

ÉVALUATION DU DISPOSITIF DE CO-ENSEIGNEMENT mis en œuvre dans le cadre de la “convention ruralité” du département de l’Ardèche

RAPPORT DE RECHERCHE

2020

(Élaboré à la suite du *Contrat de collaboration de recherche* signé entre le rectorat de l’académie de Grenoble et l’université Lumière Lyon2 le 1er septembre 2018)

ÉQUIPE DE RECHERCHE :

Bellarbre Elodie (*PhD en économie, professeure de lycée en SES*)

Bouchetal Thierry (*PhD, MCF en sciences de l’éducation et de la formation*)

Cintéro Joris (*Doctorant en sciences de l’éducation et de la formation*)

Champollion Pierre (*PhD, HDR en sciences de l’éducation et de la formation, IA-IPR honoraire*)

Guignard Marc (*PhD, MCF en sciences de l’éducation et de la formation*)

Magogeat Quentin (*PhD, MCF en sciences de l’éducation et de la formation*)

May-Carle Thierry (*PhD en sciences de l’éducation et de la formation, directeur d’école honoraire*)

Messonnier Annick (*Directrice d’école d’application à Privas*)

Remerciements

Il semble opportun de commencer ce rapport par un mot de remerciement sincère à toutes celles et tous ceux qui ont rendu possible cette recherche : aux élèves des écoles, qui se sont prêtés au « jeu » de bonne volonté, en comprenant les enjeux, à tous leurs enseignants qui ont chaleureusement accueillis les chercheurs et ont facilité leur travail dans un contexte rendu difficile par la crise sanitaire, aux parents, aux élus et aux inspecteurs qui, eux aussi, n'ont pas ménagé leurs efforts dans les mêmes perspectives et, enfin, aux commanditaires départementaux successifs de la recherche – DASEN, IEN-A et SG – et académiques – Rectrice et SG – qui, comme tous, ont rendu possible ce travail.

Sommaire

INTRODUCTION	6
1. Origines, mise en œuvre et principales caractéristiques du dispositif	6
2. Origines, objectifs et méthodologies de la recherche	9
3. Équipe de recherche.....	11
4. Plan.....	12
Chapitre 1 : RAPPORTS AUX TERRITOIRES ET AUX TERRITORIALITES DES ACTEURS DU DISPOSITIF	13
1. Contexte territorial général – « rural isolé » et « moyenne montagne » - des différentes écoles du dispositif	15
2. Localisation géographique des différentes écoles du dispositif dans le département de l'Ardèche.....	17
3. Caractéristiques territoriales générales des écoles du dispositif.....	17
4. Principaux éléments de territorialité.....	19
4.1. La question des valeurs	20
4.2. La question des représentations	21
4.3. La question des identités.....	21
4.4. Focus sur quelques différences ville / campagne	22
5. Insertion de l'école dans le territoire	23
5.1. Partenariats écoles-environnements	24
5.2. Projets éducatifs - dont sorties et voyages scolaires - liés ou non à des partenariats	24
5.3. Réseaux scolaires (tant affinitaires qu'institutionnels).....	24
5.4. Création de lien entre les habitants	25
5.5. Apprentissage du territoire	25
6. Comportements et projets spécifiques des élèves potentiellement liés aux territoires et territorialités	25
6.1. Les élèves aiment-ils (elles) leur école ?	26
6.2. « Auto-estimation » du niveau scolaire et poursuites d'études	26
6.3. Envies de voyager et de « partir loin ».....	27
7. Enseigner à la ville ou enseigner à la campagne, est-ce bien le même métier ?	29
Chapitre 2 : D'UN DISPOSITIF INSTITUTIONNEL À SA MISE EN ŒUVRE	32
1. La réception du dispositif dans un contexte de fermeture de classes	32
1.1. Cadrage institutionnel du dispositif.....	32
1.2. Perceptions enseignantes du dispositif : un accueil favorable malgré des incertitudes.....	32

1.3.	Intéressement et enrôlement des autres acteurs présents sur le territoire : élus, parents, partenaires.....	37
2.	Mettre en œuvre localement le dispositif de co-enseignement : traductions et division du travail.....	40
2.1.	Co-enseignement <i>vs</i> co-intervention : éléments théoriques.....	40
2.2.	Co-enseigner et/ou co-intervenir : une pluralité de configurations pédagogiques non figées dans le temps.....	41
2.3.	Partager une classe unique : organiser un travail à plusieurs.....	43
3.	Mettre en œuvre le dispositif dans des locaux parfois inadaptés : nécessité de repenser les espaces pour co-enseigner	44
3.1.	Description des écoles.....	45
3.2.	L'épreuve de l'espace : co-enseigner dans des locaux peu adaptés.....	48
Chapitre 3 : LES EFFETS DU DISPOSITIF SUR LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES ET LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS.....		55
1.	Les apprentissages des élèves.....	55
1.1.	Des compétences sociales renforcées.....	55
1.2.	Mathématiques et français : des effets différenciés du dispositif selon les niveaux et les items.....	57
2.	Les effets du dispositif sur les pratiques professionnelles des enseignants.....	63
2.1.	Des pratiques professionnelles préexistantes renforcées par le dispositif de co-enseignement.....	64
2.2.	Une différenciation renforcée.....	65
2.3.	Préparer ensemble, faire cours séparément : pratiques collaboratives ou division du travail ?.....	67
2.4.	Expérimenter le co-enseignement : oser malgré les incertitudes.....	71
3.	Le co-enseignement comme vecteur de développement professionnel des enseignants ?	73
3.1.	Un dispositif formateur pour les professeurs : à quelles conditions ?.....	73
3.2.	Un dispositif facilitateur d'une convergence des identités (biographique, culturelle, sociale, territoriale, professionnelle).....	75
CONCLUSION.....		78
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		80
ENCADRÉS, TABLEAUX et FIGURES.....		83
ANNEXES.....		84
Annexe 1. Convention cadre ruralité.....		84
Annexe 2. Convention recherche.....		89
Annexe 3. Exemples de modèles d'évaluations des élèves.....		96
Annexe 4. Questionnaires élèves.....		104
Annexe 5. Questionnaires parents.....		117

Annexe 6. Guide d'entretien pour les élèves.....	123
Annexe 7. Guide d'entretien pour les enseignants.....	124

INTRODUCTION

Comme il arrive parfois, des circonstances particulières induisent une innovation qui s'avère constituer une vraie avancée. La mise en place du dispositif *co-enseignement et ruralité* résulte ainsi en partie d'un concours de circonstances. Il fut initié en janvier 2017 et s'est développé depuis de façon remarquable.

1. Origines, mise en œuvre et principales caractéristiques du dispositif

Signée par le préfet de l'Ardèche, le recteur de l'Académie de Grenoble et le président de l'*association des maires ruraux* (AMR) de l'Ardèche le 2 septembre 2016, la *Convention ruralité* (voir s'inscrit dans le cadre de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Elle a pour ambition de lutter contre les inégalités territoriales notamment celles induites par les territoires ruraux et de montagne, devant par exemple favoriser l'accueil des enfants de moins de trois ans. Rappelons que l'ensemble des dispositifs éducatifs définis dans le cadre de la *loi de refondation de l'école de la République* est plus particulièrement mobilisé pour développer des synergies au sein des territoires ruraux. Celles-ci se concrétisent dans des alternatives novatrices à la forme scolaire contribuant à la co-construction d'une école de la réussite pour tous les élèves.

En 2016, comme encore aujourd'hui, le département de l'Ardèche était essentiellement rural. Il se distingue par un nombre important d'écoles de 1 à 3 classes. Ces petites structures représentent près de 60 % de l'ensemble des 298 écoles. 12,75 % des écoles sont à classe unique. 10 % des écoles se situent géographiquement à plus de 600 m d'altitude, soit 31 écoles. Elles représentent 56 classes et accueillent 1 100 élèves, soit 4,75 % des élèves du département.

Les objectifs de la *Convention-cadre pour un aménagement durable des territoires scolaires de l'Ardèche* sont explicitement mentionnés par ladite convention :

Faire vivre durablement le service public de l'éducation suppose une approche territoriale concentrée entre tous les acteurs qui prend en compte les attentes, d'un aménagement durable du territoire et d'une scolarisation qualitative et ambitieuse pour tous les élèves. Ces deux approches ne sont pas contradictoires. Le principe de l'égalité de traitement de chaque élève interroge la qualité du service public en portant une attention toute particulière au développement personnel des élèves et au développement professionnel des enseignants dont on sait que l'efficacité et l'efficience progressent s'ils exercent dans un milieu favorable à l'échange entre pairs et à la collaboration professionnelle.

Pour ce faire, trois partenaires sont entrés en collaboration : l'Éducation nationale, les collectivités territoriales et les services de la Préfecture. Au sein de cette convention-cadre, l'Éducation nationale s'engage à :

- Déterminer, avec les élus communaux, les ajustements de la carte scolaire dans le cadre d'un dialogue de gestion et de performance annuel ;
- Prendre en compte les élèves de moins de 3 ans dans la prévision des effectifs ;
- Favoriser dès lors que cela apparaît pertinent la mise en place du dispositif "plus de maîtres que de classes" pour prendre en charge la difficulté scolaire ;
- Accompagner la formation des équipes enseignantes notamment sur la mise en œuvre de dispositifs numériques et pédagogiques innovants afin d'assurer la qualité de l'enseignement.

Les élus communaux et intercommunaux s'engagent quant à eux à :

- Engager chaque année un dialogue de gestion et de performance avec l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'Éducation nationale ;

- Fournir les locaux nécessaires à l'apprentissage des élèves en tenant compte de l'évolution des effectifs et mettre à disposition le personnel dédié à la mission d'éducation du 1er degré ;
- Enfin, les services de la préfecture indiquent que la convention est prévue pour une durée maximale de 3 ans, renouvelable annuellement chaque année scolaire, par tacite reconduction.

En conséquence de la signature de cette "*Convention-cadre pour un aménagement durable des territoires scolaires de l'Ardèche*", le Ministère de l'Éducation Nationale a doté le département de l'Ardèche de 5 postes (5 "équivalents temps pleins", cf. extrait du *Comité technique spécial départemental* (CTSD) du 1^{er} décembre 2016) en décembre 2016 pour une implantation en janvier 2017. Le calendrier de la carte scolaire, entérinée au *CDEN* (*Conseil départemental de l'éducation nationale*) du mois de janvier, a permis au DASEN alors en poste, Christophe Mauny, de proposer un enseignant supplémentaire dans les écoles rurales qui semblaient les plus pertinentes pour accueillir ce renfort enseignant (effectifs, type de classe, isolement). La décision ayant été favorablement accueillie par les enseignants, le *CDEN* les a maintenus lors de la carte scolaire, puis a élargi ce nouveau dispositif à 11 postes lors de la phase d'ajustement de septembre 2017.

Le dispositif *Co-enseignement et ruralité* a été présenté dès la rentrée 2017 aux parents élus comme représentants des parents d'élèves et aux élus des communes concernées, à l'occasion du premier *Conseil d'école*, dans chacune des 11 écoles du dispositif. Les enjeux du dispositif ont été clairement définis :

- Répondre de façon plus adaptée aux besoins des élèves ;
- Développer des perspectives nouvelles sur les modalités d'organisation de la classe intégrant la co-intervention de deux enseignants ;
- Mener une analyse partagée plus pertinente des effets des démarches d'enseignement pour affiner la réponse aux besoins des élèves ;
- Prendre en compte la diversité et responsabiliser les élèves dans leurs apprentissages.

En janvier 2017, cinq écoles ont bénéficié d'un enseignant supplémentaire : *Le Cheylard, St Sauveur de Montagut le Moulinon, Empurany, St Pons et St Etienne de Serre*.

En septembre 2017, se sont rajoutées : *St Michel de Chabrilanoux, St Jeure d'Ay, Peyraud, Chalencon, Mariac, St-Cière La Serre, et Colombier le Jeune* qui a remplacé Empurany dans le dispositif.

En septembre 2018, le dispositif a été complété avec les écoles *de Burzet, Nozières et Le Béage*. Au regard de ses effectifs (17 élèves), l'école de *Chalencon* s'est vu retirer le poste de co-enseignement.

En septembre 2019 ont rejoint le dispositif les écoles de *La Souche, St Michel d'Aurance, St Michel de Boulogne, Beauvène, Silhac, Gluiras et St Etienne de Lugdarès*. Les écoles de *Mariac* et de *Le Cheylard* l'ont quitté car elles ne correspondaient pas à la volonté institutionnelle de recentrer le dispositif sur les seules écoles à classe unique.

À la rentrée de septembre 2020, les écoles *de St Michel de Chabrilanoux* et de *St Pons* sont passées du statut de classe unique à celui d'école à deux classes : à ce titre elles sont sorties du dispositif *Co-enseignement et ruralité*.

Par ailleurs, une fiche de poste a été créée lors de l'ouverture des postes de co-enseignement pour le mouvement des enseignants de mars 2017. Elle décrit les caractéristiques du poste de co-enseignant en s'appuyant sur des références théoriques, en particulier Tremblay (2015), et liste les compétences professionnelles attendues des futurs postulants.

Les premiers effets du co-enseignement sur les élèves constatés par l'institution scolaire en septembre 2017 sont les suivants :

- Les élèves paraissent plus centrés sur leur parcours. Ils s'expriment de manière plus spontanée, profitant d'une plus grande disponibilité des enseignants.
- Les élèves développent une estime de soi plus grande et ne se comparent pas entre eux ; ils ont de ce fait renforcé leur autonomie.
- De par la présence de deux enseignants, les élèves bénéficient d'une grande diversité de choix dans les apprentissages (les professeurs proposent différentes situations et entrées).
- Les rythmes d'apprentissage sont pris en compte par les enseignants de façon individualisée.
- Les difficultés scolaires sont gérées par un travail personnalisé dans lequel l'entraide entre pairs joue son rôle d'aide aux apprentissages.
- Les élèves partagent le plaisir d'aller en classe et n'hésitent pas à l'exprimer : « notre école, c'est la meilleure ! »

De plus, le climat en classe y est présenté comme serein et agréable, les émotions sont verbalisées. Les parents des élèves qui sont en difficulté depuis plusieurs années les décrivent comme apaisés, heureux de venir en classe. Les enseignants ne subissent plus l'isolement et s'enrichissent de la professionnalité de l'autre. Plusieurs partenaires de l'école sont impliqués et à l'écoute, ils multiplient les échanges qui permettent une meilleure connaissance du quotidien de la classe. Il en découle une confiance accrue dans les propositions pédagogiques.

Un dispositif d'accompagnement des équipes a été mis en place sous la responsabilité de l'Inspecteur de l'Éducation nationale Adjoint au Directeur académique (IEN-A) de l'époque, Jean-Marc Gauthier. Une directrice d'école d'application, Annick Messonnier, a été missionnée pour mettre en œuvre cet accompagnement. La volonté initiale était que les équipes s'approprient le dispositif et innovent dans leurs perceptions du groupe classe et leurs pratiques pédagogiques. Une grande liberté d'expérimentation leur était ainsi offerte. L'accompagnement consistait à répondre aux besoins exprimés par les équipes, à encourager les initiatives innovantes et à les favoriser en apportant soit un regard extérieur soit une expertise.

Le dispositif de formation est organisé selon plusieurs modalités :

- Regroupement des équipes sur deux pôles ;
- Accompagnement dans les écoles par un formateur de circonscription ;
- Quand cela a été possible, visites croisées dans les écoles en co-enseignement ;
- Un forum départemental sur la co-éducation a eu lieu en 2017 et un autre en 2018.

Les contenus de formations ont voulu répondre aux questionnements et préoccupations des enseignants. Les différentes formations s'appuyaient sur des échanges de pratiques à travers des vidéos filmées dans les classes. Ainsi une réflexion a été menée sur l'aménagement de l'espace et l'organisation pédagogique qui en découle ainsi que sur l'emploi du temps lorsque deux enseignants partagent la même classe. La place de l'agent technique spécialisé d'école maternelle (ATSEM) dans le dispositif de co-enseignement a été interrogée. Des outils et leur mise en œuvre ont été présentés, ainsi que des activités à mettre en place pour tous les élèves d'une classe multi-niveaux, notamment en sciences, arts visuels et EPS. Les ressources numériques ont été présentées comme des réponses potentielles aux besoins de mise en autonomie des élèves et également comme supports d'apprentissages.

À la rentrée 2020, 16 écoles en classe unique sont concernées par le dispositif *Co-enseignement et ruralité*. Le dispositif d'accompagnement a été maintenu entre 2017 et 2019 même si le nombre de journées de formation s'est considérablement réduit pour les écoles en ayant bénéficié depuis sa création. Une action visant le développement des langues vivantes (*Ecoles en Réseau Apprenant Ardéchois* – ERAA – qui permet la mise en place d'une visio-conférence avec une assistante native à partir de jeux en anglais) a été mis en œuvre en 2019 dans certaines écoles. L'accompagnement des équipes s'inscrira en 2020-2021 dans le cadre du plan de formation départemental sur les fondamentaux. La convention-cadre signée en décembre 2016 arrive aujourd'hui à son terme et devrait être renouvelée.

2. Origines, objectifs et méthodologies de la recherche

Un an après le démarrage de l'opération, Pierre Champollion, membre du laboratoire Education, Cultures, Politiques (ECP), ancien IEN d'Ardèche et ex-directeur-adjoint de l'IUFM de Grenoble en charge des centres départementaux de Valence et de Privas, a été sollicité par l'inspection académique pour présenter aux enseignants impliqués dans le dispositif de co-enseignement ardéchois les grandes caractéristiques de la scolarisation en milieux ruraux et montagnards isolés en prenant appui sur les travaux scientifiques de l'Observatoire de l'école rurale (OER) dont il est le président. C'est à cette occasion que naquit chez les responsables institutionnels de l'Ardèche de l'époque, Christophe Mauny, IA-DSDEN, et Jean-Marc Gauthier, IEN-A, l'idée d'essayer d'« évaluer » le dispositif via un laboratoire universitaire indépendant et, dans cette perspective, de confier cette évaluation à un groupe de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation d'ECP¹.

L'évaluation du co-enseignement ardéchois était née, ou plutôt son principe était acté. Après quelques mois de préparation, une « convention de recherche » était signée entre le rectorat de Grenoble et l'université Lyon 2 pour 16 mois (septembre 2018-décembre 2019). Son objectif principal visait à caractériser le dispositif de co-enseignement développé par l'Éducation nationale sur des classes uniques du département de l'Ardèche et ses impacts sur les écoles et leurs acteurs. Cette évaluation a été conduite dans trois directions principales :

- Apprentissages des élèves ;
- Pratiques professionnelles des enseignants ;
- Performances scolaires des élèves (mathématiques et français).

L'équipe de recherche s'est également penchée sur d'autres aspects complémentaires, au-delà des seuls savoirs, de leurs apprentissages et des enseignements auxquels ils ont donné lieu. Elle s'est, par exemple, parfois interrogée sur l'apport du dispositif aux grands champs des savoir-faire et des savoir-être, notamment, que Jacques Delors, dans son *Rapport à l'UNESCO : Un trésor est caché dedans*, rappelle opportunément : apprendre à vivre ensemble, à vivre en paix et à vivre en démocratie, quand il lui est apparu que le dispositif du co-enseignement ardéchois était susceptible d'avoir des impacts significatifs en matière éducative sur ces champs aussi.

Le co-enseignement, comme on l'a vu plus haut, est un dispositif institutionnel inédit qui a été initié en Ardèche par les services académiques sans aucune participation initiale à sa conception des chercheurs en charge de son évaluation. Aux fins d'évaluation assignées aux chercheurs, deux groupes d'écoles ont été constitués : le premier, naturellement, était composé de toutes les écoles participant au dispositif ; le second avait vocation à servir de groupe « témoin » pour essayer d'objectiver de façon comparative les impacts éventuels du dispositif.

¹ Equipe d'accueil – dénomination officielle jusqu'au 31/12/2020 – n°4571.

La démarche d'évaluation n'a pas été « randomisée » (voir plus loin au chapitre 3). Cependant, les deux échantillons « dispositif » et « témoin » apparaissent suffisamment « voisins » en raison du processus de construction par les services de la DSDEN du groupe « témoin » dont les caractéristiques sont a priori assez comparables au groupe « dispositif » – autant que faire s'est pu – en termes d'effectifs, de niveaux scolaires concernés et de contextualisations culturelles, sociales et territoriales, pour qu'il puisse être envisagé de mener entre les deux des comparaisons termes à termes susceptibles de faire apparaître des tendances éventuellement significatives. Cet échantillon « témoin » a été bâti pendant l'été 2018 à la demande d'ECP par les services de la direction académique de l'Ardèche.

Plusieurs types de données ont été recueillis par les chercheurs d'ECP en vue de l'évaluation demandée par le contrat de collaboration de recherche susmentionné. Deux « vagues » successives de collecte des données ont ainsi été organisées pour ce faire : sur l'année scolaire 2018-2019 (la plus importante) et au printemps-automne 2020 (compléments sur certaines écoles dans certains champs).

