

## Recherche-action : « des pratiques de classes analysées »

**Marie TOULLEC-THERY**, maitre de conférences en sciences de l'éducation, université de Nantes

**Corinne MARLOT**, enseignant-chercheur, ESPE de Clermont-Auvergne

Nous sommes didacticiennes donc nous nous intéressons aux situations d'enseignement et d'apprentissage. Nous vous proposons de faire un va et vient entre ce qui se fait de manière très concrète et effective dans les classes, dans les écoles et d'en être la source de nos analyses. Pour nous en tant que didacticienne, comprendre le dispositif nécessite d'aller au plus près de ce qui se fait c'est-à-dire au niveau de la circonscription, des écoles et des classes donc il va y avoir ce va et vient entre analyse théorique et analyse des pratiques. Nous faisons des analyses de situations bien précises. Ce n'est pas une mise en cause directe des enseignants c'est bien aussi tout un système que nous interrogeons parce que ce dispositif « plus de maitres que de classes » est un dispositif fort complexe parce qu'il y a des attentes. Entre 1999 et 2013, les résultats des performances globales des élèves de CE2 ont à nouveau régressé du coup le dispositif « plus de maitres que de classes » arrive à un moment où il est question de cette baisse de résultats. L'article du journal du Monde, suite aux résultats PISA en 2013, montre que le système français montre des résultats pas terribles avec une caractéristique particulière c'est-à-dire qu'à l'échelle de la planète, la France bat le record qui est celui d'un système très inégalitaire c'est-à-dire que la France est au milieu et que les résultats sont étendus. La France est inégalitaire parce que le système scolaire réussit très bien avec les bons et réussit pas bien du tout avec les élèves les plus fragiles. Du coup, cela signifie que le système crée des écarts entre les élèves et que ça s'accroît. Cette réduction des inégalités scolaires interroge nos recherches avec cette spécificité que le dispositif « plus de maitres que de classes » s'intéresse bien à tous les élèves même s'il y a une focalisation vers les élèves les plus fragiles.

### **1. Comment ce contexte (la mise en place de ce dispositif) résonne avec nos préoccupations de recherche ?**

Depuis plusieurs années, nous travaillons sur les questions de difficultés ordinaires et le caractère différenciateur. Nous avons travaillé ces dernières années sur le dispositif de l'aide personnalisée et on a pu démontrer que les pratiques qui se voulaient être des pratiques aidantes pouvaient être des pratiques contre-productives. Nous nous intéressons plus particulièrement à l'internalisation de l'aide ordinaire et on fait toujours le lien entre l'externalisation et l'internalisation, et mettre en articulation les différents dispositifs. Si on fait un petit zoom sur au moins un de nos résultats antérieurs, nous avons montré que la pratique systématique de l'internalisation en groupe homogène produit des effets délétères au niveau des apprentissages et au niveau du travail du professeur : ça accroît l'hétérogénéité entre les élèves et puis ça place le professeur dans une situation extrêmement complexe

parce que face à un public d'élèves en difficultés, de fait, s'exprime très peu du point de vue des apprentissages. Le professeur va être amené le plus souvent à favoriser la réussite à la tâche plutôt que de favoriser l'apprentissage et du coup les tâches sont choisies en fonction et on va avoir des tâches de faible portée cognitive, des tâches beaucoup axées sur les procédures. Du coup le dispositif « plus de maîtres que de classes » est un véritable observatoire pour les chercheurs mais pas que pour étudier plus finement les modalités d'internalisation de la difficulté scolaire et de l'aide ordinaire.

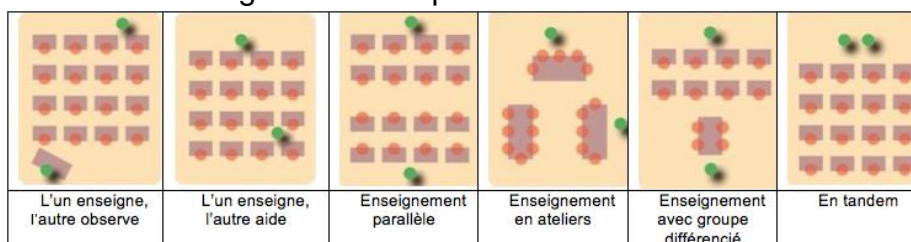
## 2. Comment nous produisons nos observations ?

