis je me débrouille avec cela et puis d'autres m'envoient des mails de deux pages. Mais les deux ça marche. Certaines collègues ont un peu plus de mal à me laisser préparer quelque chose pour leur groupe d'élèves en difficulté alors je leur renvoie ce que je prépare et je leur explique toujours ce que je fais et pourquoi je le fais. Et puis j'ai une collègue qui ne me demande rien, elle a du mal à m'envoyer ce qu'elle prépare, je pense qu'il va falloir du temps avant qu'on collabore, le temps qu'elle me fasse vraiment confiance et qu'elle me laisse faire. Je crois qu'elle pense que si elle me laisse préparer des choses elle culpabilise, elle se dit que c'est à elle de le faire. Il y en a qui sont trop consciencieux et veulent préparer des choses pour ces élèves et d'autres qui me disent que je peux faire ce que je veux car eux ne savent plus quoi faire avec ces élèves. Mais c'est super bien ce métier parce que tu travailles beaucoup la psychologie des enfants mais aussi avec les adultes, tu as quand même beaucoup plus de liens avec tes collègues, forcément. Tu es complètement dépendant de leur travail, tu travailles avec leurs élèves.

Donc vous vous basez toujours sur le travail de l'enseignant pour préparer vos séances ...

Pour les CP et les CE1 je suis toujours partie de leur travail sur la période, ce que ne va pas être possible toute l'année parce qu'il y a des enfants qui ont des difficultés sur la compréhension de consignes par exemple, donc là je ne vais pas faire le texte de lecture qu'ils font en classe. Et puis il y a un groupe avec lequel je travaille sur la fluence de lecture et ils ne le travaillent pas en classe. Mais l'enseignante pourrait le faire, ça ne serait pas un problème.

Et lui avez-vous dit ?

Oui car j'aimerais mettre en place un projet dessus. C'est un projet qui m'a été donné par l'école à côté de la mienne où il y'a une classe ULIS, et l'enseignant de cette classe a créé une mallette sur la fluence de lecture. Il a monté un projet où toute l'école participe. Tous les niveaux se lancent des défis sur la fluence de lecture. Et moi j'aimerais bien mettre en place ce projet dans l'école de REP. C'est à dire que tu travailles la fluence en classe toute l'année puisque tu t'entraînes, et les enfants arrivent à surmonter un petit défi et après c'est récompensé. Donc là dans ce projet de fluence, les enfants reçoivent des diplômes dans leur classe quand ils ont réussi à atteindre telle fluence de lecture et ils sont diplômés par le

directeur. Et c'est génial, ils arrivent à la maison et ils doivent s'entraîner à lire le texte pour relever le défi, tandis que quand on leur donne un texte à lire à la maison, il y a au moins la moitié des élèves, et surtout les élèves en difficulté, qui ne vont pas le lire. Ils n'ont pas envie, ils ne voient pas l'intérêt, tandis que là il y a le défi qui a été lancé à l'autre classe et ça les motive. Et dans l'école où ça a été mis en place, les élèves de la ULIS ont défié des CE1 et CE2 et c'est eux qui ont gagné, ce qui prouve qu'ils ont fait des progrès énormes alors que ce sont des enfants qui avaient un gros retard. Et donc j'ai proposé à mes collègues de mettre en place ce projet et on est en train de préparer cela, on a essayé des outils en concertation par exemple.

Puisque vous partez toujours du travail que l'enseignant a prévu pour le groupe classe ou pour ces élèves en difficulté, ne pensez-vous pas que certains enseignants puissent avoir peur de votre jugement ?

Si, c'est pour ça que la co-intervention c'est délicat. Au début de l'année, j'allais dans la classe d'une collègue que je connais super bien, et dès que je rentrais dans sa classe je voyais qu'elle était très nerveuse. C'est pour ça que dans le document que l'inspecteur nous a donné à la réunion en début d'année c'est écrit que la co-intervention cela permet de travailler avec un petit groupe dans la classe dans un lieu identifié, donc ça c'est ce que je fais, mais on peut aussi travailler avec le groupe qui se débrouille bien et l'enseignant travaille justement avec son groupe en difficulté de manière à mieux les connaître. Et on peut travailler vraiment en binôme, c'est à dire que les deux adultes de la classe travaillent ensemble, donc on peut imaginer qu'ils soient tous les deux au tableau pour expliquer en échangeant pour faire un dialogue, donc là ils sont tous les deux sur le même registre, ou alors on peut soi en tant que Maître E lancer une activité, expliquer une notion et l'enseignant de la classe va d'élève en élève pour aider ceux qui ont du mal etc. Et pourquoi ça parce qu'en fait ça permet à l'enseignant de la classe d'être plus à l'aise, de voir que toi aussi quelque part tu t'exposes, que toi aussi tu peux rencontrer des difficultés, que tu n'as pas la science infuse, que c'est dur et que mener une séance tu ne sais jamais comment ça va fonctionner. Et justement ça le rassure, de voir que toi aussi tu te mouilles, tu t'exposes et que ça peut louper. Et pour ça, pour qu'ils le comprennent, les collègues il faudrait qu'ils suivent une formation, même d'une demi-journée, parce que pour l'instant ils n'osent pas, si ils me laissent prendre la séance en main ils ont le sentiment que je fais leur travail et qu'ils ne sont pas légitimes et que ce qu'ils font ils n'ont pas trop le droit de le faire alors que pas

du tout. Donc pour l'instant je leur ai donné les documents écrits mais il faut encore du temps. Mais la co-intervention c'est riche, c'est complexe et on ne l'exploite pas du tout intégralement, loin de là. Et ça permet de démystifier, et que le collègue ne soit pas mal à l'aise quand on est dans sa classe. Mais quand on fait un co-intervention, ce n'est pas fayoter mais moi quand ça s'est bien passé je leur dis toujours. Je leur dis « tu as vu quand tu as dit ça ils étaient attentifs », je souligne toujours quand c'est fondé, mais je n'ai pas peur de le dire. Et ça les met à l'aise, même les enseignants qui ont cinquante ans et de l'expérience. Et puis j'ai une collègue avec qui je fais de la co-intervention qui crie énormément, et je n'osais pas lui dire mais elle crie tellement que c'est super négatif. Et puis finalement elle m'a dit « Tu dois trouver que je crie tout le temps, toi tu es toujours toute douce, tu leur parles toujours gentiment », et je vois maintenant qu'elle crie moins et qu'elle s'en est rendu compte parce que j'étais dans la classe. Et puis moi au lieu de lui dire « Ah bah c'est sûr, tu ne fais que de leur hurler dessus, les pauvres ! », j'ai dit « Tu sais on n'a pas le même rôle, moi je suis là vraiment pour les mettre en confiance, toi tu as tout le groupe et quand tu as tout le groupe parfois tu es obligé d'être sévère, d'être dur, moi-même quand j'avais la classe par moments je criais aussi, je n'étais pas toujours douce et calme. »

Pensez-vous avoir un rôle de conseillère auprès des PE ou inversement peuvent-ils avoir un rôle de conseiller auprès de vous ?

Oui, mais il faut le faire modestement, c'est un métier où il faut avoir beaucoup d'humilité et personne n'a la réponse. Mais quand j'ai commencé en septembre, les collègues me disaient que l'année dernière la Maître E faisait comme ça. Et cela m'a beaucoup aidé, ne serait-ce que pour l'emploi du temps, pour savoir comment je me plaçais dans la classe, j'ai vraiment apprécié qu'ils me disent ça. Après, par exemple je leur donne des conseils sur la police des textes de lecture, donc je simplifiais le texte et la police. Et il y a une collègue qui m'a dit que selon elle la police ne les aidait pas plus que ça mais qu'ils sont très aidés par le découpage en couleur. Après c'est super compliqué pour la Maître E de conseiller le professeur des écoles dans sa classe mais pourtant il y a vraiment des choses qui me sautent aux yeux et que je peux dire par petites touches mais de façon très diplomate. La première chose que j'ai envie de hurler mais que je dis tout doucement c'est de faire plus simple. En fait les élèves en difficulté ont des textes où ils ne comprennent rien. Mes collègues ont tellement la volonté de bien faire, de transmettre des choses qu'ils vont faire des textes dix fois trop durs et c'est la panique et ils ne font rien. Et on va avoir des enfants complètement

perdus. Donc comme ils me donnent leur texte de lecture et les questions de compréhension, je leur ai demandé si ils acceptaient que je le simplifiais, je leur expliquais qu'à mon sens le texte était trop compliqué et que l'enfant était perdu, qu'il fallait simplifier. Et certains de mes collègues ont fait une drôle de tête en voyant à quel point je l'ai simplifié mais finalement ils ont bien vu que l'enfant y arrivait davantage. Donc le premier conseil que je leur donne c'est de simplifier, de mettre l'élève à l'aise et après ils intensifieront. Mais qu'ils doivent commencer par du hyper simple qu'ils soient en réussite, s'ils commencent par un texte où ils ne comprennent rien mais comment ils peuvent avoir envie de lire et de le comprendre ? Ca ça paraît évident mais en fait c'est super dur. Et je pense que moi, en tant que professeur des écoles, j'ai aussi fait cette erreur, de faire trop compliqué. Et le deuxième conseil c'est de différencier. Il y en a pour qui ça paraît insurmontable alors qu'en fait ça ne l'est pas tant que ça. Quand ils me donnent un texte, que je le simplifie et que je refais les questions, je les simplifie, j'en fais moins, j'en fais d'autres. Et bien ils se rendent compte que finalement ce n'est pas si compliqué que cela. Parce qu'en fait ils ont tous une forme de culpabilité, c'est de se dire que si je vais lui donner la moitié des questions il va apprendre moitié moins. En fait non, ce n'est pas parce qu'il fait moitié moins qu'il apprend moitié moins, l'enfant est en train d'apprendre à son rythme. Et c'est ça qu'il faut, qu'il comprenne et qu'il soit en réussite. Donc mes collègues voient bien que finalement d'en faire moins, et bien l'enfant se sent mieux dans la classe et est dans une dynamique de réussite et il est dans les apprentissages. Donc c'est moi en refaisant ces textes ... mais c'est vrai que ça me prend énormément de boulot, là j'aimerais bien qu'ils le fassent d'eux-mêmes, surtout que ça prend pas beaucoup de temps. Par exemple, j'étais en co-intervention dans une classe de CE1 et ma collègue leur demandait de remettre les phrases dans chaque paragraphe et il y avait dix paragraphes. C'était beaucoup trop compliqué pour le groupe d'élèves en difficulté, mais je n'ai rien dit, j'ai laissé faire. Et je lui ai dit à la fin de la séance « En fait il suffit pour ton groupe en difficulté que tu leur mettes que trois phrases, ça ne prend pas plus de temps » et elle s'est rendu compte que ce n'était pas trop difficile de différencier.

Comment réagissent vos collègues lorsque vous leur donnez ce genre de conseil ?

Là c'est la méthode douce. Après il y a des moments de frictions. Je me suis fâchée avec cette collègue car elle a un élève en situation d'handicap dans sa classe. C'est un élève qui est en attente d'une place au CROP, c'est une structure réservée aux enfants qui ont des troubles spécifiques du langage mais vraiment très importants. Et à l'école ces enfants

peuvent se retrouver dans une grande souffrance parce qu'avec les années qui passent ils voient que tous les copains arrivent à lire, à s'exprimer, ça peut être une grande souffrance pour eux. Dans l'école, il y a deux enfants en attente d'une place au CROP depuis deux ans et le paradoxe c'est que moi en tant que Maître E je ne suis pas censée les prendre en charge puisqu'une solution a été trouvée pour eux. L'enseignant doit donc complètement aménager son travail en fonction de ces enfants, ce sont des enfants qui doivent avoir un travail totalement différent. Donc ça demande du temps mais en même temps ce n'est pas non plus infaisable. Donc moi je les quand même pris puisqu'ils ont besoin d'être renforcés sur leur estime d'eux même donc en petit groupe ils sont en réussite, c'est un peu ludique. Et puis dans l'école on a accueilli deux jeunes qui font leur service civique à l'année et donc j'ai demandé que ces enfants participent à trois ateliers par semaine avec eux, un l'atelier pâtisserie, l'atelier peinture et l'atelier jeux de société. Ils font ce qu'ils feraient un peu au CROP, ils apprennent en faisant. Et donc je me suis fâchée avec cette collègue qui était très fermée sur ce qu'elle pouvait apporter pour cet élève qui était dans sa classe, et elle m'a dit clairement qu'elle ne pouvait pas s'en occuper, qu'elle n'était pas formée, qu'elle était incapable d'apporter l'ombre d'une solution à cet enfant et finalement j'ai proposé de différencier le travail de l'enseignante pour cet élève. Donc pour les fiches de son, je mettais l'illustration à côté de chaque mot, donc c'est un peu long et fastidieux mais l'enfant est capable de suivre en classe, de dire le mot et de l'entendre, donc je lui ai montré qu'elle pouvait faire cela. Je lui enregistre les textes sur dictaphone et il les écoute avec des écouteurs en classe. Je suis allée à Canopé, je lui ai apporté des mallettes, maintenant il a des jeux, je lui ai apporté du matériel, surtout pour qu'il arrête de s'ennuyer en classe à ne rien faire. Et elle s'est aperçue que ça marchait, qu'elle n'allait peut-être pas faire des miracles mais que déjà l'enfant allait être actif et que peut-être qu'il allait apprendre. Donc voilà, ce n'est pas toujours de la diplomatie mais finalement moi j'apprends à ne pas être trop critique car, c'est en ça aussi d'avoir eu une classe, c'est que je sais que c'est super dur et qu'ils font ce qu'ils peuvent et parfois on peut être aussi désœuvré. Mais finalement je continue de l'aider, c'est moi qui prépare tous les textes adaptés, je continue de lui souffler des idées parce que moi j'ai le temps et que je m'intéresse qu'à lui, je n'ai pas la classe donc c'est plus facile pour moi. Et puis moi c'est vraiment mon boulot, m'occuper des élèves en difficulté. Je ne fais que ça. Après chacun y trouve son compte, il ne faut pas forcer les gens. Après je ne pourrais pas faire tout cela si j'avais trop de classe différentes et trop d'écoles. Donc ce n'est pas toujours très tendre nos échanges mais on arrive à avancer. Il faut aussi écouter son ou sa collègue, il ne faut pas être absolument fixés sur ses idéaux.

Lorsque les activités réalisées en petit groupe avec vous dans votre classe sont différentes de celles du groupe classe, comment est-ce que l'enfant réinvestit ce qu'il a fait avec vous lorsqu'il revient en classe ?

Si c'est complètement déconnecté, c'est un peu délicat. C'est en ça que la co-intervention est valorisée, car l'enfant n'a pas raté de séance en groupe classe et quand il retourne avec le groupe classe il n'a pas de décalage. C'est l'intérêt de travailler sur le même projet que la collègue. Après, on ne peut pas toujours le faire, et puis il y a un moment donné où les élèves sont tellement perdus qu'il faut faire autre chose. Ce qui est très conseillé de faire c'est de mettre en place quelque chose pour qu'il y ait continuité. Par exemple, quand les élèves ont travaillé un passage en lecture avec moi, ils peuvent lire le passage à haute voix de retour en classe, ce qui avant n'était pas possible. Et puis, ils avaient écrit leur portrait avec moi, de retour en classe ils les avaient montrés et lus aux autres élèves et ils avaient expliqué ce qu'ils avaient fait, comment ils l'ont fait et pourquoi. Ça c'est super intéressant, il faut qu'il y ait un retour en classe, qu'ils puissent s'exprimer, il ne faut pas qu'il y ait une rupture. Mais ce n'est pas évident car les collègues sont toujours en train de courir après le temps. On ne peut pas le faire à chaque séance, ce n'est pas possible, mais au moins toutes les deux/trois semaines. Et si on fait le projet de fluence, il y aura encore plus de sens à ce travail d'apprentissage de la lecture.

Comment suivez-vous les progrès des élèves dans la classe ?

