



HAL
open science

Co-enseigner les mathématiques dans un collège classé REP+

Iswaran Zahm

► **To cite this version:**

Iswaran Zahm. Co-enseigner les mathématiques dans un collège classé REP+. Education. 2021.
dumas-03622579

HAL Id: dumas-03622579

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03622579v1>

Submitted on 29 Mar 2022

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.

Mémoire de master
Mention MEEF second degré
Parcours Mathématiques-Sciences

Présenté par : Iswaran ZAHM

Co-enseigner les mathématiques dans un collège classé REP+



Années 2020-2021

Référent :
Monsieur Teddy WONG-YIM-CHEONG

Remerciements

Je tiens à tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire, monsieur Teddy WONG-YIM-CHEONG, pour la qualité de ses conseils ainsi que la liberté qu'il m'a accordée afin de réaliser mon étude.

J'adresse également mes remerciements à mon tuteur, monsieur Jérôme CAZANOVE, avec lequel j'ai beaucoup partagé tout au long de ce stage. Ses observations, ses conseils et nos nombreuses discussions ont été d'une importance primordiale dans la construction de ce mémoire. Je n'oublie pas monsieur Marius MOUTOUSSAMY avec qui nous avons travaillé en co-enseignement et qui n'a pas hésité à prendre de son temps pour confronter nos idées.

Je pense à tous mes camarades de bancs de l'I.N.S.P.E, avec qui nous avons partagé beaucoup de moments forts depuis notre entrée à l'université. Une pensée particulière à mes amis Rudy LEPELIER et Jérémy FRANCOISE, avec lesquels nous avons réalisé de nombreux projets lors de nos années universitaires.

Pour terminer, je remercie ma conjointe ainsi que mes parents qui m'ont soutenu et aidé dans tout le processus de rédaction de ce mémoire.

Table des matières

Introduction.....	4
1. Établissement REP+.....	7
1.1. Les origines	7
1.2 Observations et discussions.....	11
2. Le Co-enseignement	12
2.1. Définitions, disposition spatiale et temporelle	12
2.1.1. La co-intervention	12
2.1.2. Le co-enseignement	12
2.1.3. Disposition en classe, rôle du professeur et de l'élève.....	13
2.2. Attendus et critiques	16
2.2.1. Un dispositif déjà testé dans des pays étrangers	16
Programme S.T.A.R. (Student//Teacher Achievement ratio).....	16
Projet D.I.S.S. (Deployment and Impact of Support Staff).....	17
Au Danemark, un projet de co-enseignement encadré	18
2.2.2. Un premier dispositif : « Plus de maîtres que de classes ».....	19
2.2.3. Bilan (avantages, inconvénients).....	20
3. Contexte de l'expérimentation.....	22
3.1. L'établissement.....	22
3.2. Les Objectifs.....	23
3.3. Les résultats de l'année précédente	23
4. Analyse à priori de l'expérimentation.....	25
5. Description et discussion d'un co-enseignement réalisé sous deux formes	30
5.1. Les règles fixées.....	30
5.2. Le co-enseignement dans différentes configurations.....	33
5.2.1. Un co-enseignement dans une configuration classique.....	33
5.2.2. Un co-enseignement dans une configuration en îlots.....	35
5.2.3 Une situation de co-intervention.....	38
5.3. Entretiens avec les différents acteurs (professeurs et élèves).....	39
5.3.1 Enquête auprès des élèves.	39
5.3.1.1. Les classes de 5ème.....	39
5.3.1.2. Les classes de 3ème.....	43
5.3.1.3. Comparaison par tranche d'âge.....	46
5.3.2. Analyse des entretiens	48
5.3.2.1 Entretien avec trois professeurs de mathématiques	49
Conclusion.....	53
Bibliographie.....	56
Sitographie.....	57
Le coenseignement : bénéfiques, limites et importance de la formation 2020.....	57
Annexes.....	58
Interview de trois professeurs de mathématiques	63

Introduction

La France est (historiquement) définie comme le pays des droits de l'Homme et du Citoyen. La Révolution a marqué l'histoire de notre pays et celle de l'Europe. Héritage de cette révolution et du courant de pensée des Lumières, la devise : « Liberté, Égalité, Fraternité » figure dans l'article 2 de la Constitution française de 1958. Cette devise rassemble les trois valeurs fondamentales de la République Française. Ainsi, nous nous devons, en tant que citoyen, dans notre vie privée, aussi bien que dans notre métier de faire valoir ses valeurs. Pourquoi la nécessité d'un tel rappel historique ? Et qu'a-t-il à voir avec l'enseignement ?

Il semblerait que malgré de nombreux efforts, le système éducatif français pêche en matière d'égalité. En effet, déjà à l'époque la première enquête P.I.S.A.¹ (année 2000) menée par l'O.C.D.E.² montrait du doigt les fortes inégalités présentes dans notre système éducatif. Réalisée tous les trois ans, une récente enquête de décembre 2019 ne montre aucun changement en près de vingt ans. Bien que le niveau des élèves français soit considéré comme « moyen » (au même titre que les élèves allemand ou belge), les inégalités sont très présentes. Effectivement, la France est "*dans le groupe des quatre ou cinq pays les plus inégalitaires*" parmi les pays occidentaux, selon Eric Charbonnier, spécialiste des questions d'éducation pour l'O.C.D.E.. Cet organisme montre à l'aide de son enquête le lien entre le milieu socio-économique de l'enfant et sa réussite aux tests P.I.S.A.. C'est pourquoi, dans notre pays, aujourd'hui, un élève provenant d'un milieu favorisé aura plus de chances de réussir son parcours scolaire qu'un élève issu d'un milieu défavorisé. Aussi, afin de réduire les inégalités, de nouveaux outils et de nouvelles stratégies d'enseignement sont mis en place par les enseignants à la demande du ministère.

La ludification, l'interdisciplinarité, l'accompagnement personnalisé ou encore le co-enseignement sont autant de dispositifs ou de manières d'enseigner avec lesquels un professeur doit désormais être familiarisé. Pour autant, la pluralité des outils que l'on demande à un enseignant de maîtriser permet-elle de s'adresser à un plus grand nombre d'élèves ? Observe-t-on une réduction des inégalités ?

La suite de ce mémoire sera essentiellement consacrée au co-enseignement, pratique pédagogique à laquelle j'ai adhéré, et ce, au cours d'un stage dans un collège classé en réseau d'éducation prioritaire plus (R.E.P+). J'ai travaillé lors de mes six mois de Stage de Pratique Accompagnée (S.P.A.) avec deux classes de 5ème et deux classes de 3ème, à raison de deux journées (lundi et mardi) par

1 Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

2 Organisation de coopération et de développement économiques

semaine.

L'une des difficultés, en tant qu'étudiant en master 2, est de choisir un thème à traiter pour la rédaction du mémoire. Je me suis donc fixé un objectif à respecter avant de finaliser mon choix : le sujet que je souhaite traiter doit s'inscrire dans une réalité professionnelle ; je dois être capable de l'étudier au quotidien, d'interroger les acteurs et pouvoir en faire une réalité pédagogique.

Plusieurs raisons m'ont poussé à traiter ce sujet. Tout d'abord, lors de ma première rencontre avec mon maître de stage, j'ai pu observer que son emploi du temps était composé de nombreuses heures d'accompagnement personnalisé (A.P.). Ces heures se traduisent par l'intervention d'un second professeur dans la classe d'un collègue, afin d'effectuer, conjointement, une séance. Il y a donc un professeur « principal », responsable de la classe et du programme qu'il souhaite traiter, et un second professeur venant aider le premier dans sa tâche. Ces heures d'A.P. correspondent à un volume horaire de 6 h à 8 h en fonction de la semaine (A ou B) sur les 18 h de l'emploi du temps. Un professeur se retrouve donc à effectuer une co-intervention ou un co-enseignement (nous verrons la différence plus tard) de 33 % à 45 % de son temps d'enseignement, ce qui souligne l'importance accordée au travail coopératif dans la politique éducative du moment.

Par ailleurs, je n'étais pas seul lors de mon stage. Un collègue de l'I.N.S.P.E., également en stage S.P.A., m'a accompagné lors de ces six mois. Nous nous retrouvions donc à trois adultes (deux futurs enseignants et un enseignant titulaire) dans des classes. Ce sont des conditions trop rares pour ne pas les utiliser à mon avantage. Le travail d'équipe est d'une grande importance dans ce métier, et apprendre à écouter, à travailler avec ses collègues me paraît capital dans la réussite de nos missions pédagogiques futures.

Pour terminer, mes recherches bibliographiques m'ont amené à découvrir que peu de recherches avaient pu être réalisées sur ce sujet dans le secondaire. Beaucoup de recherches ont été faites dans l'enseignement primaire, aussi bien en France qu'à l'étranger, m'incitant à vérifier si ce dispositif avait son intérêt au collège.

Le sujet de ce mémoire s'inscrit dans une problématique sociale et éducative : comment réduire les inégalités scolaires ? Malgré les nombreuses expérimentations qui, depuis plusieurs décennies, tentent de les réduire, la réussite n'est pas souvent au rendez-vous.

C'est pourquoi, en choisissant le co-enseignement ; nous allons nous demander dans quelle mesure ce dispositif conduit-il (ou non), à une amélioration des résultats des élèves, et induit-il (ou non), une modification des conditions d'enseignement ?

PARTIE I

État de l'art

1. Établissement REP+

1.1. Les origines

Il y a un peu plus d'une soixantaine d'années, la fréquentation de l'école, au-delà de l'âge de quatorze ans, était réservée à une catégorie aisée de la population ; la majorité des enfants issus des classes populaires arrêtaient leur cursus scolaire après l'obtention de leur certificat d'études primaires.

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, dans une France qui s'industrialise à grande vitesse et qui veut tenir sa place dans le concert des nations, elle souffre d'un manque patent de personnel qualifié (d'ingénieurs, d'ouvriers spécialisés, de techniciens, de médecins...). Le gouvernement sous l'autorité du Président de la République, Charles de Gaulle, instaure la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans en 1959. Autrefois appelés cours complémentaires de l'enseignement primaire supérieur, ces cours deviennent des collèges d'enseignement général (C.E.G.) et les centres d'apprentissage deviennent des collèges d'enseignement technique (C.E.T.).

En 1975, la loi Haby uniformise l'enseignement du collège ; l'apparition du collège unique (1977) a pour objectif l'augmentation du niveau de formation des élèves, afin de permettre au plus grand nombre de poursuivre leurs études au-delà de seize ans. Cependant, aussi généreux que soit l'esprit de la loi, uniformiser les enseignements et les moyens fournis au collège, sans prendre en compte le milieu social des élèves, n'a eu pour effet que d'accentuer les inégalités entre les jeunes. En effet, des travaux en sociologie³ ont montré le rôle primordial de l'environnement familial et social dans la réussite scolaire de l'enfant. C'est ainsi qu'un enfant dont les parents ont réalisé des études au-delà du certificat d'études primaires, a plus de chance de réaliser des études longues et de les réussir, qu'un enfant dont les parents sont partis travailler à quatorze ans.

Les inégalités sociales se traduisent également d'un point de vue géographique. Les personnes issues d'un même quartier se retrouvent souvent appartenir à la même catégorie sociale et professionnelle. Les collèges, regroupant les enfants par zone géographique, concentrent des élèves issus d'un même milieu, dont un grand nombre en difficulté.

En 1981, une première mesure sera prise avec la création de « Zones Prioritaires ». Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, souhaite *«corriger l'inégalité sociale par le renforcement*

³ Bourdieu et Passeron 1964 dans l'œuvre les Héritiers

sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ». Pour atteindre son objectif, le gouvernement augmente les moyens des établissements. Pour autant, ce n'est pas la seule action entreprise : suite aux travaux de Bourdieu et Passeron (*La Réproduction*), il est recommandé d'abandonner l'enseignement sélectif afin de s'orienter vers des pratiques « *plus démocratisantes* », à priori plus à même de s'adresser à l'ensemble des élèves (pédagogie plus libre). A l'époque, on souhaite aider les élèves en difficulté en dynamisant l'espace éducatif qui les entoure, grâce notamment à la création de projets dans les classes.

Durant les années qui ont suivi cette réforme, une nouvelle appellation est donnée aux zones prioritaires qui deviennent des « Zones d'éducation Prioritaires » (Z.E.P.), dotées de trois grands objectifs de travail : la formation du personnel qui travaille en Z.E.P., l'apprentissage du français par les enfants issus de l'immigration, et l'enseignement de la lecture.

Durant la période 1990-1993, l'accent a été mis sur la réussite scolaire des élèves. La circulaire de février 1990, introduit et définit la fonction de « responsable de Z.E.P. » et de « coordonnateur de Z.E.P. ». « *Le responsable de Z.E.P. est chargé d'une autorité administrative, en lien permanent avec les responsables départementaux. Le coordonnateur, quant à lui, est en lien avec les acteurs de terrain, de l'Éducation nationale ou hors d'elle, connaît son monde et tisse des liens nombreux* » (extrait du bulletin de l'association O.Z.P. « *Le coordonnateur de Z.E.P.* » par Alain Bourgarel chargé de mission au centre Alain Savary). Leur tandem est à l'origine de la création des projets dans l'établissement avec des partenaires extérieurs, ils dynamisent la vie de l'établissement.

A cela s'ajoute une politique qui vise à impliquer les parents dans le cursus scolaire de leur enfant, afin qu'ils soient eux aussi acteurs de sa réussite. Une « prime Z.E.P. » est également mise en place, elle correspond à une *indemnité* pour l'ensemble des acteurs travaillant en Z.E.P..

Sous l'impulsion du rapport *Moisan-Simon sur « les déterminants de la réussite scolaire »* en 1997 une seconde relance de la politique en matière d'enseignement prioritaire est menée. C'est pourquoi, en 1999, la carte des Z.E.P. est revue et redessinée. Le sigle Z.E.P. est abandonné pour être remplacé par R.E.P. « Réseau Éducation Prioritaire » qui regroupe les collèges et les écoles. Les R.E.P. ont pour vocation d'être des lieux de partages, d'innovations pédagogiques et de création

de projets dans le but de servir la réussite scolaire des élèves.

L'année 2006 marque un nouvel élan dans le domaine de l'éducation prioritaire. Se basant sur un premier rapport intitulé « *La Contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances* » (réalisé par Anne Armand I.G.E.N.⁴ et Béatrice Gille I.G.A.E.N.R.⁵). Ce rapport dresse un bilan de la politique menée jusqu'à présent. Il critique notamment une pédagogie non adaptée aux types d'élèves rencontrés et demande un meilleur accompagnement des professeurs. Ces constatations vont pousser le système éducatif à s'interroger sur ses pratiques, aux regards de la diversité des élèves rencontrés. Peut-on enseigner de la même façon à tout le public scolaire ? Est-il possible de faire réussir les élèves issus de milieux socialement défavorisés ? Ces questions interrogent principalement les pratiques pédagogiques.

Un troisième plan de relance est engagé, en prenant appui sur le rapport de mesdames ARMAND et GILLE. Ce plan met en place deux niveaux d'actions :

- Le premier à l'échelle nationale, avec la création des « Réseaux Ambition Réussite » (R.A.R.), qui bénéficieront, d'une part, de plus de moyens humains : professeurs et des assistants pédagogiques (A.P.), d'autre part, d'un suivi et d'un accompagnement pédagogique.
- Le second à l'échelle académique, avec une transformation des Z.E.P. et des R.E.P. en « Réseau de Réussite Scolaire » (R.R.S.)

Chaque R.A.R., chaque R.R.S., est composé d'un collège et des écoles qui sont situées dans la zone géographique de recrutement.

À partir de 2011, un nouveau type de programme est mis en place, appelé « École Collège Lycée Ambition Innovation Réussite » (E.C.L.A.I.R.). Il vient remplacer les R.A.R. avec la particularité de mêler les équipes du premier et du second degré.

Les enjeux de ce nouveau programme sont multiples :

- Maintenir une continuité des apprentissages (en développant le partage entre les enseignants de l'école et du collège à travers des réunions ou les différents acteurs se rencontrent, en encourageant la pratique des P.P.R.⁶ ou encore en harmonisant le langage, en particulier en

4 Inspectrice Générale de l'Education Nationale

5 Inspectrice Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche

6 Programme personnalisé de réussite éducative

mathématiques).

- Évaluer les acquis des élèves (évaluations nationales, conseil pédagogique, communiquer fréquemment avec les élèves et les familles).
- Personnaliser les parcours des élèves (concevoir et garantir un suivi du parcours des élèves grâce à des réunions entre enseignants ou pendant les conseils de classe, repérer les talents, se servir de l'aide personnalisée).
- Développer l'interdisciplinarité en collège et lycée (histoire des arts, développement durable, écologie, climatologie...) réalisée à travers des T.P.E⁷.
- La prévention des violences et des phénomènes de harcèlement à l'école (politique anti-harcèlement, former les enseignants à intervenir).

Tous ces enjeux nécessitent d'être supervisés, ce qui entraîne la création de la fonction « de préfet des études » tenue par un membre du corps enseignant ou un C.P.E.

La dernière réforme date de 2014. Un constat alarmant, montre l'augmentation des inégalités et la fin de la mixité sociale à l'école. En effet, les élèves arrivant en 6e dans les collèges pourtant issus des dispositifs E.C.L.A.I.R. ou R.R.S. souffrent un retard significatif dans la maîtrise des compétences.

Cette réforme redessine une nouvelle carte des établissements E.C.L.A.I.R. ou R.R.S. selon de nouveaux critères. D'ailleurs, elle met fin à l'appellation E.C.L.A.I.R. ou R.R.S. et réintroduit les R.E.P., avec une particularité pour les collèges dont les élèves sont les plus en difficultés, qui feront désormais partie d'un R.E.P.+.

Cette nouvelle organisation entraîne de nouvelles actions à mettre en place. D'abord dans les R.E.P. +, puis plus généralement dans les R.E.P., on les retrouve sous différentes formes, voici quelques grands axes de travail:

- Accompagnement des élèves de 6e jusqu'à la fin de l'après-midi afin qu'ils aient une meilleure adaptation au collège, ainsi qu'un suivi scolaire sous forme de tutorat, de soutien méthodologique (apprendre à apprendre) ou encore d'aide aux devoirs.
- Temps accordé au travail en équipe et à la formation.
- Un dispositif « Plus de maîtres que de classes » réalisé en école primaire (durant le cycle 2).

⁷ Travaux personnels encadrés

C'est d'ailleurs le dernier point auquel je m'intéresserai particulièrement dans la suite de ce mémoire.

1.2 Observations et discussions

Les questions autour de l'enseignement prioritaire ne sont pas récentes. Depuis maintenant près de soixante ans, l'Éducation nationale s'interroge quant aux écarts de niveaux des élèves et à la manière de les combler.

Une première constatation s'impose : le nombre d'écoles et de collèges considérés comme des établissements nécessitant des moyens supplémentaires n'a cessé d'augmenter. Il est vrai également que la population française est passée de 45 millions en 1960, à 67 millions en 2020 (source I.N.S.E.E⁸).

Années	Dénominations	Écoles	Collèges
1982 - 1983	Zones prioritaires	3730	503
1990 - 1991	Zones d'éducation prioritaire	5503	796
1999 - 2000	Zones d'éducation prioritaire et réseaux d'éducation prioritaire	7329	1053
2008 - 2009	Réseaux ambition réussite et réseaux de réussite scolaire	6969	1105
Rentrée 2012	Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite	6770	1099

Source : DEPP.

Par ailleurs, le nombre de plans et de dispositifs proposés depuis des décennies par le ministère de l'Éducation nationale interroge. Comment l'interpréter sinon une forme d'impuissance à atteindre les objectifs fixés.

Cette absence d'efficacité de toutes ces réformes soulève évidemment des questions bien légitimes : Les réformes étaient-elles inadaptées au regard du public visé ? Trop ambitieuses ? Les moyens mis en œuvre étaient-ils à la hauteur de l'ambition affichée ? Le personnel enseignant était-il formé ? Était-il volontaire ? Ces réformes modifiaient elles les conditions d'enseignement ?....

8 Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

2. Le Co-enseignement

Le co-enseignement entraîne de nouvelles pratiques pédagogiques et didactiques pour les enseignants. En effet, l'enseignement traditionnel (maître face à sa classe) ne demande pas les mêmes préparations ni les mêmes interactions avec les élèves qu'un enseignement à deux professeurs.

