



**HAL**  
open science

## Comment le dispositif de classe dédoublée 24/2 en CE1 de REP+ influe-t-il sur la relation tripartite élèves-binôme d'enseignants ?

Amélie Cathala, Marilyne Gouin-Niedzielski

### ► To cite this version:

Amélie Cathala, Marilyne Gouin-Niedzielski. Comment le dispositif de classe dédoublée 24/2 en CE1 de REP+ influe-t-il sur la relation tripartite élèves-binôme d'enseignants ?. Education. 2019. dumas-02390859

HAL Id: dumas-02390859

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02390859v1>

Submitted on 3 Dec 2019

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**MASTER MEEF mention 1er degré  
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »  
Mémoire de 2<sup>ème</sup> année  
Année universitaire 2018 - 2019**

**Comment le dispositif de classe dédoublée 24/2 en CE1 de REP+,  
influe-t-il sur la relation tripartite élèves - binôme d'enseignants ?**

**AUTEUR(S)**

Amélie CATHALA - B3  
Marilyne GOUIN-NIEDZIELSKI - A3

Directeur du mémoire : Guillaume Azéma  
Assesseur : Serge Leblanc

Soutenu le 22 mai 2019

## Résumé :

D'après l'évaluation PISA 2015 et le rapport de l'OCDE associé, « les élèves des milieux les plus défavorisés ont quatre fois moins de chances de réussir que les autres ». La priorité donnée par l'Éducation Nationale aux savoirs fondamentaux pour tout enfant conduit ainsi à une série de mesures récentes, dont celle des dédoublements de classe en CP et CE1 de REP et REP+ (Réseau d'Éducation Prioritaire) entre 2017 et 2019. Le dispositif prévoit un enseignant pour 12 élèves par classe. La réalité de la mise en œuvre conduit assez souvent à voir cohabiter-coopérer deux enseignants avec 24 élèves dans une même classe.

Ce mémoire de recherche s'intéresse à une classe dédoublée de CE1, en REP +, constituée de deux enseignants et vingt-quatre élèves (24/2). Notre travail questionne les pratiques qui naissent de ce dispositif, jamais vécu auparavant par ces enseignants : Des relations s'établissent-elles entre les enseignants du binôme ? Si oui, lesquelles ? Quelles sont les incidences de cette situation interactionnelle particulière ? Quelles relations s'établissent entre les enseignants du binôme et les élèves ?

**Mots clés :** *co-enseignement, co-intervention, dispositif dédoublé, relation, coopération, réseaux d'éducation prioritaire, cours d'action, analyse inductive.*

## Abstract :

According to the PISA 2015 assessment and the associated OECD report, "students from the most disadvantaged backgrounds are four times less likely to succeed than others". The priority given by the National Education to the basic knowledge for any child leads to a series of recent measures, including class duplication in CP and CE1 REP and REP + ( Priority Education Network) between 2017 and 2019. The scheme provides for a teacher for 12 students per class. The reality of implementation often leads to the cohabitation and co-operation of two teachers with 24 students in the same class.

This research dissertation focuses on a split class of CE1, in REP +, made up of two teachers and twenty-four students (24/2). Our work questions the practices that arise from this device, never experienced before by these teachers: Are relations established between the teachers of the pair? What are the implications of this particular interactional situation? What relations are established between the teachers of the pair and the students?

**Key words :** *co-teaching, co-intervention, split system, relationship, cooperation, priority education networks, course of action, inductive analysis.*

## Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier M Guillaume Azéma, directeur de notre mémoire, pour sa disponibilité, ses conseils, ses ressources et son enthousiasme, tout au long de nos recherches, ainsi que Serge Leblanc pour ses apports méthodologiques.

Un grand merci aux deux enseignants de la classe dédoublée en CE1 REP+, pour leur accueil, leur temps et les échanges enrichissants qui ont eu lieu.

Nous souhaitons également remercier M Michel Ramos, qui nous a donné l'opportunité de traiter ce sujet de mémoire, et qui a montré un intérêt constant pour notre travail. Merci également de nous avoir permis de participer à la journée de formation pour les formateurs REP+ sur le co-enseignement. Elle a été l'occasion de recueillir d'autres points de vue sur le sujet et de nourrir nos recherches.

Pour finir, des remerciements à M Alain Jean, Mme Brigitte Carayon, Mme Françoise Morel et Mme Sandrine Laux pour nous avoir permis d'assister à la réunion concernant l'avancée de leur projet dans le cadre d'un GRIF sur l'activité des enseignants en CP et CE1 dédoublés.

## Précaution anti-plagiat

Nous soussignées Amélie Cathala et Marilyne Gouin Niedzielski, certifions qu'il s'agit d'un travail original et que toutes les sources utilisées ont été indiquées dans leur totalité. Les citations tirées du présent mémoire ne sont permises que dans la mesure où elles servent de commentaire, référence ou démonstration à son utilisateur.

Nous certifions, de surcroît, que nous n'avons ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article, site Internet ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets. La loi sur le droit d'auteur est applicable.

*Texte proposé par Sylvain Connac – Méthodologie de mémoire - 2017*

Le 10 mai 2019

## Sommaire

Remerciements .....	3
Glossaire .....	6
INTRODUCTION .....	7
1. Contextualisation professionnelle .....	7
2. Intérêt <i>a priori</i> de l'étude .....	8
3. Cheminement aboutissant à la question de recherche .....	9
1- Être soi parmi les autres .....	10
a. L'individu comme être social .....	10
b. L'individualisme, constituant de nos sociétés .....	10
2- La relation aux autres, au-delà des différences, l'écart .....	11
a. La relation, au-delà de l'interaction .....	11
b. La culture, les richesses comme ressources .....	12
c. La différence ou l'écart .....	13
d. Vers un capital social plutôt qu'un capital décisionnel .....	14
3- Pratiques professionnelles, les notions mises en jeu .....	14
a. Le triangle didactique .....	14
b. La différenciation et l'individualisation .....	15
c. De la coopération au co-enseignement, définitions .....	16
d. Le co-enseignement, une coopération source d'apprentissages pour tous ? .....	18
e. Les métiers adressés à autrui .....	19
I. CADRE METHODOLOGIQUE DE CONSTRUCTION ET D'ANALYSE DES DONNEES .....	21
1. Données de l'étude : méthodologies d'analyses et recueil .....	21
a. Cadre théorique et méthodologique du cours d'action .....	21
b. Mise en œuvre du recueil de données .....	22
c. L'analyse inductive, méthodologie adoptée .....	24
2. Contexte, points de vigilance et limites .....	25
3. Difficultés rencontrées et aménagement de la méthodologie choisie .....	26
4. Tableau de catégorisation des mots-clé - Relation entre enseignants .....	27
5. Tableau de catégorisation des mots-clé - Relation entre enseignants et élèves .....	28
6. Chronologie de nos recherches et analyses .....	29
II. ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES .....	30
1- Formalisation et observation des données recueillies .....	30
2- L'analyse des données .....	32
a- Analyse des données selon la méthodologie du cours d'action .....	32

b- Analyse inductive des données aux frontières de l'activité .....	39
La relation entre enseignants en situation de co-enseignement.....	39
La relation entre enseignants ET ELEVES en situation de co-enseignement .....	43
1. Regard nuancé sur les résultats obtenus .....	46
2. Quels scenarii possibles d'évolution de cette relation ? .....	46
3. Quelques informations collectées à ce propos .....	47
4. En synthèse .....	47
III. DISCUSSION .....	48
CONCLUSION.....	50
BIBLIOGRAPHIE .....	51
SITOGRAFIE .....	52
ANNEXES .....	54

## Glossaire

**12/1** : Dispositif nommé ainsi lorsqu'un enseignant enseigne à 12 élèves dont il a la responsabilité tout au long de l'année.

**24/2** : Dispositif nommé ainsi quand deux enseignants co-enseignent à 24 élèves tout au long de l'année.

**ATSEM** : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

**CNESCO** : Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire

**CNS** : Comité National de Suivi

**DEPP** : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance

**EDL** : Etude De la Langue

**GRIF** : Groupe de Recherche, Innovation et Formation

**IFE** : Institut Français de l'Éducation

**OCDE** : L'Organisation de Coopération et de Développement Économique

**PE** : Professeur des écoles. Les deux enseignants participant à notre mémoire seront donc appelés respectivement PE1 et PE2

**PMC** : Dispositif plus de maîtres que de classes

**PIRLS** : Programme International de Recherche en Lecture Scolaire

**PISA** : Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves

**RASED** : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

**REP** : Réseaux d'Éducation Prioritaire

**RTC** : Réduction de la Taille des Classes

**UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

## **INTRODUCTION**

### **1. Contextualisation professionnelle**

« Sur-représentation des élèves français dans le groupe le plus faible », « 6 % des élèves français n'atteignent pas le niveau le plus élémentaire », « Avantage aux filles », « Baisse significative des résultats par rapport aux cycles précédents »...

La note d'information n°17.24 de la DEPP (12-2017) enchaîne les titres chocs, mettant en lumière l'insatisfaction générale française quant aux résultats de l'étude PIRLS 2016 en compréhension de l'écrit. Les enquêtes PISA 2015 ne sont pas plus laudatives quant à l'efficacité et l'égalité des chances offertes par le système éducatif français actuel. « Dès 2000 et la première enquête, le rapport de l'OCDE mentionnait que « la situation socio-économique des enfants surdéterminait leurs résultats scolaires, et où les enfants issus des milieux sociaux défavorisés n'étaient pas suffisamment soutenus ». D'après l'évaluation PISA 2015 et le rapport de l'OCDE associé, « les élèves des milieux les plus défavorisés ont quatre fois moins de chances de réussir que les autres ».

En écho à ces constats qui ne satisfont pas aux engagements du pacte républicain, les cinq dernières années ont donné lieu à une série de lois, mesures et mises en place de dispositifs forts dans le domaine de l'éducation. Depuis la loi de Refondation de l'école de 2013 jusqu'au dédoublement des CE1 en REP+ à la rentrée 2018, l'État poursuit les engagements pris et l'atteinte d'un objectif fort : 100% de réussite pour les élèves au sortir de la scolarité obligatoire à 16 ans (objectif repris dans le projet académique, qui vise entre autres 100% de validation des compétences du socle commun et un diplôme pour tous les élèves sortant de l'école). L'école évolue ainsi pour répondre aux attentes sociales d'une société en mutation permanente. Dans un même temps, elle se doit de susciter certaines autres évolutions pas toujours réclamées explicitement, en lien avec le projet politique contemporain à cette société. C'est bien là l'ambition de l'école républicaine pour une société aux aspirations multiples et quelquefois difficiles à concilier, société dont on ne peut qu'observer avec inquiétude les manifestations régulières de violence, d'insatisfaction et de division.

Au fil des décennies, la posture de l'enseignant a évolué vers des pratiques d'ouverture, d'individualisation des propositions pédagogiques, voire de spécialisation des enseignements. L'enseignant n'est pas toujours seul en classe, et bénéficie souvent du support d'un·e ATSEM, d'aides humaines pour certains enfants, de l'intervention ponctuelle d'un maître E ou G, ou encore d'un autre enseignant dans le cadre du dispositif « Plus de maîtres que de classes » (PMC).

Tous ces dispositifs, même s'ils restent en vigueur n'ont pas été jugés suffisants pour les élèves qui grandissent dans les Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP et REP+, soit 20,2% des élèves français à la rentrée 2017), en attestent les taux de décrochage scolaire et résultats des différentes évaluations nationales et internationales menées régulièrement.

Dès le mois de mai 2017, un objectif clair a été fixé par le ministre de l'Éducation nationale : la maîtrise des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) par tous les élèves à la fin du primaire (dossier de presse *Maîtriser le français : une exigence pour la réussite de tous*).

Cela suppose d'abord d'apporter un soutien renforcé aux plus fragiles dans les premières années de la scolarité obligatoire. L'État a donc engagé une réforme structurelle entre 2017 et 2019 : le dédoublement des CP et des CE1 en REP puis en REP+. Cette augmentation du taux d'encadrement permet de consacrer davantage de temps à chaque élève au moment où il commence l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, tremplin indispensable vers la réussite scolaire puis sociale. Le dispositif prévoit un enseignant pour 12 élèves par classe (dispositif 12/1).

Cependant, la mise en œuvre rapide et la contrainte matérielle des locaux n'a pas toujours permis que ce dispositif offre cette configuration. On observe donc des classes organisées avec 2 enseignants et 24 élèves par classe (dispositif que nous nommerons 24/2). Dans l'Hérault, le



pourcentage de ces dispositifs laisse entrevoir cette limite des écoles en termes de capacité des locaux pour l'instant, car 45% sont organisées en 12/1 et 55% des classes en 24/2.

Encore en cours de déploiement, cette mesure et spécifiquement ce dispositif 24/2 bouleversent considérablement les pratiques enseignantes dans de nombreuses écoles, et voient naître une cohabitation-coopération permanente, certainement peu fréquente et peu observée jusqu'alors.

Dans un mémento publié en 2015, le Ministère de l'Éducation Nationale propose une définition en contexte scolaire comme suit : « La coopération se définit comme l'ensemble des situations où des personnes agissent, produisent ou apprennent à plusieurs ».

Dans ce contexte, on voit l'émergence du problème de départ qui nous intéresse : **Comment les modalités du dispositif 24/2 peuvent-elles se révéler bénéfiques pour les apprentissages des élèves ?**

Nous avons eu l'opportunité de nous voir confier l'étude du travail d'un binôme d'enseignants d'une école de REP+ à Montpellier. Enseignants expérimentés, PE1 et PE2 orchestrent depuis septembre 2018 une classe de CE1 sur les modalités 24/2.

Notre travail de recherche questionne les pratiques qui naissent de ce dispositif, jamais vécu auparavant par ces enseignants et nous guide vers des interrogations : **Des relations s'établissent-elles entre les enseignants du binôme ? Si oui, lesquelles ? Quelles sont les incidences de cette situation interactionnelle particulière ? Quelles relations s'établissent entre les enseignants du binôme et les élèves ?**

## **2. Intérêt a priori de l'étude**

Le dédoublement des CP et CE1 en REP et REP+ reste pour l'instant un dispositif expérimental, comme ont pu l'être d'autres moyens mis en œuvre par le passé (PMQC, assistants d'éducation, etc..). Certains sont encore en place et ont été pérennisés, d'autres en sursis ou nettement réduits, sans qu'ils aient toujours eu un impact long dans le temps qui permette d'en mesurer les effets avec précision.

Il est donc d'autant plus intéressant d'observer ce qu'il se passe lors de cette situation d'enseignement inédite qu'est le 24/2, car celle-ci pourrait perdurer, au regard des contraintes de locaux à la charge des communes, qui ne pourront pas être résolues en un temps court.

Par ailleurs, en lien avec l'efficacité attendue du dispositif, les nouvelles évaluations nationales CP et CE1, portent un regard global sur l'élève, et visent certainement à estimer entre autres ce dispositif car plus de 20% des élèves sont concernés d'ici septembre 2019. Il est donc au moins tout aussi important d'étudier ce qu'il se passe du côté de l'activité des enseignants dans ce contexte. Demandons-nous comment transformer en opportunité ce qui est au départ une contrainte organisationnelle.

Enfin, notre réflexion pourrait éventuellement éclairer les modalités fructueuses des pratiques enseignantes sur ce dispositif 24/2 (cas du binôme choisi ou du binôme subi, expériences préalables, personnalités, attentes professionnelles, etc..), et inspirer d'autres organisation telles que le décroisement ou la mise à profit du dispositif PMQC (comme souvent les innovations mise en œuvre en réseaux d'éducation prioritaire).

### **3. Cheminement aboutissant à la question de recherche**

En tant qu'enseignante et future enseignante, nous sommes constamment amenées à nous demander comment exploiter les ressources à notre disposition et une configuration d'enseignement donnée de la meilleure manière possible, au bénéfice des élèves.

Dans une tribune publiée dans L'Expresso du Café pédagogique (mai 2017), des chercheurs et professeurs en sciences de l'éducation tels que Denis Meuret, Maryse Bianco, Pascal Bressoux, Robert Gary-Bobo, Julien Grenet, Marc Gurgand et Laurent Lima se réfèrent à de nombreuses études menées en France et à l'étranger, qui majoritairement démontrent ou semblent indiquer (selon leur degré d'aboutissement) que la méthode de Réduction de la Taille des Classes (RTC) est la plus probante à ce jour.

La restructuration des classes avec le dédoublement engagé s'appuie d'ailleurs sur l'étude de Bressoux, P., & Lima, L. (2011) qui préconise ce dispositif.

Pourtant, des enseignants que nous avons rencontrés l'année dernière et cette année, en charge de classes en dispositif 24/2, ainsi que différents interviews parcourus dans des revues pédagogiques offrent des discours empreints d'intérêt et de satisfaction pour cette configuration inhabituelle d'enseignement « à deux » dans une classe. Ces discours confortent notre réflexion actuelle, que **quelle que soit la configuration, les enseignants sont amenés à adapter leur activité, de façon prévisionnelle ou spontanée, pour produire une qualité d'enseignement optimale, pertinente et contextualisée.**

A ce stade de nos réflexions, notre question de recherche est donc la suivante :

**Comment le dispositif de classe dédoublée selon les modalités 24/2 en CE1 de REP+, par la posture et les méthodes adoptées entre les enseignants primo-arrivants sur le dispositif, influe-t-il sur la relation pédagogique élèves-enseignants ?**

Pour nous guider dans cette recherche, nous prendrons appui sur différents travaux de chercheurs afin de définir les notions et concepts clés de notre sujet d'étude. Cela nous permettra de déterminer le dispositif à mettre en place pour recueillir les données à analyser pour répondre à notre questionnement.

## I. ANCRAGE THEORIQUE

Les enseignants sont d'abord des individus dotés de personnalités et de parcours qui leur sont propres. Ils interagissent avec leur environnement sur un mode qui est de l'ordre de l'interpersonnel, avant de faire exister une dimension que nous qualifierons d'interprofessionnelle, à destination de collègues ou des élèves. En partant de cette considération, nous avons choisi de faire un état de recherches en philosophie et sciences humaines et sociales sous ces 3 angles successifs : **les sphères du personnel, de l'interpersonnel puis de l'interprofessionnel.**

### 1- Être soi parmi les autres

#### a. L'individu comme être social

La plupart des espèces vivantes ont un comportement grégaire, en réponse à des facteurs environnementaux tels que la température, un prédateur ou pour la survie du groupe. Ce comportement grégaire est aussi une constante des populations humaines. **L'homme est un animal social** qui vit en groupe. Dès le paléolithique, les traces retrouvées montrent l'organisation du groupe autour de métiers et tâches spécifiques, nécessitant la transmission d'un savoir<sup>1</sup>. Le grégarisme participe donc à la défense, à la protection du groupe avec des effets favorables sur les individus et leur évolution.

Plus tard, Aristote écrit : « **l'Homme est un animal politique**<sup>2</sup>, tant qu'il ne vit pas dans la communauté politique, c'est un être inachevé. Il ne peut, solitaire, satisfaire à l'ensemble de ses besoins vitaux, ni accéder à aucun réel bonheur. ».

La notion de **société** désigne tout groupement d'**individus**, dépendant les uns des autres et agissant selon des schèmes communs. Ces groupements d'humains sont caractérisés par leur dynamique, leur capacité à changer, à évoluer, à se donner de nouvelles règles, à se doter d'institutions. Lorsque l'on traite de la société, il semble difficile de ne pas faire intervenir la notion d'**individu**. Ce qui est en question, c'est donc la relation de la *partie* au *tout* de la société. De la dimension individualiste reposant sur l'utilité, le bénéfice que retire chaque individu de sa participation à la vie en commun à l'esprit communautariste (au sens du lien social, sans connotation péjorative). L'enjeu, encore très actuel, est de **trouver l'équilibre** entre ces deux dynamiques, qui loin de s'opposer, se complètent.

#### b. L'individualisme, constituant de nos sociétés

**L'individualisme**<sup>3</sup> (qui repose sur la liberté individuelle et l'autonomie morale) est apparu vers la fin du Moyen-âge et s'est développé à partir de la Renaissance sous l'effet de multiples facteurs, tels que l'invention de l'imprimerie au XV<sup>e</sup> siècle, qui a favorisé l'activité individuelle de la lecture. Dès lors se pose la question de la relation entre **l'intérêt individuel** et **l'intérêt général**. Comment assurer une certaine cohésion dans une société individualiste ?

L'individu doit défendre ses droits et sa liberté individuelle, mais **sa liberté est garantie par la notion de collectif et de groupe**, car ce sont les institutions ainsi que les grandes actions de rassemblement des peuples qui ont permis de **faire évoluer les libertés individuelles**.

Opposer individualisme et collectivité serait une erreur. **L'intelligence sociale** propose une articulation entre l'individu et le collectif. Ainsi, tout individu dépend pour sa survie d'une société, et par extension d'un groupe envers lequel il a naturellement des devoirs : la société lui permet de vivre son individualité. L'individualisme devient un facteur de dynamique et d'évolution des sociétés : **la liberté ne s'oppose pas à la solidarité ou à la collaboration, l'autonomie ne conduit pas**

<sup>1</sup> Aline Thomas, archéo-anthropologue au Musée de l'Homme

<sup>2</sup> Aristote (-384 – 322), La politique.

<sup>3</sup> <https://fr.wikipedia.org/wiki/Individualisme>

**nécessairement à l'isolement.** On ne peut donc fonder le sens de sa vie en dehors du lien à autrui sans mettre en jeu sa propre indépendance, et la vie en société suppose l'assimilation des règles et des valeurs du groupe.

**C'est dans ce contexte qui mettrait en tension l'évolution de l'individu au sein des groupes dans lesquels il évolue que s'impose la notion de relation.** Qu'ils soient suscités, subis, d'ordre personnels ou professionnels, les échanges qui ont lieu et les liens qui se tissent, ou pas, entre les êtres sociaux que nous sommes sont déterminants dans l'établissement d'un équilibre social considéré comme nécessaire.

## **2- La relation aux autres, au-delà des différences, l'écart**

### **a. La relation, au-delà de l'interaction**

**Le contexte 24/2 contraint la relation à deux,** les protagonistes vont devoir travailler ensemble, imaginer et produire des contenus d'enseignement, une organisation, un rythme, des méthodes, éléments sur lesquels s'entendre tout en restant en accord avec soi-même et ses convictions. **La notion de relation est alors primordiale et à questionner dans un contexte comme celui-ci.**

Gustave-Nicolas Fisher (1999) <sup>4</sup>interroge la notion de relation : ...« On confond souvent relation et communication. Pour la psychologie sociale, la communication est un des modes d'expression de la relation, c'est un moyen à travers lequel des relations se construisent et se développent. **La relation** fait référence à quelque chose de plus fondamental; c'est une caractéristique de notre être en tant qu'il se définit comme lien à autrui » (p 1).

Cette approche est corroborée et précisée grâce à d'autres indicateurs par deux autres auteurs que sont Jeantet et Saury, et dont une synthèse des travaux a été récemment produite par Clémence Bénézet<sup>5</sup> dans le cadre d'un mémoire soutenu en septembre 2018. Nous nous permettons d'en reprendre quelques extraits qui nous paraissent éclairants et adaptés à notre problématique :

Extraits du mémoire :

« Jeantet (2003, p. 194) distingue la relation de l'interaction, cette dernière étant considérée comme un « moment délimité réduit à la coprésence directe d'un nombre d'acteurs circonscrit ». La relation est quant à elle appréhendée en tant qu'objet social. Elle est observée dans ses 3 dimensions: temporelle (et historique), institutionnelle (doublement prescrite par l'organisation et par les destinataires) et (inter)subjective (engageant chacun des acteurs).

Saury, en 2008, s'est intéressé à la relation entraîneur-athlète comme composante d'un travail coopératif avec une approche ergonomique de l'entraînement. Il décrit la relation dans une approche ergonomique comme « une composante d[...] une activité collective mise en œuvre pour satisfaire les contraintes d'une tâche [...] dans un cadre marqué [...] par une communauté d'objectifs [...] et par un ensemble de connaissances et d'expériences partagées [...] » (Saury, 2008, p. 69). Ce processus intersubjectif, dynamique et évolutif s'opère sur des échelles de temps différentes (de locales, à moyen et long terme) et est issu de l'interaction entre 2 protagonistes dans un « contexte opératif, physique et social » (ibid., p. 85).

Cette intersubjectivité se co-construit par « exploration mutuelle de l'activité de l'autre, inférences à l'égard des préoccupations et interprétations du partenaire, jugements de confiance à l'égard de ses interprétations, etc. » (ibid., p. 85).

---

<sup>4</sup> Fisher, N. (1999) Le concept de la relation en psychologie sociale (p1).

<sup>5</sup> Clémence Bénézet (2018) Mémoire sur la « Caractérisation et évolution de la relation entre une institution publique, en profonde restructuration, au service de la filière équine, et certains de ses usagers professionnels, dans le secteur de la formation à l'attelage. »

Selon Saury (ibid., p. 149), « la particularité des coopérations [...] pourrait tenir à ce que chaque acteur soit engagé dans une “histoire” visant la réussite d’une “entreprise commune”, et pas seulement la satisfaction d’intérêts strictement individuels ».

La notion “d’entreprise commune” pourrait relever à la fois du partage entre les partenaires d’un engagement dans une même “histoire collective”, focalisée sur un même aboutissement [...] et du partage d’une confiance dans le fait que son partenaire est effectivement engagé dans cette même “histoire collective” (ibid., p. 146-147) ».

De ce contexte multidimensionnel naissent des interrogations : **Comment se fait la construction du commun et de l’activité à destination des élèves** ? Que faire des différences de chacun ? Cette dimension à la fois sociale et culturelle peut être enrichie par les travaux de François Jullien<sup>6</sup> (2016).

## **b. La culture, les richesses comme ressources**

Le terme de culture émerge assez naturellement de ce cheminement que nous suivons et nous invite à le questionner. Ce dernier peut recouvrir de nombreuses acceptions et parmi les multiples cadres d’observation existants possibles et les nombreux possibles, nous retenons les deux suivantes<sup>7</sup>, qui résonnent plus particulièrement avec notre travail :

“Tout ensemble plus ou moins organisé de savoirs, de codes, de valeurs ou de représentations associés à des domaines réguliers de pratiques » (Lahire<sup>8</sup>, 2006, p. 232).

« **Vraie culture** » selon Sapir. La vraie culture « refuse de considérer l’individu comme un simple rouage (...) [elle] n’est jamais un héritage du passé accepté passivement, mais implique la participation active et créatrice des membres de la communauté » (Sapir, cité par Zask<sup>9</sup>, 2007, p. 146).

Pour aller plus loin, à l’heure où les technologies de la communication et des transports tendent à promouvoir **l’universel** (le standard ou le stéréotype) ou **l’uniforme** (la répétition, sans inventivité) au cœur de nos sociétés, F. Jullien s’interroge et met en avant **l’existence d’un commun** fécond, effectif, qui ne serait pas la duplication de ce qu’est l’autre, pas le semblable, mais une co-construction se nourrissant de diversités, qu’elles soient divergentes ou convergentes.

Phénomène sociétal, culturel, insuffisamment développé à son sens, ce commun ne s’édicte pas, il est le fruit d’une part personnelle reçue (un sorte d’héritage culturel au sens de Bourdieu peut-être, ou en écho à l’approche de Zask précédemment cité), et d’une autre part voulue et construite par les individus eux-mêmes, sciemment.

Mais si le commun est issu de ce qui est partagé, qu’advient-il dans ce cas des différences de chacun ? Que faire de ces « divergences » ?

---

<sup>6</sup> Jullien, F. (2016). *Il n’y a pas d’identité culturelle*.

<sup>7</sup> Dans un document de cours proposé par G. Azéma.

<sup>8</sup> Lahire, B. (2006). Culture. In S. Mesure & P. Savidan (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines*

<sup>9</sup> Zask, J. (2007). Anthropologie de l’expérience. In D. Debaise (dir.), *Vie et expérimentation*. Peirce, James, Dewey.

### c. La différence ou l'écart

F. Jullien (ibid. p. 5), y répond, en affirmant « qu'il ne peut être question de «différences » isolant les cultures, mais d'écarts maintenant en regard, donc en tension, et promouvant entre eux du commun. »

Il questionne ce sujet d'une façon qui nous a beaucoup interpellées, et donne du sens, à la fois à notre questionnement de recherche, mais également à l'échelle de notre environnement sociétal bien entendu (ibid. p. 31) : « Comment articuler l'un avec l'autre ? Comment aborder la diversité culturelle dès lors que nous ne la laissons pas s'effacer sous la standardisation de l'uniforme et que nous sauvons le commun de sa confusion avec le semblable? »

Il répond en transformant la différence en écart. Cette approche transforme d'après nous de façon significative le rapport à l'autre. La synthèse<sup>10</sup> pourrait en être présentée ainsi :

« Sachant que, pour Jullien, la différence et l'écart marquent une séparation, mais la première sous l'angle de la distinction et le second sous celui de la distance. Contrairement à la différence qui, distinction faite, laisse l'un des termes de côté, l'écart suppose de conserver les deux termes, qui restent dépendant l'un de l'autre. « L'écart par la distance entre ouverte entre l'un et l'autre fait apparaître l'«entre» (...) qui n'est ni l'un, ni l'autre, n'a pas d'en soi... » (p. 38-39). L'écart est une ressource. C'est dans/par l'entre, ouvert, que se poursuit, par dérangement, la construction de l'un et de l'autre, sans repli identitaire sur soi, et que se construit le commun (qui n'est pas le semblable). »

C'est bien au cœur de cet écart que naissent et se développent **les ressources**. Jullien (ibid. p. 36) l'explique en ces termes : « L'écart, par la distance ouverte entre l'un et l'autre, a fait apparaître de l'« entre », par conséquent, et cet entre est actif. »

Cette activité, faite de tensions, d'oppositions, de partage, de mutualisation va au-delà du terme de **richesses**, souvent usité pourtant.

Quand une richesse est possédée, limitée, n'appartient qu'à un certain nombre, qu'elle soit matérielle ou culturelle ou d'une autre nature, **la ressource** est à disposition de ceux qui la créent et l'alimentent. Elle fait partie du commun au sens évoqué plus haut. Par nature, elle est dynamique, nourrie, renouvelée, repensée par l'intensité des relations et des interactions qui la produisent.

C'est bien à l'intérieur de cet écart, que serait susceptible de naître une ressource et une dynamique fortes dans le cadre de collaborations professionnelles.

---

<sup>10</sup> Dans Azéma, G. (2018). Document de cadrage du master MEEF parcours TERE.

#### **d. Vers un capital social plutôt qu'un capital décisionnel**

Même si les termes employés renverraient plus à la notion de richesse puisqu'ils font appel au mot « capital », un dossier très récent de l'IFE<sup>11</sup> (2019) met en exergue l'efficacité accrue générée par la mise en commun de compétences collectives d'enseignants à l'échelle d'un établissement ou d'équipes de travail constituées avec cet objectif exprimé de mutualisation de ressources. Le dossier indique : « La compétence collective d'une équipe d'enseignant.e.s a plus d'effets à l'échelle d'un établissement que la somme des compétences individuelles. Elle permet de générer un cercle vertueux, qui lie la qualité de vie au travail et la richesse de l'activité des élèves. »

Plus explicitement, l'incitation à faire exister cette ressource professionnelle est formulée ainsi (ibid.) :

« L'expérience accumulée et la capacité à apporter des réponses adéquates au contexte sont souvent approchées par la notion de « capital décisionnel ». Il est moins fréquent en revanche qu'on prenne en compte la capacité collective à travers cette notion de « capital social » qui est le chaînon manquant dans les réformes de l'éducation. Pourtant, pour Leana (2011), l'efficacité du capital social est supérieure à celle du capital humain quand il s'agit de considérer l'amélioration de l'école.» (Rey, 2016) »

Cette invitation à penser autrement les relations professionnelles nous amène au troisième volet de cette étude théorique, vers les pratiques professionnelles et les grands enjeux qu'elles recouvrent.

### **3- Pratiques professionnelles, les notions mises en jeu**

Notre première observation libre dans la classe nous a permis de souligner la diversité des dispositifs pédagogiques, se succédant de façon dynamique avec comme préoccupation première la réussite de chaque élève. Il paraît donc nécessaire de définir les notions qui sont appelées par la pratique observée.

#### **a. Le triangle didactique**

Nous aurons à l'esprit la notion de **triangle didactique** : c'est à dire le modèle de compréhension et de cheminement du savoir dont les sommets renvoient à l'élève (sujet), l'enseignant (agent) et les savoirs (objet) et en son centre se trouverait la pédagogie les liant tous trois. On peut cependant penser que ce triangle didactique va se trouver modifié par le dispositif 24/2. En effet, le rapport aux savoirs est différent aux deux enseignants et la dynamique des relations l'est également. Les interactions relationnelles observées pourraient modifier cette modélisation telle que nous la percevons.

---

<sup>11</sup> DOSSIER IFE - Édubref - Janvier 2019 - L'essentiel pour comprendre les questions éducatives - Travailler ensemble pour enseigner mieux.

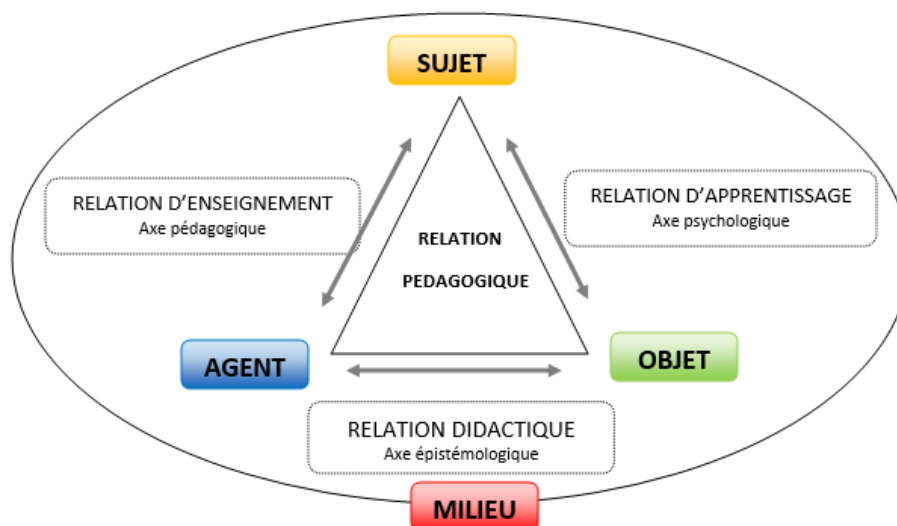


Figure n°1 - Triangle pédagogique d'après Houssaye et Legendre (1988). Source : Anne-Laure PERRIN<sup>12</sup>

## b. La différenciation et l'individualisation

Citons ainsi le concept de **différenciation pédagogique**. Différencier c'est lutter pour que les inégalités à l'école s'atténuent et œuvre pour enrayer le déterminisme social. «L'enjeu de la différenciation s'appuie sur la nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe en s'aidant de divers moyens pour amener chaque élève à son plus haut niveau» nous dit Gillig (1998). C'est particulièrement vrai en REP+ où l'on vise 100% de réussite pour des élèves<sup>13</sup>, que l'on sait fragiles. Les enseignants de la classe CE1- 24/2, sont ainsi dans un dispositif favorisant la différenciation, mais comment la conçoivent-ils et comment la mettent-ils en oeuvre ? Selon Philippe Perrenoud<sup>14</sup> :

« Différencier, c'est [...] mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit [...] confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. »

Perrenoud considère que cette différenciation va de pair avec une dynamique forte, qui pousse en permanence les enseignants à remettre en question l'organisation du groupe classe pour le remodeler et susciter les interactions les plus fructueuses entre les élèves et via la relation élève-enseignant.

Nous l'avons vu lors de nos premières réflexions, tendre vers une individualisation de la relation, de la différenciation, et l'accompagnement vers une autonomie progressive des élèves n'excluent pas pour autant leur appartenance forte au groupe. De la même façon que la liberté pédagogique et l'esprit critique et réflexif de chaque enseignant n'ont pas à être étouffés par une coopération, dont la forme la plus étroite serait le co-enseignement..