Nous travaillons sur des études qualitatives et donc on est sur des formats de recherches collaboratives. Ces recherches sont avec des enseignants et non pas sur les enseignants. Nous essayons de croiser différentes échelles au niveau des acteurs (DASEN-IEN-circonscription-école-classe). Notre travail consiste à croiser des observations que l'on peut faire dans ces différentes échelles pour essayer d'être quand même toujours en prise avec un contexte et de ne pas être obsédé obnubilé par des choses très fines très micro. Mais en même temps, on a besoin de descendre dans le micro. Dans le travail sur le maître+, nous mettons la focale sur la dyade maître+ maître classe qui sont indissociables.

## 3. Des mots clés

Les prescriptions sont diverses et jalonnent déjà ce dispositif bien qu'ils soient nouveaux. Nouveau enfin, il ne faut pas oublier qu'en 2004, il y a déjà eu l'évaluation d'un premier dispositif sur le maître surnuméraire. Le dispositif maître+ a déjà fait l'objet d'une circulaire en décembre 2012. La DGESCO a aussi en juin 2013 proposé des repères et puis à la rentrée 2014 avec l'annexe 11 on a donc une autre portée, une autre vision du dispositif qui montre qu'il y a des mots qui reviennent, un lexique sur ce travail à plusieurs et sur le terme de co-intervention. Dans les circulaires, il est même dit la co-intervention. Est-ce qu'il y a finalement une co-intervention ? En fait des travaux anglo-saxons qui ont été reconfigurés, ont montré qu'il y a 6 schémas de co-intervention. Il y en a plus bien sûr mais un cadrage de 6 :

- l'un enseigne, l'autre observe ;
- l'un enseigne l'autre aide ;
- l'intervention en tandem ;
- des enseignements en ateliers ;
- des enseignements en groupes différenciés ;
- des enseignements en parallèle.



Si on regarde de manière plus aiguisée, on s'aperçoit que sur ces 6 formats il y en a 3 qui nécessitent que le maître de la classe et le maître+ soit dans le même espace (1-2-3), les 3 autres peuvent aussi se faire dans le même espace (4-5-6) mais l'espace peut être différents. Ça a des implications, ça veut dire que quand on regarde ce qui se passe dans un même espace finalement il y en a 2 qui co-enseigne c'est-à-dire le moment où l'enseignant de la classe et le maître+ sont ensemble dans la classe et partagent un même objet d'enseignement, qu'ils enseignent ensemble aux élèves. Il y a des formats de co-intervention et sur ces formats, il n'y en a en fait que 2 qui touchent réellement le co-enseignement (2-3) si on prend véritablement le co- comme cum- c'est-à-dire ensemble. Et puis, quand on est dans un espace différent, ce qui peut se passer c'est que la classe reste le système didactique principal (4-5-6) puisque c'est dans la classe que l'on va faire avancer le temps officiel de l'apprentissage et puis il va y avoir les groupes, les ateliers qui vont devenir des systèmes didactiques auxiliaires c'est-à-dire qui vont aider le système principal de la classe, en tous les cas qui sont censés l'aider.

On vous propose donc une immersion dans les classes, dans ces formats où déjà on travaille dans un même espace : l'un observe, on travaille en tandem ou l'un aide les élèves. Plus particulièrement nous allons analyser, proposer une analyse très succincte d'une situation d'intervention en tandem c'est-à-dire que le maître de la classe et le maître+ travaille tous les deux au sein du même espace.