Je demande à voir les évaluations des élèves à la fin de chaque période. Ça m'était arrivé de photocopier les évaluations des élèves que je suivais et de les annoter. En début de période, quand je constitue les groupes que je vais aider, je dois évaluer les enfants et avec les évaluations qui ont été faites par les collègues PE, cela me permet de pouvoir comparer, de voir si c'est cohérent avec ce qui a été fait et surtout en fin de période ça m'intéresse de voir leurs évaluations pour voir un petit peu où ils se situent par rapport aux problématiques que je travaille. Les évaluations c'est assez parlant. Surtout qu'en général elles sont faites dans de bonnes conditions, parce que sur un travail classique qui est fait en classe, ces élèves en difficulté ont trouvé une solution et ils sont très très doués pour la mettre en application, c'est qu'ils recopient ce que font les élèves autour. Et ils ont vraiment une stratégie et une facilité déconcertante, et on ne peut surtout pas leur en vouloir, ils sont tellement

malheureux de ne pas y arriver, c'est tout à fait humain, mais du coup il arrive parfois que des élèves passent inaperçus, arrivent totalement à berner l'enseignant et ça c'est un gros problème. Donc les évaluations ça permet quand même de se faire une idée assez proche des compétences qui ont été acquises et de celles qui n'ont pas été acquises. Après, dans une séance à chaque fois je veux qu'ils écrivent, pour moi c'est vraiment très important, même si je travaille beaucoup l'oral et la lecture, même si ça ne dure pas longtemps je veux vraiment qu'il y ait un passage à l'écrit. Parce qu'ils n'écrivent pas assez et c'est vraiment le couronnement de l'oral, de la lecture. Donc s'ils arrivent vraiment à s'exprimer à l'écrit, à bien segmenter les mots, avoir une syntaxe relativement correcte, ça c'est vraiment signe d'énormes progrès. Donc systématiquement à la fin de chaque séance je leur demande d'écrire une phrase. Les CP je leur demande toujours de mettre une phrase dans l'ordre sur des étiquettes en rapport avec le lexique travaillé. C'est un travail systématique avec la majuscule et le point. Le travail de Maître E c'est de valoriser, d'encourager, de mettre en confiance pour qu'ils aient confiance en eux mais c'est aussi d'expliquer à l'enfant qu'apprendre à lire et à écrire c'est le résultat d'une démarche et que cette démarche, qu'on appelle le code, elle s'apprend, elle se travaille. Avant chaque séance, je leur demande « Alors qu'est-ce qu'on a fait avant ? Qu'est-ce qu'on va faire ? A quoi ça sert ? ». Mais c'est plus facile en petit groupe, c'est pour ça que Maître E c'est quand même faciliter le travail de l'enseignant parce que tu as le temps et puis tu es vraiment sur ces approches-là. Et puis on est parasité avec une classe, il y a en a toujours deux qui répondent à la place des autres, et tu ne peux pas leur dire tout le temps « Laisse les autres parler » ils ne comprennent pas. Moi j'avais beaucoup de mal avec ça. Ceux qui sont en difficulté, pour vraiment les réveiller et les faire participer c'est un sacré challenge. C'est super dur. Ils peuvent tomber dans une inhibition, ils n'ont même pas envie d'essayer. Et ce n'est pas de la mauvaise foi, c'est que c'est un peu la brimade. C'est une vraie souffrance pour eux.

Que vous évoque le mot collaboration ?

Et bien ... je dirais que c'est déjà préparer avant la séance, voir ce qu'on a envie de faire avec les enfants, comment préparer notre séance. Après, bon il y a la collaboration en classe quand on fait de la co-intervention. Régulièrement, quand je prends le petit groupe au fond de la classe là j'aide le petite groupe à comprendre la séance, la notion, les compétences que la collègue travaille, et ça m'arrive aussi avec les CE1 d'aller d'élève en élève. Ils restent à leur place et cela permet de repérer très facilement l'enfant qui n'a pas écouté, qui n'a pas

compris, ce qui est beaucoup plus difficile quand on a le groupe classe. Donc on collabore avant la séance, pendant la séance et puis après c'est bien d'avoir un retour, comment on trouve que ça s'est passé, comment est-ce que tel élève a compris. Donc ça on le fait pas mal après la casse, le midi, ou en récréation, pour voir un peu comment améliorer nos séances. Par exemple, j'interviens dans la classe de CE2 pendant l'accueil, et ma collègue fait la phrase du jour. Et je me suis fait un petit tableau au fond de la classe et la proposition de la phrase du jour moi aussi je l'écris et les enfants qui sont en difficulté dans mon groupe viennent proposer, entourer, ils se lèvent et expliquent pourquoi, ils montrent pourquoi ils ont choisi ce mot plutôt que celui-là. Parce que c'est très difficile pour eux de participer à ce moment-là dans la phase de correction, ils ont besoin de discuter entre eux : « Moi j'ai mis -s parce que c'est au pluriel », « Moi j'ai mis -ent parce que c'est un verbe ». Il y a une phase d'échange, et de confrontation des différents avis. Et là c'était difficile quand j'intervenais en allant les voir individuellement, comme ils sont toujours effacés, pas surs d'eux, etc. Donc là on en a discuté et on a amélioré, on s'est dit qu'il valait mieux que je les prenne au fond. C'est la même phrase, c'est le même objectif mais là ils sont tous actifs, ceux qui sont en difficulté. Et ils ne laisseraient pas leur tour ! Tout ce qui est manipulation ça marche, il faut qu'ils touchent, qu'ils aient des étiquettes.

Donc la collaboration est importante dans votre métier ...

Oui, clairement. Je pense qu'on n'a pas forcément toujours de résultats, il faut être très humble. Un enfant qui a des difficultés il se peut que tu n'arrives pas à résoudre ses problèmes mais si tu ne collabores pas je pense qu'il y a zéro impact, c'est voué à l'échec. Il faut absolument préparer avant, discuter, échanger ; après travailler le retour, comment réinvestir ce que j'ai fait avec eux au fond de la classe ou dans ma classe. Et je vois bien, il y a une collègue qui est totalement dépassée, elle me dit « Ah oui oui prends-les, fais ce que tu veux, de toute façon ils n'y arrivent pas. » Je ne lui ai pas dit que ça ne servait à rien mon intervention mais j'en suis convaincue.

Parce qu'il n'y a pas d'échanges entre vous ?

Oui voilà, ça c'est la base. Il faut réfléchir à ce qu'on fait, il faut que ce soit construit.

Et pensez-vous que la collaboration est difficile à mettre en général ?

Moi je ne trouve pas ça difficile du tout. Déjà, on se voit, bon ça veut dire quand même que le midi il faut rester manger à l'école. Alors parfois, comme je change d'école il faut que je

sois un peu dans les deux, donc je partage la pause du midi entre les deux écoles. Mais clairement il faut être là en dehors du temps purement scolaire. Et puis avec internet, c'est quand même super facile de s'envoyer des mails. Donc ça prend du temps, c'est sûr qu'il y a des collègues qui sont contentes que je vienne m'occuper des élèves en difficulté, donc pour elles c'est quand même un poids en moins, une charge de travail en moins, mais si je leur dis « Il faut qu'on se voit une heure chaque jeudi soir », elles risquent un peu de ... ce n'est pas toujours évident. Après on n'a pas besoin des heures non plus à réfléchir, à faire des choses incroyables, on peut expliquer rapidement. Après on se fait confiance. Mais il faut clairement bosser ensemble. Même, je vois toutes les collègues qui font du décroisement c'est super parce que du coup elles échangent, elles se connaissent mieux, les enfants bénéficient d'un autre regard et ça c'est important.

Qu'est-ce que pour vous une collaboration réussie ?

Une collaboration réussie c'est quand l'enfant a compris, quand l'enfant a progressé. Mais parfois, quand même, on a des enfants qui sont tellement perturbés par des difficultés qui nous dépassent, qui sont liées à un contexte familial très douloureux. Je pense immédiatement au petit garçon qui est en attente du CROP, je sais bien que je ne vais pas lui apprendre à lire mais c'est réussi quand lui il a envie de venir à l'école, quand on a réussi à le rassurer et à lui donner l'envie, le goût d'apprendre. Une collaboration réussie c'est l'enfant et c'est que nous on ait envie de continuer de travailler ensemble, qu'on ait d'autres projets, ... Ça permet de rester motivé, d'avoir une émulation, et puis quand il y en a un qui a une petite baisse de motivation, l'autre est là. Franchement, la collaboration c'est ce qui te donne envie de bosser aussi, quand tu es seul dans ta classe et que tu te dis « bon bah là je n'ai pas eu le temps de le faire, tant pis on le fera mardi » bah là non tu ne peux pas car le collègue en a besoin. Donc ça te maintient en éveil, c'est positif. D'ailleurs c'est pour cela que je pense que la co-intervention c'est vraiment dans l'air du temps parce que c'est à la fois bénéfique pour l'élève et aussi pour le travail de l'enseignant. C'est clair qu'un regard croisé c'est toujours mieux pour l'élève et puis travailler à deux ça implique des contraintes, des obligations. Tu ne peux pas lâcher l'autre, lui faire défaut. Donc c'est dans l'air du temps.

Merci beaucoup de m'avoir reçue, et pour toutes ces informations. C'était très enrichissant.

Annexe 5 : Entretien de Madame N, Professeur des écoles

Retranscription de l'entretien avec Madame N - Professeur des écoles

Jeudi 16 mars 2017

Collègue de Madame P (maître E)

CE1

Age : 37 ans

Selon vous, qu'apporte l'aide d'un maître E par rapport à ce que vous pouvez apporter aux élèves en difficulté ?

Justement c'est très bien parce qu'en fait elle a un groupe d'élèves qui n'arrive pas trop à lire de façon fluide donc la compréhension passe au second plan donc elle, elle prend les élèves vraiment qui ont des difficultés et ça me permet moi de faire un groupe d'élèves qui est plus à l'aise et du coup je ressens, je vois bien qu'elle accentue sur... elle met les textes en couleur, avec une graphie plus grande et je vois qu'au final les enfants arrivent à mieux comprendre et ils se sentent moins perdus et du coup ils arrivent à mieux participer parce que comme ils sont en petit comité avec la maître E, ils sont six, ils arrivent à mieux comprendre et à dire ce qu'ils ne comprennent pas et donc quand ils reviennent et que nous on en reparle en groupe classe ils arrivent mieux à participer. Parce qu'ils font exactement la même chose avec la maître E mais avec une approche différente. Je différencie pas le travail, je ne donne pas un autre travail au groupe de la maître E. Là, on travaille sur la BD, ils font la même BD mais avec des aides supplémentaires.

D'accord et justement est-ce que les élèves peuvent se servir de ces aides dans la classe ?

Oui, ils ont par exemple un chuchoteur qu'ils utilisent. Les textes, quand ... ça arrive de donner des textes de couleur donc ils connaissent, je redonne la lecture en fait eux ils relisent avec le texte en couleur ils ne lisent pas dans la BD. Ils ont la BD avec eux quand ils ont envie de la voir mais ils ont les deux supports en fait.

D'accord, donc tous les outils ils les gardent avec eux.

Voilà, c'est ça.

Votre maître E m'a expliqué que vous échangez beaucoup par mail pour préparer.

Bah, étant donné qu'elle fait plusieurs écoles, c'est vrai que ce n'est pas facile de la croiser quand on a besoin donc moi oui je travaille essentiellement par mail. Et puis à la récréation. En fait moi elle vient surtout... avant elle venait le jeudi matin pour faire la phrase du jour avec mes élèves mais maintenant son planning a changé donc elle vient le mardi de 10h30 à 11h45, on travaille sur la littérature. Et du coup à chaque fois moi je lui envoie ce que je fais avec mon groupe et elle elle adapte d'après les besoins des élèves, voilà, elle simplifie...

Pensez-vous que le maître E peut avoir un rôle de conseiller ?

Oui, parfois elle me dit « Bah cet élève là je pense que pour certains sons il y a une grande difficulté » ou lui je vois qu'au final il n'a pas du tout compris et qu'elle me dit « Il faudrait réorienter le travail là-dessus », donc oui elle m'aide à diriger ce que moi je n'aurais pas forcément vu tout de suite, j'aurais vu peut être un peu plus tard. Comme elle a un petit groupe, elle les sollicite plus et elle arrive tout de suite à voir ce qui ne va pas.

Et est-ce que ça peut source de tensions le fait que quelqu'un d'autre vous conseille ?

Ah non pas du tout. Justement moi, si on me donne des conseils je prends.

D'accord. Et pratiquez-vous la co-intervention ?

Alors je le faisais avant mais comme ses créneaux ont changé je n'ai plus qu'un créneau en lecture et justement c'est pour cela que je préfère qu'elle prenne le groupe à part et que après quand moi je fais un travail en classe qu'ils soient sur la même base d'égalité mais avant elle venait en co-intervention dans ma classe, on faisait la phrase du jour. Donc tous les jours je travaille une phrase et à la fin de la semaine je fais une dictée sur la phrase qu'on a travaillée dans la semaine. Et donc je lui donnais la phrase et elle, elle amenait des aides : elle écrivait en plus gros, elle présentait...elle avait un feutre Velléda, enfin bref elle les

prenait au fond de la classe donc ils étaient quand même avec nous, donc ils entendaient, mais elle apportait plus d'aide contrairement aux autres qui avaient l'ardoise et qui essayaient de trouver. Et ensuite ensemble on voyait différentes graphies d'un mot, les différents accords etc. et il fallait me dire « bah non c'est pas ce mot là parce que c'est un pluriel et il manque le -s » donc voilà, au final c'est exactement le même mais pareil avec des aides appropriées.

D'accord, et est-ce que vous trouvez cela plus pertinent que le groupe d'aide soit en co-intervention ?

En fait, comme c'est sur un travail différent, je trouve que ça se complète. Après la co-intervention en lecture je n'aurais pas vraiment apprécié parce que comme ce ne sont pas les mêmes aides et que je voulais justement que les enfants participent... si elle avait été au fond de ma classe je pense que... il y a besoin de beaucoup parler en lecture orale donc c'est mieux qu'ils soient à l'écart, par contre pour la phrase du jour il valait mieux qu'ils soient avec nous et... voilà qu'elle soit avec eux et qu'elle circule entre les six élèves. Mais elle était dans la classe, et là je ne trouvais pas pertinent de changer de classe parce qu'on faisait la même chose, ils pouvaient entendre des indices d'autres camarades etc. mais non, la co-intervention n'avait pas lieu d'être pour la lecture mais je trouve que c'était plus pertinent pour la phrase du jour.

Pensez-vous que le fait qu'il y ait un autre adulte dans la classe peut induire un sentiment de jugement ?

Bah après, avec ma maître E, je la connaissais déjà avant donc il y avait déjà cette relation de confiance. Après je pense que oui en tant qu'humain, si on ne connaît pas la personne au début tu as toujours peur qu'on te juge parce que c'est une maîtresse mais je pense qu'il faut aller au-dessus de ça et que ce n'est pas pour ton travail à toi qu'elle est là mais pour l'aide des enfants donc voilà. Après ça aurait été quelqu'un d'autre j'aurais réagi pareil, je pense avec un peu moins d'aise à lui parler au début mais je pense qu'au fil de l'année ça aurait été. C'est vrai que comme je la connaissais c'était plus facile.

Est-ce qu'avant la co-intervention vous définissez des objectifs ensemble ?

Oui, je lui dis « Bah moi j'aimerais bien que tu travailles plus là-dessus ». Par exemple, la première séance sur la bande dessinée, j'ai d'abord voulu faire un petit topo avant de rentrer dans la bande dessinée parce que je ne savais pas si tout le monde avait déjà lu des bandes dessinées, savoir comment ça fonctionne. Donc là les premières séances je lui dis « Là j'aimerais bien que tu travailles sur ça, le vocabulaire » et après c'est moi qui lui dis « Bah là j'aimerais bien que tu travailles plus sur... cet accent » donc oui je lui dis quand même où je veux qu'elle aille mais après c'est elle qui adapte par rapport au groupe qu'elle a.

Et du coup tout cela se fait par mail ?

Oui, et beaucoup quand on se croise.

Est-ce que c'est lourd tout cela en termes de préparation en amont ?

Non, pas du tout.

Il existe une forme de co-intervention inversée qui consiste à ce que le maître E prenne le groupe classe pour que l'enseignant puisse rester avec le petit groupe d'élèves en difficulté pour les observer, cela vous paraîtrait-il pertinent ?

Bah moi je pense qu'à la base la formation de la maître E c'est vraiment aider les enfants en difficulté donc je pense qu'elle est plus apte à... même si nous on est capable aussi mais je pense qu'elle est peut-être plus pertinente à trouver des outils plus rapidement. Après ça peut être une solution aussi mais moi je préfère dans ce sens-là. Après ce n'est pas une question de confiance ou dire je ne veux pas lui laisser le groupe classe ou voilà mais en fait je n'y ai pas réfléchi, je ne savais même pas que ça existait. Après voilà la maître E elle a plein de petits outils, de petites aides qu'elle connaît, des petits jeux etc. Je pense qu'elle peut amener ce côté un peu ludique plus rapidement.

D'accord et que pensez-vous de la forme de co-intervention où les deux enseignants sont face à la classe ?