<sup>12</sup> Perrin, Anne-Laure. (2018). Former à l'observation des expressions du fonctionnement cognitif. Développer son « pouvoir d'agir » dans les situations de difficulté scolaire.

<sup>13</sup> 100% de réussite pour les élèves au sortir de la scolarité obligatoire à 16 ans (objectif repris dans le projet académique, qui vise entre autres 100% de validation des compétences du socle commun et un diplôme pour tous les élèves sortant de l'école).

<sup>14</sup> Perrenoud, P. Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes.



### c. De la coopération au co-enseignement, définitions

D'après la définition du Larousse<sup>15</sup>, le préfixe CO (du latin *cum*, avec) induit « l'association, la participation ou la simultanéité ». De nombreuses notions introduites ainsi dans l'univers relationnel et/ou professionnel relèvent de cette situation de « faire ensemble ». Aussi nous intéresserons-nous aux termes tels que collaboration, coopération, co-intervention ou co-enseignement.

De nombreux travaux ont été produits en France, au Québec, en Suisse ou au Etats-Unis sur les situations précitées, proposant des définitions aux périmètres variables. Même si toutes sont justes et reconnues dans le contexte qui les a fait naître, nous faisons le choix d'en retenir quelques-unes qui nous paraissent en cohérence avec l'objet de nos recherches.

Du plus général au plus proche de nos préoccupations, nous pouvons nous appuyer sur les propositions de Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud (2007)<sup>16</sup> :

« **Coordination** : modalité de travail essentiellement administrative et qui consiste en l'articulation minimum des actions des enseignants entre eux et aux décisions d'autorité.

**Collaboration** : plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves

**Coopération** : ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace. Interdépendance des enseignants dans leur travail, nécessité d'agir ensemble et partage de leur espace de travail. Ainsi, l'enseignement coopératif, ou co-enseignement comprend implicitement les pratiques enseignantes de coordination et de collaboration.

Enseigner conjointement implique non seulement la co-instruction, mais également la co-planification et la co-évaluation d'un groupe classe. Ce sont trois composantes sine qua non du co-enseignement. »

Dans un mémento<sup>17</sup> publié en 2015, le Ministère de l'Éducation Nationale propose à l'ensemble des acteurs de l'éducation une définition de la coopération en contexte scolaire comme suit : « La coopération se définit comme l'ensemble des situations où des personnes agissent, produisent ou apprennent à plusieurs. La coopération permet l'exercice de la démocratie au sein de l'École. »

#### **Un enjeu de société : les compétences du XXIème siècle requièrent la coopération.**

Des études internationales récentes mettent en évidence que les valeurs sociales que sont la coopération, la collaboration, la solidarité ou l'échange constituent un réel enjeu de société pour le XXIe siècle. Les chercheurs néerlandais, Joke Voogt et Nathalie Pareja Roblin, ont analysé les grands référentiels dont l'objectif est de promouvoir les compétences qui doivent être enseignées dans les écoles du XXIe siècle. Trois de ces référentiels proviennent d'organismes internationaux : l'UNESCO, l'OCDE et l'Union Européenne. La comparaison du contenu des huit référentiels permet de constater que, si la définition des compétences du XXIe siècle n'est pas stabilisée, un certain nombre d'entre elles fait consensus. Les **compétences** mentionnées dans **tous les référentiels** sont : **Collaboration, Communication**, Compétences liées aux technologies de l'information et des communications (TIC), **Habiletés sociales et culturelles**, citoyenneté.

<sup>15</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/co%2D/16723>

<sup>16</sup> Marcel, J., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes.

<sup>17</sup> Eduscol - MEN - Mémento Agir sur le climat scolaire par la coopération entre élèves. 05-2015

Ces référentiels et mémento concernent au premier chef les compétences dont devraient être dotés tous les élèves, futurs citoyens. Par extension, il est légitime de considérer que plus les adultes, professionnels d'aujourd'hui, en font preuve eux-mêmes, et *a fortiori* ceux dont la mission est de transmettre aux générations futures, meilleures seront les perspectives d'amener les élèves à les acquérir. C'est en tout cas le point de vue que nous émettons ici.

**La notion de coopération mène donc dans ce contexte à s'interroger sur celle de co-enseignement.** Plusieurs définitions ont été produites depuis les années 1990, en France ou à l'étranger (notamment les États-Unis), prenant comme caractéristiques distinctives isolement ou cumulativement la temporalité de la préparation, de l'analyse, du temps d'enseignement lui-même, l'espace partagé ou non lors du temps d'enseignement ou encore l'unicité du groupe d'élèves concernés.

En France, le CNESCO<sup>18</sup> a produit à cet effet en 2017 une détermination de cette activité qui considère le temps et l'espace comme prépondérants : « Le co-enseignement consiste à partager, à deux enseignants en général, des objectifs communs d'une séance, dans la même salle de classe et auprès de tous les élèves. »

Cependant, en privilégiant d'autres apports de la recherche, et la réalité de notre objet d'étude (la diversité des pratiques observées dans la conduite de classe de ce dispositif dédoublé), **nous faisons le choix pour nos recherches et l'exposé de nos analyses de retenir la définition suivante pour caractériser le co-enseignement dans le sens le plus large tel qu'évoqué par Davis<sup>19</sup> ci-dessous.(1995) :**

**« All arrangements that include two or more faculty in some level of collaboration in the planning and delivery of a course. »**

C'est à dire toute situation d'enseignement quelle que soit l'organisation de l'espace et la présence de deux ou plusieurs enseignants, dans la mesure où les apprentissages pour la classe ont été pensés conjointement et qu'ils sont l'objet *a posteriori* d'une analyse partagée. Nous considérerons donc que quels que soient les choix organisationnels ou pédagogiques des enseignants, ils travaillent en co-enseignement sur le temps long (celui de l'année scolaire) afin d'accompagner l'ensemble de leurs 24 élèves vers l'atteinte d'objectifs d'apprentissages communs.

En complément de cette approche, pour pouvoir évoquer ensuite de façon concrète les situations d'enseignement observées, **nous avons également intégré la définition des différentes modalités pratiques d'enseignement telles que proposées par le CNS<sup>20</sup>** dans un rapport concernant le dispositif Plus de Maîtres que de Classe (PMC). Ces dernières permettent de repérer l'aspect organisationnel et les relations qui s'établissent entre les enseignants et les élèves au fil des semaines. Nous serons donc amenées à utiliser les termes suivants, qui caractériseront des modalités d'intervention dans un temps court (plage horaire au sein une journée en général).

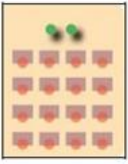
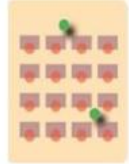


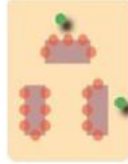
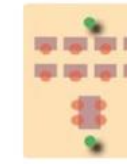

---

<sup>18</sup> CNESCO (2017). Conférence de consensus sur la différenciation pédagogique. Dossier de synthèse, p. 26

<sup>19</sup> Davis, J. R., 1995. Interdisciplinary Courses and Team Teaching: New Arrangements for Learning.

<sup>20</sup> Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes », 2015.

## - 7 modalités d'intervention (figure n°2)

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

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

D'après cette catégorisation, dans les 3 premières configurations, il y a co-enseignement : les deux professeurs enseignent dans le même espace. Dans la configuration 4, il y a co-présence mais sans intervention de l'un des deux qui observe les élèves et son collègue. Dans les configurations 5, 6 et 7, il y a co-intervention, l'objectif et le contenu d'enseignement peuvent être sensiblement différents.

### d. Le co-enseignement, une coopération source d'apprentissages pour tous ?

Des pédagogues et didacticiens comme **Celestin Freinet**<sup>21</sup>, **Philippe Meirieu**, **Sylvain Connac**<sup>22</sup> ou **Michel Develay**<sup>23</sup> l'ont établi lors de nombreuses recherches, le travail en coopération des élèves facilite les processus de cognition, de métacognition et d'intégration de procédures. Par la formulation de questionnements, de raisonnements, il est plus facile à chacun de s'appropriier les apprentissages et de pouvoir les remobiliser par la suite. Cette faculté est déterminante dans la construction des savoirs et des compétences, souvent à l'origine d'inégalités d'apprentissages lorsque les méthodes et procédures ne sont pas suffisamment explicites pour les élèves les moins à l'aise.

Nourries de ces convictions, nous pourrions raisonnablement faire l'hypothèse que les mêmes phénomènes d'apprentissage et de métacognition sont activement sollicités auprès des enseignants dans le cadre du co-enseignement, par la verbalisation et la formalisation des pratiques professionnelles que ce mode de collaboration induit.

Nos recherches nous mènent à l'une des publications de Philippe Tremblay qui a beaucoup travaillé sur le co-enseignement. En 2010<sup>24</sup>, son article sur le co-mentorat entre professionnels en situation de co-enseignement ou co-intervention s'attache à identifier l'influence que peut avoir le choix du dispositif pédagogique sur la formation des enseignants au travail. Il résume ainsi ses observations : « Les enseignants dans le dispositif d'inclusion disent se former au contact de leur collègue enseignant, d'échanger sur des pratiques et se concerter fréquemment alors qu'en enseignement spécialisé, les enseignants disent se former au contact de leurs élèves et de leurs collègues logopèdes avec qui ils échangent surtout sur les difficultés des élèves et se concertent moins fréquemment ».

<sup>21</sup> Wikipedia [https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogique\\_Freinet](https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogique_Freinet)

<sup>22</sup> Sylvain Connac. Les Cahiers pédagogiques - *Apprendre avec les pédagogies coopératives*.

<sup>23</sup> Develay, M. Les Cahiers Pédagogiques - *La pédagogie coopérative*.

<sup>24</sup> Tremblay, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention et de co-enseignement.

Il utilise dans ce cas les définitions du CNS pour distinguer les différentes configurations d'enseignement, qui associent enseignant ordinaire et enseignant spécialisé pour des durées de ponctuelles à annuelles. Puis il ajoute une autre dimension avec le co-mentorat. Pour le citer :

« Ce co-mentorat est défini comme le processus qui est mis en place quand deux professionnels « égaux » travaillent ensemble pour atteindre un objectif (Mullen, Cox, Boettcher & Adoue, 1997). [...] des auteurs mettent en avant les avantages de cette collaboration sur les possibilités d'adopter une approche de résolutions de problèmes (ex. : Friend & Cook, 2007) ou pour développer la pratique réflexive (ex. : Uzat, 1998). »

Cette dynamique d'une relation qui induit équilibre, réciprocité et favoriserait le développement personnel nous interpelle et fait écho à nos premiers ressentis lors de notre rencontre des enseignants. Nous seront attentives à ce que peuvent en dire ou en vivre les enseignants qui ont accepté de nous accueillir dans leur classe.

### e. Les métiers adressés à autrui

En effet, l'enseignement fait partie **des métiers adressés à autrui**, comme a pu l'étudier et le proposer Thierry Piot (2009)<sup>25</sup>. Ce métier fait naître une série d'interactions qui influent en permanence sur l'activité de l'enseignant.

T. Piot, en s'appuyant lui-même sur les travaux d'Ochanine (1978) et de Savoyant (1981) analyse les interactions qui s'établissent entre deux enseignants dans le cas d'un enseignement conjoint (même temporalité, même espace) et en propose une modélisation cognitive, qui s'appuie sur des images opératives. Il met en exergue **une image opérative de référence partagée**, co-construite entre les enseignants au préalable, lors d'une préparation conjointe (leur vision commune de ce qui devrait se passer). Celle-ci est suivie d'une **image opérative effectrice partagée**, lors de la situation d'enseignement elle-même. Ces deux images permettent d'après lui de guider les enseignants lors du temps d'enseignement et de faciliter l'atteinte d'un objectif commun, en ajustant et synchronisant leurs activités réciproques. Il évoque également d'éventuelles résistances ou malentendus qui pourraient nuire à cette coordination en cours d'action.

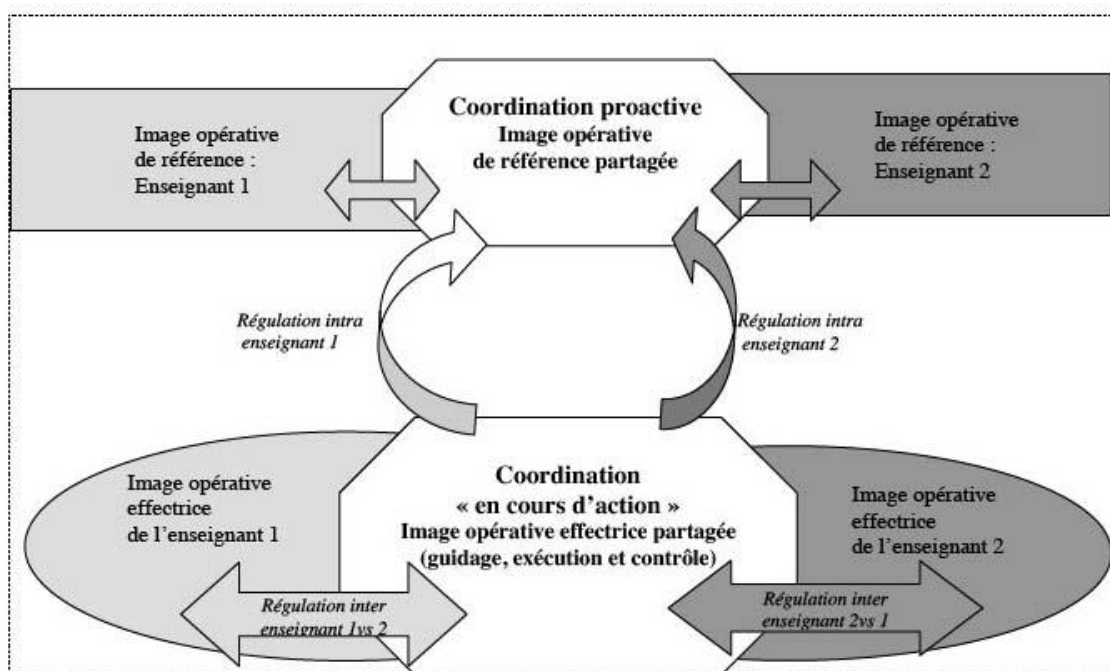


Figure n°3

<sup>25</sup> Piot, T. (2009). Coordination de l'activité des enseignants en situation de travail partagé en classe: L'exemple des itinéraires de découverte au collège

Cette modélisation de T. Piot n'inclut cependant que les temps d'enseignement partagé au cours desquels les enseignants vivent le même moment et sont susceptibles d'avoir des perceptions et interprétations communes, ou différenciées, d'un même cours d'expérience avec les élèves (au sens de Theureau).

Elle ne prend pas non plus en compte des interactions qui se produisent après le temps d'enseignement, et visent à informer l'autre (rendre-compte), co-interpréter ou co-analyser des informations.

À cette dimension s'ajoute dans notre objet d'étude des temps (assez nombreux voire prépondérants) au cours desquels les enseignants sont en situation d'intervention dissociée spatialement (que nous nommerons donc de co-intervention d'après les modalités du CNS présentées plus haut).

Nous pouvons au regard de cette approche nous interroger : **Comment l'autrui existe différemment dans ce dispositif, qu'il soit le binôme professionnel ou l'élève ? Que devient l'élève pour chaque enseignant quand sa perception est construite par le regard de deux enseignants ?** Qu'est-ce qui change dans cette situation précise ? Y-a-t-il d'autres situations d'enseignement qui reproduisent des interactions semblables ?

Cette façon de co-enseigner est récente, bien que d'autres dispositifs ou situations renvoient à quelques similitudes : le dispositif "Plus de maîtres que de classe", l'intervention ponctuelle *via* le RASED d'un maître E, le cas de binômes qui se succèdent dans la semaine sur des postes à mi-temps par exemple. En effet, des points communs sont à envisager entre ces situations et le dispositif des classes 24/2 :

- dialogue autour des besoins et progrès d'élèves
- recherche conjointe de solutions
- recherche éventuelle d'innovation
- partage des tâches, des disciplines
- différenciation et groupes de besoins facilités
- collaboration volontaires d'enseignants seuls en classe qui harmonisent leurs pratiques.

Pour décrire et comprendre le travail dans le cours des interactions situées, en donnant voix au chapitre à ces questionnements multiples qui traitent d'une activité d'enseignement plutôt nouvelle et en cours de mise en œuvre, il nous a semblé important de prendre en compte dans nos analyses une temporalité étendue et d'avoir recours à différentes méthodes de recueil de données.

## I. CADRE METHODOLOGIQUE DE CONSTRUCTION ET D'ANALYSE DES DONNEES

### 1. Données de l'étude : méthodologies d'analyses et recueil

#### Quelle est l'activité de chaque enseignant dans le cadre de ce dispositif ?

Pour répondre à cette question, nous avons dû considérer plusieurs notions incontournables, et nous avons eu recours à différentes méthodologies, qui prennent en compte la somme des interactions et des relations qui s'établissent dans le cadre de ce dispositif particulier qu'est le 24/2.

#### a. Cadre théorique et méthodologique du cours d'action

**L'énaction**, avant tout, a été une notion centrale à nos recherches. Elle se base, selon Francisco Varela, sur la relation entre l'acteur et l'environnement. On fait émerger du sens à partir de l'interaction asymétrique d'un acteur et son environnement, à un moment donné. Lorsque l'on observe le comportement d'un acteur suivant une approche anthropologique, nous ne pouvons donc pas penser l'individu isolé. Il est en inter-action avec un environnement social, matériel, artefactuel... (qui a subi une transformation de l'homme). « Le monde de la classe dans lequel un enseignant agit ne peut être défini indépendamment de la façon dont il perçoit la situation, de ce qu'il cherche à faire, de ce qu'il ressent et de ce qu'il mobilise comme connaissances en relation avec ce qu'il fait ». <sup>26</sup> Les réactions qui auront lieu seront liées aux circonstances et à l'instant, mais également au vécu, à la culture et à la vie de l'acteur. Ainsi, les actions de l'individu (qu'elles soient motrices, discursives, imaginatives ou émotionnelles), le raisonnement, l'attention, le langage, la mémoire et autres processus mentaux seront différents selon chaque individu. Le vécu et la manière de s'adapter et d'interagir avec son environnement sera différente pour chacun des acteurs.

Une période de récupération des données s'effectue donc dans le milieu observé et permet de mettre en exergue ce qui le caractérise, on appelle cela **l'ethnographie**. Faire de l'ethnographie suppose une immersion dans le milieu pour pouvoir le décrire et l'étudier. Ainsi, nous nous sommes rendues dès novembre, dans le cadre de notre mémoire, dans une classe de CE1 de REP+ bénéficiant du dispositif 24/2, pour observer l'activité des deux enseignants en classe lors d'une matinée complète. Et bien que leur profession soit la même, nous avons gardé en tête que leurs singularités auraient des conséquences sur leurs actions et ce qu'ils ont à en dire.

Nous avons ainsi eu recours à différents types d'entretiens nous permettant d'enclencher une reconstruction plausible de certains de leurs mouvements de pensées et de comprendre leurs expériences vécues au cours de périodes d'activités filmées ou enregistrées. Ces entretiens nous ont permis d'avoir accès à des unités significatives pour les enseignants et à des parties implicites de leurs activités, suivant une hypothèse de connaissance dite de l'activité-signé. Pour permettre cela, deux processus ont été déclenchés et réfléchis (à partir d'entretiens) :

**Le cours d'action**, qui selon Theureau (2002), se fait à partir de l'énaction et de la conscience pré-réflexive (expérience) d'un individu. « Elle s'accompagne du postulat selon lequel l'expérience de l'acteur à chaque instant (le "montrable, racontable et commentable dans des conditions favorables à un observateur-interlocuteur") traduit le point de vue de l'organisation interne de cet acteur à cet instant ». Pour faire du cours d'action, il faut donc passer par **le cours d'expérience** « la construction du sens de son activité, pour l'acteur, au fur et à mesure de celle-ci » (Theureau, 2006). À partir de la verbalisation d'un acteur, on va pouvoir accéder à une part d'implicite de son activité. En visualisant le

---

<sup>26</sup> Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. Leblanc, S.

cours d'expérience on va pouvoir déterminer différentes **unités d'expérience significatives**. Notre choix s'est porté sur le signe tétradique de Theureau pour décrire le cours d'expérience de l'acteur (l'activité-signé) et déconstruire son activité en unités élémentaire d'actions c'est-à-dire en « plus petites unités de sens pour l'acteur » qui permettent ensuite de reconstruire « la dynamique d'engendrement de l'activité signifiante » (Durand et Veyrunes, 2005)<sup>27</sup> : ce qui fait signe (**R**), les sensations, sentiments-émotions, imaginations, discours privés, communications, actions. (**U**), les préoccupations ou/ et l'engagement de l'acteur (**E**), les connaissances, les savoirs, les référentiels et habitudes diverses mobilisés par l'acteur (**S**).

### b. Mise en œuvre du recueil de données

Pour avoir accès à tout cela (énaction- cours d'action - cours d'expérience), nous nous sommes appuyées sur plusieurs types d'entretiens :

- Un **entretien exploratoire** en novembre : prise de contact, vivre la classe, entendre les enseignants parler de leur pratique et de leurs questionnements, voir quels aspects saillants s'en dégagent, afin de se saisir d'un angle d'observation pour nos recueils de données et analyses futures. Ainsi après trois heures d'observation, des échanges avant et après le temps observé et des prises de notes ethnographiques, nous avons pu leur proposer deux étapes complémentaires.
- Deux **entretiens individuels de remise en situation dynamique à partir de traces matérielles d'activité** de premier niveau permettant d'avoir accès à un fil d'activité qui évolue et persiste dans le temps : évaluation, fiches de suivi, groupes de niveaux en lecture, emplois du temps successifs... car nous avons perçu une forte dynamique et une évolution permanente de la pratique de chaque enseignant lors de notre première rencontre et immersion en classe. En effet ce type d'entretien donne accès à la **conscience pré-réflexive de l'acteur** (ici, l'enseignant) en effectuant un décalage temporel de l'activité étudiée. La mémorisation et le rappel qui auront lieu «sont considérés comme situationnels-dynamiques, c'est à dire construits en situation et reconstruits grâce à une remise en situation grâce à des enregistrements et observations du comportement et/ou traces ayant donnés lieu à cette activité » selon Jacques Theureau (2010).

Les deux enseignants, en réflexivité permanente, se sont livrés sur leurs pratiques, leur relations, leurs échanges au cours de notre **observation participante** de novembre. Ils nous ont transmis leur vision de leur propre activité mais également de celle de l'autre. C'est en évoquant leur activité, ou les tâches envisagées, qu'ils nous ont soumis un panel d'informations concernant leur relation, leurs préoccupations, attentes et émotions. « L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse (Clot, 1999). »<sup>28</sup> Ainsi, échanger tous deux sur leur manière de faire, leurs choix, l'évolution de la classe en termes d'organisation spatiale et temporelle, leurs compétences individuelles, leur permet semble-t-il de dépasser fréquemment la subjectivité d'une analyse individuelle. Chacun, avec son creuset d'expériences et en se confrontant aux dires de l'autre, enclenche un processus de réflexion sur une situation mais également sur son activité. En validant, complétant, affinant, commentant les propos de l'autre, une réflexion enrichie de leur organisation de travail se construit. L'échange collectif suppose donc une émergence de possibilités d'actions plus nombreuses au sens où les individus alimentent leurs réflexions concernant un même

<sup>27</sup> Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques.

<sup>28</sup> Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L.

but. « Nous interprétons ces moments de développement comme une prise de conscience au sens où Vygotski dit qu'elle est une généralisation : « percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquies la possibilité d'un autre rapport avec lui. » (Vygotski,1934/1997) ». On retrouve ici les aboutissants de **l'auto-confrontation croisée** de Clot. Bien qu'il n'ait pas été question d'utiliser cette méthodologie lors de nos rencontres successives, leur manière d'interagir, se questionner et faire évoluer la classe ensemble, quotidiennement, semble générer une activité réflexive forte, quasi permanente, parfois de façon consciente, parfois peut-être pas. Elle est finalement un moyen de penser autrement ou développer leur activité et ainsi un moyen d'empouvoirement du binôme en termes de connaissances, but visés et moyens.

Nous comptons également effectuer **des entretiens d'auto-confrontation** suite à l'observation d'un temps d'enseignement commun en classe en novembre. Cette méthode, à la différence de l'entretien précédent, permet de renvoyer directement l'acteur à un moment donné qu'il peut observer. On accède donc à ce qui est significatif pour l'enseignant puisqu'il choisit quand arrêter la vidéo pour la commenter et quand la remettre. Sans pour autant oublier que l'expérience sera toujours plus large que ce qu'est capable d'en dire l'acteur puisque ce dernier a des automatismes, une organisation spatiale, matérielle qui influence ce qu'il fait et la situation. Ce genre d'entretien, à partir de traces d'activité, favorise la connexion entre interviewé et intervieweur. Cependant, au vue des données récoltées en novembre et décembre, il nous a semblé avoir suffisamment d'éléments à analyser et étudier.

**L'analyse des données pouvant ouvrir de nombreux axes de travail, au regard de nos préoccupations, nous nous sommes attachées à relever avec beaucoup d'attention les données qui concernent plus particulièrement "autrui" et la dimension de la relation dans les discours et traces analysés, qu'il s'agisse de l'autre enseignant ou des élèves.**

Après avoir récolté de nombreuses données, il importait de leur **donner du sens**. « Donner du sens est ainsi une activité herméneutique : le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures »<sup>29</sup>. **Cela touche ainsi autant l'acteur** qui met en mot et analyse son activité **que le chercheur** qui observe et analyse à partir de son expérience propre et qui doit dégager du sens dans les propos de l'acteur, construits selon la réalité de ce dernier. Étant toutes deux en Master 2 MEEF 1er degré nous ne sommes pas étrangères à cet environnement et nous connaissions un des deux enseignants, grâce à un stage effectué l'année passée. Le vocabulaire employé, le milieu, ne nous sont donc pas complètement inconnus. Notre préoccupation a donc été de créer un climat de confiance et d'exposer clairement notre intention et nos modalités de travail. Néanmoins, nous avons été conscientes que cette familiarité partielle avec l'environnement pourrait nous mener à tirer des interprétations hâtives de nos observations, d'après nos propres représentations. Nous sommes donc restées vigilantes sur ce point tout au long de l'étude.

---

<sup>29</sup> Blais, M. et Martineau, S. (2007). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes.



Notre choix de départ s'était davantage tourné vers la **méthode psycho-phénoménologique**, c'est à dire « explorer la manière dont une expérience de vie a été ressentie et comprise par la personne qui l'a vécue » (revue *Recherche qualitative*, vol. 25, printemps 2005). Cependant, après la première observation participante et la remise en situation dynamique à partir de traces matérielles d'activité, il nous a paru indispensable d'y associer l'**analyse inductive** pour donner davantage de sens à ce qui était dit « *a priori* » et ainsi obtenir une **recherche qualitative**.

### c. L'analyse inductive, méthodologie adoptée

Selon Thomas (2006)<sup>30</sup>, il existe un ensemble de principes qui permettent d'analyser, de manière efficiente, des données. Nous avons donc pris en compte ces principes pour mener notre recherche à bien :

Tout d'abord, **les questions et objectifs formulés par le(s) chercheur(s) doivent cibler spécifiquement l'objet de recherche**. Pour nous, il a été question d'interroger la relation entre les PE mais également entre PE - élèves en questionnant et observant des traces d'activités, en discutant avec les deux enseignants sur leurs choix divers (organisationnels, spatio-temporel, didactiques...).

Il est nécessaire de **lire plusieurs fois les données brutes** qui ont été recueillies et de **les analyser**. Ainsi, on parle bien d'analyse inductive puisque l'on part d'observations et de traces pour aboutir à une ou plusieurs hypothèses. Nous avons donc écouté les enregistrements audio, visualisé les vidéos, tapé les verbatim, relu l'ensemble plusieurs fois et discuté entre nous de nos analyses pour pouvoir affiner ces dernières et ne pas perdre de vue l'objectif.

L'analyse inductive aboutit à la **création de catégories clés** (voire de sous catégories), à partir des données brutes que nous possédons. Ces catégories doivent être les plus révélatrices possibles de nos objectifs de recherche et elles permettent au chercheur d'en **identifier les aspects les plus importants**.

Il est nécessaire de **ne pas subir la dérive des attentes** que l'on a, à partir des objectifs qui ont été formulés au début de la recherche. Les données brutes et résultats ne sont pas là pour valider nos objectifs et être des « réponses souhaitées » mais bien pour fournir une perspective nouvelle et/ ou enrichir nos recherches. Nous sommes donc restées vigilantes à rester très près des verbatim.

Décoder ce qui est dit et ainsi, **coder les données** suppose que le chercheur a construit ces dernières à partir de son expérience et de sa perspective des choses. Il a, par exemple, été nécessaire de faire des choix, dans toutes les données que nous avons recueillies, et de déterminer ce qui était important et moins important à garder à nos yeux, les hiérarchiser, les rendre lisibles et explicites.

Pour **assurer une rigueur de l'analyse inductive**, nous avons également soumis nos recherches aux participants à l'étude. Vérifier auprès d'eux que leurs mots n'ont pas été détournés ou mal compris par nous, que les points mis en exergue leur semblent cohérents, améliore la crédibilité des résultats. La confiance qu'ils nous ont accordée est aussi assurée puisque nous demandons leur accord et validation avant d'utiliser leurs propos.

Au fur et à mesure de nos recherches et analyses, nous nous sommes également entretenues avec G. Azéma. Il nous a guidées vers des méthodologies appropriées et aidées à exploiter les données récoltées en amenant un regard extérieur et professionnel sur nos analyses en cours.

---

<sup>30</sup> L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes (2007)

## 2. Contexte, points de vigilance et limites

### En amont de l'interaction

Notons que PE1 et PE2 ont été collègues et ont enseigné dans la même école pendant plusieurs années, en collaborant *via* des dispositifs de décloisonnement ou en mettant en œuvre des projets communs. Ils ont chacun une expérience en éducation prioritaire. Ils se retrouvent cette année en ayant souhaité vivre ensemble cette nouvelle aventure professionnelle de cette classe en 24/2.

De notre côté, nous avons toutes deux effectué un stage, au cours de notre Master 1, dans la classe d'un des deux enseignants. La prise de contact, la confiance et l'expression libre ont donc été facilitées par cela et la bonne relation existante entre les deux acteurs.

En novembre nous nous sommes donc rendues dans la classe de CE1 organisée selon le dispositif 24/2 pour effectuer une observation participante et rencontrer les deux enseignants dont l'un pour la première fois. Nous avons continué à échanger par mails et appels téléphoniques pour être tenues au courant des diverses évolutions ayant lieu dans leur classe, obtenir des documents utiles à l'avancée de notre mémoire et fixer le prochain rendez-vous. Nous les avons également informés des besoins matériels (traces matérielles d'activité) pour l'entretien de remise en situation dynamique de décembre.

Nous avons, en amont de cet entretien, réfléchi à un panel de questions n'influençant pas les acteurs interrogés et ne leur soumettant pas les objectifs de recherche qui étaient les nôtres. En plus de questions neutres, il était nécessaire de formuler des questions de manière à relancer l'acteur, enrichir ce qui avait été dit sans avoir été trop approfondi ou/et à avoir une compréhension plus fine de ce qui était exprimé et en tête de l'intéressé.

L'entretien de remise en situation dynamique à partir de traces matérielles s'effectue en décalage temporel par rapport à l'activité étudiée. De ce fait, il a été nécessaire que nous renvoyions les acteurs, à plusieurs reprises, à une action bien précise, située dans le temps : « Peux-tu nous parler de ce document ? » ; « Quand a-t-il été élaboré ? » ; « Au moment où tu as cette idée, comment tu la proposes à PE2 ? ». L'emploi de mots évoquant un cadre spatio-temporel bien défini permet de resituer l'acteur à un moment donné et d'éviter les dérives d'une généralisation des prises de décisions, objectifs visés... « C'est concernant cette façon de le resituer et de ne pas le « dé-situer » que plusieurs règles élaborées par P. Vermersch se sont avérées utiles, par exemple celle proscrivant les questions « Pourquoi ? » qui risquent d'induire des explications ou justifications de la part des acteurs qui étaient absentes de l'activité étudiée. »<sup>31</sup>

Il est également nécessaire de favoriser la conscience pré-réflexive de l'acteur, et la richesse qu'auront ses propos, par « un contrat d'entretien antérieur à l'entretien qui fasse que ce dernier porte sur toute l'activité dont on possède les traces qu'elles quelles soient, y compris sur les portions qui n'intéressent *a priori* ni le chercheur, ni l'acteur. ».

Bien que nous ayons eu tous ces principes et dérives en tête, nous avons rencontré des difficultés lors des entretiens pour mettre en œuvre la méthodologie choisie...

---

<sup>31</sup> Theureau, J. (2010). Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ».

### 3. Difficultés rencontrées et aménagement de la méthodologie choisie

Les deux enseignants ont l'habitude d'interroger leurs pratiques. Tous deux ont une propension évidente à formaliser et verbaliser leurs choix et leurs actions. Ils sont en analyse réflexive spontanément et très fréquemment. Cela est d'autant plus renforcé cette année puisqu'ils travaillent en binôme, co-construisent leur activité et co-enseignent. C'est intéressant et avantageux pour leur pratique et les élèves qui en bénéficient, cependant cela a eu des répercussions sur le déroulement de notre analyse. Ainsi, étant en perpétuel travail réflexif il a été difficile, pour eux, de rester sur une trace d'activité précise sans généraliser les buts visés, les évolutions envisagées et de ne pas s'éloigner du document sélectionné.

Par conséquent, il nous a fallu adapter notre méthodologie : la possibilité d'appuyer l'essentiel de notre analyse sur le cours d'action a ainsi été grandement réduite puisque les acteurs étaient très peu dans l'expression de leur vécu d'un moment, en lien avec une trace d'activité bien précise, mais davantage enclins à une réflexivité de leur activité en général et à l'évocation de la dimension relationnelle. Leur discours est resté, pour sa majorité, aux frontières de l'évocation d'une activité précise.

Ce faisant, nous commençons à lever le voile sur leur métier, en entrevoyant leur monde et leur culture (au sens anthropologique) qui incluent des valeurs, des croyances, des habitudes et des savoirs à travers leurs usages de travail. Ce discours est aux frontières de l'activité, plus générique, qui renvoie à des domaines de pratiques réguliers, mais qui sont des interactions issues de l'activité (**92% de nos données sont ainsi aux frontières de l'activité**).

Nous nous sommes cependant risquées à faire de l'analyse en signes, à partir de moments qui le permettaient (**8% de nos données dans l'activité**).

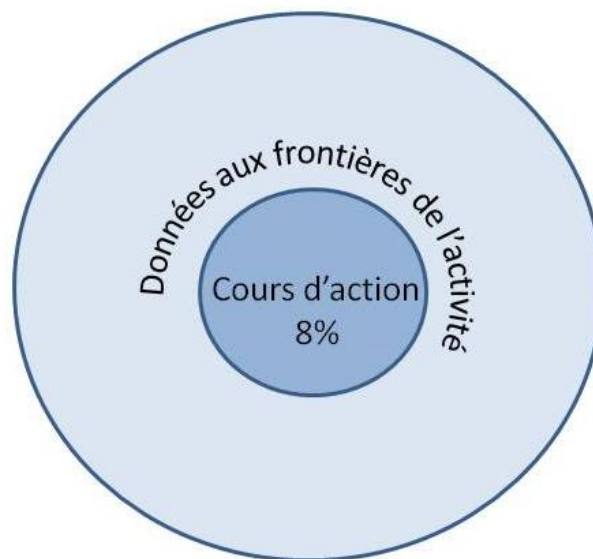


Figure n°4 - Qualification des données répondant aux critères du cours d'action

En ayant conscience de cela, nous avons fait le choix de faire aussi de l'**analyse inductive basée sur l'analyse de contenus thématiques** : thèmes et sous-thèmes importants et souvent évoqués. Nous avons ainsi pu créer des cartes mentales et tableaux mettant en avant et affinant les principes clés de notre recherche : relation PE, relation PE-Élèves, tableaux de vocabulaire, que nous vous présentons ci-après.