#### **4. Analyse d'une situation d'intervention en tandem**

Classe de la région parisienne CE 24 élèves en ZEP. Le maître+ et le maître de la classe ont un projet : une séquence sur les contes d'origine. C'est la première séance sur un nouveau conte des origines qui s'appelle « Le léopard ». Qu'est-ce que les deux enseignants ont mis en place? Au démarrage, ils présentent la 1<sup>ère</sup> illustration de l'album et la dernière et portent l'énigme suivante : est-ce que l'animal du début est le même que l'animal que l'on voit à la fin ? Donc il y a toute une phase orale d'argumentation et de contre-argumentation sur le félin : c'est le même ou pas ? Quel est le but pour les élèves ? Le but de la séance c'est d'écrire la première phrase de ce conte des origines donc en plus des deux illustrations, ils proposent une affiche sur laquelle sont écrits les démarrages des contes déjà étudiés. On va plutôt s'intéresser au positionnement des deux enseignants puisque ça questionne d'être à deux pour faire avancer ma même séance au sein du même espace. On s'aperçoit que parfois le maître+ et le maître de la classe partagent un positionnement commun c'est-à-dire qu'ils peuvent questionner de manière indifférente les élèves, ils distribuent la parole aux élèves, parfois on voit aussi qu'il va y avoir une spécificité du maître+ et une spécificité du maître de la classe. Le maître+, par exemple, à la fin de la phase orale, va réduire l'incertitude c'est-à-dire qu'il va rappeler que dans un conte des origines ce que l'on a déjà vu c'est que le personnage du début subit une transformation donc à partir des arguments et des contre-arguments que les élèves ont effectués, là elle tranche. On voit que le maître+ insiste particulièrement sur la reformulation. Le maître de la classe rappelle ce qui a

été déjà fait, il connecte avec ce qui va être fait, il s'appuie sur la mémoire collective de la classe puisque c'est lui le titulaire de la classe alors que le maitre+ n'est là que sporadiquement. Donc on voit que la mémoire didactique, ce qui s'est déjà fait va permettre au maitre de la classe de reconvoquer de nouveaux objets. Par exemple, dans la découverte du monde, ils ont travaillé dans cette classe sur la classification des animaux et sur les félins donc le mot félin, carnivore remonte des élèves et convoque un nouveau vocabulaire qui est déjà là. Du côté du maitre+, il va beaucoup plus s'attarder à la structure narrative du récit. Puis, il peut y avoir des choses en commun : la précision du lexique, ils passent dans les rangs aider les élèves avec une attention spécifique sur les élèves qui présentent des difficultés. Si on doit modéliser cette manière de concevoir l'apprentissage en tandem : le fait de travailler toutes les deux dans la classe suscite un seul temps didactique c'est-à-dire ce temps d'avancée de l'objet de savoir dans la classe. Par moment, c'est le maitre de la classe qui va introduire un objet d'apprentissage, il introduit la situation. A un certain moment, c'est le maitre+ qui va introduire spécifiquement certains objets d'où un partage des objets. Par moment, ils vont intervenir à deux sur les mêmes objets (quand ils passent par exemple auprès des élèves). S'il y a un problème, un obstacle, elles peuvent très bien aussi parfois mettre en place un groupe ciblé d'élèves mais vous voyez bien que c'est un obstacle qui se passe dans le temps didactique de la séance et à ce moment-là le groupe ciblé peut être conduit par le maitre+ ou de la classe. Donc on voit bien qu'il y a majoritairement une connexion du temps didactique puisque tout concourt au même enjeu d'apprentissage.

Ce que l'on peut dire aussi en synthèse de cette séance, c'est qu'il y a des échanges réguliers pendant la séance c'est-à-dire que c'est ce qui permet de ne pas différer le traitement de la difficulté, la réponse à la difficulté dans une remédiation a posteriori. Tous les élèves de la classe ont été sollicités, ils ont tous été mis au travail puisque la tâche leur a été rendu accessible avec des aménagements du milieu qui ont été anticipés lors du travail en amont, avec des spécificités avec le maitre+ qui a développé une expérience des connaissances didactiques spécifiques puisque sur son emploi du temps il va agir sur ces questions de compréhension de lecture, de maîtrise de la langue de récit. Donc il y a une expérience et une expertise qui se développent. L'importance de la présence du maitre de la classe c'est qu'il véhicule la mémoire didactique et il réactive d'autres savoirs qui sont déjà présents dans la classe.

Donc cet espace commun apporte des avantages aux interventions en tandem. Le temps didactique est commun, on cible le même enjeu pour tout le monde. Il y a des enjeux, des tâches partagées par tous et il y a une préparation à deux en amont. Cette intervention à deux dans la classe permet des interactions entre les professionnels en cours de séance et ces deux professionnels disent toute l'importance de l'attention qu'elle peut avoir de regarder l'autre au travail et de voir de quelle manière il agit. Et c'est un nouvel observatoire des pratiques pour les enseignants.