Oui, ça je connais plus oui. Après je trouve ça... c'est bien et ce n'est pas bien en même temps parce que ça fait deux personnes, deux personnes à écouter alors pour l'enfant... bien sur on ne parle pas en même temps mais je trouve cela plus perturbant qu'autre chose.

D'accord. Que vous évoque le mot « collaboration » ?

Bah « collaboration » déjà c'est le mot « confiance »... quand même. Et... voilà par exemple ma maîtresse E je lui envoie un mail je sais qu'elle va me répondre, je sais que ce que je lui dis elle m'écoute, que moi ce qu'elle me dit je l'écoute donc c'est ça. Et après c'est savoir aussi... voilà accepter l'aide de l'autre, ne pas se dire « Là j'ai pas vu ça », ne pas se dévaloriser.

Pensez-vous que c'est important dans le métier, notamment la collaboration avec le maître E ?

Bien sur. Parce que si le maître E dans son coin il fait son travail et qu'il ne communique pas à la maîtresse, elle ne peut pas réinvestir en classe après donc... Alors que comme là les outils que ma maîtresse E met en place pour le groupe ce sont des outils que je réutilise en classe donc si il n'y a pas de discussion, pas de communication ça sert à rien en fait. Parce que les enfants eux ils comprennent pas pourquoi avec la maîtresse E ils font cela alors qu'avec moi ils l'utiliseraient pas. Parce que le but c'est qu'ils soient en réussite dans la classe avec les aides appropriées à chaque enfant.

Pensez-vous qu'on peut rencontrer des difficultés à collaborer avec quelqu'un ?

Après je pense que ça dépend des personnalités des maîtresses, mais il faut mettre l'égo de côté et y arriver. Après ce n'est pas toujours facile, je pense que voilà... moi j'ai la chance avec ma maîtresse E ça se passe très bien donc après je ne sais pas si un jour la maîtresse E change... parce que là moi l'année dernière j'avais un CE1/CE2 et ici les doubles niveaux sont entre guillemets triés c'est à dire que les bons élèves sont dans les doubles niveaux parce qu'ils sont plus autonomes donc l'année dernière je n'avais pas fait appel à l'autre maîtresse E donc... et dans les écoles d'avant on ne faisait pas de co-intervention en fait, là c'est vraiment la première année que je fais de la co-intervention en classe. Et l'autre maîtresse

E que j'avais eu c'était surtout qu'elle prenait un groupe et elle me disait ce qu'elle faisait mais la co-intervention elle n'en faisait pas forcément et c'est vraiment cette année que je trouve que ça se passe bien. Alors est-ce que c'est parce que je connaissais ma maître E avant ou pas ? Ou alors avec des années qui s'accumulent parce que je ne suis pas non plus très ancienne dans le métier mais je pense qu'il y a aussi le fait qu'on prenne quand même de l'assurance dans le travail... voilà on a de plus en plus d'expérience.

Et par rapport à vos expériences passées,, pensez-vous que la co-intervention permet plus de collaboration entre le professeur des écoles et le maître E ?

Oui, ah oui, oui. Je pense oui.

Et pour finir, qu'est-ce que pour vous une collaboration réussie ?

Une collaboration réussie c'est quand l'enfant progresse en fait. Voilà, pour moi c'est ça une collaboration réussie, ça veut dire qu'on a réussi, que ce soit la maître E ou moi à trouver entre guillemets le problème ou l'obstacle et que grâce aux aides amenées... voilà. C'est les résultats de l'enfant en fait.

Et bien je vous remercie.

Annexe 6 : Entretien de Madame A, Professeur des écoles

Retranscription de l'entretien avec Madame A - Professeur des écoles (13'39'')

Jeudi 16 mars 2017

Collègue de Madame P (maître E) - CP

Age : 57 ans

Ancienneté : 25 ans d'ancienneté, 16 ans dans l'école

Qu'est-ce qui justifie pour vous l'intervention du maître E ?

Donc l'intervention du maître E c'est par rapport aux difficultés scolaires des enfants déjà, donc...bah très vite on se rend compte en début d'année qu'il y en a qui vont avoir des difficultés donc très vite on les signale, on essaye de voir avec la maître E pour remplir une petite fiche de renseignements sur les élèves et de lui dire un peu les difficultés. Mais elle aussi elle les teste un petit peu, elle les regarde un petit peu parce que sinon ... voilà nous en classe entière on ne voit pas toujours tout donc elle fait aussi un petit bilan avec eux pour voir un petit peu où est-ce qu'ils en sont et quelles sont les difficultés.

Et selon vous, qu'apporte l'action en plus par rapport à l'action que vous apportez en classe auprès de ses élèves ?

Bah ça permet aux enfants où je suis un petit peu bloquée avec eux bah de voir les choses d'une autre façon et de parfois d'arriver du coup à comprendre à caler des choses qu'avec moi au bout d'un moment on a fait le tour, de voir une autre manière d'aborder les sons, les phrases, etc. Donc ils font plus de manipulation avec la maître E donc ... pour eux... voilà.

Et ce sont des choses que vous ne pourriez pas faire avec le groupe classe ?

Oui, après nous on a notre méthode donc voilà après ils abordent ça d'une autre manière donc du coup pour eux c'est... bah parfois ils y arrivent mieux d'une autre manière quoi, voilà. Mais c'est vrai que nous on a notre méthode mais bah si ils n'y arrivent pas c'est qu'on n'a pas réussi. C'est vrai qu'on essaye de changer mais après on n'a pas toujours forcément l'idée, la façon de faire donc... voilà ils abordent ça d'une autre façon avec la

maître E et parfois bah ça marche bien, voilà. Ça marche mieux, ou d'en refaire aussi, en petit groupe, d'être plus sollicité. Et puis elle passe plus de temps à bien expliquer, pour qu'ils comprennent bien, pour eux c'est un rythme plus lent et puis ils sont plus sollicités parce que voilà dans le groupe classe on les sollicite moins.

D'accord, et comment ces élèves réinvestissent-ils ce qu'ils travaillent avec la maître E de retour en classe ?

Et bah moi je ressens parfois des progrès dans les exercices qu'on fait ensemble, parce qu'on travaille surtout les sons ou les phrases et voilà on sent que... Après la maître E peut leur apporter une méthode qu'ils vont réappliquer en classe ... voilà. Donc ... après ils réinvestissent ou ils ne réinvestissent pas, ça dépend des enfants. On sent nous après des progrès ou pas, en général il y a quand même des progrès, après plus ou moins grands, il y a des élèves qu'on lâche en cours d'année, qu'elle ne prend plus en cours d'année et puis inversement il y en a d'autres qu'on lui donne donc voilà.

D'accord, et par rapport au fait qu'elle prenne vos élèves, elle doit préparer en amont par rapport à ce que vous faites avec le groupe classe. Comment échangez-vous pour qu'il y ait un lien entre ce qu'elle fait et ce que vous faites en classe ?

Bah en fait moi je lui envoie ce que je vais faire avec mes élèves, et elle elle modifie par rapport au groupe qu'elle a. Elle se sert de ma fiche pour préparer quelque chose qui ressemble, en simplifiant souvent, voilà. Surtout au niveau compréhension parce que mes fiches de compréhension pour les très bons il faut qu'il y ait quand même beaucoup de choses pour que voilà ils y passent un peu de temps, pour ne pas qu'ils me fassent ça en deux minutes. Donc voilà pour les autres elle va simplifier, elle va écrire plus grand et puis elle elle va préparer des étiquettes pour qu'ils puissent les bouger tout ça, que moi je... je n'ai pas toujours le temps de faire, voilà. Et puis... bah au niveau du son elle consolide donc là c'est pareil, elle fait des petites syllabes qu'elle va manipuler plus que moi ... voilà. Mais bon on s'envoie ce qui... et puis s'il le faut on en discute. Mais donc elle part de ce que moi je dois faire et puis elle voit si elle peut modifier.

D'accord, donc elle part toujours du travail de la classe...

Voilà. Toujours.

D'accord. Et concernant la co-intervention, donc j'ai vu une séance de co-intervention lundi dernier. Est-ce que vous la pratiquez souvent ?

Oui, oui on fait ça souvent parce que sur les trois séances j'ai deux séances dans la classe. Et une seule séance où ils sortent de la classe.

Et pourquoi avez-vous plus de séances en co-intervention ?

Oh bah la co-intervention, c'est les consignes un peu de l'inspecteur donc on applique aussi les consignes de l'inspecteur. Bon, parfois en fin d'année on change un peu parce que il y en a qui ont vraiment besoin qu'on les pousse en lecture. Donc parfois en fin d'année on se dit « bon allez on va travailler que les sons, que la syllabique » donc dans ce cas-là on arrête un petit peu les phrases en co-intervention et puis moi je reprends cela dans la classe. Et puis à ce moment-là elle elle met quand même un coup de collier pour que quand même ils sachent lire à la fin de l'année, donc voilà. Ça arrive qu'en fin d'année on lâche un peu cette co-intervention pour qu'elle prenne vraiment que ceux pour qui on se dit qu'ils vont avoir du mal en CE1 pour que voilà, les deux derniers mois, qu'ils sachent lire quand même, voilà, qu'ils aient plus d'acquis. Donc ça arrive qu'en fin d'année on fasse moins de co-intervention, ou plus qu'une fois dans la classe et deux fois en petit groupe.

D'accord et quels sont les avantages de la co-intervention selon vous ?

Bah c'est déjà que les élèves ils n'aient pas l'impression d'être mis à part, et puis en fait ils font quand même un peu comme nous mais un peu différemment. Et puis... donc je pense qu'ils se sentent mieux, même si je pense qu'ils aiment bien sortir aussi, ça ne les dérange pas trop mais, voilà on a l'impression que tout le monde quand même fait un peu... avance un peu comme tout le monde. Bon moi pendant de nombreuses années ils étaient toujours sortis et puis là l'inspecteur maintenant on fait plus de co-intervention... Bon moi je ne sais pas... ce qui est mieux ou pas. Mais je pense que parfois c'est bien aussi qu'ils soient pris un peu tout seuls pour ... voilà vraiment travailler au niveau des sons. Voilà, ça je pense que ... pour qu'ils soient au calme. Par contre pour faire des phrases, c'est vrai que... voilà la maîtresse se met au fond et puis ce n'est pas gênant.

Et du coup, comment vivez-vous le fait d'avoir un autre adulte dans la classe ?

Ah moi ça ne me dérange pas du tout. J'ai toujours dit aux Ziliens qui attendent à ne rien faire « Vous pouvez toujours venir dans ma classe, moi ça ne me dérange pas, au contraire il y a des enfants qui ont toujours besoin d'aide donc... Ah non moi je dis toujours aux gens... même aux jeunes qui sont là cette année en service civique je leur dis toujours « Si vous n'avez rien à faire vous pouvez venir dans ma classe, y'a pas de soucis ». Bon après y'a des moments où je fais de l'oral bon je n'ai pas forcément besoin d'eux mais après à la limite je leur dis de revenir une demi-heure après. Non moi ça ne me dérange pas du tout d'avoir une personne dans ma classe. Bah au début ça nous gêne un peu et puis après on n'y fait plus attention.

Vous ne vous sentez pas jugée par exemple ...

Ah non pas du tout. Je fais mon travail, j'essaye de le faire du ... je ne dirais pas du mieux mais voilà, je fais comme je le sens, je ne suis pas parfaite mais bon voilà quoi.

Et du coup cette co-intervention vous la préparez de la même manière, vous envoyez votre travail et la maîtresse E réadapte ?

Oui, oui, c'est pareil.

D'accord. Et trouvez-vous cela lourd en termes de préparation, d'administration... ?

Bah ce qui est lourd c'est que... Et encore elle, elle n'est pas trop... Parfois, moi si je veux travailler au dernier moment pour me dire « Tiens je veux faire ça » voilà c'est un peu délicat de lui envoyer la chose à vingt-et-une heures le soir pour le lendemain. Mais sinon non ce n'est pas... Moi je lui envoie ma feuille et puis voilà. Avec internet aujourd'hui, c'est quand même... voilà. C'est juste ne pas oublier de lui envoyer ce que je vais faire le lendemain.

Que pensez-vous de la nouvelle forme de co-intervention où le maître E prendrait le groupe classe pour que l'enseignant soit avec les élèves en difficulté ?

Bah moi je n'ai jamais entendu parler de ça et puis moi à la limite je ne suis pas d'accord parce que le but c'est qu'ils voient autre chose quoi, s'ils n'arrivent pas avec moi, moi je vais rester un peu dans ce que je sais faire, donc moi je trouve ça idiot.

D'accord, donc vous pensez que ça perdrait de l'intérêt de l'intervention du maître E ...

Ah oui moi je trouve. Je les prends déjà en soutien le matin donc pour moi... voilà ces enfants-là en général je les prends déjà en individuel en aide personnalisée donc je les ai déjà deux fois en classe et en petit groupe alors si c'est pour les avoir encore une troisième fois, moi je trouve ça stupide.

Vous pensez que ce serait répéter ce que vous faites déjà avec eux ...

Bah oui, oui, voilà. Je trouve ça dommage, c'est bien que... parfois ils n'ont pas compris avec une personne mais l'autre va réussir à faire comprendre quelque chose donc voilà je trouve que c'est bien d'avoir une autre approche.

Est-ce que, selon vous, collaborer avec le maître E c'est important pour travailler efficacement ensemble ?

Ah bah oui c'est important parce qu'elle nous sort quand même les enfants, ils progressent, on le ressent, donc oui on n'aurait pas la maître E il y en a qui n'auraient pas progressé comme ils progressent en ce moment, oui.

Et est-ce que vous imaginez travailler mais sans jamais échanger ?

Bah oui, si on n'avait personne on le ferait mais on a la chance d'avoir quelqu'un, je ne me verrais pas travailler sans la maître E aujourd'hui. Mais si on n'a personne on n'a personne, mais je trouve que pour les élèves c'est bien.

Et dans votre métier en général, que pensez-vous de la collaboration ?

Bah ça permet d'échanger, tout le monde ne voit pas de la même façon, d'avoir une autre opinion, aborder la chose différemment que sa collègue donc on échange et puis on peut essayer ce qu'a fait l'autre. Voilà ou même parfois ça peut réduire le travail de préparation, sur un album chacun prépare quelque chose. Ce n'est pas qu'on ne veut pas travailler mais bon... C'est comme que nous aussi on progresse je pense.

Et bien je vous remercie pour m'avoir accordé du temps.

Annexe 7 : Entretien de Madame D, Maître E

Retranscription de l'entretien avec Madame D - Maître E (1h34)

Mardi 14 mars 2017

Collègue de Madame B (CP)

Age : 43 ans

Donc vous me disiez que vous aviez toujours travaillé en milieu REP...