Le développement qui va suivre s'efforcera de donner une image claire des travaux réalisés sur le co-enseignement jusqu'à présent.

2.1. Définitions, disposition spatiale et temporelle

2.1.1. La co-intervention

La co-intervention est souvent confondue avec le co-enseignement, pourtant, il existe des points de divergences entre ces deux dispositifs.

La co-intervention se caractérise par un soutien de l'élève effectué par du personnel spécialisé (professeur, assistant pédagogique, A.V.S⁹ ou A.E.S.H¹⁰). Ce soutien peut avoir lieu durant une séance ou en dehors de la classe. Philippe Tremblay (voir bibliographie), décompose la co-intervention en deux types : l'une interne et l'autre externe.

La première est réalisée au sein de la classe ; le personnel spécialisé intervient de façon ciblée avec un (e) élève, ou un groupe d'élèves, pour des raisons spécifiques (comportement, apprentissages). Elle ne modifie pas, ou très peu, l'enseignement réalisé en classe.

Le second type de co-intervention se caractérise par des moments durant lesquels l'intervenant (enseignant ou professionnel de l'éducation) travaille avec un groupe d'élèves. Cependant, ce travail de groupe est à l'écart du reste de la classe, **l'espace n'est pas partagé**, de même, les **méthodes d'apprentissages** ou les **objectifs** peuvent être **différents** (exemple de groupes de niveau).

2.1.2. Le co-enseignement

Le co-enseignement est une notion assez récente, les premières études sur le sujet sont parues dans les années 2000. Il sera défini « *comme un travail pédagogique en commun dans un*

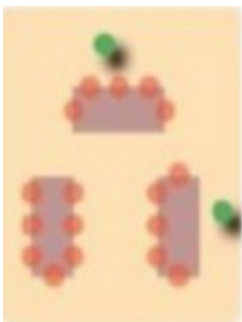
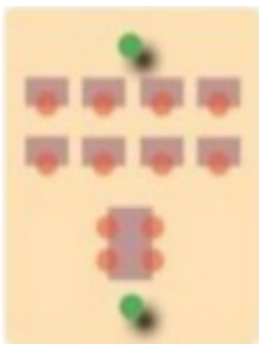
9 Auxiliaires de vie scolaire


10 Accompagnant des élèves en situation de handicap

même groupe, temps et espace, de deux enseignants partageant les mêmes responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques et partagés. Il peut se mettre en place à temps partiel ou à temps complet » (Friend et Cook en 2007)

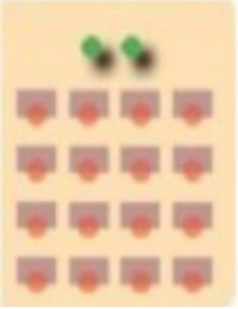
Quelques années plus tard, une étude anglaise complètera cette définition. Les travaux de Murawski, Hughes et Locher définissent « qu'enseigner conjointement implique non seulement la co-instruction, mais également la co-planification et la co-évaluation d'un groupe classe. Ce sont trois composantes sine qua non du co-enseignement. »

2.1.3. Disposition en classe, rôle du professeur et de l'élève.

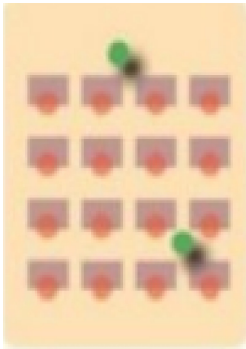
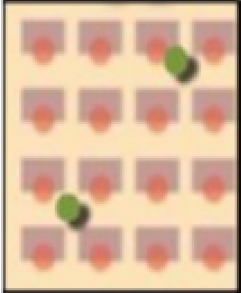
Disposition spatiale (professeurs/élèves)	Rôle des enseignants	Rôle des élèves
<p>Enseignement en ateliers</p> 	<p>Travail a priori : Préparation commune du cours, planification et répartition des ateliers.</p> <p>Travail en présentiel : Animation et gestion des groupes différentes. Néanmoins, chaque enseignant sait ce que son collègue est en train de faire sur les autres ateliers.</p> <p>Travail a posteriori : Remédiation, changement à apporter dans les ateliers,</p>	<p>Les élèves passent d'un atelier à l'autre en suivant un enchaînement choisi par les professeurs.</p> <p>Un travail collaboratif est attendu de la part des élèves.</p>
<p>Enseignement avec groupe différencié</p> 	<p>Travail a priori : Répartition du travail de chacun, création des groupes (souvent de compétences).</p> <p>Travail en présentiel : Une gestion de groupes individualisée, remédiation ou remise à niveau. Cela permet de cibler en fonction des besoins des élèves. Ce type de dispositif doit être ponctuel et ne pas devenir une habitude.</p>	<p>Un groupe d'élève suit le même enseignement.</p> <p>L'autre groupe (plus petit en nombre) travaille avec un autre professeur. Ce travail peut être réalisé sur la même thématique que l'autre groupe ou sur un autre sujet.</p>

<p>Enseignement parallèle</p> 	<p>Travail a priori : Planification de la séance, création des groupes.</p> <p>Travail en présentiel : Une séparation de la classe est effectuée, la gestion et les méthodes d'apprentissages sont propres à chaque professeur (il n'y a que très peu d'échanges durant le cours entre les professeurs). Cette séparation peut se faire dans une même classe ou dans deux salles distinctes.</p>	<p>Les élèves sont mis au travail sur une même thématique. Un groupe étant composé de moins d'élèves qu'une classe entière cela permet un meilleur suivi par le professeur de la compréhension de chaque élève de la leçon. Possibilité d'organiser une compétition entre les deux groupes.</p>
---	--	---

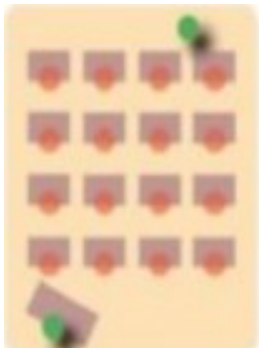
Dans ces trois types d'interventions, l'espace de chaque professeur est bien partagé et délimité (chacun à son propre champ d'action). Les deux intervenants ne partagent pas le même temps didactique¹¹, par exemple, en créant des groupes de niveaux homogènes. Ainsi un professeur encadre des élèves avec les mêmes difficultés, pendant que l'autre enseignant s'occupe du reste de la classe. Ce partage de la classe par niveaux risque d'accroître l'écart de niveau entre les groupes d'élèves ainsi formés.

Disposition spatiale (professeurs/élèves)	Rôle des enseignants	Rôle des élèves
<p>Un enseignement en tandem</p> 	<p>Travail a priori : Planification commune de l'enseignement et de la gestion du groupe classe.</p> <p>Travail en présentiel: Il n'y a pas de distinction entre les deux professeurs. Les interventions, (le soutien, les observations) sont mêlées, il est nécessaire d'avoir une bonne entente entre les professeurs. De plus, cette disposition nécessite un temps de préparation plus important.</p>	<p>Cette disposition est la plus proche d'un enseignement « classique ». Le rôle de l'élève ne va pas changer. Travail individuel des élèves.</p>

11 Le **temps didactique** est le **temps** spécifique de la diffusion des connaissances.

<p>L'un enseigne, l'autre vient en aide</p> 	<p>Travail a priori : Une construction de la séance en commun est nécessaire.</p> <p>Travail en présentiel : Un enseignant anime la séance, il prend en charge la planification et la gestion de la séance (temps, mise en place d'atelier ou d'exercice). L'autre enseignant circule, vérifie que les consignes sont comprises et appliquées (s'assure de la mise au travail des élèves). Peut aider discrètement les élèves qui en ont besoin.</p>	<p>Travail individuel de l'élève.</p>
<p>Les deux enseignants aident</p> 	<p>Travail a priori : Répartition des rôles de chacun. Construction en commun nécessaire.</p> <p>Travail en présentiel : Chaque professeur passe dans les rangs et aide les élèves qui en ont besoin. La richesse est dans la pluralité des points de vue des enseignants. Les enseignants s'assurent également que les consignes soient comprises et appliquées.</p>	<p>Le travail des élèves peut-être en groupe ou individuel. Il est important que les élèves utilisent l'appui et la présence d'un second professeur afin de réaliser la tâche qui est demandée.</p>

Cette fois-ci, pas de limitation d'espace, l'enseignement se fait conjointement et dans le même temps didactique.

Disposition spatiale (professeurs/élèves)	Rôle des enseignants	Rôle des élève
<p>L'un enseigne, l'autre observe</p> 	<p>Travail a priori : Il n'y a pas de mise en commun, ni de planification commune.</p> <p>Travail en présentiel : Un enseignant fait cours de façon « classique », l'autre est là pour observer. Il y a un intérêt en début de collaboration, observer</p>	<p>Il est équivalent à un enseignement classique. Le travail est individuel face au professeur.</p>

	l'activité des élèves, observer les gestes du collègue.	
--	---	--

Il existe un autre type d'intervention où l'espace de travail n'est pas scindé : il y a deux adultes dans la salle, l'enseignant est au tableau et réalise son cours pendant que la seconde personne observe et reste passive. Ce genre d'intervention est appelé « Co-présence ».

2.2. Attendus et critiques

2.2.1. Un dispositif déjà testé dans des pays étrangers

Programme S.T.A.R. (Student//Teacher Achievement ratio)

La première décennie du 21ème siècle voit apparaître de nombreux travaux¹² à propos du co-enseignement et de la co-intervention. Ces travaux ont permis de donner une définition de ces deux manières d'enseigner et d'observer les conséquences (positives ou négatives) aussi bien sur les résultats des élèves que sur le climat scolaire.

Cependant, dans l'État du Tennessee, en 1985, une expérimentation a été menée sur plusieurs milliers d'élèves. Cette dernière a eu pour but d'observer les effets d'une réduction des effectifs dans les classes. Ainsi, de nombreuses classes sont réduites à treize élèves pour un professeur. Une autre partie des classes fonctionnent « normalement » avec un professeur et un assistant (soit un ratio de deux adultes pour vingt trois élèves).

Les résultats mettent en évidence l'absence de l'effet « assistant-professeur » dans les classes pourvues de deux adultes. En ce qui concerne les classes possédant un effectif réduit, des effets positifs (réussite scolaire, climat de classe meilleur) sont observés, mais ils restent variables selon les classes.

Les conclusions de cette expérimentation font ressortir deux facteurs déterminants dans la réussite des élèves. Le premier est la taille des effectifs dans les classes, le deuxième concerne l'expérience professionnelle des enseignants. En effet, les assistants n'ayant pas le même parcours, ni la même expérience dans le milieu de l'enseignement n'ont, de ce fait, pas la même approche pédagogique

12 (* friend & cook 2007/ Murawski & Hughes 2009/ fontana 2005/ Hang & Rabben 2006/ Tremblay 2012–2013)

que les enseignants. Le programme S.T.A.R. est finalement abandonné dans les années 1995 au profit d'une scolarisation plus précoce des élèves.

Projet D.I.S.S. (Deployment and Impact of Support Staff)

Le projet D.I.S.S. tout comme le programme S.T.A.R. a été mené avant les années 2000. À la différence de la première expérimentation, ci-dessus décrite, celle-ci s'est déroulée à l'échelle internationale, car le Pays de Galles ainsi que l'Angleterre y participèrent. Ce programme a intéressé huit mille élèves répartis sur sept tranches d'âges différentes. Cette information à son importance. En effet, jusqu'à présent seul l'impact sur les élèves des écoles primaires était étudié. Ainsi, ce projet prend également en compte les élèves des collèges (10 à 14 ans).

Plusieurs bilans ont été réalisés en 2005, 2009 et 2011 et le constat est sans appel : avoir un assistant et un professeur ne profite pas aux élèves, bien au contraire. En effet, il apparaît qu'en termes d'acquisitions scolaires et d'améliorations des résultats, seule la tranche d'âge 13/14 ans tire des bénéfices de ce dispositif. Cette tranche d'âge correspond dans le système d'enseignement français à la classe de 4ème ou de 3ème.

Nous pouvons nous demander pourquoi des élèves plus âgés tirent davantage de profit de ce dispositif, alors que, pour les autres tranches d'âge, les résultats sont, dans le meilleur des cas, stagnants. En revanche, une amélioration du comportement des élèves est observée, quel que soit l'âge, car la discipline est plus facile à faire respecter.

Le duo « enseignant-assistant » ne fonctionne pas, l'assistant ne tient pas son rôle de soutien pédagogique pour lequel il est engagé. Une insuffisante définition des rôles préalables en est la cause. Les assistants et les enseignants manquent de préparation commune et chacun agit de son côté. « L'assistant » ne se concentre pas assez sur les objectifs d'apprentissage des élèves.

À la suite de ces bilans, le projet E.D.T.A¹³ est lancé. Ce nouveau projet n'est pas financé par les États qui, en 2008 auront déboursé pas moins de 4,1 milliards de livres pour le projet D.I.S.S. (le projet E.D.T.A. est financé par une fondation privée). L'objectif est de redéfinir le rôle de l'assistant auprès des élèves autour de trois principes fondamentaux : les modalités d'interventions, la relation pédagogique aux élèves, et le travail de préparation avec l'enseignant. Ainsi, l'assistant doit s'occuper de tous les élèves et ne pas se restreindre aux élèves en difficulté. En effet, l'une des

13. The Effective Deployment of Teaching Assistants

conclusions du rapport sur le projet D.I.S.S. signifiait que les assistants ne s'occupaient que des élèves en difficultés lorsque les enseignants prenaient en charge le reste de la classe. Par ailleurs, les assistants doivent soutenir les pratiques enseignantes (suivi des devoirs, continuité du cours, évaluation) et d'apprentissages (approche socio-constructiviste¹⁴) afin de promouvoir une autonomie progressive des élèves et non pas une dépendance des élèves à une aide extérieure trop facilement accessible.

Au Danemark, un projet de co-enseignement encadré

En 2012, le gouvernement danois lance un plan d'amélioration des résultats de leur système éducatif. L'objectif de ce plan est de permettre aux jeunes danois de devenir de bons lecteurs et d'avoir de bonnes bases en mathématiques. Ce plan est initié à la suite d'un constat simple, « les enfants n'apprennent plus à l'école ». C'est pourquoi deux mesures sont mises en œuvre pour renforcer les compétences scolaires des enfants.

La première consiste à renforcer l'enseignement du danois, des mathématiques et des sciences à travers des exercices, des jeux, du travail à la maison. Les semaines sont plus longues, les élèves ont plus d'heures de cours passant à 30 h pour les élèves de 7 à 9 ans, et à 35 h pour les élèves de 10 à 12 ans (temps de pause compris). De leur côté, les enseignants bénéficient de formations afin d'être accompagnés dans leur développement professionnel.

La seconde mesure est mise en place en partenariat avec les municipalités. Le gouvernement autorise les municipalités à diminuer le nombre d'heures d'enseignement dans les écoles si, en contrepartie, un dispositif de co-enseignement est mis en place. Ce qui est mis en avant à ce moment, c'est le meilleur suivi individuel de l'élève lorsqu'il est encadré par deux professeurs. Ce sont donc 105 écoles qui sont choisies pour ce nouveau projet. Ces dernières sont divisées en 3 groupes de 35 classes. Ainsi, 2 des 3 groupes bénéficient d'un enseignant supplémentaire ou d'une « personne-ressource » supplémentaire ou d'un « superviseur professionnel ». Ces classes en co-enseignement bénéficient d'une réduction hebdomadaire du nombre d'heures de cours. En ce qui concerne le dernier groupe de classes, il n'obtient aucun personnel enseignant supplémentaire.

Des évaluations ont lieu un an et demi après le début de cette expérimentation grâce à des tests nationaux de lecture, de compréhension de la langue et de mathématiques. Ces tests montrent

14 l'individu construit ses connaissances par le biais de l'expérimentation et de la découverte

des effets positifs sur les résultats en lecture s'il y a un enseignant supplémentaire. De plus, ces effets positifs sont augmentés en fonction du statut de la personne affectée (plus elle est compétente dans son domaine et plus l'avance est importante). Les élèves peuvent « gagner » jusqu'à 3 mois d'avance sur leur scolarité. Néanmoins, en mathématiques, il n'y a aucun effet qui est remarqué.

2.2.2. Un premier dispositif : « Plus de maîtres que de classes »

Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » fait partie des mesures prises lors du quinquennat du Président François Hollande. Comme nous avons pu le voir précédemment, c'est l'un des plans d'actions de la réforme de 2014 (il ne concerne que les classes du cycle 2 de l'école élémentaire).

Le but de ce plan d'actions est de répondre aux difficultés des élèves dans l'apprentissage et l'acquisition des fondamentaux (lire, écrire, compter), ainsi que dans la maîtrise du socle commun (s'exprimer en français, coopérer avec ses pairs, organiser son travail, se repérer et se déplacer...)

Pour atteindre les objectifs fixés, l'État engage des professeurs supplémentaires qui sont affectés dans un établissement, ou dans un groupe scolaire sur la base d'un projet pédagogique. Il leur est demandé un travail davantage collectif (temps de réunion et de partage, moment consacré à la création des séances en tandem) afin que l'enseignement soit qualitatif (éviter les répétitions d'informations, anticiper les points de blocages, parler d'une même voix et ne pas avoir des méthodes d'apprentissages différentes qui puissent amener de la confusion), et surtout, de nature à aider les élèves.

Les premières évaluations (2016) dirigées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (D.E.P.P.) dressent un bilan positif de ce dispositif.

Le co-enseignement permet notamment aux élèves de gagner en confiance grâce aux discussions plus fréquentes avec les enseignants. De plus, le fait d'être aidé de manière plus soutenue leur permet d'acquérir des compétences de métacognition¹⁵ nécessaires pour la suite de leur cursus scolaire. Grâce à cela, il a pu être constaté une réduction de l'écart de niveaux entre les enfants éloignés de la culture scolaire, et ceux d'un milieu familial et culturel favorable à l'apprentissage.

¹⁵ La métacognition est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser (apprendre à apprendre)

Il semblerait que ce mode d'enseignement porte ses fruits en contribuant à la réduction des inégalités ainsi qu'à l'amélioration du climat scolaire au cycle 2.

2.2.3. Bilan (avantages, inconvénients)

Qu'avons-nous appris de nos pratiques enseignantes depuis les premières expérimentations ?
Quels sont les atouts et les freins du co-enseignement ?

Les études de terrain menées dans différents pays ont mis en lumière la problématique de la formation du personnel supplémentaire, condition indispensable au bon fonctionnement du co-enseignement. Dans un premier temps, le projet S.T.A.R. a mis en évidence les effets négatifs d'un recrutement non spécialisé, provoquant une diminution des résultats scolaires pour certains élèves. Par la suite, le projet D.I.S.S. n'obtient pas de meilleurs résultats en reproduisant les mêmes erreurs. Cependant, la suite du programme dirigée par des chercheurs recadre les modalités d'intervention des assistants. Cela a permis une remise en question des pratiques des enseignants, plus à l'écoute de leurs collègues, et n'hésitant pas à changer la construction de leur séance. Pour terminer, le Danemark, puis la France ont mis en place des systèmes de co-enseignement faisant attention à ne pas reproduire les erreurs des projets passés.

Ainsi, l'ensemble des études s'accordent sur l'importance capitale du bon fonctionnement du duo « enseignant principal/enseignant supplémentaire ». Cependant, introduire dans le même espace de travail un second professionnel de l'enseignement entraîne l'apparition d'un certain nombre de difficultés. En effet, le regard de l'autre, la peur d'être jugé, ou de ne pas être suffisamment compétent dans son travail, sont pour beaucoup d'enseignants des facteurs négatifs à la réussite d'un co-enseignement. Dans certains cas, le regard de l'autre sur ses pratiques est très difficile à supporter, ce qui a entraîné l'arrêt du dispositif de co-enseignement dans une région de France¹⁶.