Des évaluations standardisées initiales et finales, en mathématiques et en français, à destination des élèves de CE1-CE2 des deux échantillons, ont été construites par les seuls enseignants du groupe « dispositif » afin de n'évaluer que les points du programme abordés par les enseignants au cours de l'année. Il convient de noter ici que si les enseignants du dispositif se sont acquittés avec bonne volonté de cette tâche, tous ont regretté de n'avoir pas pu bénéficier de tout le temps qu'il leur aurait été nécessaire pour le faire. Ces évaluations standardisées se trouvent à l'Annexe 3.

Différentes données qualitatives ont été recueillies pendant les deux vagues d'investigations. En voici le détail :

- Observations ethnographiques d'une demi-journée de toutes les classes concernées par un binôme de chercheurs.
- Entretiens semi-directifs enregistrés avec tous les enseignants du dispositif et une fraction des élèves de CE1-CE2 (deux filles et deux garçons tirés au sort par école).
- Questionnaires individuels standardisés *ad hoc* semi-ouverts – aux items déjà testés dans d'autres enquêtes – passés par tous les élèves de CE1-CE2 et par leurs parents.
- Entretiens ciblés avec quelques élus concernés.

Il convient de noter ici que, si les cours de CE1 et de CE2 – tant pour certaines des enquêtes qualitatives et quantitatives conduites auprès des élèves et des parents (entretiens semi-directifs, questionnaires élèves et parents) que pour les évaluations scolaires effectuées (math-français) – ont été privilégiés dans nos investigations, c'est pour des raisons purement pragmatiques : à la fois en raison de la présence à ces deux niveaux d'effectifs suffisants en genre et en nombre dans toutes les écoles du dispositif et d'un effectif d'élèves total suffisant pour nous permettre de tester sur le plan de la significativité statistique d'éventuelles différences entre les groupes « dispositif » et « témoin » en matière d'évaluations scolaires.

Ces données ont fait ensuite l'objet d'un certain nombre de transcriptions et de traitements, en vue de leurs analyses, ressortissant soit au domaine statistique (peu en raison de la faiblesse numérique des effectifs d'élèves concernés) soit au plan qualitatif (regroupement des données par champs et par écoles). Elles ont servi de soubassements comparatifs à l'analyse des deux évaluations scolaires (groupes « témoin » et « dispositif »), des pratiques pédagogiques et des stratégies didactiques, etc. pour repérer d'éventuelles régularités, corrélations et spécificités significatives.

Dans le dispositif de co-enseignement que nous avons évalué, l'immense majorité des enseignants sont des femmes. Pour éviter de recourir systématiquement à l'« écriture inclusive », ou bien à des périphrases du type « elles et eux », qui auraient trop alourdi la

lecture de ce rapport, nous avons pris la décision d'utiliser la valeur « neutre » du masculin pour parler des enseignants de tout le dispositif et de n'utiliser la forme féminine ou masculine des substantifs que lorsque nous évoquions tel ou telle enseignant(e). Bien entendu, comme nous nous y étions engagés, l'anonymat de tous nos interlocuteurs a été entièrement préservé : tous les prénoms des enseignants ont été modifiés et toutes les écoles ont été identifiées par une lettre majuscule.

Une présentation orale intermédiaire des premiers résultats obtenus a eu lieu, au bénéfice des responsables ardéchois de l'EN et des enseignants du dispositif à l'automne 2019. Une seconde présentation des résultats finaux est bien sûr prévue au printemps 2021, mais elle n'est pas encore programmée. L'« affinage » de ces premiers résultats, les compléments d'investigation au printemps 2020², puis leur analyse et enfin la rédaction du rapport final se sont succédés dans cet ordre en 2020. Bien entendu – et pour mémoire – toutes ces opérations, si elles n'ont pas arrêté le processus de recherche, l'ont forcément impacté et, notamment, retardé, ce qui a nécessité de prévoir un avenant prolongeant la convention initiale.

Une publicisation des résultats (ouvrages scientifiques et de vulgarisation, revues scientifiques, colloques, conférences et journées de formation) est prévue : elle est déjà engagée dans certains cas (colloque international francophone « Écoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? quels apprentissages ? » de Clermont-Ferrand (octobre 2019), Colloque *inter-AREF* 2020 de Nancy, *Colloque SFERE* 2020 d'Aix-en-Provence) et est en cours de finalisation pour d'autres (ouvrage de valorisation scientifique accepté courant 2021 chez *ISTE* – version française – et chez *Wiley* – version anglaise – articles pour les *Cahiers pédagogiques* et d'autres revues à préciser proposés également en 2020 et 2021).

Se pose d'ores et déjà la question de la poursuite des investigations entreprises (suivi des élèves, seconde évaluation,...) afin, d'une part, d'assurer une plus grande robustesse aux éléments d'évaluation observés, *via* un suivi longitudinal ou une répétition des opérations d'évaluation donc, ainsi que, d'autre part, de développer d'autres pistes de recherche.

3. Équipe de recherche

Cette équipe est évidemment issue – principalement – des membres titulaires du laboratoire ECP Lyon2 qui en a assuré le pilotage scientifique. Mais elle a aussi bénéficié du concours actif de trois autres collègues qui s'y sont pleinement associés, Elodie Bellarbre, chercheuse associée à ECP-Lyon 2, Thierry May-Carle, chercheur associé à ADEF-Aix-Marseille, et Annick Messonnier, directrice de l'école d'application de Privas en Ardèche. Par ordre alphabétique ont apporté leur concours à la recherche :

- Bellarbre Elodie (PhD en économie, Professeure de lycée en SES à Paris)
- Bouchetal Thierry (PhD, MCF en sciences de l'éducation et de la formation)
- Cintéro Joris (Doctorant en sciences de l'éducation et de la formation)
- Champollion Pierre (PhD, HDR en sciences de l'éducation et de la formation, IA-IPR honoraire)
- Guignard Marc (PhD, MCF en sciences de l'éducation et de la formation)
- Magogeat Quentin (PhD, MCF en sciences de l'éducation et de la formation)
- May-Carle Thierry (PhD en sciences de l'éducation et de la formation, Directeur d'école d'application honoraire)
- Messonnier Annick (Professeure des écoles, Directrice de l'école d'application de Privas)

² Qui ont bien sûr été impactés par l'épidémie de Covid et ses conséquences (confinement notamment).

4. Plan

Le rapport se présente en trois chapitres successifs. Le premier chapitre traite des rapports aux territoires et aux territorialités des acteurs du dispositif. Le deuxième chapitre analyse le parcours du dispositif institutionnel jusqu'à sa mise en œuvre. Le troisième et dernier chapitre présente les effets du dispositif sur les apprentissages des élèves et les pratiques professionnelles des enseignants. Enfin, une conclusion générale permet de revenir sur les apports principaux de ce travail d'évaluation.

Chapitre 1 : RAPPORTS AUX TERRITOIRES ET AUX TERRITORIALITES DES ACTEURS DU DISPOSITIF

Ce premier chapitre s'appuie, de façon générale, sur différentes enquêtes regroupant des questionnaires passés par tous les élèves de CE1 et CE2 des classes du dispositif, ainsi que par leurs parents, des entretiens enregistrés avec tous les enseignants du dispositif, ainsi qu'avec quatre élèves par école tirés au sort (deux garçons et deux filles à chaque fois) de niveau CE1 ou CE2. Il prend également en compte une enquête spécifique approfondie sur les rapports école - territoire conduite sur l'une des écoles du dispositif (école G) qui, après étude, nous a semblé, sur ce point, à la fois assez représentative de l'ensemble des écoles du dispositif et suffisamment intéressante pour vouloir approfondir nos investigations initiales. Avant de présenter les premiers résultats des enquêtes conduites en 2018-2019 et 2019-2020 dans le cadre du *Contrat de collaboration de recherche* susmentionné (voir l'introduction plus haut), et notamment les rapports aux territoires et aux territorialités des enseignants, élèves et parents des écoles du dispositif, il nous paraît indispensable, à d'évidentes fins d'intelligibilité, de clarifier au fil et surtout au début du document quelques notions essentielles qui fondent le cadre conceptuel implicite de la première partie de ce rapport.

Il en va notamment ainsi, d'une part, des concepts de « territoire » et de « territorialité » et, d'autre part, des notions spatialisées de « rural isolé » et de « zone de moyenne montagne ». Pour des raisons de lisibilité, nous le ferons essentiellement via quelques encarts spécifiques consacrés chacun à un seul concept ou à une seule notion. Une carte géographique simple, enfin, indique, après les quatre encarts, la localisation de toutes les écoles du dispositif, tant initialement concernées que nouvellement entrées, dans le département ardéchois. Il nous faut encore préciser, avant de commencer, que nous utiliserons si nécessaire autant que de besoin, pour mieux comprendre les enjeux actuels du co-enseignement en Ardèche, des résultats de travaux de recherche antérieurs menés par l'*Observatoire de l'école rurale* (OER) dans le *rural isolé* de l'Ardèche de 1999 à 2005 et par l'*Observatoire éducation et territoires* (OET) de 2011 à 2015 sur les mêmes écoles primaires développés à partir de questionnaires voisins des nôtres qui pourront ainsi nous servir si besoin de base de comparaison³.

Afin de commencer la présentation proprement dite de ce rapport de recherche sur le co-enseignement implanté sur une partie du territoire ardéchois relevant du monde rural, souvent isolé, et/ou de la moyenne montagne, nous aborderons donc, au sein des deux encarts spécifiques ci-dessous, les concepts évidemment apparentés de territoire et de territorialité constitutifs de la thématique systémique "éducation, territorialités et territoire" (Champollion, 2019) dans laquelle s'inscrit ce premier chapitre.

Encadré 1. Territoire ou territoires ?

Le territoire est encore à nos yeux de chercheurs trop souvent appréhendé via des catégorisations cloisonnées trop simplistes, rigides et globales (le rural, l'urbain, etc.), bien qu'une certaine différenciation ait commencé à se faire jour depuis une bonne vingtaine d'années en combinant plusieurs critères (densité de population, migrations quotidiennes domicile-travail, polarisation économique, etc.). Ainsi, à titre d'exemple, l'*espace à dominante rurale* (voir Encadré 3) a-t-il été scindé en 1996 par l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) et l'Institut national de la recherche agronomique (INRA) en quatre sous-espaces à partir, notamment, de l'analyse des migrations quotidiennes domicile-travail en 1996 (Champsaur, 1998²) : le *rural sous influence urbaine, faible et forte*, les *pôles ruraux et leurs périphéries* et le *rural isolé*. Aujourd'hui – autre exemple – la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) dispose d'une caractérisation des territoires mieux adaptée à

³ Voir <https://observatoire-education-territoires.com/>

l'étude et au pilotage du système éducatif combinant trois zonages et outils de l'INSEE. Deux d'entre eux sont de type morphologique : le zonage en unités urbaines, qui s'appuie sur un critère de continuité du bâti, et la grille communale de densité, définie selon la distribution de la population à l'intérieur des communes ; le troisième est un zonage de type fonctionnel, le zonage en aires urbaines qui correspond à une identification de pôles et de leurs aires d'influence, au sens des trajets domicile-travail (Duquet-Métayer & Monso, 2019).

Plus généralement, toutes les enquêtes empiriques les plus récentes montrent non seulement qu'on ne peut plus parler « du territoire » au singulier, mais encore qu'au sein même des grands segments territoriaux habituellement convoqués en matière éducative – la ville, la campagne, la montagne – nombre de spécificités territoriales coexistent, voire se chevauchent. Le dynamisme démographique, l'organisation socio-économique, le tissu scolaire, le type de public, l'âge des enseignants..., sans compter le cadre physique, diffèrent d'un territoire, même voisin, à un autre. L'école de la campagne caennaise, par exemple, partage certes des traits avec celle du plateau ardéchois, mais elle s'en distingue par d'autres, comme en attestent les recherches par l'équipe du laboratoire Espace et Sociétés (ESO)⁴ de Caen et par celle de l'Observatoire éducation et territoires (OET)⁵. Le territoire correspond en outre à une mosaïque de lieux imbriqués qui, à l'évidence, ne peut absolument plus s'appréhender au travers des seules segmentations politiques et administratives telles que le département ou l'académie, par exemple, dont les agrégats sont bien trop composites, ce qui rend l'approche territoriale complexe, même sans tenir compte des réalités et virtualités réticulaires qui traversent de plus en plus les territoires.

Encadré 2. Territorialité

Dans la foulée de son ouvrage emblématique *La région, espace vécu* (1976), le géographe Armand Frémont récemment décédé avait pressenti et repéré que les hommes se faisaient une image des lieux où ils vivaient - ultime ciment territorial relevant du plus profond de l'intimité psychologique. La territorialité correspond essentiellement à la dimension « symbolique » générale du territoire vécu (Bozonnet, 1992 ; Debarbieux, 2008). Elle pourrait bien être au territoire ce que la compétence est à la performance en linguistique ou bien ce que la personnalité est au comportement en psychologie. Plus précisément, la territorialité relève d'une dimension territoriale proche de la « prégnance symbolique des espaces » de Parazelli (2002). C'est une véritable « représentation symbolique des lieux » (Vanier, 2009) qui est portée par une « conscience collective » (Caillouette, 2007), « construite et partagée » par tous ses acteurs (Aldhuy, 2008). La territorialité, selon nous, renvoie ainsi *de facto* à un véritable « habitus » territorial. Et le territoire, sous cet angle, apparaît alors bien comme une « territorialité activée » (Vanier, 2009).

Enfin, comme on l'a vu plus haut pour le territoire dans sa généralité, rappelons ici que la territorialité elle-même n'est pas univoque : pour s'en tenir aux territoires de la moyenne montagne française⁶, il y a par exemple autant de territorialités montagnardes que de massifs (le plateau ardéchois n'est ni les Bauges, ni la Chartreuse, ni la haute Ubaye !), même si des régularités entre elles existent évidemment, à commencer par le sous-bassement morpho-physique (Bozonnet, 1992) qui se retrouve intégré dans la

⁴ Patrice Caro, Agnès Checcaglini, Yvette Grelet et Rémi Rouault, entre autres.

⁵ Yves Alpe, Angela Barthes, Pierre Champollion, Michel Floro et Thierry May-Carle, notamment, pour ces recherches.

⁶ Communes dont le « point moyen » se situe en général autour de 700m dans les Alpes (1.600m pour la « haute montagne »).

segmentation administrative⁷ définie par les lois « Montagne » successives (1985 et 2005) et leurs textes réglementaires d'application.

Les territorialités et, plus largement, les territoires, que nous venons de tenter de définir et de cerner au travers des deux premiers encadrés (**Encadré 1** et **Encadré 2**), sont susceptibles d'influer, *via* des liens multiples et complexes, sur l'éducation. Les investigations menées dans la ruralité isolée de moyenne montagne française ont montré que, si le facteur explicatif contextuel territorial global venait largement après l'impact du social sur l'éducation (qui « expliquait » environ la moitié de la variance éducative liée aux contextes), ainsi qu'après les facteurs politico-institutionnels et les effets-maîtres et les effets-établissements (qui en expliquaient un tiers environ), il en éclairait quand même un peu plus d'un sixième (Champollion, 2013). S'agissant plus particulièrement des projets, des vœux et des choix d'orientation, de la construction de l'identité professionnelle des enseignants (Rothenberger, 2016) et de leurs gestes professionnels spécifiques (Lallaï, 2016 ; Chiardola, 2021), c'est majoritairement la territorialité qui correspond à l'influence territoriale la plus marquante.

1. Contexte territorial général – « rural isolé » et « moyenne montagne » - des différentes écoles du dispositif

Il nous faut, maintenant, clarifier comme nous l'avions indiqué les notions de « rural isolé » au sein de la segmentation de *l'espace à dominante rurale* identifiée par l'INSEE et l'INRA en 1996 (voir **Encadré 3**) et de « moyenne montagne » au sein de la *zone de montagne* définie par la loi éponyme de 1985 (voir **Encadré 4**).

Encadré 3. L'espace à dominante rurale.

En 1996, l'INSEE choisit de se baser sur le concept géographique d'espace pour délimiter sur la métropole deux grands types d'espace : *l'espace à dominante urbaine* et son homologue à *dominante rurale*. Ce qui est demeuré constant, entre la classification de 1996 et la précédente, c'est la définition négative du rural, en creux, à partir de l'urbain, de la ville. Ont été de la sorte réputées faire partie de *l'espace à dominante rurale*, d'une façon générale, les zones n'appartenant pas à *l'espace à dominante urbaine*. Dans le cadre général de ce premier *zonage en aires urbaines*, les 31 251 communes rurales du recensement de 1990 ont été ainsi, en 1998, ventilées en quatre catégories principales, qui ensemble composent désormais *l'espace à dominante rurale* :

- Le **rural sous faible influence urbaine** (RSFIU) : 8 359 communes dans lesquelles 20 % à 40 % des actifs vont travailler chaque jour dans les aires urbaines voisines ;
- Les **pôles ruraux** (PR) : 9 494 communes, offrant de 2 000 à 5 000, emplois au sein desquelles plus de la moitié des actifs résidents travaillent ;
- La **périphérie des pôles ruraux** (PPR) : 2 907 communes dont au moins 40 % des actifs vont travailler dans les pôles ruraux ;
- Le **rural isolé** (RI) : défini d'abord « négativement », il comprend les 10 491 communes restantes, autrement dit le solde, dans lesquelles moins de 20 % de la population active vont travailler dans une aire urbaine voisine.

Cette nouvelle typologie, qui structure hors de toute référence aux anciens milieux géographiques *l'espace à dominante rurale*, rassemblait à la fin du XX^{ème} siècle environ 18 % de la population métropolitaine sur près de 60 % du territoire métropolitain français. Elle a fait l'objet en 1998 d'une publication conjointe de la part de l'INRA et

⁷ *Zone de montagne*.

de l'INSEE, intitulée *Les Campagnes et leurs villes* (Champsaur, 1998), qui présente les principales caractéristiques de cette nouvelle segmentation de l'espace rural français. Voici comment se répartissaient, en 1990, sur le plan métropolitain français, les treize millions d'habitants recensés vivant dans cet *espace à dominante rurale* : cinq millions vivaient dans le *rural sous faible influence urbaine*, trois millions vivaient dans les *pôles ruraux* et leurs périphéries et cinq millions vivaient dans le *rural isolé*. Dans le cadre des recherches menées, les *pôles ruraux* (PR) et la *périphérie des pôles ruraux* (PRP) ont été tous deux rassemblés en une seule et même catégorie, nommée tout uniment « pôles ruraux » (PR).

En 2002, l'INSEE a développé un second zonage rural, le *zonage en aires urbaines et aires d'emploi de l'espace rural*, fondé principalement les aires d'emploi, qui a scindé la ruralité française en trois grandes catégories. Un nouveau découpage de l'espace français en *bassins de vie* a, enfin, été initié par l'INSEE en 2003 pour tenter de réduire la trop grande séparation existante entre le rural et l'urbain dans les segmentations précédentes. Cette segmentation, qui a le mérite de définir l'unité territoriale de base, le *bassin de vie*, de façon opérationnelle, accompagne correctement le mouvement démographique des années 2000 qui voit croître la population des communes rurales au sein de l'*espace à dominante urbaine*.

En raison de l'abandon du *rural isolé*, notamment, dont la valeur heuristique lui paraissait très forte, et de la dissolution du *rural sous faible influence urbaine*, deux zonages qui se sont avérés utiles pour comprendre, par exemple, les différences de taux d'équipement numérique et, de façon plus large, les stratégies de rupture de l'isolement culturel développées dans les ruralités, l'équipe de recherche, comme antérieurement l'OER puis l'OET, a pris la décision, bien que les recensements de population depuis 1999 fussent désormais présentés dans de nouveaux cadres, d'opérer ses propres investigations dans le cadre de la typologie rurale de 1996-1998.

Encadré 4. La zone de montagne

L'équipe de recherche a également eu recours à un second type de segmentation spatiale fondé essentiellement, lui, sur l'altitude : il renvoie à la partie « montagne » de l'*espace à dominante rurale* qui renvoie explicitement à la *zone administrative de montagne*.

La définition de la *zone administrative de montagne française* résulte d'un ensemble de textes administratifs pris essentiellement entre 1974 et 1978 (arrêtés des 20/10/1974, 18/03/1975, 18/01/77 et 13/11/1978 et décret n°77-566 du 03/06/1977) à la suite du décret initial de juin 1961 qui définissait administrativement la commune montagnarde comme une commune « ayant plus de 80% de son territoire à une altitude moyenne supérieure à 700 mètres (600 mètres pour les Vosges et 800 mètres pour les Alpes du sud), ou une dénivellation entre le point le plus bas et le point le plus haut de 400 mètres au minimum ». Cette définition rigoureusement « administrative » a été quelque peu assouplie par la *loi Montagne* de 1985 : « une commune de montagne connaît une limitation des possibilités d'utilisation de la terre en fonction des conditions climatiques ». Au-delà, une commune d'altitude inférieure à la moyenne réglementaire, pour être classée en zone de montagne, doit « se caractériser par des pentes de plus de 20 % sur au moins 80 % de son territoire » (*Pour la Montagne*, n° 147, 2004).