Toujours en ZEP. Là maintenant je suis en REP+, j'ai toujours eu à faire à des enfants en difficulté donc j'ai toujours travaillé avec la difficulté et j'ai toujours travaillé avec des maîtres E et des psychologues scolaires. Je ne sais pas comment on peut travailler autrement, sans le RASED. Après, lorsque je suis rentrée donc dans un RASED, quand j'ai fait ma formation, moi j'ai eu la chance de faire ma formation E en trois ans. On a été très peu à avoir cette chance-là, moi je suis tombée juste au bon moment. Trois ans, c'est génial. Alors trois ans avec des aller-retours sur le terrain évidemment. Donc la première année c'est une année qu'on a consacré qu'aux textes. On a vraiment été texte, loi, texte, loi, enfin on a approfondi ça et en fin d'année on avait ce qu'on appelait une unité, on passait une unité où on était vus que sur les textes. Ça paraît très rébarbatif au départ et en fait tu ne peux pas faire sans. C'est incontournable. Tu ne peux pas faire ton métier si tu ne connais pas les règles, les lois, si tu n'es pas au clair sur les bulletins officiels, si tu n'es pas au clair sur les missions de tous. Ça c'est incontournable. Et puis bon la deuxième année on a plus été dans la pédagogie, on a commencé à préparer notre mémoire, puis la troisième année où on était beaucoup plus sur le terrain et puis avec la validation en fin d'année si tu veux avec la soutenance de notre mémoire. En trois ans c'était vraiment très intéressant. Et c'était très intéressant aussi parce qu'en fait on se retrouvait à Rouen à une trentaine de maîtres E et à chaque fois qu'on revenait d'un passage sur le terrain on avait forcément des questions, des outils supplémentaires et c'était des vrais échanges en fait. Que là la formation elle est réduite en un an à peine, apparemment maintenant c'est un tronc commun pour les E et les G, et puis aussi les autres parce que on dit les E et les G mais il y a les F, les D, etc. Et donc c'est un tronc commun et c'est après qu'on va bifurquer apparemment. Donc c'est plus général alors que je trouve que ce ne sont pas les mêmes métiers, ça n'a rien à voir, donc voilà. Donc en terme de poste E, mon premier poste E a été celui-ci et depuis je n'ai pas

bougé. Je n'ai pas bougé parce que... alors il y a eu un moment où j'ai eu envie de bouger. Et puis je me suis dit « sur un poste E, si tu n'y es pas sur un certain nombre d'années je n'y vois pas l'intérêt parce que c'est très long à installer. Déjà parce qu'il y a la relation... alors on travaille dans trois directions. Tu travailles dans la direction des enfants évidemment, des parents et des enseignants. Je ne te cache pas que le plus dur c'est dans la direction des enseignants. Pour moi, c'est ce qui est le plus dur. Le travail avec les enfants c'est ce qui t'a poussé à aller vers ce métier donc c'est ta passion. Là tu es passionné, là quand tu t'enfermes dans ta classe avec les élèves qu'on t'a confiés je dirais que tu t'éclates. Là tu es dans tes missions, tu t'éclates, c'est un peu le rêve même si tu as des journées plus difficiles que d'autres. Mais ça c'est vraiment ce pour quoi j'ai choisi ce métier-là. Après tu as la relation avec les parents, que j'aime beaucoup, parce que c'est une relation où tu vas entendre plein de choses, tu vas comprendre plein de choses, tu vas aider, tu vas étayer, tu vas épauler les parents autant que les enfants et en fait l'un ne va pas sans l'autre. Donc la relation avec les parents, même si quelques fois elle est un peu vive, elle est aussi très très intéressante. Et après le troisième axe c'est la relation avec les collègues, ce qui n'est pas toujours toujours facile. Alors ce n'est pas facile parce que déjà quand tu as mon âge, tu as de l'expérience et en fait tu fais peur. On peut faire peur. Je me suis vue quelques fois avec des collègues notamment de maternelle où je me disais « c'est bizarre, elle ne me demande rien, elle n'a pas besoin de moi, etc. » et puis c'est une autre collègue qui m'avait dit « mais tu l'effrayes complètement. »

Elle n'osait pas venir vers vous ...

Non. Elle avait l'impression que je savais tout, que j'étais au courant de tout, et puis qu'elle, elle... enfin elle se sentait complètement démunie par rapport à moi. Donc en fait mon expérience, elle faisait barrière plutôt que d'aider. Et puis la deuxième difficulté c'est que tu as énormément d'enseignants qui se sentent... comment je pourrais t'expliquer... Le fait que quand ils te demandent c'est parce qu'ils n'arrivent pas, ils sont en difficulté avec les enfants et en fait ils te demandent de l'aide mais quand toi tu apportes l'aide, ils se sentent dévalorisés, ils ont l'impression de... bah finalement moi je ne sais pas faire avec cet élève-là. Donc c'est très dur à vivre en tant qu'enseignant aussi, quand quelqu'un vient apporter ce que toi tu ne sais pas faire. Donc ça c'est une difficulté. Les enseignants en général, y compris moi, je me mets dedans, on est des gens très surs de soi aussi et c'est quelques fois dur d'accepter l'idée de l'autre aussi. Et puis on a des pédagogies quelques fois

complètement différentes et il y a des gens avec qui on ne partage pas la pédagogie qu'eux travaillent dans leur classe et là c'est très très compliqué. Mais tu es obligé de travailler avec eux, donc il faut trouver des solutions.

Et justement comment faites-vous ?

Alors comment faire ? Déjà il faut toujours être très diplomate. Quand tu es maître E, il faut peser tous les mots que tu dis, ce qui n'est pas facile non plus. Donc en fait tu apprends à parler à tes collègues. Tu ne dis pas n'importe quoi, tu ne te lâches pas n'importe comment, il faut presque anticiper tout ce que tu vas dire, il faut bien penser à tout ce que tu vas dire. Tu as des collègues qui sont hypersensibles, tu ne peux pas dire n'importe quoi. Tu en as par contre il faut... être un peu plus... dynamique dans la façon d'amener les choses, voilà. Il faut vraiment bien cerner tes collègues, ça c'est incontournable. Et malgré tout ça, tu as quelquefois des surprises parce que tu as donné un conseil et tu retrouves la personne en larmes et tu ne comprends pas pourquoi. Tu vois ça peut arriver aussi ça. Alors que toi, ton intention c'était d'aider. Donc en fait moi maintenant une de mes premières questions c'est de demander aux collègues, avant de dire quoique ce soit, « est-ce que tu veux un conseil ? ». Donc je demande toujours. Donc si la personne me dit « Oui, oui, vas-y » je donne le conseil, mais je ne donne plus le conseil d'emblée. Parce qu'en fait moi je donnais ça comme un conseil et ça n'était pas forcément vu comme un conseil. Ça peut être vu comme une critique ou bien quand la personne est fatiguée ou n'est pas ouverte à la discussion ce jour-là pour X ou Y raison, en fait elle prend ça mal et toi tu deviens le « y'a qu'à, faut qu'on » et ça ne marche pas. C'est toujours au jour le jour avec les collègues, il faut presque que tu ressenties un peu le terrain, tu sais qu'il y a des jours tu peux dire certaines choses, d'autres où tu ne peux pas. C'est un vrai travail psychologique mais vraiment. Et puis bah toi tu t'en prends aussi plein la tête, donc ça il faut que tu aies du recul, il faut que tu saches te dire que c'est... Moi je me dis toujours que c'est Madame D., maître E à qui on envoie ça, ce n'est pas à moi Murielle. Et puis ... bah quelques fois on oublie de te dire qu'on a vu que tu faisais du travail, qu'il y a des choses qui avancent, ça on oublie beaucoup de te le dire. On te demande beaucoup quand tu es maître E mais on a du mal à te parler de ce que toi tu fais. Donc en fait un autre travail c'est d'arriver à engager cet échange-là. A gentiment parler du travail qui se fait dans le groupe quand tu sors les enfants de la classe, pour qu'on puisse te dire s'il y a un transfert ou pas, comment ça se passe, comment l'enseignant a ressenti etc. Mais tout ça en fait tu l'as quand tu poses des questions mais tu l'as rarement d'emblée, donc c'est très frustrant. C'est très très frustrant. Donc il faut... Moi

régulièrement, et de façon informelle, parce que si tu fais de façon trop formelle, ça prend des airs un peu trop « cadre » donc de façon informelle, je rappelle régulièrement un collègue « Alors tiens aujourd'hui dans le groupe avec tes élèves on a travaillé ça, il y a un tel qui a amélioré ça, est-ce que toi dans la classe tu as vu que... » enfin voilà, c'est sans arrêt, sans arrêt. En fait, quand tu es maître E, tu vas sans arrêt à la pêche aux informations. Sans arrêt.

Donc c'est vous qui allez voir les collègues, ce ne sont pas forcément eux.

Non. Quand ils viennent te voir c'est parce qu'ils ont une difficulté, c'est parce qu'ils viennent te dire « Ohlala, celui-là je n'avais pas cerné, ça ne marche pas », voilà. Et de toute façon, une de nos missions maintenant c'est quand même d'être ressource. C'est hyper important. On doit être là aussi pour les enseignants en tant que ressource. Donc il faut se dire qu'ils sont là pour prendre ce que toi tu as aussi à apporter. Mais toi tu as besoin pour avance aussi d'un échange, parce que si ça va toujours dans le même sens... Donc tu passes ton temps à aller chercher les renseignements, en donner, mais moi ma plus grande frustration c'est de ne pas avoir de retour systématique. Alors j'en ai de plus en plus dans cette école, parce que maintenant ça fait très très longtemps que je suis là et que j'ai noué avec beaucoup de collègues de la sympathie. Donc on a plus d'affinités, on est un peu plus de collègues, donc en fait après il y a des échanges qui se font mais parce que tu as créé autre chose que des liens professionnels mais sinon au départ, quand il n'y a que des liens professionnels c'est très frustrant.

Donc la collaboration est plus facile avec les personnes avec qui on s'entend bien.

Oui. Avec qui tu peux partager autre chose. C'est un peu comme avec les élèves il faut qu'il y ait un climat très très serein. Quand le climat est serein, quand on est capable de partager autre chose, des moments où on va discuter de choses complètement extra-scolaires où là tu vas montrer aussi que tu es comme tout le monde en fait, parce que tu es comme tout le monde, à part que tu as eu une formation et que tu t'es un peu plus intéressée à la pédagogie, mais sinon t'es comme tout le monde donc il faut que tu montres aussi cette facette de ta personnalité et puis bon bah après une fois que... voilà on crée des liens, c'est plus facile. Bon, il y a certaines collaborations, quand tu n'arrives pas à avoir ces liens là avec les gens, quand la pédagogie des gens t'est complètement ou étrangère ou que toi tu la

considères comme anti-pédagogique alors là ça devient très très compliqué. Et là tu peux avoir des heurts avec des personnes et en fait le travail que toi tu vas vouloir entamer avec les enfants il est voué à l'échec. Complètement. Si tu n'as pas un minimum de collaboration, un minimum d'adhésion et maintenant un minimum de travail en équipe avec l'enseignant, le travail que tu fais avec les enfants il est voué à l'échec. Il se passera rien du tout. Si un enfant ne sent pas qu'autour de lui tu fais une espèce de maillage et d'étayage, alors ça passe par les parents et l'enseignant, ça ne fonctionne pas. Tu ne le feras pas avancer puisqu'il n'y aura pas de transfert. Il fera avec toi, il fera dans le groupe, il te fera plaisir, ça il n'y aura pas de soucis, mais ce n'est pas le but du jeu, toi tu n'es pas là pour ça. Et il n'y aura pas de transfert.

Donc il sera en réussite avec vous et pour autant en échec en classe.

C'est pour ça qu'on nous a demandé d'être de plus en plus dans la co-intervention. Ce qui dans l'idée est très bien, ce qui dans la pratique est très difficile à mettre en place, parce que ça demande de la co-préparation et alors là on touche des points plus sensibles. C'est qu'en terme de pédagogie à nouveau nous on va avoir des outils, des billes comme on dit, que les enseignants n'ont pas forcément et en fait on passe à nouveau pour le « y'a qu'à, faut qu'on », pour celui qui a la baguette magique etc. donc c'est très très compliqué. Et puis ce qui est très compliqué aussi c'est que... en fait quand tu as l'intention d'être maître E c'est que tu as vraiment l'intention de mettre les deux pieds, les deux mains dans la pédagogie, de remonter tes manches, tu as vraiment envie d'aller là-dedans. Aller là-dedans ça veut dire aussi avoir une curiosité intellectuelle, ça veut dire t'informer de tout ce qui est nouveau, savoir ce qui se passe au niveau scientifique aussi parce que là on rentre quand même maintenant dans une éducation... on a été longtemps dans une forme d'idéologie, on avait tous une idée de la pédagogie mais sans aucune preuve, que là maintenant avec les neurosciences on devient plus scientifique et on est vraiment dans « la science a prouvé que dans l'éducation et dans la pédagogie, il fallait aller dans ce sens-là » et cette ouverture d'esprit là elle n'a pas encore atteint tous les collègues. Donc après il faut que tu composes aussi avec ta passion, ce que tu aimes, ce que tu as trouvé, ce que tu as cherché et composer avec des gens que tu sens ou réfractaires à ça, ou pas encore ouverts, donc c'est très très compliqué.

Dans ce cas, comment faites-vous ?

Alors là, c'est un... travail minutieux je dirais. En fait, il faut y aller... un peu au goutte à goutte. Il ne faut surtout pas arriver en disant « Bon allez, ça y est, alors moi j'ai étudié ça, j'ai lu un article » alors là si tu rentres comme ça, ça ne va pas le faire. Donc en fait c'est... il faut que tu distilles des informations régulièrement, il faut que tu arrives à ce que ces informations-là elles passent par le travail que tu fais avec les élèves, donc il faut bien que tu... nous tout ça, tu parles d'un élève, de sa réussite dans le groupe, de ce que tu as réussi à faire avec lui, comment tu l'as amené là, quel matériel tu as utilisé, quel outil, etc. Et en fait tu distilles ça au fur et à mesure et au goutte à goutte et c'est comme ça que tu amènes les collègues à se poser des questions et à réfléchir autrement. Et quand tu arrives à faire un peu de co-intervention... alors, la co-préparation souvent il faut que tu mettes une croix dessus. C'est très compliqué. Alors même si les collègues ont l'impression de faire de la co-préparation avec toi, c'est... ils disent juste « Bon tiens demain on va faire cette leçon-là, c'est page tant et... voilà débrouille toi avec ça. Donc toi tu arrives dans la classe avec du matériel etc. mais ce n'est pas de la vraie co-intervention parce qu'on n'a pas préparé ensemble, on court après les compétences en disant « Quelle compétence tu travailles aujourd'hui ? ». C'est toujours un peu... Mais il faut que tu fasses avec, il faut que tu composes avec. Et à ce moment-là tu peux distiller aussi du matériel un petit peu plus scientifique, tu vois quand tu amènes des Montessori, des choses comme ça, voilà. Et puis tu montres, tu prouves que ça marche. Et en fait une fois que tu commences à prouver que ça marche... et puis c'est une collègue qui travaille avec une autre donc qui en parle à une autre et c'est comme ça que tu arrives à distiller les choses. Mais je pense que si tu ne fais pas ça tout doucement tu... heurtes les gens parce que tout d'un coup c'est comme si tu voulais révolutionner et on n'est pas là pour ça. Et puis ça n'aurait aucun impact, parce que moi je pars toujours du principe qu'à partir du moment où les collègues ne font pas ou ne sont pas c'est qu'ils ne sont pas totalement prêts. Donc il faut continuer à... moi je n'abandonne jamais. Je ne suis quelqu'un qui n'abandonne jamais dans aucun domaine et dans aucune circonstance. Ça veut dire que je suis capable, ça peut durer des années mais ce n'est pas grave, j'y vais tout doucement mais je suis toujours mon idée et j'essaye d'aller jusqu'au bout. Alors des fois je leur dis après, je leur dis « Bah ça fait quand même trois ans que je vous parle de ça ». Voilà, mais c'est vraiment la difficulté avec les enseignants, et que tu n'as pas avec les enfants et avec les parents. Mais avec les enseignants c'est très très compliqué. Tu marches toujours sur des œufs en fait. Même avec les plus proches ou les

plus ouverts... Alors c'est pareil on te renvoie assez fréquemment que toi tu n'as pas de classe, que pour toi c'est facile. Donc mes discours commencent toujours comme ça avec « Oui alors, il a réussi mais dans le petit groupe ». Je tempore toujours, en disant « Attention, je parle là du petit groupe ». Et quand on reçoit les parents ensemble, je répète sans arrêt « Le comportement dans le petit groupe, le travail dans le petit groupe » parce que ça c'est hyper important pour les collègues aussi. Parce que c'est vrai que quelque fois un enfant se montre sous deux jours complètement différents et c'est très frustrant pour l'enseignant d'avoir l'enfant qui ne travaille pas, qui ne fait rien, qui embête le monde etc. et puis tu as quelqu'un qui te le ramène en disant « Oh c'était super ». Il faut composer comme ça aussi.

Et justement comment faites-vous pour faire un transfert du petit groupe à la classe ?

Alors, le transfert il peut se faire par le matériel, ce qui est très très compliqué aussi parce que bah bien souvent tu t'aperçois que ce que tu construis dans le petit groupe, même si l'enfant l'emmène en classe, les enseignants ne l'utilisent pas. Des fois, peut-être deux mois après ils me disent « Oh bah j'ai regardé, oh bah c'est bien ce que tu as fait là ». Voilà. Mais c'est pareil tu ne peux pas exiger. Donc en fait il faut que tu arrives à les amener à une co-intervention, une pseudo co-intervention pour que toi en même temps dans la classe ils te voient avec ton petit groupe et ils te voient utiliser le matériel. Et en fait en te voyant utiliser le matériel ils vont à ce moment-là regarder, se poser des questions. Ou bien ils vont carrément venir te demander du matériel. Alors là si ils te le demandent c'est qu'ils en ont vraiment besoin et qu'ils vont le faire fonctionner. Mais sinon le transfert avec les outils il peut se faire que comme ça en montrant. Et puis de toute façon le transfert il ne se fait que si toi à un moment donné l'enseignant t'ouvre sa classe, t'accepte dans sa classe et tu peux aller travailler avec lui. Parce que c'est à ce moment-là que tu peux rappeler à l'enfant « Et dis donc, dans le groupe tu faisais comment ? Quel outil tu utilisais ? Et bien là c'est pareil. » Voilà. Donc si tu ne fais pas ça, tu n'as pas de transfert. C'est pour cela qu'on nous a, dans nos missions, poussé et qu'on nous pousse à faire de la co-intervention. Mais pour toi c'est nettement moins confortable la co-intervention parce que là tu jongles avec les enfants et avec le collègue en même temps. Alors que quand tu es toute seule dans ta classe avec ton petit groupe tu as toute liberté, que dans une classe ce n'est pas si évident que ça.