Maintenant, un espace commun peut aussi amener des risques. Notre propos montre bien qu'il y a toujours des avantages et des toujours des risques dans n'importe quelle forme d'organisation. Donc le risque c'est de ne pas solliciter ceux qui en ont le plus besoin, c'est que les territoires peuvent s'empiéter et puis c'est qu'il peut y avoir des temps didactiques qui peuvent évoluer de manière séparée. Pour répondre à deux des points : ne pas solliciter ceux qui en ont le plus besoin, les deux enseignants ont donné leur fiche de préparation. Ce que nous avons entouré montre qu'il y a une vigilance particulière pour certains élèves qui sont repérés en difficultés donc un même message à tous mais avec une attention particulière à quelqu'un.

## 5. Analyse d'une situation avec des espaces différents



La photo montre ici qu'ils travaillent dans le même espace et pourtant l'enseignant de la classe et le maître+ travaille sur des objets différents donc il y a des connexions, des temps didactiques. On va aller regarder une situation d'ateliers qui est menée par un maître+. Nous sommes dans une configuration un peu particulière puisque dans cette circonscription il y a deux maîtres+ qui travaillent en tandem et qui permettent en fait de proposer des situations où on peut être 3 dans la classe. Dans cette situation, on a trois ateliers. L'enseignant de la classe de CP va mener un atelier de production de phrases sous dictée. Un des maîtres+ travaille sur la phonologie et l'autre maître+ travaille sur les mots outils. Le maître+ essaie de reconnecter avec ce qui s'est déjà passé le mardi précédent c'est-à-dire que le maître+, au cours de l'atelier, travaille sur des formats discontinus donc il essaie de remettre de la continuité. Puis le maître+ fait référence à la classe puisqu'il travaille sur un texte issu de la classe. Il y a une connexion très forte : « Vous êtes là et qu'est-ce que vous êtes venus faire ici ? On a écrit des mots outils » et le maître+ va un peu plus loin en disant « des mots outils qui nous permettent de faire des phrases » et là, elle reconnecte avec la classe. Donc on voit ce bascule très sensible de la possibilité pour cet enseignant d'établir des ficelles (ce que Mme Tambone dit des objets migrants) qui peuvent être pointées par l'enseignant pour identifier un savoir commun aux 2 systèmes. Ici, nous avons un double temps didactique. On a vu aussi que le maître+ réussit à faire une passerelle, un objet migrant dans la localisation et la mémorisation des mots outils à partir d'un texte de classe et qu'il enclenche les deux. L'enseignant de la classe fait la même chose. Dans ce cas précisément l'enseignant de la classe n'a pas reconvoqué les mots outils comme des éléments qui ont été appris dans un autre espace lorsqu'il dicte les phrases. Donc vous voyez, là, il peut y avoir un risque c'est-à-dire que c'est compliqué la vigilance au quotidien. Parfois, on peut oublier. Le souci c'est que s'il n'y a pas de connexion pour les élèves les plus

fragiles, d'un côté il faut écrire des phrases sous dictée, d'un autre côté ils font des mots outils. Donc il y a des avantages à l'atelier et ça les enseignants le disent, ils apprécient d'être avec des groupes plus réduits, les interactions sont plus nombreuses dans la mesure où le groupe est réduit. Ils apprécient aussi le moins de bruit qui permet la concentration des élèves. Maintenant il y a des risques : on peut ne pas avoir de préparation spécifique de situation d'enseignement d'apprentissage parce que chacun fait quelque chose de différent. Ça peut déconnecter les temps didactiques entre le groupe et la classe et là on voit qu'il y a une dissymétrie entre ce que fait le maître+ et ce que fait le maître de la classe et du coup ce qui est intéressant c'est que dans certains cas les enseignants nous disent : « C'est super, le maître+ mais je n'ai plus le temps de faire ce que je faisais avant ». Forcément puisque le maître+ demande une délégation, un partage, une répartition des tâches. Donc quand la maîtresse de la classe ne pense pas à reconvoquer ce qui a été fait dans l'atelier, elle refait dans sa classe donc ça provoque un allongement du temps d'enseignement puisque les enfants ont fait les mots outils avec le maître+ et se retrouvent sur un autre temps d'apprentissage dans la classe.