#### 4. Tableau de catégorisation des mots-clé - Relation entre enseignants

CREUSET D'EXPERIENCES - RESSOURCES - ECART			
OBJECTIFS - PREOCCUPATIONS	STABILITE-ET- MODULARITE	CONFIANCE	COMPETENCES
institutionnels/programmes simple, simplicité pratique efficace stable modulable	LIBERTE-ET- RENDRE COMPTE UN PARADOXE A EQUILIBRER je décide sans même lui dire <i>rendre compte</i> <i>pas de pensée autonome, il faut tout verbaliser</i>	vraie formation richesse idée disciplines activité répartition, partage aisance didactique éducation prioritaire	
<b>ACTIVITE ET ACTIONS</b>	prise en charge construction comprendre adaptation transfert support à l'autre reprise	<b>FORMELS ET INFORMELS</b> discussions donner les clés ensemble ajuster ses pratiques par rapport à l'autre demander l'avis pour changer réflexion moins de temps avec les autres collègues expliquer réunion est ce que ? écoute informations réussites et difficultés étonnement	<b>LIBERTE-ET- CONCESSIONS</b> partage être bien faire le choix / se laisser le choix ne pas se prendre trop la tête (faire plus simple ?) questions <i>concession (ou pas ?)</i> <i>contrainte</i> <i>plus/pas de décision autonome</i> <i>concession (ou pas ?)</i> <i>appréhension</i> <i>représentations différentes (autonomie)</i> <i>risque</i> <i>n être pas sûr</i>
<b>PARAMETRES VARIABLES = CONTRAINTES OU OPPORTUNITES</b>	<b>TEMPS</b> tout le temps fin de semaine/le vendredi les vacances tous les matins / le midi / les récréations ça passe vite à fond chacun de son côté ensemble optimiser	<b>ORGANISATION</b>	<b>PLANIFICATION -ET- REAJUSTEMENT</b> progression progression répartition fonctionnement équilibrer les apprentissages optimiser le temps structure, emploi du temps adaptation réajustement improvisation spontané
<b>ESPACE</b>	<b>cohabitation</b> calvaire bruit s'isoler enfer <b>optimiser</b> regroupement commun partager disposition		

Figure n°5

## 5. Tableau de catégorisation des mots-clé - Relation entre enseignants et élèves

COMPOSANTES DE LA RELATION A L'ELEVE	
APPRENTISSAGES	ATTENTION POUR L'ELEVE
<p>objectifs pédagogiques spirales explicite décoder l'implicite donner les clés et les codes de la réussite attentes institutionnelles attendus scolaires</p> <p><b>COMMENT</b> <i>ateliers autonomes</i> <i>ateliers dirigés</i> <i>procédures / méthodes</i> <i>résolution de problèmes</i> <i>dispositif</i> <i>tâche</i> <i>projet</i></p>	<p>en réussite tirer vers le haut individuel spécificités de l'élève éducation prioritaire interaction sinon personne d'autre que nous blocage sensibilité perdre confiance raccrochage décrochage grande difficulté</p>
VISION PARTIELLE -ET- PLUS PRECISE	EVALUATION
<p>L S U (partiel + ensemble) connaissance incomplète tableaux de suivi ce qu'on voit <i>bien connaître tous les élèves</i> <i>évaluation</i> <i>suivi rapproché</i> <i>évaluation papier</i> <i>punctuelles</i> <i>hebdomadaires</i></p>	
CHOIX DE DISPOSITIF	CHOIX DE DISPOSITIF
INDIVIDUALISATION	GROUPE
<p>différenciation plan de travail individualisé autodétermination confiance autonomie aller plus loin comportement émotions tirer vers le haut</p>	<p>classe demi-classe de 8, de 4, de 6 binômes <b>CRITERE</b> tutorat soutien hétérogène homogène collectif interactions (richesse des) entraide inclusion</p>
ACTIVITE ET ECHANGES ÉLÈVES-ENSEIGNANTS	SUPPORTS
<p><b>ETAYAGE -ET- AUTONOMIE</b> guidage renfort/renforcement remédiation étayage aide consolider <i>développement</i> <i>rester en retrait</i> <i>regulation</i> <i>aller plus loin</i> <i>accompagnement</i> <i>stabiliser</i> <i>maitriser</i> <i>renforcer</i></p>	<p>consignes fichiers de travail photos/videos tutoriel traces symboles / signes matériel outils</p>
ACTIVITE ET ECHANGES ÉLÈVES	ORAL ET ECRIT
<p><b>ACTION</b> jouer manipuler se tromper résoudre des problèmes productions participer</p> <p><b>METACOGNITION</b> verbaliser décoder repérer questionner s'engager</p>	

Figure n°6

## 6. Chronologie de nos recherches et analyses

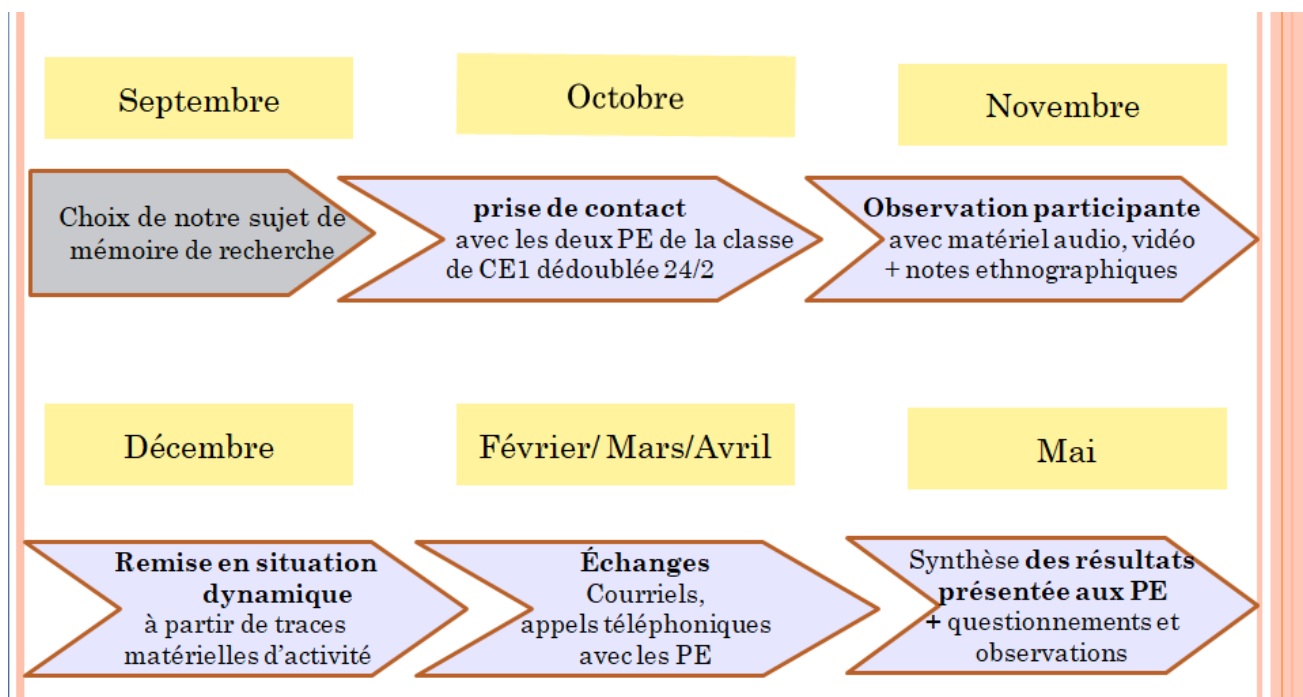


Figure n°7 - Chronologie de nos recherches et analyses

**En septembre :** proposition faite par M. Ramos (directeur adjoint de la FdE de Montpellier, Coordinateur des formations du 1er degré Chargé de mission vie étudiante) concernant la réalisation d'un mémoire de recherche sur les CE1 dédoublés en REP+.

**En octobre :** Première prise de contact par mail avec les deux PE de la classe de CE1 dédoublée 24/2 en REP+. Explication du projet de mémoire, demande d'accord et prise de rendez-vous pour observation participante.

**En novembre :** Observation participante en classe avec matériel pour filmer et enregistrer + **notes ethnographiques.**

Échanges par mails par la suite et prise de rendez-vous pour décembre avec demande de traces matérielle pour décembre.

**En décembre :** Remise en situation dynamique à partir de traces matérielles. Caméras et microphone à nouveau pour enregistrer et filmer les entretiens individuels.

Des échanges par mails et appels téléphoniques ont continué à avoir lieu en **février mars et avril** pour avoir des apports en termes de traces (emploi du temps) ou diverses autres informations : changements d'emploi du temps, disposition de la classe, relation évolutive, priorité donnée à l'individualisation etc...

**Mai :** présentation de la synthèse de nos résultats aux PE et nouvelle observation de la classe. Questionnement aux PE sur l'état de leur relation duelle, celle vis-à-vis des élèves et les perspectives qu'ils imaginent après une année écoulée.

## II. ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

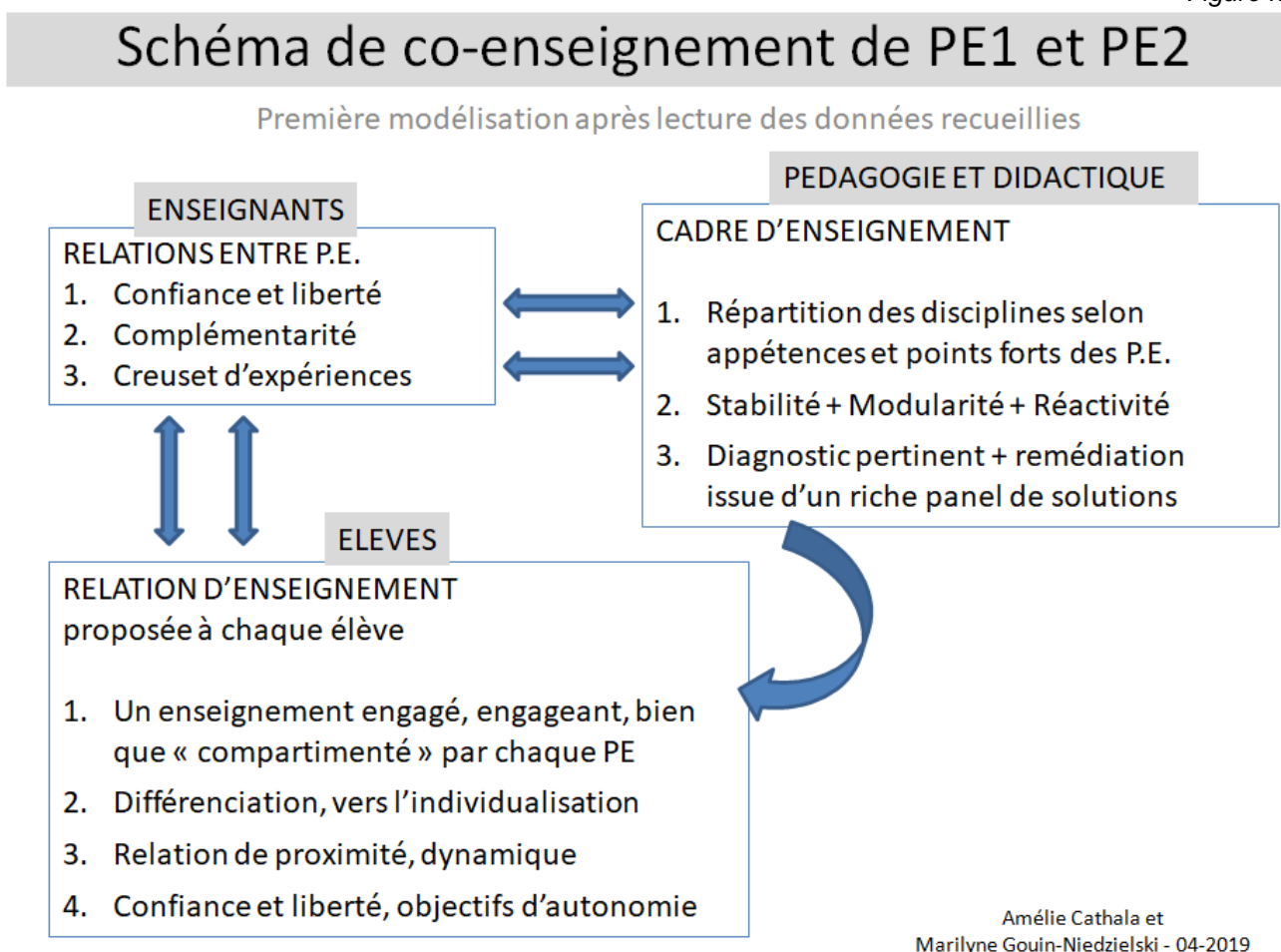
### 1- Formalisation et observation des données recueillies

Comme évoqué dans la précédente partie, nous avons donc collecté différents types de données, en plusieurs étapes : prises de notes ethnographiques, verbatim d'entretiens exploratoires, verbatim d'entretien de remise en situation sur la base de traces matérielles d'activités.

Nous avons dans un premier temps essayé de nous imprégner d'un sens général ou de grandes idées qui se dégagent de ces éléments, hésitant sur les méthodes d'analyses à employer en fonction des données à notre disposition, et sur l'orientation à leur donner.

Nous avons alors décidé de tramer une sorte de carte mentale des notions importantes qui émergeaient et semblaient mises en jeu, sans entrer dans l'analyse fine. Petit à petit, celle-ci s'est structurée, et nous avons pu catégoriser de grands ensembles, entre lesquels nous avons matérialisé des liens de communication qui nous paraissaient exister. Nous vous livrons ci-après le fruit de cette réflexion :

Figure n°8



Ce schéma établi, nous nous sommes interrogées sur un possible lien avec le triangle didactique de Houssaye et Legendre évoqué en partie I (p. 13). Même si elle reste organisée en 3 pôles (sans intention préalable de correspondre au triangle de référence), notre répartition des points primordiaux diffère. Il nous semble que dans la relation observée, l'objet d'apprentissage au sens didactique n'est pas aussi prédominant (même si la didactique reste une préoccupation importante des enseignants).

C'est plutôt ce que nous nommerions **le cadre d'enseignement** qui inclut pédagogie et didactique, la dimension organisationnelle (stabilité et modularité) et la façon son chacun se positionne dans cette posture de co-enseignement vis-à-vis des élèves (répartition de certaines disciplines) qui crée un ensemble fort.

Par des flèches qui évoquent **les relations**, nous avons essayé d'indiquer que **ce cadre d'enseignement est unique et cohérent car co-construit**, et qu'il est adressé aux élèves de façon plutôt harmonieuse. Les autres flèches, doublées et à double sens représentent **la richesse et la multiplicité des relations et interactions** qui ont lieu dans cette configuration à deux enseignants.

Cette première étape, non planifiée initialement, nous a permis également de valider au sein de notre propre binôme de travail que nous avons bien la même perception des moments vécus et une lecture similaire des données recueillies. Nous avons ensuite pu engager la suite, l'analyse précise des données à notre disposition.



## 2- L'analyse des données

### a- Analyse des données selon la méthodologie du cours d'action

#### Analyse en signes d'une partie des données recueillies Entretien exploratoire PE2 - Novembre 2018

##### EXTRAIT N°1

Ce qui fait signe (R)	Les actions de l'acteur Les réflexions, Interprétation Les émotions (U)	Les préoccupations L'engagement (ce qu'il cherche à faire) (O)	Les connaissances mobilisées (S)
<p><b>EXTRAIT N°1</b> Référence à l'activité de l'enseignant : Atelier de remédiation en mathématiques</p> 	<p>PE2 Là du coup le dispositif que j'avais pour ceux-là c'était super. Après c'est vrai que j'ai pas pris ceux pour qui tout était raté en fait. Là, là variable didactique c'était le passage à la dizaine, qu'ils arrivaient pas faire, et l'autre variable didactique c'était quand ils devaient ajouter les dizaines ensemble. Tu vois j'ai pris ces deux variables. J'ai pris ceux qui avaient compris comment ça fonctionne sauf ces deux points là. Et là du coup, c'est super pertinent.[...] Il y a deux ou trois élèves que j'aurais pas dû prendre parce que je savais que ça allait. Mais je les ai vus quand même. Bon moi il me reste S. et R. pour être sûr. Je pense que R. est au point mais je voudrais quand même être sûr parce que comme ce sont des élèves discrets. Tu vois là, ce matin je me suis aperçu, il y avait des élèves discrets, et ils hésitaient. Et donc il y a deux trois, S., R., et H., il y a ce flou qui persiste. H. c'est le meilleur lecteur en fluence et après des fois il va pas... il va t'écrire sur la table tu vois. Non mais après je sais pas, c'est un exemple extrême, mais il y a des écarts.</p> <p>Moi j'en ai vu 9, et en plus ce qui est intéressant, le fait de les prendre trois par trois, ça je l'ai vraiment improvisé. Et j'ai trouvé que c'était super parce que trois par trois, donc j'ai pu en garder une plus longtemps, l. en lui demandant si elle était d'accord de rester etc... au bout d'un moment bon elle en avait marre, et elle a osé me le dire, je suis content, qu'elle préférerait aller voir les autres. Donc je suis très content, enfin je lui ai laissé le choix, enfin c'est super, surtout venant d'l. Donc je suis vraiment très content de ça.</p> <p>Et à trois, comme on travaille sur l'ardoise et au tableau, je pouvais mettre, quand je voyais que c'était acquis pour un truc et que les autres patinent un peu, je pouvais leur donner des choses individuelles encore plus.</p>		

## Interprétation de l'extrait n°1 :


Ce passage témoigne d'une maîtrise de concepts disciplinaires et d'une approche didactique de la part du PE2. Ce qui fait choc chez lui c'est tout d'abord le fait que certains élèves ne maîtrisent pas les deux variables didactiques qu'il évoque : le passage à la dizaine et ajouter les dizaines entre elles. On constate qu'il mobilise alors son référentiel de connaissances à propos de ses élèves. La connaissance fine qu'il a de ces derniers, lui permet de savoir qui maîtrise ou non ces deux variables, ce que ces élèves ont cependant compris, lesquels sont discrets ce qui sous-entend vigilance et vérification des apprentissages, quels sont les points forts de certains. Le PE a une écoute et observation plus précise de ses élèves, dont il connaît les singularités : « s'est aperçu que certains hésitaient », « je voudrais quand même être sûr comme ce sont des élèves discrets ». Il y a une relation de confiance installée entre l'enseignant et les élèves, ces derniers peuvent et sont poussés à donner leurs ressentis et savent qu'il y aura une écoute de la part de leur enseignant : « elle a osé me le dire, je suis content [...] c'est super, surtout venant d'I. ». Le PE a également recours à son expérience lorsqu'il improvise pour pouvoir optimiser le temps et garder certains élèves plus longtemps. Il a une flexibilité dans ses dispositifs, il adapte les activités aux avancées de ses élèves « quand je voyais que c'était acquis pour un truc et que les autres patinent un peu, je pouvais leur donner des choses individuelles encore plus. »

### REMISE EN SITUATION DYNAMIQUE A PARTIR DE TRACES MATERIELLES D'ACTIVITÉS PE2 Décembre 2018

#### EXTRAIT N°2

Ce qui fait signe (R)	Les actions de l'acteur Les réflexions, Interprétation Les émotions (U)	Les préoccupations L'engagement (ce qu'il cherche à faire) (O)	Les connaissances mobilisées (S)
<b>EXTRAIT N°2</b> <b>Référence à l'activité de l'enseignant :</b> <b>Atelier de groupes de lecture</b>		PE2 Et après on s'est rendu compte que trois groupes de vingt minutes, le dernier il était difficile à tenir parce que... euh... y'avait toutes les périodes de transitions... si on voulait faire autre chose après... donc euh... là y eu un vrai questionnement sur le temps. Donc du coup après on a fait deux groupes de...de...deux groupes de...et... ah ouais c'est ça ! Ce qui permettait aussi de... euh...ce qu'était bien dans le système précédent c'était que je pouvais faire un groupe d'élèves en réussite où ils étaient très nombreux et euh... et je prenais les élèves en difficulté qui étaient... qui étaient... c'est ce que j'ai fait après. Donc, alors après quand on s'est dit qu'on allait faire que deux groupes... ouais c'est ça (sourit)... c'est comme ça que ça s'est passé : j'ai pris les élèves qui étaient en réussite et qui faisaient ça (montre fiche), c'était vraiment du training et c'était des élèves qui avaient pas besoin de moi et les élèves qui étaient plus en difficulté et avaient besoin de moi... donc ça	

Je dois savoir lire et écrire très vite



ma	am	man	nam	na	an
mo	no	mor	rom	om	on
men	nem	me	ne	em	en
nu	un	mu	mou	nou	non


  

ma	am	man	nam	na	an
mo	no	mor	rom	om	on
men	nem	me	ne	em	en
nu	un	mu	mou	nou	non

<b>me</b>	<b>em</b>	<b>ne</b>	<b>en</b>
le menu une pomme une larme le calme menacer	ensemble trembler emporter	la piscine une machine un téléphone	ensemble lentement un entonnoir

faisait à peu près la moitié de euh... d'heure de classe...et après j'ai euh... j'ai changé et j'ai pris les élèves qui étaient moyens et donc... où je pouvais tourner sur les trois groupes.



Les lions	Les souris	Les éléphants	Les chats
Esmeralda Aurélien Mélissa Léa Amandine Wafel	Mélyssa Chloé Romain Rita Sofia Omar Riad	Jeanne Aurélien Mikhael E. Amine Léa Lina E. Abdelkarim	Léa D. Marianne Mikhael E. Fayçal Léonora Sarah
L je comprends des histoires M j'écris des mots J j'apprends à raconter V je lis tout seul	L j'écris des mots M je comprends des histoires J je lis tout seul V j'apprends à raconter	L j'apprends à raconter M je lis tout seul J je comprends des histoires V j'écris des mots	L je lis tout seul M j'apprends à raconter J j'écris des mots V je comprends des histoires

### Interprétation de l'extrait n°2 :

Dans cet extrait de verbatim, l'élément central faisant signe chez les PE est le fait de ne pas avoir assez de temps à consacrer au troisième groupe d'élèves qu'ils ont constitué. Ils n'hésitent alors pas à remanier ces groupes constitués pour palier à la contrainte temps. Il n'y a pas de rigidité dans leur pratique mais bien une priorité qui est donnée à l'efficacité. La part de réflexivité chez chacun des deux PE et durant leurs échanges fait naître des solutions adaptées : « donc euh... là y eu un vrai questionnement sur le temps. [...] Donc, alors après quand on s'est dit qu'on allait faire que deux groupes... ouais c'est ça (sourit)... c'est comme ça que ça s'est passé ». Leurs connaissances antérieures des élèves et du métier (temps nécessaire notamment) sont mobilisées pour adapter leur pratique, reconstituer les groupes et envisager la suite : « j'ai pris les élèves qui étaient en réussite, c'était vraiment du training et c'était des élèves qui avaient pas besoin de moi et les élèves qui étaient plus en difficulté et avaient besoin de moi... », « donc ça faisait à peu près la moitié de euh... d'heure de classe...et après j'ai euh... j'ai changé et j'ai pris les élèves qui étaient moyens et donc... où je pouvais tourner sur les trois groupes. »

### EXTRAIT N°3

Ce qui fait signe (R)	Les actions de l'acteur Les réflexions, Interprétation Les émotions (U)	Les préoccupations L'engagement (ce qu'il cherche à faire) (O)	Les connaissances mobilisées (S)
<p><b>EXTRAIT N°3</b>  <b>Référence à l'activité de l'enseignant :</b>  <b>Activité mathématique improvisée</b></p> <p><i>Suite à document d'évaluation mathématique</i>  <i>Pas de trace matérielle disponible.</i></p>	<p>PE2 Bon...prenons le cas concret d'aujourd'hui. <b>J'avais fini les évaluations</b>, et je me suis dit je vais...euh...<b>comme j'avais du temps</b>, alors là j'ai fait la proposition aux élèves... <b>bon je savais à peu près</b>...j'ai dit « est ce qu'il y'en a qui n'ont toujours pas compris la... l'addition en colonne...<b>Et ça c'est super, parce que c'est vraiment pour moi une réussite de la classe</b>... y'en a qui sont capables de dire « ouais, moi j'ai pas compris la... » donc... ils le disent et ceux qui ont compris vous allez... je leur ai donné un jeu rapide de calcul sur l'ardoise, par groupe, là ils peuvent se mettre par groupe <b>et là je constitue les groupes</b>... en plus en fonction de de...on va dire de l'atmosphère du groupe, parce que en fonction du groupe... <b>pour qu'il n'y ait pas deux leaders qui s'affrontent</b>. Et euh... euh du coup j'ai pu m'occuper de ces quatre élèves, on était au tableau, <b>c'était super</b> mais j'ai quand même pris un élève qui disait « oh c'est bon moi c'est impeccable j'ai pas besoin », j'ai fait si si toi tu viens avec moi, on va vérifier. <b>Bon après c'est un qui est en ULIS donc qui...je sais pas si il a conscience de ses besoins</b>. Et voilà et après voilà, et voilà, si <b>une chose à laquelle je suis vigilant aussi</b>... quand je fais ça, c'est qu'après même les élèves qui sont avec moi... <b>qu'ils puissent après jouer</b>...voilà...je laisse toujours... même si, même si après ils sont... ils ont pas encore les capacités qui leur permet de jouer au jeu auxquels jouent les autres, je les fait quand même <b>jouer pour pas qu'ils aient l'impression que c'est toujours les autres qui s'amuse</b>nt. En fait, ils calculent hein les autres aussi...voilà... le vécu...du temps et qu'ils se disent... bon ben voilà, <b>nous c'est pas parce qu'on comprend pas, qu'on est avec le maître qui nous gonfle là, à nous faire dire qu'est ce qu'on fait etc qu'on peut pas</b>...Donc, voilà.</p>		

#### Interprétation de l'extrait n°3 :

Ce qui fait signe, dans cet extrait, chez l'enseignant c'est la variable temps : « J'avais fini les évaluations, et je me suis dit je vais...euh...comme j'avais du temps, alors là j'ai fait la proposition aux élèves... ». Il va ainsi optimiser ce temps en retravaillant avec certains élèves la notion d'addition en colonne. Sa proposition est basée sur une confiance installée entre PE-élèves : « bon je savais à peu près...j'ai dit « est ce qu'il y'en a qui n'ont toujours pas compris la... l'addition en colonne... ». L'attente tacite de l'enseignant est l'autodétermination de ses élèves (je ne sais pas, j'ai besoin d'apprendre et

comprendre) et une connaissance plus poussée d'eux-mêmes : « Et ça c'est super, parce que c'est vraiment pour moi une réussite de la classe... y'en a qui sont capables de dire « ouais, moi j'ai pas compris la... ». Cette confiance et autonomie donnée aux élèves s'appuie également sur le fait que l'enseignant a déjà une idée d'où se situent ses élèves et il sait qu'il va demander à certains de venir avec lui, bien qu'ils ne considèrent pas en difficulté sur la notion proposée, à retravailler : « mais j'ai quand même pris un élève qui disait « oh c'est bon moi c'est impeccable j'ai pas besoin », j'ai fait si si toi tu viens avec moi, on va vérifier. Bon après c'est un qui est en ULIS donc qui...je sais pas si il a conscience de ses besoins. ». L'enseignant va cependant être attentif à ne pas stigmatiser les élèves à qui il cherche à venir en aide et éviter l'éveil d'un sentiment d'injustice : « quand je fais ça, c'est qu'après même les élèves qui sont avec moi... qu'ils puissent après jouer...voilà...je laisse toujours... même si, même si après ils sont... ils ont pas encore les capacités qui leur permet de jouer au jeu auxquels jouent les autres, je les fait quand même jouer pour pas qu'ils aient l'impression que c'est toujours les autres qui s'amuse. » Le PE est vigilant quant à l'estime de soi de ses élèves, il cherche à leur faire dire et prendre conscience des choses qu'ils ne maîtrisent pas mais également à dédramatiser le statut de l'erreur, du non-acquis.

#### EXTRAIT N°4

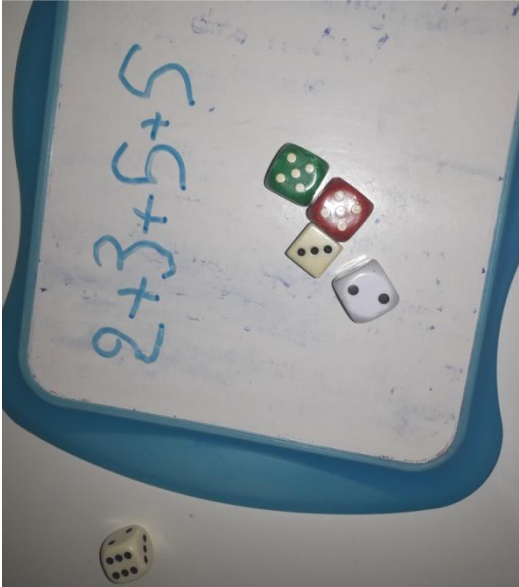
Ce qui fait signe (R)	Les actions de l'acteur Les réflexions, Interprétation Les émotions (U)	Les préoccupations L'engagement (ce qu'il cherche à faire) (O)	Les connaissances mobilisées (S)
<p><b>EXTRAIT N°4</b>  <b>Référence à l'activité de l'enseignant :</b>  <b>Activité d'écriture - Réajustement</b></p> <p><i>Pas de trace matérielle disponible.</i></p>		<p>PE2 ben tiens demain là normalement je dois... ben tiens on a le cas typique aujourd'hui quoi. Là... on avait prévu...on est sur un projet orientation... on avait prévu de faire une sortie euh...voilà pour faire ce projet orientation. Et on a la contrainte du marché de Noël mardi. La pendant qu'on fait la... donc c'est des travaux manuels... donc y'a ça...c'est PE1 qui a... moi je suis pas très travaux manuels donc c'est PE1 qui s'est sacrifié, qui a pris en charge le truc. Et du coup il prend six élèves par six élèves et moi je gère le reste de la classe à ce moment là, en arts visuels, en... on fait autre chose, là j'ai lancé le projet d'écrire un livre en fonction des écrits qu'ils avaient fait avant...enfin... Ben la décision de se dire... ben tiens finalement même si il fait beau et tout ben on va pas sur le terrain il faut qu'on termine la peinture pour mardi ben euh... si j'étais tout seul je me serai pas posé la question mais là quand même il faut qu'on soit d'accord tous les deux.</p>	

#### Interprétation de l'extrait n°4 :

Dans cet extrait émerge la notion de répartition des disciplines entre les deux PE. « La contrainte du marché de Noël mardi » est ce qui fait choc dans leur activité puisqu'ils ont un projet d'orientation prévu, en parallèle. Ils se sont alors concertés pour déterminer les rôles de chacun et ajuster, de manière dynamique, l'emploi du temps et les enseignements prévus : « La pendant qu'on fait la... donc c'est des travaux manuels... donc y'a ça...c'est PE1 qui a... moi je suis pas très travaux manuels donc c'est PE1 qui s'est sacrifié, qui a pris en charge le truc. [...] moi je gère le reste de la classe à ce moment là ». Le fait qu'ils soient deux enseignants supposent également qu'ils font des

choix qu'ils n'auraient peut-être pas faits en étant seuls : « Ben la décision de se dire... ben tiens finalement même si il fait beau et tout ben on va pas sur le terrain il faut qu'on termine la peinture pour mardi ben euh... si j'étais tout seul je me serai pas posé la question mais là quand même il faut qu'on soit d'accord tous les deux. ». La prise en compte de l'autre et une adaptation mutuelle sont nécessaires dans un dispositif 24/2 : être attentif à l'avis de l'autre, ses capacités, singularités, limites pour qu'un enseignement adapté aux élèves et cohérent se fasse.

### EXTRAIT N°5

Ce qui fait signe (R)	Les actions de l'acteur Les réflexions, Interprétation Les émotions (U)	Les préoccupations L'engagement (ce qu'il cherche à faire) (O)	Les connaissances mobilisées (S)
<p><b>EXTRAIT N°5</b>  <b>Référence à l'activité de l'enseignant :</b>  <b>Activité de mathématiques différenciée</b></p> 		<p>PE2 Là c'était typique... sur euh.. tout à l'heure là euh... je me suis dit <b>bah tiens j'ai vingt minutes et voilà, là la contrainte aussi...</b> si j'avais eu l'ensemble de la classe j'aurai pu faire autre chose, <b>là j'avais la moitié de la classe.</b> Là, <b>il fallait que je je fasse une activité</b> sur euh... cette moitié de classe qui soit un réinvestissement... <b>je pouvais pas faire de nouvelle notion</b> ou lancer un truc...partir... fallait que je reste dans mon domaine. C'est là où j'ai dit : ben tiens ce groupe là ils vont travailler avec cinq dés, <b>ils vont écrire sur l'ardoise</b> et pas le dire à l'oral parce que moi quand je travaillais je faisais beaucoup à l'oral, les réponses... <b>ça fera moins de bruit.</b> Je peux faire ce groupe là de cinq, eux ils vont faire quatre dés, ils vont être trois. Eux ils vont venir avec moi et après je leur donne trois dés... voilà. Mais j'aurai pu tout aussi bien prendre des cartes, j'aurai pu prendre autre chose euh...prendre des jetons... euh... voilà.</p>	

### Interprétation de l'extrait n°5 :

Ce qui fait choc chez le PE, à ce moment là, ce sont les contraintes temps, espace, taille du groupe et didactique (réinvestissement et non nouvelle notion à aborder) : «Là, il fallait que je je fasse une activité sur euh... cette moitié de classe qui soit un réinvestissement... je pouvais pas faire de nouvelle notion ou lancer un truc...partir... fallait que je reste dans mon domaine. ». Son référentiel de connaissance va alors être un appui pour déterminer d'un format d'apprentissage en prenant en compte les contraintes multiples. Sans matériel préalable, le PE va ainsi mettre en place une activité au service des apprentissages : « C'est là où j'ai dit : ben tiens ce groupe là ils vont travailler avec cinq dés, ils vont écrire sur l'ardoise et pas le dire à l'oral parce que moi quand je travaillais je faisais beaucoup à l'oral, les réponses... ça fera moins de bruit. ». Son expérience professionnelle engendre ressources et adaptation multiples sans pour autant qu'il en oublie le dispositif de différenciation : « Je peux faire ce groupe là de cinq, eux ils vont faire quatre dés, ils vont être trois. Eux ils vont venir avec moi et après je leur donne trois dés... voilà. Mais j'aurai pu tout aussi bien prendre des cartes, j'aurai pu prendre autre chose euh...prendre des jetons... euh... voilà. »

## EXTRAIT N°6

Ce qui fait signe (R)	Les actions de l'acteur Les réflexions, Interprétation Les émotions (U)	Les préoccupations L'engagement (ce qu'il cherche à faire) (O)	Les connaissances mobilisées (S)
<b>EXTRAIT N°6</b> <b>Référence à l'activité de l'enseignant :</b> <b>Co-élaboration d'activité de mathématiques</b>		PE2 enfin voilà notamment là y'avait un cas très concret c'était sur à... à je vais passer à...euh...parce qu'après voilà moi je suis très institutionnel, je vois qu'il y a la contrainte de l'addition posée en colonne d'après le nouveau euh... repère de progressivité. On nous dit à quelle période on doit faire telle chose quoi. Et là on dit l'addition en colonne doit se faire en première période. Donc je vois ça, je dis faut qu'on attaque ça. Et là lui il travaillait sur les abaquas en numération... on dit ouais bah tiens on pourrait passer par les abaquas donc on discute etc. Je construis quelque chose en fonction de ce qu'il construit avec les abaquas pour faire le transfert des choses. Après je lui fais un retour des choses, ouais ça a bien marché... Tout le groupement-échange qu'il a fait avant ça se corrobore.	