Et comment se passe cette co-intervention ?

Alors ça dépend aussi des collègues. Il y en a qui vont te mettre au fond avec un petit groupe d'élèves, il y en a qui vont te demande de faire complètement autre chose, il y en a qui vont te demander au contraire de participer et de co-enseigner avec eux. Donc là c'est pareil c'est toujours en fonction de ce que l'enseignant est capable d'accepter et de vivre. Le co-enseignement dans une classe ce n'est pas évident non plus. Je vois par exemple j'ai une collègue de CP, l'année dernière je faisais de la co-intervention en mathématiques avec elle, donc elle voulait absolument que je sois dans la classe avec elle, donc ça se passait très très bien. Donc elle faisait la leçon à la classe, moi j'avais mon petit groupe de quatre, on était sur le fichier en même temps avec les autres mais j'amenais du matériel supplémentaire, je retravaillais les consignes avec eux, voilà. Et de temps en temps elle me demandait de co-enseigner avec elle parce qu'elle s'apercevait que dans certaines situations elle ne s'en sortait pas et elle me demandait à ce moment-là de prendre le relais. Donc quand c'est l'enseignant qui te demande, voilà. Mais sinon, si je suis dans une classe et que ça te dérange de dire quelque chose, de donner un conseil je ne le fais pas si on ne me le demande pas. Ou bien je dis « Tu voudrais que je te montre ou que je te donne un petit conseil ? ». Si on te dit oui tu fais, si on te dit non... Et tu sens de toute façon, tu le sens tout de suite si ça va gêner le collègue ou pas. Donc la co-intervention pour l'instant on y va tout doucement. Toutes les portes ne sont pas ouvertes. Et puis tu as des gens qui n'osent pas te dire « Bah non je ne suis pas à l'aise, je n'ai pas envie que tu sois là, etc. » alors ils trouvent des excuses. Mais il y a des gens pour qui ce n'est pas concevable que toi tu sois là et ils ont l'impression que tu es là pour les regarder eux, pour les juger. Ils se sentent jugés, ils se sentent toujours un peu comme si ils avaient un inspecteur au fond de la classe, alors que toi tu ne viens pas du tout pour voir ce qu'ils font. L'ouverture des classes est très compliquée. Et je pense que ça c'est une habitude aussi, quand tu as pris l'habitude de... Moi quand j'ai commencé ma classe a été rapidement ouverte à ce genre de choses, ça ne m'a jamais posé de problème parce que ça a toujours été dans les habitudes, dans le fonctionnement etc. Et il arrive un moment où tu peux avoir dix personnes au fond de ta classe ça ne te change rien du tout. Et c'est aussi comme ça que tu apprends et que tu évolues parce que là tu as un autre regard, des échanges, des croisements de regard. Je leur dis toujours, même dans une classe, celui qui... parce qu'ils me demandent par contre de faire des observations de classe. Tu ne vois pas du tout la même chose que lorsque tu es le nez dedans devant. Alors ça c'est quasiment courant chez tous les CP, tous les CE1, ils me le demandent au moins une fois

dans l'année de venir observer. Et ils me demandent après un petit bilan sur ce que j'ai vu. Mais c'est pareil. Là je me suis retrouvée quelques fois à être surprise de la réaction de certains enseignants parce qu'en fait ils ont pris ça comme si je venais les observer eux, observer leur travail et eux. Alors que non, tu viens observer les enfants, leurs réactions, est-ce qu'ils se mettent au travail, est-ce qu'ils diffèrent l'entrée dans le travail, est-ce qu'ils sont concentrés, pas concentrés, etc. Toi tu as ta grille d'observation et tu as le nom des enfants que tu veux observer. Mais pour autant, quelques fois, ils suffit que l'enseignant soit un jour où il est moins bien qu'un autre et ça peut très vite t'étonner parce que tu t'aperçois que la personne a été... presque blessée et ça peut arriver mais même avec des gens plus proches ou... un jour ne fait pas l'autre, jamais. Donc il faut avoir un thermomètre, il faut sentir où tu peux aller... Donc c'est un dur métier. Mais tellement passionnant. Moi je me suis délectée dans ce métier, vraiment et quand tu as un enfant qui te fait « Ah ouais ! » alors là tu te dis ça y est, ça c'est vraiment génial. Si je devais le refaire, je referais tout pareil. Même si j'avais eu encore un petit peu de temps la formation G m'aurait bien intéressée aussi.

Mais vous avez un aspect aussi psychologique dans le métier du maître E...

Oui. Dans les missions du maître E, même dans les textes, la limite entre le maître E et le maître G elle n'est pas facile à définir et puis de toute façon toi en tant que maître E, même si ta partie c'est la pédagogie tu ne peux pas faire sans la psychologie et puis eux les maîtres G, c'est pareil, même si eux ils sont plus dans la psychologie, dans le relationnel, dans le social de l'enfant, ils ne peuvent pas faire sans la pédagogie puisque de toute façon ils sont dans une école et ils travaillent dans une école. Donc cette frontière elle est... Mais ça n'empêche que quand on vient t'inspecter on peut te rapprocher cela. Et pourtant les collègues sont dans cette demande là parce que l'enfant il a tellement besoin de ça et parce que c'est tellement compliqué mais cette frontière-là, à la fois dans les textes on te dit que tu peux un peu déborder mais en fait sur le terrain selon l'inspecteur ou l'inspectrice que tu vas avoir tu peux ou tu ne peux pas déborder. Mais tout est une question d'adaptation en fait. D'une année sur l'autre si tu changes d'inspecteur et que si ton inspecteur ou ton inspectrice est plus favorable à... parce que toi ton pilote c'est l'inspecteur. Donc en tant que maître E, maître G et psychologue, la seule personne qui nous gère nous c'est l'inspecteur. C'est lui qui définit ses priorités sur l'année. Tu te plies à cela aussi. Et alors dans la relation avec tes collègues, il y a aussi cet aspect-là qui peut être aussi difficile c'est qu'ils sentent que toi tu as un autre rapport avec l'inspecteur parce que c'est ton pilote, parce que tu as des réunions

régulières, et en fait pour eux tu es collègue, tu es dans l'école mais tu es un peu dans de l'autre côté. Tu es un petit peu du côté de la hiérarchie qu'ils aiment le moins. Donc en fait ce n'est pas forcément toujours non plus une place très confortable, donc il faut arriver à les rassurer en leur disant bien que toi avant tout tu es collègue, tu es comme eux, tu es dans la même école mais ils sentent bien que tu as des liens avec l'inspection et qui sont incontournables parce que c'est ton pilote donc tu as des réunions régulières. Donc ça peut être inconfortable cette position. Et encore que, par rapport à certaines collègues E, moi j'ai vraiment opté pour... D'abord j'ai la chance d'avoir peu d'écoles, j'ai les deux maternelles qui alimentent l'école mais c'est tout, c'est le même groupe. Ce qui me permet de vraiment vivre dans l'école au quotidien et je participe à tout. Toutes les réunions, toutes les activités, tout ce qui se passe dans l'école j'y participe. Que j'ai des collègues E qui ne font que leur travail de E et tout ce qui est la vie de l'école, ils ne s'en occupent pas du tout. Et rien ne t'oblige à participer à la vie de l'école.

Vous n'êtes pas obligée de participer aux réunions ?

Alors tu es obligé d'avoir un certain nombre de réunions dans l'année etc., de conseils d'école etc. Tu peux dire « Bah moi j'en fais un là, j'en fais un là, j'entais un là » mais tout ce qui est le marché de Noël, la fête de l'école, etc. Tout ce qui fait la vie de l'école, moi j'ai plein de collègues qui n'y participent pas et qui ne comprennent pas pourquoi moi j'y participe. Je leur dis que je suis dans une école, je vis avec des collègues, avec des enfants enfin tu n'es pas là que pour faire ton boulot de E. Donc en fait tout ça aussi ça tisse des liens, ça tisse des échanges, et en fait c'est comme ça aussi que tu amènes les autres collègues à te considérer comme une collègue de l'école en fait et à oublier un peu le côté hiérarchique. Mais il faut cultiver cela sans arrêt, sans arrêt parce que tu as des petits moments, tous les moments douloureux aussi. Par exemple, les moments des évaluations. Parce que les collègues font des évaluations, bien souvent ils vivent ça mal quand les enfants ne réussissent pas les évaluations. Parce que c'est comme si c'était eux qui étaient mis en faute aussi, comme ils savent que toi tu as un œil sur les évaluations, ça fait partie de nos missions aussi de les lire ces évaluations et puis d'en faire quelque chose. Ce sont des moments douloureux aussi ça où il faut y aller très très doucement. Ou quand au début d'année tu fais des évaluations, tu évalues par exemple les enfants en début de CE2 pour savoir où ils en sont vraiment en lecture, que ce soit au niveau du code, en compréhension, etc. Donc en fait avec l'aide du maître+ on évalue tous les enfants de CE2 en lecture orale,

en fluence, en compréhension, etc. Donc en fait ces évaluations là on les transmet forcément aux collègues de CE1 et de CP et donc là ce sont des moments douloureux, il faut y aller très doucement sur ton analyse. Parce que tu analyses ces évaluations là mais à un moment donné il faut dire que « Bah oui en compréhension là on n'est vraiment pas bons donc il faut qu'on trouve des solutions ». Et c'est là que le côté scientifique que toi tu as pu avoir parce que tu t'es intéressée, parce qu'en formation, parce qu'etc. Il faut que tu l'amènes tout doucement. Mais régulièrement, qui dit évaluation, dit un malaise chez les collègues. Parce qu'ils ont l'impression que c'est eux qu'on est en train d'évaluer, que c'est eux qui ont raté, que c'est eux qui n'ont rien fait. Et ça c'est des moments où tu dois vraiment faire très attention à ce que tu dis, à ce que tu fais, tous les mails que j'envoie je pèse mes mots, je les relis, je fais attention à mes phrases, je fais attention à ce que je dis. Des fois je me dis « Bon ça je vais attendre je le dirai après », c'est toujours très délicat. Et c'est vraiment ce qui est... dans la communication avec les enseignants. C'est moins délicat avec les parents. C'est moins compliqué pour moi avec les parents. C'est presque plus naturel, plus facile. Il y a quand même beaucoup d'enseignants qui ont du mal à se remettre en question, c'est très compliqué de se remettre en question. Et tout seul dans ta classe ce n'est pas facile de te remettre en question. Donc tu arrives à avoir des remises en question quand tu as du travail en équipe, quand tu as du co-enseignement, quand tu as des co-interventions, mais sinon se remettre en question c'est très très compliqué.

Je reviens sur vos mails; vous préparez toutes vos interventions, que ce soit en co-intervention ou bien dans le groupe d'aide, vous préparez tout cela par échange de mail ?

Alors oui. Quand on travaille en co-intervention, on échange beaucoup par mail. Des fois très tard. Ça ce n'est pas facile non plus. Parce qu'en fait on rentre chez soi et on a l'impression d'être rentrée avec ses collègues. Moi je rêverais vraiment d'avoir des temps obligatoires de travail à l'école. Rester à l'école de seize heures à dix-huit heures, c'est obligatoire, on est tous dans l'école donc à ce moment-là on peut travailler ensemble et tu rentres chez toi... Donc ça ça n'existe pas. Donc c'est vrai que oui on fait des tas d'échanges, je fais de la production d'écrit en co-intervention avec des collègues et le maître supplémentaire donc on s'envoie les documents, on se les corrige. Donc c'est un atout parce que c'est vrai que c'est facile mais d'un autre côté ça te mange ton espace personnel, vraiment... vraiment, vraiment. Donc ça c'est des fois un petit peu compliqué. Mais oui là je fais quand même attention à ce que je dis dans mes mails. Je fais toujours très attention. Il

faut beaucoup proposer. Ne jamais imposer. Ou il faut dire « Oh regarde ce que j'ai trouvé, qu'est-ce que tu en penses », il faut vraiment amener les choses... toujours avec une ouverture maximum, il faut toujours accepter que l'autre puisse te renvoyer dans tes pénates avec « Non ton truc ça ne m'intéresse pas du tout », ce n'est pas grave tu le mets dans un coin et tu le représenteras. Mais bon voilà, il faut l'accepter cela.

Entretien interrompu pour changement de salle.

Alors, aussi ce dont je ne t'ai pas parlé ce sont les synthèses. Quand on fait des synthèses, on demande à ce que l'enseignant arrive avec ses fiches de synthèses de prêtes, à savoir mettre un maximum d'information sur l'enfant. On demande à ce que les fiches de synthèse on les ait avant pour nous pouvoir collecter un maximum de renseignements. Ça c'est un peu compliqué aussi, c'est très dur pour des enseignants quelques fois de noter sur une fiche les difficultés des enfants. Tu vas pouvoir discuter avec eux ça va venir dans l'échange mais comme ça tout seuls sur leur fiche, ce n'est pas facile. Et puis du coup le moment de synthèse où il nous parle de ses élèves c'est pareil il faut que toi tu fasses en sorte que ce soit un moment à la fois professionnel parce que c'est un moment important la synthèse mais il faut que ce soit un moment relativement convivial aussi. Il faut qu'ils sentent une forme d'intimité, moi je leur ramène des petits gâteaux et le café. Mais aussi il faut qu'ils sentent un vrai échange avec la psy, avec toi, c'est pareil c'est quelque chose qu'il faut travailler et penser. Quand tu es maître E avec la psy on se dit « Bon on fait nos synthèses, on pense à ça. Dans quelle pièce on va le faire, où est-ce que l'enseignant il va se sentir le mieux », par exemple si tu fais ça dans le bureau de la psy ça peut être un peu lourd. Donc il faut bien penser où est-ce qu'on fait ça, comment. A l'avance avec la psychologue on se dit « Tiens on a telle collègue il faudra faire attention à cette sensibilité-là ». En fait, tout ton travail de E il faut toujours qu'il soit préparé en amont, que ce soit dans les échanges, dans les synthèses, il faut toujours que tu aies ce temps de recul.

Et donc ces synthèses vous les faites combien de fois dans l'année ?

Alors théoriquement on devrait en faire plusieurs fois dans l'année. On ne peut pas. C'est pratiquement impossible. Théoriquement nous n'avons pas le droit de le faire sur le temps scolaire, c'est tout hors temps scolaire, donc c'est sur l'heure du midi ou le soir.

Ca ne peut pas être sur les heures de réunions...

Ah non c'est hors temps scolaire. Donc nous tu imagines bien que dans une école comme la nôtre c'est trop lourd, enfin ce n'est pas possible et ça fait des synthèses qui vont durer je ne sais combien de temps. Donc en fait on propose aux collègues, ceux qui veulent rester dans la légalité et bien tant pis on le fait sur le temps du midi ou le soir et puis par contre ceux qui veulent bien être dans l'illégalité nous on l'accepte aussi, on s'organise dans l'école soit pour répartir les enfants dans les classes soit voir avec le maître supplémentaire quand il a un moment pour prendre la classe. Après c'est une organisation. Ca on en a reparlé à notre inspectrice cette année en disant que ce n'est pas possible et qu'il fallait qu'on trouve des solutions. Donc elle nous a dit que l'année prochaine elle verrait pour nous mettre un remplaçant sur deux ou trois jours pour qu'on puisse faire nos synthèses qui sont hyper importantes. Parce que c'est vraiment le point de départ, ta synthèse avec l'enseignant où tu vas voir comment lui il a perçu l'enfant, comment il a perçu les difficultés, quel regard il a sur l'enfant, tout ce travail-là c'est le travail que toi tu vas prendre en note et qui est hyper important, donc ta synthèse elle est incontournable. Dans la théorie, des synthèses on devrait en refaire dans l'année, régulièrement de façon relativement formelle. Ce qui nous est impossible, matériellement c'est impossible. Donc en fait après toutes les synthèses que je peux avoir c'est assez informel je dirais. Ça peut être un moment où je me pose réellement avec la collègue dans sa classe où on reprend les enfants un par un, on voit où on en est, les améliorations, les progrès, les non-progrès, ce qu'on doit faire, les rendez-vous avec les orthophonistes, tout ce travail-là. Et puis quelques fois avec certains collègues c'est toujours de façon informelle, sur un temps de récréation, dans la salle des maîtres, entre deux portes. Il y a des gens pour qui de toute façon ça restera toujours dans l'informel parce que c'est leur façon de fonctionner et puis parce qu'ils ne sont pas forcément à l'aide avec un moment comme ça où on se pose et où on est en tête à tête. Donc voilà ça aussi il faut l'accepter, il faut arriver à savoir qu'il y a certaines personnes qui vont avoir besoin d'un cadre et d'autres non, il faut conjuguer avec tout ça. Mais il faut quand même réussir à avoir toutes ces informations et tout ce dont tu as besoin pour pouvoir fonctionner. De temps en temps il faut quand même que tu fasses des petits rappels à l'ordre. Il faut que tu rappelles de temps en temps qu'il y a un cadre et qu'il y a des missions.