## **6. S'interroger sur les modalités de co-intervention**

En travaillant de plus en plus sur la dyade maître de la classe et maître+, on arrive à l'évidence que s'interroger sur les modalités de co-intervention est nécessaire mais sans doute pas suffisante parce qu'est-ce qui se passe réellement dans les interactions. On a choisi de relever la parole d'un enseignant qui dit « le plus de maîtres que de classes est une fusée à deux étages : il y a un premier effet immédiat et bénéfique par le travail en petit groupe. Le deuxième étage c'est l'évolution des pratiques et là il y a encore du boulot. » Fenêtre sur cours, septembre 2014, p. 9.

Ce qui nous intéressait, c'est cette focalisation de cet enseignant qui partage ce positionnement avec un certain nombre de ses collègues. C'est cet effet immédiat et bénéfique par le travail en petit groupe. Donc nous avons eu envie d'aller interroger ce travail en petit groupe. Qu'est-ce qui s'y fait d'un point de vue didactique. Donc tout le monde s'accorde à dire que diminuer le nombre d'élèves c'est important certes mais qu'est-ce qui se passe véritablement ? Si on reprend l'atelier sur la mémorisation des mots outils, on est sur un atelier d'entraînement et donc on s'est amusé à compter le nombre d'interventions du professeur et des élèves et on voit qu'on est quasiment à égalité 50/50. Donc on est dans un format de classe dialoguée. Le professeur questionne, l'élève répond et le professeur valide. On voit qu'on a 72% des interventions du professeur qui se font sous forme de questions et on a 28% de non questions. Qu'est-ce qu'il y a là-dessous ? Quelle est la nature de ces questions ? Quelles est la nature des autres interventions ? Nous avons mobilisé des catégories de description : ce sont des outils des notions qui permettent d'étiqueter les choses et qui nous permettent d'en rendre compte donc on a utilisé une notion qui s'appelle le feedback parce que cette modalité de feedback, la façon dont le professeur va répondre aux élèves dans le cadre de ce dialogue va nous renseigner sur la manière dont se fait la validation et il y a bien des manières de

valider. Un exemple de transcription où on voit deux types de feedback d'évaluation donc individuelle avec une validation juste/pas juste et une validation collective. Sur l'ensemble des interventions, on a essentiellement des validations individuelles et très peu de validations collectives. Donc on est dans une forme de classe dialoguée avec une correction systématique des erreurs par le maître+. On est sur une forme d'épistémologie du vrai et du faux. Il y a peu d'interactions entre les élèves. Une autre modalité, le maître+ travaille dans une autre configuration toujours avec des espaces différents mais cette fois-ci on est sur un format d'ateliers en parallèle. Il travaille avec un autre maître au CM1. Le maître de la classe fait de la production écrite, le maître+ fait un travail en géométrie sur le cube. On voit bien aussi au niveau des choix. Les enseignants nous disent que c'est bien de faire ces activités qu'on n'a pas le temps de faire en groupe : la production d'écrits, la géométrie. Là c'est vraiment une ressource fabuleuse que la présence du maître+. Donc voilà pour le contexte. Le groupe est hétérogène dans ce cas-là. Comment se fait la validation cette fois-ci ? On assiste à des modalités de régulation beaucoup plus diversifiées. On a des feedback de contrôle individuel. L'enseignant est au plus près des élèves en circulant d'un îlot à l'autre. Il y a des interactions individuelles mais néanmoins le collectif est mobilisé. On a des feedback de contrôle individuel mais de contrôles (qu'est-ce que tu pourrais faire ? Tu es sûr de...) on a des feedback d'évaluation direct (c'est vrai/c'est juste) mais il va y avoir un pas de plus, une explication (ce n'est pas ça il t'en manque encore un pour finir. Lequel ?) et j'en viens à la validation. Donc la validation est véritablement collective et elle se fait sous la responsabilité de tous les élèves parce qu'au fur et à mesure il faisait dialoguer la dimension individuelle et collective en diffusant systématiquement à l'ensemble du groupe (et c'est un geste professionnel) les règles construites par un ou deux élèves. Il y a un phénomène d'amplification et du coup l'évaluation collective s'est construite au fur et à mesure parce que chaque élève avait réalisé son cube et un élève comptait avec les autres les faces les arrêtes... et il y avait une évaluation immédiate. Donc tout ça pour arriver à en dire que le petit groupe n'est pas garant en soi de plus d'efficacité que d'autres critères interviennent même si c'est un plus pour l'enseignant et pour l'élève : nous, on est entré par les modalités de régulation des interactions par le professeur des écoles parce qu'en fait des modalités de régulation dépend le degré d'interactions entre les élèves d'une part et la participation à la validation, les deux étant fortement en interaction. Le fait que les élèves puissent participer à la validation ça veut dire qu'au fur et à mesure de ce qui s'est enseigné, ils ont la facilité de pouvoir justifier pourquoi ils apprennent, ce qu'ils apprennent et il y a un travail véritablement sur cette dimension de l'apprentissage qui n'est pas qu'un travail de procédures qui serait réitéré. On est vraiment sur les leviers et les mœurs d'apprentissage et tout ça nécessite d'autres critères c'est-à-dire la capacité d'enseignant à varier ses modalités de régulation et à les conscientiser en situation. Etre en capacité d'ajuster au fur et à mesure dépend pour nous entre autre de deux critères :