### Interprétation de l'extrait n°6 :

Cet extrait de verbatim témoigne de la primauté donnée aux compétences à acquérir par les élèves avant les contraintes possibles du dispositif 24/2 : « je vois qu'il y a la contrainte de l'addition posée en colonne d'après le nouveau euh... repère de progressivité. On nous dit à quelle période on doit faire telle chose quoi. Et là on dit l'addition en colonne doit se faire en première période. ». Le PE prend alors en compte le travail de son collègue pour co-construire un contenu d'enseignement qui ne soit pas trop éloigné de ce que les élèves ont fait avec l'autre PE : «Donc je vois ça, je dis faut qu'on attaque ça. Et là lui il travaillait sur les abaquas en numération... [...] Je construis quelque chose en fonction de ce qu'il construit avec les abaquas pour faire le transfert des choses. ». Cette co-construction témoigne de questionnements et échanges très présents entre les deux enseignants, pour qu'une bonne coordination de leurs pratiques ait lieu : « on dit ouais bah tiens on pourrait passer par les abaquas donc on discute etc. [...] Après je lui fais un retour des choses, ouais ça a bien marché... Tout le groupement-échange qu'il a fait avant ça se corrobore. »

## b- Analyse inductive des données aux frontières de l'activité

La confiance et la sincérité avec lesquelles les enseignants nous ont exposé leurs pratiques, leurs projets comme leurs craintes ou difficultés nous ont offert une vision large et à la fois précise de leur univers professionnel. L'analyse inductive ainsi appliquée a fait émerger deux tableaux distincts de **catégorisation de mots importants**, significatifs pour notre recherche, sur lesquels nous avons ensuite travaillé.

Le résultat de ce travail nous mène à présenter dans nos analyses **deux modélisations des relations**. Le premier qui s'attache **la relation qui s'établit entre les enseignants**, le second qui met en relief **la relation des enseignants avec les élèves**.

### La relation entre enseignants en situation de co-enseignement

Pour cette première représentation de la relation, la notion qui nous a semblé centrale est celle de l'échange, et même **des échanges**, tant ils sont multiples, que ce soit par leurs modalités, leur fréquence ou leurs objectifs. Dans tous les cas il apparaît selon nous que ce point est tout à fait déterminant dans la mise en œuvre fructueuse du co-enseignement que nous avons observé.

## Les relations entre enseignants PE1 et PE2

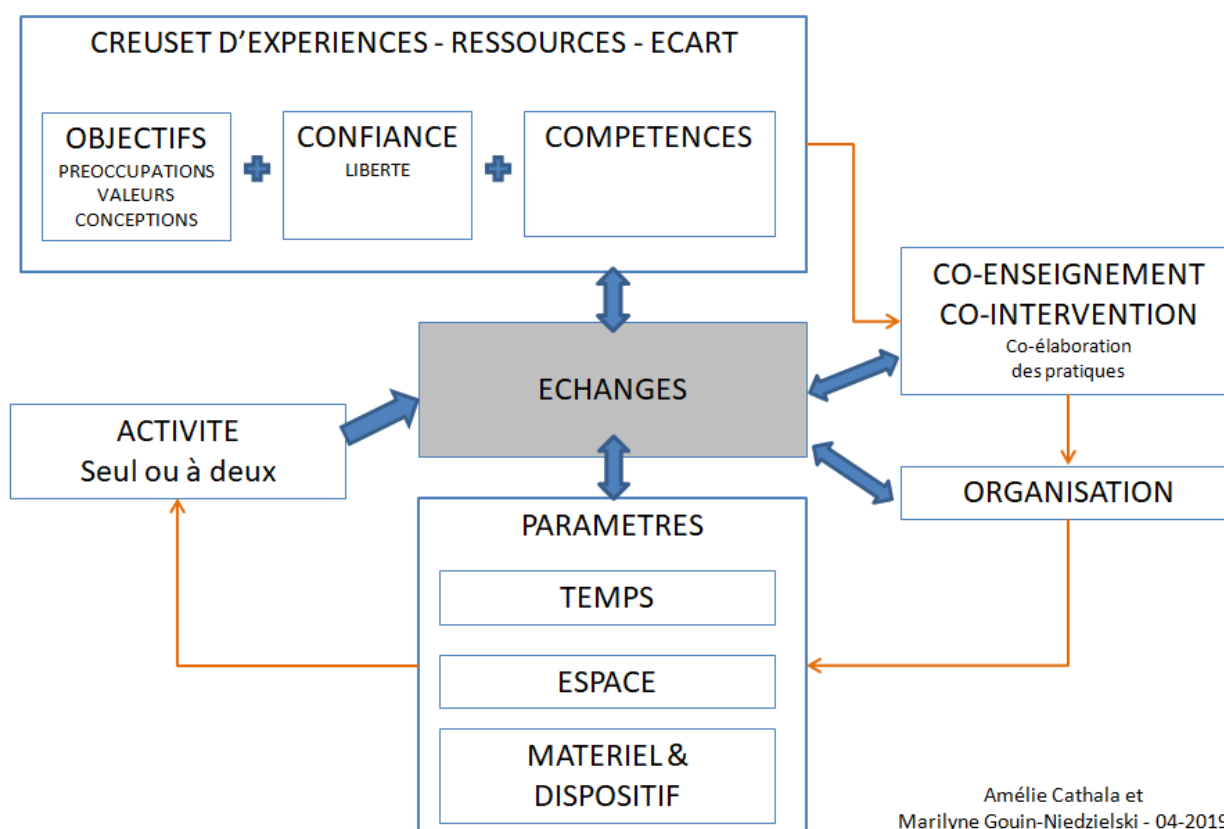


Figure n°9 - Les relations entre enseignants PE1 et PE2

Le point de départ des échanges entre les enseignants est celui des **objectifs** et **préoccupations** qu'ils partagent. **Leurs valeurs**, également partagées quant à leur métier d'enseignant, leur permet de travailler ensemble même s'ils n'ont pas toujours les mêmes **conceptions** de certaines pratiques (comme l'autonomie). Une **confiance** s'est établie entre eux, leur permettant de s'octroyer mutuellement une **liberté d'action** qui semble indispensable, et qui s'appuie sur une cartographie préalable et une reconnaissance des **compétences** de chacun.



L'ensemble leur permet de constituer ce qui constitue **un creuset d'expériences, une ressource** qui se crée dans l'écart identifié entre eux (au sens de F. Jullien).

Cette concertation et cohésion de départ leur permet de **co-élaborer l'enseignement** qu'ils vont dispenser tout au long de l'année, quelle que soit la modalité organisationnelle.

L'**organisation** est donc déterminée à l'avance (planification) puis réajustée en permanence via de nombreux échanges, afin de se tenir toujours au plus près des besoins et résultats observés des élèves. Les facteurs **temps, espace et matériel**, qui restent des contraintes fortes la plupart du temps, sont manipulés avec attention (équilibre des temps de classe entière, ateliers, autonomie), optimisme et opportunisme (capacité d'improvisation des enseignants) afin de créer des situations d'apprentissage les plus propices aux élèves.

Enfin, qu'il s'agisse de situations menées de concert pour le groupe classe ou séparément avec un groupe plus réduit, **les activités** donnent systématiquement lieu à des **échanges rétrospectifs**, souvent spontanés et quasi immédiats, mais également ritualisés et planifiés.

La somme (importante) de ces échanges est manifestement déterminante dans la conduite de classe des PE observés, qui déclarent y consacrer l'essentiel de leur temps périphérique au temps de la classe, visiblement au détriment du temps précédemment partagé avec les autres collègues.

Pour illustrer ces commentaires, quelques extraits de verbatim rattachés aux mots-clés principaux :

### **VALEURS- PREOCCUPATIONS**

*« ça c'est vraiment le fait de travailler en éducation prioritaire qui me fait faire ça... Parce que...Ça c'est vraiment un implicite de l'école et euh... y'a beaucoup de discours qui parlent de développement de la personne etc mais, à nos élèves à nous, ici, si jamais on n'est pas là pour leur apporter ça ben y'aura personne d'autre qui leur apportera. »*

*« Et ce que je me dis, et ça aussi c'est une de mes préoccupations depuis que je travaille en éducation prioritaire, c'est d'aider les élèves qui sont juste au dessus de... du niveau... du niveau euh... des enfants qui sont vraiment en grande difficulté. »*

### **CONCEPTIONS DIFFERENTES**

*« Donc déjà on n'avait **pas la même représentation du mot** Autonomie. Pour lui l'autonomie c'était plus lié à... par exemple... tout ce qui se fait dans les fichiers Freinet... Oui voilà...il avait **l'appréhension** de laisser l'élève seul. Alors que l'élève est seul effectivement dans...dans son fonctionnement. Il peut se tromper, être bloqué etc... mais après on a un retour avec lui, à un moment donné de la semaine pour faire un point sur ce qu'il a fait, qu'il n'a pas compris.*

*Et quand c'est plusieurs élèves qui ont peut être une même difficulté on les regroupe. »*

### **CONFIANCE ET LIBERTE**

*« bon voilà je lui dis j'ai fait ça, on va faire ça tel jour. Lui il s'en occupe pas. Après je lui explique l'activité et on la fait ensemble.*

*Là ça s'est passé comme ça. Je lui ai dit moi j'ai fait de la course d'orientation déjà... C'est **de manière spontanée aussi, pas forcément quelque chose d'arrêté, et parce qu'on se fait confiance aussi**. Je pense que... Presque on va pas regarder... ce que fait le collègue. On va pas aller voir ce qu'il fait exactement, c'est pas ce qu'on aurait fait... C'est aussi parce qu'il y a ça je pense, qu'il y a le côté confiance.*

*Toi tu ne vas pas faire la lecture avec les élèves... mais tu sais, pour moi, je sais qu'ils vont travailler avec PE et qu'ils vont avancer. **Je pense que c'est quelque chose qui est important.** »*

*« tu sais, il faut que le collègue soit l'aise, pour qu'il puisse enseigner en étant à l'aise. **Donc il faut que ce qu'on fasse... convienne, qu'on se sente bien quand on fait les choses.***

*Si c'est faire des compromis mais on sent qu'on va être bloqué... Donc c'est pour ça que je vais... Je demande pas des comptes à PE et il ne m'en demande pas, mais on en donne, on dit ce qu'on fait...»*

*« Donc j'ai vu cette idée là, je lui en ai parlé, je lui ai dit que je le faisais, **c'est aussi simple que ça.** »*

## COMPETENCES

« Et donc là le fait de ...on a choisi en début d'année aussi de se répartir les disciplines/les activités. Et non pas de faire la même chose comme ça peut se pratiquer dans d'autres classes. »

« et je pense que c'est une vraie formation. Parce que voilà PE2 avec son regard il apporte quelque chose, moi... et puis on en discute. L'avantage c'est que quand même on s'écoute et qu'on discute. »

« En restant chacun dans un domaine, dans certains domaines, de se limiter en tout cas, cela nous permettait d'être plus précis dans ce qu'on abordait, de pouvoir aller un peu plus loin. »

« Donc c'est parti plutôt plus **par rapport au...à l'aisance qu'on avait...** »

« **L'idée c'était aussi qu'on n'ait pas à tout construire dans tous les domaines qu'on aborde.** »

« **On dit ce qui n'a pas fonctionné, on demande l'avis de l'autre, comment il ferait.... C'est l'avantage d'être à deux.** On peut échanger par rapport à ça. »

« PE1. - Non mais c'est bien tu vois, et l'objectif par rapport aux besoins, l'idée c'est que chacun soit bien. Donc bien sûr il faut faire des petites concessions, on essaie de s'adapter.

PE2 - Non c'est pas des concessions, c'est... moi j'appelle pas ça des concessions.

PE1. - Du coup on essaie de faire en sorte que... de garder ce qu'on a envie de faire... »

## ORGANISATION - PLANIFICATION - REAJUSTEMENT

« Après c'est vrai qu'on est toujours sur **l'anticipation**, par contre. Mais c'est plus l'anticipation du moment. On n'est pas sur l'anticipation dans 2 mois. On a fait notre programme, on sait, on a organisé nos **progressions**, mais on est quand même beaucoup sur le moment, sur ce qui va se faire dans la semaine, sachant qu'il y a beaucoup de choses dans les apprentissages qu'on fait qui reviennent, qui sont spirales.

« Donc on prend le temps des vacances pour se poser et aller voir plus loin. »

« là en début d'année, voilà on a décidé à deux, en début d'année on a voulu faire des ateliers en fonction de ce qu'on notait chez les élèves, de faire des petits groupes évolutifs, mais en fait **c'était passez stable** dans l'organisation. Donc du coup on a choisi de faire des choses **plus structurées**, c'est à dire avec des ateliers qui tournent chaque jour. »

## LE TEMPS

« ... là j'avoue que...les journées elles passent vite parce qu'on arrive assez tôt le matin... Donc on a le temps du matin... si on n'est pas de portail, celui de 10h si pas de récré, celui de midi si pas de réunion. Et après le soir on peut pas. Et tous ces temps passent hyper vite.

[...]. on s'est réparti par l'activité... Donc ces temps là passent hyper vite...donc c'est des temps d'école où c'est à fond tout le temps à deux quoi... Donc c'est sur le moment... il y a des choses qu'on organise, c'est vraiment ces temps là du matin ou du midi... »

« Donc du coup, là c'est vraiment aux vacances, on se prend une journée et on réorganise la classe. »

« Du coup il y a énormément de régulation sur la journée. **En fait c'est même plus, pas le plus prenant du métier mais quand même on découvre ça...** Je voyais un peu les collègues sur les CP démarrer là-dedans, je me disais, ah tiens on les voit plus trop, elles sont entre elles. **Mais en fait tu es toujours avec ton binôme, dans l'échange, pour avancer...** »

« ... Les moments où on est ensemble c'est aussi à midi, le matin, dans le couloir,... »

## L'ESPACE

« Y'a aussi la question des locaux, la question des contraintes où pendant deux heures il va dans une autre classe, donc là j'ai la classe entière. »

« PE2 - Et grosso modo dès qu'il y a deux... deux moments où on a de l'oral tous les deux, ben on se sépare.

PE1. - Parce que sinon c'est pas...au moins le but c'est que chacun soit à l'aise..

PE2 - Et t'arrive à te concentrer toi quand t'entends... ? Moi j'arrive pas. Si on est tous les deux comme ça deux dans la classe là comme ça ?

PE1. - C'est un calvaire..

PE2 - Ouais moi j'arrive pas (rire des deux) ».

« Là ce cours c'est un bon truc car on est deux dans la classe... et du coup on va se réguler je pense en direct (rires), donc comme on fait souvent d'ailleurs.... Parce qu'en fait on est rarement tous les deux ensemble, parce que... ben, on essaie de faire attention à... au brouhaha, on peut pas trop chuchoter (PE2 - on peut pas parler quoi.). Et donc du coup au bout d'un moment... donc du coup vous allez avoir nous deux. »

## **ECHANGES - REFLEXIVITE**

« L'idée de ce document c'était de **pouvoir rendre compte à l'autre de où on en était et ce qu'on avait fait.** »

« Puis tu peux plus penser tout seul, tu peux plus te dire je vais faire ça, ça, ça... Il faut que tu verbalises. »

« . Et euh... voilà, là on va en parler avec PE1, là euh j'ai pas encore d'avis parce que ça serait à faire euh... avec PE1 donc on va réfléchir. »

« Bien ce serait super justement de pointer là, comme tu dis là... dans les fiches que tu leur donnes, de pointer là celui qui n'a pas compris les phrases négatives, celui les accords, pour qu'on les prenne par 2 ou 3... oui on va faire ça, c'est super. Et du coup on va essayer de faire le même processus, et tu vois en pointant précisément "lui il n'a pas compris la négation" et tu les fais passer deux par deux. Ce serait bien ça. »

## **Comment la relation entre les enseignants se joue-t-elle dans le cadre de ce dispositif 24/2 ? Avantages et limites ?**

Même si l'atmosphère perçue entre les deux enseignants laisse percevoir une bonne entente, voire une connivence, on perçoit bien à l'analyse des données que ceci est le fruit d'un délicat équilibre. Les deux personnalités, compatibles, ont visiblement trouvé une complémentarité qui les satisfait. Reste cependant au quotidien à équilibrer un certain nombre de paradoxes, tels que : agir librement et rendre des comptes, être soi-même tout en faisant des concessions, trouver une modularité et une réactivité au sein d'une structure stable mais différenciée, organiser beaucoup, et réajuster tout autant, jongler habilement avec les contraintes temps espace et matériel, chaque jour, pour chaque discipline, en fonction des évolutions des élèves, tout en prenant l'autre enseignant en compte.

On perçoit aisément qu'un fonctionnement dynamique, porteur d'apprentissages forts pour les élèves, qui satisfasse les deux enseignants ne s'obtient qu'à condition d'une forte motivation du binôme, d'une communication qualitative et de se donner du temps pour trouver les formats les plus satisfaisants, oser essayer, remettre en question, et partager ses insatisfactions.

## La relation entre enseignants ET ELEVES en situation de co-enseignement

Dans cette relation PE – élèves, un point nous a semblé central : l'individualisation. On entend ici individualisation, pas seulement en termes de pédagogie et apprentissage mais également en termes de relation de proximité et groupes réduits. En effet, après avoir discuté avec les PE et observé leur pratique il nous est apparu que cette question d'individualisation était au cœur de leurs préoccupations et de leur activité : leurs échanges, questionnements, choix de dispositifs ...

### Les relations entre enseignants et élèves

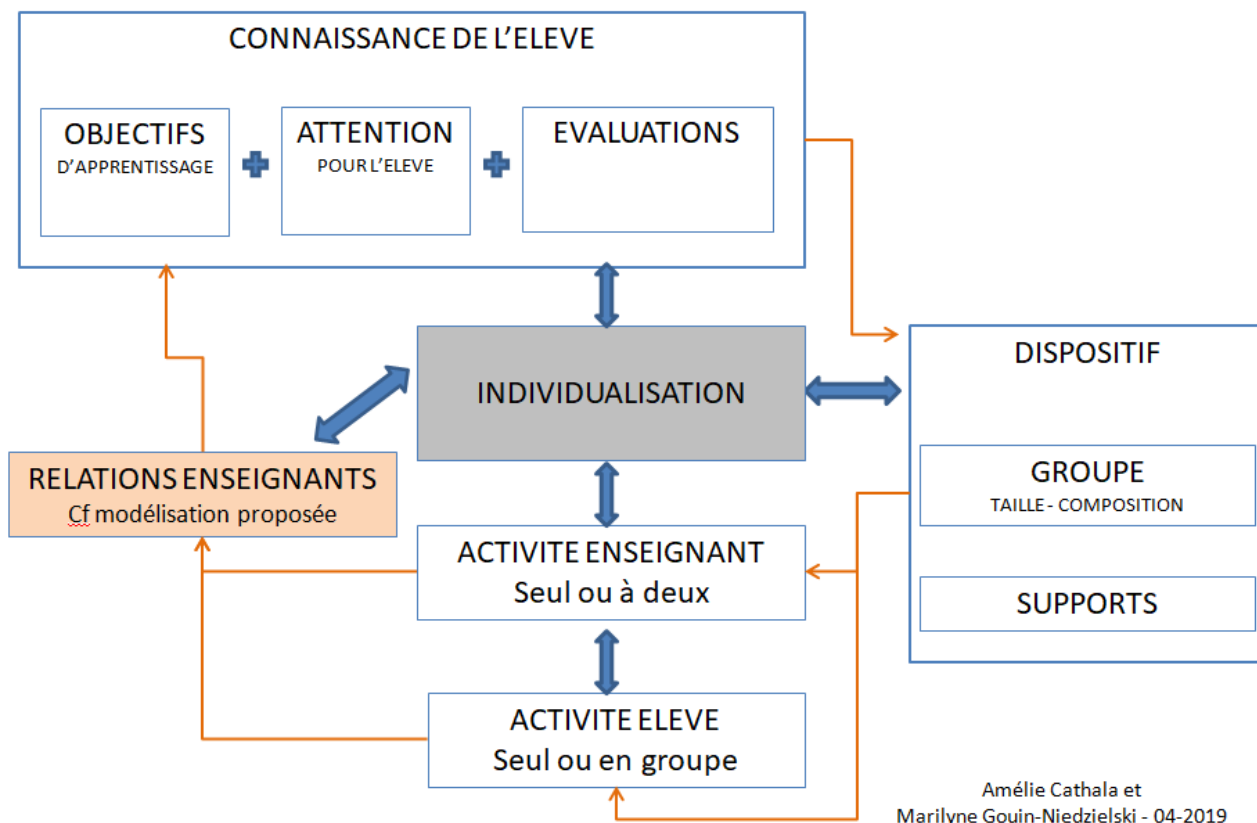


Figure n°10 - Les relations entre enseignants et élèves

Ils ont tout d'abord une **connaissance bien précise des élèves**. Celle-ci est construite à l'aide d'**objectifs** d'apprentissages définis, de l'**attention** qu'ils portent à chacun (relation de proximité et de confiance, guidage) et des **évaluations** mises en place : « *Donc on va dire sur des compétences assez basiques. L'idée c'est que si j'observe ça, par exemple, déjà on discute pour savoir si on bascule l'élève sur le groupe justement qui a besoin d'un renforcement ou de consolider en fait des choses qui ont été vues au CP par exemple sur tout ce qui est décodage des mots, repérage de la phrase, mais vraiment sur des éléments simples, c'est à dire ils vont travailler sur une phrase.* », « *Pour euh... refaire des groupes, notamment en maths... on a pas fait de groupes en maths mais je pense qu'il va falloir le faire. En voyant voilà... ce qui pêche le plus en voyant les évaluations.* »

L'individualisation est ainsi possible parce qu'ils savent quelles sont les difficultés et compétences de chacun en partageant leurs observations. En retour, l'individualisation des échanges et propositions d'apprentissage faites aux élèves permet de nourrir cette connaissance des enfants, qu'ils renforcent au fur et à mesure.

Avoir cette connaissance des élèves engendre des **choix de dispositifs** adaptés et adaptables : construction de **groupes** bien précis, d'outils et **supports** différenciés pour un travail individuel (fichiers de lecture, se libérer pour aller aider les élèves les plus en difficulté). « *Par exemple ils ont un cahier de lecture, donc là ils ont des boîtes de lecture en fonction de ce qu'on a observé de leur niveau, ils ont une seule consigne, c'est la même, mais pas la même pour tous. Par ex ceux qui sont dans le groupe vert c'est à dire les faibles lecteurs eux ils doivent lire le livre et juste recopier le titre, l'auteur, faire un dessin. Et par contre pour les plus évolués, eux...ils doivent commencer à faire le résumé de l'histoire, avec un dessin* »

Et parce que les dispositifs sont adaptés aux besoins et capacités des élèves, ils progressent et développent une certaine **autonomie** selon les activités : dire que l'on ne sait pas, savoir où l'on se situe dans un apprentissage, effectuer un exercice, lire et comprendre,... « *Et ça c'est super, parce que c'est vraiment pour moi une réussite de la classe... y'en a qui sont capables de dire « ouais, moi j'ai pas compris la... ».*

La **sensibilité des enseignants envers les élèves** est visible et se ressent dans leurs échanges et choix pédagogiques : « *donc j'ai pu en garder une plus longtemps, l. en lui demandant si elle était d'accord de rester etc...Au bout d'un moment bon elle en avait marre, et elle a osé me le dire, je suis content, [...] qu'elle préférerait aller voir les autres. Donc je suis très content, je lui ai laissé le choix.* »

Le fait que les enseignants soient en co-enseignement une grande partie du temps leur permet d'être à l'écoute des besoins de chaque enfant autant que faire se peut et de leur construire un parcours individualisé sans pour autant les retirer du groupe classe ou les mettre à l'écart. L'élève est dans une activité, seul ou en groupe, adaptée le plus possible à ses progrès : « *Mais après c'est sûr qu'on n'est pas dans le plaqué... [...] on n'est pas dans la routine quoi. Moi je peux pas te dire précisément dans trois semaines j'étudie cet album. [...] Ça par contre c'est un peu en fonction des élèves en fait. Des fois des choses sont programmées mais tu t'aperçois que c'est pas adapté, ou bien des choses pour lesquelles ils ont manifesté un intérêt, donc on va plus dessus. Voilà c'est ... Du coup il y a énormément de régulation sur la journée.* »

L'écoute fine des élèves, le guidage, la confiance et l'objectif d'autonomie visée par les enseignants permet donc d'enclencher une activité la plus individualisée possible pour l'élève. L'activité de ce dernier aura également des conséquences retour sur l'activité des enseignants : ils en ressortiront une analyse, une remédiation... et **des propos sur lesquels échanger** entre PE ou/et PE-élève : « *Je demande pas des comptes à PE2 et il ne m'en demande pas, mais on en donne, on dit ce qu'on fait...On dit ce qui n'a pas fonctionné, on demande l'avis de l'autre, comment il ferait... C'est l'avantage d'être à deux. On peut échanger par rapport à ça.* », « *Et là après, moi je pense par contre, enfin on va en reparler, mais je pense que, peut être on va continuer toute l'année etc... Mais après il y a S., tu vois pour chaque élève... après est-ce qu'il faut la basculer, tu vois comme elle est vraiment au-dessus par rapport aux autres.* »

Ces **discussions nourries par l'analyse de l'activité des élèves**, de leurs propres activités, de leurs dispositifs (reconsidérés selon si l'apport est bon et effectif), réenclenchent cette boucle et les amène à **enrichir et affiner leur connaissance des élèves** toujours dans ce but de leur fournir un apprentissage adapté et efficace menant à la réussite : « *On est quand même pas mal dans l'instant. Et comme on essaie de construire des choses qui correspondent aux élèves qu'on a, qui nous correspondent à nous, à nous à deux surtout, c'est pas à nous tout seul. C'est dans le réajustement...on est toujours un peu dans ça...* »

## Comment la relation entre les enseignants et les élèves est-elle modifiée par ce dispositif 24/2 ? Avantages et contraintes ?

- Ce dispositif 24/2 semble avantageux pour les élèves. En effet différenciation et individualisation sont au cœur des préoccupations des deux enseignants. La richesse des deux postures et approches de ces derniers, conjuguées entre elles, permettent à l'élève de bénéficier de regards et expériences croisés :

*« Voilà, et en plus on n'a vraiment pas la même façon de voir les apprentissages en fait. Et du coup c'est une richesse. C'était vraiment... Moi je trouve que pour les enfants c'est une richesse. D'avoir des approches différentes, parce que sinon toi tu restes toujours cantonné dans les... (en s'adressant à PE1 toi t'es plus dans les travaux en autonomie, prendre une activité, la fermer, suivre une progressivité, comme ça, et moi je suis plus sur pour les regrouper et faire des jeux. (PE1 - en fait c'est entre les deux quoi). »*

*« Non mais ce que je veux dire c'est que c'est bien parce que les enfants ça leur apporte une richesse. Pendant une année ils ne vont pas se supporter qu'une méthode. Ça va mixer et du coup ça va convenir aux deux. »*

- Les enseignants, en étant deux, peuvent avoir une attention plus fine pour leurs élèves et donc construire des supports, dispositifs et progressions adaptés à ces derniers :

*« Notamment en plus le fait d'avoir des petits groupes, ça permet d'avoir une observation plus précise. Quand on en a 25 on ne voit pas tout ce que font les élèves. »*

- De cette écoute, adaptation permanente favorisant la réussite, va se tisser une relation de confiance entre élèves et PE :

*« En fait j'essaie au maximum dans mon idée de raccrocher l'élève, de le maintenir avec nous. Si je sens vraiment qu'il est en train de décrocher euh... perdre confiance, il voit qu'il n'y arrive pas... On n'insiste pas plus quoi. On a la chance de pouvoir fonctionner à 2 pour ça, donc on le fait. Après PE2 lui il fait... il ajuste ses pratiques par rapport à ce que je fais. »*

- Une dérive possible du dispositif 24/2 serait un sur-étayage réduisant l'autonomie des élèves puisqu'en perpétuelle activité et avec des enseignants très présents. Cependant, les deux PE avait cette dérive en tête et un objectif d'autonomie fort à développer chez leurs élèves :

*« Oui voilà. Et l'idée ...en fait le risque, le fait d'être à deux, c'est qu'on oublie de développer l'autonomie chez les élèves. [...] Donc on a donc choisi avec les ateliers à la fois de développer l'autonomie chez eux, d'être capable de chuchoter, d'aller chercher son travail, de noter où ils en sont sur leur fiche de suivi. »*

## 1. Regard nuancé sur les résultats obtenus

Malgré le grand intérêt que nous avons porté à cette recherche et à quel point l'ensemble de la démarche a pu nous enrichir professionnellement, il serait aisé d'en préciser les limites ou les manquements pour que nos conclusions aient un poids bien plus conséquent. Nous en citerons quelques-unes à titre d'exemple :

- Un seul binôme étudié, nos conclusions pourraient être totalement différentes en fonction des caractéristiques personnelles, professionnelles, et de la relation qui se noue entre les deux protagonistes, objets de l'étude.
- La relation entre les élèves eux-mêmes n'est pas abordée. Y-a-t-il des différences notables avec une classe de 24 élèves menée par un seul enseignant ? Avec un dispositif 12/1 ?
- Il manquerait réelle évaluation des acquis ou progrès des élèves par rapport au dispositif standard mais nous ne sommes pas dans des conditions appropriées pour réaliser ceci à notre niveau.
- L'évolution des pratiques professionnelles et **le sentiment de compétences des enseignants** engagés dans ce dispositif gagneraient à être suivis sur une durée de temps long, pour faire résonner la **notion de co-mentorat** telle que peut l'évoquer P. Tremblay<sup>32</sup> (2010) quand il parle de **processus de formation au travail**.

## 2. Quels scénarii possibles d'évolution de cette relation ?

Si nous devons imaginer une suite à cette année d'expérience inédite pour cette dyade d'enseignants, ou d'autres nouvellement engagés dans ce dispositif, nous citerions :

- Poursuite/reconduction proche du réalisé (peu probable) car il y a une évolution permanente du modèle permanent en année 1, les PE étant dans la « recherche » et l'adaptation très forte aux élèves.
- Evolution et capitalisation sur le vécu pour optimiser l'approche et consolider la dimension organisationnelle et didactique (le plus probable si la relation s'est bien déroulée).
- Eclatement du binôme pour réinvestir un même dispositif mais avec un autre enseignant.  
Motif 1 : enrichissement professionnel en renouvelant le creuset d'expériences avec un autre  
Motif 2 : relation entre PE insuffisamment qualitative  
Motif 3 : éclatement en dispositif 12/1 ou sur un nouveau binôme imposé par l'institution ou la direction d'établissement
- Abandon du dispositif de co-enseignement pour revenir à un enseignement de type plus « traditionnel » seul dans une classe (les motifs peuvent être ici nombreux et cumulatifs).

---

<sup>32</sup> Tremblay, P. (2010). Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention et de co-enseignement.

### 3. Quelques informations collectées à ce propos

#### **Ecole objet de notre recherche**

Si toutes les conditions administratives qui visent à pérenniser le dispositif restent réunies, notre binôme d'enseignants semble se projeter positivement vers l'année prochaine, en imaginant dès à présent les capitalisations et les évolutions qu'ils souhaitent apporter à leur pratique de cette année. Les modes d'entrée dans l'apprentissage, la didactique des disciplines et la métacognition semblent occuper une place importante dans les choix à faire (sur la base du courriel reçu fin avril qui nous livrait les avancées de la classe et les projets en réflexion et d'une actualisation de leur situation début mai).

**Dans l'école concernée**, même s'ils n'ont pas tous opté pour les mêmes formats d'enseignement ou les mêmes méthodes, et qu'ils aient démarré en 2017 ou en 2018, **tous les binômes constitués en dispositif 24/2 continuent leur investissement dans cette aventure professionnelle et humaine.**

#### **Dans une autre école de Montpellier**

Sur cinq classes 24/2 concernées nouvellement constituées, trois binômes disent exercer avec beaucoup de satisfaction personnelle et professionnelle, une considère que cela fonctionne correctement, l'autre semble beaucoup plus réservé et s'exprime peu, on peut imaginer que la collaboration se met plus difficilement en place.

#### **Echo d'une autre école dans l'Académie**

Une forme d'appréhension du dispositif imposé à la prochaine rentrée est rapportée, avec le sentiment de subir. Des inquiétudes sont exprimées par les enseignants.

### 4. En synthèse

Probablement parce nous étions tournées vers cette problématique, la dimension relationnelle nous a toutefois semblé tout à fait déterminante dans les conditions de succès de ce dispositif atypique et plutôt nouveau qui fait cohabiter-coopérer deux enseignants à temps plein auprès d'une classe de 24 élèves.

C'est donc sous cet angle que nous ouvrons le chapitre d'une discussion plus large, en écho à nos analyses et aux appuis théoriques que nous avons eu l'occasion d'explorer lors de ce mémoire de recherche.



### III. DISCUSSION

En France, à l'heure actuelle, l'enseignement est un métier qui se pense plutôt comme individuel. Or, 7 des 13 compétences du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation (2013) intègrent et appellent certaines formes de coopération (avec une équipe, les parents, etc.) et engagent les enseignants à adopter une posture de formation professionnelle qui peut être collective, se réaliser auprès de collègues.

Un récent dossier de l'IFE qui traite du sujet « Travailler ensemble pour enseigner mieux »<sup>33</sup> (2019) met certes en lumière les bénéfices, mais également le caractère non spontané, ou insuffisamment propice à la remise en question des pratiques de chacun si un dispositif dédié n'est pas organisé spécifiquement à cet effet :

« Cependant ces pratiques (*échanges spontanés*) collaboratives répondent d'abord à des attentes immédiates et ne suffisent pas à générer du développement professionnel. [...] Or, c'est la confrontation des expériences dans un espace de controverse professionnelle qui permet réellement de questionner son activité pour l'améliorer. Ces espaces de controverse collective ne s'improvisent pas : ils nécessitent organisation et encadrement. »

A ce jour, précise le dossier, hormis les équipes enseignants en zone d'éducation prioritaire qui bénéficient de Temps Pour Travailler Ensemble (TPTE) à chaque période, ce temps n'est pas prévu par les textes ni organisé par l'institution, bien que de nombreux dispositifs préconisés et mis en œuvre le nécessitent fortement (projets, dispositifs PMC, inclusion scolaire, enseignements interdisciplinaires).

Dans cet esprit, **le rapport au temps** est à nos yeux un facteur important dont l'influence est tout à fait déterminante, qu'il faut prendre très en considération dans le cadre du dispositif 24/2 étudié, et que nous évoquerions ainsi :

- **Le temps de la réflexion** pour penser et piloter le dispositif (avant - pendant - après).
- **Le temps paradoxal** (long) de la planification, de l'intention, que se heurte sans cesse au temps (court) du réajustement dans l'action.
- **Le temps comme contrainte** (dispositif chronophage, importance des échanges), mais qui s'impose aussi **comme cadre** quand il s'agit d'établir des emplois du temps et équilibrer l'enseignement des disciplines.
- **Le temps supplémentaire** dont dispose chaque élève auprès de ses enseignants, bénéfique à la relation qui s'instaure et aux apprentissages.
- **Le temps long**, celui du vécu au fil des semaines, qui est à la fois **un vécu social des relations** qui s'instaurent et évoluent, et celui qui permet de voir apprendre et progresser les élèves.

Nous serions tentées de dire que pour que cette configuration d'enseignement plutôt inédite, issue d'une contrainte matérielle de locaux, puisse aussi souvent et longtemps que possible devenir une source d'enrichissement mutuel professionnel, il faut certainement laisser aux binômes qui se lancent dans cette aventure professionnelle le temps de bâtir puis faire évoluer et enrichir cette relation.

---

<sup>33</sup> DOSSIER IFE - Édubref - Janvier 2019 - L'essentiel pour comprendre les questions éducatives - Travailler ensemble pour enseigner mieux.

De la même façon, **l'évaluation, indispensable à ce dispositif, ne nous semble pas pouvoir se faire sur un temps court d'une année ou deux**, qu'il s'agisse des apprentissages des élèves, comme de l'évolution des compétences professionnelles des enseignants. Celle-ci est peut-être d'ailleurs moins souvent prise en compte dans les évaluations de dispositifs ou de moyens octroyés, et pourtant tellement déterminante pour l'ensemble de la profession et la qualité d'enseignement dispensée sur le moyen et long terme.