Et du coup, de façon informelle, vous échangez régulièrement sur les élèves ?

Très souvent. De façon informelle très souvent. Je dirais qu'à chaque récréation forcément on échange sur ce qui s'est passé. Les collègues me demandent « alors comment ça s'est passé avec un tel ? » etc. Il ne faut pas que les collègues aient l'impression que toi tu fais ton travail dans ton coin et au contraire les collègues qui ne te parlent pas il faut que toi tu ailles les voir et leur parler du fonctionnement dans le groupe, de l'enfant, de ce qui s'est passé, de son attitude. C'est presque au quotidien ça. Il faut vraiment beaucoup beaucoup raconter ce qui se passe dans les groupes.

Et pensez-vous que, s'il n'y avait pas d'échanges avec un collègue, le travail collectif ne pourrait pas se faire ?

Moi, je pense que quand il n'y a pas d'échange avec un collègue ça veut dire qu'on ne croise pas les regards sur l'enfant et ça veut dire qu'on n'offre pas la possibilité à l'enfant de changer, de progresser, d'être autre dans sa classe et de montrer autre chose et ce qu'il sait faire. Donc c'est aussi dans ces échanges là que quelques fois tu arrives à glisser à un collègue « Oh bah tiens, X dans le groupe aujourd'hui il a été très coopératif, il a aidé Y à travailler, il a eu des bonnes stratégies, etc. » et le collègue te fait « Oh bah dis donc, moi dans la classe c'est pas du tout ça ». Ce n'est pas grave, tu en restes là parce qu'en fait le collègue a entendu que dans un petit groupe cet enfant là il avait travaillé autrement que ce qu'il lui montre dans la classe. Et en fait le regard de l'enseignant à ce moment-là il va changer. Parce qu'il va avoir envie de vérifier si effectivement cet enfant-là à un moment donné il peut. Et en fait à un moment donné tu as le collègue qui revient et qui dit « Ah au fait, c'est vrai j'ai regardé... » Ou « J'ai vu que... » Et en fait c'est ça croiser les regards, échanger notre façon de percevoir l'enfant et en fait se dire à un moment donné « Moi je l'ai vu comme ça mais finalement non, il peut être autrement. » Et ça c'est hyper important. Mais il ne faut pas que tu viennes dire à l'autre « Toi je ne sais pas comment tu le regardes mais il n'est pas du tout comme ça ». Non, c'est « Il a été capable de faire ça dans le petit groupe ». Et cet échange de regards là moi avec beaucoup de collègues maintenant je l'ai. C'est installé. Alors il y en a qui vont te dire « Non bah dans ma classe c'est définitivement comme ça, c'est un monstre, il ne fait rien ». Parce que toi tu as des mots que tu ne voudrais jamais entendre, un enfant fainéant ça n'existe pas, un enfant paresseux ça n'existe pas, un enfant méchant n'existe pas, tu peux faire des choses méchantes mais tu ne peux pas être

méchant, ça n'existe pas, tu ne peux pas être complètement méchant, tu ne peux pas être complètement paresseux, tu ne peux pas être complètement fainéant, ce n'est pas possible. Et puis ça ne fait pas partie des choses qu'un enfant peut être ou ne pas être. Donc des fois c'est difficile de sentir la souffrance d'un enfant parce que quand tu le prends en groupe ou quand tu le vois dans la classe tu vois sa souffrance, que tu aurais bien envie de dire au collègue « Tu pourrais essayer d'être plus souple », etc. mais que ce n'est pas le moment de le dire ou tu sens que ça va clasher encore plus parce que si tu le dis trop tôt en fait l'enseignant il va... enfin sa colère va se retourner contre l'enfant donc après ça va être encore plus du rentre-dedans avec l'enfant. Donc il faut faire vraiment attention à tout cela aussi. C'est toujours à sentir, à ne pas faire n'importe quoi. Alors des fois tu te trompes, ça peut arriver aussi mais... ça c'est douloureux, de se dire « Quand est-ce qu'il va réussir à l'apprécier cet enfant ? » ou arrêter de le torturer entre guillemets. Ça c'est compliqué, quand un enfant arrive en groupe avec toi et qu'il se confie et qu'il te dit « Maîtresse elle crie toujours après moi », voilà. Tout ça à gérer c'est très compliqué. Alors qu'un enfant qui va te dire « Bah mon père ou ma mère ... » tu reçois les parents et c'est très simple d'en parler avec eux, de dire « Voilà j'ai ressenti que votre petit garçon il est tristounet en ce moment, ça ne va pas, qu'est-ce qui se passe? ». Qu'avec les enseignants c'est beaucoup plus compliqué, ils vont te dire « Ce n'est pas toi qui l'as toute la journée », ce qui est vrai aussi. C'est vrai que toi tu l'as dans un petit groupe, par petite période, et c'est vrai aussi, des fois je leur dis « Je comprends bien qu'à votre place c'est difficile, ça ne doit pas être facile d'avoir X ou Y à longueur de journée », mais c'est un enfant. C'est un élève et c'est un enfant. Ou quelques fois quand tu as des collègues qui s'acharnent sur un enfant en lui refaisant faire des tas de trucs, en lui faisant faire des punitions, en disant « Il va y arriver, il fait de l'opposition, j'en ai marre, c'est moi qui aurait le dernier mot », et puis tu vois le pauvre gosse... Donc il faut que tu arrives à désamorcer cela en fait, et ça ce n'est pas facile non plus. Alors il y a des collègues avec qui tu sais tout de suite comment tu vas réussir à désamorcer, tu en as c'est la plaisanterie, tu en as il faut y aller doucement, voilà, tu en as c'est l'humour... Mais ça à désamorcer c'est compliqué. Et puis bah toi tu as toujours le regard bienveillant sur un enfant, dans tes missions ou dans ton être E c'est obligé que tu aies ce regard bienveillant sur l'enfant et quand l'autre en face de toi ne l'a pas et que tu sais que l'enfant va progresser que quand tu as ce regard-là, bah il faut que tu travailles au corps. C'est l'enseignant qu'il faut travailler. Et puis l'enfant en lui expliquant aussi que voilà quelques fois il y a des adultes qui sont plus énervés, plus en colère mais que ce n'est pas grave, tu gères aussi avec l'enfant mais... c'est... pas facile facile. Et un des derniers points

où ça peut être compliqué avec les enseignants c'est quand tu reçois les parents ensemble. Alors moi j'ai toujours opté pour ne pas recevoir les parents toute seule, sauf si les parents me le demandent, parce que je considère qu'on doit montrer qu'on est une équipe. C'est hyper important. Il n'y a pas et le maître E et l'enseignant, c'est le maître E qui travaille avec l'enseignant sur l'enfant. Et puis dans ce petit groupe là il faut qu'on arrive à y faire entrer les parents pour travailler ensemble. Après il y a l'orthophoniste, les assistantes sociales, les CMS, enfin après tu as des enfants qui ont un maillage bien plus élargi mais au minimum tu as l'enseignant, le maître E et le parent. Moi j'ai toujours demandé aux enseignants leur avis mais les trois quarts reçoivent les parents avec moi, ils veulent bien de moi. S'ils me disent non, ou qu'ils ne m'y invitent pas, je ne m'impose pas. Par contre, je leur dis « Tiens, si tu vois monsieur machin ou madame truc, tu peux lui dire que dans le groupe ça se passe comme cela ». Je donne des informations. Par contre quand on se rencontre avec les parents, moi j'essaie avec les enseignants avant qu'on se voit un petit peu et qu'on se dise « Voilà, qu'est-ce qu'on dit ? ». « Moi dans la classe j'ai vu cela, cela et cela » et je vais dire « Moi par contre dans le groupe », je vais temporiser. Et puis en fait beaucoup de collègues me demandent d'être présents parce qu'en fait moi je peux amener le positif qu'eux ne peuvent pas forcément amener. Donc ça permet aussi de commencer par dire « Oh bah vous avez un petit garçon qui est adorable, une petite fille qui est mignonne, bien élevée etc. mais... ». Donc ça permet aussi les deux facettes de l'enfant ce qui n'est pas plus mal. Donc ça c'est... les collègues avec qui on a pris cette habitude là ça se passe bien. Par contre, il m'est arrivé que des collègues n'osent pas me dire qu'ils ne veulent pas de moi, le font parce que tout le monde le fait et alors là ça ne se passe pas forcément bien. D'une part parce que tu as certains collègues qui osent dire des choses à des parents que toi, il faut que tu t'accroches à ta table pour ne pas dire « Ohla ! ». Pour toi c'est très inconfortable parce que tu sens bien que le parent t'associe à l'enseignant, parce que toi tu es l'école, et que ça te fait vraiment très mal aux tripes de te dire qu'on va pouvoir penser cela de toi. Donc ça c'est vraiment des situations que j'ai vécues quelques fois et que je veux plus jamais vivre parce que mon rôle ce n'est pas de casser l'enseignant devant les parents mais d'un autre côté mon rôle ce n'est pas non plus de regarder l'enseignant casser un parent sans rien faire. Donc ça c'est vraiment quelque chose où j'essaie d'être très vigilante, quand des collègues me demandent de rencontrer les parents avec eux, alors il y a des collègues avec qui ça se passe bien depuis des années, on sait comment on fonctionne, voilà ça se passe très bien, ceux qui sont nouveaux quand on ne se connaît pas etc. on prépare bien en amont, on essaye de voir, mais quand je sens que ce n'est pas possible parce

que de toute façon le langage que tiennent les enseignants ou la façon dont ils parlent aux parents ne me convient pas et que je ne vais pas pouvoir après en parler avec eux, je préfère décliner l'invitation. Parce que ça c'est compliqué aussi, très, très compliqué... tu es là et tu te dis « Je fais quoi là ? ». Alors tu essayes de glisser gentiment « Oui, mais... » Et puis quand ça ne marche pas tu abandonnes. Moi je me suis vue ressortir de rendez-vous avec des parents vraiment très mal. Tu rentres chez toi tu te dis « Ce n'est pas possible, après tu ne sais pas comment faire ». Alors ça m'est arrivé aussi d'avoir ce genre de réunions avec les parents et avec un collègue et en fait après du coup moi j'avais besoin de voir les parents après l'école mais le collègue continuait évidemment à voir les parents aussi et en fait tu t'apercevais que le collègue racontait des énormités aux parents et après tu ne sais plus comment faire pour dire aux parents... Ça c'est vraiment très très dur à vivre, je ne l'ai pas vécu souvent mais c'est très, très compliqué. Il faut en tant que maître E s'attendre à ce genre de choses, il faut se préparer et se dire qu'il y a certains collègues pour qui tu vas représenter quelque chose de non atteignable pour eux, ou une frustration quelconque, peu importe on n'est pas là non plus pour les psychanalyser, mais qu'en même temps ils vont te le faire payer. D'une façon comme d'une autre mais ils vont te le faire payer. Donc ça il faut être préparé parce que ça fait vraiment très mal et ça peut te casser complètement. Moi j'ai failli partir de cette école parce que tellement ça ne se passait pas bien avec UN collègue. Mais ça se passait vraiment très très mal.

Et à quoi était du cela à votre avis ?

Je pense que je représentais une image détestable pour lui, ce n'était pas moi en tant que personne c'était la fonction de maître E. Mais bon, on n'a jamais pu s'en expliquer parce qu'à chaque fois qu'on a essayé d'avoir des explications, d'en discuter etc. on n'a jamais pu s'en expliqué. Mais on est allés jusqu'à un point où il a fallu que je fasse intervenir l'inspecteur. Donc ça a été vraiment très très loin. Mais vraiment ça c'est franchement pas agréable. Mais bon, même si ça t'arrive avec une personne, ce n'est pas énorme mais c'est tellement douloureux à vivre... Et puis ça a forcément des incidences sur les autres collègues en fait. Parce que du coup eux ils sont un peu en porte-à-faux, ils n'ont rien à te reprocher mais ils n'ont pas forcément quelque chose à reprocher à l'autre personne, donc en fait pour eux c'est très déstabilisant. Ça met vraiment une ambiance dans l'école pas confortable, complètement contraire au travail d'équipe. Vraiment en tant que maître E il faut que tu aies un minimum d'affinités avec tout le monde. Il suffit qu'il y ait une personne

avec qui ça ne passe pas et là ça peut être vite désagréable pour tout le monde. Que là, bon une fois que ce problème-là a été réglé, moi j'ai des bons contacts avec tout le monde donc, après avec des plus ou des moins. Des gens que tu aimes bien pédagogiquement mais que tu n'aurais franchement pas envie d'être amie avec eux, par contre tu en as pour qui tu te dis « Bon sa pédagogie franchement ce n'est pas ça » mais tu t'éclates avec eux parce qu'en tant que personne tu y trouves ton compte etc. Après ta relation avec chacun elle est pédagogique, ou pas pédagogique mais voilà, elle est bonne. Il faut faire en sorte que ta relation soit bonne et que tu puisses partager quelque chose. Quand tu ne peux pas partager de la pédagogie tu essayes de partager autre chose, tu essayes de chercher, tu te dis « Je vais chercher, en grattant bien je vais trouver ». Il faut ce contact là aussi parce que moi je me dis toujours que c'est un peu comme ça aussi que la pédagogie elle peut naître. Parce que, comme je te disais tout à l'heure, au goutte à goutte, un jour tu peux réveiller des gens qui vont te dire « Ah tiens, finalement, peut-être que... ».

Je n'ai eu à poser aucune question et vous avez répondu à tout, c'est parfait. Pour terminer, pour vous la collaboration c'est important dans le métier, c'est bien cela ?

C'est primordial, ce n'est pas important, c'est primordial. La collaboration, elle est primordiale, elle est essentielle, il n'y a pas de travail de maître E sans collaboration. Mais c'est ce qui est le plus dur à mettre en place. C'est très compliqué à mettre en place. Mais c'est essentiel, essentiel, essentiel. Et tu y travailles avec tout ce que je te disais, avec de l'humour, avec les mails, avec des réunions informelles, avec des réunions plus formelles, avec les petits biscuits que tu amènes et le café parce que tu sais qu'un tel aime ça, tu... en maternant un peu quelques-uns, voilà c'est ... c'est un travail de tous les instants en fait. Pour qu'il y ait une vraie collaboration il faut qu'il y ait un... climat serein, il faut qu'il y ait beaucoup d'échanges, des relations, il faut manger à l'école de temps en temps, il faut participer à la vie de l'école, il faut soutenir les gens quand ça va mal, il faut accepter que quelques fois ils soient grognons. En fait, il faut arriver le matin avec tes radars et sentir dès le matin « Bah aujourd'hui, elle je vais la laisser tranquille. Tiens, elle j'ai une ouverture » et en fait ta collaboration elle se fait comme ça. Donc tu vas travailler plus avec une personne pendant une semaine parce qu'il se passe des choses etc. et puis moins avec une et puis plus avec l'autre. Mais il faut vraiment qu'il y ait de la collaboration. Et puis moi vraiment le plus dans l'école c'est que la collègue qui m'a offert le livre tout à l'heure c'est notre maître+ avec qui je suis très très liée en terme de pédagogie, heureusement qu'elle est

dans l'école parce que... enfin c'est un vrai plaisir d'échanger avec elle, c'est quelqu'un de très très pointu en pédagogie, qui connaît énormément de choses enfin c'est un vrai régale. Donc en fait moi ça m'aide aussi d'avoir aussi à côté quelqu'un avec qui je peux vraiment parler de « pédagogie pédagogie », avec ce que je te disais tout à l'heure avec les recherches en neurosciences etc. J'ai ça d'un côté et ... du coup je peux accepter que les collègues soient moins pointus, moins intéressés, moins...voilà. Mais c'est vrai quelques fois je t'avouerais que... quand tu as des collègues qui sont vraiment vraiment vraiment pas dans la pédagogie, qui en ont absolument rien à faire de la pédagogie, c'est vrai qu'il y a des moments tu es obligée de serrer les poings et serrer les dents aussi pour ne pas dire des choses qui pourraient être vexantes. Voilà. Et c'est pareil dans les réunions, conseils de maîtres, concertations, etc. tout ce que tu vas dire il faut que tu l'aies pensé avant, ou si tu ne l'as pas pensé avant il faut bien peser tout ce que tu vas dire parce que dans une réunion tu peux aussi blesser, blesser des gens sans t'en apercevoir. Il faut vraiment faire attention à ce que tu dis, il faut toujours essayer d'amener les choses avec le plus de délicatesse possible. C'est une qualité qu'il faut avoir en tant que maître E.