Le corpus géographique « montagne » de la recherche, intégralement sis dans le département métropolitain de l'Ardèche, correspond donc évidemment aux espaces de *moyenne montagne* situés au-dessous de 1 600 m, point moyen correspondant à l'entrée dans la *haute montagne* ou, parfois autrement dit, aux espaces de *montagne simple* qui renvoient, eux aussi, à des territoires classés en *zone de montagne* mais n'appartenant pas à la catégorie *haute montagne*.

2. Localisation géographique des différentes écoles du dispositif dans le département de l'Ardèche

La Figure 1 est une carte établie par les services de l'inspection académique du département de l'Ardèche et complétée par nos soins. Elle permet d'appréhender, avec suffisamment de précision, la localisation géographique de toutes les écoles du dispositif initial, soit au total onze écoles, puis neuf après le retrait des écoles du Cheylard et de Mariac (elles ne correspondaient plus tout à fait aux caractéristiques souhaitées par l'institution commanditaire du dispositif de co-enseignement, et de leurs environnements territoriaux respectifs immédiats), ainsi que celles qui sont entrées plus tardivement dans le dispositif de co-enseignement.

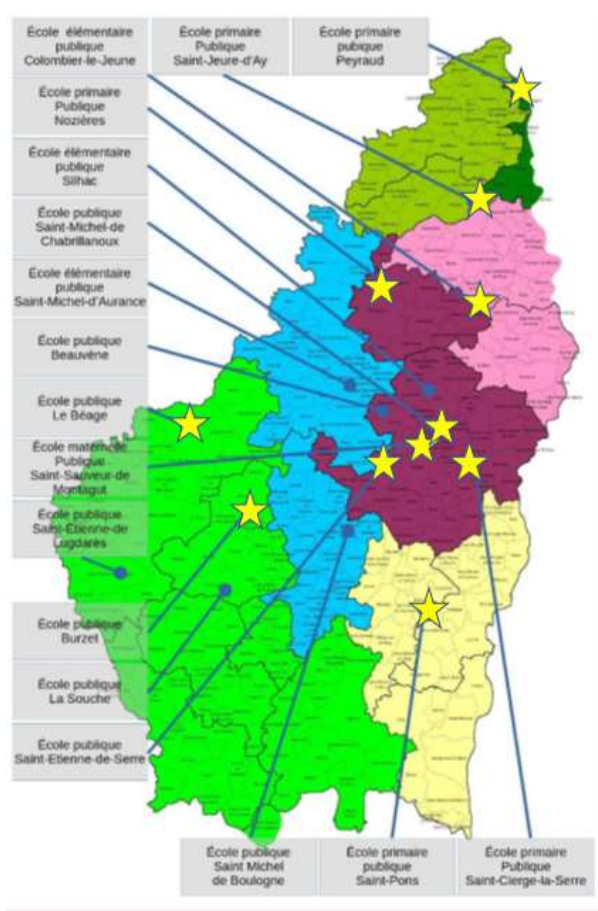


Figure 1. Localisation des différentes écoles du dispositif de co-enseignement : les onze écoles initiales portées par des étoiles jaunes, les suivantes le sont par des points bleus (source : DSDEN de l'Ardèche)

3. Caractéristiques territoriales générales des écoles du dispositif

L'ensemble des écoles étudiées implantées du nord au sud de l'Ardèche s'insère dans des territoires géographiquement variés et parfois isolés : depuis les contreforts proches de la vallée du Rhône jusqu'au plateau du parc naturel régional de la Châtaigneraie. En termes d'altitude minimale et maximale de la commune, les valeurs (exprimées en mètres) s'échelonnent entre 134/381 pour la plus basse commune (Peyraud) et 960/1602 pour la plus haute (Le Béage). On se situe donc dans des zones de moyenne montagne avec toutefois des différences notables d'altitude d'une commune à l'autre. Toutes les communes présentent une très faible densité de population allant de moins de 8 (Le Béage) à 84 (Peyraud) habitants au km². Cependant seules deux communes se situent légèrement au-dessus de la moyenne de

l'Ardèche (60 hab./km²), tandis que toutes les autres sont très en-dessous de ce nombre ! Pour mémoire, la densité moyenne de population en France est de 117 hab. /km². La plupart d'entre elles se situent dans des territoires relativement isolés, c'est-à-dire éloignés des centres administratifs et culturels, avec en prime parfois un fort enclavement géographique, routier notamment, tout particulièrement en hiver. L'absence fréquente de commerces et de services de proximité génère des déplacements en voiture très fréquents, parfois longs et difficiles, surtout en hiver (« burle »). Plus le village est situé loin de la vallée du Rhône, plus le phénomène s'amplifie, d'autant plus que les routes ardéchoises sont massivement étroites et tortueuses (11 virages au kilomètre en moyenne comme en Corse).

On peut constater d'emblée un certain nombre de régularités – majoritaires – valables pour la plupart des écoles de l'échantillon. En premier lieu, comme c'est également le cas dans de nombreuses autres régions rurales montagnardes, on note la coexistence de trois typologies d'habitants, qui correspondent, comme on le verra plus loin à autant de publics scolaires, ainsi que l'Observatoire éducation et territoires l'a clairement mis en évidence dès le début des années 2000 notamment sur les mêmes zones rurales isolées de l'Ardèche que celles qui sont concernées par le dispositif actuel de co-enseignement entre 2011 et 2015 (Alpe, Barthes et Champollion, 2016). Les premiers, que nous appelons par facilité les « ruraux historiques », sont de plus en plus minoritaires aujourd'hui. Implantés dans la commune depuis plusieurs générations, ils sont « enracinés » dans le territoire, même s'ils n'exercent plus une activité agricole. Les seconds, « les néo ruraux », comme on les qualifie classiquement, ont fait le choix délibéré de s'installer « à la campagne » dans la foulée du "mouvement" de mai 1968 et, plus largement, dans les années 1970 et 1980 qui ont vu se développer de nombreux projets d'installation « loin des villes ». Ils sont issus de familles plutôt culturellement favorisées et ont un niveau d'étude plus élevé que la moyenne. Certains continuent d'exercer leur travail loin de leur résidence, d'autres ont créé une entreprise comme un ensemble de gîtes ruraux ou une production agricole ou artisanale spécialisée. Les troisièmes, enfin, sont aussi des « néo-ruraux » qui, arrivés plus récemment à la campagne, se différencient nettement des premiers : issus de milieux plutôt défavorisés, ils ont souvent connu des conflits avec les services sociaux. Leur choix de vivre dans ces communes ne relève donc pas des mêmes motivations positives que ceux des précédents. Ces familles sont souvent en difficulté économique (chômage pour au moins l'un des deux conjoints, aides sociales fréquentes et « petits boulots » irréguliers pour d'autres). Elles font – « involontairement » souvent – montre d'une grande mobilité, voire d'instabilité géographique, et peuvent partir de façon très rapide. Enfin, ces « néo-ruraux » issus de milieux défavorisés sont aujourd'hui – comme ils l'étaient déjà hier⁸ – présents de façon significativement minoritaire, dans la majorité des communes de l'échantillon sans cependant jamais dépasser la moitié de la population. Faute d'enquête spécifique sur la question, nous ne pouvons pas aller plus loin dans la précision quantitative.

De façon plus précise, mais sur le plan qualitatif cette fois, il se confirme d'abord, ainsi que l'avait déjà noté sur ces mêmes terrains l'OET (Alpe, Barthes & Champollion, 2016), que ces trois catégories de familles installées dans ces zones rurales isolées n'ont pas les mêmes rapports avec l'école ni les mêmes attentes vis-à-vis de ce qu'on y enseigne : les ruraux historiques font très généralement confiance à l'école et à ses agents pour apprendre le lire-écrire-compter à leurs enfants même si leur niveau de confiance dans l'institution décroît aujourd'hui; les néo-ruraux aisés, sans craintes majeures pour la réussite de leurs enfants, souhaitent que l'école les ouvre sur l'extérieur, sur la culture, sur les voyages, sur l'environnement naturel, etc. ; les néo-ruraux issus de milieux défavorisés urbains, eux, font moins confiance à l'école et n'en attendent rien ou presque. Cela concerne évidemment les parents comme la plupart de leurs enfants qui sont souvent tiraillés entre les valeurs de l'école

⁸ Cf. enquêtes antérieures de l'OET sur l'Ardèche.

et celles de la maison. Dans une perspective voisine, on peut également noter le faible pourcentage d'agriculteurs dans les communes étudiées (8,8 % des actifs en moyenne), ce qui correspond à une tendance générale de baisse constante dans les territoires ruraux français.

Enfin, la dernière constante observée concerne le taux de chômage dans les communes de l'échantillon observé qui se situe à 12,6 %, soit une valeur supérieure à la moyenne nationale, tous territoires confondus, qui se situe autour de 8,5 %. Les données de l'INSEE insérées dans le Tableau 1 nous permettent d'en documenter quelque peu le détail, commune par commune, qui s'étage de 7,8 % à 15,7 % :

Référence géographique	Revenu médian (€)	Taux de chômage (en %)	Part des ménages propriétaires (en %)
Saint-Jeure-d'Ay	20760	7,8	73
Saint-Etienne-de-Serre	16520	9,5	82,9
Saint-Pons	20820	11,1	73
Saint-Cierge-la-Serre	16760	11,9	72,6
Colombier-le-Jeune	18240	12,1	82,9
Peyraud	21040	12,1	62,7
Le Béage	15320	13,5	80
Saint-Sauveur-de-Montagut	18970	14,9	61,1
Nozières	15550	15	72,3
Saint-Michel-de-Chabrillanoux	18340	15,7	72,5
Burzet	18350	15,7	73,4
Ardèche	20150	14,1	66,7
France	20820	13,9	57,5

Tableau 1. Informations socio-démographiques sur les villages enquêtés (2017)

Source : Insee-DGFiP-Cnaf-Cnav-Ccmsa

4. Principaux éléments de territorialité

Il s'agit ici essentiellement de repérer et d'identifier les différentes représentations, identités, valeurs, etc. liées au territoire de vie professionnelle des enseignants, de scolarisation des élèves et de vie des familles. Elles ont été extraites, pour la plupart, d'abord des monographies des onze écoles du dispositif (fortement alimentées, notamment, par les verbatims des entretiens élèves et professeurs), ensuite des questionnaires passés par les élèves de CE1/CE2 ainsi que par leurs parents et, enfin, des données synthétiques émanant d'une enquête

approfondie, ciblée sur la question territoriale, effectuée au cours de la seconde année de recherche dans l'une des écoles du dispositif comme nous l'avons indiqué plus haut.

4.1. La question des valeurs

Il est possible d'observer un large consensus sur quelques valeurs essentielles, largement intériorisées et clairement partagées par tous, professeurs, élèves et parents, qui sont portées par les habitants du territoire et reprises par leurs enfants : entraide et solidarité interpersonnelle, solidité familiale intergénérationnelle, ancrage dans le territoire local, respect de l'environnement sont parmi les plus distinctives. Ces valeurs cardinales, caractéristiques de bien des territorialités rurales isolées et montagnardes du type de celles dans lesquelles s'inscrivent les différentes écoles étudiées, semblent en outre à la majorité des enseignants plus respectées qu'elles – les mêmes ou bien d'autres – ne le sont ou ne le seraient en ville. Il n'en reste pas moins, selon les nombreuses données convergentes que nous avons recueillies tant auprès des élèves que de leurs parents et de leurs enseignants, que s'impose facilement au fil des témoignages l'idée majoritaire que se développeraient plus facilement en milieux ruraux montagnards ces valeurs liées à l'entraide, à la solidarité et au respect de l'environnement (avec une tendance marquée à privilégier les ressources locales quand c'est possible).

De nombreux professeurs des écoles semblent ainsi partager une certaine vision « idéalisée » selon laquelle ces valeurs, majoritaires en milieu rural, y seraient « naturellement » développées, à la différence du milieu urbain dans lequel le grand nombre d'habitants générerait une certaine indifférence vis à vis des autres. De façon générale, il y a consensus sur le fait que de telles valeurs ne peuvent bien « fonctionner » qu'au sein d'un groupe limité en nombre : *id est* dans une *petite communauté où tout le monde se connaît plus ou moins* (Cécile, école G). Plusieurs enseignantes – réparties sur la majorité des écoles du dispositif – sont allés jusqu'à nous dire qu'*il existait [chez eux] encore des valeurs typiques que les néo-ruraux viennent chercher*.

On voit que l'environnement préservé d'une nature jugée très proche, avec ses caractéristiques géographiques, climatiques et agricoles, « fait lien » entre les habitants qui revendiquent tous l'appartenance à une communauté dont les limites varient de la commune à ses environs proches, ce qui représente finalement un espace commun réduit. Celui-ci est cependant jugé suffisant pour qu'une large majorité – pour autant pas la totalité de l'échantillon – revendique ce sentiment d'appartenance qualifié d'« authentique », ce qui pourrait paraître d'une certaine façon comme le refus de certains aspects du « progrès » pour une des enseignantes (Anaïs, école G du dispositif) qui pointe le risque de « culte » nostalgique d'une vie qui a été mais n'est plus et ne sera plus jamais...

Localement, enfin, nous précise une autre enseignante (Domitille, école J) se ferait encore progressivement jour aujourd'hui le maintien – légèrement déclinant tout de même – de valeurs et traditions religieuses, catholiques ici⁹, qui sont encore fortement ancrées dans la population (les pèlerinages et chemins de croix restent encore fréquentés, et la présence de nombreuses écoles privées est largement attestée).

⁹ Sauf près du Chambon-sur-Lignon notamment.

4.2. La question des représentations

4.2.1. *Du côté des élèves*

Les élèves, plus que par une conscientisation forte des caractéristiques irréductibles de leur territoire d'ancrage familial et scolaire, manifestent souvent comme on l'a vu leur attachement au territoire rural à travers le « dégoût » de la ville, consacrant la maxime bourdieusienne au sujet du goût (les goûts sont avant tout des dégoûts !). À ce titre, la ville semble d'abord caractérisée par un manque, celui de la « nature » (espace, forêt et animaux) et, en contrepartie, par la présence de nuisances anxiogènes inexistantes à la campagne : le bruit et la pollution. Ce point semble plus marqué chez les enfants locaux historiques que chez les néo-ruraux. Il y a cependant unanimité pour affirmer que la campagne est un lieu plus calme, plus sûr et plus agréable que la ville.

En termes de loisirs, les enfants évoquent des activités courantes à la campagne, faites de jeux avec leurs camarades ou de sorties dans la nature avec leurs parents (petites randonnées ou balades, ski, etc.). On se situe cependant en règle générale dans un discours archétypal sur les bienfaits de la campagne. Les enfants disent enfin quasiment tous souhaiter vivre plus tard en milieu rural. Il convient de rappeler que ces élèves, qui apprécient vivre dans ce cadre de vie protégé, sont en général – pas tous cependant ! – déjà allés dans des grandes villes. Les représentations relatives à leurs futurs lieux de vie exprimées par ces – jeunes – élèves restent cependant généralement assez vagues. On peut avancer l'hypothèse que le jeune âge des élèves interrogés (niveau CE) ne leur permet pas vraiment ou facilement de détailler et d'explicitier leurs choix. Cette limite, essentiellement langagière, mérite d'être prise en considération. Des élèves de niveau CM, comme ceux qui avaient été antérieurement enquêtés par l'OER, puis par l'OET, auraient sans doute été plus à même d'approfondir leurs points de vue, comme ces deux observatoires ont pu le vérifier successivement au cours d'enquêtes antérieures. Ajoutons aussi que la question du territoire à cet âge-là relève en général d'un « non-problème », au moins pour ceux qui ont toujours vécu au même endroit.

4.2.2. *Du côté des enseignants*

Comme les élèves, la majorité des enseignants du dispositif apprécient leur environnement territorial – qu'il soit plus rural ou davantage montagnard – qu'ils connaissent et décrivent en général bien : *animaux, verdure, calme / pas de bruit, absence de pollution, cadre géographique favorisé, petite taille du village, relations sociales positives*. L'un d'entre eux (école K) parle volontiers d'un *territoire plus « authentique » que celui de la ville, avec des valeurs humaines anciennes fortes très ancrées territorialement et un sens des échanges où la simplicité l'emporte*. Ils plébiscitent les nombreuses activités de pleine nature : escalade, randonnée et VTT. Ils trouvent tous à cet égard que l'attachement de leurs élèves et, plus largement, de la population locale à leur territoire est très fort. Mais le leur n'est pas moindre, en particulier quand ils sont issus du territoire !

4.3. La question des identités

4.3.1. *Du côté des enseignants*

Les enseignants qui y ont souvent grandi et vivent actuellement dans ce même milieu de moyenne montagne (un ascendant instituteur rural dans deux cas sur trois) n'ont pas eu à faire l'apprentissage de ce territoire qui leur est familier : leur intégration s'y est donc avérée facile, voire « naturelle », comme ils le précisent fréquemment. Ils ont presque tous choisi ce poste dans lequel ils se plaisent. Ils partagent ainsi largement la territorialité rurale-montagnarde locale avec leurs élèves. L'une d'elles (Anaïs, école G) parle notamment avec ses élèves de « *notre* » école !

Question logement, si tous les enseignants du dispositif n'habitent pas leur commune d'exercice, où ils n'ont donc pas toujours d'activité associative particulière ni de responsabilité sociale, certains d'entre eux ont un fort engagement dans leur propre commune de résidence (association, politique locale, collaboration active lors d'événements locaux). Pour la majorité de ces professeurs d'école, il existe donc une identité rurale forte qu'ils expliquent, essentiellement par trois raisons : l'isolement rural, quand même important, même s'il convient de ne pas le surestimer, à quoi s'ajoute fréquemment la géographie montagnarde contraignante dans un certain nombre de cas, puis le faible nombre de personnes qui forment la communauté dans laquelle ils vivent et travaillent et, enfin, l'environnement naturel vécu positivement. La faible population, et le « calme » qui en résulte, sont jugés comme des atouts facilitant les échanges et générant une vie collective agréable.

Il convient enfin de rappeler ici aussi que cette identité revendiquée dans cette perspective est souvent construite, comme chez les enfants, en opposition à celle de « la ville » jugée négativement et de façon parfois caricaturale. On voit avec cet exemple que, comme nous le disions plus haut à l'endroit du territoire rural en général, le partage de cette territorialité ardéchoise rurale-montagnarde qui cimente les différents groupes, d'âge en l'occurrence, n'est pas un vain mot.

4.3.2. *Du côté des élèves*

Les représentations du territoire rural de scolarisation et de vie – c'est quasiment le même ! – chez les élèves sont presque unanimement positives : à la campagne, *il n'y a pas trop de voitures, il y a des fermes et des forêts, c'est pas la ville*, nous dit Nina (école K). Ces représentations du territoire rural, généralement assez riches, sont souvent influencées par l'ancrage familial et la pratique fréquente de la chasse dans leur environnement (au moins chez les ruraux historiques). Par exemple, un élève de l'école J (Elwan) nous a dit avec insistance aimer la campagne et la montagne – il se montre capable de faire entre les deux des distinctions pertinentes en fonction du paysage et de l'altitude – où l'on peut voir beaucoup d'animaux (*sangliers, renards, fouines, hérissons, lapin et lièvres*) et où l'on peut facilement et fréquemment faire des randonnées.

4.4. Focus sur quelques différences ville / campagne

Il faut rappeler que, dans le cas de l'école G qui, comme nous l'avons indiqué plus haut, a été particulièrement étudiée sous cet angle - un deuxième questionnaire d'une bonne dizaine de pages, très fouillé sous l'angle du rapport au territoire, a été « administré » aux trois enseignantes (séparément) dans la mesure où la crise sanitaire liée à la Covid-19 nous a empêché de revenir dans l'école pour y poursuivre les observations ethnographiques initialement prévues – les enseignantes sont toutes trois des « rurales historiques » qui ont particulièrement bien vécu leur ruralité : c'est là une première spécificité de cette école. La seconde tient à la pérennité de la même équipe depuis trois ans. Ces deux caractéristiques de l'équipe enseignante font donc de cette école un cas relativement particulier (sous cet angle), au-delà du caractère emblématique de l'école au niveau de l'insertion dans le territoire.

Selon la majorité – mais pas tous ! – des professeurs des écoles du dispositif qui ont été « interviewés », on assisterait à un certain rejet des *produits innovants venus de la ville* qui sont considérés comme *non authentiques*¹⁰. Chez la plupart d'entre eux, on note cependant que cette opposition rural / urbain est a minima couplée à un manque d'attrait, voire de « curiosité », pour la « nouveauté » qui est jugée trop portée par la « ville », ce qui dans beaucoup de cas

¹⁰ Du point de vue éducatif, on peut s'interroger sur les éventuelles conséquences de ce rejet des « nouveautés » et de ses conséquences sur les représentations des enfants. De même, le terme « authenticité » semble aller de soi pour tous sans être pour autant clairement défini ou illustré.

entraîne par contrecoup un repli vers les ressources locales. Cependant, si les réseaux culturels ruraux sont généralement qualifiés d'actifs par les enseignants, ils paraissent parfois coupés les uns des autres à leurs yeux. Enfin, l'image de *paradis perdu* va dans ce cadre fréquemment de pair avec une « peur » diffuse des autres territoires, fussent-ils également ruraux (Cécile, école G).