Bien entendu, **le facteur temps n'est pas l'unique paramètre d'une coopération réussie pour le dispositif 24/2**. Pour étayer nos propos, nous pourrions mettre en avant les travaux de Benoit et Angelucci (2011)<sup>34</sup>, notamment repris par Michel Ramos lors d'une journée de formation sur le thème du co-enseignement. Dans le cadre de leurs « **Réflexions autour du concept de co-enseignement en contexte inclusif** », les deux auteures mettent en évidence ce que sont d'après elles les conditions-cadres de la mise en œuvre et de l'adoption du co-enseignement.

4 facteurs sont résumés ainsi :

- facteurs individuels,
- facteurs interpersonnels,
- des exigences de gestion et d'organisation particulières,
- des exigences en termes de formation.

Pour reprendre cette catégorisation, si nous nous référons à nos recherches et observations, nous dirions que pour les facteurs individuels, le fait de laisser le choix de s'engager sur ces dispositifs atypique paraît déterminant. La dimension interpersonnelle se crée dès la constitution du binôme, et ceux qui semblent fonctionner le mieux ont eu la possibilité de se connaître et de « se choisir » au début de la coopération (dispositions sous le pilotage de la direction d'école en général, qui a veillé à l'esprit d'équipe et la bonne entente nécessaire).

Enfin, il est évident que l'exercice efficient qui garantit un véritable bénéfice pour les élèves nécessite un temps de mise en place puis d'optimisation, mais sera lourdement entravé voire appauvri s'il n'est pas précédé, accompagné et consolidé d'une formation et d'outils pertinents qui seraient proposés aux enseignants participants à ce dispositif. Rappelons que les enjeux scolaires, sociaux et d'avenir pour les populations d'élèves concernés en sont extrêmement importants, et que les moyens mis en œuvre, couteux de multiples façons, risquent d'appeler des évaluations et des arbitrages rapides et réguliers. Or, si tous les enseignants engagés dans ce dispositif ne sont pas mis dans les meilleures dispositions de réussite dès le départ, c'est le dispositif lui-même qui pourrait être jugé insuffisamment performant, peut-être à tort...

Dans le même esprit d'émission d'hypothèses, peut-être serait-il intéressant, lorsque les locaux le permettent, d'encourager les écoles à une organisation mixte ou libre. Une approche qui ne cloisonne pas les formats 12/1 et 24/2 entre eux, mais incite au co-enseignement pour les vertus qu'il offre, tout en ménageant aussi souvent que nécessaire un espace de travail plus réduit (12/1 voire 6/1 + 18/1) pour la relation de proximité et de calme que celle-ci procure.

---

<sup>34</sup> Benoit, V. & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de co-enseignement en contexte inclusif.

## CONCLUSION

En ce qui concerne **le co-enseignement**, de notre point de vue, peu importe les modalités de mise en œuvre et les éventuelles répartitions de travail qui seront faites, tant que la démarche globale sur le temps long s'initie d'une **co-élaboration du projet d'enseignement** qu'elle fait l'objet d'une **analyse a posteriori conjointe**, qui limite la subjectivité et favorise tant la justesse que la richesse des décisions et évolutions qui s'en suivent, quel que soit le domaine évoqué (didactique, pédagogique, remédiation, organisation etc..). Il s'agit ici de la **ressource** créée entre les enseignants au sens de Jullien, de façon à exploiter un **capital social** plutôt que décisionnel comme évoqué en partie I, qui ne peuvent exister qu'à travers la création d'un équilibre personnel et social.

Car nous l'avons vu, **enseigner à deux c'est se former en agissant** : contexte pour lequel **l'enseignant, tout comme un élève a besoin des mêmes conditions que tout apprenant : la sécurisation, la valorisation**, qui pousse à essayer au risque d'échouer ou de se tromper, à recommencer, chercher, pour enfin trouver la configuration qui fonctionne. Certes pour un temps seulement, puisque c'est un métier dans le cadre de la relation à autrui, et que les paramètres que sont l'autre enseignant et les élèves vont obliger les protagonistes à adapter en permanence leurs actions et leurs réactions.

Sur ces derniers mots, pour faire écho à un dispositif dont on attend de **l'innovation** (pédagogique, didactique, etc..), notre esprit se tourne vers le terme de **motivation**, *a priori* peu ou pas évoqué au cours de nos recherches, tant par l'institution, les formateurs que les enseignants, qu'il s'agisse de celle des élèves ou des enseignants.

Or, pour faire référence aux travaux de Daniel Favre<sup>35</sup> (2017) en la matière, l'innovation, telle qu'elle semble attendue, requiert de la motivation et une prise de risque, et celle-ci n'est susceptible d'exister qu'après que l'individu (*a fortiori* deux individus ensemble pour le co-enseignement) aura garanti une forme de sécurisation vis-à-vis de lui-même.

En effet, la motivation de sécurisation, liée à des facteurs externes, est indispensable et première. Elle inclut l'amour et l'estime reçus, l'acceptation de soi, et permet par la suite de « prendre le risque de l'apprentissage, de supporter la frustration » (Favre, 2017).

La motivation d'innovation peut exister lorsque la motivation de sécurisation est pourvue. C'est le socle rassurant qui permet à l'individu de tendre vers des conduites d'acquisition de l'autonomie, d'affrontement de difficultés et de créativité (innovation). La force de ce système de motivation est d'offrir un potentiel illimité de renouvellement car il résulte « d'un mouvement de croissance ou de réalisation de soi » (2017).

Certains enseignants sont déjà dans ces dispositions et ce sont ceux en général (rares ?) qui s'engagent activement dans ce type d'aventure avec détermination et souvent succès.

D'autres autres, dont le potentiel de qualité d'enseignement dans ce contexte est sûrement grand, vont aborder le co-enseignement (et souvent même déjà d'autres formes plus réduites de coopération) avec réserve, craintes, doutes...

Certains outils ou formes d'accompagnement de type proactives pourraient être imaginées pour les accompagner, et l'ont d'ailleurs certainement déjà été par d'autres que nous...

Quoi qu'il en soit, intéressées, puis convaincues par le grand intérêt professionnel qu'offre ce type de dispositif, nous espérons avoir un jour l'opportunité d'en vivre l'expérience à notre tour.

---

<sup>35</sup> Daniel Favre, (2017) « L'École : vers un nouveau paradigme éducatif ? », Le Journal des psychologues.

## BIBLIOGRAPHIE

- Azéma, G. (2018) *Sous le signe de l'interactionnisme (et du socio-constructivisme)*. Tentative de construction d'une cohérence générale concernant les théories et les méthodes qui fondent et donnent un sens à ce master.
- Bénézet, C. (2018) Mémoire sur la « *Caractérisation et évolution de la relation entre une institution publique, en profonde restructuration, au service de la filière équine, et certains de ses usagers professionnels, dans le secteur de la formation à l'attelage* ». Sous la direction de Guillaume Azéma. Mémoire de Master 2 « Analyse et Conception en Éducation et en Formation (ACEF) »
- Benoit, V. & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de co-enseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105–121.
- Blais, M. et Martineau, S. (2007) *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*.
- Bressoux, P. et Laurent, L. (2011). « La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France », in Georges Felouzis et Siegfried Hanhart (dir.), *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*, De Boeck, 2011.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000) Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité *Interviews in Crossed Self-confrontation : An Activity Clinic Method Entrevistas en autoconfrontación cruzada : un método en clínica de la actividad*
- Connac, S. (2009) - *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. ESF Éditeurs. Collection Pédagogies
- Durand, M., & Veyrunes, (2005) P. L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques. Les dossiers des Sciences de l'Éducation*.
- Favre, D. (2017) « *L'École : vers un nouveau paradigme éducatif ?* », Le Journal des psychologues 2017/2 (n°344), p. 34-38. DOI 10.3917/jdp.344.0034
- Fisher, N. (1999) *Le concept de la relation en psychologie sociale (p1)*.
- Jullien, F. (2016) *Il n'y a pas d'identité culturelle*. Éditions de L'Herne
- Lahire, B. (2006). *Culture*. In S. Mesure & P. Savidan (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines* (pp. 232-234). Éditions : PUF.
- Leblanc, S. (2007) *Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants*. LIRDEF IUFM Montpellier, France.
- Theureau, J. (2010) *Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action »*. Dans *Revue d'anthropologie des connaissances*. Volume 4, pages 287 à 322. <https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>
- Perrenoud, P. (1992) *Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes*. Publié in *Cahiers pédagogiques*, 1992, n° 306, pp. 49-55. Repris dans Perrenoud, Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995, 2e éd. 1996, chapitre 4, pp. 119-128

- Theureau, J. (2002) Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction : essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale, 4<sup>e</sup> Journées Act'ing "Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyse & situations d'étude privilégiées", 6-7 Juin, Nouan-Le-Fuzelier. P. 14.
- Theureau, J. (2010) *Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action »* Revue d'anthropologie des connaissances. 2010/2 Vol 4, n° 2 | pages 287 à 32
- Tremblay, P. (2010). *Co-mentorat entre professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention et de co-enseignement*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Zask, J. (2007). Anthropologie de l'expérience. In D. Debaise (dir.), *Vie et expérimentation*. Peirce, James, Dewey (p. 129-146). Éditions : Vrin.

## SITOGRAPHIE

- CNESCO (mars 2017). Conférence de consensus sur la différenciation pédagogique. Dossier de synthèse, p. 26 : [http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2017/03/CCDifferenciation\\_dossier\\_synthese.pdf](http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2017/03/CCDifferenciation_dossier_synthese.pdf)
- Davis, J. R., (1995). *Interdisciplinary Courses and Team Teaching: New Arrangements for Learning*. Phoenix: ACE/Oryx. Also retrieved on 11/17/08 : [https://www.ntlf.com/html/lib/icctt\\_xrpt.htm](https://www.ntlf.com/html/lib/icctt_xrpt.htm)
- DOSSIER IFE - Édubref - (janvier 2019) - L'essentiel pour comprendre les questions éducatives - Travailler ensemble pour enseigner mieux : <http://cardie.ac-besancon.fr/2019/02/05/ife-edubref-travailler-ensemble-pour-enseigner-mieux/>
- Faculté d'anthropologie. (2018) *Qu'est-ce que l'ethnographie ?* : <http://www.faculte-anthropologie.fr/anthropologiequest-ce-que-lethnographie/>
- France. Ministère de l'Éducation Nationale (n°17.24 - 12/2017). Note d'information de la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) *PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit*.
- France. Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). (06/12/2016) Dossier de presse *Pisa 2015, les résultats de la France*.
- France. Ministère de l'Éducation Nationale. (05/12/2017) Dossier de presse *Maîtriser le français : une exigence pour la réussite de tous*.
- France. Ministère de l'Éducation Nationale (DGESCO-DMPLVMS). (Mai 2015) *Mémento Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre les élèves*. Consulté à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>
- Les Cahiers Pédagogiques - Entretien avec Develay, M - (mai 2013) *La pédagogie coopérative : oui, si... Ou le point de vue d'un didacticien* : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-pedagogie-cooperative%E2%80%89oui-si-Ou-le-point-de-vue-d-un-didacticien>
- Marcel, J., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur : <https://www.cairn.info/coordonner-collaborer-cooperer--9782804155223.htm>

- Meuret, D., Bianco, M., P. Bressoux, Gary-Bobo, R., Grenet, J., Gurgand, M., et Lima, L. (mai 2017). Dans Le Café pédagogique. L'Expresso. *Diminuer la taille des classes plutôt qu'y ajouter un maître* : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/05/30052017Article636317242722008610.aspx> (le 03/12/2018)
- Perrin, Anne-Laure. (2018). Former à l'observation des expressions du fonctionnement cognitif. Développer son « pouvoir d'agir » dans les situations de difficulté scolaire : [https://www.researchgate.net/publication/326579482\\_Former\\_a\\_l'observation\\_des\\_expressions\\_du\\_fonctionnement\\_cognitif\\_Developper\\_son\\_pouvoir\\_d'agir\\_dans\\_les\\_situations\\_de\\_difficulte\\_scolaire](https://www.researchgate.net/publication/326579482_Former_a_l'observation_des_expressions_du_fonctionnement_cognitif_Developper_son_pouvoir_d'agir_dans_les_situations_de_difficulte_scolaire)
- Piot, T. (2009). Coordination de l'activité des enseignants en situation de travail partagé en classe: L'exemple des itinéraires de découverte au collège. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42(2), 67-81. doi:10.3917/lse.422.0067
- Piot, T. (2009). « *Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ?* », Questions Vives [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011 : <http://journals.openedition.org/questionsvives/622> ; DOI : 10.4000/questionsvives.622
- Propos d'Thomas, A., (2018) Archéo-anthropologue au Musée de l'Homme : <http://www.museedelhomme.fr/fr/quand-homme-vit-il-communaute>
- Site Wikipédia, article sur l'individualisme (décembre 2018). <https://fr.wikipedia.org/wiki/Individualisme>

## **ANNEXES**

- 1- VERBATIM d'entretiens exploratoires et de remise en situation**
- 2- Notes ethnographiques**
- 3- Cahier journal de la matinée d'observation participante**
- 4- Traces matérielles d'activité**
- 5- Exemple d'emploi du temps - Période 4**
- 6- Dispositif d'étude de la langue - Période 4**
- 7- Liste des figures intégrées au document**

## 1- VERBATIM d'entretiens exploratoires et de remise en situation

**NOVEMBRE 2018 - - ENTRETIEN EXPLORATOIRE - FICHER AUDIO N1**

**Entretien exploratoire PE1 et PE2**

**1ère visite en novembre 2018 - début de matinée  
Les enseignants nous expliquent leur programme de la journée**

PE1- C'est la première fois qu'on fait la séance de régulation. Dans la méthode de maths qu'on fait cette année, on reste 2 semaines sur des ateliers, des séances, et toutes les 2 semaines il y a des séances de régulation. C'est à dire en fonction des élèves qu'on a vus on reprend certains élèves par un ou par deux et on reprend certaines choses avec eux.

PE1- Et moi en fait je vais pas tout à fait faire ça, je vais pointer tous les élèves et voir un point de numération. Voir si ils sont ok et si je passe à autre chose avec eux ou pas.

Donc en fait là euh... là comme on s'organise c'est pas ce qui est marqué dans la méthode. La méthode c'est assez... du coup on adapte...

Donc PE2 il va prendre 2-3 élèves parce qu'il a identifié des problèmes à cet endroit là, et moi je vais pas avoir... je vais essayer de prendre tous les élèves pour faire une petite évaluation c'est pas vraiment la même chose.

**1'09** - PE2 - en fait surtout l'idée c'est que tous les élèves soient en activité, et donc sur les 4 groupes, - c'est là où il faut qu'on s'organise parce qu'il y a 4 groupes, et ça va durer 1h à peu près, donc il ne faut pas qu'ils fassent la même activité, donc il faut qu'on prévoit 4 activités - et nous chacun on "pick up" des élèves. PE1. il va évaluer c'est ça ? (PE1.- oui oui c'est ça) il va évaluer voir où il en est, et moi je vais euh... je vais... bon c'est.... j'ai repéré des difficultés sur les élèves et je vais faire des petites remédiations voir si c'est vraiment.. si ce que j'ai vu sur les traces c'est des vraies difficultés, ou si c'est acquis ou pas.

Le truc, ce qui est marrant, qui peut vous intéresser, c'est la gestion de l'espace (M- eh oui) . Là on ne sait pas comment on va faire.

PE2- Là ce cours c'est un bon truc car on est deux dans la classe... et du coup on va se réguler je pense en direct (rires), donc comme on fait souvent d'ailleurs.... Parce qu'en fait on est rarement tous les deux ensemble, parce que... ben, on essaie de faire attention à... au brouhaha, on peut pas trop chuchoter (PE2 - on peut pas parler quoi.). Et donc du coup au bout d'un moment... donc du coup vous allez avoir nous deux.

Et avant là ce qu'on va faire c'est qu'on a changé un peu l'emploi du temps. Là PE2 il a une équipe éduc... Donc depuis le début de la semaine, on passe des petits ateliers le matin sur la lecture écriture, mais en fait normalement on arrive en classe les rituels c'est eux qui les gèrent en fait. Donc on va les faire après la récréation alors que normalement on les fait le matin en arrivant.

Donc du coup ce temps là d'atelier, comme on est les deux sur quelque chose d'oral, du coup PE2 ou moi on a une salle annexe (PE2 - on se sépare oui). Et donc il y en a un de nous deux qui va là-bas et l'autre qui reste là avec le reste de la classe. Avec son groupe mais avec le reste de la classe.

**3'15** - PE2 - Et grosso modo dès qu'il y a deux.... deux moments où on a de l'oral tous les deux, ben on se sépare.



PE1. - Parce que sinon c'est pas...au moins le but c'est que chacun soit à l'aise..

PE2 - Et t'arrive à te concentrer toi quand t'entends... ? Moi j'arrive pas. Si on est tous les deux comme ça deux dans la classe là comme ça ?

PE1. - C'est un calvaire..

PE2 - Ouais moi j'arrive pas (rire des deux)

PE1. - Ouais en plus quand tu fais tes jeux et tout là.. (PE2 ah oui le bordel) ça part.... Non mais c'est bien tu vois, et l'objectif par rapport aux besoins, l'idée c'est que chacun soit bien. Donc bien sûr il faut faire des petites concessions, on essaie de s'adapter.

**3'50** PE2 - Non c'est pas des concessions, c'est... moi j'appelle pas ça des concessions.

PE1. - Du coup on essaie de faire en sorte que... de garder ce qu'on a envie de faire...

PE2 - Après moi je pense,... c'est optimiser le fait qu'on soit deux dans la classe. Ce serait, enfin, y a toujours la solution de facilité, enfin je le dis pas de façon négative, mais si il y en a un qui fait le cours, l'autre il fait la même chose que lui. Il fait... assistant péda quoi... Il va voir les deux ou trois qui ont des difficultés, puis il va dire....

En même temps des fois je me dis "il saute bien la ligne", "là t'as mal écrit", si il y en a un qui tourne dans la classe. Peut être que c'est ça qu'on devrait faire aussi, et moins se prendre la tête (rire).

**4'38** PE1. - Là tu vois par exemple on voit, normalement quand je fais étude de la langue, ça revient à identifier les élèves qui sont pas prêts à ça. Ils pas dans la lecture. Du coup ça serait leur faire perdre du temps. Du coup PE2 les prend en lecture vraiment pour essayer de les faire décoller. Et on a fait ça parce que PE2 a fait plein d'années de CP, c'est pour ça en fait, se répartir en fonction.

*Échanges enchaînés en interaction rapide entre les deux enseignants.*

PE2 - oui les compétences. Toi t'as fait plus de cycle 3 moi j'ai fait plus de cycle 2, j'ai fait quasiment que du cycle 2.

PE1 - Moi la méthode que j'ai, je la fait depuis pas mal d'années. Donc du coup..

PE2 Il a une maîtrise que moi je connais pas... Et en fonction des évals on a pris ceux qui avaient le plus de besoin en lecture. Il y a 2 groupes. Ceux qui vraiment lisent entre 20 et 30 mots en fluence quoi..

PE1. Et du coup on a fait le choix de se dire ceux-là ils font pas la grammaire, ou ils la feront autrement, plutôt des petites choses, pas faire tout ce qu'on fait nous avec l'autre groupe, où là vraiment on fait des transpositions etc..

PE2- On s'est dit que s'ils savent pas lire, ils sont mal embarqués. Donc déjà on va essayer de renforcer la lecture.

PE1.- Il y a des élèves qui sont même pas dans la maîtrise de l'alphabet. Ils sont des compétences de Grande Section. Donc là je peux pas... Là il y en a un ça y est il arrive à faire l'alphabet. Alors je passe en cursive... après je lui ai montré les alphas... donc tu vois où on en est..

Et il y a 3 ou 4 gamins qui sont déjà en niveau de lecture de CM (PE2 oui oui) - donc c'est ça qui est super d'être à deux... Donc voilà on rentre bien dans le vif du sujet là.

PE2 - C'est bien que vous veniez là aujourd'hui parce qu'on a rien calé sur les maths comme c'est la première fois qu'on va le faire, donc c'est super c'est intéressant. Si vous arriviez voir un truc où ça tourne...

**6'50** - PE1. - Enfin voilà, après c'est aussi le... c'est peut être pas ce qu'il faudrait.... on est un peu là-dedans dans notre fonctionnement. On a un cadre et on essaie de pas mal réagir à ce qui se fait dans la classe. Donc des fois c'est sur le moment on change, on va dire, c'est pas artisanal mais c'est un peu ça. (car renvoi à une certaine expérience et panel de solutions selon moi, pour toi aussi ? ) Après sur ce qu'on a vu on aborde des petites choses. Tout n'est pas programmé à l'avance (PE2 - C'est les imprévus, pour dire le truc de (rires...) la gestion des imprévus).

**7'10** - Q : Enfin il y quelque chose de très travaillé, très préparé à l'avance quand même parce ce que vous nous avez annoncé hier, il y a quand même une intention sur la journée qui est précise.

PE2 - Ah oui non mais bien sûr on sait ce qu'on va faire. (Q : vous ajustez au fur et à mesure, mais il y a énormément de préparation). Ah oui oui.

PE1 - Mais après c'est sûr qu'on n'est pas dans le plaqué... (PE2 - Pardon je te coupe, .... c'est que là moi aujourd'hui c'est préparé, mais la semaine prochaine ça peut être... on n'est pas dans la routine quoi. Moi je peux pas te dire précisément dans trois semaines j'étudie cet album. J'ai aucune idée.). Ça par contre c'est un peu en fonction des élèves en fait. Des fois des choses sont programmées mais tu t'aperçois que c'est pas adapté, ou bien des choses pour lesquelles ils ont manifesté un intérêt, donc on va plus dessus. Voilà c'est ... Du coup il y a énormément de régulation sur la journée. En fait c'est même plus, pas le plus prenant du métier mais quand même on découvre ça... Je voyais un peu les collègues sur les CP démarrer là-dedans, je me disais, ah tiens on les voit plus trop, elles sont entre elles. Mais en fait tu es toujours avec ton binôme, dans l'échange, pour avancer...

**8'35** - PE2 - Puis tu peux plus penser tout seul, tu peux plus te dire je vais faire ça, ça, ça... Il faut que tu verbalises.

Là par exemple, je me suis fait suer à enregistrer ça là... en... cursives, tu sais... parce que tu coup il va récupérer mon groupe pendant que je suis en équipe éduc, et... et donc il faut l'enregistrer en pdf parce qu'imprimante veut que tu pdf, j'ai repris chez moi sur mon pc, et donc... j'ai pas enregistré en pdf... donc ça sera pas en cursive hein... PE1., pour les 4.

Normalement c'est un test lacunaire sur la compréhension du texte (PE1. - ah oui ce qu'ils doivent faire oui..) Ca fait 3 fois qu'ils le font... d'habitude c'est en cursive. Et là c'est en cursive... j'ai passé du temps à le refaire sur mon ordinateur, quand je remets le fichier je l'ai pas donc....

**9'30** PE1 - Donc pour l'enregistrement pour vous, pendant le premier temps du matin on va pas être ensemble. Donc à mon avis le gros truc c'est après la récréation. Si vous voulez vraiment voir quelque chose où on est à deux... (PE2- Aujourd'hui ? ah oui oui).

Là avant, on va se séparer. Si vraiment ce qui vous intéresse ce sont les moments où on est ensemble... Les moments où on est ensemble c'est aussi à midi, le matin, dans le couloir,...

**NOVEMBRE 2018 -- ENTRETIEN EXPLORATOIRE - FICHER AUDIO N2**

**Entretien exploratoire PE1 et PE2**

**1ère visite en novembre 2018 - Echanges APRES la séance en classe**

*Q - Donc ce que vous vous disiez par rapport à cette matinée du coup, la manière dont elle s'est déroulée ?*

PE1 - Là cette séance de régulation qu'on vient de faire, du coup en fait je pense qu'on va le faire tous les vendredis et ça nous permet vraiment de ... Là les élèves ils refont des ateliers en fait, des choses qu'on a vu pendant la semaine.

*Q. - oui, sur lesquels ils ont été rapidement en autonomie, ils savaient ce qu'il y avait à faire... ils sont pas venus vous déranger pour savoir ce qu'il y avait à faire*

PE1- Oui, à part celui-là (montre un des ateliers), qui est plus compliqué avec les instruments... et du coup après ça nous permet vraiment de prendre les élèves un par un. Moi-même je disais à PE2 j'ai pris des élèves j'aurais même pas dû les prendre. Parce que je savais, j'avais vu que les regroupements échanges et... et donc du coup, ça permet vraiment de prendre les enfants... c'est tout l'intérêt du dispositif... ça permet de prendre les enfants qui sont à la limite, et de les pousser, d'aller un peu plus... (Q. - oui tu as identifié très précisément où ils en sont c'est ce que tu disais hein de façon beaucoup plus chirurgicale..)

**1'10** - PE2 - En fait voilà moi la conclusion que j'ai, c'est comme tu dis c'est chirurgical. C'est à dire qu'il faut... Ce temps-là c'est bien pour... enfin ce que j'ai vu aujourd'hui, peut-être qu'après si c'est pour autre chose ça le sera pas mais pour travailler juste un petit point, une petite variable didactique qui les fait planter tu vois. Là du coup le dispositif que j'avais pour ceux-là c'était super. Après c'est vrai que j'ai pas pris ceux pour qui tout était raté en fait.

Là, la variable didactique c'était le passage à la dizaine, qu'ils arrivaient pas faire, et l'autre variable didactique c'était quand ils devaient ajouter les dizaines ensemble. Tu vois j'ai pris ces deux variables. J'ai pris ceux qui avaient compris comment ça fonctionne sauf ces deux points là. Et là du coup, c'est super pertinent.

*Q. - Oui, tu as fait ta remédiation sur un point précis... et tu organiseras peut-être autre chose plus tard...*

PE2 - Oui c'est ça, pour autre chose, voilà.

PE1. - Moi je suis resté juste sur une chose, bon sauf avec une élève où je suis allé un peu plus loin mais bon je savais que c'était au clair. Mais vraiment c'est, je leur donne une quantité, et je regarde s'ils arrivent à faire les échanges, à voir s'ils arrivent à écrire en chiffres et éventuellement à lire le nombre. Pour savoir si on était capable de passer après au-delà de 100.

*Q. - Cette nouvelle façon de fonctionner que vous avez testé aujourd'hui, est-ce que ça c'est passé comme vous l'aviez imaginé ?*

**2'45** PE1. - Je ne sais pas si on l'a imaginé déjà (rires). C'est la méthode... Disons que ça nous a montré qu'il fallait vraiment qu'on le fasse toutes les semaines. Et en mathématiques et en français. Parce qu'en fait cette journée là du vendredi, en français c'est vraiment retour, en étude de la langue en tout cas, sur ce qu'on a vu toute la semaine (Q. - de la consolidation...) Et en fait c'est les mêmes choses à chaque fois qu'on refait. On refait le travail sur les substituts, sur les pronoms, remettre la phrase dans l'ordre, la phrase négative.. Donc là, c'est à chaque fois les mêmes fiches. Je change pour que le travail soit adapté par rapport au texte mais ce qu'on leur demande sur les accords et les choses comme ça sont les mêmes, pour qu'ils se familiarisent. A chaque fois le support est le même. Mais après voilà ce qu'il faut c'est, on voit qu'il y a certains élèves qui ont compris, qui sont dedans, et d'autres qui ont vraiment besoin qu'on soit avec eux. Même certains pourraient le faire à deux. Je pense qu'ils seraient capables, un d'expliquer à l'autre, et d'aller... des fois c'est juste un problème de consigne, et d'autres c'est vraiment un problème qui est lié à la compétence de faire l'accord...

PE2 - Bien ce serait super justement de pointer là, comme tu dis là... dans les fiches que tu leur donnes, de pointer là celui qui n'a pas compris les phrases négatives, celui les accords, pour qu'on les prenne par 2 ou 3... oui on va faire ça, c'est super. Et du coup on va essayer de faire le même processus, et tu vois en pointant précisément "lui il a pas compris la négation" et tu les fais passer deux par deux. Ce serait bien ça.

**4'15** PE1. - Et tu vois par exemple là, le temps de dictée, ce temps-à c'est de faire un temps collectif aussi. On peut pas tout le temps... Voilà donc moi je leur donne cinq minutes. C'est arriver à réfléchir. Donc peut être certains n'arriveront pas à faire toute la phrase, ils vont peut être arriver à écrire "le petit lapin". Bon voilà, j'ai vu il y a l'orthographe mais pas l'accord, mais pour ces élèves qui bossent avec PE2 ils sont allés chercher les mots dans leur texte quoi.

Et donc ça permet de faire un temps collectif, de regrouper, parce que quand même c'est important..

PE2 - Et voilà, le temps que je prends moi, c'est quand même sur le même texte. L'idée c'est quand même qu'on travaille les mêmes textes, les supports ils sont pas isolés.

**4'45** Q. - *Oui eux ils ne s'en aperçoivent peut-être presque pas finalement ?*

PE2 - Ben après moi avec mon... bon après c'est mon rapport que j'ai à la classe tu sais... bon après j'ai mis tu vois des bêtises. Mon groupe à moi c'est celui qui fait de la muscu. Alors j'ai dit groupe muscu, et du coup, c'est pas genre tu vois.... (Q. - *c'est presque valorisant en fait*) oui c'est ça, je dis pas c'est des groupes de faibles.

PE1. - Moi les groupes que je prenais c'était "les copains du matin". (PE2 - oui voilà on trouve chaque fois des gimmicks pour que...).

Q. - *Oui le thème est commun, il y a une cohérence globale quand vous parlez d'un sujet, d'une histoire d'un album etc... et ensuite vous allez chercher chaque sous-groupe avec un groupe de besoin, sur un niveau de compétence à travailler particulier.*

**5'28** - PE2 - Et là après, moi je pense par contre, enfin on va en reparler, mais je pense que, peut être on va continuer toute l'année etc... mais après il y a S., tu vois pour chaque élève... après est-ce qu'il faut la basculer, tu vois comme elle est vraiment au-dessus par rapport aux autres.

Est-ce qu'après la co-intervention elle ne serait pas plus pertinente... tant pis on... pour les soutiens en lecture on se débrouille autrement, et ... je vais co-intervenir pour les enfants qui sont plus faibles en grammaire, tu vois...

**5'55** PE1. - Et moi j'arrive à la bascule aussi, c'est à dire qu'il y a des élèves (PE2 - oui, qui décrochent), qui sont là quand je suis en collectif, parce qu'en fait on fait souvent en 4 temps. C'est la transposition par exemple il y le texte "c'est Pluche le petit lapin gris", le lendemain, le lundi en général on découvre le texte, on travaille sur les phrases... Là ça va, phrase, ligne... Et ensuite le mardi et le jeudi on fait des transpositions de texte, et de ces transpositions on fait des collectes que j'écris là, et après à partir de ces collectes au bout d'un moment on fait une synthèse.

Donc au bout de 5-6 semaines. Donc là l'idée quand on fait ce temps de transposition, par exemple je leur donne au lieu de Pluche le petit lapin gris, c'était Pluche et Pluchée. Donc ils sont deux maintenant. On va parler de deux lapins. Et le jeudi c'était par exemple, on va dire maintenant, Moi, Puche, donc vous allez parler comme si c'était vous Pluche.

Et donc ça change. Donc en fait ce qu'on fait c'est qu'il y a un temps où ils sont tous seuls, ou à deux (autonomie) après, où ils vont préparer le texte qui va changer. Donc il faut qu'ils arrivent à changer le texte à l'oral, souligner ce qui va changer, et après ils mettent en commun à deux, et après on met en commun ensemble. Quand on a tout souligné et qu'on est d'accord sur ce qui est souligné ce qui va changer, ce qu'on entend déjà.

Et puis il y en a qui commencent déjà à comprendre "ah oui mais là il y en a plusieurs, il faudra mettre le S là". Moi je dis "alors on va le mettre", mais on le met pas à tout.

Donc c'est vraiment ce qu'ils arrivent à repérer. Quand on a tout souligné, hop ils repartent à leur table et là ils font - c'est pour ça qu'on fait pas de dictée là - c'est à dire qu'à ce moment là ils font l'orthographe, c'est à dire l'orthographe lexical ou grammaticale ils vont transformer le texte, écrire.

Et après on refait une correction ensemble, pour qu'ils aient le... donc il y a ce qu'ils ont fait sur leur cahier, ce qu'ils ont réussi à faire, il y en a qui font deux phrases, d'autres trois phrases, d'autres tout, et après on corrige ensemble, enfin, je refais avec eux.

Des choses qu'ils n'ont pas vues, moi je leur dis : "Regardez là, on l'a pas entendu, mais c'est un s". Et hier j'ai interpellé ceux qui carburent et je leur ai dit "Voyez vous les filles, ça vous vous en souviendrez".

**7'40** - Les autres je sais que je les ai perdus, mais voilà, pour elles, je fais ça.

Et donc j'arrive à la limite, c'est à dire qu'il y en a 5-6 qui ont pigé qui font le truc hyper vite. Elles je pense que je vais bientôt leur donner tout à faire et elles ont compris quoi.

Q. - *mmm mmm, tu vas encore refractionner en fait le groupement quoi*

PE1. - Voilà carrément même je vais leur donner le texte en entier, et je vais,... voilà vous le faites... et comme ça je vais prendre trois ou quatre avec moi, on le fait à l'ordinateur. Tu vois je me voyais par exemple faire ça,

c'est à dire que ceux qui le font sur leur cahier, moi je fais à l'ordinateur avec trois-quatre élèves, et après on compare.

**8'16** Oui voilà enfin on arrive à une bascule où tu as ceux qui ont compris la démarche et qui le font et ceux qui.. qui....

*Q. - Est-ce que ce que vous évoquez là, la façon de travailler, d'identifier de quoi les élèves ont besoin, diagnostiquer, remédier, les dispositifs etc... Est-ce que ce sont des choses que vous faisiez déjà de la même façon avant quand vous aviez votre classe à part entière ?*

**8'32** PE1 - Peut-être pas autant et aussi précis en tout cas. Parce que forcément tu vois moi j'en ai pris 2, 3 par petit groupe. Donc on le faisait, mais on identifiait plus ceux qui avaient vraiment des .... (PE2 - Oui voilà, des grosses difficultés et on étayait) difficultés, et les autres ils étaient en autonomie. Mais c'était pas vraiment cibler tout le monde sur des choses, (PE2 - aussi fines)... enfin c'est pas des détails c'est des choses importantes, mais pas autant.

PE2 - Grosso modo moi l'année dernière donc j'avais la chance d'avoir une classe calme et que je travaillais vraiment beaucoup en ateliers. Mais je prenais des groupes hétérogènes et des fois je prenais vraiment de façon précise... Mais c'était plus un gamin que je sentais avoir un besoin d'étayage général, plus que ... "ah ben lui il a pas compris le passage à la dizaine" tu vois ? Là je suis content parce que ça va vraiment être des trucs comme ça.

**9'15** PE1- Voilà moi c'était ça. C'est à dire que je prenais un atelier, généralement je prenais un groupe et dans le groupe j'avais des élèves qui... donc je me mettais avec eux et on faisait l'activité, mais j'étais avec eux. Et les autres étaient en autonomie. Donc c'était moins... disons que le problème, si on voulait, en étant seul, faire le même dispositif, ça prend un temps... Tout ça parce que, je veux dire, par rapport à ce que j'ai fait... (PE2 - oui bien sûr.)

*9:43 - Q. - Vous avez vu combien d'élèves chacun ce matin au final ? Sur un dispositif qui a duré presque une heure c'est ça ?*

PE1 - Moi il m'en manque 3 à voir je pense. C'est à dire que j'ai pas pris non plus les élèves ULIS. Ils sont sur autre chose (Q. - Oui d'accord, ils sont trois).

PE2 (interrompt PE1) - Moi j'en ai vu, je peux te dire (consulte ses fiches de travaux-évaluation élèves).  
Moi j'en ai pris 9.

PE1 - (reprend) Il y a deux ou trois élèves que j'aurais pas dû prendre parce que je savais que ça allait. Mais je les ai vus quand même. Bon moi il me reste S. et R. pour être sûr. Je pense que R. est au point mais je voudrais quand même être sûr parce que comme ce sont des élèves discrets. Tu vois là, ce matin je me suis aperçu, il y avait des élèves discrets, et ils hésitaient. Et donc il y a deux trois, S., R., et H. (PE2 - Ah oui lui il est bizarre des fois il comprend des fois non), il y a ce flou qui persiste.