- le repérage de la situation qui va être travaillé d'une part avec le maître+ et

d'autre part avec le maitre de la classe ça veut dire que dans ce cas-là d'ateliers tournants (mémorisation mots outils) on est sur un système didactique principal. C'est une configuration. A l'inverse, quand le maitre+ travaille en parallèle avec le maitre de la classe (production/géométrie) on est sur deux systèmes didactiques principaux et c'est une autre configuration. On s'intéresse aussi beaucoup à ce champ-là de : qu'est-ce qui se passe entre le maitre+ et le maitre de la classe ? Selon les configurations, il y a plus ou moins de pression, de tension, de coopération, de collaboration donc nous, en tant que chercheur, on se met aussi dans le bain. On dit que s'il y a une trop grande proportion de situations d'enseignement en parallèle de la classe le risque c'est qu'effectivement il y ait un déséquilibre. Du coup, ça réinterroge les outils qui sont tout fait parce que ce sont des outils d'entraînement, de répétition.

- l'aménagement de la situation par le maitre+ et le maitre de la classe en appui sur l'analyse des obstacles potentiels des élèves. Là, on est vraiment sur la possibilité pour les enseignants de rendre la tâche accessible à tous les élèves parce qu'ils auront identifié en amont quels étaient les enjeux de savoir et quels étaient les obstacles qui sont liés à cet enjeu majeur de savoir. Tout ça pour permettre en exergue l'importance des aspects didactiques. Certes, on entre par les modalités d'organisation mais elles sont complètement en articulation avec les aspects didactiques. Donc nous pouvons terminer par cette question qui nous tient vraiment beaucoup à cœur parce qu'on parle beaucoup du maitre+ en tant que ressource pour les élèves mais on s'intéresse aussi à : en quoi le maitre+ peut-il être une ressource pour le maitre de la classe ?

## **7. Le maitre+, une ressource pour le maitre de la classe**

Nous travaillons particulièrement sur ces articulations entre les dyades. Ce terme de ressource est aussi un terme très à la mode comme celui de la co-intervention puisqu'on le trouve dans la dernière circulaire des réseaux d'aide par exemple. Donc c'est une question qui commence à être abordée et c'est quelque chose qui crée des résistances parce que quand on travaille, les maitres de la classe vont dire mes élèves, mon emploi du temps, il y a des trucs que je n'ai plus beaucoup le temps de faire. Vous voyez cette importance du maitre de la classe : c'est le maitre qui fait avancer les savoirs, c'est le chronomètre. Du coup, il a vraiment besoin de cette appartenance qui est très forte. Le maitre+ d'un autre côté quand on lui dit ressource il dit : « Ah non, je ne suis pas légitime, je ne suis pas conseiller, ce sont les CPC ». Mais ce qui est intéressant, c'est de voir cette articulation, cette interface. Le CPC est un levier quand il se retrouve cette nouvelle tâche à être attendu dans les classes ordinaires autres que celle des novices. Il y a aussi la complexité des maitres E qui ont vu arrivés les maitres+. Au démarrage, ne sachant pas trop quoi faire, les maitres+ sont beaucoup allés voir les maitres E qui ont dit : « Non mais attend, ils sont en train de nous piquer notre matériel ». Donc là aussi, il y a des choses à creuser. Pourtant, on observe une évolution c'est-à-dire qu'au départ, il y avait quelque part le maitre+ et le maitre de la classe, il y avait une absence de différence,