Ce qui se ressent fortement dans la majorité des réponses fournies – elles relèvent parfois de la « profession de foi » non scientifiquement démontrée – c'est que cette « peur » de l'urbain, souvent indiquée *mezza voce*, pourrait de facto aussi, avec bien sûr (voir plus loin) d'autres facteurs liés notamment à la sous-estimation du niveau scolaire et à l'auto-censure en matière d'orientation (Champollion, 2019), peser sur le *manque d'ambition* des élèves. Une des enseignantes de l'école G (Emma) semble du reste en prendre clairement conscience quand elle se demande si le système en place ne serait pas contreproductif en termes de préparation à l'entrée au collège qui se passera nécessairement dans une petite « ville » ardéchoise : *le système ne surprotège-t-il pas les élèves ? Les préparons-nous bien à la suite qui se fera nécessairement dans d'autres conditions ?*.

Enfin, l'isolement social et culturel pointé du doigt depuis des années, voire des décennies, par l'institution stigmatisant souvent l'école rurale et son environnement – par exemple et entre autres dans de nombreux rapports officiels commandés par l'Éducation nationale [Mauger, (1992) en premier lieu, mais aussi dans une moindre mesure Lebossé (1998) et Duhamel, (2003) etc.]¹¹ – n'est pas trop durement ressenti, quand il n'est pas tout simplement nié, par les enseignants du dispositif : la majorité de ceux-ci ne se sent pas vraiment isolée – s'ils reconnaissent être parfois géographiquement un peu enclavés comme sur le plateau ardéchois – dans la mesure où l'offre culturelle des villes proches leur semble *large, suffisante et assez accessible* et où le tissu associatif leur paraît *suffisamment dense*, selon Angèle et Raphaëlle (école I).

5. Insertion de l'école dans le territoire

La réponse des enseignants du dispositif est la même pour tous : il n'y a pas plus d'exploitation pédagogique du milieu environnant à la campagne qu'en ville, mais plutôt une exploitation différente, en raison de ce qui est disponible gratuitement (infrastructures historiques, architecturales, muséales et culturelles, notamment, pour la ville ; nature environnante, caractéristiques géographiques locales et tissu humain pour la campagne). Une enseignante (Anaïs, école G) soulève à ce propos la question de la limitation que des textes administratifs et législatifs contraignants ont imposé au fil des ans, en lien avec la responsabilisation croissante des enseignants. Cela apparaît comme un frein qui n'existait pas autant autrefois.

Les professeurs des écoles souhaiteraient tous aussi bénéficier des mêmes équipements et infrastructures culturelles qu'en ville quand cela est possible ou bien, à défaut, de facilités de transport pour visiter les équipements culturels qu'ils ne trouvent pas sur place. Notons qu'en termes de personnes ressources locales, deux catégories d'interlocuteurs sont citées en priorité : les maires (et leurs adjoints), ainsi que les "anciens", à titre de mémoire du territoire. Certains travailleurs manuels le sont aussi parfois au même titre (agriculteurs ou artisans).

Le maire est toujours le premier interlocuteur de l'école (réponse unanime) avec qui les échanges sont parfois voire souvent quotidiens – ce qui témoigne d'une grande proximité – et qui, dans la majorité des cas, sont considérés comme satisfaisants. Le département et les communautés de communes ont des liens moins fréquents avec les écoles : ils sont surtout les

¹¹ Cités et répertoriés dans : Alpe, Y. (2012). Performances scolaires et territoire rural en France. In « Education et ruralités », *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n° 59, pp.113-124.

financeurs de projets (non exclusifs puisque des actions menées par les parents et l'école ont également des sources de financement propres). Les parents d'élèves – ce sont souvent les mêmes – apparaissent aussi comme des partenaires réguliers.

5.1. Partenariats écoles-environnements

Les partenariats ont une double finalité pour les enseignants : ouvrir l'école sur l'« extérieur » et s'approprier¹² le territoire environnant (naturel, historique, culturel et social). A titre d'exemple, des partenariats ont été menés chaque année dans l'école ciblée par l'enquête territoriale approfondie menée avec les organismes suivants : associations liées à l'environnement (*Fédération Rhône-Alpes des associations de protection de la nature, Parc naturel régional des Monts d'Ardèche, Syndicat des traitements des déchets Ardèche Drôme, Eyrieux clair*). D'autres l'ont été avec certains spécialistes du milieu local (botaniste, géologue, etc.). Un travail régulier avec la bibliothèque du village a ainsi été entrepris (à raison d'une fois par semaine avec des bénévoles dans le cadre d'un projet annuel) par Cécile et Anaïs (école G).

Dans la même perspective, sur la même école, les délégués des élèves participent chaque année à l'un des conseils municipaux, trois rencontres sportives par an sont organisées par les enseignants d'un réseau de sept écoles voisines pour développer les apprentissages liés aux jeux collectifs, une classe de découverte ans à visée d'apprentissage de la natation a lieu tous les deux ans et, enfin, des rencontres avec des « anciens » du village familiarisent les élèves avec le patrimoine local et développent du lien social entre école et habitants.

5.2. Projets éducatifs - dont sorties et voyages scolaires - liés ou non à des partenariats

Ils portent essentiellement sur les thématiques de l'environnement, de la citoyenneté et du sport. Un grand projet par an est choisi parmi les offres des partenaires, en général en lien avec le thème de l'environnement (exemple : deux journées sur le thème de la géologie et du volcanisme en 2019/2020, école G). La création d'un jardin d'école complète et prolonge souvent ces actions quand la démarche apparaît opportune, comme Alice et Jade (école K) l'ont fait. Il faut noter qu'en règle générale les projets d'école sont assez anciens¹³ disent beaucoup d'enseignants et n'interviennent finalement que peu dans l'insertion de l'école dans le territoire, bien qu'il existe des liens forts entre les écoles du dispositif et leur environnement territorial qui permettent de rompre l'isolement potentiel et de favoriser le dynamisme scolaire. L'école joue dans ce cas-là un rôle fédérateur notable sur le territoire. Un exemple de projet observé dans l'une des écoles du dispositif (école H, Anne et Pascale) a retenu notre attention : il favorise le regroupement « petits/grands » en choisissant un thème commun autour d'un ouvrage de littérature enfantine qui est ensuite décliné à différents niveaux et exploité selon les compétences des élèves, tout en favorisant une coopération inter-âges (qui restait encore à affiner à la date de notre visite).

5.3. Réseaux scolaires (tant affinitaires qu'institutionnels)

Sur les écoles étudiées, on constate que rares sont celles qui fonctionnent réellement en réseaux, qu'ils soient affinitaires ou institutionnels, contrairement à ce que l'on voit ou a vu dans d'autres milieux ruraux (*réseaux buissonniers* du plateau du *Vercors*, *réseau affinitaire Vienne-Gartempe*, par exemple). Peut-être faut-il y voir un effet de la géographie locale qui en Ardèche isole souvent les uns des autres les bassins-versants ? On retrouve cependant assez

¹² Voire « adopter » des monuments locaux significatifs comme cela a pu se faire dans le cadre du « Mai des monuments » à Naples ou plus largement en Campanie dès la fin années 1990 (cf. *L'école en milieu rural et montagnard*, tomes 1 à 5, publiés par l'OER).

¹³ 2012 dans le cas de l'école citée plus haut, par exemple.

régulièrement des rencontres sportives inter-écoles, mais sans vraie collaboration sur le long terme. Une école fait exception en organisant un voyage d'une semaine à la mer concernant environ soixante-dix élèves scolarisés dans cinq écoles différentes. Il faut toutefois relativiser cette absence de réseau en raison sans doute du contexte de mise en place du dispositif jugé très chronophage par la majorité des enseignants. Faire fonctionner une classe à plusieurs de façon cohérente demande beaucoup de temps de concertation et d'harmonisation au quotidien. Travailler de façon régulière avec d'autres écoles du secteur rajouterait selon toutes les enseignantes du dispositif ou presque du temps de travail qui semble déjà assez lourd !

5.4. Création de lien entre les habitants

En tout premier lieu, il convient de signaler que, comme pour quasiment toutes les écoles rurales isolées du primaire en France - ce qui avait déjà été mis en lumière par les enquêtes ardéchoises et drômoises de l'OET (Alpe, Barthes & Champollion, 2016) - celles du dispositif favorisent les échanges entre parents lors des entrées et sorties des élèves. Nous avons pu le constater lors de nos visites. Beaucoup de parents arrivent spontanément un peu en avance devant l'école de leurs enfants et discutent entre eux. On remarque également une assez grande disponibilité des enseignants pour participer à ces échanges informels réguliers. Reste qu'il est difficile d'évaluer l'incidence de ces échanges entre familles en termes de sociabilité. Si les propos tournent souvent autour de la scolarité des enfants et de la vie de l'école, il semblerait qu'ils concernent aussi des sujets plus généraux autour de la vie quotidienne. Quant aux liens entre écoles et habitants, pris au sens large du terme (non réduits aux seuls parents d'élèves), on connaît des exemples d'enquêtes ou d'entretiens qui ont été pratiqués par des élèves avec des « anciens ». Cette pratique, loin d'être généralisée cependant, favorise un ancrage territorial en permettant aux élèves de contextualiser le village tel qu'ils le voient et de mieux en comprendre son évolution au travers de son histoire. Au-delà, elle met en perspective une vie rurale, qui relève d'un passé assez lointain pour de jeunes enfants, avec celle d'aujourd'hui. Dans certaines écoles, la visite d'une ferme ou d'un artisan traditionnel peut jouer aussi ce rôle-là. Enfin, la majorité des écoles organise une fête scolaire – dont l'importance semble d'autant plus grande que l'école est isolée – qui reste bien entendu une opportunité de rapprocher les habitants dans un contexte festif, qu'ils soient parents d'élèves ou non.

5.5. Apprentissage du territoire

D'une façon générale, on a pu constater que les enseignants du dispositif ont d'abord « appris » leur territoire d'exercice par leur enracinement personnel ou familial. Certains, qui n'étaient pas nés « sur place », l'ont fait progressivement via leur itinéraire professionnel personnel, qui les a conduits dans leur affectation ardéchoise actuelle souvent volontairement, par des échanges avec leurs pairs, avec leurs élèves, avec les parents, avec les élus, etc. et, bien sûr, par leurs pratiques d'enseignement ouvertes sur leur territoire d'exercice. Aucun d'eux, apparemment, ne l'a fait – ou alors très peu – via sa formation initiale ou via la formation développée dans le cadre du dispositif. Cet élément, qui n'est donc pas apparu dans les entretiens conduits, est pourtant souvent décisif. On a vu ainsi plus haut qu'élèves et enseignants pouvaient partager la même territorialité rurale-montagnarde locale, ce qui constitue en soi un élément des plus favorables aux apprentissages (Champollion & Rothenburger, 2018).

6. Comportements et projets spécifiques des élèves potentiellement liés aux territoires et territorialités

Ces derniers éléments liés au chapitre premier sur les *rapports au territoire* du *rapport de recherche*, présentés ci-après, ont été principalement établis d'après les avis et les opinions des

enseignants du dispositif recueillis pendant les entretiens semi-directifs effectués, ainsi qu'à l'occasion des entretiens similaires effectués auprès des élèves de CE1 et CE2.

6.1. Les élèves aiment-ils (elles) leur école ?

Les élèves apparaissent très attachés à leurs écoles et à leurs enseignants (voir Tableau 2) : ils sont heureux d'y venir et la vivent comme un second « chez soi » (« cocon »). Ces résultats – concordants du reste entre professeurs et élèves – sont tout à fait conformes à ce que les précédentes enquêtes de l'OER puis de l'OET avaient montré. Ils correspondent à une caractéristique historique forte – elle sera détaillée plus loin dans le chapitre trois – de la scolarisation rurale dans laquelle, au-delà de leurs enfants, les parents appartenant aux ruraux dits historiques disent presque unanimement faire confiance à l'école. Il convient à cet égard de se souvenir que les élèves urbains de l'Ardèche¹⁴, enquêtés en 2015, ne manifestaient pas du tout le même « amour » de l'école, même si la différence a tendance à s'estomper un peu plus aujourd'hui (Champollion, 2017).

		Non	Oui	Total	% de oui
Appréciation de l'école	j'aime bien l'école	29	48	77	62%
	j'aime moyennement l'école	50	27	77	35%
	je n'aime pas l'école	75	2	77	3%

Tableau 2. Les enfants aiment-ils leur école ?

Source : Enquête ECP 2018

Les enseignants n'observent pas de problèmes comportementaux particuliers : *les élèves, qui respectent leurs enseignants, s'entraident et communiquent de mieux en mieux au fil du développement du dispositif*. Faut-il y voir le poids de la « pédagogie coopérative » souvent mise en œuvre ? Sans doute, mais les classes uniques que le co-enseignement a remplacées y avaient recours massivement elles aussi, ce que les enquêtes précédentes de l'OER et de l'OET avaient déjà largement montré sur le même type de territoire (Champollion & Floro, 2011).

6.2. « Auto-estimation » du niveau scolaire et poursuites d'études

En ce qui concerne l'auto-estimation de leur niveau scolaire par les élèves eux-mêmes, les réponses sont sans ambiguïté (Tableau 3) : les élèves ruraux et montagnards, certes moins intensément qu'auparavant également, ont plutôt tendance à se sous-estimer sur le plan scolaire (voir les enquêtes déjà mentionnées sur le site de l'OET lui-même déjà indiqué, ainsi que la partie trois de ce rapport un peu plus loin). En ce qui concernent les « ambitions » scolaires futures, comme les métiers envisagés et rêvés, nous ne recueillons pas de réponses très précises de la part des enseignants pour qui cette question semble un peu prématurée au vu du jeune âge de leurs élèves et qu'elles n'abordent pas avec les parents.

Quelques pistes – pour lutter contre cette sous-estimation et le manque d'ambition consécutif – apparaissent cependant : par exemple, travailler à ce que ses élèves ne se dévalorisent pas et à ce que les parents ne le fassent pas non plus, contrairement à ce qui se passe majoritairement en milieu rural-montagnard isolé (voir mêmes enquêtes OER et OET déjà mentionnées) qui conduit élèves et parents ruraux isolés et montagnards à montrer, à niveau scolaire donné,

¹⁴ Il s'agissait en l'occurrence d'élèves de Privas centre-ville.

beaucoup moins d'ambition que leurs homologues urbains (Champollion, 2013). Les élèves de ce type de territoire aspirent en effet moins que les autres à intégrer des formations longues et générales (niveau d'aspiration) et s'attendent, quand ils le font, davantage à y échouer (niveau d'expectation). Beaucoup d'élèves enfin, au CE1-CE2, se projettent spontanément dans le même métier que leurs parents, ce qui montre que le stéréotype de l'âge est à cet âge-là encore plus fort que le poids du territoire le rêve les emmène plus loin de leur territoire que le réel ne le fera.

		Non	Oui	Total	Oui (en %)
Perception de son niveau actuel	Un(e) bon(ne) élève	32	45	77	58%
	Un(e) élève moyen(ne)	52	25	77	32%
	Un(e) élève rencontrant des difficultés	68	9	77	12%
Perception de son niveau futur	Je pense suivre sans difficultés	28	48	76	63%
	Je pense suivre mais avec des difficultés	50	26	76	34%
	Je pense devoir redoubler la classe actuelle	73	3	76	4%

Tableau 3. Perception de leur niveau scolaire actuel et futur par les élèves

Source : Enquête ECP, 2018

6.3. Envies de voyager et de « partir loin »

Concernant l'envie de voyager des élèves, nous ne disposons pas de données chiffrées consolidées qui permettent de répondre de façon objective à cette question. En revanche, nous avons collecté au travers des questionnaires quelques éléments qui permettent de dégager quelques informations et/ou tendances. Nous savons dans quelle mesure les enfants ont fait « un grand voyage » de plusieurs jours et sur quel territoire. *Stricto sensu*, cela nous informe des voyages de la famille sans cependant pour autant nous éclairer sur les envies propres aux enfants. Le Tableau 4 ci-dessous rassemble les quelques informations dont nous disposons que nous pouvons commenter.

Voyages/Mobilité		Non	Oui	Oui (en %)
J'ai déjà fait un grand voyage de plusieurs jours...	dans ma région avec ma famille	17	55	76%
	dans ma région avec l'école	42	28	40%
	dans une autre région avec ma famille	11	62	85%
	dans une autre région avec l'école	49	20	29%
	dans un autre pays avec ma famille	37	36	49%
	dans un autre pays avec l'école	66	0	0%

Tableau 4. Mobilité des élèves de l'enquête.

Source : Enquête ECP, 2018

Une grande majorité des élèves interrogés déclare avoir fait avec sa famille « un grand voyage de plusieurs jours » dans sa région ou dans une autre région française. Près de la moitié a séjourné en famille à l'étranger. En soi, ces chiffres ne semblent pas particulièrement significatifs par rapport à la majorité des enfants français qui ont entre sept et huit ans. Il est à peu près certain qu'une partie de ces voyages correspondent à des séjours dans les régions de vie des grands-parents. Les situations varient cependant selon les familles. Les voyages pour retrouver les grands-parents souvent éloignés semblent fréquents, mais ne concernent pas tous les élèves. Selon un enseignant (école I), le poids de l'ancrage territorial joue

fortement pour certains élèves – il ne les caractérise pas vraiment - qui ne souhaitent pas trop aller en ville.

Les réponses concernant les voyages faits avec l'école nous semblent très instructives. Il apparaît que l'école joue un rôle non négligeable pour faire découvrir aux élèves un territoire élargi, particulièrement à l'échelle régionale (40 % de réponses positives) et, dans une moindre mesure, à l'échelle nationale (29 % de réponses positives). Ces données relativement importantes montrent bien que l'école a le souci à la fois de permettre aux élèves de situer leur territoire proche dans un cadre plus large et, par là-même, de leur faire prendre conscience de ses spécificités, mais aussi de la diversité géographique des autres. Les voyages faits avec l'école complètent donc de façon forcément ciblée ceux accomplis en famille. Ils s'inscrivent dans une logique pédagogique qui les différencie des seconds : ils montrent bien que, dans ce domaine, l'école joue son rôle de façon notable.

En ce qui concerne l'« ancrage » territorial des élèves, nous disposons de données sur « leur lieu de vie souhaité dans le futur » regroupées dans le Tableau 5 qui suit.

		Je n'aimerais pas	Cela m'est égal	J'aimerais	J'aimerais (en %)
Lieu de vie souhaité dans le futur	À la campagne	23	10	38	54%
	Dans une petite ville	36	19	15	21%
	Dans une grande ville	37	15	19	27%
	Dans la région où j'habite actuellement	12	16	41	59%
	Dans une autre région	29	29	11	16%
	Dans un autre pays	43	5	21	30%

Tableau 5. Lieu dans lequel les élèves souhaiteraient vivre dans le futur.

Source : Enquête ECP, 2018

Lecture : parmi les élèves ayant répondu à la question, 54 % ont répondu qu'ils aimeraient vivre à la campagne. Les élèves pouvaient cocher plusieurs réponses ou ne pas cocher de réponse.

Majoritairement, les réponses illustrent le souhait de vivre à la campagne, a minima dans la région d'habitation. La « grande ville » et les « autres régions » ne sont pas souvent citées comme lieux attractifs (respectivement 27 % et 16 %). Elles montrent donc un fort ancrage territorial chez ces jeunes enfants. Notons toutefois que de précédentes enquêtes¹⁵ indiquent que cette crainte de « l'inconnu » (ou du « mal connu ») peut fortement s'atténuer lorsque les élèves grandissent, notamment après l'entrée au collège.

Il existe possiblement un lien entre le lieu de naissance et les lieux dans lesquels les élèves projettent de travailler quand ils seront adultes. Cependant, la faiblesse de l'échantillon ne permet pas de tester statistiquement ce lien. Le Tableau 6 qui suit nous montre cependant qu'une proportion non négligeable de l'échantillon interrogé n'est pas née dans la commune de scolarisation. Un tiers des élèves sont nés dans une autre région, voire un autre pays, et une partie dans un autre département (proche) de l'Ardèche. Nous avons donc des éléments pour relativiser cette hypothèse.

¹⁵ Cf. travaux de l'Observatoire éducation et territoires (OET) ex-Observatoire de l'école rurale (OER) publiés entre 2001 et 2014 aux Presses universitaires de Franche-Comté et visibles en partie sur le site de l'OET.

		Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves
Lieu de naissance	France (Ardèche, Drome, Haute-Loire)	45	67%
	France (autres départements)	18	27%
	Autre Pays (y compris Nouvelle-Calédonie)	4	6%
	Total	67	100%

Tableau 6. Lieu de naissance des élèves.

Source : enquête ECP, 2018

Note : l'effectif total des élèves interrogés est de 85 élèves mais du fait de leur jeune âge peu d'élèves ont répondu à la totalité des questions, ce pourquoi les effectifs totaux varient.

7. Enseigner à la ville ou enseigner à la campagne, est-ce bien le même métier ?

Sur cette question, de légères divergences de vue pointent. Un certain nombre d'enseignants – légèrement majoritaires – estiment qu'enseigner en ville ou à la campagne ne constitue pas le même métier parce que le contexte territorial y est très différent. Sont évoqués en particulier « des élèves différents », « des parents différents », « un environnement géographique et humain différent ». Pour d'autres, il s'agit du « même métier, mais pas du même contexte ». On retrouve ici une polémique déjà ancienne sur la question de l'existence ou non d'une « pédagogie rurale » versus une « pédagogie urbaine ». Si elle n'est pas encore tranchée, bien que de récents travaux universitaires (thèses de Lallaï en 2016 et de Chiardola en 2021) aient conclu à l'existence de gestes professionnels spécifiques de l'enseignement en milieux ruraux, celle-ci renvoie, à notre sens, à une pédagogie du territoire environnant proche. Dans la mesure où celui-ci fait l'objet d'une exploitation régulière, on peut estimer que les enseignants sont conduits à développer une forme d'adaptation au territoire – *didactique du territoire* embryonnaire ? – qui façonne plus ou moins leur pratique professionnelle. Dans le cas contraire, on peut plutôt parler d'une pédagogie de la classe multi-âges ou à plusieurs cours – multigrades disent les espagnols – que l'on retrouve aussi en milieu urbain.

Cette pratique pédagogique – l'utilisation pédagogique de savoirs « contextualisés » (locaux, intermédiaires, expérientiels) des élèves – a été développée par les enseignants du dispositif chaque fois que c'était possible, via des projets spécifiques le plus souvent, en général pour tous les niveaux de classe. L'environnement naturel (géographique, botanique, historique, patrimonial) a été exploité en tout premier. Les principales disciplines concernées ont souvent été la biologie (étude de la flore locale avec élargissement à la flore en général, création d'un herbier exposé ensuite lors d'événements publics), la géographie (lecture de paysages avec création de cartes postales) en liaison avec l'EPS (travail de repérage dans l'espace et lecture de cartes lors de courses d'orientation). Les ressources humaines locales ont été aussi exploitées en éducation morale et citoyenne (travail sur la notion de citoyenneté en élisant des délégués élèves – en général pour tous les niveaux – qui participent aux décisions du conseil municipal et communiquent avec le maire, via des rencontres intergénérationnelles, etc.), mais aussi en EPS (respect de la règle et de l'arbitre dans les sports collectifs), dans la pratique comme en tant que spectateur.

Il faut noter ici une certaine confusion entre utilisation de temps à autre des « savoirs locaux » détenus par les élèves et pratique pédagogique de la *didactique du territoire* (Pesiri, 1998) dans un sens strict, à savoir utilisation prioritaire des ressources locales, qui est généralement plébiscitée. La *didactique du territoire* au sens large peut en effet aller au-delà de l'utilisation pédagogique des ressources locales en incluant la prise en compte, en tant qu'appui pédagogique de départ dans un itinéraire épistémologique de construction par étapes de

savoirs, de la connaissance implicite, par les élèves, de savoirs expérientiels locaux préexistant aux savoirs scolaires et « fournis » par le territoire de vie de l'enfant.

Enfin, dans la mesure où l'on observe qu'une part variable – mais importante – des élèves scolarisés dans le dispositif sont issus du milieu urbain, on peut se demander si, via le dispositif de co-enseignement, ceux-ci développent une modification / adaptation progressive au nouveau milieu rural-montagnard dans lequel ils vivent. Nous ne disposons que de très peu d'éléments nous permettant de savoir si les ex-urbains s'adaptent rapidement au comportement de leurs camarades ruraux. Toutefois, nous savons que si les enfants font preuve en général d'une grande capacité d'adaptation – et en l'occurrence parviennent à entrer rapidement dans un mode relationnel propre aux classes multi-âges des classes uniques – ces modifications de comportement restent fragiles dans la mesure où le milieu familial n'évolue pas lui-aussi parallèlement dans ce domaine. La volonté de s'intégrer dans des habitudes locales pédagogiques bien ancrées n'est apparemment jamais acquise que dans la durée. S'ajoute à cela la forte mobilité de certaines familles qui peuvent alterner des périodes de vie en milieu urbain et en milieu rural.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE 1

Dans les milieux isolés ruraux et montagnards – tels que les territoires dans lesquels le dispositif de co-enseignement ardéchois s'est développé – il est aujourd'hui bien documenté que les écoles entretiennent dans la plupart des cas des relations étroites avec leur environnement institutionnel, notamment avec leurs élus municipaux, pour assurer la qualité et la pérennité du service éducatif rendu localement. Ce que l'on sait moins, c'est que les élèves – et leurs professeurs – sont dans leurs apprentissages quotidiens et dans leurs projets d'orientation pour les élèves, dans leurs pratiques professionnelles pédagogiques et didactiques pour les enseignants, impactés par les territoires dans lesquels les écoles sont implantées. Ce que l'on sait encore moins, c'est que cette influence invisible provient souvent en majeure partie des dimensions vécues et symboliques des territoires que partagent leurs habitants, c'est-à-dire des territorialités dans lesquelles ils « baignent ».

À ce titre, nous présentons sommairement dans ce chapitre les principales caractéristiques – représentations, valeurs, identités – spécifiques des territorialités rurales locales susceptibles d'influer sur l'éducatif – organisation scolaire, enseignements, apprentissages, performances, savoirs – dans le dispositif de co-enseignement.

Chapitre 2 : D'UN DISPOSITIF INSTITUTIONNEL À SA MISE EN ŒUVRE

1. La réception du dispositif dans un contexte de fermeture de classes

Le territoire sur lequel notre enquête se concentre est, à l'image des mondes ruraux contemporains, traversé par des mutations relatives à sa stratification sociale (Mischi, Renahy & Diallo, 2016), à ses sociabilités (Renahy, 2005 ; Coquard, 2019) ainsi qu'à la présence de l'État. Sur ce dernier point, il est à noter que les fermetures de classes et d'écoles constituent de longue date (Alpe, 2008) une des parties les plus visibles du « retrait de l'État » des territoires ruraux. Des travaux récents se sont penchés sur la compréhension de ce phénomène en donnant à voir de manière particulièrement éclairante la production d'un retrait « acceptable de l'État », expliqué à partir de l'implication progressive de la totalité des acteurs concernés dans les processus de restructuration du réseau des écoles rurales (Barrault-Stella, 2015).

1.1. Cadrage institutionnel du dispositif

Depuis plusieurs années, les territoires ruraux métropolitains et les départements d'Outre-mer font l'objet d'une attention particulière, relative à l'offre éducative ainsi qu'aux spécificités de l'école rurale. La loi n°2013-595 du 08 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République fixe comme objectif la réduction des déterminismes et des inégalités sociales ou territoriales sur la réussite scolaire pour l'ensemble des élèves. Le ministère de l'Éducation nationale a dans ce sens mis en place des *Conventions ruralité* visant une restructuration des réseaux d'écoles rurales sur des territoires spécifiques tout en permettant « le développement de dispositifs pédagogiques permettant de répondre aux besoins de scolarisation ». Dans le département de l'Ardèche – dont près de 60 % des écoles sont composées d'une à trois classes –, une convention¹⁶ a été établie pour favoriser « la mise en place de réseaux d'écoles instaurant une dynamique de classes garantissant l'émulation des élèves », tout en favorisant « le travail collectif des professeurs d'école » avec notamment « un accompagnement des pratiques professionnelles innovantes ». Lors de la rentrée 2017, onze écoles rurales ardéchoises ont pu bénéficier du *dispositif de co-enseignement*, unique sous cette forme en France. Il repose sur l'affectation de plusieurs enseignants à un même groupe-classe composé de plusieurs niveaux (de la petite section de maternelle jusqu'aux CM2).

1.2. Perceptions enseignantes du dispositif : un accueil favorable malgré des incertitudes

Pour dépasser l'aspect lisse que donne souvent à voir la mise en place d'une innovation ou d'une réforme quand on la saisit « après la bataille » (Corcuff & Sanier, 2000), nous nous donnons ici pour objectif de rendre compte du processus de solidification d'un réseau d'acteurs hétérogènes autour du dispositif de co-enseignement. Autrement dit, nous chercherons ici à savoir comment s'est constitué, à partir d'un ensemble de personnes et d'intérêts divergents, un réseau opératoire et suffisamment stable permettant au dispositif de co-enseignement de fonctionner localement. Nous allons donc revenir ici rapidement sur la genèse du dispositif, son établissement, en essayant de donner à voir, l'alignement progressif d'intérêts divergents autour de l'acceptation commune du dispositif de co-enseignement (Akrich, Callon & Latour, 2006). Nous évoquerons alors des éléments qui ont contribué à une certaine forme de

¹⁶ La signature, autant que la traduction de la convention ruralité sous la forme d'un dispositif de co-enseignement, font du cas ardéchois un cas unique. Pour exemple, les *conventions ruralité* de l'éducation nationale ont fait ailleurs en France l'objet de refus ou de dénonciations (*Association des maires ruraux de France*, 2016).

scepticisme chez certains enseignants lorsqu'ils ont été informés de l'arrivée du dispositif de co-enseignement avant d'analyser la manière dont ils s'en sont progressivement saisi.

1.2.1. Les raisons d'un scepticisme enseignant

L'analyse des entretiens avec les enseignants, recoupée avec les nombreuses discussions que nous avons pu avoir avec eux lors de nos différentes visites, ont mis en lumière des réticences à l'engagement dans le dispositif. Quatre sources alimentent ce scepticisme : l'expérience de la fermeture de classes, les fins supposées de l'institution, le manque de garanties sur la pérennité du dispositif et l'absence de jalons clairs quant aux attentes institutionnelles.

La précarité professionnelle et l'impuissance comme expérience commune

L'ancienneté du processus de recomposition de l'école rurale (Alpe & Fauguet, 2008) produit des effets sur la socialisation professionnelle des enseignants, indépendamment de leur ancienneté sur le territoire ardéchois. L'expérience de la précarité du poste ou celle de la fermeture – du moins le fait qu'elle puisse être une expérience future probable pour soi ou son réseau de connaissances professionnelles – constitue un paysage commun pour les enseignants interrogés. Cette perspective se trouve d'autant plus renforcée que le maintien ou l'ouverture d'une classe est souvent accompagnée d'un soulagement général. Les entretiens font fréquemment mention d'expériences de fermeture de classe ou de la crainte de voir l'école dans laquelle ils travaillent fermer :

Au fil des années les effectifs ont baissé [...] moi en fait je pensais que j'allais quitter l'école. Je pensais qu'il y aurait fermeture de classe (Prune, École E).

De toutes façons on sait qu'ils veulent regrouper, qu'ils veulent faire de gros groupes scolaires [...] c'est ça le projet (Éloïse, École J).

La marque de cette expérience commune d'une précarité quant à l'avenir du lieu de travail se retrouve, pour reprendre l'expression de Goffman, jusque dans des formes de présentation de soi, faisant plus ou moins directement référence à l'enchaînement d'expériences antérieures d'enseignement dans des contextes divers dont le co-enseignement fait partie :

Je suis arrivée ici il y a sept ou huit ans [...] on était déjà en classe unique. Donc je suis passée d'une classe unique à une classe unique [...]. Donc on a fait deux ans de classe unique et après ici on a eu une ouverture de classe donc on est restés trois ou quatre ans à deux classes. Et là, donc depuis l'année dernière, on est passé en classe unique en co-enseignement (Camille, École C).

Une autre dimension de cette expérience commune s'entend par la fabrique d'un sentiment d'impuissance. En effet, loin de n'être considéré que comme ne relevant que de leur propre administration, les enseignants mettent en avant une conception protéiforme du « problème de l'école rurale ». La première source d'impuissance relative à cette précarité professionnelle est reliée aux fluctuations démographiques, élément que les enseignants interrogés soulignent comme un facteur sur lequel ils n'ont pas d'emprise :

C'est vrai qu'à l'école C, c'est aussi bien au mois de janvier on se dit, « olala comment va faire à la rentrée ». On va perdre une classe parce qu'on sait que là on pense que je ne sais combien qui vont partir et finalement à la sortie... Ben non, « on reste plus » ou alors à la rentrée : « Ah ben tiens tu vas en avoir deux de plus ». Ah d'accord ! Le jour de la prérentrée ça. Après au cours de l'année on entend « bah non, on déménage l'année prochaine, la semaine prochaine ». Ah bon d'accord mais c'est vrai que... Ça peut tourner pas mal (Julie, École C).

Cette précarité se manifeste également à travers le rôle que jouent les élus locaux dans la défense de leur école. Ainsi, si nous avons observé certaines situations dans lesquelles les enseignants soulignent une entente cordiale et un souci commun pour la pérennité de l'école du village, d'autres enseignants font part d'une incertitude renforcée par un désintérêt des responsables politiques locaux à l'endroit de leur école :

L'année passée, premier conseil d'école, j'ai été très surprise. Madame le Maire qui dit « j'ai vu avec mon collègue [Maire d'un autre village] l'école a fermé et franchement c'est ce qu'il y a de plus facile. L'école, ça pose trop de problèmes ». Elle s'est reprise en disant qu'elle ne voulait pas fermer l'école B mais quand même, « l'école, elle pose des problèmes »(Agathe, École B).

Ces entretiens mettent en avant un double mouvement dans l'expérience commune attachée au fait d'enseigner dans les mondes ruraux. Comme le soulignent de manière très nette les entretiens, cette expérience assez communément partagée par les enseignants du dispositif se caractérise, d'un côté, par une crainte commune quant à l'avenir de son lieu de travail et de l'autre, par un sentiment d'impuissance face à des éléments démographiques et politiques. Cette expérience commune colore l'analyse « politique » que les enseignants font du dispositif.

« Est-ce que ce n'est pas une manière déguisée de fermer des classes ? »

L'expérience commune de la précarité constitue un ressort partagé de la formulation des critiques enseignantes vis-à-vis du dispositif. En effet, loin d'entretenir un rapport de confiance vis-à-vis d'une institution dont ils ont appris à se méfier, certains enseignants voient, par la mise en place du dispositif, une manœuvre destinée à « déguiser des fermetures de classe » :

L'inquiétude ça a été : est-ce que ce n'est pas une manière un peu déguisée de fermer une classe ? (Camille, École C).

Cette interprétation « suspicieuse » s'ancre, d'une part, dans l'idée que toute mesure prise d'en haut visant à modifier le statu quo est par définition à questionner. On sait par ailleurs la méfiance qu'entretiennent les enseignants vis-à-vis de leur hiérarchie (Lantheaume & Hérou, 2008). D'autre part, cette méfiance provient d'informations plus ou moins égrenées par des membres de l'administration scolaire ou des élus locaux, signifiant que le dispositif est un outil permettant *in fine* de « fermer des classes » comme semble le dire cette enseignante :

On sait bien qu'on allait perdre une classe... et donc au début le dispositif a été mal vu quand on nous a dit qu'on fermait une classe pour entrer dans le dispositif, on ne savait pas trop à quoi s'attendre (Prune, École E).

Dans ce contexte d'introduction du dispositif dans les écoles, les explications de la hiérarchie ne lèvent pas les craintes des enseignants sur la finalité du dispositif de co-enseignement. Il constituerait pour une partie d'entre eux un instrument qui poursuivrait une politique d'économies budgétaires engagée vis-à-vis des écoles rurales et par des fermetures de classes. Dans le même temps, l'annonce du dispositif et sa mise en place progressive semble, du point de vue des enseignants interrogés, s'être faite sans garantie d'une existence sur le long terme.

Un dispositif à l'avenir incertain

L'analyse des entretiens montre que les enseignants y discutent leur propre engagement à l'aune de la stabilité du dispositif. En effet, le dispositif, prévu au départ pour trois ans, amène les enseignants à questionner leur propre engagement et à émettre des doutes sur la suite du dispositif :

Comment ça va se passer ? Là c'est sur trois ans mais après ? Qu'est-ce que ça va devenir ? Qu'est-ce que ça va devenir ? Est-ce qu'on ne va pas nous dire : « Écoutez on enlève le poste et puis vous restez pour rester en classe unique... ». Donc ça c'est un peu... un peu nos craintes. Après on ne sait pas trop comment ça va évoluer... On sait qu'on a encore l'année prochaine. Normalement on reste dans le dispositif mais vu que c'est sur trois ans on ne sait pas ce que ça fait après (Camille, École C).

J'espère que ça va continuer parce qu'on nous avait annoncé nous le co-enseignement que ça avait été, le budget avait été voté pour 3 ans. Mais en fait c'est un peu tout secret ça. On ne sait pas trop. Là on est dans la 2^{ème} année, il y a des postes de co-enseignement qui se sont ouverts là pour la prochaine rentrée, il y en a qui se ferme pour des raisons d'effectif et donc on ne sait pas trop. On nous dit d'un côté il y a des postes qui s'ouvrent et qu'on est un peu à l'abri et que peut-être on est la vitrine de l'Ardèche au niveau

de l'innovation mais on ne sait pas trop donc on espère que ça va durer parce que vraiment c'est chouette (Violette, École E).

À côté de doutes légitimes sur l'avenir personnel, la question de la continuité et de l'héritage du dispositif constitue un point d'attention particulier. On sait par ailleurs la fréquence et la pertinence de ce type de questionnement face à l'empilement des politiques éducatives, à la *montée des dispositifs* (Barrère, 2013) : quel bilan tirer de son travail lorsque l'on est plongé dans la spirale de la *destruction créatrice* qui caractérise l'innovation pédagogique promue par le ministère ? (Magogeat, 2017). Au-delà de l'horizon incertain qui se dessine pour les enseignants interrogés, une dernière caractéristique de leur scepticisme est liée aux consignes données par l'administration de l'éducation nationale quant à la mise en place du dispositif.

Un cadrage flou

La mise en œuvre du dispositif s'est effectuée à partir d'un ensemble de consignes perçues comme floues de la part de la hiérarchie des enseignants :

Il me semble, que c'est madame l'inspectrice, alors je ne sais plus si c'est par téléphone et elle m'a dit [elle imite l'inspectrice] « c'est sûrement du co-enseignement ». Alors, on a rien compris au début, forcément... [elle l'imite à nouveau] « Alors non, mais du coup, on va fermer une classe, mais vous allez quand même être deux, mais il y en a une qui sera directrice, mais l'autre, elle sera juste enseignante (Julie, École C).

Cette absence de clarté circonscrit le cadre d'un scepticisme présent initialement chez certains enseignants. Les principales critiques portent sur la manière dont le dispositif a été annoncé dans un contexte d'exercice professionnel incertain en milieu rural. Cependant, nous remarquons que la mise en place du dispositif s'est faite sans heurts et sans mobilisation collective du corps enseignant, ce qui aurait conduit l'institution à davantage expliciter et justifier cette expérimentation. Il convient donc, pour cette seconde partie de comprendre pourquoi, en dépit de craintes exposées, les enseignants ont accepté de s'approprier le dispositif.

1.2.2. Accepter d'investir le dispositif

Fermer des classes, maintenir des postes

Les enseignants ont trouvé, dans la stabilisation des postes offerte par le dispositif, un argument pertinent, constituant par là-même une modalité réussie d'intéressement au dispositif. Le témoignage de cette enseignante montre de manière assez nette le déplacement qu'opère l'argument du maintien de poste sur la fermeture de classe :

Au fur et à mesure, du coup, on nous a expliqué un petit peu que d'un point de vue structurel, de l'école, on ferme une classe du point de vue administratif on va dire, mais d'un point de vue pratique, il fallait quand même que tous les enfants soient au même endroit, mais pas rester à deux classes. Au tout début, on l'a présenté comme ça. On n'avait pas le droit entre guillemets de rester à deux classes alors que bon... sur le coup, on nous dit ça, on a juste envie de garder nos classes et ... j'étais bien dans mes chaussons et j'ai envie d'y rester [...]. Bon, après, on a compris qu'ils allaient quand même maintenir deux postes, donc c'était quand même rassurant (Julie, École C).

Face à la possibilité d'une fermeture de classe, l'argument du co-enseignement constitue une forme d'alternative acceptable pour le corps enseignant.