**10'35** PE2 - H. c'est le meilleur lecteur en fluence et après des fois il va pas... il va t'écrire sur la table tu vois. Non mais après je sais pas, c'est un exemple extrême, mais il y a des écarts.

Moi j'en ai vu 9, et en plus ce qui est intéressant, le fait de les prendre trois par trois, ça je l'ai vraiment improvisé. Et j'ai trouvé que c'était super parce que trois par trois, donc j'ai pu en garder une plus longtemps, l. en lui demandant si elle était d'accord de rester etc... au bout d'un moment bon elle en avait marre, et elle a osé me le dire, je suis content, qu'elle préférerait aller voir les autres. Donc je suis très content, enfin je lui ai laissé le choix, (Q. *oui en soit c'est déjà une victoire*), Enfin c'est super, surtout venant d'I. Donc je suis vraiment très content de ça.

Et à trois, comme on travaille sur l'ardoise et au tableau, je pouvais mettre, quand je voyais que c'était acquis pour un truc et que les autres patinent un peu, je pouvais leur donner des choses individuelles encore plus.

*Q. - C'est à dire que tu as repris les évaluations faites la veille, tu les as corrigées, ensuite tu as appelé les enfants en fonction des observations sur les évaluations. Ça t'a permis de les faire venir sur des points précis que tu as identifiés et qui n'étaient pas acquis pour toi, et précisément des les travailler.*

PE1 - Et ce qu'on devrait faire, qu'on ne fait pas pour l'instant mais qu'on se dit qu'on devrait faire.... Là ce qu'on s'est dit qu'on fera ça là, les post-it pour chaque élève. Et noter dès qu'il y a une réussite. Et en fait tout simplement avoir... enfin c'est ce que je faisais l'an dernier, c'est avoir le tableau avec les élèves, et cocher directement (PE2 - oui on va faire ça), parce qu'en fait, ben je fais très peu de papier je me rends compte. Et de temps en temps faudrait qu'on... (PE2 - oui un classeur faudrait un classeur), je fais beaucoup d'activités de manipulation, et du coup là je fais pratiquement pas de fiches.

**12'20** Q. - oui, toi garder la trace de façon précise

PE1. - Voilà oui il faut que je le fasse. Tu vois même on se disait prendre la photo... de voir les réussites, les blocages. Moi j'ai noté tu vois j'ai mis là il a eu 116, il groupé il a échangé, il a représenté 140 juste avec des dizaines et des unités.

Et puis il y en a j'ai vu, qui comptent de 10 en 10 jusqu'à 150, donc des compétences que tu vois pas forcément quand tu les laisses jouer. Par exemple c'est limité ces dés, on va changer de dé, on va passer avec les abaques. Après... bon voilà... mais c'est vrai que chaque semaine on change, on ajoute des trucs... (PE2 - oui voilà on change)... mais bon je crois que c'est le lot de tous...

PE2 - Non mais c'est bien surtout moi je trouve.

PE1. - et je pense que c'est une vraie formation. Parce que voilà PE2 avec son regard il apporte quelque chose, moi... et puis on en discute. L'avantage c'est que quand même on s'écoute et qu'on discute.

**13'10** PE2 - Voilà, et en plus on n'a vraiment pas la même façon de voir les apprentissages en fait. Et du coup c'est une richesse. C'était vraiment... Moi je trouve que pour les enfants c'est une richesse. D'avoir des approches différentes, parce que sinon toi tu restes toujours cantonné dans les... (en s'adressant à PE1 toi t'es plus dans les travaux en autonomie, prendre une activité, la fermer, suivre une progressivité, comme ça, et moi je suis plus sur pour les regrouper et faire des jeux. (PE1 - en fait c'est entre les deux quoi).

Non mais ce que je veux dire c'est que c'est bien parce que les enfants ça leur apporte une richesse. Pendant une année ils vont pas se supporter que une méthode. Ça va mixer et du coup ça va convenir aux deux.

PE1 - Et aussi on n'avait pas les mêmes représentations. Moi dans autonomie je voyais qu'ils faisaient un fichier, et de temps en temps on fait un retour avec eux. C'est pas... PE2 quand on parlait d'autonomie lui au début il voyait euh... Toi tu voyais plus l'autonomie et tu regardais jamais ce qu'ils font. Enfin pas ça mais.. (PE2 interrompt - Non c'est pas ça c'est...).

L'idée c'était que par exemple les fichiers de problèmes, on va corriger, on va isoler quelque chose qui revient et qui n'a pas été compris, et on va le réutiliser après sur un temps d'apprentissage. Et pareil sur les petits cahiers de production d'écrit. C'est vrai qu'on les laisse pas mal faire, essayer de fonctionner comme ça ; Mais il faut qu'ils aient un retour....

PE2 - Moi je pense que ce sont vraiment des approches qui sont toutes les deux valables et différentes et que c'est une richesse pour les enfants. C'est le rapport au "comment tu apprends" et "comment tu fais ta progression", tu vois c'est vraiment ça.

Q: Tu peux nous parler du document que tu veux... nous dire pourquoi et quand il a été élaboré, à qui il s'adresse...

Voilà ... alors ça part du fait qu'on ..fait beaucoup de temps en ateliers, où en 1/2 groupe ou en 1/4 de groupe de classe, comme on a choisi de mixer les deux classes.

on ne fait pas 2 groupes de 12, on a essayé de faire plutôt des groupes hétérogènes, alors qu'en début d'année on était plutôt sur 2 groupes classes qu'on s'échangeait.

Et quand on avait la moitié d'une classe on mettait un petit groupe en autonomie et on gardait un autre groupe avec nous en atelier plus dirigé, on va dire.

Et donc là le fait de ...on a choisi en début d'année aussi de se répartir les disciplines/les activités. Et non pas de faire la même chose comme ça peut se pratiquer dans d'autres classes. De faire la même chose ou alors de dire qu'il y a un maître qui gère une séance commune à la classe et l'autre maître qui vient en support/en renfort. Donc nous on a plutôt choisi de fonctionner comme ça. Ce qui fait que donc, on n'est pas ... par exemple, PE2 fait la lecture, moi j'avoue que... je n'ai pas de groupe de lecture. Je fais un temps de lecture orale, enfin plus du travail sur l'expression, mais je n'ai pas de groupe de lecture, lui il fait vraiment la compréhension.

Et c'est pareil, moi je fais l'étude de la langue. Donc lui il a pris un petit groupe qui avait besoin de renforcement. Donc du coup moi j'ai le reste qui correspond aux 3/4 de la classe.

L'idée de ce document c'était de **pouvoir rendre compte à l'autre de où on en était et ce qu'on avait fait.**

Donc il a 3 documents qui sont pertinents et qu'on doit essayer de mettre à jour le plus souvent possible :

**1- suivi des compétences et suivi des activités** (au travers d'un tableau de compétences, croix en couleurs). C'est à dire...selon ce qu'on a fait, un liste toute simple avec le nom des élèves, et ce qu'on a vu au moment où...on fait l'activité avec les enfants, on coche si on a un comportement, enfin.. vu des élèves qui avaient des difficultés à certains endroits, qui avaient besoin d'une approche plus rapprochée, ça on le note.

2- Ensuite il y a un deuxième document (tableau en colonnes avec données), ça c'est plus noté par écrit en fait, ça c'est quelque chose qu'on a fait plutôt en début d'année, là par contre il y a avait les 2 groupes classes. Ca c'est plus noter des choses qu'on voit de manière plus fugace. C'est-à-dire, des fois on note un élève .. tac..., une réussite ou un besoin particulier mais voilà c'est pas forcément un groupe qu'on a sous la main, avec qui on est de manière rapprochée. Donc si on y pense.. On s'était fait un petit dossier .. mais c'est vrai qu'on revient pas systématiquement dessus, mais on fait un dossier dans lequel on note, en fonction des besoins ou des réussites, ça fait un deuxième... Cette fois c'est plus par écrit.

Par exemple ça peut être une confusion entre 2 lettres, pas forcément des choses qui sont très, forcément en rapport avec le thème de ce qu'on est en train de faire. Mais... c'est venu du fait que certains élèves écrivaient certains nombres à euh... l'envers, ou qu'il y a avait des confusions. Donc on s'est dit que c'était pas encore stabilisé pour certains... On le note dans un coin pour pouvoir reprendre un moment avec eux pour le stabiliser.

Q : et ce type de document du coup, carnet de suivi , de compétences tout ça vous l'avez décidé en début d'année directement ou pas ?

Ben en fait... moi c'est...je fonctionnais déjà comme ça l'an dernier, je l'ai proposé à PE2. En fait ça vient du fait qu'on fait pas trop d'évaluations papier. Là on en fait sur des notions fortes. Par exemple sur l'étude de la langue donc on a décidé de faire des évaluations papier plus régulières, mais on essaie de trouver un format qui montre l'évolution des élèves sur l'année. Par exemple produire une phrase, écrire sous la dictée, ... euh... mémoriser des mots qu'on a appris en classe... voilà c'est des choses un petit peu récurrentes tout au long de l'année. Donc ces compétences là on les fait sous

forme papier. Les autres on les fait beaucoup plus sous forme voilà,... on met en place des ateliers, des fichiers d'autonomie, qu'on essaie de mettre en place et qu'on doit encore développer. Ils ont des fichiers avec des tâches à faire et un matériel dont ils se servent pour le faire. Et avec ça on évalue régulièrement ce qu'ils font ainsi. Par exemple sur les mesures, la géométrie. Donc on fait ça...

On a aussi développé d'autres choses, c'est les carnets d'écriture, les carnets avec fiches d'encodage de mots, qu'ils font une fois par semaine mais tous les matins donc on a mis en place ces ateliers là... C'est des ateliers en autonomie qu'on reprend régulièrement, et **en fonction de ce qu'on voit** de ce travail, on reprend certains élèves, et on fait du renforcement avec eux, soit PE2 soit moi, on prend un petit groupe d'élèves. Soit parce qu'il n'a pas compris le fonctionnement de l'atelier, soit parce qu'il a des difficultés sur certains ... ça peut être sur certains sons.

Mais là le plus gros des retours, c'est sur la compréhension de ce qu'on attend d'eux. Par exemple ils ont un cahier de lecture, donc là ils ont des boîtes de lecture en fonction de ce qu'on a observé de leur niveau, ils ont une seule consigne, c'est la même, mais pas la même pour tous.

Par ex ceux qui sont dans le groupe vert c'est à dire les faibles lecteurs eux ils doivent lire le livre et juste recopier le titre, l'auteur, faire un dessin. Et par contre pour les plus évolués, eux...ils doivent commencer à faire le résumé de l'histoire, avec un dessin

*Q : et toute cette mise en place vous la décidez ensemble ?*

Oui voilà. Et l'idée **..en fait le risque, le fait d'être à deux, c'est qu'on oublie de développer l'autonomie chez les élèves.** Donc ça nous permettait... là en début d'année, voilà on a décidé à deux, en début d'année on a voulu faire des ateliers en fonction de ce qu'on notait chez les élèves, de faire des petits groupes évolutifs, mais en fait c'était pas stable dans l'organisation.

Donc du coup on a choisi de faire des choses plus structurées, c'est à dire avec des ateliers qui tournent chaque jour. Ça nous permet d'être vraiment avec un groupe, et au besoin on reprend certains élèves. Et après avec 2 autres groupes qui sont en atelier.... en autonomie.

On donc on tourne tous les jours, ça c'est un temps d'atelier de lecture écriture qui est tous les matins après l'accueil. Et donc on change.... Nous on fait deux ateliers d'oral pour comprendre et raconter des histoires.

Là par exemple en ce moment je suis en train de les enregistrer, je les prends un par un et je les enregistre. Donc on va essayer de le faire 3 fois dans l'année pour voir s'il y a une évolution dans leur manière de raconter.

Donc on a donc choisi avec les ateliers à la fois de développer l'autonomie chez eux, d'être capable de chuchoter, d'aller chercher son travail, de noter où ils en sont sur leur fiche de suivi.

Donc on teste...

Donc l'appréhension là, par exemple pour PE2, lui... c'était... lui il était pas euh... pour lui l'autonomie c'était délicat dans la mesure où... pour lui l'autonomie c'était je laisse l'élève faire... et je pense que... dans les discussions qu'on avait, l'autonomie pour lui c'était l'élève faire et apprendre tout seul. Alors que moi je lui ai dit que c'était pas ça du tout... Dans mon idée c'est que les élèves savent ce qu'ils ont à faire, ils font, mais après on reprend ce qu'ils ont fait en autonomie et on leur fait des retours, c'est-à-dire qu'à des moments on fait des retours, ...et à partir des retours qu'on leur fait on espère que ça va faire évoluer leurs pratiques.

Donc déjà on n'avait **pas la même représentation du mot** Autonomie. Pour lui l'autonomie c'était plus lié à... par exemple... tout ce qui se fait dans les fichiers Freinet... Oui voilà...il avait **l'appréhension** de laisser l'élève seul. Alors que l'élève est seul effectivement dans...dans son fonctionnement. Il peut se tromper, être bloqué etc... mais après on a un retour avec lui, à un moment donné de la semaine pour faire un point sur ce qu'il a fait, qu'il n'a pas compris.

**Et quand c'est plusieurs élèves qui ont peut être une même difficulté on les regroupe.** Voilà, et là c'est plus pertinent de faire des choses qui soient ... euh .. modulables en fait, parce que c'est le même... la même consigne...

C'est pour ça, on s'était entendu, on ne voulait pas partir sur des fiches et des fiches. On voulait faire un outil qui soit simple, le même, très stable au niveau de la consigne, pour que les élèves puissent en autonomie fonctionner ....sans problème en fait.

*Q : D'accord, tu parles de quel outil ? Des travaux en autonomie en général ?*



Voilà, après c'est plus.... Voilà, comme tout atelier en autonomie, c'est que les élèves comprennent le fonctionnement, donc qu'ils aient fait avec l'enseignant déjà pour comprendre...

Et après quand ils ont compris.... Donc il faut pas que la consigne pose problème. L'activité en elle-même peut poser problème à un moment donné, enfin la tâche mais... l'activité non.... C'est-à-dire que la consigne elle est claire.

Ils savent où ils peuvent aller prendre les livres, comment ils doivent ranger après. Même si ça balbutie au début mais ils savent... enfin ils doivent savoir ça. C'est le principe de l'autonomie.

Après bien sûr il peut y avoir des... selon le livre qu'ils ont à lire... certaines choses qu'ils ne comprennent pas, ça c'est autre chose, dans un deuxième temps.

Là l'idée c'était de vraiment trouver un fonctionnement qui... qui fasse qu'ils soient en réussite déjà de se mettre en activité. Bien sûr à partir du moment où l'élève il a compris qu'il était à l'école pour faire ça.

Il y a toujours un ou deux élèves pour qui quand ils sont en autonomie ils en profitent...

Mais... dans...on va dire que notre idée, moi celle que j'avais c'était de faire quelque chose de plus.. épuré... je sais pas si c'est le mot... voilà euh...plus simple. Pas manipuler trop de fiches....

*Q : ça c'est sur la partie où vous mettez les élèves en autonomie. Tu as évoqué beaucoup "en fonction de ce qu'on a vu, en fonction de ce qui se passe, en fonction des difficultés des élèves", si on revient aux documents que tu nous présentes, est ce que ça se fait à partir des documents que tu nous as présentés là ? Dans la réalité sur le moment comment ça se traduit ? L'enchaînement entre ce que l'élève fait dans l'instant, et ce que vous choisissez d'y apporter ensuite ?*

Généralement c'est fin de semaine, soit le vendredi après midi pendant que je fais l'anglais, donc PE2 lui normalement il a un temps de lecture-écriture. Parfois il fait des ateliers, parfois il prend les élèves en fonction des besoins qu'on aura vus. Donc là c'est pas forcément sur des choses qu'on aura noté, quelquefois à midi on prend les boîtes de livres, de cahiers, on regarde ce qui a été fait, on fait des tas, on se dit où on note chacun sur une feuille..

*Q : Vous le faites ensemble ou c'est un qui s'en occupe...?*

Ça dépend des moments. Par exemple la dernière fois c'est PE2 qui a fait... pour les ateliers de boîtes de lecture. Moi je tiens un fichier sur les cartes d'encodage pour voir où ils en sont, quels mots ils ont réussi à .... écrire correctement sur les cahiers, sur lesquels il faut qu'ils reviennent peut-être.

Là on n'est pas sûrs, en plus, que tous jouent vraiment le jeu de la consigne mais bon on va aller jusqu'au bout de la première série de cartes d'encodage et après on va revenir avec eux pour que l'activité soit réalisée comme on la demande, qu'il y ait un réel intérêt au niveau des apprentissages.

Mais voilà, on fait comme ça...Donc on se répartit, et là voilà...la dernière fois c'est PE2 qui a plus fait la lecture parce qu'il allait le prendre en charge l'après midi, donc il l'a fait... après il me fait un petit retour. On le note ou pas. De toute façon après certaines choses, on le voit à d'autres moments ou on le reprend sur une petite évaluation. Donc on ne note pas forcément tout.

*Q : Mais vous vous dites les choses ?*

Oui oui, on échange par rapport à ça. Après, voilà,.. moi je sais que je prends des photos, j'enregistre les élèves, je prends des films. Le but c'est de leur donner sur des clés, mais bon ça c'est autre chose.

*Q : Au moment où tu fais ces photos ou bien quand tu prends des films, ton intention c'est quoi en fait ?*

**Alors en fait... et PE2 du coup il a pris... J'ai expliqué mon idée à PE2 et il a commencé à le faire lui aussi.** L'idée c'est :

Alors euh... l'idée c'est 1 de prendre les photos de l'activité et de discuter avec les élèves après. Par ex je prends une photo d'une activité avec les élèves, après je leur projette je sais pas... par exemple la semaine suivante et je leur demande de se rappeler : alors rappelez-vous qu'est ce qu'on faisait là ? C'est aussi l'occasion pour le collègue de voir, même je lui ai montré des photos avant. Ça c'est on va dire...le niveau 1 : se rappeler de l'activité qu'on a fait.

Ensuite le Niveau 2... On montre une production d'un élève, par ex sur une résolution de problème. Et on demande aux élèves : qu'a voulu écrire le copain quand il a fait ça ? Donc c'est un état et on en

rediscute. C'est pour les élèves au départ, mais c'est aussi une photo à un moment donné de ce que sont capables de faire les élèves aussi. C'est toujours un indicateur aussi pour les enseignants. Parce qu'en résolution de problème ils ont déjà l'intention de schématiser, quelle schématisation ils utilisent ? Est ce qu'ils passent par le nombre ou est ce qu'ils font uniquement le dessin ?

Et amener aussi les élèves quand ils voient quelque chose à l'interpréter, à se poser des questions. Pourquoi le copain il a fait ça ? Et après quand on montre 2 photos, on peut voir qu'un a choisi les nombres, l'autre les dessins, et qu'ils ont voulu dire la même chose mais pas avec les mêmes symboles.

Et c'est montrer à partir de ça que... euh... qu'on peut exprimer la même idée mais en n'utilisant pas forcément avec les mêmes signes, mais que la démarche derrière est la même.

Après moi j'ai pris des photos des élèves pour avoir une trace de ce qu'ils ont fait pour qu'ils puissent en parler avec les parents, pour ceux qui le font bien-sûr... toujours pareil. Après on leur met sur la clé qu'on donne en fin de période.

Euh... c'est aussi... l'idée après c'est de faire des petits affichages euh... notamment par exemple en numération. Donc on était partis... Là par exemple PE2... J'ai vu ça sur un site, j'ai trouvé que c'est pas mal... Faire des tutos avec les élèves... et je vais le faire la semaine prochaine avec les élèves. C'est pas mal. Ça permet d'avoir quelque chose de visuel de ce qui se fait dans la classe et... que ne voit pas forcément le collègue, même si je lui explique et que l'activité que je mets en place et ce qu'on travaille comme compétence. Donc ok ça c'est fait mais il le voit pas forcément... Par exemple, comment on fait pour mesurer une longueur avec une règle, comment on fait pour poser une addition.

Donc l'idée c'est que les enfants le verbalisent, voient, savent le faire. Ça peut être sympa et intéressant pour que les élèves fassent comprendre aux autres élèves avec leurs propres mots. Je les filme sous forme... comme un peu, comme une recette, comme on voit sur internet... et donc après que ce soit eux qui le verbalisent, je les filme, et après que ce soit quelque chose que les autres élèves peuvent réutiliser.

Donc ce n'est pas quelque chose qui nous sert pour fonctionner à deux en tant qu'enseignants pour fonctionner à deux mais il y a quand même une trace de ce qu'on a fait et de l'intention qu'il y avait derrière.

*Q : et que tu montreras à PE2 s'il n'assiste pas à cette activité ?*

Oui voilà c'est ça. Mais aussi je vais faire... l'idée c'est de faire ces vidéos aussi dans les domaines qu'il a abordé lui. Par exemple l'addition posée moi je l'ai pas fait avec les élèves. L'idée c'était de... de voir ce qu'il en reste.

**18'15** - *Q : Donc l'idée c'est que toi tu fasses avec les élèves le tuto de l'addition posée sur un enseignement dont lui s'est chargé ?*

Oui voilà, mais en fait on s'est pas réparti... ça va être surtout... par exemple j'ai fait les mesures de longueur mais... je vais faire aussi une vidéo par rapport à ça... Je vais faire aussi d'autres vidéos sur euh... 'comment on fait pour identifier les limites de la phrase ?'... les petites choses voilà... L'idée derrière ça... ça va être que voilà...parfois les enfants comprennent mieux les mots des enfants que ceux des adultes... enfin... ça peut les aider en tout cas.

C'est une autre manière de présenter les choses qui peut aider les élèves.

*Q : quand tu as cette idée, tu la proposes à PE2 de quelle façon ? avec quel support, quels arguments ? Comment vous en parlez de cette intention ? Ça se traduit comment ?*

Ca se traduit que je lui ai dit que voilà...que j'avais vu et que je trouvais que c'était...euh.. j'avais dans l'idée... je... je l'avais vu et on en avait parlé déjà en fin de période de faire sous forme peut être de fiches écrites avec des photos qui auraient repris les activités qu'on aurait faites pendant la période, de faire un retour sur ce qu'on a appris, ce qu'on a fait.

Les tutoriels c'était une autre manière de faire quoi...

Je comptais utiliser les photos par exemple la semaine prochaine sur une petite fiche, où on aurait écrit "on a appris à".

Et là les tutoriels c'est le faire d'une autre façon.

Donc j'ai vu cette idée là, je lui en ai parlé, je lui ai dit que je le faisais, **c'est aussi simple que ça.**

**20'00** Q : *est ce que vous avez des temps formels où vous vous retrouvez pour parler des vos idées ?*

Oui là par exemple... là j'avoue que...les journées elles passent vite parce qu'on arrive assez tôt le matin... Donc on a le temps du matin... si on n'est pas de portail, celui de 10h si pas de récré, celui de midi si pas de réunion. Et après le soir on peut pas. Et tous ces temps passent hyper vite.

Et on se joint très peu par internet parce que voilà après le ...sauf si cas urgent...euh... parce qu'après voilà... on s'est réparti par l'activité... Donc ces temps là passent hyper vite...donc c'est des temps d'école où c'est à fond tout le temps à deux quoi... Donc c'est sur le moment... il y a des choses qu'on organise, c'est vraiment ces temps là du matin ou du midi...

Si on doit se prendre un moment pour remplir le LSU, donc là on prend du temps exprès ... donc là on va faire un retour plus posé on va dire. Le livret numérique il est assez ... large dans les appréciations qui sont notées. Tu évalues un domaine... tu n'évalues pas des compétences ciblées, donc ça contraint l'enseignant si tu veux faire quelque chose qui servent aux élèves et aux parents, à ajouter des précisions écrites. Comme on n'a pas fait tous les deux les... les, les mêmes matières... là il faut qu'on se voit justement par rapport aux appréciations. Nous chacun on va remplir ce qu'on a fait, puis pour la partie appréciation ou les objectifs à donner sur ce qui doit être consolidé ou ce qui a bien marché euh... Là on va se voir tous les deux, il faut qu'on le fasse en même temps. Donc on s'est dit qu'on remplissait chacun et après on se verra en même temps pour faire les appréciations.

**22'05** - Q : *Vous remplissez chacun la partie dont vous avez eu la charge, pour lesquelles vous savez ce que vous voulez indiquer, et après il y a nécessité de se voir...*

Oui c'est ça. Plus après.... nécessité d'organiser, affiner la classe, moi je veux vraiment faire... Enfin il faut qu'on s'organise parce qu'on n'est pas déjà... Enfin si on est organisés sur ce qu'on veut faire, après on doit organiser le matériel... mais comme ça foisonne.. Donc justement pour rendre les élèves autonomes le plus possible. Enfin ils le sont déjà mais... Il y a des points sur lesquels on doit s'améliorer.

Parce que PE2 était pas forcément dans cet esprit, enfin.. pas tout à fait de cette manière là en fait..

Donc du coup, là c'est vraiment aux vacances, on se prend une journée et on réorganise la classe. On transforme un peu l'organisation par rapport à ce qu'on aimerait faire évoluer dans les apprentissages des élèves. Là c'est vraiment aux vacances.

J'avoue que les semaines c'est rare qu'on ait vraiment le temps pour se poser. On fait vraiment ce qui est sûr le feu.

**23'30** Q : *Mais l'organisation de la classe a déjà évolué depuis la rentrée ?*

Oui parce qu'on n'était pas disposés comme ça; on avait deux groupes séparés qui permutaient. Mais on avait deux espaces pour chaque classe qui nous était attribuée. On avait un coin regroupement commun et après on avait 2 espaces classes qui étaient séparés.

Et là je pense même qu'on... c'est possible même qu'on évolue encore peut être vers des îlots pour que la circulation soit plus facile, pour justement si on veut fonctionner... parce que nous on fonctionne pas mal par... pour s'entraider... par des jeux. Donc c'est plus simple quand même quand il y a des îlots pour s'organiser, pour placer...

Peut être je pense qu'on va évoluer vers ça.

**24'- 34** Après ça pose problème... mais on s'aperçoit en fait qu'on n'en a pas trop besoin... pour être face au tableau, copier etc...Mais on s'aperçoit qu'on n'en a pas trop besoin. Les activités de copie on les fait pas au tableau, on les fait en déplacement.... Donc finalement on n'a pas, .... Et du coup on... On va... Je pense qu'on va devoir changer pour que ce soit plus simple. Parce que là du coup quand on veut faire les groupes, les ateliers, ou quand on veut même ajuster et prendre un petit groupe et en laisser des groupes en train de jouer autour on n'a pas assez de place.

Le problème des tables à deux ça pose problème par rapport à ça.

Je pense qu'il faut qu'on y repense... Notamment par rapport aux pratiques qu'on a. On pensait avoir beaucoup plus besoin du tableau pour copier, mais à part le matin pour les devoirs... c'est vraiment on va dire occasionnel. Après ce qu'ils ont à faire par écrit ne nécessite pas forcément pas de lecture du tableau systématique; ça peut être sur une fiche support...

Donc à mon avis on va aller vers ça.

**25'30** - Q : *Ce changement d'organisation de la classe il s'est fait comment ?*

Non, on n'en n'a pas parlé encore. Mais je pense qu'on va aller vers ça. A mon avis, ce sera beaucoup plus simple pour... euh...fonctionner voilà. Par rapport aux activités qu'on utilise le plus surtout.

Notamment, nous on fait beaucoup travailler soit des situations de découverte ou des situations de révision sous forme de petits jeux qu'ils font à 2 ou 3. Et donc du coup c'est quand même beaucoup plus simple pour installer le matériel notamment, de s'installer comme ça.

Donc je pense que... voilà ça va être une discussion qu'on va avoir et des réflexions, mais on n'en n'a pas encore parlé. C'est un autre sujet.

**26'40** - Q : *et vous avez un code pour vous comprendre au niveau de ces fiches ?*

Non ça c'est pour moi ça. Et après moi je fais un retour à PE2.

Q : *Donc cet outil là, c'est toi qui l'avais l'année dernière, et tu le réutilises cette année, il n'y a que toi qui le complètes. C'est ton suivi personnel ?*

J'ai fait la même fiche, PE2 a la même. Je lui ai proposé ça en fait. Lui il la remplit, il a la sienne sur les activités qu'il fait. Voilà, c'est juste pour savoir où en sont les....

Q : *Vous ne mettez pas en commun ces fiches sous cette forme là ? Vous avez vos propres codes pour la remplir ?*

Moi je remplis au stylo d'abord et je valide avec des marqueurs couleurs. Je vois les premières tentatives des élèves, je vois où ils en sont et je fais une petite note. Et après quand je vois vraiment qu'il y a des comportements stabilisés qui se répètent de manière autonome, là je le note.

Par exemple on a instauré avec eux que pour marquer début et fin de phrase on utilise la couleur pour mettre la majuscule et point, voir si certains y pensent. Ou aussi... ça peut être des élèves qui n'utilisent pas la couleur mais qui y pensent aux majuscules et aux points.

**28'30** - Q : *Et quand tu le notes, c'est pour toi ? Comment tu penses les utiliser quand tu prends ces notes ?*

Moi en fait c'est surtout pour voir s'il y a besoin de faire quelque chose ou pas par rapport à ça. Sachant que pour certaines... pas pour toutes les compétences, ce n'est pas un problème car certaines, on va les revoir tout au long de l'année, donc... c'est pas quelque chose qui me...cela ne me préoccupe pas trop sur le moment. Je me dis, l'élève il en est là, et c'est quelque chose qu'on va refaire tout le temps.

Après si on sent que, oui effectivement, à la période suivante, par exemple, identifier des phrases, ça fait 3 mois déjà qu'on est dessus, bon... s'il y a des élèves qui bloquent... c'est qu'il doit y avoir autre chose derrière, là c'est sûr. S'il y a quelque chose de persistant.

Donc surtout pour ça.

**29'30** - Q : *Donc là ce moment là tu le notes ? Ou tu l'as déjà noté la fois d'avant ?*

Oui je l'ai noté... de toute façon c'est des choses qui sont flagrantes, sur des activités qu'on fait de manière récurrente, s'il y a des comportements, enfin voilà des attitudes ou incompréhensions des enfants, des difficultés assez fortes, elles sont flagrantes. Et généralement c'est, soit un petit groupe d'élèves, soit un ou deux élèves.

**29'50** - Q : *Et du coup comment tu gères ?*

Ben on prend à part, soit sur le temps du matin, pas forcément sur l'activité tout de suite... ou on met en binôme avec un élève, en tutorat avec un élève qui a compris, qui peut soulager... voilà, c'est dans ce sens là..

**30'10 - Q :** *Est ce que tu peux juste nous décoder, parce que tu passes du constat à la solution, mais vraiment rentrer dans le détail sur cet exemple de l'élève qui a pas compris le principe des phrases. Entre le moment où tu le vois une première fois, tu le vois une seconde fois tu te dis là vraiment c'est une résistance qui persiste, et le moment où la remédiation est mise en œuvre... Qu'est ce qui se passe de toi ton observation, la classe, les discussions éventuellement avec N.... Comment ça se dit, comment ça se pense, comment ça se décide jusqu'à la mise en œuvre ?*

Sur cet exemple là, on va dire,... c'est individuel parce que c'est la partie que je prends en charge, mais après c'est un .... Alors, moi je le vois, donc je le note. Et après **le retour qu'on en a avec PE2** c'est de se dire voilà, quels élèves auraient besoin d'un renforcement, sachant que lui prend plus les élèves qui... par exemple, sont pas encore vraiment entrés dans la lecture, ou ont besoin d'un soutien fort, ou ne peuvent pas travailler sur des textes longs... euh ont du mal à travailler sur la transformation de phrase.

Donc on va dire sur des compétences assez basiques. L'idée c'est que si j'observe ça, par exemple, déjà on discute pour savoir si on bascule l'élève sur le groupe justement qui a besoin d'un renforcement ou de consolider en fait des choses qui ont été vues au CP par exemple sur tout ce qui est décodage des mots, repérage de la phrase, mais vraiment sur des éléments simples, c'est à dire ils vont travailler sur une phrase. Ils vont travailler sur : on cherche à repérer certains mots, la lecture de certains sons.

Alors qu'a priori ceux que j'ai moi ont peut être des difficultés à certains endroits, mais ça ne les empêche pas de fonctionner, de faire ce qu'on fait en étude de la langue.

Donc moi si je vois par exemple des... si j'observe de fortes difficultés qui empêchent finalement d'avancer dans ce qu'on met en place dans le dispositif d'étude de la langue, à ce moment là l'idée c'est...

la première étape c'est un accompagnement sur le moment avec l'élève de ma part, avec d'autres élèves s'ils en ont besoin.

Dans un deuxième temps si je vois que ça suffit pas, avec un élève en tutorat. Et si vraiment ça n'avance pas du tout, à ce moment là c'est une discussion avec PE2 pour le faire basculer, ou sans forcément de discussion.

Je lui dis voilà, prends l'élève, tu me dis que t'en penses. Ça se passe comme ça, dans ce sens là.

Donc j'essaie selon ce que je vois en fait d'ajuster l'accompagnement.

Des fois voilà... c'est avec d'autres élèves (*tutorat*) que... avec les mots, le fait que ce soit un autre enfant qui va expliquer, qui va prendre en charge le guidage, c'est ce que je disais... des fois c'est une autre manière d'expliquer. Après c'est toujours pareil, il faut choisir le... la personne qui va accompagner pour que ce soit un vrai guidage et pas juste donner la réponse. C'est pas forcément évident mais il y en a dans la classe qui sont comme ça donc c'est bien ça fonctionne bien.

Donc **mon fonctionnement c'est ça**. En fait j'essaie au maximum dans mon idée de raccrocher l'élève, de le maintenir avec nous. Si je sens vraiment qu'il est en train de décrocher euh... perdre confiance, il voit qu'il n'y arrive pas... On n'insiste pas plus quoi. **On a la chance de pouvoir fonctionner à 2 pour ça, donc on le fait.**

Après PE2 lui il fait... il **ajuste ses pratiques par rapport à ce que je fais**. Il fait aussi étude de la langue, mais avec ces élèves ça va être, sur une petite phrase, uniquement à l'oral et seulement une petite partie à l'écrit euh... voilà... donc c'est... et avec un groupe qui se limite à 5-6 élèves.

Après des fois il peut y avoir plus, ça dépend...

**34'30 - Q :** *Et tu disais tout à l'heure que vous vous séparez le travail, du coup quand PE2 prévoit une séance, il va quand même te la montrer avant de la faire ou pas ?*

(Non de la tête). En fait c'est parti du fait que lui il n'a pratiquement fait que du CP CE1, donc euh... notamment sur les CE1 début d'année on va dire... L'idée c'était qu'il soit plus sur la lecture. Parce qu'il avait ces compétences là, et moi à l'inverse... j'avais fait...bon lui il avait fait étude de la langue aussi mais... les dernières années il était quand même beaucoup plus sur du CP, et comme moi j'avais ce fonctionnement là, que je faisais en CE2 donc euh... je lui ai proposé qu'on fonctionne comme ça.

Donc c'est parti plutôt plus **par rapport au...à l'aisance qu'on avait...** sachant qu'on en a fait déjà avant... moi j'avais eu aussi des CP, des CE1... Mais **c'était dû au fait comme** on s'est retrouvés tard pour organiser notre classe, on a fait au plus simple pour démarrer pour être pratiques et efficaces. Si on avait pu déjà à l'avance peut être avoir plus le temps de réfléchir sur ce qu'on avait envie de faire.. Là on a fait dans le pratique. Et aussi dû **au fait qu'on n'utilise pas vraiment de manuel**, on fabrique pas mal de choses. **L'idée c'était aussi qu'on n'ait pas à tout construire dans tous les domaines qu'on aborde.**

Donc c'était la même logique en maths sauf que ce n'était pas lié aux compétences.

C'était... comme on fonctionne en ateliers par petits groupes. Du coup cela permettait de se répartir un peu tout ce qu'il y a avait à faire, et de rester dans cette idée un peu spiralaire de reprendre des choses, de les remettre à plus tard, de revenir sur quelque chose qu'on a vu au préalable.