Parce qu'il y a toujours un lien avec ce que le travail de l'enseignant avec sa classe...

Complètement. En plus quand tu es en réunion il y a le regard des autres, ce sont un peu comme des élèves, quand tu as le regard des autres ce n'est pas toujours facile. Donc quand il faut que tu dises « Voilà, nos évaluations sont quand même très échouées dans ce domaine-là, est-ce qu'on ne peut pas faire un petit point sur où on en est, ce qu'on fait ? », quand il faut commencer à demander ce qui se passe dans les classes etc. bon là il faut que tu y ailles vraiment sur la pointe des pieds. Et je conçois que ça peut être blessant pour des gens qui bossent, parce que tout le monde bosse, travaille et puis ils n'ont pas forcément les résultats escomptés et puis voilà. Il faut être assez délicat. Mais en même temps toi tu sais que tu es là pour faire avancer la machine donc il faut que tu trouves des leviers régulièrement pour emmener certaines collègues. Tu sens quelques fois la collègue avec qui toi tu vas accrocher qui va emmener les autres en fait. Il faut sentir ça aussi, tu te dis « Là, si je travaille avec X ou Y, là ce levier là il va pouvoir se faire parce qu'après ça fait effet boule de neige ». Il faut ... il faut être rusé.

Il faut tout calculer à l'avance...

Pas toujours à l'avance parce que quelques fois tu t'en aperçois... moi tout ça c'est l'expérience d'un bon nombre d'année. Ça ne se fait pas ta première année, déjà ta première année si tu arrives à bien comprendre tes missions, à bien faire comprendre aux collègues tes missions, que de temps en temps quand ça déborde de leur rappeler « Attention moi mes missions de maître E elles sont là, moi je fais de l'adaptation je ne fais pas du soutien, vous ne pouvez pas me demander cela ou moi je ne peux pas répondre à cette demande-là ». Donc de temps en temps, de toute façon, même régulièrement il faut rappeler tes missions. Il faut être toi bien au clair dans ton travail, dans tes missions. « Moi mes missions c'est l'adaptation. Je ne suis pas là pour faire du soutien, je ne suis pas là pour faire refaire un exercice qui est échoué dans la classe, ça n'a aucun intérêt. Moi mes missions c'est de me dire cet enfant il échoue dans la classe régulièrement, pourquoi ? Pourquoi il échoue ? Où est le problème ? Qu'est ce qui fait qu'il n'y arrive pas ? Il a l'intelligence, il n'y arrive pas. C'est quoi ? C'est un problème de mémorisation ? C'est un problème de concentration ? C'est un problème de métacognition, est-ce qu'il sait comment on apprend ? » Voilà. Donc toi, c'est tout ce travail en amont que tu fais. On va te donner un élève, on va te dire « On arrive au mois de février, il sait toujours pas lire ! ». Il ne sait pas lire, ce n'est pas parce que tu vas lui faire b+a ba, b+o bo et b+i bi qu'il va savoir lire, ça ça a été fait dans la classe et ça ne marche pas. Ça veut dire que, en amont de ça, est-ce que la conscience phonologique elle est installée, qu'est-ce qui s'est passé en conscience phonologique, où il en est en conscience phonologique. Mais il faut que les collègues acceptent ça aussi, parce que quand quelques fois j'avais des collègues qui me disaient « Bah oui, je te le donne en lecture et tu fais des jeux ? ». Oui, je fais des jeux. Je fais passer ça sous forme ludique, parce que l'enfant il a besoin de ce côté ludique, avant de rentrer dans le côté scolaire. Et puis il ne sait pas lire mais c'est normal il n'a pas compris ce que c'était une syllabe. Donc tu vois il faut que tu rappelles régulièrement aux collègues « Pour apprendre à lire, avant d'apprendre à lire, en amont de la lecture, il doit se passer ça et ça ». Donc c'est là que toi aussi il faut que tu sois au clair sur comment on apprend à lire, toutes les étapes de l'apprentissage. Donc il faut quand même au clair et puis régulièrement bien être sûr de toi.

Et justement le passé de professeur des écoles sert énormément...

Complètement. Moi je dirais en fait que mes quinze années de CP, elles m'ont servies à ça, elles m'ont servies à... je n'ai jamais fait deux années la même chose parce que voilà parce

que... parce que j'aimais ça, parce que je voulais comprendre pourquoi X il sait lire et pourquoi l'autre il ne sait pas lire, qu'est-ce qui s'y passe, voilà tu te dis « Ce n'est pas possible, je fais la même chose et pourtant ça ne se passe pas pareil ». Donc en fait moi tout le travail sur la conscience phonologique, le principe alphabétique, tout ce travail-là il était déjà largement entamé avant que je sois maître E, j'avais déjà eu cette chance-là de pouvoir le travailler. Mais en tant que maître E il faut... il faut vraiment essayer d'être au clair sur les apprentissages, ce qui s'y passe, comment ça se passe... Alors tu apprends ça en formation aussi, ça fait partie de ta formation. Mais ta formation elle ne te suffit pas pour mettre vraiment bien tout ça au clair. Après tu as l'expérience qui va faire que... Et tout ça il faut que tu le partages avec les collègues. Alors au début tu ne sais pas trop comment le partager parce qu'aller dire à un collègue « Alors tu vois là en lecture machin il ne sait pas lire mais c'est normal parce qu'il ne sait pas ce que c'est une syllabe ». Tu ne peux pas dire ça aux collègues comme ça donc il faut que tu amorces gentiment, que tu arrives à parler de façon informelle de la conscience phonologique, de ce que tu as fait dans le petit groupe, que tu es étonné qu'ils ne savent pas ce que c'est une syllabe, qu'il va falloir retravailler sur la syllabe. Et puis là tu as les oreilles qui se tendent en fait. Et puis après tu en as qui te demandent clairement « Est-ce que tu peux me mettre au clair sur... ». Là j'ai mes collègues de CP qui m'ont demandé cette année « Tu peux nous lister tout ce qu'on peut faire comme travail sur la conscience phonologique, sur la syllabe ? » ou ils m'ont demandé quelle sorte de jeux ils pouvaient manipuler. Mais avant que tout ça s'installe c'est long. Il faut du temps.

Vous en parlez vraiment avec passion...

Oui c'est passionnant. Moi à refaire je refais sans problème parce que... Je ne regrette pas d'avoir attendu autant de temps avant de le faire. Parce que du coup j'ai eu aussi la passion de ce que j'ai pu faire avant côté enseignant, parce que du coup je peux m'apercevoir aussi de ce que c'est d'être enseignant dans une classe de CP avec vingt-cinq gamins, en plus j'étais sur la Mare Rouge donc pas dans un milieu favorisé non plus donc je peux dire aussi aux collègues « Bah oui, je sais bien ce que vous vivez, moi je l'ai vécu ». Et puis tu ne l'oublies pas non plus ça. Alors que tu as certains collègues qui démarrent rapidement et qui n'ont pas eu l'expérience d'une classe, ça peut être un peu handicapant, je trouve quand même. Je pense que c'est bien d'avoir un minimum. D'avoir vu comment ça fonctionne une classe. Notamment une classe de CP, parce que l'apprentissage de la lecture c'est quand

même quelque chose. Quand tu t'y colles la première fois c'est... Tu te dis « Ah, je vais faire comment ? Quelle ficelle je vais tirer ? » Et puis ils partent tous d'un endroit différent et tu en as qui vont lire en décembre, bon quoique nous dans nos écoles c'est quand même assez rare, et tu en as en juin il ne s'est toujours rien passé. Mais c'est en même temps très formateurs et ma collègue qui est maître+ en fait, elle était dans cette école depuis bien plus longtemps que moi, elle travaillait sur un CE2. Et en fait là, depuis... ça va faire la cinquième année puisque nous avant qu'il y ait le dispositif « plus de maître que de classes » on avait déjà dans l'école fait ce choix de faire des classes ou à double niveau ou avec un effectif plus important mais de dégager une personne pour qu'on ait un maître supplémentaire. Et elle est tout à fait vraiment la personne qui fallait pour faire ce travail-là et elle a énormément de connaissances pédagogiques etc. mais en fait elle n'avait jamais travaillé au CP. Elle a découvert le CP. Et elle dit que c'est fantastique de découvrir tout ce qui peut s'y passer et comment ça se passe et comment ça s'installe. D'avoir fait du CP au moins une fois dans sa vie c'est une vraie richesse, parce qu'autant dans les autres classes bon... chaque classe a son profil, ses particularités etc. mais alors le CP c'est vraiment la classe où tu as l'impression de partir de rien et que tu as tout à construire. Alors là il faut que tu te remontes les manches parce que... Et puis ce moment magique où tout d'un coup tu as le gamin qui te fait « Oh ! Je sais lire ! », Alors ça c'est extra. Et tu ne l'as pas forcément dans les autres classes même si effectivement les enfants évoluent et progressent mais tu n'as pas cette découverte-là.

Et bien merci pour cet échange vraiment très intéressant.

Annexe 8 : Entretien de Madame B, Professeur des écoles

Retranscription de l'entretien avec Madame B - Professeur des écoles

Lundi 13 mars 2017

Collègue de Madame D (maître E)

Age : 30 ans

T3, 2 ans d'ancienneté dans l'école

Niveau : CP en REP+

Qu'est-ce qui justifie, selon vous, l'intervention de la maître E ?

Alors nous en début d'année, notre maître E nous propose de venir dans nos classes faire un travail d'observation, parce qu'il y a des choses que nous on ne voit pas, forcément, donc on établit un protocole, donc il va falloir que je passe par une phase de regroupement avec ma classe entière, il va falloir que je les mette à travailler en petits groupes, donc plusieurs modes de travail. Et ensuite elle passe un certain temps dans la classe à observer le comportement des élèves, leur travail, et ensuite on décide ensemble de quels élèves auraient besoin de travailler avec elle. Donc moi avant je fais ma petite liste de son côté et puis après on voit si ça concorde avec ce que elle pensait. Et ensuite, on établit une liste ensemble. Elle, elle travaille sur le français ou sur les maths, ça dépend du profil des élèves et de ce qu'ils ont besoin. Donc soit elle travaille en co-intervention à l'intérieur de la classe, soit elle prend un petit groupe d'élèves qui n'excède pas quatre ou cinq et elle va travailler de son côté dans sa classe.

D'accord, et qu'est-ce qu'une maître E apporte en plus par rapport à la différenciation en classe ?

Nous notre maître E à nous, c'est soit un renforcement des bases, soit vraiment la construction complète. Donc c'est des élèves qui ne sont pas capables de suivre même avec toutes les aides que je pourrais leur mettre en place. Donc elle, quand elle les emmène ou quand elle travaille en co-intervention dans la classe, c'est avec un matériel spécifique. Donc soit elle arrive à s'intégrer un petit peu dans ce que je fais en simplifiant au maximum et puis en apportant elle ce qu'elle peut apporter, soit elle est sur quelque chose de complètement différent avec une méthode complètement différente.

Pour passer par d'autres approches ...

Oui, voilà. Et en général ça fonctionne plutôt bien. Donc après elle fabrique le matériel avec eux et à chaque fois qu'ils vont travailler avec elle ils emmènent leur matériel et quand moi je les ai dans la classe ils réutilisent le matériel qu'ils ont construit avec elle.

Pour faire un lien entre la classe de la maître E et la classe...

Oui, ça c'est important. Ce que elle fait avec eux il faut que moi j'arrive à le réinvestir en classe et c'est même arrivé que je l'investisse pour toute ma classe.

Et comment vous faites justement pour créer ce lien concrètement ?

C'est par la réutilisation du matériel, des outils, des méthodes du coup plus efficace qu'elle utilise et moi au sein de ma classe, mes élèves en difficulté qui n'ont pas de besoin spécifique maître E, je leur apporte quand même la méthode et du coup ça passe beaucoup plus facilement. Et puis après elle a aussi son expérience, donc voilà.

D'accord, du coup est-ce qu'elle peut avoir aussi un rôle de conseiller ?

Les maîtres E en général je ne sais pas trop, mais elle oui. Elle est beaucoup dans l'écoute, elle est attentive à ce qu'on fait en classe, au relationnel avec les élèves et puis si j'ai besoin, elle est beaucoup dans le conseil, elle m'apporte un peu son expérience, elle me donne deux trois choses à réinvestir, de ce côté-là elle est bien utile.

Du coup c'est appréciable, le fait qu'on reçoive des conseils de quelqu'un d'autre ça n'est pas source de tension ?

Non. Après ça dépend du tempérament de l'enseignante. Il y en a qui sont assez fermés et c'est « moi je fais comme ça et toi prends mes élèves tu peux faire comme tu veux quand tu les as mais quand je suis dans ma classe tu n'as pas à me donner de conseil ». Après moi j'ai un tempérament différent, je suis en début de carrière aussi donc je prends de celles qui ont de l'expérience. Après pédagogiquement tu vois aussi avec qui tu t'entends bien et voilà, du coup on est sur la même longueur d'ondes. Et puis elle est beaucoup à l'écoute des enseignantes, dans le conseil, si tu as besoin de te tourner vers elle elle est toujours présente. Donc du coup ça fonctionne, elle n'est pas dans le jugement. Quand elle vient observer dans ta classe — en plus quand tu es en début de carrière c'est un peu compliqué parce que tu as un peu peur du regard des autres, c'est toujours délicat — mais elle apporte vraiment un regard...elle ne va pas te juger, elle va donner des conseils, elle va te dire « bon bah tu

pourrais peut-être faire un petit peu comme ça », fin elle a une manière d'amener les choses, tu prends.

D'accord, ce n'est jamais ressenti comme une critique ou un jugement....

Alors après tu as des choses qui sont quand même difficile à entendre, parce que toi tu essayes de faire du mieux que tu peux et là on est dans un milieu où c'est compliqué, donc tu fais ce que tu peux et parfois ça fonctionne et parfois ça fonctionne pas donc quand on te renvoie le fait que ça fonctionne pas ce n'est pas toujours facile mais voilà, le regard extérieur du coup il est important.

Et justement la co-intervention, par rapport au jugement, le fait d'avoir quelqu'un dans la classe, ce n'est pas pesant ?

Tu oublies vite. Tu oublies vite parce qu'il y a qu'une personne qui fait la passation des consignes en grand groupe, donc c'est soit moi soit elle. Alors là l'expérience fait que du coup je la laisse faire et puis après quand on tourne sur les ateliers il n'y a pas le regard de l'autre parce qu'on est chacune avec nos élèves, donc ça tu ne le ressens pas. Je trouve que tu le ressens moins en co-intervention.

D'accord, et est-ce que vous préférez la co-intervention ou bien quand les élèves sortent de la classe avec la maître E ?

Les deux sont intéressants, je pense que pour les élèves c'est mieux d'être complètement intégrés au groupe classe. Après, moi personnellement en tant qu'enseignante, je préfère quand ils sortent de la classe parce que du coup ils sont plus calmes, ça divise le groupe même si elle n'en prend pas énormément. Et puis on n'explique pas les mêmes choses et pas en même temps, donc tu as des élèves qui ont la concentration très fébrile, du coup dès que quelqu'un parle ils sont attirés par l'autre. Moi je préfère quand c'est en séparation mais je pense que pour l'enfant c'est mieux en co-intervention.

Pourquoi ?

Parce que ce sont des enfants qui ont déjà beaucoup de difficultés, qui sont souvent déjà suivis à l'extérieur. Nous on travaille beaucoup en décrochage donc une bonne partie de la journée nos élèves sont éparpillés, donc à un moment donné il y a quand même besoin de ressouder le groupe et qu'ils soient tous ensemble dans la classe. C'est quand même

important et puis au moins ça ne pointe pas du doigt les élèves qui ont des difficultés et qui vont travailler avec la maître E et qui sortent de la classe. Alors on explique bien en début de l'année pourquoi il y a quelqu'un qui vient dans la classe nous aider et en général les bons élèves comprennent bien aussi si bien que, or intervention maître E, ils se positionnent tout seuls en tuteur. Donc ça gêne ni les bons, ni les élèves en difficulté, parce que du coup les élèves en difficulté ils prennent tout ce qu'ils peuvent prendre autour d'eux et jusqu'alors ça ne pose pas de problème, alors moi je suis avec les CP, c'est peut-être différent avec les grands.