1.2.3. Un soutien syndical au dispositif

Lors des premiers temps de l'enquête, nous nous sommes intéressés au positionnement des syndicats par rapport au dispositif de co-enseignement dans un contexte de fermeture de classe. À ce titre, deux grands éléments sont à retenir. Tout d'abord un argument très général sur la dynamique syndicale vis-à-vis de la fermeture des classes. Lorenzo Barrault-Stella a souligné l'historicité du désengagement syndical vis-à-vis de la question des fermetures de

classe en milieu rural et par la même de son rôle central dans la fabrique de l'acceptabilité du « retrait de l'État » (Barrault-Stella, 2018, 2015). Couplé à un faible taux de syndicalisation des enseignants en milieu rural, cette dynamique permet de contourner une potentielle résistance syndicale. Notre enquête souligne cette dynamique nationale au niveau local. Le co-enseignement s'inscrit dans la lignée des revendications portées par différents syndicats majoritaires dans l'enseignement primaire¹⁷.

1.2.4. Une proximité avec des formes de travail habituelles

Malgré l'incertitude relative à la pérennité du dispositif, des enseignants mettent une certaine forme de proximité du co-enseignement avec un travail habituel, favorisant la mise en place du dispositif :

L'inspectrice a dit « oui mais vous savez, ils vont surement dans le dispositif expérimental de co-enseignement ». C'est quoi ce truc-là ? Et bien deux enseignantes dans une classe unique. Oh bah alors ça revient au même qu'avant, pas de problème (Agathe, École B).

Cet extrait explicite des éléments caractéristiques de la traduction globale du dispositif de co-enseignement. En effet, une partie de l'horizon commun des enseignants de notre enquête est teintée par l'expérience de la classe unique. À ce titre, les incertitudes perçues lors de la réception du dispositif semblent contrebalancées par une proximité identifiée avec des habitudes développées au sein de la classe unique.

« L'appel » de la pédagogie

Certains entretiens mettent en avant une certaine forme d'engouement vis-à-vis d'un dispositif qui favoriserait l'expérimentation pédagogique. C'est ce que montrent les deux extraits d'entretien suivants qui mettent en avant la comparaison « coût-avantage » de l'entrée dans le dispositif :

Quand on a su qu'on avait une fermeture de classe mais qu'on entrait dans le dispositif de co-enseignement, j'étais vraiment ravie de tenter l'expérience (Agathe, École B).

Moi quand on m'a dit co-enseignement, ce que je voyais c'était innover, pas faire l'enseignement traditionnel qu'on m'a appris à l'ESPE. Je ne voulais pas être non plus... transmettre aux élèves comme moi on m'avait transmis. J'avais envie d'innover, pas m'enfermer dans un niveau... (Alice, École K).

On remarque ici l'intérêt marqué que peut susciter le dispositif auprès d'enseignants désireux de réinterroger leurs pratiques pédagogiques. Dans cette même veine, on remarque dans quelques entretiens que la possibilité de rejoindre le dispositif est aussi motivée par l'envie de travailler à plusieurs, et dans certains cas, avec quelqu'un que l'on apprécie :

J'ai demandé le poste de co-enseignement parce que dans un ancien poste j'avais rencontré ma collègue actuelle avec qui j'avais envie de travailler. Et donc on a toutes les deux demandé le poste de co-enseignement en espérant qu'on l'ait toutes les deux (Anaïs, École G).

Ces différents éléments mettent en avant les arguments qui ont suscité l'intérêt des enseignants concernant le dispositif et qui ont, en somme, permis une bonne mise en œuvre de ce dernier. Nous ne nous sommes pas nécessairement arrêtés sur les canaux par lesquels ces différents arguments parvenaient aux enseignants. On peut souligner à ce titre le travail de persuasion de l'administration, qui a permis *in fine* de passer de l'« intéressement » des enseignants à leur « enrôlement » (voir Encadré 5 ci-dessous). La partie suivante traite des autres acteurs présents sur le territoire dessiné par le dispositif de co-enseignement. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux parents d'élèves et aux élus.

¹⁷ Exemple du compte-rendu du *Groupe de travail sur la carte scolaire* du SNUI-pp du 24 janvier 2019 (ce que des représentants syndicaux locaux rencontrés sur place nous ont aussi confirmé oralement).

1.3. Intéressement et enrôlement des autres acteurs présents sur le territoire : élus, parents, partenaires.

Encadré 5. Intéressement et enrôlement des acteurs.

Afin de permettre la compréhension du processus par lequel le dispositif de co-enseignement s'est mis en œuvre dans les écoles, nous mobilisons certains concepts issus de la *sociologie de la traduction* (Akrich, Callon & Latour, 2006). Ainsi, comme le souligne Michel Callon (1986), *intéresser, c'est se placer entre (inter-esse), s'interposer*. Dans cette perspective, l'intéressement désigne ici le processus par lequel un acteur, ici l'institution scolaire incarnée par le rectorat, parvient à rendre indispensable une solution donnée, le co-enseignement, pour le règlement d'un problème donné, la réussite scolaire des élèves de milieux ruraux, auprès d'un ensemble d'acteurs donnés. Comme le fait remarquer Callon, *ce processus permet de fixer les entités à enrôler, tout en interrompant d'éventuelles associations concurrentes et en construisant un système d'alliances*. Il permet alors à chacun des acteurs d'identifier des intérêts propres et un rôle particulier à partir d'une solution proposée (en l'occurrence, le dispositif de co-enseignement). Lorsque ce processus aboutit, les controverses s'estompent, voire disparaissent, et le dispositif devient une sorte d'allant de soi, comme une réponse adaptée au problème identifié.

1.3.1. L'intéressement et l'enrôlement des parents d'élèves

L'intéressement et l'enrôlement des parents s'organise à partir de craintes similaires à celles des enseignants. Nous retrouvons notamment les différents points abordés plus hauts, relatifs à la fermeture de l'école, les incertitudes relatives à la pérennité du dispositif, ou – plus propre à certains parents – l'idée que leurs enfants soient les sujets d'une expérimentation pédagogique. L'annonce aux parents d'un nouveau dispositif de co-enseignement s'est, comme pour les enseignants, faite dans un contexte marqué par l'incertitude quant à la pérennité des équipements scolaires. Ainsi, les parents ne constituaient pas a priori des alliés « naturels » du dispositif :

Au début le dispositif a été mal vu quand on nous a dit qu'on fermait une classe pour rentrer dans le dispositif, on ne savait pas trop à quoi s'attendre et les parents voyaient ça comme un moyen détourné de fermer une classe [...]. Donc au début c'était un peu l'appréhension de la part de tout le monde (Prune, École E).

Ce type de témoignage incarne le standard des réactions parentales face à l'annonce du dispositif. Il décrit une sorte de première étape que l'on retrouve dans de nombreux témoignages, caractérisée par une réticence à l'endroit du dispositif. Cette première réaction est toutefois rapidement évacuée par le biais d'un travail d'enrôlement des enseignants (et parfois d'élus) :

Les parents comme la mairie, quand on a appris qu'il y avait une mesure de fermeture de classe, Madame le Maire a appelé l'inspectrice, les parents étaient prêts à se mobiliser. Et l'inspectrice a dit « oui mais vous savez, ils vont surement dans le dispositif expérimental de co-enseignement ». C'est quoi ce truc-là ? Et bien deux enseignantes dans une classe unique. Oh bah alors ça revient au même qu'avant, pas de problème. Par contre, dans les parents, il y en a que ça a interpellé davantage. Ah oui expérimental, qu'est-ce que vous allez faire ? etc. Quand on a expliqué, beaucoup de parents étaient très contents de voir qu'on allait essayer de mener une classe unique mais à deux enseignantes, même à trois pour le coup. Ça leur plaisait. Que les maternelles ne soient pas d'un côté et le reste de l'autre, ils aiment qu'ils soient ensemble même si c'est pas tout le temps. Ça leur plaisait bien. Il y a pas mal de nostalgiques de la classe unique quand même. Même dans les parents qui ont envie que ça bouge, il y en a quand même qui... Ils se disaient que le co-enseignement c'est peut-être le retour à quelque chose comme ça, qu'ils ont connu sous la forme d'une classe unique (Agathe, École B).

Ce témoignage donne à voir les moyens et les raisons de l'enrôlement des parents dans le dispositif. Tout d'abord, il illustre le rôle des conseils d'écoles et surtout des discussions formelles ou informelles avec les parents d'élèves à l'occasion desquelles ils ont pu exposer

leurs craintes relatives au dispositif. Nous avons choisi ce verbatim parce qu'il montre dans le même trait deux raisons qui sont sous-jacentes à l'enrôlement des parents dans le dispositif. Le premier ressort de l'enrôlement des parents est le niveau d'encadrement que propose le dispositif. Les parents semblent assez vite conquis à l'idée que leurs enfants puissent bénéficier d'une seconde maîtresse, ce qui sous-entend pour eux une meilleure réussite ainsi qu'un meilleur encadrement. Ce point est d'ailleurs corroboré par d'autres témoignages :

Maintenant les délégués de parents sont prêts à se battre pour que ça continue... ça semble indispensable. L'idée qui leur convient bien c'est d'être plus d'enseignants face aux enfants quoi. Un enseignant pour un moins grand nombre d'enfants quoi [...] ils sont tous ravis par rapport à ça. Je pense que le dispositif leur a bien été présenté au départ, y'a pas eu de soucis particuliers (Anaïs, École G).

L'autre ressort de persuasion – identique à celui mobilisé pour certains enseignants – concerne l'idée d'un retour à une forme de classe unique. Au-delà de ces arguments, nous remarquons que le travail d'enrôlement mené par les enseignants sur les parents entraîne un renforcement de l'implication des enseignants dans le dispositif :

Ça ne les a pas inquiétés de perdre une classe parce qu'on leur a dit assez rapidement qu'on gardait les deux enseignantes. Donc ils ont été rassurés. Parce qu'une enseignante... ils voient bien toute la complexité de la tâche. Mais deux enseignantes, ça les a rassurés. Ils étaient très curieux. Ils ont posé plein de questions lors de la réunion de pré-rentrée [...]. Ils ne voyaient pas trop comment ça allait fonctionner et voilà, à force d'échanges, que ça soit lors de la rentrée ou lors des bilans ponctuels qu'on fait avec eux, on a eu que des bons retours [...]. Certains nous remercient d'être bienveillants envers leurs enfants, qu'on essaye de faire en sorte que tout se passe bien pour leurs enfants [...] ça peut être un simple merci mais voilà, on a ce retour depuis l'année dernière. C'est bien, ça encourage (Noémie, École B).

Bien entendu, les manières de se saisir du dispositif diffèrent selon les familles. Les entretiens tendent à mettre en avant cet élément, en soulignant des degrés d'investissement différents en fonction notamment de l'origine sociale :

Ici les familles impliquées, c'est des familles qui sont plutôt proches de l'école pour tout dire, et qui ont un niveau socio-culturel un peu plus élevé je pense (Anaïs, École G).

Des travaux récents ont mis en évidence la diversité des rapports qu'entretiennent les différentes couches des classes populaires à l'école en milieu rural (Barrault-Stella, 2014), soulignant le poids que joue la stabilité des familles dans la production de relations allant de « la remise de soi » à l'institution jusqu'au « surinvestissement » scolaire. Dans le cas des situations citées par les enseignants, la diversité sociale du public semble être une donnée à prendre en compte dans la traduction du dispositif :

Il y a des parents qui n'ont pas la même idée de l'éducation, que ce qu'on fait en classe et ils ont fini par enlever leurs enfants de l'école pour faire école à la maison. Il y en a pas mal... enfin pas mal... Il y a trois familles. Le niveau social, c'est assez... Il y a beaucoup de familles paysannes, donc il y a des enfants qui ne voyagent pas beaucoup, qui ne connaissent pas beaucoup à part le métier d'agriculteur [...]. Mais en dehors du village, ils ne connaissent pas grand-chose. Alors il y en a ... ils ont un niveau de revenu qui n'est pas forcément élevé mais ils ont un niveau culturel parce qu'ils ont fait d'autres études avant mais se sont réorientés... Certains sont ingénieurs, architectes... Il y a un peu de tout avec certains qui ont un niveau... Certains vont voir des spectacles, des films assez régulièrement et d'autres qui restent à la ferme (Noémie, École B).

Tout comme les enseignants, les parents d'élèves se sont peu à peu « convertis » au dispositif à tel point qu'ils n'envisagent pas avec facilité un retour en arrière. Dans le même temps, le travail d'enrôlement des parents doit s'entendre en relation avec la manière dont le dispositif est reçu par les maires concernés.

1.3.2. *L'intéressement et l'enrôlement des élus*

Afin d'affiner et préciser le(s) rôle(s) des élus dans le processus de traduction du dispositif de co-enseignement, un entretien d'approfondissement a été effectué avec un élu en plus de l'analyse effectuée à partir des entretiens enseignants ainsi que des informations collectées sur les sites internet des mairies.

Les positions des élus locaux semblent conditionnées par plusieurs facteurs interdépendants. Tout d'abord, les maires sont plus ou moins directement signataires de la convention ruralité par le biais de leurs représentants nationaux et départementaux à l'*Association des Maires Ruraux de France* (AMRF). Ils sont en ce sens garants au moins symboliquement des mesures qui découlent de cette convention. Certains élus se trouvent à ce titre dans le rôle de devoir expliquer à leurs administrés le bien-fondé de la réforme en tempérant certaines revendications de parents d'élèves :

Je ne vous cache pas qu'au départ, il a fallu beaucoup que j'argumente parce que y'avait une partie des familles qui disaient "mais il faut qu'on exige l'ouverture d'une deuxième classe" [...]. Il y avait un peu de méfiance par rapport au co-enseignement en disant bon, "on ne sait pas ce qui va se passer" [...]. Il y avait vraiment une partie des familles qui disaient "il faut qu'on exige de l'inspection académique un deuxième poste, l'effectif peut le permettre, etc. ». Et là, si vous voulez, c'est un peu mon rôle de conciliation, de médiation et de leur faire comprendre d'où on partait (Élu).

En prônant la conciliation plutôt que l'entrée dans un conflit dont l'issue n'est absolument pas garantie de son côté, la mairie garde la face tant du côté de ses administrés que de celui de l'académie. Cette approche a le mérite de permettre de continuer à porter des revendications tout en restant un partenaire crédible :

Il ne fallait pas avoir une posture de fermeture et refuser un dispositif qui allait nous permettre d'avoir un enseignant supplémentaire sur l'école simplement par dogmatisme. Une posture quoi. Donc, ça n'empêche pas que, bien entendu, il faut continuer, il fallait continuer et c'est ce qu'on a continué de faire, continuer une relation étroite avec l'inspection académique, etc. pour montrer l'importance que ça a (Élu).

C'est par le biais de ce travail de médiation que les élus ont contribué à l'enrôlement des parents d'élèves de leur village. Néanmoins, comme le souligne l'extrait suivant, ce travail d'enrôlement n'est jamais ni véritablement achevé ni tout à fait stable en ce qu'il se heurte parfois à la vindicte d'administrés politisés :

Q/ Par rapport à cette question, la crainte des parents, leur volonté d'ouvrir une seconde classe, c'est quelque chose qui est toujours là ?

R/ Alors on va dire c'est toujours là sur les moments de fin d'année, lorsqu'on se demande si le dispositif va être reconduit. C'est toujours un peu là mais il n'y a pas une grosse pression. Vous voyez, voilà ce n'est pas la majorité des parents et c'est des parents qui, ce qui en font la demande, ce sont des parents qui sont syndiqués par ailleurs et qui sont des militants et donc qui se disent qu'il vaut mieux asseoir cette position-là (Élu).

Nous avons d'ailleurs remarqué que les élus enrôlent également leurs collègues d'autres villages, par le biais de rencontres plus ou moins formelles destinées à estomper les doutes relatifs à la mise en place du dispositif et aux stratégies à mettre en place pour enrôler les administrés :

La maire de la commune [voisine dans la vallée] avait vraiment des a priori négatifs sur ce dispositif. Elle était très en colère et remontée de perdre une classe et elle ne se satisfaisait pas voilà. Donc, c'est le fait d'avoir des relations proches et d'échanger avec elle, de la rassurer, de lui indiquer que ça peut bien se passer et ce que nous on a mis en œuvre pour que ça se passe bien ça a été aidant (Élu).

Une partie des élus impliqués dans la mise en œuvre du dispositif agissent en faveur d'un compromis caractérisé par un équilibre entre acceptation du dispositif et préparation de l'après, comme le souligne cette élue :

L'inspection académique nous a dit qu'il n'y avait pas de raison que ça continue pas parce que c'est un dispositif qui leur donnait satisfaction ici par rapport à l'école. Après, très honnêtement, je ne suis pas crédule. Le contrat il est très clair avec l'inspection académique. C'est à dire qu'à partir du moment où le nombre d'enfants viendrait à diminuer de façon très, très, très importante, on sait que à partir d'un certain seuil, ça sera difficile de le maintenir (Élu).

Pour d'autres élus, le travail d'intéressement des parents a été effectué quasi exclusivement par les enseignants. En effet, certains enseignants sont, par exemple, allés présenter le dispositif de co-enseignement lors des vœux du maire de la commune. Les professeurs des écoles en question expliquent que c'était une manière de présenter le dispositif pour lever d'éventuelles incertitudes parentales (liées au co-enseignement mais également à la classe à plusieurs niveaux), tout en soulignant le fait qu'il pouvait être un atout à faire valoir par l'école publique dans une commune où l'école privée rentre en concurrence pour attirer les élèves.

Ainsi, certains élus ont montré une distance à l'égard des enjeux liés au dispositif, du fait notamment d'une difficulté d'intéressement. Pour d'autres élus davantage impliqués, nous observons des stratégies de compromis visant à préserver les intérêts de leur commune. (Corcuff & Sanier, 2000 ; Lafaye, 1994). Ils sont à ce titre des moteurs de l'enrôlement des parents d'élèves en se faisant les alliés des enseignants dans le travail de présentation et de désacralisation du dispositif. Ces élus tendent à défendre leur école de village contre le déclin qu'une fermeture occasionnerait (Ferrier, 1996), la défense s'organise moins sur le mode du rejet et de la mobilisation que du compromis lucide face aux motivations institutionnelles.

2. Mettre en œuvre localement le dispositif de co-enseignement : traductions et division du travail

Nous venons de mettre en lumière la réception du dispositif par les écoles en s'intéressant aux processus d'intéressement et d'enrôlement des différents acteurs dans le dispositif de co-enseignement. Cette deuxième partie est consacrée à l'identification et la caractérisation des mises en œuvre locales du dispositif.

2.1. Co-enseignement vs co-intervention : éléments théoriques

Avant d'analyser les manières dont les enseignants ont mis en œuvre localement le dispositif de co-enseignement, il convient de revenir sur ce terme et de le définir brièvement à partir des travaux existants. Le co-enseignement est un travail pédagogique en commun entre deux (ou plus) enseignants qui s'effectue au sein d'un même espace, dans un même temps et avec un même groupe-classe afin d'atteindre des objectifs d'apprentissage partagés (Friend & Cook, 2007). Selon les contextes, il peut s'agir de deux enseignants ordinaires (c'est le cas dans le dispositif de co-enseignement ardéchois), ou d'un enseignant ordinaire et d'un autre spécialisé, dans le cadre de dispositifs particuliers à visée inclusive (Tremblay, 2015) par exemple. Le co-enseignement peut ainsi s'effectuer sur un temps complet, mais également à temps partiel comme cela se produisait dans le cadre du dispositif *Plus de maîtres que de classes*. Il comprend une mise en œuvre conjointe d'une multitude de tâches d'ordres à la fois organisationnel, pédagogique et didactique et qui s'effectuent en présence, mais également en l'absence des élèves.

Sur un plan théorique, le co-enseignement se distingue de la co-intervention, qui consiste à faire intervenir deux enseignants dans un même groupe-classe mais sur des objets d'apprentissage qui diffèrent. La co-intervention rend possible le travail des enseignants dans deux pièces distinctes. Par conséquent, le co-enseignement implique une interdépendance plus forte entre les deux enseignants que dans le cadre d'une co-intervention.

La littérature scientifique anglo-saxonne nous permet d'identifier une pluralité de formes de co-enseignement et de co-intervention, qui a été complétée plus récemment par l'étude du dispositif *Plus de maîtres que de classes* (Figure 2) :






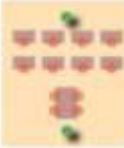
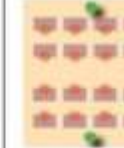
Co-enseignement			Co-présence	Co-intervention		
1. Enseignement en tandem	2. L'un enseigne, l'autre aide	3. Les deux aident	4. L'un enseigne, l'autre observe	5. Enseignement en ateliers	6. Enseignement avec groupe différencié	7. Enseignement parallèle
						

Figure 2. Modalités de travail à deux enseignants - Extrait de la Note d'étape du Comité de suivi national du dispositif PMQC (2015)

Les modalités 1 à 4 nécessitent un même espace contrairement aux configurations 5 à 7 qui peuvent s'effectuer dans un espace différent. Au-delà de ces modalités de travail à plusieurs, comment les enseignants impliqués dans le dispositif de co-enseignement ardéchois le mettent-ils en œuvre ? Selon quelle division du travail ?