Ce qui est également reproché au dispositif, c'est le temps de co-préparation nécessaire avant chaque séance. Ce temps de concertation est bien trop conséquent, de plus, à ce temps vient s'ajouter le « *débriefing* » de chaque séance nécessaire au bon fonctionnement et à l'amélioration

¹⁶ Le dispositif «Plus de maîtres que de classes»: Projet et mise en œuvre pédagogique Rapport n°2014-031, juin 2014
pages 67

des séances. L'enseignement à deux professeurs a tendance à provoquer une augmentation du bruit dans la classe, ce qui peut gêner certains professeurs, la tolérance au bruit étant propre à chacun. Pour terminer, le co-enseignement demande un partage des lieux et du matériel ; la place des enseignants dans la classe, l'agencement des tables et des élèves sont autant d'inconforts pouvant mettre en difficulté des professeurs habitués à un enseignement classique.

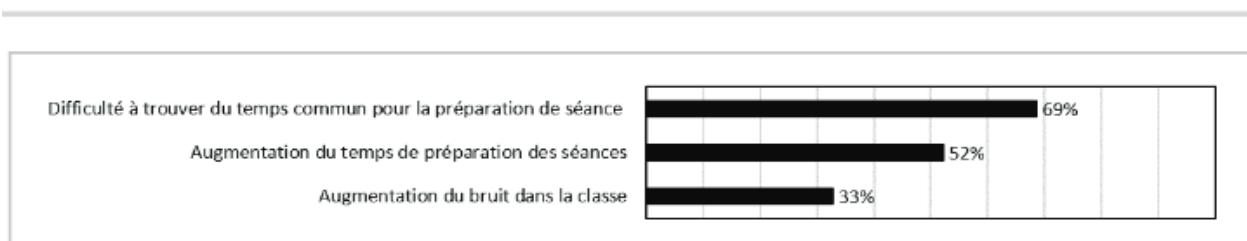
Néanmoins, si certains enseignants voient un désavantage à travailler en tandem, d'autres enseignants relèvent que la co-préparation permet une modification des pratiques enseignantes. Cela permet une « co-formation » et une évolution des gestes professionnels. En effet, observer ce qui ne fonctionne pas permet de réorienter et d'améliorer ses pratiques au quotidien. Un grand nombre de professeurs soulignent l'amélioration du climat de classe et, dans certains cas, une augmentation de la confiance des élèves. Bien que cela ne soit pas systématique, lorsque les élèves sont bien encadrés, une progression notable de leur résultat est observée (pouvant se compter en mois gagnés sur une progression classique).

Très peu d'études sur le co-enseignement ont été réalisées dans l'enseignement secondaire. Les seules études menées concernent l'enseignement inclusif avec un travail en classe de S.E.G.P.A¹⁷.

Néanmoins, un article de novembre 2020 apparaît dans la revue « Éducation et Francophonie » sur les bénéfices, les limites et l'importance de la formation des enseignants. Cet article est la conséquence d'une enquête menée auprès des professeurs du secondaire (aucune expérience n'a été faite, seules des interviews et des sondages ont été réalisés).

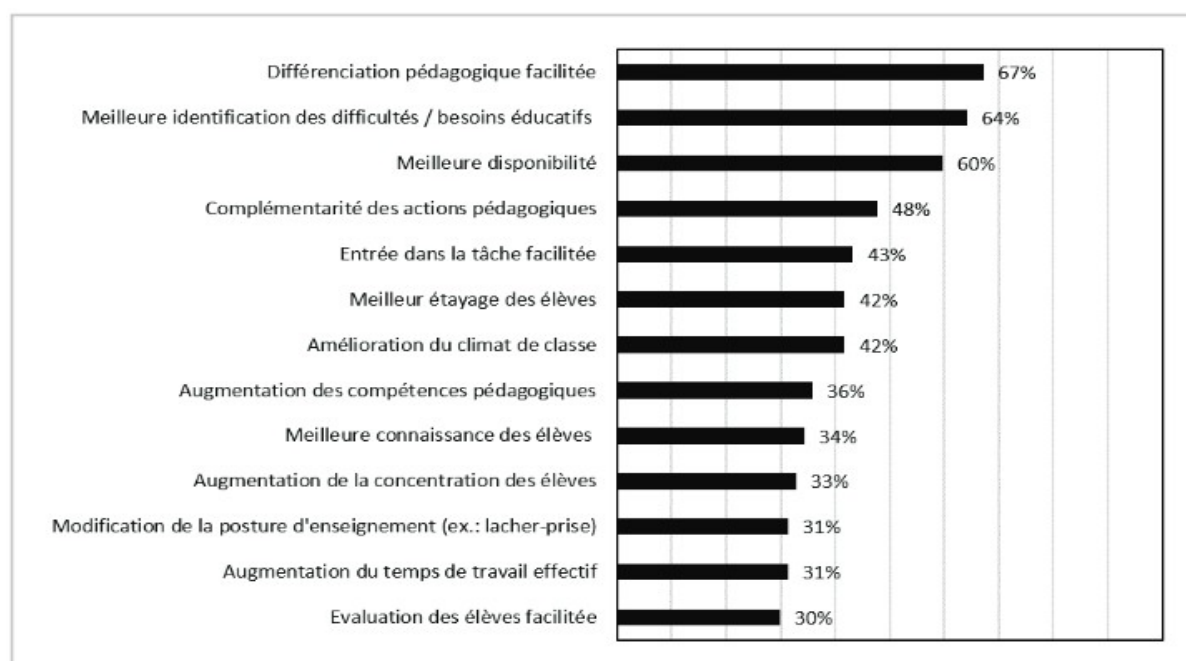
Les tableaux suivants sont extraits de cette enquête.

Figure 2. Difficultés ressenties par les personnels pratiquant le coenseignement (n=67)



17 section d'enseignement général et professionnel adapté

Figure 1. **Bénéfices constatés par les personnels pratiquant le coenseignement (n=67)**



Bien que provenant de deux systèmes scolaire différents (Primaire/ Secondaire) on peut observer de nombreux points communs quant aux difficultés aux avantages pointés par les enseignants.

3. Contexte de l'expérimentation.

3.1. L'établissement

L'établissement dans lequel j'ai mené mes travaux d'expérimentations et d'enquête est un collège classé en réseau d'éducation prioritaire plus.

Il est composé de 1043 élèves, dont 690 sont boursiers. Un élève peut accéder à une bourse lorsque ses parents possèdent des revenus inférieurs à un certain montant. (cf <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F984>).

Ces élèves sont répartis dans 42 classes, il y a entre 10 et 11 classes par niveau. L'établissement dispose également de 4 classes de SEGPA (une classe pour chaque niveau d'élève) ainsi que d'une classe ULIS¹⁸. Pour finir, cet établissement dispose d'ateliers de cuisine, de maçonnerie et de

¹⁸ Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

menuiserie pour les élèves de SEGPA.

L'équipe de mathématiques avec laquelle j'ai travaillé comporte douze professeurs. J'étais surtout en contact avec cinq d'entre eux. En effet, la proximité de nos salles (voisins de palier) ainsi que les séances de co-animation que nous avons pu partager ont créé un rapprochement évident.

3.2. Les Objectifs

Le contrat d'objectif 2020-2024 de l'établissement se base sur le bilan du projet de réseau précédent qui a été réalisé de 2016 à 2020. Ainsi, quatre priorités ont été identifiées :

1 – Garantir les fondamentaux pour tous (lire, écrire, dire, s'exprimer dans au moins une langue étrangère, développer la culture mathématique), tout en consolidant les parcours d'excellence. Une attention très particulière devra être portée à la production d'écrits ainsi qu'aux compétences scientifiques et mathématiques (dans lesquelles les difficultés sont persistantes).

2 – Bâtir un référentiel culturel commun (P.E.A.C.).

3 – Consolider le travail collaboratif (co-enseignement) nécessaire pour harmoniser les pratiques pédagogiques et ne pas accentuer les écarts entre les élèves.

4 – Œuvrer pour améliorer et conforter l'école de bienveillante (accueil des familles...) demeure indispensable.

3.3. Les résultats de l'année précédente

Pour 2019- 2020, les résultats partiels du socle et du contrôle continu ont donné le bilan suivant :

- 88.57% des élèves de 3e (+ 0.22) ont obtenu le D.N.B. (dont 100% pour la série professionnelle)
- 73% de mentions (29 % TB- 40% B- 31% AB)
- au niveau de l'orientation, 65.9% des élèves de 3e ont été affectés en 2d GT (+3.6), 25.2% en 2de professionnelle et 7.9% vers la 1re année de C.A.P.. À l'issue du tour suivant, seuls deux élèves de S.E.G.P.A. restent sans affectation.

PARTIE II

Expérimentation et Analyses

4. Analyse à priori de l'expérimentation

Mon expérimentation se déroule sur six mois : elle commence au mois d'octobre 2020 et se termine au mois de mars 2021. Nous avons, mon collègue et moi-même, travaillé avec deux classes de 5e et deux classes de 3e. C'est un réel avantage de travailler avec deux classes de même niveau : cela permet de comparer, de se confronter à d'autres difficultés, et de corriger une séance lorsque cela est nécessaire.

Description des classes

Leurs profils sont bien différents.

5e Einstein :

La 5e Einstein est la classe avec laquelle il y a la meilleure ambiance de travail. C'est une classe hétérogène, avec une très bonne tête de classe qui fait très souvent avancer le reste du groupe. Néanmoins, cette classe est composée d'élèves nécessitant des besoins particuliers. En effet, un élève en situation de handicap, a, à ses côtés un accompagnant, (A.E.S.H). Par ailleurs, deux élèves qui font partie de l'effectif, ne savent presque pas lire et ont dû mal à compter jusqu'à 100.

Cette classe permet de cerner les problèmes que nous avons pu rencontrer dans notre enseignement : une grande hétérogénéité de besoins.

5e Molière :

Une classe avec un profil bien différent de celle que j'ai décrite précédemment. Le niveau global de la classe est plus faible, mais plus homogène. La grande majorité de la classe est très en difficulté quel que soit l'enseignement proposé (à l'exception de trois élèves). Une fiche de suivi a été mise en place par l'établissement après le témoignage des professeurs se plaignant de problèmes de comportement et d'un fort absentéisme (il n'était pas rare que nous nous retrouvions à faire cours devant moins de 50% de l'effectif, notamment le lundi matin).

Avec cette classe, nos objectifs lors de nos séances se situent dans l'attrait à l'apprentissage. En effet, tout l'enjeu est de réussir à intéresser les élèves. Nous avons peu de différenciation pédagogique à réaliser avec cette classe.

3e Edison :

La 3e Edison est composée de trois élèves très « scolaires » avec des capacités de compréhension du cours, bien supérieures au reste de la classe. Cette tête de classe nécessite un besoin particulier : les élèves s'ennuient très rapidement, car ils terminent les exercices bien plus vite que la majorité de leurs camarades. Le reste de la classe, d'une façon générale, obtient des résultats scolaires plutôt corrects. Cependant, un très gros problème de comportement est à signaler. Les conseils de classes révèlent qu'il est récurrent, et ce, dans la plupart des matières. Malheureusement, cette ambiance n'est pas adéquate au bon fonctionnement de la classe. En effet, bien que les résultats soient satisfaisants, de nombreux élèves de cette classe sont en capacité d'obtenir des résultats bien meilleurs.

3e Veil :

En comparaison avec la 3e décrite précédemment, le niveau de la 3e Edison est moins bon (en termes de résultats scolaires). Ceci est notamment dû à de nombreux élèves en grandes difficultés. Certains d'entre eux ont décroché scolairement (souvent en raison de problèmes familiaux). Néanmoins, l'ambiance de travail de cette classe est bonne. Les élèves participent et font l'effort de répondre à nos attentes. Au fur et à mesure de l'année, nous avons observé que l'écart qui séparait nos deux 3e se réduisait. Cette classe nous a agréablement surpris par sa capacité à répondre à des problèmes ouverts et à avoir un véritable esprit d'analyse.

Hypothèses

Je vous décrirai dans la prochaine partie de ce mémoire trois séances durant lesquelles j'ai mis en place une situation de co-enseignement avec l'aide de mon collègue, monsieur F., ainsi qu'avec monsieur C. (enseignant titulaire). Avant de décrire les séances et de discuter des observations que nous avons pu faire, je vais vous présenter les objectifs que je me suis fixés, ainsi que les biais pouvant poser problème à la réalisation des dits objectifs.

Mon premier mois de stage a été très instructif. En effet, j'ai pu observer les difficultés que pouvait rencontrer un enseignant face à des élèves différents, en termes de niveau mathématique, mais aussi différent dans leur manière d'appréhender l'école. Il faut arriver à satisfaire les élèves présents pour étudier, tout en accordant une importance particulière aux élèves en difficultés, et pour quelques-uns proches du décrochage scolaire.

Ce qui a été mis en exergue par les chercheurs, sur ce sujet, nous a montré que le co-enseignement peut avoir (lorsqu'il est bien mis en œuvre) des effets très positifs sur l'enseignement. C'est pourquoi, en réalisant ces séances, je souhaite observer si ces effets positifs se retrouvent également dans l'enseignement secondaire et plus particulièrement en classe de mathématiques.

J'espère ainsi obtenir de la part des élèves, de meilleurs résultats entre le premier et le second semestre. Cette hausse des résultats doit être notamment due à une différenciation pédagogique plus facile à réaliser et plus efficace. Ainsi, le co-enseignement doit permettre aux élèves de se sentir mieux accompagnés dans leur apprentissage, et notre travail, en tant qu'enseignant, doit être de favoriser et de valoriser l'autonomie des élèves face au travail (apprendre leur leçon, savoir où chercher les informations, réussir à utiliser ses connaissances). De plus, j'ai pour ambition qu'avec notre soutien, lors des séances de mathématiques, les élèves se sentent plus à l'aise et plus motivés à l'idée de venir travailler dans cette matière. Pour terminer, je pense que l'ensemble de ces objectifs ne peuvent exister et être réalisés correctement sans un climat de classe propice à l'enseignement. Comme je l'ai décrit précédemment, nous n'avons pas que des classes au comportement exemplaire, c'est pourquoi, j'espère un changement positif de l'ambiance de travail.

Difficultés pouvant être rencontrées

L'une des difficultés à laquelle nous nous sommes heurtés est notre inexpérience en matière d'enseignement. En effet, bien qu'accompagné par un enseignant ayant plusieurs années d'expérience, ce stage correspondait à notre première mise en situation professionnelle (en dehors des stages de deux semaines accomplis en master 1. Cette inexpérience peut être la cause d'une inefficacité de notre co-enseignement au regard des objectifs fixés. En effet, la gestion des individualités, du groupe classe, de la verbalisation des procédés mathématiques ou de la contrainte de la durée de la séance, sont autant de paramètres pouvant nous mettre (mon collègue et moi-même) en difficulté. Pour terminer, les élèves peuvent être perturbés par un fonctionnement à deux, voire trois professeurs dans la classe. En effet, seules les heures d'accompagnement personnalisé sont réalisées avec deux professeurs. Ces heures sont souvent utilisées afin d'effectuer un soutien scolaire, ou un approfondissement des connaissances propres à une leçon, les élèves n'ont donc pas l'habitude qu'une séquence entière soit faite par deux enseignants. Par ailleurs, il est également à craindre une certaine confusion, liée au doute : à quel professeur s'adresser ?

Dispositions de la classe

En grande partie due aux conditions sanitaires à respecter, cette disposition est celle avec laquelle nous avons effectué une grande partie des séances de co-enseignement.



Cette disposition se rapproche d'une manière « classique » de disposer les élèves (deux élèves par table et face au tableau). Les élèves ont l'habitude de travailler de cette façon, ce qui n'a pas posé de problème de fonctionnement. L'avantage majeur de cette disposition et la facilité avec laquelle, en tant que professeur, nous avons à nous déplacer dans les rangs. Cet écartement permet d'observer plus facilement l'activité des élèves, d'intervenir individuellement en cas de difficulté, et surtout, d'éviter que les élèves ne soient trop bruyants (le bavardage étant rendu plus difficile par nos déplacements). Néanmoins, un niveau sonore plus bas rend également le débat plus difficile à instaurer entre les élèves, leur questionnement est souvent tourné vers l'enseignant, lorsque dans d'autres dispositions, il est tourné vers d'autres camarades de classe.

Nous avons utilisé cette disposition lors de l'une des séances décrites ci-dessous. J'ai choisi de réaliser cette séance de cette façon, car je souhaitais que les élèves travaillent en groupes.



L'intérêt de cette disposition est de valoriser le travail d'équipe. En effet, les questions des élèves ne sont plus dirigées vers le(s) professeur(s), mais bien vers leurs camarades de classe. L'installation d'un débat est alors beaucoup plus facile à mettre en place. Cependant, il faut s'attendre à plus de discussions, et donc, à un niveau sonore plus important dans la classe. Par ailleurs, certains élèves trop timides ou ayant honte de ne pas savoir n'osent pas demander à leurs camarades de groupe lorsqu'ils ne comprennent pas. Ces élèves dans une disposition classique peuvent faire plus facilement appel aux professeurs, car personne ne va entendre la question qu'ils ont posée. C'est pourquoi il faut être très attentif à ce type d'élèves qui auront tendance à ne pas se manifester.

5. Description et discussion d'un co-enseignement réalisé sous deux formes

5.1. Les règles fixées

Mon sentiment, lorsque que j'ai commencé à aborder ce sujet, était que le co-enseignement ne pouvait fonctionner que si chaque individu du dispositif pouvait contribuer à sa manière à la réussite de ce dernier. Ainsi, lors de nos moments de co-préparation, nous nous mettions d'accord sur les objectifs que nous cherchions à atteindre, ainsi que sur les outils à utiliser, afin de les atteindre (cours, exercices, activités de découverte). Cependant, chacun d'entre nous était libre d'expliquer cette notion à sa manière. Le but n'étant pas d'avoir une voix commune face aux élèves, car, dans ce cas, un enseignant seul devant sa classe serait bien plus efficace que nous. La pluralité des points de vues permet, à mon sens, de toucher la sensibilité d'une plus grande partie des élèves. Ainsi, monsieur F. a sa propre sensibilité face à la rédaction mathématique, il apporte plus ou moins d'importance au raisonnement ou la verbalisation. Nous avons donc les mêmes objectifs, nous avons co-construit le cours et nous savons où nous allons sans pour autant nous restreindre à une explication. La co-préparation nous prenait beaucoup de temps de préparation. Heureusement, étant collègue et ami en dehors de l'établissement, il nous était facile de nous retrouver hors des horaires de classe. C'est un avantage considérable, lorsque l'on sait que ce temps de préparation est indispensable à la réussite de ce projet.

L'entrée en classe

La co-animation commence dès l'entrée en classe. En effet, nous avons pris l'habitude, après quelques séances et après des discussions avec notre maître de stage, de respecter plusieurs petites règles avant l'entrée en classe. Lorsque la cloche sonne, nous allons chercher les élèves dans la cours du collège à un endroit qui s'apparente au point de rassemblement de notre classe. A ce moment, l'un de nous trois prend la tête de la classe et dirige les élèves jusqu'à l'entrée de la classe. L'un des deux enseignants restant se place au milieu du rang, et le dernier à la fin afin de « pousser » les élèves « lents » à se déplacer. La présence d'un adulte à différents endroits du rang permet de créer un lien ainsi que de mettre en place une autorité avant même que la séance ne commence.

Les élèves se trouvent devant la classe, et s'apprêtent à entrer. L'un de nous trois se place devant la porte et salue les élèves en les faisant entrer dans le calme. Afin de garder ce calme et de capitaliser

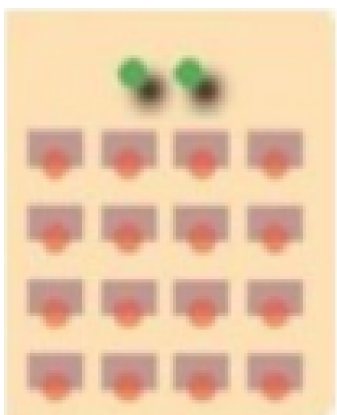
sur ce moment en démarrant la séance, l'un de nous accueille les élèves à l'entrée de la classe, mais en se trouvant à l'intérieur de la classe, pendant que le dernier d'entre nous se place au milieu de la classe, ou au tableau, afin d'occuper le maximum l'espace.