En restant chacun dans un domaine, dans certains domaines, de se limiter en tout cas, cela nous permettait d'être plus précis dans ce qu'on abordait, de pouvoir aller un peu plus loin.

**Notamment en plus le fait d'avoir des petits groupes, ça permet d'avoir une observation plus précise.**

Quand on en a 25 on ne voit pas tout ce que font les élèves. Là on a vraiment euh... par exemple en numération, on voit la compréhension des regroupements échanges, des dizaines... et puis on peut revenir avec les élèves pour voir comment ils fonctionnent, qu'est ce qu'ils prennent en compte pour décider... Donc c'est... c'était dans l'idée d'être **plus précis**, aussi avec les enfants.

**37'40 - Q :** *est ce que ça fait partie des choses qui changent pour toi entre ton format de l'année dernière en classe unique et ce format que vous avez cette année, ce que tu es en train de décrire ?*

Ah ben oui... c'est un luxe, enfin c'est pas un luxe, ça devrait être le cas de toutes les classes en fait. Je pense que, je ne suis pas sûr... là vraiment (claquement de doigt) on connaît tous nos élèves, mais là cela permet d'aller vraiment beaucoup plus dans le détail. Donc c'est dans ce sens là... où on va plus loin, ça c'est certain. On va plus loin et on peut vraiment se dire tient on va prendre le temps de revenir en arrière sur quelque chose, parce qu'on sait qu'on va avoir pouvoir travailler avec 6 élèves.

Allez un petit groupe de 6, alors on reprend, on prend des cubes, ou on écrit, on refait ensemble. Est ce que là tu as vu, là tu n'as pas compris, on refait et quand tu en as 6 c'est pas la même chose que quand tu dois expliquer à 24 et que tu dois faire passer tous tes 24, ou plus... C'est euh...incomparable.

Par contre c'est une autre manière de travailler ça c'est sûr... **Cela suppose voilà... un retour très régulier sur ce qu'on a vu des élèves, sur nos choix de pratiques.** Est ce que c'est pertinent ce qu'on fait, est ce que c'est plus intéressant de l'aborder d'une autre manière donc voilà...

**39'00 -Q :** *Quand tu dis un retour très régulier, je te coupe excuse moi, de qui à qui ?*

Ben...tous les deux quoi. Voire même, c'est dans l'instant. On a fait quelque chose, tiens ça a marché, tiens c'était pas super... C'est tout le temps en fait. Sachant qu'en plus ce qu'on se dit qu'à partir du moment ou (XXX) Le retour on se le fait à soi-même si on veut mais après euh... on s'appelle pas forcément quoi.. à part pour... par exemple on fait de la course d'orientation. Moi je vais faire des repérages pour les parcours, bon voilà je lui dis j'ai fait ça, on va faire ça tel jour. Lui il s'en occupe pas. Après je lui explique l'activité et on la fait ensemble.

Là ça s'est passé comme ça. Je lui ai dit moi j'ai fait de la course d'orientation déjà... C'est **de manière spontanée aussi, pas forcément quelque chose d'arrêté, et parce qu'on se fait confiance aussi.**

Je pense que... Presque on va pas regarder... ce que fait le collègue. On va pas aller voir ce qu'il fait exactement, c'est pas ce qu'on aurait fait... C'est aussi parce qu'il y a ça je pense, qu'il y a le coté confiance.

Toi tu ne vas pas faire la lecture avec les élèves... mais tu sais, pour moi, je sais qu'ils vont travailler avec PE2 et qu'ils vont avancer.

**Je pense que c'est quelque chose qui est important.**

**40'40** - Q : *Donc si tu devais nommer les différents types d'informations que toi tu émetts à N., puisque tu as parlé de propositions, de choses sur les élèves.... Les fois où tu lui donnes de l'information, quel que soit le moment,.... Finalement si tu devais nommer les grandes catégories d'informations que tu lui donnes et la forme qu'elles prennent au moment où tu les lui donne, tu résumerais comment ?*

Bon déjà les réussites....ce qui marche. Sur un dispositif, sur une évolution d'un élève aussi. Après aussi sur euh... les blocages que peuvent rencontrer certains élèves.

Et donc très souvent, dans l'instant ça part sur : qu'est ce qu'on va faire quoi ?

C'est pratiquement... Même déjà on a une idée quoi... de quelque chose. Et on dit tiens qu'est ce que tu en penses ? Tiens on le fait, tiens on pourrait faire comme ça... Mais très souvent c'est dans l'instant qu'on pense déjà à ce qu'on va faire.

**41'40** - Q : *Et au moment où tu parles d'un blocage d'un élève, toi tu as en général une proposition ou elle peut venir de l'autre ?*

Non justement je... je l'évoque, je demande. Je dis tiens tu le vois comment, tu l'as eu toi ce blocage dans un autre domaine avec cet élève ? Donc quand il y a plusieurs informations qui se recoupent. Voilà là... on s'interroge sur les racines...un peu de cette... de ce blocage.

Voir quelle orientation on pourrait donner, quel accompagnement on pourrait... Est ce que justement l'accompagnement des maîtres suffit, est ce que ça doit être un accompagnement plus spécifique, comme un maître du RASED ? C'est aussi ça hein...

Est ce qu'on va voir les parents et on oriente sur un orthophoniste... ?

Donc après c'est ...c'est plus un faisceau d'informations sur des élèves. Déjà, est ce que, ... moi j'ai vu ça, est ce que tu l'as vu aussi ? Oui... comment ça se manifeste ? Voilà moi c'est pareil. On pourrait tenter ça la prochaine fois...

Puis après c'est dès qu'il y a une petite évolution, tiens ben aujourd'hui euh... il a eu ça. Voilà super, ça veut dire qu'il a des choses qui se transforment. Par contre après si ça avait été systématiquement dans une stagnation on va dire....voilà quoi... Après cela peut être de toutes petites évolutions : un enfant qui est en stress, d'habitude pleure, là il ne pleure plus...

**C'est pas forcément une production scolaire qu'on observe et dont on parle...**

**43'30** - Q : *Donc tu transmets les réussites, les tiennes celles des élèves, des blocages, des évolutions. Qu'est ce que tu peux partager d'autre dans l'ensemble dans l'ensemble de vos échanges ?*

Voilà... On parle de ce qui est drôle en classe aussi... Après ben euh... ça c'est déjà pas mal, ça prend déjà du temps.

**44'30** - Q : *Tes idées de dispositifs, tu as évoqué tout à l'heure les tutoriels*

Ouais c'est ça... Parce qu'en fait après, quand même, beaucoup dans ce qu'on fait, une des bases...tu sais, il faut que le collègue soit à l'aise, pour qu'il puisse enseigner en étant à l'aise. **Donc il faut que ce qu'on fasse... convienne, qu'on se sente bien quand on fait les choses.**

Si c'est faire des compromis mais on sent qu'on va être bloqué... Donc c'est pour ça que je vais... Je demande pas des comptes à PE2 et il ne m'en demande pas, mais on en donne, on dit ce qu'on fait...**On dit ce qui n'a pas fonctionné, on demande l'avis de l'autre, comment il ferait.... C'est l'avantage d'être à deux.** On peut échanger par rapport à ça.

Après c'est vrai qu'on est toujours sur l'anticipation, par contre. Mais c'est plus l'anticipation du moment. On n'est pas sur l'anticipation dans 2 mois. On a fait notre programme, on sait, on a organisé nos progressions, mais on est quand même beaucoup sur le moment, sur ce qui va se faire dans la semaine, sachant qu'il y a beaucoup de choses dans les apprentissages qu'on fait qui reviennent, qui sont spirales.

Ensuite euh... On est quand même pas mal dans l'instant. Et comme **on essaie de construire des choses qui correspondent aux élèves qu'on a, qui nous correspondent à nous, à nous à deux surtout, c'est pas à nous tout seul.** C'est dans le réajustement...on est toujours un peu dans ça...

Donc on prend le temps des vacances pour se poser et aller voir plus loin.

**46'15** - Q : *Et quelles sont vos préoccupations quand vous vous posez pendant les vacances ?*

Ben là on va être plus sur **l'organisation**. Pour nous aider à mieux ranger... et nous organiser pour que les élèves aussi soient plus au clair.

Et après euh... voir où on se situe par rapport au programme qu'on s'est fixé au départ sur l'année.

Est ce qu'il faut vraiment qu'on revienne sur certains apprentissages avant d'en aborder d'autres parce qu'ils sont importants, est ce qu'on les remet à plus tard et on avance.

La programmation de certaines activités aussi : l'EPS ou le le ...les arts visuels je sais pas...on n'a pas forcément prévu à l'avance ce qu'on va faire...enfin si, il faut prévoir pour la période d'après.

On essaie d'équilibrer ce qu'on aborde, si on a plus fait des sports collectifs ou individuels... ce qu'on a fait en arts visuels aussi ?

Est ce que le fonctionnement est intéressant ou pas ? Est ce qu'il amène les élèves à réfléchir ? Est ce que...

Essayer de voir sur l'équilibre d'une journée. Est ce qu'ils se posent...parce que c'est vrai que l'air de rien... avec les ateliers ils tournent beaucoup. On est rarement tous ensemble dans la classe, ça veut dire que les élèves on les prend à 6, on les déplace, on revient.

il faut aussi qu'ils aient des moments où ils soient moins dans cette agitation, même s'ils sont calmes, même si on les pose...

**Donc voilà, c'est tout cet équilibre**, dans le collectif, dans l'individuel, de voir si sur une journée... une semaine, on arrive à le respecter. Est ce qu'ils font suffisamment d'écrit, est ce que l'oral...voilà euh...donc tout ça... Est ce qu'on a fait des temps de jeu, assez, trop... Est ce qu'il ne faut pas faire plus de fiches...

Ça c'est plus après... voilà par exemple le passage du jeu à la fiche, il faut s'être exercé suffisamment au jeu avant de passer au papier, (dans notre idée), et **on a l'opportunité de pouvoir le faire, c'est surtout ça**.

On peut se dire, là on fait encore une semaine, on va manipuler, on va jouer. Enfin jouer... oui c'est ça jouer dans le sens d'essayer, se tromper, revenir ce qu'on a fait..

**48'45** - Q : *Vous avez la perspective, vous savez qu'elle est l'étape suivante, mais vous ne décidez d'y passer que quand vous jugez que les élèves sont prêts ?*

On ne pas rester quand même trop longtemps dessus mais... **mais c'est vrai que d'être à deux, on voit différemment**, déjà je voyais avant quand j'étais en CE2 tout ce qui se fait dans les manuels etc.. Vraiment des fois c'est pas de la perte de temps mais euh... on remplit l'espace...on remplit le temps quoi. Quelquefois il y a des séances dans les manuels, tu pourrais t'en passer. Tu pourrais faire d'autres choses pour revenir sur les mêmes apprentissages sans forcément remplir tout le temps avec quelque chose de nouveau.

Reprendre une activité, la faire, la refaire, tu changes une variable euh... Tu fais à deux, à trois, par écrit, en changeant juste le matériel... et ne serait-ce que ça déjà... et donc avant de changer l'activité, **on peut prendre un peu plus le temps de rester, d'aller plus loin dans une compétence quoi...**

**49'50** - Q : *D'accord dont tu veux dire que le fait que vous soyez deux et que vous ayez une répartition des disciplines et des élèves que vous suivez, vous êtes moins dans quelque chose de linéaire que vous suivez à tout prix, mais vous avez peut être plus le sentiment de choisir, décider, et insister là où vous pensez qu'il le faut... est ce que c'est prendre le temps ou est ce que c'est mieux décider..*

Alors moi ce que je fais... par exemple ce que je fais c'est par exemple sur 2 séances, je mets une activité en place qui travaille une compétence. Donc je la fais avec les élèves, ils la découvrent, après ils la refont tous seuls mais je suis un peu en retrait pour voir s'ils la font tous seuls. Ils la font 1, 2, 3 fois, pendant ce temps là.. ils font... les autres élèves, font une activité déjà faite mais sous forme de fichier avec une progression. Et après l'activité qui a été l'objet d'une découverte, d'une structuration etc... après elle va être l'objet plus de travail... papier **mais qu'ils vont faire en autonomie, et pour laquelle ils ne vont plus avoir besoin d'une présence proche pour pouvoir expliquer l'activité etc**, mais plus d'une présence en retrait pour pouvoir circuler, aller aider... J'essaie de fonctionner un peu comme ça. Donc ce qui fait que c'est toujours... donc après quand je vois qu'ils sont restés suffisamment sur une activité ou qu'ils ont fini le fichier de progression en autonomie que je leur



propose ben... j'engage autre chose. S'il y a besoin je reprends certains élèves, ça me permet moi quand les deux groupes que j'ai sont sur leurs activités et qu'ils savent ce qu'ils ont à faire, ils le font, ça me permet d'en prendre un ou deux à l'écart, je refais avec eux certaines choses. Par exemple... enfin voilà... euh un fonctionnement que ça me permet d'avoir.

**52'00** - Q : *Et ce fonctionnement tu n'aurais pas pu l'avoir l'année dernière ?*

Oui mais avec moins d'élèves du coup, parce que je sais que les autres euh... Si si, je pense que ça se met en place, après du moins tu peux pas retirer ce... tu peux moins facilement prendre 2 élèves comme ça... Si, le fait de prendre... ça se fait avec un grand groupe classe, mais tu sais que quand tu as mis en place des activités en autonomie tu vas prendre les élèves qui sont en difficulté.

Mais euh... l'inconvénient à ça c'est que tu peux les prendre que sur un thème.

Enfin... un thème pour une classe de 24. Alors que là je sais qu'on est moitié-moitié. Il y en a déjà 6 qui font une activité, plus 6 autres qui font une activité. **Donc je peux passer en prendre juste 1 ou 2.** Et des fois 1 ou 2 ça prend 5 minutes... pour euh...recadrer ce qu'ils ont à faire. Quelquefois certains un peu plus... mais un ou deux ça fait 5 minutes, ça va... c'est quand même plus léger quoi... Donc ça se fait mais tu es obligé de prendre des groupes un peu plus importants, **tu peux moins...passer de l'un à l'autre, tu as vraiment un groupe avec toi pendant un moment. Alors que là tu... c'est moins lourd quoi.**

*Question - Tu peux nous dire les éléments, de quoi ça traite, à quel moment..*

PE2 - Oui, donc ça c'est en début d'année, on avait fait des groupes de lecture. On avait évalué les élèves lors de la lecture... tout ce qui concerne la compétence, alors ça a changé maintenant, alors c'est associer les... la correspondance entre l'écrit et l'oral... alors ça reprend le fonctionnement de l'écrit...grosso modo c'est la lecture de mots, comment.. comment fonctionne le code grapho-phonétique. Alors, on avait fait des groupes, on les prenait 20mn par groupe avec trois niveaux différents. Et, on...on était aussi partis du postulat, qui s'est vérifié dans l'ensemble, que... euh... la maîtrise des phonèmes graphèmes était bonne pour la... pour l'ensemble de la classe, la grande majorité de la classe. Donc on allait pas refaire une étude systématique des graphèmes phonèmes. Donc un exemple : en une semaine, on va dire en deux séances, parce que ça a été étalé sur deux séances...c'était des révisions... on a fait ce choix là et euh... voilà.

Donc comment faire pour faire ça avec trois groupes différents et un même support...donc euh... 'fin un même support... ouais... plutôt comment adapter un même support pour qu'ils puissent servir aux trois groupes différents et que les enfants puissent travailler en autonomie. Euh... donc... c'est, c'est bien parce que je me remets dedans (rire). Je sais je sais je sais... parce que ça a évolué avec le temps. Donc euh... support plastifié... y'avait trois types d'activités, j'avais noté sur un classeur les trois types d'activités. Euh... grosso modo, parce qu'en plus au début y'avait des groupes hétérogènes et des groupes homogènes. L'idée c'était... c'était que dans un groupe hétérogène, les enfants qui étaient déjà lecteurs s'entraînaient à la fluence... ils se mettaient par deux et ils avaient une fiche comme ça et ils lisaient les mots. Les uns après les autres... voilà, en binôme, ils lisaient chacun. Les élèves qui étaient... qui avaient plus de mal, je les prenais avec moi et on lisait ensemble, on lisait ensemble euh...(montre la fiche plastifiée). Ensuite à partir de cette fiche, des jeux. Y'avait des jeux, y'avait un enfant entoure moi le mot euh... entoure moi le mot « mouche » et les enfants qui étaient en face entouraient le mot mouche (mime), entoure moi le mot... étoile. Ce travail là, que les enfants qui étaient en réussite faisaient en aide, moi je pouvais le faire avec les élèves en difficulté et... et repérer. Et... euh... après j'ai fait évoluer sur des devinettes. Quand j'ai vu que ça fonctionnait. C'est à dire que je posais des devinettes en disant « dans les mots qui font [ou] qu'est qui est euh... comment on appelle l'objet dans lequel on jette les déchets par ex et c'était poubelle... et fallait entourer poubelle. Pareil chaque fois je différenciais avec les mêmes supports, avec des groupes en autonomie, des groupes qui lisaient les questions tout seuls...sur la fin j'ai mis des... euh... j'ai mis des questions à la fin, où les enfants pouvaient faire tout seuls, derrière. Et voilà on a euh...on a fait un petit peu tous les sons...enfin tous les sons... pardon... j'avais fait une progression de sons et on la suivait. Et après... et ça c'était sur un dispositif qu'on faisait le mercre...le lundi après midi, alors au début on était sur trois groupes de vingt minutes. Sachant aussi que les élèves qui étaient les plus en difficulté, y'avait aussi des dictées de syllabes sur l'ardoise... voilà j'essayais vraiment d'adapter.

Et après on s'est rendu compte que trois groupes de vingt minutes, le dernier il était difficile à tenir parce que... euh... y'avait toutes les périodes de transitions... si on voulait faire autre chose après... donc euh... là y eu un vrai questionnement sur le temps. Donc du coup après on a fait deux groupes de...de...deux groupes de...et... ah ouais c'est ça ! Ce qui permettait aussi de... euh...ce qu'était bien dans le système précédent c'était que je pouvais faire un groupe d'élèves en réussite où ils étaient très nombreux et euh... et je prenais les élèves en difficulté qui étaient... qui étaient... c'est ce que j'ai fait après. Donc, alors après quand on s'est dit qu'on allait faire que deux groupes... ouais c'est ça (sourit)... c'est comme ça que ça s'est passé : j'ai pris les élèves qui étaient en réussite et qui faisaient ça (montre fiche), c'était vraiment du training et c'était des élèves qui avaient pas besoin de

moi et les élèves qui étaient plus en difficulté et avaient besoin de moi... donc ça faisait à peu près la moitié de euh... d'heure de classe...et après j'ai euh... j'ai changé et j'ai pris les élèves qui étaient moyens et donc... où je pouvais tourner sur les trois groupes. Voilà... ça c'est sûr l'organisation qui a évolué... ça a évolué tout le temps... et après on a plus fait ça, parce que je voulais vraiment après, donc dans la progression j'arrivais au... à... ce qu'il y avait marqué dans les programmes c'était... savoir qu'une lettre a plusieurs... enfin partir de g, c, s. Là où je suis...où j'ai fait le même... j'ai plus fait un travail un travail sur fiche comme ça... j'ai changé... le dispositif. J'ai fait un truc plus classique, où on étudie, on fait une pêche aux mots et là c'est en deux...deux groupes classes hétérogènes, pêche au mot...après on regarde ce qui va euh... ce qui fait le... comment fonctionne la lettre, on institutionnalise, on fait une leçon, après des exercices plus systématiques où je peux... toujours pareil, laisser les enfants qui sont en réussite, ils travaillent souvent en binôme et les enfants qui sont en... qui ont besoin d'aide ben je reste avec eux pour faire l'activité.

*Q - Donc ça fait 12 et 12 à peu près ?*

PE2 - Ouais... euh... au début, au début... ouais, voilà classe de 24 et qu'on a mélangé, là maintenant, on a euh... cassé les groupes classe mais euh... en répartissant euh... on a fait les groupes (se tourne et montre du doigt les affiches des 4 groupes) lion, souris, éléphant, chat. Et donc ça vient d'un album qu'on était en train d'étudier et on... là on a cassé les groupes et on a essayé de faire des groupes hétérogènes. On est plus sur des groupes classe... parce que les deux groupes... les deux classes étaient pas homogènes et y'avait pas les mêmes...euh... enfin voilà on a cassé les groupes classe et on a essayé de faire dans chaque groupe, des élèves... des élèves qui ont besoin d'aide, des élèves qui sont plus en réussite...euh...voilà. Donc, quand on prend 12 élèves à peu près, enfin on les compte pas, on prend deux de ces groupes là (se tourne et montre à nouveau). Au moins on sait qu'on a le même profil de classe quoi.

*Q - D'accord. Ça c'est quand vous travaillez en groupe hétérogène... ?*

PE2 - ça c'est quand on travaille en groupe hétérogènes. On était sur l'homogène...au début...Alors on a fait évaluation, groupes homogènes, après on est passé en groupes euh...on va dire homo hétéro parce que euh... on prenait les élèves qui étaient le plus en réussite avec les élèves qui avaient le plus besoin d'aide et du coup ça permettait de séparer la classe en part égales à peu près. Alors que quand on était dans...ah non c'est ça, c'est parce que du coup parce que comme moi je prenais chaque fois un petit groupe sur une heure...c'est à dire qu'à PE1 parfois j'en prenais six, en 20mn, parfois quatorze, parfois 8 sur la même activité. Alors lui il fallait qu'il se débrouille pour euh.. avoir une activité où il incluait ses élèves dans ce qu'il était en train de faire pour que moi je puisse les sortir. Et après du coup quand on est passé dans le groupe homo hétéro on va dire... 'fin...trois groupes hétérogènes mais qui après étaient mélangés pour faire euh...euh.. voilà c'était peut-être plus facile pour lui, pour gérer et surtout la contrainte du temps qui était plus facile à gérer aussi. Y'avait plus que un changement au lieu d'en avoir deux.

*Q - Donc le critère de départ c'est au niveau des élèves et ensuite le choix de la mise en œuvre c'est le temps. Et vous, votre euh...gestion...*

PE2 - Ouais mais c'est qu'il y a toujours le critère des élèves

*Q - bien-sûr ...*

PE2 - non non mais si je dis ça c'est pas pour... pour euh... justifier, c'est juste que en fonction du critère temps quand on a pris le groupe le plus faible entre guillemets des élèves en réussite, c'est à dire qu'il y avait à la fois le... le niveau des élèves...essayer de... par rapport à l'autonomie et aux tâches qu'on allait leur donner... pour pouvoir avoir vraiment un groupe autonome et aider le groupe des plus faibles. Là par contre quand on a fait un groupe hétérogène comme ça, c'est aussi pour avoir vraiment des groupes hétérogènes, alors là on va dire que c'est aussi pour avoir le... le ... les

groupes hétérogènes en... en fait, c'est peut-être que le... euh...ce qu'on avait fait là...si on fait deux groupes, le mieux c'est d'avoir deux groupes hétérogènes à peu près identiques, qu'il n'y ait pas dans un groupe hétérogène plus d'élèves en difficultés et dans un autre groupe, moins. Qu'on puisse vraiment... c'est... moi, quand je travaille avec deux groupes hétérogènes. Donc, deux quarts de classe hétérogènes, je sais pas si vous allez comprendre quelque chose (rire) je ... fais encore... je redécoupe ce groupe là...pour pouvoir travailler en atelier ou en petits groupes avec les élèves qui sont en besoin.

*Q - Tu le redécoupes en fonction de quel critère du coup ?*

PE2 - En fonction...ça dépend de l'activité du coup...Bon...prenons le cas concret d'aujourd'hui. J'avais fini les évaluations, et je me suis dit je vais...euh...comme j'avais du temps, alors là j'ai fait la proposition aux élèves... bon je savais à peu près...j'ai dit « est ce qu'il y'en a qui n'ont toujours pas compris la... l'addition en colonne...Et ça c'est super, parce que c'est vraiment pour moi une réussite de la classe... y'en a qui sont capables de dire « ouais, moi j'ai pas compris la... » donc... ils le disent et ceux qui ont compris vous allez... je leur ai donné un jeu rapide de calcul sur l'ardoise, par groupe, là ils peuvent se mettre par groupe et là je constitue les groupes... en plus en fonction de de...on va dire de l'atmosphère du groupe, parce que en fonction du groupe... pour qu'il n'y ait pas deux leaders qui s'affrontent. Et euh... euh du coup j'ai pu m'occuper de ces quatre élèves, on était au tableau, c'était super mais j'ai quand même pris un élève qui disait « oh c'est bon moi c'est impeccable j'ai pas besoin », j'ai fait si si toi tu viens avec moi, on va vérifier. Bon après c'est un qui est en ULIS donc qui...je sais pas si il a conscience de ses besoins. Et voilà et après voilà, et voilà, si une chose à laquelle je suis vigilant aussi... quand je fais ça, c'est qu'après même les élèves qui sont avec moi... qu'ils puissent après jouer...voilà...je laisse toujours... même si, même si après ils sont... ils ont pas encore les capacités qui leur permet de jouer au jeu auxquels jouent les autres, je les fait quand même jouer pour pas qu'ils aient l'impression que c'est toujours les autres qui s'amuse. En fait, ils calculent hein les autres aussi...voilà... le vécu...du temps et qu'ils se disent... bon ben voilà, nous c'est pas parce qu'on comprend pas, qu'on est avec le maître qui nous gonfle là, à nous faire dire qu'est ce qu'on fait etc qu'on peut pas...Donc, voilà. Je sais plus qu'elle est ta question mais...

*Q - Non mais on avance petit à petit... Aujourd'hui tu as dit « j'ai fini avec les évaluations », c'est des évaluations que tu as faites toi sur la partie (?) maths, c'est ça ?*

PE2 - Ouais voilà, c'est ça

*Q - C'est celle que vous faites toutes les semaines ?*

PE2 - Non, non, non là c'est... c'est..

*Q - Quelque chose de spécial ?*

PE2 - ouais ouais, là c'est... en fait on va faire deux semestres et c'est un peu un bilan de ce qu'on a fait pour le LSU quoi...

*Q - D'accord... et tu vas l'exploiter comment ça ?*

PE2 - Alors...déjà ce bilan, c'est la contrainte institutionnelle et relationnelle parce que moi je pense que les évaluations, c'est aussi un lien avec les familles. Parce qu'on va les rencontrer pour leur remettre les évaluations. Donc ça va être un moment d'échanges. C'est une attente des parents qui sont dans une certaine culture scolaire, d'avoir des évaluations écrites etc donc c'est un support pour leur montrer ce que l'on fait en classe c'est un bon moyen de communication avec les familles. Donc, l'exploitation elle...pour moi, la première, elle est là quoi. C'est que... on est dans une culture scolaire où... les gens s'attendent à voir des bulletins ou des notes... enfin pas des notes, vu que c'est pas des notes mais euh... à voir des bulletins. Et d'avoir un échange avec les parents, avec les enseignants, enfin... c'est pas eux qui font mais... autour du travail de leurs enfants. Alors euh... on pourrait partir

de ce qu'ils font en classe sans poser des choses, moi je pense que le fait de poser des choses ça prend pas beaucoup de temps et ça permet d'avoir quelque chose de formalisé et voilà quoi... Donc l'exploitation ça va être de remplir le LSU, qui est aussi une commande institutionnelle... que les enfants aient un livret c'est une commande institutionnelle. On pourrait le faire sans éval écrite mais bon euh... fait qu'on le fait avec les évals écrites... on aurait pu le faire tout au long de la classe... Donc c'est un choix de simplification pour communiquer avec les parents. Deuxièmement, on a aussi... des fois, c'est intéressant de... parce que les choses sur lesquelles on a travaillées, on a vraiment insisté pendant la période, on voit que ça porte ses fruits quoi. Notamment, en lecture compréhension là... j'ai vu que... alors, tout le temps quand.. quand on raconte une histoire on demande de reformuler derrière... C'est l'histoire de... Quel... voilà, on pose pas des questions de compréhension euh... précises, pas des questions classiques euh... On demande, quand ils ont une histoire, de nous en parler quoi. Et là, je leur donne une petite histoire et je leur demande de nous en parler quoi. Et j'étais agréablement surpris de voir que ce qu'on mettait en place : c'est l'histoire de... Qui... ils font un petit résumé, quand il est pas précis ça fonctionne. Si ils arrivent à le faire, c'est à dire qu'ils donnaient vraiment... moi, j'ai l'impression qu'en faisant on donne du sens à la lecture. C'est à dire que euh... lecture, lire, c'est pas pouvoir répondre à un questionnaire, c'est pouvoir parler de ce qu'on a lu. Et le fait de travailler comme ça... beh... ça porte ses fruits puisqu'après ils faisaient quoi... on leur donne un petit texte et ils lisaient et disaient bon ben voilà ça parle de ça... Et euh... mais par contre, alors voilà, c'est ce qui est aussi intéressant, c'est que... j'ai quand même posé deux questions plus classiques : quand et où et ça a été plus difficile pour eux quand même.

*Q - Sur l'évaluation ?*

PE2 - Ouais c'est la même évaluation en lecture compréhension

Et en plus c'est bien parce qu'en parlant avec les autres CE1, eux aussi c'est... c'est quelque chose d'implicite pour nous dans notre culture scolaire, notre culture.. comment dire... notre habitus... Nous on sait ce que ça veut dire quand et nos enfants aussi ils savent ce que ça veut dire mais eux ici ils savent pas... Quand on leur dit quand ils nous disent dans la rue ou dans la maison quoi. On se dit ah tiens ! Y'a des choses qui sont dans l'implicite pour nous et qui pour eux sont pas explicites . Il y a autre chose aussi, c'est que l'école c'est sûr c'est pour préparer à... c'est un lieu d'apprentissage euh.. pour apprendre tout ce qu'on veut.. dans le socle mais c'est aussi un lieu où on apprend à euh... réussir à l'école. Et c'est que euh... l'école c'est à la fois quelque chose qui sert pour la vie, pour se construire mais ça sert aussi à réussir à l'école. Et donc du coup, moi j'ai toujours ça en tête et c'est à dire que euh... voilà quoi... tôt ou tard ils seront confrontés à un questionnaire donc euh... il faut qu'ils le voient en classe et qu'on travaille dessus. Je peux pas me dire ah ben c'est bon comme ils comprennent le texte j'ai pas besoin de me dire... ah ben c'est pas grave si ils savent pas répondre à quand se passe l'histoire. Ben en fait si. Moi, ça va me permettre d'orienter ma pratique de... de lecture compréhension, écrite ou orale, sous la forme de questions plus fermées.

*Q - Donc en fait quand tu construis que ce soit tes supports d'apprentissage ou évaluations, tu as cette double préoccupation en fait que tu évoquais qu'ils acquièrent des compétences certes évidentes mais qu'ils sachent répondre à un format institutionnel attendu et formel ....*

PE2 - ça c'est vraiment le fait de travailler en éducation prioritaire qui me fait faire ça... Parce que... Ça c'est vraiment un implicite de l'école et euh... y'a beaucoup de discours qui parlent de développement de la personne etc mais, à nos élèves à nous, ici, si jamais on n'est pas là pour leur apporter ça ben y'aura personne d'autre qui leur apportera. Donc c'est pour ça qu'on a des élèves qui ont beaucoup de compétences etc qui se plantent après... avec des résultats euh... aux évaluations, brevet, bac qui poursuivent pas de scolarité parce que c'est tous les implicites scolaires qui sont pas travaillés en tant que tel.

*Q - Et donc toi tu veilles à ça pour tes élèves ?*

PE2 - Voilà. En leur disant... en leur disant en plus. En leur disant... même des fois je leur dit vous allez faire... quand je commence un nouveau type d'activité je leur dit ben ça on va vous le demander l'année prochaine après... sur les questions à chaque fois je le dit ouais: tant que vous ferez des études on vous posera des questions et faudra y répondre par des phrases. Ça on commence aujourd'hui parce que vous arrivez à lire et écrire mais ça c'est pas moi qui ai envie, c'est pas moi qui vous fait ça parce que je me dis tiens je vais faire ça ce matin. Ça fait partie de ce qu'on doit savoir faire quand on va à l'école, quand on va passer un examen. Du coup on va commencer à l'apprendre. Chaque fois je les projette sur leurs grands frères ou grandes sœurs et leurs parents en leur disant vous allez pouvoir... enfin pour toucher ça chez eux (?). Pour qu'ils puissent se projeter dans le système scolaire et ses attentes.

Q - *Ok, je reviens aux évaluations dont tu as parlé, que tu as faites. Pour moi, y'en a une en mathématiques, une en lecture compréhension. Toi tu en as fait une exploitation (xxxx) de tes élèves juste après. Tu as dit que...*

PE2 - ah non non ça c'était... sur la consolidation c'était en fonction des évaluations qui va avoir... c'était pas une remédiation directe en fonction des évaluations que j'avais vues. Parce que moi les évaluations je les prépare avec les élèves...pour pas qu'il y ait cet implicite.

Q - *D'accord. Alors, lecture compréhension, l'évaluation a eu lieu...*

PE2 - Voilà

Q - *Qu'est ce que tu fais ensuite de ces évaluations, comment tu les recueilles, qu'est ce que tu en fais, comment tu les retraites une fois que tu as « ça c'est acquis, pas acquis » ?*

PE2 - Ah voilà d'accord...Déjà moi ça va me servir à m'orienter en fonction de ce sur quoi je vais travailler, si je continue. On va en rediscuter après avec PE1, on va se mettre ensemble et se dire voilà... on va voir un peu où est ce que ça pêche, on va discuter et en fonction de ça après je vais programmer une sorte de programmation, de progression sur la lecture compréhension notamment. Et euh...voilà... en fonction on va trouver des réponses pour... voilà euh...pour... d'avancée, de programmation là-dessus et les groupes aussi...

Q - *Les réponses vous les cherchez ensemble donc ?*

PE2 - Ouais on va échanger ensemble et pour faire les groupes aussi on va... je pense...pense que ça va me servir. Pour euh.. refaire des groupes, notamment en maths... on a pas fait de groupes en maths mais je pense qu'il va falloir le faire. En voyant voilà... ce qui pêche le plus en voyant les évaluations.

Q - *Les siennes et les tiennes donc c'est ça ?*

PE2 - Ouais

Q - *Lui te fait une lecture de ses évaluations et toi tu lui fais celles des tiennes ou tu consultes les siennes et tu...*

PE2 - Non...non mais je pense que là pour le moment...Alors euh... là pour le moment on interagit juste après les... euh... les activités par exemple. Quand on a terminé on fait ouais ça ça va, ça...c'est intéressant. Donc, on discute de ce qu'on a fait, de comment on pourrait le modifier, de ce qu'on va faire après ou juste avant de le mettre en place aussi. C'est quelque chose qui se fait mais... mais c'est une réflexion en fait à euh... à deux et après y'a une prise en charge par un en fait. Je dirai ça comme ça. Donc on discute à deux et après on dit ouais ben voilà... enfin voilà notamment là y'avait un cas très concret c'était sur à... à je vais passer à...euh...parce qu'après voilà moi je suis très institutionnel, je vois qu'il y a la contrainte de l'addition posée en colonne d'après le nouveau euh... repère de progressivité. On nous dit à quelle période on doit faire telle chose quoi. Et là on dit

l'addition en colonne doit se faire en première période. Donc je vois ça, je dis faut qu'on attaque ça. Et là lui il travaillait sur les abaques en numération... on dit ouais bah tiens on pourrait passer par les abaques donc on discute etc. Je construis quelque chose en fonction de ce qu'il construit avec les abaques pour faire le transfert des choses. Après je lui fais un retour des choses, ouais ça a bien marché... Tout le groupement-échange qu'il a fait avant ça se corrobore. Après je lui dis un petit peu des choses qui se passent en classe etc et lui il reprend l'abaque et l'addition quand il fait l'addition avec le jeu du banquier, qu'il adapte pour pouvoir inclure l'addition dans ce jeu du banquier quoi en associant l'abaque... Pareil j'avais fait un système de centaines, dizaine, unités pour qu'ils apprennent comment on pose l'addition, qu'ils mettent au bon endroit les choses... Et après on se repasse les outils quoi.