2.2. Co-enseigner et/ou co-intervenir : une pluralité de configurations pédagogiques non figées dans le temps

L'analyse des données révèle que le co-enseignement – conformément aux travaux existants dans la littérature scientifique – nécessite et implique aussi un travail en amont de co-planification, des temps de co-régulation ainsi qu'une co-évaluation de ce qui a été fait en classe. Il convient alors d'explicitier et d'analyser ces différentes dimensions, indispensables à la compréhension d'un travail à plusieurs enseignants au sein de classes uniques.

2.2.1. Co-planifier

Le co-enseignement est l'une des modalités qui nécessite le plus d'interdépendance entre enseignants. Pour pouvoir co-enseigner, les enseignants tentent de dégager des temps leur permettant d'échanger sur les activités qu'ils souhaitent conduire. Ils sont nombreux à affirmer chercher optimiser l'emploi du temps sur la journée, en réduisant par exemple la pause déjeuner pour pouvoir travailler ensemble.

La difficulté, c'est avoir du temps pour communiquer et pour construire ensemble. Pour moi, je trouve que c'est le point le plus critique. C'est forcément du temps hors classe et le temps qu'on se donne et qui est en plus, ça ne suffit pas (Françoise, École F).

Ils utilisent alors les récréations, la pause méridienne voire dans certaines écoles, une partie des vacances scolaires pour se rencontrer et échanger. Mais la co-planification ne concerne pas uniquement les deux enseignants dans la classe. Ils pensent également le rôle de l'ATSEM qui, comme nous le verrons, a un rôle important dans la mise en œuvre du dispositif de co-enseignement. La plupart des enseignants déplorent ainsi un manque de temps de co-planification. Il convient aussi de rappeler que les écoles fonctionnent souvent sur la base d'un trinôme enseignant¹⁸. Par conséquent, la co-planification s'avère être encore plus compliquée dans la mesure où les professeurs des écoles ne se retrouvent jamais – ou qu'à de très rares occasions – à trois sur une même journée d'école. Ils imaginent alors des manières de s'informer et d'échanger à distance – via des outils de communication pour des formes les plus élaborées aux simples post-it déposés sur le bureau des enseignants – pour tenter d'organiser les journées et informer le collègue manquant du déroulement et des activités conduites dans

¹⁸ Les écoles disposent de deux postes mais certaines enseignantes sont à temps partiel.

la journée. Chaque enseignant n'a pas forcément les mêmes disponibilités en dehors des journées d'école, ce qui peut conduire à moins de co-planification. Cela peut même parfois tendre vers une division/répartition moins claire du travail de chacun dans la classe, donnant parfois lieu à des *moments de flottements mais qui se rattrapent rapidement en discutant rapidement en classe* (Agathe, Ecole B).

2.2.2. *Co-enseigner et/ou co-intervenir*

Les observations menées dans les différentes écoles ainsi que les entretiens réalisés avec les enseignants permettent d'identifier différentes manières de mettre en œuvre le dispositif de co-enseignement. Selon les contextes, les équipes recourent à des modalités qui relèvent du co-enseignement ou de la co-intervention, mais toujours dans un souci de fluidifier l'action conjointe sans mettre le collègue ou soi-même en difficulté. Ainsi, certaines écoles mettent en place – ou perfectionnent si la configuration pré-existait au dispositif de co-enseignement – des modalités de fonctionnement à plusieurs par une organisation en plan de travail. D'autres, font le choix d'une co-intervention dans des pièces différentes afin de ne pas perturber l'autre enseignant et le groupe qu'il prend en charge :

On se gênait quand on travaillait dans une même pièce au niveau de l'ambiance sonore (Noémie, École B).

Les enseignants testent des modalités pédagogiques qui évoluent au cours du temps. En fonction des avantages et contraintes qu'ils identifient, ils font le choix de poursuivre, faire évoluer, voire changer leur manière d'enseigner à deux en classe unique.

On a essayé de faire à deux mais c'est compliqué justement parce qu'on ne sait pas où ça s'arrête (Françoise, École F).

Dans cet exemple, les enseignants ont privilégié un fonctionnement propre à de la co-intervention en travaillant sur la base d'ateliers distincts, construits notamment en fonction de l'âge et du niveau des élèves. Les choix de mettre en œuvre telles ou telles modalités pédagogiques révèlent ainsi d'une volonté des enseignants de ne pas gêner l'autre et éviter de « *se marcher sur les pieds* ». La co-intervention semble – pour ces deux exemples – plus propice pour que chaque enseignant trouve sa place dans cette organisation tout en veillant à mettre en place des modalités pédagogiques jugées satisfaisantes pour les élèves aussi.

2.2.3. *Co-réguler et co-évaluer*

La stabilité du dispositif de co-enseignement – du moins sa traduction locale opérée par les acteurs – s'identifie notamment lorsque les enseignants affirment prendre plaisir à enseigner dans de telles configurations tout en développant des habitudes de travail à plusieurs :

C'est très rodé maintenant. Alors, des fois, on en rigole. Ça fait un peu petit couple. On a nos petites habitudes, nos petits rituels (Julie, École C).

Comme Julie, d'autres enseignants reprennent la métaphore du couple pour exprimer leur capacité à travailler ensemble. Aline, de l'école A, précise qu'elles fonctionnent « *comme un couple* [...] *Il faut faire des choix ensemble, tenir un discours commun mais accepter les différences* ». Ces deux enseignantes ont, par exemple, décidé de l'attribution à chacune d'une discipline à l'année et par cycle. Elles préparent ensemble les séquences et se réajustent le temps de midi, « *misant sur leur complémentarité* ». La co-régulation apparaît comme indispensable, notamment parce que le travail de l'un dépend désormais du travail de l'autre. Elles doivent avancer dans une même temporalité, au risque d'entraîner des moments de flottements pour les élèves, voire de rompre une certaine fluidité dans le déroulement de la journée. En outre, si certains enseignants ont pu rencontrer des difficultés pour que chacun puisse trouver sa place et ses marques au début de la mise en œuvre du dispositif, les nombreux échanges leur ont permis de réguler les obstacles à un travail conjoint. Un véritable effort de communication s'est opéré

pour faciliter un travail à deux enseignants et trouver des compromis jugés satisfaisants lorsque des divergences apparaissaient. Mais ils sont parfois amenés à arbitrer dans l'urgence pour permettre un travail commun :

On fait souvent des bilans toutes les deux et quand on voit qu'il y a un dysfonctionnement dans la classe, tant pis pour la préparation de la classe [...]. Je lui ai dit tant pis pour la classe et on discute là toutes les deux parce qu'on dysfonctionne (Catherine, École F).

Les temps de régulation – voire parfois de co-planification – sont aussi des occasions de mettre en lumière ce qui a été fait au regard de ce que certains enseignants ont pu observer ailleurs, dans d'autres circonstances. En effet, le dispositif de co-enseignement est mis en œuvre localement à partir d'observations de situations de co-enseignement, d'échanges avec d'autres collègues du dispositif, de ressources puisées sur internet ainsi que sur des expériences antérieures de travail à plusieurs :

C'est deux collègues qui co-enseignaient. Du coup, j'écoutais, ce n'était pas facile, c'est toujours pas facile dans leur école, mais j'ai beaucoup appris à les écouter, à aller regarder, à midi à les observer [...] moi j'avais envie de construire un peu en puisant sur ce modèle-là (Violette, École E).

2.2.4. Apprendre à travailler avec et pour autrui

Les modalités pédagogiques mises en œuvre dans les classes s'opèrent selon deux critères. Le premier consiste à trouver localement la « meilleure » manière de fonctionner à deux enseignants devant une même classe, tout en tenant compte des spécificités de chaque enseignant, des locaux, etc. Certains binômes (trinômes) travaillent dans des modalités propres au co-enseignement (exemple : avec une configuration en plan de travail conçu et régulé par les deux enseignants), alors que d'autres organisent davantage leur travail selon des configurations propres à de la co-intervention (avec des enseignements en groupes différenciés, voire sur certains temps des enseignements en parallèle).

Le second critère concerne les apprentissages des élèves, en cherchant des configurations qui soient les plus propices pour favoriser le travail des élèves dans de bonnes conditions. Les enseignants veillent à favoriser des modes de fonctionnement qui permettent de conserver un climat de classe jugé satisfaisant en utilisant les différents espaces de l'école lorsque cela est possible.

Travailler à deux nécessite du temps pour se coordonner. Si le dispositif – et plus directement le fait de travailler à plusieurs – est plutôt plébiscité par les enseignants, les différentes configurations d'un travail davantage partagé et comportent un coût en termes d'énergie et de temps.

2.3. Partager une classe unique : organiser un travail à plusieurs

La mise en œuvre du dispositif de co-enseignement a – de fait – engendré un accroissement de la visibilité du travail de l'enseignant. Alors qu'il était seul responsable dans sa classe et face à ses élèves auparavant, le dispositif a occasionné de nouvelles configurations du travail, s'effectuant désormais sous et avec le regard du pair. Si ce dispositif a placé deux enseignants devant une même classe (unique), il a également permis de repenser le rôle des autres adultes présents dans l'école. Ces deux dimensions – le travail entre pairs et avec les autres adultes présents – ont fait l'objet d'une analyse particulière.

2.3.1. Le travail entre pairs

Nous avons pu voir précédemment que le travail à plusieurs pouvait être un motif d'attractivité et d'intéressement pour certains enseignants. Pour d'autres, lors des premières semaines, l'idée de travailler avec un pair a pu faire naître une appréhension à travailler à deux, avec la crainte de ne pas « *suffisamment bien faire* » ou « *de ne pas être vraiment à l'aise parce que tout n'est pas forcément fait dans les clous* » (Camille, École C). En effet, travailler avec un autre enseignant

dans un même espace-temps rend visible le travail de chacun et notamment les « ajustements situationnels » (Woods, 1977) ou « contextuels » (van Zanten & Gropsiron, 2001), ainsi que les ruses (Lantheaume, 2007) développées par le passé pour s'accommoder entre les injonctions institutionnelles et leur propre vision de leur travail.

Désormais, placés en situation de co-enseignement ou de co-intervention, les enseignants ont dû développer des capacités d'ingéniosité (Woods, 1977) pour s'accommoder à de nouvelles configurations dans lesquelles le travail à plusieurs enseignants est central. Pour y parvenir, certains professeurs des écoles pointent d'ailleurs l'importance d'une bonne entente avec une vision commune du co-enseignement en classe :

Il faut accepter le regard de l'autre, avoir les mêmes valeurs, par exemple pas de notes – ce n'est pas grave si on n'a pas les mêmes méthodes – ou encore avoir le même rapport à l'autorité pour ne pas être que la méchante ou que la gentille ... mais à deux on peut faire plein de choses, on a plus de dynamique (Aline, École A).

Les premiers temps permettent ainsi de découvrir les manières de faire classe de chacun, avec le souci constant de vouloir bien faire. Les quelques incertitudes présentes au départ se dissipent rapidement avec l'idée que le dispositif devait surtout s'envisager comme une *occasion d'apprendre des choses* (Julie, École C) et que le fait d'être deux à gérer l'ensemble des élèves allait permettre de se partager certaines tâches administratives jugées lourdes et parfois chronophages :

Quand il faut remplir les dossiers, c'est une chose bénéfique le co-enseignement. Quand on doit remplir des PPRE [Programme personnalisé de réussite éducative], qu'on doit rédiger des dossiers MDPH [Maison départementale des personnes handicapées], c'est plus facile de le faire à plusieurs que toute seule. C'est un gain de temps énorme (Noémie, École B).

2.3.2. Les autres adultes présents dans la classe

Au-delà de leur seul binôme, les enseignants pensent un dispositif qui intègre aussi – à des degrés divers – les autres adultes présents dans la classe. C'est notamment le cas des ATSEM dont le rôle est jugé indispensable dans le bon fonctionnement du dispositif :

C'est vrai qu'elle bascule de temps en temps avec les grands. En classe unique, l'ATSEM est super importante [...]. Comme on essaye de recouvrir tous les niveaux, tous, forcément, quand on a des moments où on est avec les plus petits, il serait dommage qu'elle reste là en surnombre. On lui demande d'aller voir ce qui se passe avec les plus grands (Violette, École E).

Les observations menées dans les différentes écoles montrent que le rôle de l'ATSEM dépasse les missions ordinaires d'accueil et d'assistance de l'enseignant. En plus d'assurer l'accueil des enfants, de les aider à s'habiller / se déshabiller, d'assurer des bonnes conditions d'hygiène notamment lorsqu'ils doivent aller aux toilettes, etc., les ATSEM ont parfois davantage de responsabilités. Il n'est ainsi pas rare de voir une ATSEM conduire certaines activités avec des élèves allant au-delà de 6 ans comme conduire une dictée ou répondre à des sollicitations lors d'activités prévues dans le cadre d'un plan de travail par exemple. Ainsi, l'ATSEM constitue dans la plupart des écoles enquêtées un véritable partenaire au sein de la classe en réalisant des activités sous une « *présence vigilante des maîtres au cours de l'intervention* » (Garnier, 2003). Ces observations sont également valables à propos de certains AVS (auxiliaire de vie scolaire). S'ils s'occupent spécifiquement d'un élève, nous avons pu constater qu'ils étaient souvent en interaction avec d'autres élèves à proximité.

3. Mettre en œuvre le dispositif dans des locaux parfois inadaptés : nécessité de repenser les espaces pour co-enseigner

Objectivement immanquable et pourtant trop souvent transparente aux yeux des observateurs, la matérialité de la salle de classe – et *a fortiori* celle de l'école en tant qu'espace

architectural – est probablement, dans le cas de notre enquête comme ailleurs, un des aspects les plus immédiats de l'expérience éducative enseignante. Ce paradoxe, rendra peut-être étrange le thème et l'objectif de ce sous-chapitre, qui entend analyser l'influence que joue la « matérialité » des salles de classe sur la mise en place du dispositif de co-enseignement. Le but de ce chapitre est avant tout descriptif, en ce qu'il s'agira de montrer dans quelle mesure l'espace scolaire, médiation importante du processus de traduction du dispositif, contribue à faire émerger les configurations locales du dispositif. Nous présentons une description et une classification des différents espaces observés permettant de montrer que la typologie des locaux influence les formes de mise en place du dispositif, opérant par là une médiation fondamentale dans la traduction locale du dispositif.

3.1. Description des écoles

Dans cette partie nous allons faire le point sur l'organisation spatiale des écoles bénéficiant du dispositif, ce qui nous permet ensuite de faire émerger plusieurs configurations d'espaces scolaires. Nous mettons ces différentes configurations en regard avec la manière dont le dispositif de co-enseignement y est mis en place.

3.1.1. Suivre les « fractures » de l'espace scolaire

Les écoles de notre échantillon illustrent la diversité architecturale du patrimoine scolaire. On y trouve de « véritables » écoles, conçues dès l'origine à cette fin ou encore des locaux réhabilités à des fins scolaires qui ont dans une vie antérieure fait office de bureaux de mairie ou encore de salles des associations. On y trouve indépendamment de ces considérations des bâtiments neufs et d'autres très anciens, des bâtiments en très bon état et d'autres qui mériteraient un rafraîchissement, voire une rénovation complète. Ces différences pourraient laisser penser qu'il n'est pas possible de fournir une analyse globale des écoles de notre échantillon en ce qu'elles constituent des lieux uniques. Face à cet écueil, nous nous sommes appuyés sur la normativité que pose le co-enseignement, dont la mise en place sous-entend une même salle permettant les apprentissages de l'ensemble des élèves. Nous avons donc listé les lignes de fracture spatiales au sein des écoles. Ainsi nous avons décidé de compter pour chacune d'elles le nombre de salles de classe utilisées. Nous avons également compté les écoles qui présentaient plusieurs étages. Dans cette lignée, nous avons voulu repérer les (dé)connexions entre les salles de classe en notant si ces dernières étaient attenantes ou non. Nous avons ensuite listé les écoles qui disposaient de salles modulables¹⁹. Pour terminer, nous avons listé les écoles qui disposaient de salles suffisamment grandes pour y installer la totalité de leurs élèves. Cette liste nous permet d'établir le Tableau 7 suivant à partir duquel nous pourrions définir a priori quelles écoles sont susceptibles d'être plus facilement « enrôlables » dans le dispositif.

3.1.2. Description des écoles

Pour commencer la description, nous pouvons remarquer qu'une courte majorité des établissements visités disposent de deux véritables salles de classe (6/11). Trois établissements ont trois salles de classe (B, E et J) et une seule école compte quatre salles de classe (F). Pour terminer une école ne dispose que d'une salle de classe (I).

¹⁹ Nous entendons par l'expression « salle modulable » une salle qui est équipée de cloisons amovibles permettant de changer la forme de l'espace en partageant, par exemple, un espace unique en deux ou trois pièces, de manière réversible.

École	Nombre de salles de classe	École sur plusieurs niveaux	Salles de classe attenantes	Présence d'une salle modulable	Possibilité de faire cours dans une seule classe
École A	Deux	Oui	Oui	Non	Non
École B	Trois	Non	Oui	Non	Non
École C	Deux	Non	Non (couloir)	Non	Non
École D	Deux	Non	Oui	Non	Non
École E	Trois	Non	Oui	Non	Non
École F	Quatre	Non	Non (2 bâtiments)	Non	Oui
École G	Deux	Non	Non (couloir)	Non	Non
École H	Deux	Oui	Non (couloir)	Non	Non
École I	Une	Oui	/	Oui	Oui
École J	Trois	Oui	Oui	Non	Non
École K	Deux	Oui	Oui	Non	Non

Tableau 7. Fractures de l'espace scolaire

Parmi les établissements visités, six sont disposés sur plusieurs étages et cinq sont de plain-pied. Notons au passage que dans certains cas, les escaliers qui relient les différentes salles constituent des obstacles notables à la circulation des élèves et des enseignants. Nous pouvons également remarquer que six écoles disposent de salles de classe attenantes (A, B, D, E, J et K). Quatre écoles n'ont pas de salles attenantes, trois d'entre elles sont reliées par un couloir (C, G et H) et une voit ses différentes salles disposées sur deux bâtiments distincts (F). L'école disposant d'une seule salle (école I), n'a pas été comptabilisée ici puisqu'elle n'est reliée à aucune autre salle de classe. Dix des onze écoles n'ont pas de grande pièce modulable dans laquelle tous les élèves peuvent s'asseoir. L'image ci-dessous (Figure 3) permet par ailleurs de s'assurer de l'exiguïté de certaines salles de classes visitées. Une seule école de notre échantillon dispose de tels locaux (I). Aussi, la dernière colonne du tableau permet de nous assurer qu'aucune école, hormis l'école I, ne dispose d'une salle suffisamment conséquente pour que tous les élèves y travaillent en même temps dans des conditions jugées satisfaisantes. On remarque ici, que la fragmentation de l'espace scolaire est le dénominateur commun. Pourtant, cette fragmentation mérite d'être dépassée pour tenter d'y repérer des configurations plus précises.



Figure 3. Disposition peu adaptée au co-enseignement en montagne

3.1.3. *Quatre types de configurations*

L'analyse du Tableau 7 nous permet de faire émerger quatre types distincts d'espaces scolaires :

- *Les locaux scolaires « non fragmentés »*

Cette catégorie ne s'applique qu'à un seul établissement, l'école I, qui cumule les indices montrant que son espace n'est pas fragmenté du tout. Bien qu'elle dispose de plusieurs étages, cette école utilise une seule grande pièce modulable pour l'enseignement, lui permettant de placer au même endroit la totalité des élèves de l'école.

- Les locaux scolaires « faiblement fragmentés »

Cette catégorie rassemble les écoles qui disposent en même temps d'un faible nombre de salles (inférieur à trois), d'une connexion entre ces dernières (salles attenantes) et qui ne peuvent accueillir la totalité des élèves dans une seule salle. Parce qu'aucune des écoles de l'échantillon ne dispose de salles de classe sur plusieurs niveaux, nous n'avons pas pris en compte cet indice dans la fabrication de cette catégorie. Ainsi, trois écoles entrent dans ce type d'espaces scolaires (les écoles A, D et K).

- Les locaux scolaires « fragmentés »

Cette catégorie rassemble les écoles qui disposent d'un petit nombre de salles mal reliées (deux salles non attenantes) et celles qui disposent d'un plus grand nombre de salles (au moins trois) attenantes et toutes trop petites pour accueillir la totalité des élèves à l'intérieur. Six écoles entrent dans cette catégorie, les écoles B, C, E, G, H et J.

- Les locaux scolaires « très fragmentés »

Cette dernière catégorie rassemble les écoles qui disposent à la fois d'un grand nombre de salles mal reliées entre elles. Une seule école se rattache à cette catégorie, l'école F.

Ces différentes configurations nous permettent de voir qu'au-delà d'une fragmentation apparente, des configurations très différentes se dégagent de l'échantillon.