Pendant la séance

Notre maître de stage a décidé de nous laisser prendre en charge les classes sans intervenir (il était en retrait, ce qui permettait d'avoir différents points de vues sur la séance lors de nos réunions). Néanmoins, bien qu'en position d'observateur, nous avons convenu qu'il pouvait intervenir à tout moment, afin de compléter ou de débloquent certaines situations qui lui paraissaient importantes (notamment dans la verbalisation des notions par les élèves).

Ainsi, nous étions dans une co-animation à deux enseignants et un observateur. Comme le dit Madame Toullec-Théry et Madame Marlot dans leur rapport « *Ces configurations sont évolutives. Plusieurs d'entre elles peuvent se succéder au cours d'une même séance didactique. Elles ne sont pas hiérarchisées et leur choix est placé sous la responsabilité de l'équipe pédagogique.* »..

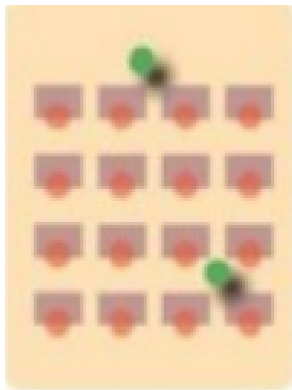
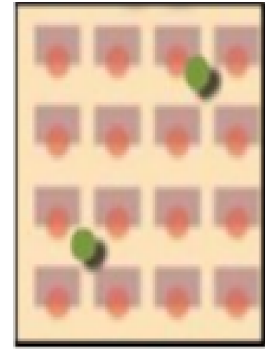
Comme pour l'entrée en classe, nous avons décidé de respecter un certain placement lors des séances.



Nous avons recours à deux dispositions spatiales : la première est l'enseignement en tandem. Nous utilisons cette disposition lors de l'animation de débat autour d'une question, d'un problème ou lors de la rédaction d'une trace écrite (notre travail était de réussir à faire verbaliser la leçon par les élèves). Sur ce schéma, nous pouvons observer que les deux professeurs sont au tableau. Toutefois, nous n'avons pas toujours fonctionné de cette façon. Très régulièrement, l'un de nous prenait la tête de la classe et se trouvait au tableau, pendant que le second se positionnait à un

endroit de la classe dont il jugeait sa présence nécessaire. En effet, l'atout d'être deux, c'est de pouvoir couvrir, par notre présence, un plus grand espace. Après avoir très rapidement identifié les tables susceptibles de poser problème, la simple présence d'un professeur diminuait de beaucoup le volume sonore et cela permettait à l'ensemble de la classe de suivre le cours.

La seconde disposition fait intervenir les deux enseignants de la même façon. En effet, elle correspond au moment où les deux enseignants vont aider les élèves. Nous l'utilisons régulièrement notamment lors des phases d'exercices, ou de recherches par les élèves. Il n'est pas nécessaire, à mon sens, de définir des zones qui seraient réservées à chaque professeur. Comme je l'ai évoqué précédemment, l'atout (à mon sens) du co-enseignement, c'est d'obtenir une pluralité de points de vues, et de permettre aux élèves d'avoir plusieurs visions des mathématiques. Les problèmes de discipline sont réglés par le professeur le plus proche de l'action, il n'y a pas d'enseignant « principal » qui ne s'occuperait que de ça.



Ce dispositif, « un enseigne l'autre aide » ne nous convenait pas. En effet, cette disposition induit un fond sonore permanent de la part du professeur qui vient en aide aux élèves en difficultés. Ce fond sonore peut provoquer sans que cela soit voulu des bavardages voisins et un manque de concentration sur ce qui doit se passer au tableau. De plus, dans ce cas le professeur au tableau enseigne ou corrige un exercice c'est le moment où les élèves en difficultés doivent être le plus attentif. En conclusion nous choisis après quelques expérimentation de ne plus travailler de cette façon et d'attendre la fin de l'intervention au tableau quelle soit du professeur ou d'un élève.

5.2. Le co-enseignement dans différentes configurations

Les séances que je vais vous présenter ne représentent qu'un échantillon choisi parmi de nombreuses séances qui se sont déroulées de la même façon

5.2.1. Un co-enseignement dans une configuration classique

Nous avons réalisé une séance de co-enseignement d'une durée de 55 minutes avec la classe de 3e Edison sur la notion de fonction. Cette séance était la première de la séquence sur la notion de fonction, les objectifs de cette séance étaient d'introduire le terme de « fonction », de comprendre le mécanisme qui associe un nombre, à un nombre unique transformé, ainsi que d'introduire l'écriture « $f(x) = \dots$ » ou « $x \rightarrow \dots$ ».

Notre séance s'est déroulée autour de 2 axes principaux. Ci-dessous un tableau indiquant le temps consacré à chaque activité

Heure	Activité	Durée
10h00	Sonnerie (fin de la récréation) Récupérer les élèves dans la cours Accueil des élèves dans la classe	5 min
10h06	Installation des élèves Présentation de la séance et des objectifs Questions flashes	10 min
10h17	Réalisation du programme de calcul	20 min
10h37	Verbalisation : dépendance entre le nombre d'arrivée et le nombre de départ	7 min
10h45	Trace écrite	10 min

Programme de calcul.

I-1 Programme de calcul

- Prendre un nombre
- Multiplier le nombre par 5
- Retrancher 8 au résultat précédent
- Multiplier le résultat précédent par 2
- Donner le résultat

- Prendre un nombre
- Multiplier par deux
- Donner le résultat

- 1) Quel nombre d'arrivée sera obtenu si le nombre de départ est 2 ? Même question pour le programme 2.
- 2) Compléter les schémas (en boîte).
- 3) On note x le nombre de départ. Exprimer en fonction de x le nombre d'arrivée.
- 4) Compléter les schémas (en boîte).

Rôle et place des deux enseignants.

Nous avons longtemps fait classe dans une disposition identique à la première description. Cette disposition faisait partie des restrictions mises en place en raison de la situation sanitaire du pays.

J'ai accueilli les élèves à l'entrée de la classe pendant que mon collègue écrivait les questions flash au tableau afin que les élèves soient déjà dans une attitude de travail lors de l'entrée en classe.

Les élèves installés et mis au travail, nous avons effectué des passages dans les rangs afin de voir si les notions évaluées étaient comprises ou non. Lors de la correction, mon collègue a pris la main, je suis resté en retrait en me plaçant au fond de la salle à côté de deux tables d'élèves qui avaient déjà commencé à bavarder. L'avantage de cette situation est un maintien du silence lorsque l'un des professeurs passe au tableau, sans avoir besoin de recourir à une sanction ou en demandant aux élèves de se taire. Dans de très nombreux cas, la simple présence d'un enseignant dans la zone de bavardages diminue significativement le bruit.

Lorsque la correction des questions flash est terminée, les élèves se sont mis au programme de calcul. J'ai pris la correction de cet exercice ,mais à la différence des questions flash, mon collègue s'est joint à moi afin d'apporter sa vision et une autre façon d'expliquer la notion de fonction. Nous avons enseigné en tandem à ce moment car nous nous étions préparés à ce qu'il y ait des points de blocages.

La verbalisation terminée, je me suis occupé de la trace écrite, pendant ce temps, mon collègue passait dans les rangs afin d'aider les élèves plus en difficulté, ou de mettre au travail ceux qui commençaient à décrocher.

5.2.2. Un co-enseignement dans une configuration en îlots

La séance qui va être présentée est une initiation à la probabilité au niveau 5e. Cette séance a duré 1h50 et s'est faite avec la classe de 5e Molière. Les objectifs de la séance étaient multiples : définir les termes « expérience aléatoire », « issue », « événement », puis comprendre le sens d'une probabilité, et enfin réussir à définir si un événement est probable, peu probable, impossible.

Afin d'atteindre ces objectifs, mon collègue et moi-même avons construit la séance autour de trois temps principaux qui correspondent à deux activités de découverte, ainsi qu'à un temps de partage et de verbalisation nécessaire afin d'obtenir une trace écrite construite avec les élèves.

Ci-dessous un tableau indiquant le temps consacré à chaque activité :

Heure	Activité	Durée
10h00	Sonnerie (fin de la récréation) Récupérer les élèves dans la cours Accueil des élèves dans la classe	5 minutes
10h06	Répartition des élèves en groupe (par îlot) Répartition d'un rôle de secrétaire, de porte-parole (par groupe)	4 minutes
10h11	Activité 1 : Lancer de dés	44 minutes
10h55	Pause de 5 minutes (interclasse)	5 minutes
11h01	Activité 2 : Lancer de pièces	30 minutes
11h32	Verbalisation et trace écrite	23 minutes

Activité 1 : Lancer de dés

Lorsque les élèves sont placés sur les différents îlots ils découvrent un document avec plusieurs questions traitant de la première activité. Les élèves doivent lire puis se mettre à expérimenter.

Atelier : lancer de dés.

- 1) Lorsque l'on lance un dé, on s'intéresse au chiffre présent sur la face du dessus. Avant de commencer à lancer, quels chiffres pouvez-vous obtenir en lançant un dé équilibré ?
- 2) Sans lancer le dé. Pouvez-vous prédire le chiffre que vous allez obtenir ?
- 3) A présent lançons les dés !
 - Chaque élève lance les dés 6 fois.
 - TOUT le monde note les chiffres obtenus.
 - Selon vous, avez vous plus de chance d'obtenir un 2 ou un 6 ? Expliquer votre raisonnement, vous pouvez en discuter avec votre groupe.
 - Avez-vous une chance d'obtenir un 7 lors de l'un de vos lancers ?
 - Lors de vos 6 lancers, comptez le nombre de fois où votre chiffre est inférieur ou égal à 5.
5. Que pouvez vous en déduire sur vos chances d'obtenir un 6 ?

Obstacles	Objectifs
<ul style="list-style-type: none">-Donner du sens au terme « équilibré »-La question « avez vous plus de chance d'obtenir un 2 ou un 6 ? ». Il faut s'attendre à ce que les élèves s'attardent sur leur expérience, c'est-à-dire que l'apparition d'un des deux nombres soit plus fréquente, et donc qu'ils soient induits en erreur.-Réussir à dégager une situation d'équiprobabilité.	<ul style="list-style-type: none">-Comprendre le sens d'une probabilité.-Distinguer si une issue à plus ou moins de chance d'arriver.-Découverte d'un logiciel Tableur.

Activité 2 : Lancer de pièces

Atelier lancer de pièce

- 1) Dans cette expérience nous lancerons une pièce de monnaie à plusieurs reprises. Nous nous intéresserons à sa position lorsqu'elle retombe. Quelles positions peut prendre la pièce ?
- 2) Avant votre prochain lancer, pouvez vous connaître la position exacte de votre pièce ?
- 3) Effectuez 5 lancers de pièce par élève.
 - TOUT le monde note les positions obtenues par les lancers.
 - La pièce peut-elle atterrir sur sa tranche ?
 - Ai-je les mêmes chances d'obtenir un pile, qu'un face ? Expliquer votre raisonnement, vous pouvez en discuter avec votre groupe.
- 4) Admettons que vous aillez fait 4 fois pile sur vos 4 premiers lancers. Avez-vous plus de chance d'obtenir pile lors de votre 5ème lancer ?

L'activité 2 est assez similaire à la première, c'est le choix que nous avons fait afin que les élèves

continuent à travailler sur un exercice avec une situation d'équiprobabilité.

Rôle et place des deux enseignants.

La première chose qu'il faut souligner c'est que dans une disposition en îlots, les élèves doivent collaborer et travailler ensemble. Notre présence ne doit servir que d'appui. Nous devons lors de leur expérimentation, rester le plus en retrait possible, afin que ce soient aux élèves de trouver la solution à leurs problèmes.

Lors de l'entrée en classe, mon collègue s'est chargé de faire rentrer les élèves un par un, cela m'a permis de diriger les élèves vers les îlots que nous avons choisis pour eux. Lorsque tous les élèves sont entrés en classe, ils prennent connaissance du document.

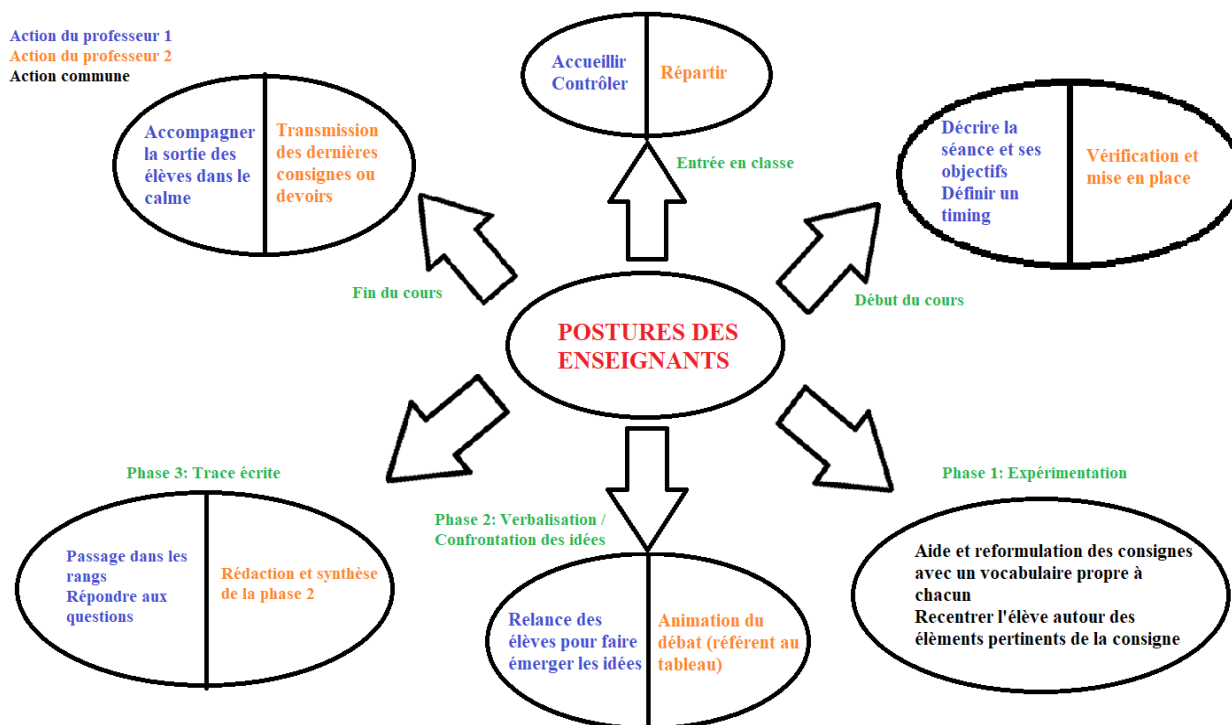
Pendant cette activité, nous avons décidé de naviguer entre les différents îlots pour aider (si le besoin s'en faisait ressentir), mais surtout pour écouter les réflexions des élèves. Notre rôle, en cas de problème, est d'aiguiller les élèves sans leur donner la réponse. Un groupe s'est retrouvé plus en difficulté que les autres, mon collègue m'a alors demandé de prendre en charge les autres groupes pour qu'il puisse prendre plus de temps avec ces élèves.

Lors de la discussion avec les élèves nous avons une disposition en tandem, mon collègue s'est retrouvé au tableau à animer la correction. Pendant ce temps, je me suis mis au fond de la classe et je rebondissais sur les réponses des élèves afin d'instaurer un débat entre les élèves et les professeurs.

Comme prévu, la question « avez-vous plus de chances d'obtenir un 2 ou un 6 ? » a posé de réels problèmes. Nous avons décidé de réaliser une expérience sur tableur afin de contredire leurs réponses et qu'ils trouvent la réponse par eux-mêmes. Ainsi, pendant que mon collègue mettait en place l'expérience sur tableur, j'ai animé la classe afin de ne pas perdre le rythme que nous avons précédemment. Nous avons conservé ces deux dispositions lors de l'activité 2, ainsi que lors de la rédaction de la trace écrite.

Le co-enseignement permet, lorsque les enseignants ont l'habitude de travailler entre-eux, de ne pas avoir de temps faibles pendant la séance. La séance se transforme en pièce de théâtre qui nécessite une animation constante afin que les élèves soient stimulés pendant la totalité de la séance.

Schématisation des différentes postures des enseignants lors de cette séance.



5.2.3 Une situation de co-intervention

Nous terminons ces descriptions par une séance particulière qui s'est déroulée au cours du deuxième trimestre, lors d'une séance portant sur la résolution d'équations du premier degré. Cette séance est la quatrième et dernière séance de la séquence du même nom.

Nous avons prévu une batterie d'exercices afin que les élèves s'exercent avant un examen blanc. Le jour de cette séance, nous avons disposé les élèves en îlots. Nous nous sommes donc mis à disposition des élèves afin d'apporter notre aide lors de la résolution des exercices.

Cependant, après une dizaine de minutes, nous nous sommes rendus compte qu'un groupe d'élèves étaient particulièrement en difficulté, même sur les équations les plus simples. Nous avons pris la décision de nous séparer en deux groupes. En envoyant une élève en difficulté au tableau, nous avons attiré les élèves, également en difficulté, à se rapprocher du tableau. Ainsi, nous avons eu un groupe de cinq à six élèves au tableau, que je supervisais, pendant que mon collègue s'est occupé du reste de la classe, plus à l'aise dans cette séquence.

Nous avons pris beaucoup de plaisir à réaliser cette séance

5.3. Entretiens avec les différents acteurs (professeurs et élèves)

5.3.1 Enquête auprès des élèves.

Comme évoqué dans la première partie de ce mémoire, de nombreuses études ont été réalisées sur ce sujet dans l'enseignement primaire. Néanmoins, les quelques études menées au collège n'ont jamais pris en compte le ressenti des élèves face à ce dispositif. C'est pourquoi j'ai cherché à faire ressortir le ressenti des classes avec lesquelles nous avons travaillé. Pour cela j'ai construit un questionnaire abordant trois thèmes, l'accompagnement et le soutien, la motivation et le climat de classe.

Notifier par une croix la réponse qui vous paraît la plus proche de **votre** expérience d'élève.

	Très satisfait	Plutôt satisfait	Neutre	Plutôt insatisfait	Très insatisfait
Es-tu mieux accompagné (soutien) lorsque deux professeurs sont présents ?					

	Extrêmement utile	Très utile	Assez utile	Peu utile	Pas du tout utile
La présence de deux enseignants permet-elle de te motiver à travailler en classe ?					

	Changements très positifs	Changements positifs	Pas de changement	Changements négatifs	Changements très négatifs
Observes-tu un changement du climat de classe (bruit, élèves au travail, participation) lorsque deux enseignants sont présents plutôt qu'un seul?					

Au dos de la feuille vous pouvez commenter chacune des questions (Pourquoi avez vous fait ce choix ? Comment améliorer le travail réalisé avec vous ?).

Tout commentaire sera le bienvenu ! Merci pour votre aide.

5.3.1.1. *Les classes de 5ème*

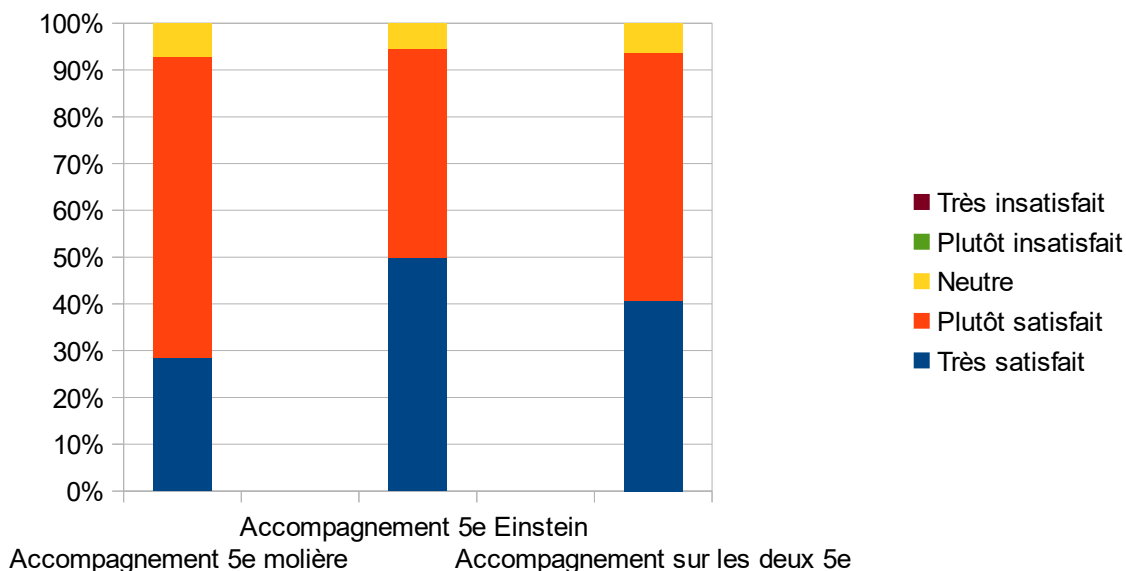
Lors de ma description des classes j'ai dressé le portrait de deux classes très différentes. La première studieuse et scolaire où le climat de classe est agréable et propice à l'enseignement, ayant tout de même une forte hétérogénéité. La seconde, caractérisée par un fort taux d'absentéisme

(pouvant atteindre 50% de la classe) où il n'est pas toujours facile d'enseigner, car seul une poignée d'élèves se sentent concernés par l'enseignement qui y est donné.