**21'5 Q** - *coordination aux niveaux des compétences, activités et du temps... de la temporalité...*

PE2 - Ouais. Moi je pense que le mot c'est ça... tu as trouvé le mot... c'est coordination. C'est un mot que j'ai pas employé, c'est toi qui l'a employé tu vois.

Q - *J'aurai pas du mais...*

PE2 - Ouais...(rire)

Q - *si on reste dans cet esprit, si tu devais résumer...donc toi, tu gères tout un tas de choses au quotidien et à un moment donné donc tu émet, tu donnes des informations à PE1 euh... Est ce que tu peux nous dire quels sont un peu les grands types d'informations que vous pouvez échanger ou si tu devais catégoriser euh... ?*

PE2 - D'accord. Alors les...les euh.. premières informations... moi je dirais que c'est vraiment l'individualisation de... sur les élèves. C'est à dire que sur les tâches que l'on propose, quand il y a quelque chose qui nous interpelle, en fonction d'un élève, ben on se le dit. Que ce soit aussi bien terme de réussite qu'en terme de difficulté, là ça accroche pas etc. Donc la première des choses c'est ... et quelque soit l'enfant de la classe en fait.. c'est à dire que là nos classes elles sont mélangées là. On est plus en train de nous dire... ah tiens, on parle des élèves en disant... alors c'est vrai qu'on parle plus des élèves en difficultés mais aussi bien qu'au niveau de leurs réussites que ce sur quoi ils arrivent pas. Mais c'est vrai que si je réfléchis, c'est... que les élèves pour qui on sait que ça tourne ben on en parle pas quoi. Donc c'est vraiment les réussites et les difficultés de certains élèves quoi.

Voilà...euh... après les échanges c'est sur comment on va organiser la semaine, comment sur les projets que l'on fait...comment on ajuste les projets... voilà... à quel moment... y'a beaucoup de temporalité j'ai l'impression...c'est à dire qu'on est toujours à régler l'emploi du temps. C'est à dire... on a déjà fait cinq emploi du temps depuis le début de l'année qu'on va re-régler puis après faire ...en fait tout ce qui est décisions euh... en fait c'est ça la... la particularité de ce dispositif...c'est que tout ce qui est de la décision autonome du euh...du euh...de l'enseignant, ben là on l'a plus. Et du coup, faut la verbaliser. Ça c'est... ben quand on a sa classe on peut dire... ben tiens demain là normalement je dois... ben tiens on a le cas typique aujourd'hui quoi. Là... on avait prévu...on est sur un projet orientation... on avait prévu de faire une sortie euh...voilà pour faire ce projet orientation. Et on a la contrainte du marché de Noël mardi. La pendant qu'on fait la... donc c'est des travaux manuels... donc y'a ça...c'est PE1 qui a... moi je suis pas très travaux manuels donc c'est PE1 qui s'est sacrifié, qui a pris en charge le truc. Et du coup il prend six élèves par six élèves et moi je gère le reste de la classe à ce moment là, en arts visuels, en... on fait autre chose, là j'ai lancé le projet d'écrire un livre en fonction des écrits qu'ils avaient fait avant...enfin...Ben la décision de se dire... ben tiens finalement même si il fait beau et tout ben on va pas sur le terrain il faut qu'on termine la peinture pour mardi ben euh... si j'étais tout seul je me serai pas posé la question mais là quand même il faut qu'on soit d'accord tous les deux. De dire que finalement on sort pas parce qu'on fait ça ou euh...pareil il veut terminer un truc qu'il pense est important de le terminer ben on euh... s'ajuste quoi. On est

suffisamment souples les uns pour les autres que...si il pense qu'il y a un truc qu'il faut travailler ben l'autre il dit ah ok. Et ça peut être même... et c'est là qu'on est assez souples...c'est que ça peut être même le matin. Lui il a prévu un truc et moi j'ai... p-prévu un truc et l'autre il dit ah non mais là c'est important qu'on termine ça, moi je voudrais faire ça différemment parce que j'ai ça à faire et l'autre il dit ok. Moi je change mon fusil d'épaule, même dans l'organisation matérielle quoi. Même en maths parfois on fait une heure , une heure ou demi heure, une demi heure et parfois on est tous ensemble dans la classe aussi. Eh ben... ça peut ...après c'est peut-être parce que moi j'écoute pas trop... enfin j'oublie quoi. Mais...des fois j'arrive je dis ben voilà on va travailler d'une certaine façon... ben en fait non.... Ben voilà lui il, il avait besoin d'avoir plus de temps alors voilà je change ce... ce que j'allais faire.

*Q - Et du coup tu ça te... on... tu dois faire ça au quotidien ou est ce que tu*

PE2 - Ben moi je pense que... que, que je...que... en fait j'ai suffisamment de... euh... ma façon de fonctionner ça va très bien avec ça. Tandis que moi j'ai mes objectifs pédagogiques en fait et en fonction des contraintes je... je peux adapter une activité. Mais parce que j'ai cette...euh... enfin parce que moi je trouve que c'est une facilité mais euh... j'ai cette facilité là et je... d'expérience moi je pense que c'est une facilité parce que... même quand je suis tout seul je fais ça en fait. Même quand je suis tout seul je peux prévoir quelque chose sur mon cahier journal et euh...quand je suis devant les enfants je le sens pas puis j'invente un jeu ou un truc auquel j'avais pas pensé avant quoi. Moi si on me donne un groupe et on me dit que j'ai une notion à faire ben...je vais réussir à trouver une activité qui sera... que je pourrais ajuster et... moi ce que je veux c'est avoir un objectif pédagogique ou didactique d'enseignement et après en fonction du nombre d'élèves que j'ai et du temps que j'ai etc je euh... j'ajuste et du matériel que j'ai. Là c'était typique... sur euh.. tout à l'heure là euh... je me suis dit bah tiens j'ai vingt minutes et voilà, là la contrainte aussi... si j'avais eu l'ensemble de la classe j'aurais pu faire autre chose, là j'avais la moitié de la classe. Là, il fallait que je je fasse une activité sur euh... cette moitié de classe qui soit un réinvestissement... je pouvais pas faire de nouvelle notion ou lancer un truc...partir... fallait que je reste dans mon domaine. C'est là où j'ai dit : ben tiens ce groupe là ils vont travailler avec cinq dés, ils vont écrire sur l'ardoise et pas le dire à l'oral parce que moi quand je travaillais je faisais beaucoup à l'oral, les réponses... ça fera moins de bruit. Je peux faire ce groupe là de cinq, eux ils vont faire quatre dés, ils vont être trois. Eux ils vont venir avec moi et après je leur donne trois dés... voilà. Mais j'aurais pu tout aussi bien prendre des cartes, j'aurais pu prendre autre chose euh...prendre des jetons... euh... voilà.

*Q - Et du coup, dernier sujet là quelques minutes... Tu as parlé de cinq emploi du temps depuis le début d'année... ces emplois du temps ils ont quelle forme, ils émergent comment, en vertu de quoi... ?*

PE2 - Alors je pense que... euh.. ils sont fait en vertu d'abord des contraintes euh... des programmes. C'est la première des choses. Où on essaie vraiment de voir... de respecter, tout au moins, la hiérarchie du temps. Parce que dans les programmes y'a l'emploi du temps, mais y'a plus de temps...comme on enlève les temps de... de récréation et des accueils du matin. Donc notre première règle c'est ça, c'est de faire rentrer en respectant la hiérarchie euh... Sachant que le 3ème temps c'est l'EPS quoi. C'est français, maths, EPS quoi. Voilà, déjà on respecte ça quoi. On essaie de faire l'anglais aussi, respecter le monde... déjà c'est de pouvoir faire...euh... ben pour l'emploi du temps quoi... tout ce qui est demandé. Après tu m'as demandé quoi ? Comment c'est fait ? Après on se met ensemble en réunion, on dit comment on peut s'organiser. Y'a aussi la question des locaux, la question des contraintes où pendant deux heures il va dans une autre classe, donc là j'ai la classe entière. Donc qu'est ce que moi je vais faire à ce moment là. Donc là on a décidé que je faisais les... c'est pour ça que a évolué parce qu'il y avait... ça a évolué cinq fois parce qu'aussi il y a eu deux changements majeurs. C'est euh...de la piscine qui nous prenait toutes les matinées et euh... euh... là maintenant y'a aussi deux heures où je suis tout seul dans la classe.



Si on doit se séparer euh... mais je pense que ça va encore changer et c'est bien moi je trouve ça... de euh...de changer, de réfléchir à chaque fois à optimiser... je pense que c'est vraiment l'enjeu du dispositif. C'est de... d'**optimiser le temps pour les élèves**.

*Q - Donc là si vous envisagez de changer ce serait le critère la prochaine fois ? Parce que tu distingues euh...*

PE2 - Ben là on va voir parce que moi je pense... que voilà... moi ma préoccupation c'est que là par exemple pendant l'étude de la langue euh.. tous les ... on a mis en place un truc nouveau qu'est pas mal aussi... on travaille en ateliers de six. Donc ça moi je trouve que c'est bien de garder ce fonctionnement là jusqu'à 9h et demi le matin. Là on rentre vraiment dans les cuisines. Et après y'a 45mn. Dans ces 45mn j'avais fait le choix de garder les élèves qui étaient très faibles en... en lecture et de prendre les activités que PE1 faisaient en étude de la langue, de prendre les mêmes supports et travailler la fluence..et .. et de façon... comment dire...de façon allégée, light on va dire...de ce qu'ils faisaient en étude de la langue. C'est des élèves qui sont pas vraiment à l'aise en lecture. Mon objectif principal c'était la lecture et après un soucis de les raccrocher à ce qui était fait en classe sur les transformations, la pronominalisation euh... faire des phrases négatives, repérer la phrase. Sachant que mon objectif principal c'était la lecture. Ça... donc ça... tous les matins c'était comme ça. C'est à dire qu'ils étaient six. Je prenais que six élèves, six ou cinq... quand y'en un qui partait. Et euh... voilà, là on va en parler avec PE1, là euh j'ai pas encore d'avis parce que ça serait à faire euh... avec PE1 donc on va réfléchir. Est ce que je euh...je vire ce truc là.. Et ce que je me dis, et ça aussi c'est une de mes préoccupations depuis que je travaille en éducation prioritaire, c'est d'aider les élèves qui sont juste au dessus de... du niveau... du niveau euh... des enfants qui sont vraiment en grande difficulté. Euh... pour dire sur... sur la classe... sur mes treize élèves en...en fr... sur les évaluations nationales, j'en ai neuf en... en maths qui sont à besoins et onze... non... onze en maths et neuf en français. Donc, grosso modo des élèves qui ont des besoins c'est deux tiers de la classe quoi. Donc ça veut dire qu'il y a toute une partie d'élève qui...qui... dont on... euh... s'occupe pas forcément parce qu'ils sont juste au dessus des grosses difficultés. Et moi ça fait vingt ans que je travaille en éducation prioritaire et je me rends compte que souvent c'est les élèves qu'on oublie un peu parce qu'on a des enfants qui... qu'on aide pas en fait. J'ai des élèves qui sont en réussite, on les aide pas mais ça leur pose pas problème... il suffit de leur donner à manger, de les tirer vers le haut... enfin, il faut bien sûr s'occuper d'eux et leur donner du travail mais ils ont pas besoin de temps en fait... au niveau du... au niveau du temps demandé ils sont pas chronophages on va dire. Il suffit de 2-3 interactions et pouf on reprend. Y'a des élèves pour qui c'est plus difficile et du c... et dont on s'occupe pas parce qu'on est avec les élèves qui... qui savent toujours pas lire, au bout de trois ans, qui ont des gros problèmes autres quoi. Donc voilà... moi ça serait... je vais en parler avec PE1 mais ça serait à ces élèves là aussi que j'aimerais me... pouvoir un peu consacrer du temps. Alors euh... soit en les incluant euh... soit en étant dans la classe et en étant... comme ça... en étude de la langue avec eux, parce que eux ils peuvent suivre l'étude de la langue et en les aidant à ce niveau là. Soit en les prenant euh... en petit groupe sur ce temps là mais du coup en respectant plus le temps d'étude de la langue... en étayant plus pour les élèves qui ont plus de difficultés à lire et euh... en pouvant aider ces élèves là. Mais après je sais pas si c'est mieux que ce soit dans la classe ou hors de la classe...Voilà... ça va être ça la discussion.

## 2- Extraits de notes ethnographiques

### Vendredi 23 novembre 2018 : Notes ethnographiques

#### 1- Relation enseignant-parent d'élève relatée par l'un des enseignants

8h - PE1 : « Parfois les parents viennent nous voir et nous questionnent sur leurs enfants: « Elle avance en lecture ? » Mais c'est mon collègue qui s'en charge, alors je suis embêté pour répondre et rassurer... Et c'est dommage parce que le parent est « à fond » et s'interroge ».

**Interprétation possible :** Le fait qu'ils se partagent les disciplines selon leurs compétences ou qu'ils soient en charge d'un groupe d'enfant sans observer l'ensemble du groupe classe peut-être bénéfique pour les élèves. Cependant, une limite voit le jour en ce qui concerne les échanges avec les familles. En effet, lorsqu'un parent vient se renseigner sur les progrès ou difficultés de son enfant, l'enseignant qui l'accueille est limité aux observations qu'il a faites lorsqu'il était en charge de l'enfant. Co-enseigner c'est avoir conscience de ne posséder qu'une vision partielle de ce que l'enfant effectue et trouver les moyens de discuter entre PE sur ce qu'il s'est passé durant le temps où nous n'étions pas en charge d'un groupe d'élèves.

#### 2- Quelle est l'activité réelle de l'enseignant ?

En mathématiques, à 10h55, une fiche de calcul rapide est distribuée à chaque élève par le PE1. Le PE2 est installé à une table, téléphone portable en main. Pendant que le PE1 explique la consigne, le PE2 est toujours sur son portable le sourire aux lèvres, il semble alors déconnecté de ce qui est en train de se passer en classe, du moins pourrait-on le supposer. Le PE1 annonce que le calcul mental va débuter. Le PE2 se lève alors et explique qu'il va passer une musique pour annoncer le début des calculs et qu'à la fin de celle-ci, les élèves devront poser les stylos. Le PE2 déclenche alors la musique. La musique de « mission impossible » retentit en classe. Les deux PE semblent amusés.

**Interprétation possible :** Ainsi, au premier abord, on aurait pu penser que le PE2 n'était pas connecté à l'activité du PE1 alors qu'au contraire, nous en déduisons qu'il cherchait une musique déclencheur de l'activité de son collègue et visiblement, qui serait susceptible d'amuser ce dernier. L'activité réelle des enseignants n'est pas toujours évidente à saisir par l'observation brève d'un moment. Il s'y cache toute sorte de non-dits, non visibles, d'intentions tacites qui ne sont pas uniquement à destination des élèves.

#### 3- La gestion des groupes et des interactions

Ce jour là, à 9h15, les PE divisent la classe en trois groupes pour l'étude de la langue (EDL) : un groupe de six élèves ira avec le PE2 dans une salle annexe, un petit groupe de quatre élèves restera au coin regroupement, de la classe, avec le PE1 pendant qu'un groupe travaillera sur les tables en autonomie.

#### Le temps de PE1 avec 18 élèves :

Le PE1 se place alors sur une chaise, face au banc où sont assis les quatre élèves. Une proximité tant physique que relationnelle se met alors en place. En effet, le PE1 va enrôler les élèves très rapidement dans l'activité de lecture-compréhension. Dès qu'un mot de vocabulaire un peu complexe ou nouveau est utilisé il va questionner les élèves, les pousser à faire des hypothèses sur sa signification et en donner l'explication ensuite. Il va s'appuyer sur des images pour accompagner la compréhension de ce qu'il est en train de lire, amener les élèves à se remémorer ce qu'ils ont déjà vu « On en avait parlé la dernière fois, vous vous souvenez ? » et être attentif aux petits parleurs pour les solliciter. Tout en gérant son groupe de quatre élèves les plus en difficulté en lecture-compréhension, il pose son regard sur les élèves travaillant en autonomie : à une élève : « va te mettre ... car tu n'as pas compris le principe du travail en autonomie », à un autre qui lisait un peu trop fort, à voix haute : « va t'asseoir un peu plus loin du coin regroupement ». Le PE1 va, tout au long de la séance en EDL,

observer alternativement le petit groupe dont il est en charge et le -groupe en autonomie et réguler en fonction de ce qu'il se passe.

**Le temps de PE2 avec 6 élèves :**

Dans une salle annexe, le PE2 s'assoit en face de 6 élèves répartis sur des bancs, très proche de lui. L'activité dure environ 20 minutes. La lecture d'un album, dont l'objectif est la compréhension, le mène à solliciter les élèves de façon très régulière en posant des questions, invitant les élèves à reformuler. Les plus réservés, relancés plusieurs fois, finissent par participer aussi à la fin de la séance.

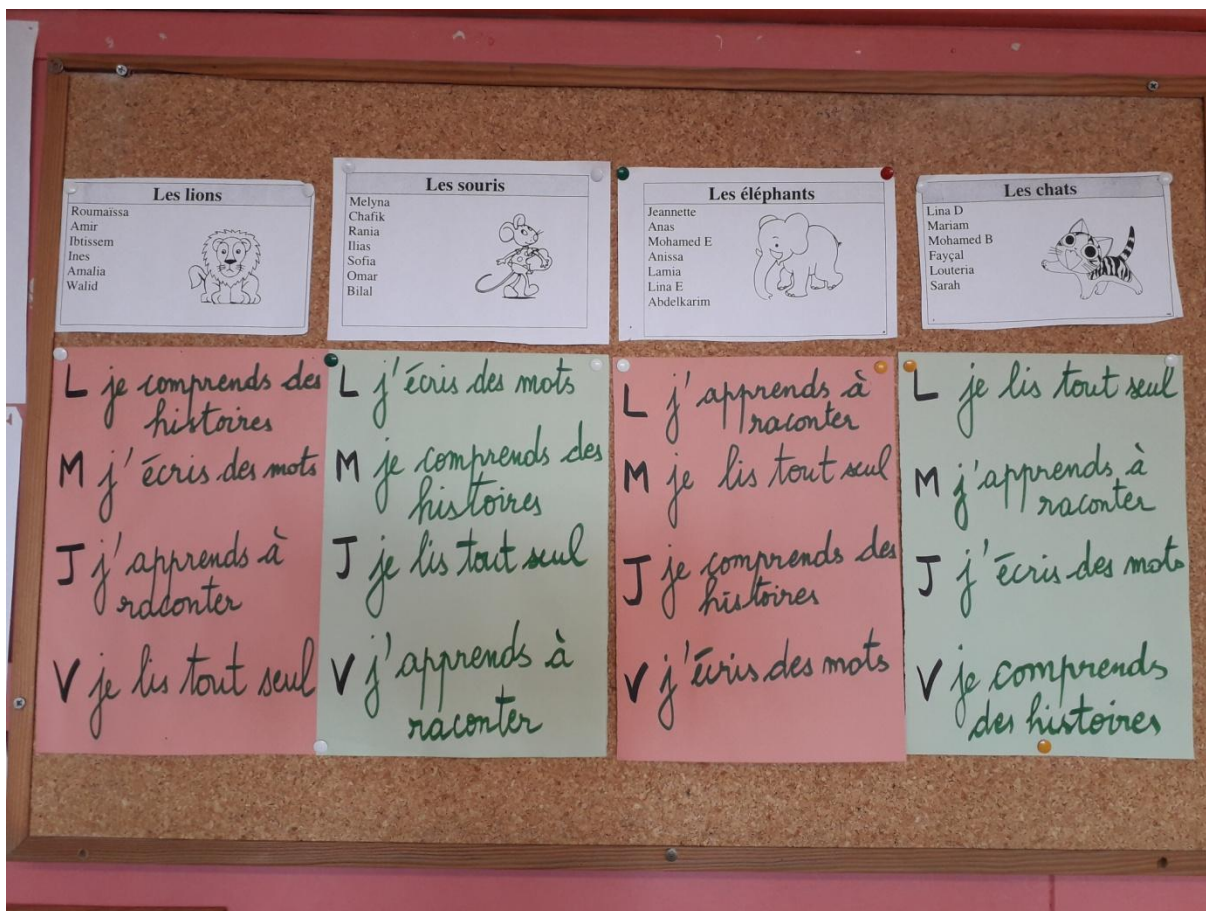
**Interprétation possible :** En ayant une relation de proximité à la fois physique et temporelle car ils ne sont que 6, le PE2 réussit à engager dans de brefs échanges même des enfants qui semblaient en situation de grande réserve. Le contexte calme et plus intimiste d'une pièce à distance du groupe classe favorise aussi probablement cette interaction riche et plutôt fructueuse.

### 3- Cahier journal de la matinée d'observation participante

Vendredi 23 novembre 2018		
Ateliers lecture écriture	8h30/9h10	Groupe Souris >>> J'apprends à comprendre un texte lu : Un nid en hiver (1) (méthode) Groupe Chat >>> J'écris des mots (cartes encodage) Groupe Elephant >>> J'apprends à lire tout seul (rallye lecture) Groupe Lion >>> J'apprends à comprendre des albums
Etude de la langue	9h15/10h00	<b>Phase 1</b> : dictée codée Les lapins noirs habitent dans un terrier.  <b>Phase 2</b> : chercher à mieux écrire à partir des mots de la même famille <u>Etape 1</u> : à partir de terrier >>> lien avec le mot terre. chercher d'autres mots à partir de terre (terrain, terrestre, territoire, terrasse...). Mettre en commun les mots rencontrés, les écrire au tableau et faire constater les récurrences dans la construction des mots. <u>Etape 2</u> : compléter des mots à partir du mot long. Mettre en commun et lister les mots en alignant les récurrences (allonger, longueur, longitude, longue...)  <b>Phase 3</b> : exercices de systématisation.
Rituels collectifs	10h00/10h15	Activités ritualisées menées par les assistants du jour (coin regroupement): ▶ Date, Time's up, Cartes calcul rapide, Cartes mots à connaître (les mots nombres, les formes verbales)
Service récréation		
Ecoute musicale	10h35/10h45	Ecoute de chants en lien avec la chanson de Babar
Mathématiques	10h55/12h	<b>CALCUL MENTAL</b> (fiche de calcul rapide)  <b>SEANCE DE REGULATION</b> Fichier problèmes (réaliser 3 énoncés) + 2 ateliers autonomes : ▶ Jeu du banquier (par 2) ▶ Reproduction de figures sur géoplan ▶ Jeux de calculs (cartes)  <u>Objectif 1</u> >>> évaluer les compétences de groupement/échange des élèves et passage de la représentation symbolique à la représentation chiffrée d'une quantité (passation en binôme). ▶ donner une quantité désorganisée pour amener les élèves à effectuer des groupements échanges. ▶ construire une quantité > 100 (jetons jaunes, verts, rouges disponibles, jetons jaunes et rouges disponibles) ▶ écrire le nombre correspondant.  <u>Objectif 2</u> >>> évaluer finement les compétences de calculs additifs (compléments à 10, doubles et utilisation du répertoire de calcul, identification rapide des quantités par reconnaissance des constellations).
EPS	14h00/15h00	<b>Course d'orientation</b> Place de la mairie annexe. Matériel : balises (plots), cartes signes, plans, photos ETAPE 1 : placer les cartes codes sous les balises en fonction des photographies. ETAPE 2 : distribuer le plan, faire repérer les éléments remarquables et situer la localisation de l'équipe. ETAPE 3 : réaliser un parcours en étoile. Les 2 enseignants se placent à 2 postes différents pour amener les élèves à orienter le plan différemment selon leurs positions de départ. ETAPE 4 : réaliser un parcours imposé de 3 balises
Lecture offerte	15h00/15h15	Bonne nuit les petits.
Anglais	15h15/16h00	Anglais >>> Do you like ketchup? Cf sequence
Projet chanson	16h/16h30	CREER UNE CHANSON Etape 1 : lecture Et toi où habites-tu ? Etape 2 : demander aux élèves de dessiner le lieu où ils habitent ? (feuille A5) Etape 3 : présenter par écrit son dessin >>> compléter à partir de la phrase « dans mon quartier, il y a .... » Etape 4 : mise en commun des propositions et mise en chanson.

#### 4- Traces matérielles d'activité sélectionnées par les enseignants - extraits

##### a. Groupes de lecture



Je lis à la vitesse  
d'une voiture de course.

**I: ou/oi/on**

un fou	un roi	un lion
un doudou	une étoile	un cochon
une poule	un choix	un avion
une roue	un arrosoir	un camion
une douche	une armoire	un pantalon
une couche	un tiroir	un pompon
une mouche	une voiture	une pompe
une tour	un doigt	un bison
un four	boire	le front
un bisou	croire	un tampon
une poupée	voir	un frison
une poubelle	parfois	un jeton
un ours	c'est noir	un dragon
un poule	c'est froid	monter
un trou		tomber
un clou		gronder
un amour		jongler
un hibou		c'est mignon
un mammouth		
rouler		
couler		
trouver		
c'est rouge	un mouton	un poisson
c'est deux	un bouton	
	un mouchoir	

me	om	no	on
une momie	une ombre	un casino	une montre
une moto	tomber	un canoé	un monstre
moche	une pompe	noter	un mouton
une morsure			la montagne

ma	am	na	an
un marteau	une ambulance	nager	une antenne
la lama	des jambes	un navire	un éléphant
la maladie	une lampe	un canard	un géant
un pyjama			un méchant
un cinéma			

**Devinettes**

Choisis parmi les mots ci-dessus les réponses aux devinettes

Ce sont les habits que l'on utilise pour dormir.	
C'est un objet que l'on utilise pour lire l'heure.	
C'est un personnage qui est très très grand.	
On l'utilise pour planter des clous.	
C'est un autre mot pour dire bateau.	
C'est un texte qui indique ce que l'on peut manger.	



## 5- Exemple d'emploi du temps - Période 4

Période 4 S1 à S3	LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
Accueil	Copie des devoirs, rituels de révision : mémorisation de mots ou de formes verbales, calcul (addition, soustraction, multiplication, addition itérée),			
Ateliers Lire écrire Parler	Gr. Autonome 1 s'entraîner à copier+ étudier de la langue // Gr. Autonome 2 lire tout seul// gr. dirigé 1 1 histoire par jour // gr. dirigé 2 Ateliers : Ateliers 30' par jour			
Mathématiques	Calcul mental			
	1 groupe de 12 par enseignant Permuter sur 2 jours Thématiques A	Permutation lundi	1 groupe de 12 par enseignant Permuter sur 2 jours Thématiques B	Permutation jeudi
Récréation				
1030/1045	Education musicale			
1045/1100	Problème du jour			
1100/1200	FRANCAIS Dictée de mots Découverte de texte Activité sur la phrase	FRANCAIS Dictée travaillée Transposition et collecte	FRANCAIS Dictée travaillée Transposition et collecte	FRANCAIS Dictée bilan bilan des collectes de la semaine Ateliers autonomes Reprise avec élèves en besoin
Pause méridienne				
1400/1410	Lecture offerte			
1410/1500	1 groupe de 12 par enseignant Permuter jeudi Compréhension de texte Questionner le monde (sciences)	EPS (course longue/jeux d'opposition)	1 groupe de 12 par enseignant Permuter jeudi Compréhension de texte Questionner le monde (sciences)	EPS (course longue/jeux d'opposition)
1500/1515	Anglais Album anglais		Anglais Album anglais	
1515/1530	Education artistique (percussions corporelles)/EPS	Education artistique (percussions corporelles)/EPS		
1530/1615	Ecriture 1 E >> 3 gr. cahier écrivain 1 E >>1 gr. projet album anglais	Ecriture 1 E >> 3 gr. cahier écrivain 1 E >>1 gr. projet album anglais		
	1 groupe de 12 par enseignant Permuter vendredi Projet lecture à haute voix Questionner le monde	Education artistique (chorale) 1 groupe de 12 par enseignant Permuter vendredi Questionner le monde Projet lecture à haute voix		
1615/1630	Temps réflexif sur les apprentissages réalisés (affiche, carte mentale, acquisitions/difficultés...)			

## 6- Dispositif d'étude de la langue - Période 4

# DISPOSITIFS DE CO-INTERVENTION ETUDE DE LA LANGUE

- ◆ Favoriser la prise en charge immédiate des élèves en besoin tout en déroulant une activité collective.
- ◆ Habituer les élèves à fonctionner dans une modalité collective (visée CE2)

### Scénario 1 : découverte de texte support étude de la langue

Constat préalable : depuis le début de la 3<sup>ème</sup> période, l'ensemble de la classe peut s'investir dans des activités spécifiques à l'étude de la langue. Cependant, certains élèves ont besoin, en lecture, d'un soutien supplémentaire. Cet aménagement est lié aux besoins et compétences ciblés au cours de l'année et à la volonté de suivre une méthode commune.

<p style="text-align: center;"><b>Etape 1</b> <b>Découverte du texte</b></p> <p>Assurer une compréhension du texte de tous avant de réaliser étape 2</p>	<p><b>Enseignant 1</b> mène en grand groupe la prise en main individuelle du texte (lecture individuelle, par 2, questions de compréhension.)</p> <p><b>Enseignant 2</b> prend en charge un groupe 6 élèves : fluence de lecture sur une partie du texte, identification des mots et indices textuels, compréhension après lecture magistrale.)</p>
<p style="text-align: center;"><b>Etape 2</b> <b>Manipulations syntaxiques sur la phrase</b> <b>Phase de recherche par groupes.</b></p> <p>&gt;&gt;&gt; identifier les besoins des élèves en fonction de la consigne de recherche</p>	<p><b>Enseignant 1</b> lance une activité collective en binôme. Il repère les blocages de certains élèves en lien avec la consigne. <u>Par binômes</u>, les élèves réalisent des manipulations sur la phrase (remise en ordre, jeu autour des formes de phrases, repérage des limites de la phrase et des marques du dialogue...).</p> <p><b>Enseignant 2</b> prend en charge 2 élèves en soutien de lecture (syllabe, mots, phrases).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Etape 3</b> <b>Activité individuelle de reprise</b></p> <p>&gt;&gt;&gt; réaliser de manière autonome une production même restreinte (par exemple : une phrase au lieu d'un paragraphe) en lien avec la thématique.</p>	<p>Une activité individuelle de reprise suite à la mise en commun de la recherche est proposée.</p> <p>En fonction des besoins recensés par E1 dans l'étape précédente :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E1 réalise conjointement, pas à pas, avec les élèves en besoin la tâche demandée en réduisant progressivement le guidage (je fais avec le maître qui montre &gt;&gt; je fais tout seul avec le maître à côté qui questionne &gt;&gt; je fais tout seul avec le maître qui observe à distance &gt;&gt;&gt; je fais à ma place puis je viens faire évaluer ma production).</li> <li>- E2 circule dans la classe et effectue des retours immédiats, si le besoin s'en fait sentir, auprès des élèves plus autonomes. Il oriente les activités pour les élèves plus à l'aise (ateliers individuels autonomes) dès la tâche collective réalisée.</li> </ul> <p>Les 2 élèves fragiles en lecture réalisent une activité autonome pour prolonger les activités de l'étape 2.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Etape 4</b> <b>Retour sur les activités du jour</b></p>	<p>Une activité collective de retour sur les observations réalisées :</p> <p>&gt;&gt;&gt; comment faire pour .... ?</p> <p>&gt;&gt;&gt; quelles réussites ? quelles difficultés ?</p> <p>&gt;&gt;&gt; comment faire pour dépasser ces difficultés ?</p>



## Scénario 2 : les transpositions de texte (orthographe grammaticale)

**N.B.** : en début d'année, l'étape 1 est réalisée en guidage avec un enseignant. Les élèves reprennent ensuite en binôme les découvertes pour fixer leurs connaissances.

Jour 1	<p><b>Etape 1</b> <b>Transposition orale</b></p> <p>&gt;&gt;&gt; comprendre le fonctionnement de la langue (les chaînes d'accord dans le groupe nominal, entre le sujet et le verbe), quand certains mots changent ils commandent la transformation d'autres mots.</p>	<p><b>Phase de transposition orale :</b> Proposer à la classe un lanceur de transposition (exemple : texte sur un chat, transposer en parlant de plusieurs chats). Faire un exemple sur la 1<sup>ère</sup> phrase. E reformule/ fait reformuler les propositions réalisées. Les élèves relèvent les changements qu'on entend. L'E les souligne en direct.</p> <p>Réaliser cette tâche sur une partie du texte après production orale collective puis progressivement en binôme avant la phase collective. Souligner ce qui va changer (ce qui s'entend puis progressivement au fil des découvertes ce qui ne s'entend pas).</p> <p>Mette en commun ce qui a été souligné. A la fin de la transposition, l'E propose à des élèves de reformuler le texte complètement.</p> <p>E1 circule pour vérifier la compréhension de l'activité. E2 est chargé de prendre en charge les élèves encore en blocage sur la tâche. Progressivement 1/Les élèves réalisent et l'enseignant explicite les attendus et les procédures 2/Les élèves réalisent avec accompagnement oral de E 3 /Les élèves réalisent sous le regard à distance de E 4/Les élèves réalisent en dispositif « navette » (à leur place puis retour correctif auprès de E)</p>
	<p><b>Etape 3</b> <b>Transposition écrite guidée</b></p> <p>&gt;&gt;&gt; comprendre qu'il faut écrire les changements qui s'entendent et ceux qui ne s'entendent pas en s'appuyant sur des indices grammaticaux.</p>	<p><b>Phase de transposition écrite :</b> Dans un autre temps, demander toujours par binôme d'écrire ce qui va changer en fonction de ce qui a été souligné.</p> <p>Même fonctionnement entre enseignant.</p> <p>Mise en commun collective sur vidéoprojecteur avec l'enseignant. Idéalement il faudrait 2 postes pour prendre en charge la mise en commun avec un petit groupe pour éviter les pertes d'attention sur ces moments collectifs. Collecte des changements observés.</p>
Jour 2	<p><b>Etape 4</b> <b>Transposition autonome</b></p>	<p>Proposer de poursuivre les transpositions sur une deuxième partie de texte en binôme. Les 2 enseignants se répartissent l'accompagnement des élèves en fonction des observations de J1. Réaliser phrase après phrase. En premier lieu, phase orale (souligner &gt;&gt;&gt; valider) puis écrite. Passer à la phrase suivante. Faire une à deux phrases en binôme puis très vite selon les possibilités en autonomie (avec suivi E)</p>
Jour 3	<p><b>Etape 5</b> <b>Synthèse des collectes de phrases réalisées.</b></p> <p>&gt;&gt;&gt; dégager les régularités des faits de langue. S'exercer à les manipuler.</p>	<p>Une collecte des transpositions est proposée aux élèves. Par binômes, il leur est proposé de souligner les éléments qui se répètent. Un enseignant prend si besoin en charge le groupe de besoin.</p> <p>Si un fait se répète de manière significative, il est nommé et formalisé.</p> <p>Réaliser ensuite des transpositions autonomes en s'appuyant sur les phrases référent collectées.</p> <p>Les enseignants restent à disposition des élèves. Ce sont eux qui jugent s'ils ont besoin d'un guidage. Si un enseignant observe des blocages importants, il prend en charge les élèves concernés.</p>

## 7- Liste des figures intégrées au document

- Figure n°1 - p. 14 : Triangle pédagogique d'après Houssaye et Legendre (1988).  
Source : Anne-Laure PERRIN
- Figure n°2 - p. 17 : 7 modalités d'intervention en co-enseignement d'après le CNS
- Figure n°3 - p.18 : Images opératives selon T. Piot  
Coordination de l'activité des enseignants en situation de travail partagé en classe
- Figure n°4 - p. 25 : Qualification des données répondant aux critères du cours d'action
- Figure n°5 - p. 26 : Tableau de catégorisation des mots-clé - Relation entre enseignants
- Figure n°6 - p. 27 : Tableau de catégorisation des mots-clé - Relation entre enseignants et élèves
- Figure n°7 - p. 28 : Chronologie de nos recherches et analyses
- Figure n°8 - p. 30 : Schéma de co-enseignement de PE1 et PE2
- Figure n°9 - p. 38 : Les relations entre enseignants PE1 et PE2
- Figure n°10 - p 42 : Les relations entre enseignants et élèves