Et comment s'organise votre co-intervention ?

Alors moi je travaille en atelier, donc en fait elle se positionne sur un îlot et elle travaille avec eux et moi je travaille avec les trois autres.

Et est-ce que vous allez voir un peu le travail qu'ils font ?

Oui, je jette quand même un coup d'œil, après c'est essentiellement son rôle à elle mais oui bien évidemment.

Et la tâche qu'ils ont, c'est vous qui la donnez ou c'est la maître E qui a donne?

C'est la maître E mais ça reste en accord avec ma séquence, mes objectifs mais c'est elle qui crée tout le matériel, c'est elle qui met en place tout le travail pour eux. Alors la co-intervention ça se fait en maths par contre elle les sort en français. Moi, je travaille sur fichier, alors par exemple en numération eux ils ne sont pas du tout sur fichier alors elle a un matériel complètement différent. Et tout ce qui est géométrie, grandeurs et mesures là ils nous suivent. Donc en maths ils sont sur des supports différents.

Et pour préparer tout cela, comment vous vous organisez ?

En fait je lui dis à chaque fois où j'en suis, mes objectifs. Souvent on travaille à la semaine et elle elle essaye de s'intégrer un petit peu dans mes objectifs mais c'est compliqué, ça arrive qu'ils fassent des choses complètement différentes parce qu'ils sont dans la construction. Nous on avance et eux ils sont à un stade beaucoup plus réduit, donc parfois on privilégie qu'ils restent eux beaucoup plus longtemps sur une notion et qu'ils soient vraiment dans la construction du nombre, quitte à ce qu'ils aient du retard, ce n'est pas grave, mais au moins que les acquis qu'ils ont avec elle soient solides.

D'accord et comment échangez-vous pour préparer ?

Ça peut être par mail, par message, ça peut être quand on se voit en salle des maîtres. Dès qu'on a du temps on en profite pour discuter. Alors nous on a la chance d'avoir une maîtresse E à temps plein ici. Donc on sait toujours où la trouver. Alors là elle va intervenir sur la maternelle la deuxième partie de l'année mais elle est juste à côté. Donc elle est toujours plus ou moins disponible, on peut aller taper à sa classe, donc c'est plus facile que d'avoir quelqu'un qui fait du va et vient.

Est-ce que vous pensez que des échanges réguliers ont un impact dans la collaboration entre le maître E et le professeur des écoles ?

Il faut quand même que je sache à chaque fois ce qu'ils ont fait, si ça a fonctionné ou pas, où est-ce qu'ils en sont, donc je ne peux pas passer à côté d'un retour sur ce qu'ils s'est passé quand ils sont allés avec elle ou quand elle est venue en classe, ça c'est indispensable. Donc des échanges rares ce serait compliqué.

Donc il y a toujours un retour à la fin de chaque séance...

Oui, même si ça se fait quand elle me les ramène, il faut toujours qu'elle me dise comment ça s'est passé, est-ce que ça fonctionné ou pas, même au niveau de la concentration il y a des enfants qu'elle ne prend pas toute l'année, elle les prend par période, à un moment donné ils ne vont plus en avoir besoin et puis à un moment donné il y en a qui vont révéler le fait qu'ils vont en avoir besoin, donc ce n'est pas toute l'année. Et puis après il y a des enfants avec qui ça ne fonctionne pas, donc c'est ponctuel, il faut qu'elle me le dise au fur et à mesure et ceux qu'on estime que là voilà pendant quelques semaines il faut arrêter et bien on arrête, on les réintègre dans la classe et ils repartent un peu plus tard.

Et est-ce que vous changez votre façon d'enseigner avec ces élèves par rapport à ce retour, ou bien de les évaluer ?

Tout ce qui est application, j'adapte. J'adapte les exercices. Mais en même temps j'adapte aussi pour ceux qui ne partent pas avec la maître E, par contre vraiment les évaluations qu'on fait enfin... trimestrielles, ça je n'adapte pas. Ça c'est vraiment... c'est la même chose pour tout le monde parce qu'on a besoin de voir aussi comparativement à tous les autres élèves, à tous les autres CP ce qu'ils sont capables ou pas de faire et puis il faut que les parents aussi se rendent compte que si ils ont eu un bonhomme vert sur le travail qu'ils font avec la maître E d'accord c'était bien mais par rapport à ce qu'on attend d'un élève de CP... après il faut aussi remettre en place par rapport aux objectifs, par rapport aux programmes. Donc les évaluations on différencie pas.

Est-ce que vous voyez des progrès sur ces élèves pris en charges par la maître E ?

Oui, sur 90% d'entre eux. Il y en a toujours qui sont pris par la maître E mais qui ont des problèmes autres que forcément elle ne peut pas gérer et que moi je ne peux pas forcément gérer non plus. Mais sur la plupart des élèves ça fonctionne. Donc ça c'est bien. Et puis ils y gagnent toujours en plus, en autonomie, ils en sortent un peu grandis, on leur donne des rôles qu'ils n'auraient pas forcément eu au sein du groupe classe, donc ils y gagnent forcément quelque chose. Parfois ce n'est peut-être pas ce qu'on attendait mais ils y gagnent toujours quelque chose.

Que pensez-vous de la préparation avec la maître E ?

C'est lourd en début d'année parce qu'il faut préparer les fiches RASED et les PPRE, sans ça elle ne peut pas prendre les élèves en charge. C'est surtout le travail en début d'année qui est assez lourd, après comment on fait au fur et à mesure les bilans etc. c'est moins lourd. Et puis comme on s'entend bien ce n'est pas une corvée de préparer. Ça c'est hyper important. Si je ne m'entendais pas avec ma maître E, le temps que je passe à faire le bilan, à débriefer avec elle, ça m'embêterait de le prendre sur mon temps personnel. Là on s'entend bien donc ça se passe bien avec les élèves et entre nous. Et puis ce n'est pas du temps de perdu, il n'y a jamais de temps de perdu pour cela.

Donc c'est important de bien s'entendre avec sa maître E pour collaborer...

Bah c'est important parce que les élèves aussi voient qu'on discute, qu'elle me raconte ce qu'il s'est passé, que moi je leur dis, qu'on fait un point même sur le comportement, parce que là on ne peut pas passer à côté dans un milieu comme celui-là. Donc du coup rien que pour les élèves et pour qu'ils soient beaucoup plus sereins de voir qu'on s'entend toutes les deux ça les rassure. Et puis au moins on marche dans le même sens. Ce n'est pas la maîtresse E rentre dans sa classe et puis « bon bah votre maîtresse elle fait comme ça mais moi non ».

Et par rapport aux projets personnalisés, vous les créez ensemble ?

Alors en fait moi je vais remplir d'abord les PPRE et les fiches RASED de mon côté et puis après on se rencontre avec la directrice, la maîtresse E et la psychologue scolaire. Moi je leur présente mes fiches et puis après on fait un point toutes ensemble. Alors avant le rendez-vous elle est venue dans ma classe et elle a pris des notes aussi de son côté et puis après on se confronte un peu toutes ensemble et on voit quels élèves auraient vraiment besoin de son intervention. Moi ça m'arrive de mettre des élèves et finalement en discutant toutes ensemble on se dit « Bon bah non finalement lui il ne relève pas du maîtresse E par contre lui peut-être que oui », donc on en discute et on se met toutes d'accord. Et c'est que après qu'elle gère son intervention.

Et est-ce que vous devez faire un document ensemble ?

En fait, ce qu'on se dit on le note sur la fiche RASED. Mais on n'a pas d'autres documents. C'est à ce moment-là qu'on définit les objectifs. Alors ça prend du temps, parce que souvent on présente bien quatre ou cinq élèves par classe, donc ça prend plus de temps pour elle parce qu'elle le fait avec toutes les classes mais c'est à ce moment-là qu'on établit tout, on se voit une fois au début de l'année mais il faut tout faire à ce moment-là.

Et cela se passe sur du temps de réunion ?

Non c'est du temps personnel. On pourrait décaler de nos réunions mais on a tellement de choses à faire que finalement on n'a pas le temps.

Donc c'est un investissement important...

Oui, mais je pense qu'on ne peut pas y échapper. Enfin si on pourrait, on pourrait ne lui présenter aucun enfant mais après voilà ...

Et comment faites-vous pour organiser les prises en charges par rapport à votre emploi du temps ?

En fait, en début d'année elle nous pose sur la table en salle des maîtres son emploi du temps avec les créneaux qu'elle a de disponible. On essaye de... se caler comme on peut. Elle, elle fait le point et elle revient nous voir pour nous dire « bah voilà moi j'ai ce créneau-là si tu veux », ou après c'est toi qui lui propose, après c'est de la négociation, elle selon les creux qu'elle a dans son emploi du temps. Moi j'essaye à chaque fois qu'elle me prend mes élèves sur un domaine, moi je fais le même avec mes élèves à moi. Ce n'est pas ils partent faire des maths et moi je fais découverte du monde pendant ce temps-là. S'ils vont faire des maths, je fais des maths, s'ils vont faire du français, je fais du français. Quitte à chambouler un petit peu mon emploi du temps mais on travaille la même chose au même moment pour ne pas qu'il y ait des loupés ailleurs. Et puis après c'est des élèves qui peuvent s'épanouir dans d'autres domaines disciplinaires et pour le coup ce serait vraiment dommage de leur enlever ça.

Concernant la co-intervention, est-ce que vous connaissez d'autres formes de co-intervention ?

Avec la maître E ? Non, vous allez me dire.

Il existe un type de co-intervention où le maître E serait avec le groupe classe pour que le professeur des écoles puisse être avec les élèves en difficulté, ou bien un autre où le professeur des écoles et le maître E seraient tous les deux face à la classe.

Alors face à la classe, d'accord. C'est arrivé que la maître E fasse la passation des consignes et qu'elle explique. Mais après on a jamais inversé les rôles parce du coup ce n'est plus son rôle. Je pense. Après il faudrait lui poser la question à elle. Moi j'aurais l'impression de lui enlever son rôle, ce n'est pas que ça me dérangerait mais c'est qu'elle a fait les formations, elle a l'expérience pour gérer ce genre de difficultés, moi pas, donc du coup d'inverser les

rôles ça me... je n'aurais peut-être pas l'impression de leur apporter ce qu'elle est capable de leur apporter. Mais ça vaudrait le coup de lui poser la question à elle.

Donc vous préférez la co-intervention traditionnelle ...

Bah après moi bête et disciplinée moi je me dis que c'est un peu chacun son rôle. Mais après elle est tellement présente que l'année dernière on a travaillé sur Stella Baruk, c'est hyper intéressant sur le passage à la dizaine, donc c'est une méthode complètement différente qui change des méthodes traditionnelles. Elle a testé l'année dernière sur mes élèves, ça a super bien fonctionné si bien que cette année on change notre méthode de maths. Pour passer sur ce qu'elle faisait.

Toute la classe ou toutes les classes de CP ?

Alors sur les trois CP on est deux à passer sur cette méthode.

Donc c'est vraiment un enrichissement mutuel ...

Oui, c'est vraiment un échange. Elle prend et elle donne aussi. Et puis après on travaille beaucoup en équipe. On a une maître sup aussi donc... Bah cette année on a été obligés de changer de fichier parce que l'édition qu'on avait on l'a arrêtée, du coup spontanément on va se tourner vers la maître sup et la maître E pour avoir leur avis savoir comment on peut fonctionner. Parce que comme elle travaille avec nous, ça nous semble aussi naturel de l'intégrer à nos décisions et à nos projets.

Et justement vous pensez que c'est important de collaborer avec ses collègues enseignants ou spécialisés, les intervenants etc ?

Oui. Alors moi avant de tomber dans cette école j'étais dans un RPI où il n'y avait pas de maître sup, pas de maître E, rien du tout. Donc j'ai découvert en arrivant ici et ça me convient bien et je pense que ça convient à l'équipe, ça convient aux enfants et puis c'est hyper important qu'on soit tous sur la même longueur d'ondes, qu'on donne les mêmes acquis aux élèves, les mêmes bases, et puis ça a un côté rassurant aussi de se dire qu'on est

pas tout seul à prendre la décision, que c'est pas chacun dans sa classe quand la porte est fermée, on peut se reposer sur les autres et ça je trouve que c'est important.

Et est-ce que vous mettez des choses en places dans l'école pour collaborer ?

On décloisonne l'étude du code. Donc sur trois classes, plus le maître E, plus le maître sup, plus un assistant pédagogique. On fait six groupes de besoin et on travaille tous les matins comme ça. Et puis après sur des temps comme les maths ou en production d'écrit, soit on fait de la co-intervention soit du décloisonnement. On établit une programmation de cycle avec les CE1 et les CE2, donc les trois quarts de notre programme on l'établit ensemble.

Et tout cela ça se passe sur les temps de réunion ?

Oui sur les temps de réunion et puis nous on est en REP+ donc on a des journées de concertations donc on fait sur ce temps-là.

Combien en avez-vous ?

On doit en avoir une ou deux par période.

D'accord. Est-ce que vous pensez qu'il pourrait avoir des obstacles à la collaboration ?

Alors. Il pourrait en avoir, moi je n'en ai pas, enfin je n'en rencontre pas, mais... sans citer de nom, il y a certaines de mes collègues avec qui ça ne fonctionne pas aussi bien, parce qu'il y a des personnes qui sont installées dans leur niveau depuis un certain temps, qui ont du mal à se remettre en question donc c'est en gros « tu viens chercher mes élèves et tu fais ce que tu as à faire avec eux par contre tu ne me dis pas ce que moi je dois faire dans ma classe ». Ca du coup après c'est un peu plus délicat de travailler avec la maître E dans ces conditions-là. Et puis après il y a aussi le problème du réinvestissement parce que si elles ne s'entendent pas pédagogiquement, tout ce que la maître E met en place pour ces enfants-là si ce n'est pas réutilisé dans la classe, ça ne sert à rien. Parce qu'ils sont... sortis... enfin la co-intervention c'est deux ou trois fois la semaine grand maximum donc la plupart du temps ils sont quand même dans sa classe donc si on ne réinvestit pas ce que elle met en place ça ne donne rien. Et puis il faut des compromis, à un moment donné il faut essayer de faire

des concessions et puis de se mettre d'accord. Ce n'est pas toujours facile. Moi de ce côté-là je n'ai pas de problème, mais après ce n'est pas forcément facile. Ca dépend des personnalités.

Et du coup, qu'est ce qui serait pour vous une collaboration réussie ?

Une collaboration réussie serait qu'ils aient réussi à construire avec elle ce qu'ils n'ont pas réussi à construire les années précédentes ou avec moi, qu'ils aient posé leurs bases et que tous les objectifs qu'on ait établis pour eux soient remplis. Alors après on ne peut pas leur demander d'atteindre ou de récupérer le niveau des autres élèves de la classe parce que ça ce n'est pas possible mais au moins d'avoir évolué et puis d'avoir installé des bonnes bases. Voilà à partir de là c'est réussi.

Et quels seraient les critères essentiels pour une collaboration réussie ?

Des discussions déjà. Ça c'est super important. De faire des bilans. De réinvestir ce qu'elle met en place à l'extérieur de la classe ou à l'intérieur mais au sein du groupe.

D'accord. J'aurais une dernière petite question, est-ce que je peux vous demander votre âge ?

Oui, trente ans.

D'accord, et cela fait trois ans que vous enseignez.

En fait, ça fait quatre ans car moi, mon année de PES je l'ai faite après mon Master. Donc j'ai fait une année de PES plus trois ans, donc ça fait quatre ans.

D'accord. Et bien merci beaucoup.

Résumé

Face à la diversité des élèves, les professeurs des écoles doivent mettre en place des aides adaptées aux différents rythmes d'apprentissage des élèves. Cependant, malgré toutes les aides instaurées, certains élèves restent en situation d'échec. Dans ce cas, les professeurs des écoles sont amenés à travailler avec les maîtres E, membres des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED). Ce mémoire a donc pour but d'étudier à la fois quels sont les facteurs d'une collaboration réussie entre le professeur des écoles et le maître E et mais aussi les obstacles que cette collaboration peut rencontrer. Pour ce faire, ce mémoire s'appuie à la fois sur les prescriptions institutionnelles, sur les différentes recherches effectuées sur ce sujet par des chercheurs et sur l'analyse de cinq entretiens réalisés d'une part avec des maîtres E et d'autre part avec des professeurs des écoles.

Mots-clés : collaboration, maître E, élèves en difficulté, aide