Voici, en pourcentages, le ressenti des deux 5ème autour de la question de l'accompagnement.

	Très Satisfait	Plutôt satisfait	Neutre	Plutôt insatisfait	Très insatisfait
Accompagnement (5ème Molière)	28.60%	64.3	7.10%	0.00%	0.00%
Accompagnement (5ème Einstein)	50.00%	44.40%	5.60%	0.00%	0.00%

Comparatif et point de vue des 5ème sur cette question.



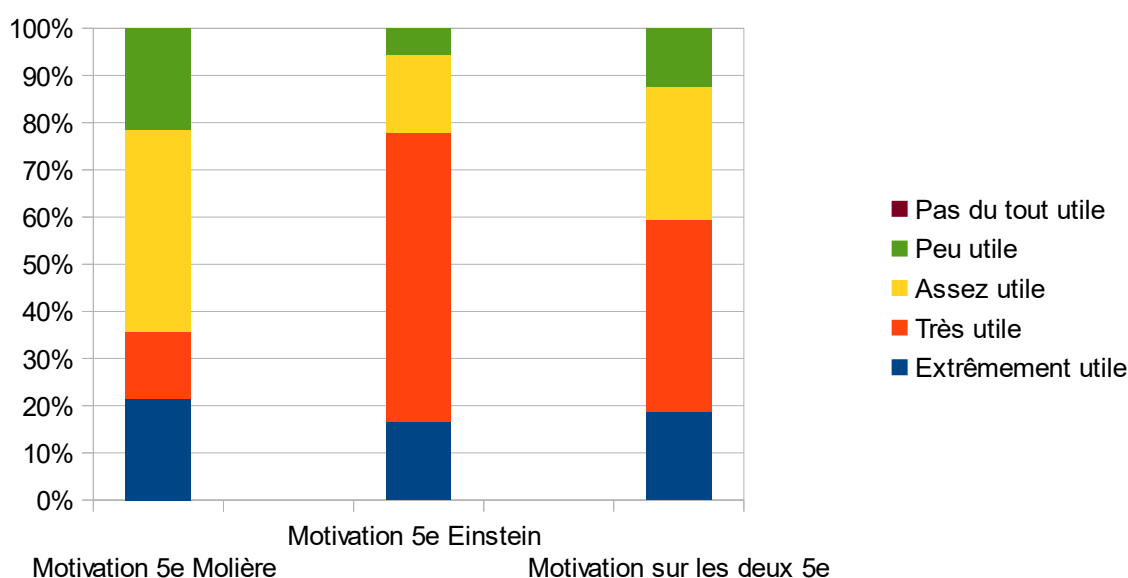
Le résultat est sans appel et ne souffre d'aucune contestation, quel que soit le public auquel nous nous sommes adressés. La très grande majorité (plus de 90%) des élèves ont le sentiment d'être plus accompagnés et plus soutenus dans leur travail lorsque deux enseignants sont présents. Ce qui est intéressant de souligner : ce sont des résultats similaires alors que le profil de la classe est bien différent.

Mais ce sentiment d'être plus écouté et accompagné permet-il une plus grande motivation de la part des élèves ?

Voici, en pourcentages, le ressenti des deux 5ème autour de la question de la motivation.

	Extrêmement utile	Très utile	Assez utile	Peu utile	Pas du tout utile
Influence sur la motivation (5ème Molière)	21.40%	14.30%	42.90%	21.40%	0.00%
Influence sur la motivation (5ème Einstein)	16.70%	61.00%	16.70%	5.60%	0.00%

Comparatif et point de vue des 5ème sur cette question.



Nous observons l'une des différences majeures entre ces deux classes à travers le thème de la motivation. Nous observons que 35% de la classe de 5ème Molière se sentent plus investis à faire des mathématiques lorsque deux professeurs sont présents. En comparaison, ce sont 77% de la classe de la 5ème Einstein qui se sentent plus concernés. Ces résultats coïncident avec le profil de la classe, le taux d'absentéisme reflète le peu d'intérêt que les élèves portent au collège et à l'enseignement qui est proposé (en tout cas sous la forme actuelle que nous connaissons).

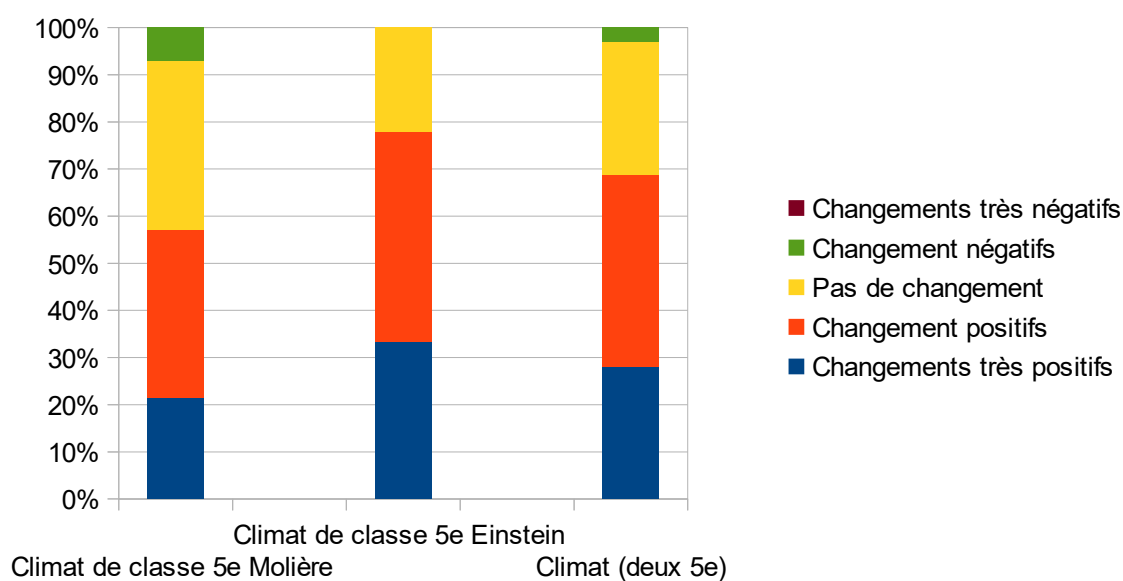
Le co-enseignement semble être plus intéressant à mettre en place selon un profil de classe plus scolaire. Néanmoins, nous remarquons que la catégorie « Pas du tout utile » n'a obtenu aucune voix, ce qui peut nous laisser penser que, bien que peu utile, notre intervention a tout même permis à certains élèves d'être un peu plus intéressés par le cours.

Le dernier point que je souhaitais aborder avec les élèves concerne l'influence que nous avons pu avoir sur le climat de la classe.

Voici, en pourcentages, le ressenti des deux 5ème autour de la question du climat de classe.

	Changement très positifs	Changement positifs	Pas de changement	Changement négatifs	Changement très négatifs
Influence sur le climat de classe (5ème Molière)	21.40%	35.70%	35.70%	7.20%	0.00%
Influence sur le climat de classe (5ème Einstein)	33.30%	44.40%	22.30%	0,00%	0.00%

Comparatif et point de vue des 5ème sur cette question.



Nous observons que 56% de la 5ème Molière ont le sentiment que le climat de classe s'est amélioré. C'est un résultat mitigé qui est contradictoire avec mon hypothèse de départ qui était une amélioration significative du climat de la classe, laissant place à un climat propice à l'apprentissage. Certains élèves, à hauteur de 7% de la classe, considèrent même que les changements ont été négatifs (peut-être dûs à une augmentation du bruit).

Les résultats de la 5ème Einstein sont à prendre avec intérêt sans pour autant oublier que leur classe ne présentait pas de problème majeur de comportement. Lorsque nous regardons les chiffres en mêlant les avis des deux classes, il semblerait que le co-enseignement, soit bénéfique à l'ambiance de la classe sans pour autant permettre de réels changements.

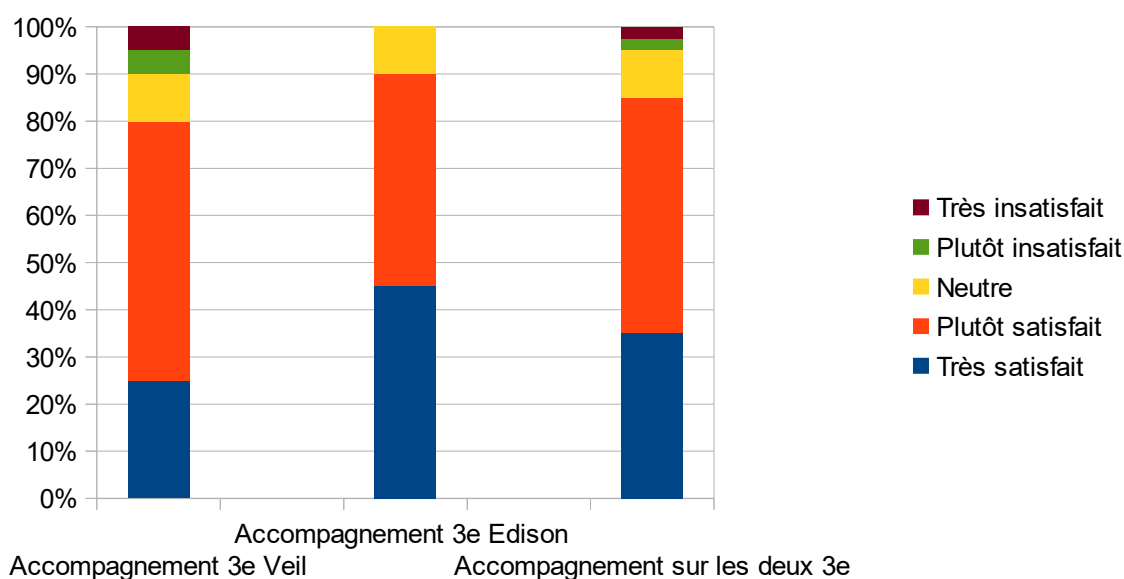
5.3.1.2. Les classes de 3ème

Les classes de 3ème, à l'instar des classes de 5ème, ne possèdent pas le même profil de classe. La 3ème Edison est composée de quelques élèves avec de vraies compétences en mathématiques, bien que le niveau moyen de la classe soit satisfaisant, plusieurs problèmes de comportement viennent noircir le tableau. À la différence de la classe de 3ème Veil, bien plus calme et à l'écoute, mais avec un niveau moyen un peu moins bon que leurs collègues.

Voici, en pourcentages, le ressenti des deux 3ème autour de la question de l'accompagnement.

	Très Satisfait	Plutôt satisfait	Neutre	Plutôt insatisfait	Très insatisfait
Accompagnement (3ème Edison)	45.00%	45.00%	10.00%	0.00%	0.00%
Accompagnement (3ème Veil)	25.00%	55.00%	10.00%	5.00%	5,00%

Comparatif et point de vue des 3ème sur cette question.

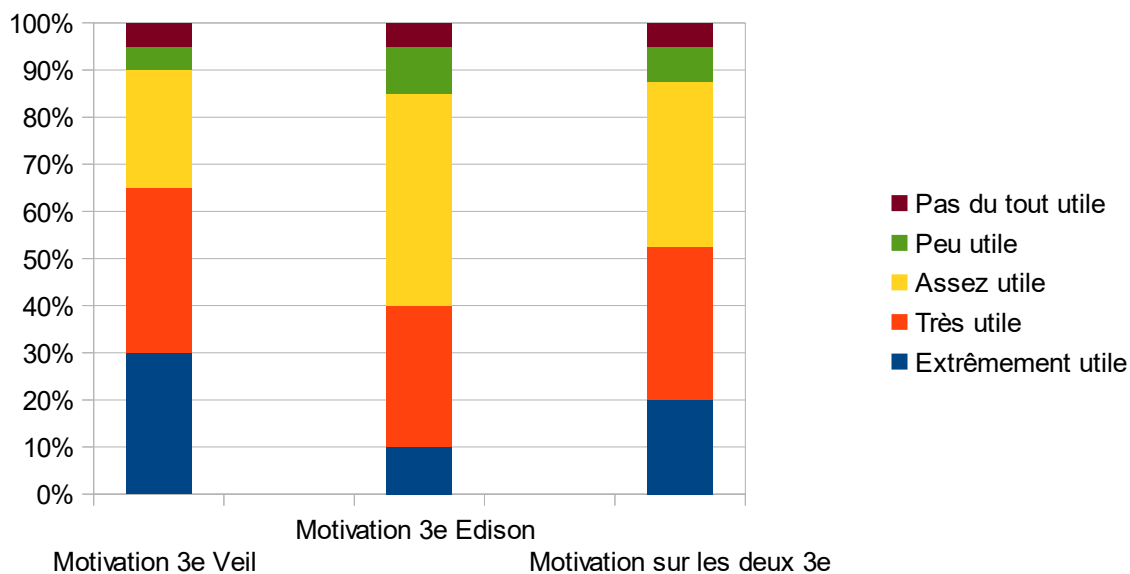


Ces résultats coïncident avec ceux des classes de 5ème. On observe que 80% des élèves de 3ème (en moyenne) se sentent mieux accompagnés. Cela marque une réelle tendance (positive) concernant l'accompagnement des élèves dans le co-enseignement. Cependant, on ne peut s'empêcher de constater que 20% des élèves (soit quatre élèves) de la 3ème Veil ne se sentent pas à l'aise avec ce dispositif. Peut-être n'avons nous pas réussi à combler toutes les sollicitations, ou tout simplement, les élèves n'ont peut-être pas fait appel à nous (par manque d'intérêt ou par pudeur).

Voici, en pourcentages, le ressenti des deux 3ème autour de la question de la motivation.

	Extrêmement utile	Très utile	Assez utile	Peu utile	Pas du tout utile
Influence sur la motivation (3ème Edison)	10.00%	30.00%	45.00%	10.00%	5.00%
Influence sur la motivation (3ème Veil)	30.00%	35.00%	25.00%	5.00%	5.00%

Comparatif et point de vue des 3ème sur cette question.



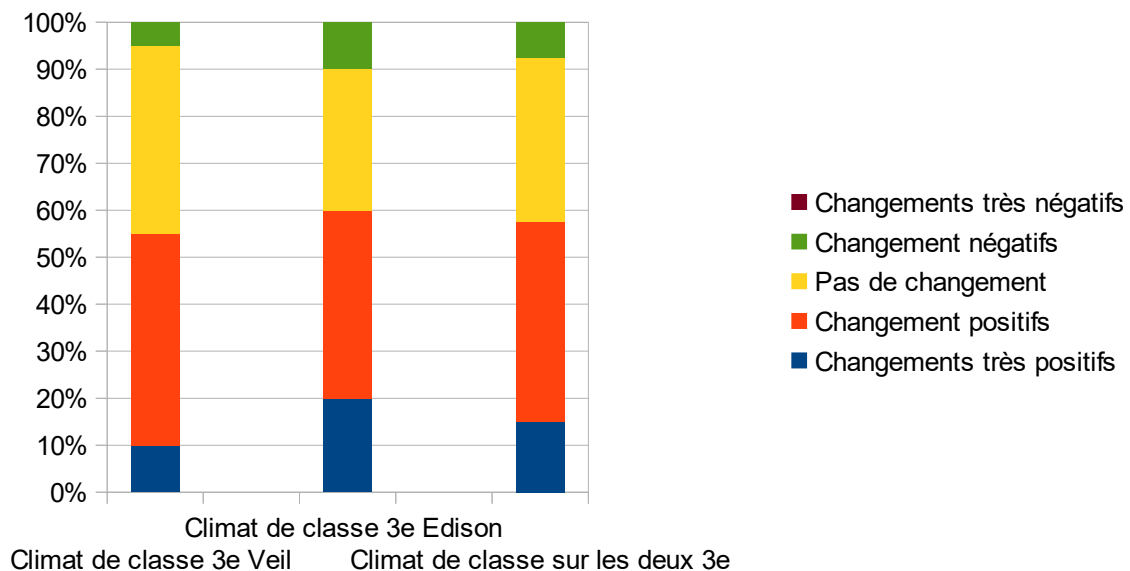
La question de la motivation apporte à nouveau son lot de divergences d'opinions. Lorsque l'on corrèle ces résultats au profil de la classe, on observe que la 3ème Edison est décrite par mes collègues et moi-même comme ayant des problèmes de comportement. Tout comme la 5ème

Molière, on observe que la motivation est peu impactée par la présence de deux enseignants, les élèves eux-mêmes ne s'impliquant que peu dans leur réussite. En revanche, bien que de nombreux élèves soient en difficulté (sans pour autant avoir de troubles du comportement) dans la 3ème Veil, on observe, qu'en ce qui les concerne, il y a eu une hausse de leur niveau de motivation à l'approche des cours de mathématiques.

Voici, en pourcentages, le ressenti des deux 5ème autour de la question du climat de classe.

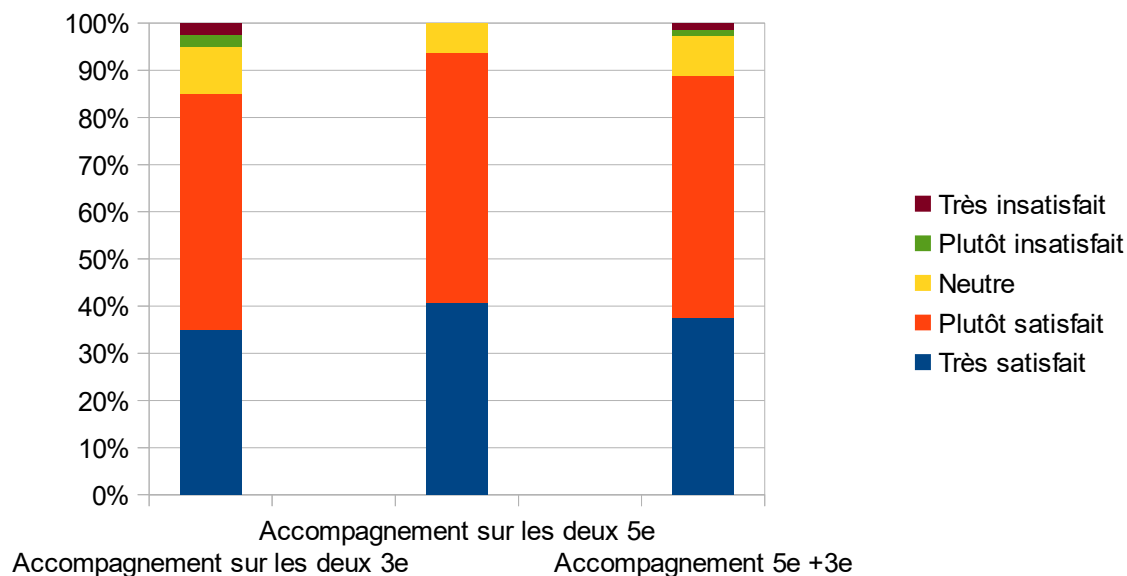
	Changement très positifs	Changement positifs	Pas de changement	Changement négatifs	Changement très négatifs
Influence sur le climat de classe (3e Edison)	20.00%	40.00%	30.00%	10.00%	0.00%
Influence sur le climat de classe (3e Veil)	10.00%	45.00%	40.00%	5%	0.00%

Comparatif et point de vue des 3ème sur cette question.