on est tous des professeurs des écoles. C'est vrai que sans pilotage, sans la circulaire, les écoles auraient choisi d'ouvrir une classe supplémentaire. Du coup, il y a eu une nécessité au départ de faire avec, ensemble. Ça a d'abord été de la juxtaposition des différences (moi je fais ci, moi je fais ça). Très rapidement, les enseignants se sont aperçus que cette juxtaposition n'était absolument pas suffisante et il y a de véritables complémentarités qui se sont mises en place c'est-à-dire je fais ça comme ça et toi tu fais ça et réciproquement.

### **8. Ce que disent les enseignants que nous avons rencontré**

Au fil du temps, les maîtres de la classe voient les élèves en difficulté quelque part prendre à nouveau leur place dans le grand groupe. Ça tombe bien puisque on est pour une re-collectivisation des apprentissages. Donc il y a un changement de regard sur ces élèves parce qu'on peut regarder à 2 voire à plus. Il y a une prise de conscience aussi que le grand groupe n'est pas délétère. En fait, le grand groupe permet aussi de faire des apprentissages pour chacun, la difficulté scolaire peut être travaillée en petit groupe et pas uniquement en petit groupe de niveau. A deux, le niveau d'exigence est plus élevé parce qu'à deux, on peut demander aux élèves d'aller plus loin. Travailler à deux c'est aussi un gain de temps il peut y avoir un partage des rôles, des ajustements et on peut trouver des solutions ensemble et ensemble on est bien plus riche que tout seul. Du coup ça permet d'abandonner des habitudes chronophages et inefficaces. On peut voir le transfert d'expériences parce que le maître+ dans une école, il va dans toutes les classes. Ceci n'arrive à personne de l'école. Donc il est un passeur parce qu'il passe les moyens, les techniques, des choses qui vont ensemble bref il crée une culture de l'école. Il y a aussi une évolution du rapport au savoir parce qu'on prend l'habitude avec des préparations communes de penser les activités en lien avec les obstacles des savoirs en jeu c'est-à-dire que ça permet de mieux penser la nature des difficultés et ça permet aussi dans certaines configurations, comme il est passeur, il va passer de la maternelle à l'élémentaire et de l'élémentaire au collège et là il diffuse des attendus de l'élémentaire à la maternelle et au collège et donc il permet de faire circuler des corpus de texte, des objets.

### **9. Conclusion**

Il ne suffit pas de mettre des enseignants ensemble pour travailler ensemble. Quelques pistes pour continuer à réfléchir ensemble, il y a des accords mais qui restent superficiels sur le travail en groupe. On voit qu'il y a des choses qui commencent à bouger par rapport à un groupe homogène faible et un groupe hétérogène mais il y a aussi des désaccords plus profonds entre les enseignants qui sont liés à des interprétations différentes d'une même théorie de l'apprentissage ou bien on est sur des théories d'apprentissage différentes et au-delà des théories d'apprentissage, on est sur le domaine des idéologies et très souvent ces idéologies empêchent de penser la question de la difficulté scolaire. Du coup, il y a d'autant plus la nécessité de parler de métier. On parle de métier à partir de supports de métiers, à

partir de pratiques de situations, d'outils et on les discute. S'ils sont partagés, ces pratiques, ces situations, ces outils, on peut d'autant mieux en discuter et non pas uniquement répartir des modalités d'organisation. Pour nous le dispositif « plus de maitres que de classes » est un grand candidat pour promouvoir la collectivisation des apprentissages.