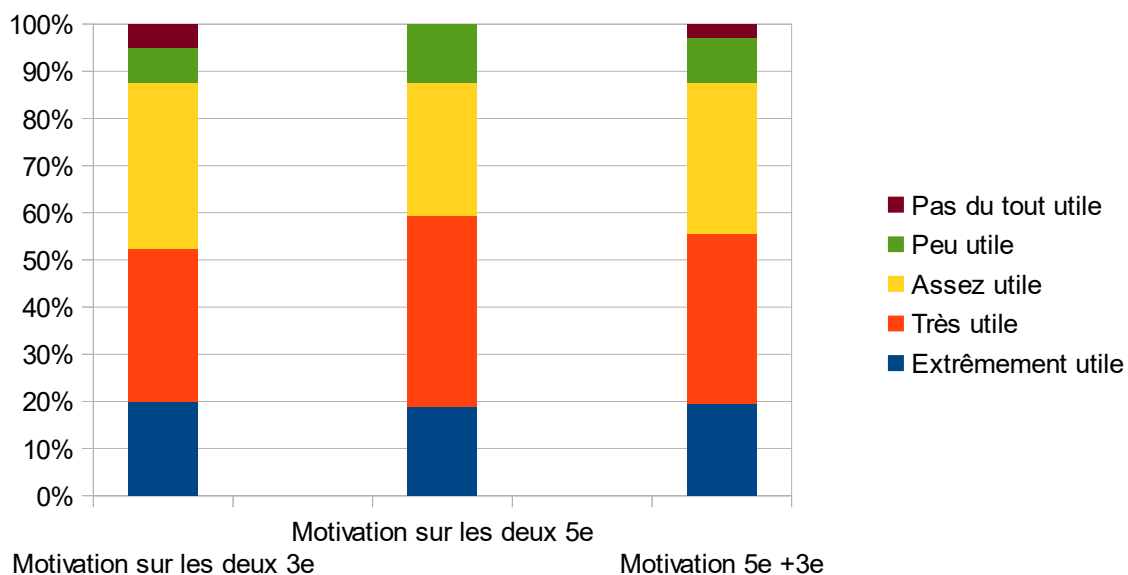
Il y a, selon ce sondage, un peu plus de 50% de chaque effectif qui considère que le climat scolaire s'est amélioré. C'est un bilan positif sans pour autant éclipser que 40 à 45% de la classe n'observe pas de changement.

5.3.1.3. Comparaison par tranche d'âge

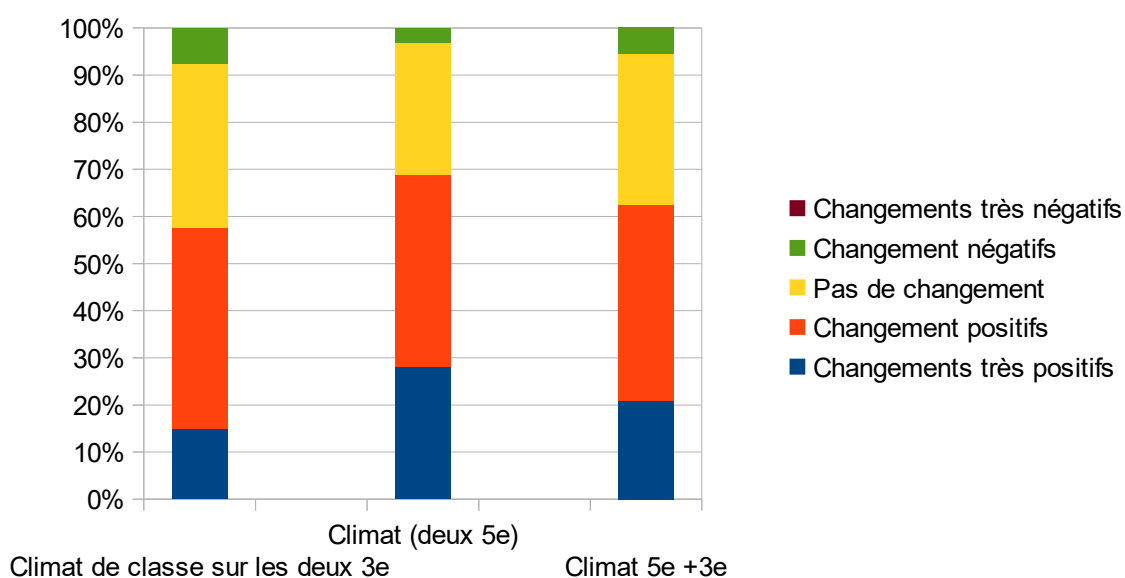


C'est sans aucun doute le point fort du co-enseignement, tous les élèves (sauf quelques exceptions) soulignent et insistent sur le fait qu'ils se sentent bien plus accompagnés et comprennent mieux les leçons ou les exercices. On observe que les plus jeunes (12-13ans) profitent plus de l'accompagnement qui leur est proposé comparativement à leurs aînés (14-15ans).

Les commentaires (annexes) des élèves vont également dans ce sens, « *lorsqu'un professeur est occupé, je peux en appeler un autre* » nous commente un élève de 5ème, « *il y a toujours de l'aide* » nous dit un élève de 3ème. Je relève tout de même le commentaire d'une élève de 3ème : « *avoir deux professeurs est pour moi très perturbant. Je préfère en avoir un seul. Dommage, vous n'avez pas fait des alternances de cours : qu'un seul fasse un cours sur deux, car vous n'avez pas les mêmes méthodes* ». Ce commentaire m'a fait réfléchir sur la manière d'enseigner. Comme je le craignais, notre nombre a joué en notre défaveur. Malheureusement, ce que je ne prévoyais pas, c'est que la pluralité de notre regard sur l'enseignement nous soit reprochée. Ce que je pensais être une force, s'est retrouvé être un frein pour cette élève.



Lorsque l'on compare l'influence sur la motivation des élèves, on s'aperçoit que le bilan est quand même positif. Finalement, quel que soit leur âge, les élèves semblent avoir été impactés de la même façon. Les écarts observés en 3ème et en 5ème, d'une classe à l'autre, ne sont plus visibles. Ils laissent place à une moitié d'élèves pour qui ce dispositif aura permis de se motiver et de venir en mathématiques, prêts à travailler. Néanmoins, ces résultats sont à prendre avec beaucoup d'attention. En effet, il ne faut pas interpréter au pied de la lettre ces statistiques globales. Nous avons vu que pour la 3ème Edison et la 5ème Molière, avec des profils de classes particuliers, leur motivation n'était pas autant affectée que cela.



Pour terminer cette enquête, je me penche sur les changements qui ont pu être observés par les élèves au niveau du climat de la classe. Ces changements semblent être positifs. Plus de 50% des effectifs de 5ème et de 3ème considèrent que le climat s'est amélioré. Néanmoins, si une majorité perçoit des changements, 32 % et 40% des élèves considèrent que rien n'a changé avec la présence d'un professeur en plus.

Le point de vue des élèves est intéressant car nous observons de réelles différences entre les différents profils de classes. Bien que tous soulignent l'accompagnement et le soutien plus importants, permettant, dans certains cas, une hausse de la motivation en cours de mathématiques. Nous observons, en tant qu'enseignant, une stagnation (dans la majorité des cas) des résultats scolaires entre le premier et le second trimestre.

5.3.2. Analyse des entretiens

Dans cette partie, j'ai voulu laisser les élèves ainsi que les professeurs s'exprimer sur le co-enseignement. Pour cela, j'ai choisi deux ou trois élèves de chaque classe ; j'ai volontairement choisi des profils différents, afin de mesurer au mieux l'impact du co-enseignement sur ces jeunes.

Ces élèves n'ont pas eu besoin de répondre au questionnaire, mes questions traitent des mêmes sujets (changement d'avoir deux professeurs, motivation, effet sur la classe, organisation du cours) que le questionnaire. Les élèves ont été interrogés séparément afin que leurs réponses n'influencent pas leur camarade.

Que nous apprennent ces entretiens ?

Tout d'abord : quel que soit le niveau des élèves et la classe, le soutien et l'accompagnement sont les réponses qui reviennent systématiquement. Les élèves sont beaucoup plus accompagnés dans leur parcours lorsque deux enseignants sont présents. En conséquence, les élèves en difficulté, à l'instar d' Aaron ou de Keyran, ont constaté une amélioration notable de leurs résultats, à l'image de leur implication, de leur participation lors des cours. Par ailleurs, les élèves ayant de bons résultats soulignent que l'aide leur a permis d'avancer plus rapidement dans les exercices proposés, et dans certains cas, de relever certains défis du professeur, comme pour Thomas, Melvyn ou Miranda.

Les résultats sont plus contrastés du point de vue de l'ambiance de classe, certains observent un changement, d'autres non. Cependant, la réponse de Souraya était inattendue. Notre action a permis d'apaiser les tensions entre elle et le reste de la classe et cela lui a permis de se sentir plus à l'aise en cours de mathématiques. Notre action a été positive dans l'ensemble, et, si les changements n'ont pas été majeurs, nous avons observé que pour des élèves comme Aaron, la présence de deux enseignants permettait de mieux canaliser les énergies et les bavardages.

5.3.2.1 Entretien avec trois professeurs de mathématiques

J'analyserai les réponses de ces trois professeurs à travers trois thèmes :

- la place du deuxième enseignant dans la classe,
- l'apport pour les élèves d'un tel dispositif, et pour finir
- l'impact sur l'équipe de mathématiques du collège.

Ces trois enseignants exercent dans ce collège depuis au moins cinq ans, et connaissent les difficultés à travailler en réseau d'éducation prioritaire. Nous commençons par aborder la question de la place de l'intervenant dans une classe. Tout comme dans l'enseignement primaire, les difficultés, concernant la présence d'un collègue, sa façon de faire et le regard qu'il porte sur l'autre enseignement sont pointées. Ma première interview (p.62-63) met en lumière une certaine insécurité du professeur à accepter un collègue dans sa classe, par peur d'une perte de sa « *crédibilité* » envers les élèves ou d'une « *perte de confiance des élèves* » envers lui. Afin d'éviter ce genre de problème, ce professeur, qui accueille un collègue, préfère tout contrôler. Ce dispositif permet de parler d'une seule et même voix face aux élèves. Il parle notamment de « *soumission* » du professeur qui intervient envers le professeur principal de la classe. Cependant, nous pouvons relever des contradictions dans son discours, notamment, lorsque le professeur souligne que le co-enseignement l'a « *beaucoup aidé,..., à améliorer, sa façon de faire ses cours.* »

Chez les autres professeurs (plus expérimentés), on observe un discours différent. Les deux enseignants sont très ouverts au co-enseignement, et insistent sur le fait que son utilité réside dans les différentes visions que peuvent avoir les professeurs de mathématiques sur leur discipline et dans la manière de la transmettre. Ainsi le professeur (2) préfère parler de « *mini-ajustements* » à réaliser lors de la co-préparation de séances, ces ajustements sont des « *sacrifices* » qui permettent de gagner sur d'autres points. Ce professeur insiste également sur la flexibilité que cela demande de

réaliser un co-enseignement. Pour terminer, Le professeur (3) ne veut même pas parler d'ajustements. Pour lui, c'est le regard de chacun qui permet de faire grandir les élèves dans leur compréhension. Ainsi, il ne donne que l'objectif de la séance aux collègues intervenant dans sa classe sans pour autant les guider plus qu'il n'en faut.

Nous analysons maintenant la place de l'intervenant à travers l'autorité qu'il détient et la façon dont il s'affirme dans une classe. Nous avons à nouveau des discours très éloignés les uns des autres. En effet, pour le professeur (3) l'autorité est un « *faux problème* ». Pour lui, un professeur doit agir en tant que professionnel même s'il n'est pas dans sa classe. Si sa sensibilité aux bruits est plus importante que celle du professeur principal, alors il s'impose et le fait savoir. Le discours des deux autres professeurs est plus nuancé. Le second, va chercher à s'adapter au niveau d'exigence de chaque collègue sans jamais prendre l'ascendant. Son objectif étant de maintenir de l'ordre et une ambiance de travail égale à celle déjà présente lorsque son collègue est seul devant sa classe. Pour terminer, le premier professeur interviewé est totalement dans le contrôle. De la même façon qu'il souhaite que l'enseignant intervenant dans sa salle se plie à sa manière de faire, il préfère « dicter » les consignes et faire respecter son autorité.

Bien qu'il y ait des divergences sur la place et le rôle que doit prendre un intervenant dans une classe, il y a tout de même un dénominateur commun au discours de ces enseignants. En effet, il est indispensable et nécessaire d'avoir une affinité entre les deux professeurs réalisant une séance en commun. Nous avons un professeur très en faveur du co-enseignement qui nous dit même « *Le problème du co-enseignement, c'est un problème de personnes [...] Le co-enseignement ne se décrète pas, [...] est-ce que c'est transposable dans toutes les équipes ? Je crois que non.* ».

C'est à présent vers les élèves et l'impact sur leur apprentissage que je me tourne. La différenciation est la question sur laquelle j'ai souhaité m'attarder. Les élèves (d'après le sondage ainsi que les interviews menés) semblent être mieux accompagnés. Cependant, lorsque l'on écoute les professeurs, cette question ne fait pas l'unanimité. En effet, le premier professeur considère que la différenciation est une des prérogatives du métier de professeur et qu'il est capable d'en faire seul. Selon lui le co-enseignement ne facilite pas du tout cette démarche. Il préfère d'ailleurs réaliser des situations de co-intervention en groupes séparés, ayant des objectifs de travail différents afin que le travail de remédiation soit le plus efficace possible. Ce discours est assez suivi de la part du professeur (2). Pour lui, la différenciation, pour qu'elle fonctionne, « *dépend de la posture de ce professeur là* ». Si l'intervenant n'est pas prêt à intervenir et à réaliser un tandem, alors il vaut mieux

être seul au risque d'avoir des effets négatifs pour les élèves.

Si la différenciation n'est pas un atout systématique au co-enseignement, permet-il une augmentation des résultats scolaires des élèves ? Pour deux de ces professeurs, c'est catégorique : les résultats scolaires ne bougent pas. Le dernier enseignant, quant à lui, reprend les résultats d'il y a six à sept ans lorsque ce dispositif a été mis en place et les compare à ceux d'aujourd'hui. Les résultats sont sans appel : une augmentation de quatorze points au D.N.B.. Cependant, ce professeur ne le cache pas, ce n'est pas essentiellement dû au co-enseignement, mais il est sûr que cela a joué un rôle.

Pour finir, l'enseignant (2) compare le co-enseignement comme un atout. Cet atout peut se révéler très efficace lorsqu'il est utilisé avec certains élèves capables de faire fructifier cette ressource (ce qui rejoint le discours du professeur 3). De plus, il permettrait aux élèves de changer leur rapport au collège, à l'enseignement, aux adultes. Le fait d'avoir deux enseignants dans une classe c'est aussi un modèle de travail d'équipe entre deux enseignants. Ce travail d'équipe est un exemple auquel les élèves en particulier en R.E.P.+ ne sont pas habitués. Cet aspect comportemental était une facette du co-enseignement que je n'avais pas anticipée qui se révèle être très importante. Cela peut notamment permettre à certains élèves de se sentir plus écoutés, plus encadrés, plus à l'aise lorsqu'ils viennent au collège.

Ce dernier point, est très intéressant car le co-enseignement a également un impact sur le comportement des professeurs au collège Montgaillard. L'action d'enseigner dans une classe autre que la sienne n'est pas anodine, elle vient bousculer les habitudes des enseignants, elle peut en mettre en danger certains qui sentent leur zone de confort se réduire. Bien qu'elle soit perçue dans certain cas comme une intrusion, l'action de co-enseigner a permis aux professeurs de mieux se connaître. Les enseignants ont dû apprendre à travailler ensemble, en commençant par apprendre à se connaître et à se serrer les coudes. Le co-enseignement a ainsi pu permettre d'avoir « *Des équipes plus stables, le gros problème des établissements REP+ c'est le turnover des équipes. Aujourd'hui les stagiaires qui sont passés chez nous ont voulu rester ici. Avant Montgaillard, c'était « en attendant mieux ». Maintenant, pour ceux qui y sont, c'est une destination finale* » nous dit l'un des enseignants. Le bonheur ou le plaisir au travail est un aspect très souvent négligé dans les enquêtes souvent axées sur les résultats des élèves et sur l'efficacité du dispositif. Aujourd'hui, ce dispositif a fait ses preuves à Montgaillard et a été prolongé à d'autres disciplines, en particulier littéraires. Cela a notamment permis une ouverture de postes importantes. En effet, il y a sept ans avant ce projet,

l'équipe de mathématiques était composée de sept à huit enseignants, maintenant c'est pas moins de douze enseignants qui sont en poste au collège Montgaillard ça a d'ailleurs son importance car comme le dit le professeur 3 « *aujourd'hui on ne négocie pas avec la direction de la même manière quand on est douze que quand on est six.* ».

Conclusion

Lors de cette année, nous avons tenté de réaliser une analyse du co-enseignement dans un collège classé en R.E.P.+ . Cette pratique est apparue très récemment en France et tend à se pratiquer de plus en plus, notamment dans le second degré. Cependant, peu de travaux permettant de montrer son efficacité ont été réalisés jusqu'à présent. C'est pourquoi notre travail a privilégié deux axes.

Tout d'abord, observer l'impact du co-enseignement du point de vue des élèves.

Puis, dans un second temps, noter les conséquences de ce dispositif sur le travail des enseignants.

Nous avons confronté notre travail au regard critique des élèves. Ces derniers ont confirmé certaines de nos hypothèses de départ. En effet, la quasi-totalité des élèves se sont sentis plus accompagnés, plus entendus et ont eu le sentiment de mieux comprendre les leçons lorsque deux professeurs (ayant des approches différentes de la discipline) étaient présents dans la classe.

Néanmoins, en ce qui concerne le maintien d'un climat de classe propice au travail, ou encore la motivation des élèves en cours de mathématiques, l'impact est plus nuancé. Les élèves qui ne sont pas prêts à utiliser l'aide qui leur est proposée ne pourront pas atteindre les objectifs fixés par l'établissement et l'enseignant. Tous n'ont pas profité de ce dispositif. Certaines classes ont tiré davantage de bénéfices. Cette pratique n'est donc pas une manière infaillible de réduire les inégalités entre les élèves.

Du point de vue des résultats du second semestre de 2021, nous n'observons pas de changement pour la plupart des élèves. Cette dernière observation est toutefois à nuancer. Les professeurs de mathématiques n'ont jamais observé de progression au cours des seconds semestres des années précédentes. Tout juste peut-on décrire des avancées conséquentes pour certains élèves particulièrement en difficulté (engagement et participation à la vie de la classe, résultats nettement en hausse).

Pour les professeurs, le co-enseignement est également une nouvelle façon d'aborder l'enseignement et, ce que l'on peut dire, c'est que ce dispositif ne fait pas l'unanimité.

Nous retrouvons des problèmes identiques à ceux de l'enseignement primaire. En effet, le professeur qui accueille craint le regard porté par son collègue. C'est une source d'angoisse, d'insécurité, que de se sentir jugé. C'est une limite objective (même si subjective) à ce dispositif.

De plus, le peu de co-préparation (souvent par manque de temps) entraîne des mésententes sur la façon d'enseigner des collègues les uns avec les autres (gestion de la classe, objectif pédagogique). Cependant, lorsque l'on surmonte ces difficultés, un consensus s'opère autour de la transmission des connaissances. Les professeurs s'inspirent des pratiques de leurs collègues et font évoluer leur façon d'enseigner. Ce partage renforce les liens entre les membres de l'équipe pédagogique de mathématiques (au collège de Montgaillard), ce qui entraîne une équipe bien plus stable, et moins de turnover.

Le co-enseignement n'est pas la seule cause d'un bien-être retrouvé des professeurs, mais il en est l'un des principaux facteurs.

Le co-enseignement change indubitablement la manière de faire classe, l'approche des élèves face à un cours, l'approche des professeurs dans la manière de transmettre. Néanmoins cette approche pédagogique ne profite à tous que lorsque l'ensemble des acteurs engagés jouent honnêtement leur partition. Le co-enseignement ne peut pas être imposé. Le professeur qui se sent mal à l'aise avec cette conception de l'enseignement sera plus efficace seul.

Pour terminer, bien que les enseignants s'accordent à dire que le co-enseignement n'est pas une pratique adaptée à tous les types de classes, nous pouvons constater les résultats plus que positifs sur les résultats des élèves de 3ème au D.N.B. (en comparaison de ceux d'il y a plusieurs années). C'est pourquoi, l'établissement de Montgaillard bénéficie aujourd'hui de la plus grosse dotation horaire de l'académie, et fait du co-enseignement la pratique pédagogique recommandée. Cependant, ce dispositif demande des moyens financiers importants de la part du Rectorat. Au regard de la progression aux évaluations, ces moyens risquent d'être retirés et le collège sortirait de ce réseau d'éducation prioritaire. Situation assez paradoxale lorsque l'on sait que ce sont ces moyens mis en œuvre qui ont permis une amélioration des performances du collège.

Nous avons le sentiment d'avoir abordé ce sujet sous différents angles sans pour autant rentrer pleinement dans les détails. Nous regrettons de ne pas avoir eu plus de temps afin de traiter ce sujet passionnant.

Ce domaine pédagogique pourrait être à nouveau étudié en ciblant de manière plus précise les relations professeurs-professeurs, professeurs-élèves dans différentes dispositions de classe et différentes activités proposées aux élèves. Ainsi, nous pourrions étudier plus précisément le travail et le rôle de chacun des acteurs à différents moments du cours (avec notamment l'usage de la vidéo).

Par ailleurs, la question de la co-préparation est primordiale dans la réussite de ce dispositif. Combien de temps doit-on y consacrer ? Comment s'effectue la répartition des rôles ? De quoi doit-elle traiter ? Autant de questions indispensables à investiguer si l'on souhaite la réussite d'un tel projet.

Bibliographie

Amigues. R & Espinassy. L & Felix. C & Saujat. F : « *La co-intervention : un nouveau milieu de travail au service de l'efficacité et de l'équité ?* » 2011.

Bourdieu.P, Champagne. P, « *Actes de la recherche en sciences sociales* » vol. 91-92, mars 1992, Politiques, pp. 71-75.

https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008

Bourdieu.P & Passeron. JC : « *Les Héritiers : les étudiants et la culture* » 1964.
« *La Reproduction* » 1972

Toullec-Théry. M & Marlot. C : « *Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ?* »

https://www.researchgate.net/publication/291351050_Quelles_incidences_sur_les_apprentissages_ont_les_formats_d'intervention_des_enseignants_quand_ils_travaillent_a_deux

Tremblay. P : « *Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique?* » 2015.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>

« *Le coenseignement et l'inclusion scolaire: pertinence et pratiques enseignantes.* »

2015.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183008/document>

« *Comment mettre en place un co-enseignement efficace* » 2017.

Moreau. G : Mémoire, « *Co-enseigner les mathématiques en 6e dans un contexte inclusif : étude didactique de cas* » 2018.

LEE Cook : Mémoire, « *Le coenseignement au service de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage* » 2017.

Sitographie

Académie d'Aix-Marseille. Combes. C « *Co-intervenir ou co-enseigner ?* 2016.

http://www.marseille-3.ien.13.ac-aix-marseille.fr/pare/co_enseigner_combes.pdf

Académie de Versailles. Cosnard. B « *Co-intervention et co-enseignement* » 2015.

http://www.ien-argenteuil-sud.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Conference_co-intervention_au_REP_JJ_Rousseau_d_Argenteuil-.pdf

CAP CONCOURS. Systèmes éducatifs, acteurs, réformes, organisation.

<https://www.cap-concours.fr/enseignement/systeme-educatif/grands-principes-acteurs-reformes-organisation/des-zep-au-rep-les-politiques-d-education-prioritaire-ficpra09009#/page3>

Centre Alain Savary, ENS Lyon, Bourgarel. A « *Le coordonnateur de ZEP* » 1994

https://www.ozp.fr/IMG/pdf/Le_coordonnateur_de_ZEP.pdf

Centre Alain Savary. ENS Lyon. **Toullec-Théry. M & Marlot. C** « *Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés «plus de maîtres que de classes»* 2014

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/docuements-patrick/analyse-dmqdc>

Ministère de l'éducation nationale. Rapport du comité national de suivi du dispositif « *Plus de maîtres que de classes* » Septembre 2015

<https://www.education.gouv.fr/note-du-comite-national-de-suivi-du-dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes-8249>

Note du Comité national de suivi du dispositif « *Plus de maîtres que de classes* » 2017

<https://www.education.gouv.fr/media/30821/download>

Ministère de l'éducation nationale / Réseau Canopée. *Education prioritaire : Repères historique.*

<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>

Le coenseignement : bénéfiques, limites et importance de la formation 2020.

https://www.researchgate.net/publication/346035002_Le_coenseignement_benefices_limites_et_importance_de_la_formation

Annexes

Afin que la transcription de ces interviews soit plus facile à lire, la lettre I précèdera mes phrases, et la première lettre du prénom de chaque élève précèdera leur réponse.

Les élèves de 5ème.

J'ai d'abord interrogé Keyran, un élève de 5ème Molière. Keyran est un élève en difficulté, les résultats du premier trimestre sont fragiles voire insuffisants. Néanmoins c'est un élève agréable, sans trop de problème de comportement, qui est capable de travailler lorsqu'on le pousse un peu à l'effort.

I: « *Bonjour Keyran, est-ce que ça a changé quelque chose pour toi d'avoir deux voire trois professeurs dans la classe ?* »

K: « *Ben oui, déjà j'apprends plus, je comprends plus les leçons* »

I: « *Pourquoi est-ce que tu me dis que tu apprends plus ou que tu comprends plus ? Quel changement ça t'a apporté ?* »

K: « *Ben... Avant je comprenais rien quand il (le professeur) me disait tout ça (les leçons), mais quand vous êtes là, j'ai tout le temps quelqu'un qui peut m'aider, et de plus en plus, je comprends et j'arrive.* »

I: « *Tu te sens mieux en cours de maths quand tu es accompagné comme ça, est-ce que tu te sens plus motivé à venir en classe?* »

K: « *Oui.* »

I: « *Comment tu décrirais le climat de la classe quand il y a deux professeurs ? Est ce que tu vois un changement dans l'ambiance de travail, sur le niveau sonore ?* »

K: « *Oui, on dirait qu'il y a plus de monde au travail. Quand tu viens et que tu passes dans les rangs, les autres (les élèves) sont obligés de travailler.* »

Seconde série de questions avec Riyad en 5ème Molière. Cet élève partage avec l'un de ses

camarades les meilleurs résultats de la classe. Il participe beaucoup et contribue à faire avancer la classe.

I: « *Bonjour Riyad, qu'est-ce que ça change pour toi d'avoir deux voire trois professeurs dans la classe ?* »

R: « *Ben... deux professeurs ça change, parce que c'est mieux. Si un professeur **ne peut pas t'aider** vu qu'il est occupé, l'autre pourra. **Je comprends mieux les leçons.*** »

I: « *Est-ce que grâce à cette aide, et le fait que tu sois accompagné, tu te sens plus motivé à venir travailler ?* »

R: « *Oui bien sûr, y'a plus t'aide, alors ça t'encourage à t'améliorer.* »

I: « *Comment tu décrirais le climat de la classe quand il y a deux enseignants ou quand il n'y en a qu'un seul ?* »

R: « *[rire].. Ben le climat ne change pas beaucoup avec cette classe. L'ambiance est la même.* »

I : « *Dernière question, observes-tu une différence dans la manière d'aborder les cours quand on est deux ou quand monsieur C. est tout seul ?* »

R: « *Oui parce qu'il y a plusieurs cours différents, et ce n'est pas la même technique d'apprendre, avec un professeur ou l'autre.* »

Les questions abordant les mêmes thèmes pour les élèves, je ne retranscrirai que leurs réponses.

La troisième série de questions s'adresse à Aaron, élève de la 5ème Einstein. C'est un garçon avec beaucoup d'énergie. Il a souvent du mal à se concentrer et bavarde fréquemment. Néanmoins c'est un élève agréable avec des résultats fragiles qui pourraient devenir satisfaisants.

A: « *En fait, c'était bien.... Parce que, euh, comme ça y'a deux personnes qui peuvent nous aider et quand on a fini notre travail on peut tout de suite savoir si c'est bon ou si c'est pas bon.* »

A: « *Non c'est pareil.* » (question sur la motivation)

A: « *Quand il y a qu'un seul, il y a BEAUCOUP, beaucoup, beaucoup de personnes qui font n'importe quoi...* »

I: « *Ça veut dire quoi n'importe quoi ?* »

A: « *Ben, qui discutent, qui jouent, qui dessinent, y'a moins de gens qui écoutent en tout cas ! Et quand y'a deux professeurs c'est plus calme.* »

I: « *Tu vois une différence dans les cours de mathématiques avec monsieur C. et lorsque l'on est deux ?* »

A: « *Ça change, la manière de nous **apprendre des leçons n'est pas la même. Vous discutez plus avec nous.*** »

La dernière élève de 5ème interrogée s'appelle Miranda. C'est l'élève qui enregistre les meilleurs résultats scolaires.

M: « ***Ça apporte plus d'aide à ceux qui en ont vraiment besoin, mais quand y'a un seul prof... euh... c'est dur, genre d'attendre tout le temps qu'il vienne nous voir, et avec deux profs, tout le monde peut comprendre les choses qui ne sont pas comprises.*** »

I: « *Tu m'as parlé d'une aide pour les élèves plutôt en difficulté, mais pour toi est ce que ça a changé quelque chose ?* »

M: « ***J'avance plus vite, lorsque vous venez corriger mes exercices ; après je peux continuer un autre travail.*** »

M: « ***En vrai, je suis plus motivé parce que j'ai plus d'explications, donc j'avance plus.*** »

M: « *Quand y'a un enseignant, quand on s'ennuie, on parle beaucoup..mais quand vous êtes plusieurs, on parle moins, parce qu'on comprend plus, donc on se concentre plus.* »

I: « *Sur le niveau sonore de la classe, as tu observé des différences ?* »

M : « *Non pas vraiment.* »

Les élèves de 3ème

Cette série de réponses sont données par Keyran un élève de la 3ème Edison. Cet élève, comme beaucoup d'élèves de cette classe, bavarde énormément et se laisse facilement distraire par ses camarades. Néanmoins il fait toujours des efforts en matière de travail lorsqu'on l'accompagne. C'est un élève avec des résultats satisfaisants.

K: « *C'était super, on a appris des choses qu'on ne savait pas, c'était très utile parce que quand un prof était avec un autre élève, y'avait d'autre prof qui pouvait nous aider et c'était mieux.* »

K: « *Oui c'était mieux.* »(question sur la motivation)

I: « *Pourquoi ?* »

K: « *Comme je vous dis, par rapport à l'aide, et puis même si les cours étaient très difficiles par rapport au DNB (Diplôme National du Brevet) moi je suis mieux préparé.* »

K: « *L'ambiance de la classe quand y'avait un enseignant c'était un peu plus difficile par rapport au bruit et tout, avec les bavardages... Avec deux professeurs ou trois même, ben, c'était super parce que y'avait pratiquement plus de bavardage et on s'entraidait.* »

Les prochains élèves à qui j'ai posé mes questions sont Thomas et Melvyn. Ces deux élèves font partie du groupe moteur de la classe, ce sont de très bons éléments qui ne ménagent par leurs efforts dans toutes les matières.

T: « *Pour moi, avoir plusieurs professeurs dans la classe, ça va mieux te soutenir parce que tu seras jamais tout seul, y'aura toujours un professeur pour venir t'aider, te conseiller et.... on va dire rajouter du travail pour pouvoir t'améliorer.* »

M: « *Ouais, je confirme et c'est sûr que lorsqu'on a un deuxième prof qui est toujours là, derrière toi, ça te motive parce que tu es pas largué au début du cours, et comme tu as un soutien tout au long du cours, tu seras plus motivé à travailler tout au long de ce cours.* »

I: « *Ok d'accord, vous deux, vous faites partie avec Katarina des bons élèves de la classe, qui font avancer le cours. Est-ce que vous pensez que ça vous a vraiment aidé ? Ou alors vous y seriez très bien arrivé tout seul ?* »

M: « *C'est sûr quand y'a un deuxième prof, par exemple si on fait le cours, le premier prof voit qu'on a bien compris l'exercice, qu'on a bien assimilé, eh ben, le deuxième prof, il peut venir et nous apprendre des choses en plus... Des petites techniques en plus qu'il va pas forcément apprendre à toute la classe et ça va nous aider à mieux réaliser les exercices.* »

I: « *Comment vous décririez l'ambiance de la classe ? Est ce que vous voyez des différences ? Un peu, pas du tout, si oui, lesquelles ?* »

T: « *Moi je vois une petite différence, c'est que l'ambiance de classe est plus chaleureuse et sympa car y'a plusieurs profs, on peut parler, alors qu'avec un seul prof, il est toujours occupé donc on bavarde souvent et quand y'a plusieurs profs on peut poser plus de questions.* »

M: « *Je ne vois pas d'autres changements plus majeurs, déjà le soutien influence beaucoup la motivation et c'est déjà beaucoup.* »

Je termine ces interviews avec deux élèves de la 3ème Veil. Je commence par questionner Souraya, une élève très en difficulté dans plusieurs matières et notamment en mathématiques. Aux soucis d'apprentissage viennent s'ajouter des problèmes de comportement. En effet, elle s'est rendue coupable de plusieurs altercations avec des élèves de la classe au cours de l'année. Nous (monsieur F., monsieur C. et moi-même) avons eu des discussions houleuses avec cette jeune fille, au cours de l'année.

S: « *Ça m'a permis de **mieux comprendre quelques cours** parce qu'avec monsieur C., puisqu'il était **tout seul, c'était compliqué qu'il vienne nous voir**. Puisque moi j'ai des difficultés un peu parfois, je comprenais pas et quand vous étiez là, F. venait m'aider ou même toi aussi, du coup c'était bien que vous soyez là. **Je préfère quand y'a deux professeurs parce qu'il y'en a au moins un qui aide** et... En fait, quand y'a deux professeurs, c'est plus mieux, quand y'a qu'un seul il ne peut pas gérer tous les élèves en même temps, et quand y'en a deux, ils sont là, ils t'aident.* »

S: « *D'un côté oui, parce que des fois je comprenais rien et quand j'étais aidé je me suis dis, je peux travailler.* »

S: « *Quand c'était le début de l'année et que vous étiez pas là ben... c'était compliqué pour moi, parce que genre... Je me sentais plus bien avec deux professeurs qu'avec un seul.* »

Le deuxième élève de cette classe c'est James, délégué de la 3ème Veil, c'est un élève sérieux et travailleur.

J: « *Ben ça permet par exemple, quand j'ai une question, d'avoir plusieurs avis sur la réponse. Ensuite, quand je demande de l'aide, eh ben, le professeur peut venir plus vite.* »

I: « *Toi tu fais partie des bons élèves de la classe, est-ce que ça t'a vraiment aidé d'avoir deux*

professeurs ? »

J: « Ca m'a aidé ! Par exemple quand j'ai pas bon sur une réponse... Ben le prof il vient et je peux rectifier ma réponse plus rapidement. »

J: « Non, ben en fait, j'aime déjà les maths de base, du coup ça ne me dérange pas d'avoir deux profs mais ça ne change pas pour moi. »

J: « Alors, moi je pense que quand vous étiez là, la classe travaillait plus. Tout le monde était à l'écoute en tout cas on dirait. Alors que quand c'est avec monsieur C., y'a deux trois (élèves) qui vont sur le côté là bas (n'écoutent plus le cours et divaguent). »

Interview de trois professeurs de mathématiques

Les échanges que j'ai pu avoir avec ces enseignants ont été plutôt longs. C'est pourquoi ma retranscription ciblera les passages de nos conversations qui me semblent les plus importants afin de cerner le point de vue de chacun des enseignants. Ces derniers exercent ce métier depuis plusieurs années, de plus, chacun enseigne dans ce collège depuis au moins cinq ans. Ils connaissent les difficultés à travailler en réseau d'éducation prioritaire.

Le premier enseignant (professeur 1) avec qui je discute est celui qui est arrivé le plus récemment dans le collège. L'entretien commence par cette phrase : *« Quand je suis arrivé dans ce collège je n'avais jamais entendu parler de co-enseignement. Au début, je ne voyais pas ça d'un bon œil, et aujourd'hui, c'est toujours pareil. »* Néanmoins, il ne cache pas son envie de trouver des points positifs: *« Ce que je cherche, c'est à trouver des points positifs ».*

I: « Pour toi il n'y a aucun point positif ? »

*P1: « Je ne vois qu'un seul point positif au co-enseignement.[...] Aller dans la classe d'un collègue, voir sa façon de faire, et, quand tu es débutant, en tout cas ça aide. **Moi ça m'a beaucoup aidé ici, le co-enseignement ça m'a beaucoup aidé à m'améliorer, ma façon de faire mes cours. [...]** Donc le co-enseignement m'a permis de m'inspirer des autres collègues et ça m'a vraiment aidé. »*

I: « Est-ce que tu n'as pas le sentiment, par exemple, que la différenciation pédagogique avec les élèves est plus simple à faire ? »

P1: « Alors pas vraiment parce qu'on est censé le faire chacun dans nos classes. Alors c'est pas

évident, c'est quelque chose de compliqué à faire tout seul mais on est censé savoir le faire. Quand on est à deux... Alors une autre utilité, ça serait de faire des groupes de niveaux, mais du coup dans une autre salle, je ne vois pas l'intérêt de rester dans la même salle si on fait deux choses différentes. [...] Personnellement, c'est mon ressenti, mais je ne trouve pas que ça aide.

L'enseignant souligne, lors de notre entretien, l'importance de bien s'entendre avec le collègue dans la classe duquel on intervient. Il enchaîne ensuite sur les dangers que représente pour lui le co-enseignement.

P1: « Pour moi ce qui est dangereux c'est que tu peux **perdre en crédibilité** quand le collègue il en sait plus que toi. [...] Imaginons que toi et moi on fait une séance ensemble. Je suis plus expérimenté que toi. Si j'arrive dans ta classe et que tu as du mal à expliquer une notion aux élèves, ils ne comprennent pas. Ça peut arriver.... Ce qui peut être dangereux c'est que moi j'arrive, je vais l'expliquer au tableau devant les élèves, ils vont comprendre. Alors c'est positif pour eux, mais moi je trouve qu'on perd en crédibilité [...] et plus tard les élèves vont se dire « Ah ! Là y'a le bon prof ». [...] **Toi, après, tu les as toute l'année, tu les vois plus souvent, tu vas perdre en crédibilité, et ils vont plus te faire confiance.** »

Nous avons ensuite discuté du temps de co-préparation qui pouvait aider à ce qu'un professeur ne soit pas mis en difficulté par le second.

P1: « Le problème c'est que moi j'ai une façon de faire, Si tu me mets moi avec X on tombera jamais d'accord sur la façon d'expliquer une leçon. Par exemple sur la façon de travailler. Moi j'utilise une disposition de classe classique quand lui, il est en îlot. Donc même en faisant de la co-préparation nous deux ensemble, je ne vois pas comment on tomberait d'accord. **L'un devrait se soumettre à l'autre.** Je préfère la co-intervention, où le prof principal va donner ses consignes à l'autre prof qui intervient. C'est plutôt ça que je fais. Si un professeur intervient sur ma classe **je préfère qu'il explique de ma façon plutôt qu'une autre.**

Nous abordons à présent la discipline dans la classe.

P1: « Si un professeur qui gère sa classe en blaguant avec les élèves intervient dans ta classe et gère la discipline de la même manière, ben, si ce prof vient dans ma classe, **ça foutrait le bordel dans ma classe.** Alors que toi, tu n'as pas de problème, **ça te mettrait mal à l'aise et ça pourrait être**

dangereux. C'est pour ça que je dis que les deux personnes qui co-enseignent soient d'accord, sur la façon de faire, ou bien que ce soit de la co-intervention, et que l'un se soumette par rapport à l'autre qui est prof principal de la classe.

I: « *Tu as peur que la classe ne se comporte plus comme elle devrait se comporter à cause de la présence d'un deuxième adulte ?* »

P1: « *Oui, c'est déjà arrivé, la première fois que je suis arrivé ici avec un autre professeur, il se comportait autrement, et ça ne m'a pas mis à l'aise par rapport à ma propre classe.* »

I: « *Mais quand tu reviens devant ta classe est ce que tu ressens une différence ?* »

P1: « *A partir de maintenant, j'ai plus ce problème là. C'était la première année, quand je suis arrivé. Les deux premières semaines se passaient bien... Après, je ne sais pas si c'est lié à ça, parce que j'étais débutant aussi, là je gère mieux. Mais ce qui a changé c'est que je me suis mis d'accord avec les profs, maintenant, je me mets d'accord sur la discipline.* »

Second entretien avec un nouveau professeur de mathématiques (professeur 2).

I: « *Qu'est ce que ça change pour toi de faire classe avec un collègue dans la classe ?* »

P2: « *C'est bizarre comme réponse mais ça change pas grand chose et beaucoup en même temps. Moi, j'ai une manière de fonctionner qui est pas mal dans la flexibilité vis à vis des élèves et j'ai aussi cette flexibilité avec mes collègues. Donc, dans mon organisation, j'ai pas l'impression d'avoir à faire une grande révolution. De ce point de vue, je n'ai pas la sensation que c'est difficile d'avoir un autre prof. Évidemment, il faut un minimum d'affinités, et un collègue qui a envie d'être là aussi. [...] La gestion de la classe, parce que tu as un prof qui est là, qui a sa propre façon de faire, que j'essaie de respecter au maximum, même si je sais que le prof qui vient à le soucis de respecter ma manière de fonctionner. Donc, dans la gestion de classe, quand par exemple, tu as besoin d'expliquer quelque chose au tableau, tu as besoin d'une concentration maximale des élèves et dans le même temps, l'autre prof est en train d'aider un groupe d'élèves... Ça peut encourager les élèves autour (du prof qui explique) à bavarder. C'est par rapport à ce genre de petits phénomènes qu'il faut avoir un peu plus de vigilance. L'aspect positif, c'est que quand tu es bien coordonné avec le prof, tu peux te balader dans la classe, observer les élèves, enseigner aux élèves avec une certaine énergie sans les mettre sous pression, ça peut fonctionner.*

I: « *En continuant dans cette idée de gestion de classe est ce que tu te mets d'accord avec le*

professeur avant de rentrer en classe ? Par exemple, en lui disant, ben moi je préfère faire les choses comme ça, pour que vous soyez sur la même longueur d'onde avant de rentrer en classe.

P2: « Alors **ça dépend des collègues**, moi j'estime qu'on est tous des professionnels. Si j'ai un objectif très particulier, ou très compliqué pour la séance, je vais chercher à me coordonner d'une manière particulière avec le collègue. Mais si on est pas dans ce contexte, ça va dépendre du collègue. J'ai des collègues intuitivement ils vont savoir ce qu'ils ont à faire sans que j'aie à donner de consignes et, même ils ont **peut-être pas envie que je leur donne une consigne**. A l'inverse, tu as des collègues qui vont **avoir besoin qu'on leur dise ce qu'on attend d'eux exactement**, et ne pas leur dire, c'est un peu les mettre en difficulté. Alors j'essaie même si c'est pas dans ma nature de donner des consignes. »

I: « Avoir deux professeurs est-ce que tu penses que ça permet à tous les élèves d'avancer à leur rythme ? »

P2: « Encore une fois, c'est très dépendant des professeurs. Si je suis tout seul dans ma classe, de la différenciation je suis capable d'en faire même si il n'y a personne. Lorsque tu as un deuxième prof qui vient dans la classe, **tout dépend de la posture de ce professeur là**, posture que je ne souhaite pas forcer ! C'est clair que si tu as un collègue qui est très en retrait et qui va attendre que tu lui dises quoi faire, ça va être compliqué, **la différenciation c'est de l'ordre de l'improvisation parfois**. Il y a des blocages que tu vas pouvoir anticiper, mais si l'élève ce jour là, il est fatigué, peut-être qu'il comprend pas ce qu'il comprendrait d'habitude, et là c'est à nous d'avoir de la réactivité. Moi je vais aider, mais le collègue il faut qu'il soit dans la dynamique de prendre la suite au niveau de la classe. Certains collègues sont à l'aise avec ça, mais souvent ils vont préférer aider l'élève et c'est moi qui vais m'occuper de la classe. Mais même pour aider l'élève, il y en a qui ont besoin de directives, et c'est un peu bloquant pour eux. Dans ce cas, limite je suis plus efficace tout seul. Mais je pense que la co-animation, dans bien des cas, peut aider à la différenciation. »

I: « Est ce que le temps de co-préparation que l'on demande afin de réaliser un co-enseignement est un frein à la mise en place de ce dernier ?

P2: « Ça **peut-être un frein, clairement**. Encore une fois, ça va dépendre, parce que tu as des gens avec qui tu as **certaines affinités**. Ils savent où tu veux en venir, ou l'inverse, toi, tu sais où ton collègue veut en venir, ça va marcher très vite, et ça va permettre de faire des concessions sur le moment.[...] **Il y a des mini ajustements à faire, il faut savoir renoncer à certaines choses**, et la séance, elle prend la tournure qu'elle doit prendre. C'est normal d'avoir un autre prof qui apporte quelque chose d'autre. Et puis même, si tu perds sur quelques points tu vas en gagner ailleurs. Moi

je vois le co-enseignement comme ça.

I: « *Maintenant sur les élèves, est-ce que tu as ressenti une augmentation de la motivation des élèves ? Ou une augmentation des résultats ? En étant très pragmatique, on a mis en place un dispositif est-ce qu'il y a des résultats ?* »

P2: « *[Rire]...C'est une excellente question je pense. Je pense que la réponse que je vais t'apporter ne satisferait pas l'institution, mais je pense que **le co-enseignement, c'est un atout pour mettre certains élèves dans des conditions plus favorables.** Mais ça reste un atout, tu peux parler d'un atout si tu as un jeu de base, et **si ce jeu de base est solide, l'atout devient intéressant.** Mais si tu joues à la belote et que tu as juste le valet dans ta main... tu vas perdre. Pour moi c'est pareil pour le co-enseignement. Les élèves **peuvent bénéficier très fortement du co-enseignement sur la séance,** et c'est déjà ça. Mais si leur jeu de base n'est pas solide, et on parle bien du leur, pas du mien, ou de celui du prof qui co-intervient, ça ne révolutionnera pas le niveau d'un élève, parce qu'il y a d'autres éléments qui sont très simples, **le travail à la maison, la manière dont ça se passe à la maison au delà du travail, le rapport de l'élève à l'école.** Quoi qu'il en soit, il ne faut pas chercher, ce n'est pas humain, c'est statistique et mathématique de rechercher une espèce de plus-value. Tu le sens dans une séance que les élèves ont accroché, mais si dans deux semaines, les gars n'ont pas fait fructifier ça, et dans **la majorité des cas, ils ne vont pas le faire, et notamment ici, en R.E.P.+.** Tu sais que la connaissance ne sera pas ancrée. L'élève ne sera pas évaluable sans être mis en échec. Par contre il y a quelque chose qui peut évoluer, avec **la répétition de ce genre de séances, c'est le rapport à la connaissance, le rapport au cours, au prof, à l'adulte, le rapport à être dans une classe.** Si l'élève il est dans une classe où, un groupe part dans une direction parce que c'était chouette, sans qu'il ait tout compris mais il s'est passé un moment où il a pu dire quelque chose.... Ben... ce moment ça change la donne, et ça, c'est pas quantifiable. Donc demain, si on note le gamin, il aura peut-être toujours 8 ou 6 mais ce serait dangereux de chercher à évaluer ça.*

Dernier entretien avec un professeur (professeur 3).

P3: « *Au collège Montgaillard, on était des enseignants de maths avec un volume tout à fait normal, il y avait un concept d'aide aux devoirs en fin de journée où les enseignants volontaires étaient accompagnés d'A.E.D. et d'assistants pédagogiques. On co-intervenait le soir pour faire de l'aide aux devoirs. [...] On a remarqué que la co-intervention a mis du bien... Mais il y avait mieux... Jusqu'à présent nous étions dans des classes séparées, mais on pouvait aussi mettre tout le monde*

*dans la même classe et avoir deux personnes avec un même statut, mais avec deux vecteurs d'approche différents et avec deux sensibilités différentes. [...] Sauf que là on commençait à toucher à un concept vachement important pour les enseignants qui ont une certaine expérience... Dans notre salle de classe ne pénètrent normalement QUE l'inspecteur (quatre fois dans une carrière), QUE le chef d'établissement (de façon super exceptionnelle). Donc dans la salle de classe des enseignants de l'Éducation nationale, il y a un espèce de **petit royaume où le roi, c'est l'enseignant**. [...] Ça induit une psychologie, **la personne qui pénètre la salle de classe, de fait, c'est une personne dans le jugement**. Et oui ! C'est l'inspection. [...]*

*Ça a commencé de façon informelle. Les professeurs qui se sentaient à l'aise avec leurs collègues, les invitaient à venir voir comment ça se passait dans leur classe. [...] Au début, on était dans un système de co-intervention, je faisais de la remédiation à voix basse et F. était au tableau, c'était l'enseignant principal. Puis, j'ai commencé à venir au tableau et on s'est retrouvé à faire cours à deux au tableau. On parlait de la même notion, mais avec des mots différents et avec un vecteur d'approche différent. On s'est rendu compte que **ça pouvait être une richesse pour les élèves d'avoir deux sons de cloches, deux sensibilités, deux paroles qui se complètent au même moment et en simultané**. [...] Sauf que la direction nous a reproché de **ne pas être performants**, en tant qu'enseignant de mathématiques. Ils ont regardé les indicateurs, la performance de nos élèves aux D.N.B., les résultats de nos élèves. On nous a mis ça sous le nez, je leur ai dit « OK ! On est mauvais ! très bien. Si on est mauvais, donnez nous davantage de moyens pour être moins mauvais. Et ce qui serait bien, c'est l'échange de pratiques, c'est la concertation. » À ma grande surprise, le chef d'établissement nous a suivis. Ils nous a dit « On fait un deal, je vous donne les moyens que vous demandez et dans quelques années on fait un check et on regarde ce qui s'est passé. »*

*Il y a quarante deux classes à Montgaillard. À raison d'une heure de co-enseignement par semaine, ça fait quarante deux heures par semaine, ce qui correspond à deux... trois postes créés ? C'est **ÉNORME ! On est passé d'une équipe où on était sept enseignants, il y a huit ans. Aujourd'hui, on est 12.***

*[...] On s'est laissé une liberté qui était immense, c'est la manière d'intervention. Chaque binôme de profs est libre d'agir comme il le sent. Cette liberté, elle est à double tranchant, parce que si tu as envie de rien faire, ben, tu fais rien. **Une séance à deux, ça demande un énorme volume horaire**, ça t'oblige à te demander qui fait quoi ? Comment on se répartit les tâches ? etc...*

*[...] **Le problème du co-enseignement, c'est un problème de personnes.**[...] Ici, je pense qu'on a baissé un peu nos inhibitions, donc, on a un frein en moins dans cette équipe de mathématiques.... Après, pas toujours, il y a ceux qui arrivent à se livrer facilement, puis y'a ceux qui sentent toujours*

ce regard. Il y a aussi ceux qui sont jeunes enseignants et qui sentent le regard de l'enseignant plus expérimenté et ils vivent mal ça.

I: D'un point de vue soutien scolaire et différenciation pédagogique, est-ce qu'être à deux professeurs, ça diminue l'inégalité entre les élèves, ou, en tout cas est-ce que ça permet à chacun d'avancer au rythme auquel il doit avancer ?

P3: Eh bien, y'a deux visions, c'est pour ça qu'on a laissé la liberté du co-enseignement, ça permet de **s'adapter aux profils qu'on a**. Toi et moi, on a travaillé sur une classe E.I.P., c'est une classe qui a la capacité d'entendre deux collègues parler de deux visions des mathématiques. Dans d'autres classes, parler des visions des mathématiques, ça n'a pas de sens car les élèves ne savent déjà pas faire une addition. Et dans ce cas, on va travailler autre chose ; peut-être qu'on va faire un groupe de besoins, faire de la différenciation, travailler des objectifs différents. On s'éloigne en faisant ça du co-enseignement, néanmoins on s'adapte au public. Il y a autre chose aussi, il y a **l'effet de voir deux adultes collaborer, travailler ensemble, main dans la main**, ça donne aussi quelque chose à nos élèves de notre quartier qui n'est pas si trivial. Dans notre quartier, **quand on voit les catégories socio-professionnelles des parents de nos élèves, on sait que la valeur travail, la valeur plaisir dans le travail, c'est pas quelque chose d'évident, c'est pas trivial. On a un rôle d'exemple envers eux.**

I: « Est-ce que c'est possible de faire du co-enseignement avec tous tes collègues ? »

P3: « Quand je suis arrivé au collège Montgaillard, on était sept collègues. On connaissait à peine nos noms et prénoms. [...] Moi je viens du privé, et dans ce secteur, il s'y faisait des séminaires de « Team building », où les familles étaient invitées. C'est très américain, c'est très cynique, mais quand tu connais ma famille, que je connais ta famille ; les relations ne sont pas les mêmes. Je gagne en efficacité, en rentabilité, lorsque toi et moi on peut se dire les choses ouvertement, on peut se critiquer. Et le fait que je **connaisse ta famille, le nom de ta femme et de tes enfants, que je puisse parler de tes enfants pendant 10 minutes dans la cour, ben, ça crée une connivence, une proximité, ça créé un échange de pratiques plus facile entre nous**. Attention, je ne dis pas que tout va bien. Il y a des conflits dans l'équipe, mais cette proximité ça nourrit le co-enseignement. **Le co-enseignement ne se décrète pas**, les jeunes qui sont arrivés et qui ont souffert du co-enseignement n'étaient pas dans cette démarche là. C'était des gens qui n'avaient pas envie de se donner personnellement. Alors **est-ce que c'est transposable dans toutes les équipes ? Je crois que non.**

I: « Aujourd'hui, est-ce qu'une séance qui va se passer avec J., va se passer aussi bien qu'avec une autre personne ? »

P3: « Non, non,[...] **Le co-enseignement n'est pas du tout le même avec les uns les autres.** Avec T. par exemple, c'est vachement cordial, c'est beaucoup plus didactique, académique parce que T., est quelqu'un comme ça. Avec J., on se connaît depuis très longtemps, depuis la fac, donc on se permet d'aller beaucoup plus loin. Je crois que c'est sur l'humain qu'on va plus loin, et, en tant que prof c'est important aussi l'humain. On arrive à travailler autre chose que la didactique, on arrive aussi à travailler sur l'attitude des gamins. Avec T., on va travailler le disciplinaire et pas trop l'attitude.

I: « En parlant de discipline, est-ce que ça te pose un problème ou pas, qu'un enseignant arrive dans ta classe et gère la discipline et prenne un peu le pas sur toi. Ou est-ce que toi, quand tu vas dans la classe d'un autre prof, tu te calques sur la façon de faire du professeur ? »

P3: « Là, on se pose la question. Est-ce que quand je vais dans la classe de A., je dois devenir un mini A., ou, quand B. vient dans ma classe, il doit devenir un pseudo M.. Moi, **je pense que la richesse est dans la différence, je fais partie des gens qui ne s'adaptent pas exprès.** L'intérêt du dispositif, justement, **je ne veux pas que le gars qui arrive soit une copie de moi.** Je veux que le gars qui arrive, qu'il vienne avec ses idées, sa façon de faire, sa sensibilité. Il est plus sensible sur les bavardages, il s'impose. Les élèves passent leur temps à s'adapter, ils sont en S.V.T., l'heure d'après, ils sont en arts plastiques et l'heure d'après, ils sont en maths. On leur demande de courir le cent mètres, juste après, on leur demande de ne pas bouger et de faire du Pythagore. Les élèves s'adaptent, c'est nous qui avons du mal. Je crois que leur montrer que le monde n'est pas que ajustements et adaptations, c'est important.

I: « Avant d'arriver dans une séance, est-ce que tu prends un temps de co-préparation ?

P3: « **Il m'est arrivé de tuer des séances de co-enseignement d'un collègue parce que je ne savais pas quel était l'objectif recherché.** Je ne sais pas si tu as remarqué, mais à chaque fois que tu rentrais dans ma salle, je te disais toujours quel était l'objectif de la séance. Aujourd'hui, on fait ça, **mon objectif c'est d'aller là !** Ça évite tout problème d'incompréhension. **Ça fixe un cap, et après, chacun suit son propre chemin. La richesse est dans les explications différentes qu'on va pouvoir leur apporter.**

[...] L'autorité dans la matière, l'autorité dans la didactique, dans la façon d'agir, l'autorité... c'est un faux problème.

I: « Vous avez mis cela en place il y a six, sept ans. On va parler de critères pas intéressants, mais est-ce que toi, tu vois un changement dans la motivation des élèves et est-ce que tu vois une amélioration des résultats ? »

P3: « On est dans la fonction publique, on nous donne de l'argent. Forcément ceux qui ont fait le chèque attendent un retour sur l'investissement... Les critères de l'Éducation nationale sont des critères de merde. Par exemple, il y a un critère sur le nombre d'exclusions de cours. Eux, ils font tout pour que tu gardes les monstres en classe parce qu'ils ont une prime, mais est-ce que parce que tu gardes les monstres en classe ça se passe mieux ? ... Donc les critères sont compliqués. J'ai peur de l'utilisation qui sera faite des chiffres que j'ai en ma possession. **On a +14 points au D.N.B. depuis qu'on a mis ça en place, voilà, c'est juste énorme, nos élèves sont beaucoup plus performants.** »

I: « Tu penses que c'est dû qu'au co-enseignement ? »

P3: « Non, je pense que c'est un ensemble de facteurs. Tu ne peux pas isoler un facteur comme ça. Mais je pense qu'il y a un critère dont on ne parle pas, c'est **le bonheur des collègues de mathématiques au collège de Montgaillard.** On échange des points de vue. Le gars qui est en souffrance n'a plus peur de se confier avec ses collègues, sans peur d'être jugé. On est plus à même d'avoir de l'empathie. Le fait de pouvoir s'engueuler, de discuter, de partager ça n'a pas de prix. Il y a six ans de ça.... C'était pas comme ça. Est ce que c'est pas ça aussi le co-enseignement ? **Des équipes plus stables, le gros problème des établissements REP+ c'est le turnover des équipes. Aujourd'hui les stagiaires qui sont passés chez nous ont voulu rester ici. Avant Montgaillard c'était « en attendant mieux ». Maintenant, pour ceux qui y sont, c'est une destination finale.** Est-ce que sans plaisir on est capable de mieux enseigner ? Est-ce qu'avec du turnover, on est capable de construire des projets d'équipes ? **Aujourd'hui, la graine qu'on a plantée, s'est propagée, le co-enseignement à Montgaillard, c'est en Français, en Histoire-géo, en Anglais, et en Espagnol.** On a la plus grosse dotation horaire de La Réunion. Tous les élèves du collège ont une heure supplémentaire dans toutes ces matières. On est cent dix profs, si tu vires ça, on est plus que soixante dix profs. C'est **ÉNORME ! D'ailleurs on risque de sortir de REP+ à cause de nos résultats, c'est stupide, on te donne les moyens, tu fais un travail de ouf, et on t'enlève tout quand les voyants sont au vert et tu retournes à l'âge de pierre.**

[...] On a l'impression que le co-enseignement c'est un truc d'arrière cuisine, mais quand tu regardes, aujourd'hui on ne négocie pas avec la direction de la même manière quand on est douze que quand on est six.

I: « Est ce que tu penses que le co-enseignement fonctionne mieux sur certaines classes ? »

P3: « Oui ! C'est toujours pareil, le co-enseignement avec deux collègues qui complètent leur discours, ça va marcher avec les élèves qui sont capables d'écouter deux points de vue différents.

*Il y a des classes, ils ont **besoin de deux enseignants, mais pas pour du co-enseignement... Pour de la remédiation.** Parce qu'ils ont besoin d'une relation plus intime, parce que le format de classe à vingt- quatre ne leur convient pas et ne le permet pas. »*