3.1.4. *La fragmentation comme dénominateur commun*

On remarque que toutes les écoles de notre échantillon, hormis l'école I, sont agencées de manière « traditionnelle », à savoir que la division de l'espace en plusieurs classes destinées à séparer les élèves ou les activités en constitue l'élément caractéristique. Cette récurrence architecturale peut s'expliquer par la démographie qui, jusqu'à une période récente, permettait la constitution de plusieurs classes au sein d'une même école (Ferrier, 1996). Toutes les écoles (hormis I dont on sait qu'elle a été rénovée dans le cadre du dispositif) ont été construites ou rénovées dans cette perspective. Ainsi, la prégnance de cette fragmentation au sein de l'échantillon met en évidence un des résultats centraux de ce chapitre, à savoir qu'aucune école, hormis l'école I, ne permet pas véritablement un co-enseignement, du moins dans sa définition *théorique*, dans le sens où, elles ne disposent pas d'une salle suffisamment spacieuse pour y faire travailler tous les élèves en même temps. Bien qu'il soit éloquent, ce résultat doit être pris comme point de départ plutôt que comme conclusion. En effet, il masque les aspérités internes de l'échantillon, qui comme nous l'avons montré se compose d'écoles dont le degré de « fragmentation » est variable. Ainsi s'en tenir à cette conclusion laisse présager que tous les locaux de l'échantillon sont « inaptés » au co-enseignement, indépendamment de leurs caractéristiques propres. À la suite de ce premier constat, on peut ajouter que ce résultat ne dit rien du travail que fournissent les enseignants pour adapter le dispositif de co-enseignement aux contraintes spatiales de leur école. Il serait naïf de penser que la matérialité de l'espace constitue le seul obstacle à la mise en place d'un co-enseignement théorique : comme le montre ce rapport, ces obstacles sont nombreux et la matérialité de l'espace scolaire n'en représente qu'une composante parmi d'autres. Aussi, cet obstacle n'est pas pour autant réhibitoire dans la mesure où, en pratique, des enseignants font du co-enseignement.

Ainsi plutôt que de s'arrêter au constat selon lequel le dispositif de co-enseignement n'est pas mis en place, nous pouvons nous intéresser à la manière dont les enseignants essaient tout de même de le mettre en place en agençant, parmi d'autres pratiques, l'espace qui les entoure.

3.2. *L'épreuve de l'espace : co-enseigner dans des locaux peu adaptés*

Le fait que les locaux soient au départ peu en phase avec la définition du co-enseignement n'empêche pas que les enseignants essaient de modifier leur espace pour travailler à plusieurs.

3.2.1. *Aux prises un espace peu adapté*

L'analyse des entretiens avec les enseignants nous permet de montrer que, pour une partie des écoles au moins, le dispositif a remis en cause les routines en place, de la manière de conduire la classe jusqu'à l'agencement de l'espace. Certaines équipes pédagogiques ont réalisé, avant la mise en place du dispositif, un travail d'adaptation des locaux scolaires, notamment par le biais du passage à la classe à plusieurs cours (classe unique), ce qui dans certains cas a limité le travail d'adaptation de l'espace au co-enseignement. Pour ce qui tient des premiers, nous avons observé que le co-enseignement, à travers les réunions entre enseignants, les mises au point avec le conseiller pédagogique ou encore les rassemblements entre enseignants lors des formations, a amené les professeurs des écoles à ré-agencer, du moins à tenter de le faire, les locaux pour les mettre au service de leur interprétation du dispositif :

À chaque fois, dès qu'on avait une réunion, il y a un truc qui va pas ou même des fois on voyait des choses qui n'allaient pas... Il faut changer parce que du coup on a pas mal pas mal fait de tests, ce qui allait et qui n'allait pas, changer l'espace (Camille, École C).

Cette enseignante met en lumière le fait qu'au même titre que la coordination dans le travail, les relations avec les parents ou les méthodes à adopter, l'agencement de l'espace constitue une des composantes du travail enseignant. Cet extrait d'entretien montre également une certaine fréquence dans la réflexion dont on peut penser, au regard des autres entretiens, qu'elle n'est pas la même partout et qu'elle dépend de la proximité des salles aux exigences du co-enseignement : comme nous l'avons vu avant, l'école C fait partie de la catégorie des locaux scolaires fragmentés. On peut d'ailleurs observer l'intensité de ce travail d'essai-erreur au sein de l'école C, a priori peu adaptée au co-enseignement :

Au départ, on n'avait pas le système d'ateliers permanents / ateliers spécifiques donc du coup, là on a changé ça, ce qui fait que vu qu'on a changé ça, on a changé d'espace. Puis ça n'allait pas dans le sens où [...] au niveau circulation dans l'espace pour prendre en compte le regroupement puisque vu qu'ils sont quand même nombreux il faut qu'on ait de la place donc voilà [...]. Au départ pour les CP on s'était dit « tiens en classe il faudrait qu'on fasse un petit coin CP ». Donc on a mis le tableau et tout puis finalement on s'est dit « non on ne s'en sert pas, ça prend plus de place et puis ça gêne tout le monde, donc ça sert à rien ». De l'autre côté qu'est-ce qu'on a tâtonné... Bah si... Est-ce qu'on fait des petits îlots d'élèves ? Voilà comment on les met ? Comment on essaye d'organiser un petit peu tout pour essayer que ça soit le mieux possible pour que quand on a des temps de regroupement ou science ou tout comme ça... que du coup on puisse se mettre en place rapidement chaque fois (Camille, École C).

Cet extrait illustre l'imbrication entre essais pédagogiques et tentatives de mise en forme de l'espace de la classe. On voit ainsi un aperçu du travail que réclame l'enrôlement de l'espace aux fins de l'activité d'enseignement-apprentissage lorsqu'une nouvelle prescription l'exige. Si le travail décrit par cette enseignante donne à voir une liste de tâtonnements elle montre également les échecs successifs que font éprouver les locaux scolaires aux enseignants dans la mise en place du dispositif. Le verbatim suivant illustre une partie des renoncements qu'ils font vivre les locaux aux enseignants qui tentent de mettre en place le dispositif :

[Travailler à temps partiel] ça demande beaucoup de communication et d'échange. C'est quelque chose qui est très prenant. Et en plus, nous en étant à temps partiel, ça multiplie la difficulté. Mais il y a plus de positif que de négatif. Moi je ne vois aucune difficulté à... On se gênait quand on travaillait dans une même pièce au niveau de l'ambiance sonore dans la même pièce mais sinon... Personnellement, ça ne dérange pas d'être avec quelqu'un dans la même qui m'observe, que je peux observer (Noémie, École B).

L'analyse des propos de cette enseignante met en regard deux difficultés qu'elle pose *a priori* à égalité : l'organisation interpersonnelle que réclame le fait travailler en temps partiel au sein du dispositif de co-enseignement et le fait de devoir éprouver le travail à deux dans la même pièce. Comme l'illustre son propos, elle justifie le fait de ne pas travailler dans la même salle que sa collègue, non pas à cause du poids de son regard mais à cause du bruit provoqué par le travail à deux dans la même pièce. On voit ici un bon exemple d'une situation qui amène les enseignants, après avoir tenté d'enrôler l'espace pour répondre aux attentes du co-enseignement, à revoir leur stratégie pour tenter d'enrôler l'espace d'une autre manière. À côté de ces enseignants qui se sont, comme dans le cas de l'école C, appuyés sur leur conseiller pédagogique pour tenter d'adapter les locaux à leurs nouvelles pratiques, on trouve d'autres enseignants qui à travers la mise en place du co-enseignement remettent en question une organisation de l'espace pensée pour le fonctionnement en classe unique. C'est le cas de cet extrait, issu de l'entretien menée avec une enseignante de l'école E, dans laquelle la réflexion sur l'espace a été menée il y a plusieurs années lors du passage à la classe unique :

Je pense que c'est vraiment des enfants qui manque de maturité et qui s'attache vraiment sur des choses, eux ils auraient besoin d'avoir une classe, un bureau, une place, une maîtresse quelqu'un à côté d'eux qui ait toujours le même discours et là ben ça ne fonctionne pas comme ça quoi et ben on se pose la question est-ce que ces enfants seraient mieux dans une classe avec une seule enseignante ? (Prune, École E).

En plus de nous montrer que les enseignants ne partent pas tous du même point de départ dans l'agencement de leur salle de classe, cet extrait nous montre que le processus de révision

de l'agencement de l'école s'organise également au départ de la capacité des élèves à s'adapter à un tel modèle. La pluralité des sources à partir desquelles l'espace est relu, révisé, pour tenter de l'enrôler à nouveau nous amène à prendre un peu de hauteur et analyser les différentes configurations qui se dégagent au niveau de l'échantillon d'écoles.

3.2.1. Quatre réinvestissements typiques de l'espace

Le Tableau 8 ci-dessus restitue les observations que nous avons pu effectuer pendant notre enquête. Comme ce dernier le souligne, nous avons observé deux types d'investissement de l'espace scolaire. Face à la résistance de l'espace scolaire disponible, nous avons repéré que les locaux étaient alors investis soit comme un moyen de séparer les différents niveaux, soit comme un moyen de garder une classe pour soi. Pour les besoins de l'analyse nous avons conservé un découpage dont nous avons fait l'hypothèse qu'il soit structurant, celui d'une division disciplinaire et qui s'avère peu concluant puisqu'aucune école ne l'a adopté. Ce tableau permet d'avancer qu'une majorité des écoles de l'échantillon ont plébiscité une division spatiale des niveaux, ce qui correspond le plus souvent assigner les maternelles à une salle distincte des « grands » pour tout ou partie de la journée. On remarque que cette configuration est inexistante dans l'école I qui dispose d'une grande salle et dans l'école F, qui n'accueille que des maternelles. On remarque ensuite que dans la petite majorité des écoles (6/11), les enseignants n'ont pas « leur » salle. C'est l'inverse dans les autres écoles. Ce découpage donne à voir trois configurations spatiales différentes. Ces catégories constituent une grille de lecture mais qui ne permet pas complètement d'appréhender un travail qui demeure évolutif, au fil des besoins et en fonction des écoles.

École	Découpage des locaux par niveau	Découpage des locaux par discipline	Découpage des locaux par enseignant
École A	Oui	Non	Oui
École B	Oui	Non	Non
École C	Oui	Non	Non
École D	Oui	Non	Oui
École E	Oui	Non	Oui
École F	Non	Non	Oui
École G	Oui	Non	Non
École H	Oui	Non	Non
École I	Non	Non	Non
École J	Oui	Non	Non
École K	Oui	Non	Oui

Tableau 8. Investir la fragmentation des locaux scolaires.

- Une configuration « semi-ouverte »

La configuration « semi-ouverte », la plus fréquente de notre échantillon (6/11) est celle dans laquelle la fragmentation des locaux est utilisée pour séparer les niveaux, sans ce que cette fragmentation soit utilisée par les enseignants pour se constituer leur « propre » classe. On trouve alors généralement des enseignants qui circulent entre les différents espaces et des élèves relativement immobiles (en dehors des lieux non-pédagogiques). On trouve ce type d'enrôlement de l'espace scolaire dans les écoles B, C, D, G, H et J.

- Une configuration « hermétique »

La configuration (4/11) « hermétique » est celle dans laquelle deux enseignants décident d'utiliser la fragmentation de leurs locaux pour séparer les niveaux, tout en privilégiant le fait d'avoir sa salle. Cette configuration, assez proche d'un schéma en 2 classes distinctes, voit donc généralement, deux enseignants qui décident de s'occuper en priorité des « petits » ou des « grands » dans une pièce dédiée. On trouve ce type d'enrôlement de l'espace dans les écoles A, E, K et F dans la mesure où cette dernière ne compte que des maternelles et fonctionne sur ce principe de séparation.

- Une configuration « ouverte »

La configuration « ouverte » correspond à la modalité d'utilisation de l'espace scolaire la plus proche de la prescription. On la trouve uniquement dans l'école I.

Que penser de ces trois configurations ? Tout d'abord – et de manière contre-intuitive – il semble pertinent de les saisir à travers leur unité. Cette unité se trouve dans la contrainte de départ, celle d'un bâti peu adapté au co-enseignement mais peut-être de manière sous-jacente, dans celle d'un bâti bien souvent adapté, de plus ou moins longue date, aux exigences de la classe unique, comme l'indiquent une bonne partie des entretiens. Il est important de ne pas

oublier que ces configurations se rejoignent par ce biais-là. On peut ensuite prendre en compte la diversité de ces enrôlements, de ces configurations spatiales, pour ce qu'elles sont, à savoir une typologie produite au départ d'observations et donc plus une collection de configurations idéales typiques, que de vignettes réelles décrivant le réel de la classe. En effet, ces configurations, créées au départ de quelques indicateurs, ne servent qu'à fournir une grille de lecture partielle permettant d'analyser les différentes manières d'adapter l'espace aux exigences du dispositif (voir Figure 4). Les substituer au réel serait caricatural dans le sens où ces configurations sont à replacer dans le temps de la classe et donc hybridables et évolutives, voire facilement interchangeables.



Figure 4. Situation de co-enseignement dans une classe du dispositif.

Cette partie nous a permis d'analyser les locaux scolaires de notre échantillon et la manière dont ils étaient utilisés par les enseignants dans le processus de traduction du dispositif de co-enseignement ardéchois. Nous avons dans un premier temps pu observer que les écoles du dispositif n'étaient pour l'extrême majorité d'entre elles, architecturalement pas conçues pour mettre en œuvre le co-enseignement tel qu'il est prescrit théoriquement. En effet, les locaux de notre échantillon se trouvent être à la fois trop exigus et trop fragmentés pour pouvoir y mettre en place le co-enseignement dans sa définition théorique. Nous avons pu voir que le décalage entre les locaux et les attendus du dispositif ont entraîné un travail d'adaptation des locaux par les enseignants, qui s'est globalement soldé par des échecs, si on les considère depuis une vision normative du co-enseignement. Dans le même temps, nous avons également remarqué que le modèle de la classe unique constitue un des points de départ à partir desquels les enseignants décident de modifier ou non l'espace pédagogique. Malgré cette inadaptation générale, nous avons pu remarquer que tous les locaux n'étaient pour ainsi dire pas égaux et que certains d'entre eux se trouvaient être moins fragmentés que d'autres. Cette fragmentation des locaux amène les enseignants à investir des découpages présents en fonction des besoins

pédagogiques du dispositif. Nous avons pu mettre en évidence que le travail d'enrôlement des locaux donne à voir des configurations extrêmement variées du dispositif, allant de modèles proches du co-enseignement à des modèles finalement plus proches de classes séparées. Ces configurations amènent à deux constats différents. Le premier nous amène, contre le discours de l'administration (et peut-être celui des chercheurs impliqués ici) à relativiser l'unité interne du dispositif et donc des résultats scolaires qui y sont associés. En effet, les modèles mis en place se trouvent être tout à fait différents les uns des autres et mériteraient d'être pris et analysés pour eux-mêmes, comme nous l'avons montré, en fonction des différentes traductions à l'œuvre. Le second constat nous amène à la mise en tension de la notion même de co-enseignement. Avons-nous ici affaire à du co-enseignement contraint par un bâti particulier ou bien de la co-intervention ? Comment doit-on considérer les traductions locales de ce dispositif ?

RÉSUMÉ DU CHAPITRE 2

L'analyse de la réception et de la mise en œuvre du dispositif institutionnel de co-enseignement révèle une pluralité de manières de travailler à plusieurs dans les écoles. La mise en place du dispositif – avec l'intéressement et l' enrôlement de l'ensemble des acteurs concernés sur le territoire – s'est largement faite par les enseignants qui, malgré des incertitudes et un cadrage relativement flou, ont favorablement accueilli le dispositif.

Ces « nouvelles » configurations de travail à plusieurs – binôme enseignant mais aussi AESH²⁰ et ATSEM – nécessitent du temps qui leur fait souvent défaut et engendrent un accroissement des interactions entre eux. Avec des locaux très souvent peu adaptés, le dispositif s'incarne dans des modalités allant de la co-intervention (parfois dans des espaces distincts) à des formes plus élaborées (entraînant une interdépendance des enseignants plus forte) avec, par exemple, un enseignement en tandem propre au modèle du co-enseignement.

²⁰ Accompagnant d'élèves en situation de handicap.

Chapitre 3 : LES EFFETS DU DISPOSITIF SUR LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES ET LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS

Nous nous centrons, dans cette partie, sur les effets que pourrait induire le dispositif de co-enseignement sur les apprentissages des élèves et sur les pratiques professionnelles des enseignants. Les propositions que nous avançons ici reposent sur l'analyse du verbatim des entretiens réalisés avec les enseignants mais également sur les observations menées dans les classes. Nous analysons tout d'abord, les résultats des évaluations menées auprès des élèves en début et en fin d'année scolaire dans le but d'examiner les effets du dispositif sur les apprentissages des élèves. Dans un deuxième temps, nous tentons d'indiquer dans quelle mesure les pratiques observées peuvent être mises en lien avec le déploiement du dispositif de co-enseignement. Enfin, la troisième partie interroge le dispositif comme vecteur possible de développement des pratiques professionnelles des enseignants.

1. Les apprentissages des élèves

La distinction entre les effets du dispositif et les effets liés à la classe multi-cours s'avère délicate à faire lorsqu'il s'agit de mesurer les effets du dispositif sur les apprentissages des élèves. Nous distinguerons toutefois deux axes d'analyse dans ce paragraphe. Nous mettrons d'abord l'accent sur le renforcement observé des compétences sociales des élèves, puis nous nous appuierons sur les tests menés auprès des élèves en mathématiques et en français afin d'étudier les performances de ces élèves.

1.1. Des compétences sociales renforcées

Il ressort de nos observations que les élèves des classes fonctionnant en co-enseignement ont développé des compétences sociales importantes et, notamment, l'autonomie, l'entraide et la coopération. La question de la part du développement de ces compétences que l'on pourrait rattacher au dispositif de co-enseignement reste ouverte. En effet de telles compétences sont aussi identifiées de longue date chez les élèves des classes rurales multi-cours.

Encadré 6. Pédagogie nouvelle, classes multi-cours et compétences sociales des élèves

Ce n'est sans doute pas un hasard si la pédagogie Freinet est née dans une classe rurale multi-cours et reste surtout implantée aujourd'hui dans de telles structures. Dans sa petite école de Provence, Freinet fut un des premiers pédagogues à sentir l'obligation d'inventer des pratiques qui tiennent compte de l'hétérogénéité des enfants qui lui étaient confiés. Il est vrai aussi qu'une classe à cours multiples est propice à la coopération et à toutes les attitudes impliquées par celle-ci. Le développement de l'autonomie s'impose en quelque sorte de lui-même, les comportements d'entraide sont favorisés, notamment des grands vers les plus jeunes. La simultanéité des activités pédagogiques mises en œuvre bénéficie aux différents groupes ou cours de la classe.

Les dispositifs mis en place dans une classe coopérative et issus, pour la plupart, des techniques Freinet jouent aussi un rôle important dans le développement de l'autonomie et des compétences sociales des élèves. Au titre de ceux-ci citons le plan de travail, le journal scolaire, les brevets et les ceintures, les conseils d'élèves...

Dans le contexte spécifique des classes uniques rurales isolées, l'enquête Ardèche-Drôme (Floro & Champollion, 2013) vient confirmer la diversité des modalités de prise en charge pédagogique des élèves, des « méthodes » pédagogiques utilisées (souvent « actives » et « innovantes »), des formes de coopération installées (atelier, tutorat, individualisation, etc.) et des « gestes » professionnels des enseignants. Les auteurs notent également une insertion de la classe et, plus largement, de l'école dans le territoire et, au-delà, dans le contexte d'ensemble environnant, via souvent des projets partenariaux (voir Chapitre 1 : RAPPORTS AUX TERRITOIRES ET AUX

TERRITORIALITES DES ACTEURS DU DISPOSITIF), donnant plus de « sens » aux apprentissages.

Tous ces éléments concourent à une autonomisation importante des élèves dans le cadre de leurs apprentissages.

1.1.1. *Une tension nouvelle entre autonomie et accompagnement*

Ce qui semble se faire jour dans la mise en œuvre du co-enseignement dans une école ayant l'habitude de fonctionner en classe multi-cours, c'est une nouvelle tension entre autonomie des élèves et accompagnement par les enseignants. Comme l'indique une des enseignantes :

C'est bien parce qu'ils ont plus de personnes référentes aussi mais ça a un inconvénient parce que travailler l'autonomie quand on est quatre adultes il faut y aller. Parce qu'il faut bien mettre en mot, préciser, sinon c'est trop facile on va s'en aller chercher les adultes (Catherine, École F).

Ainsi, la présence de plusieurs adultes dans la classe démultiplie les possibilités d'aides aux élèves et d'individualisation des apprentissages. Comment dès lors concilier cet état de fait avec la volonté de développer l'autonomie des élèves ? Cette question émerge progressivement à l'épreuve de la mise en place du dispositif et ne semble pas avoir encore été identifiée comme une question professionnelle par les enseignants. Les pratiques héritées de la classe multi-cours, avec des temps de travail en ateliers autonomes qui se justifiaient jusque-là par la nécessité d'animer seul une classe à plusieurs niveaux, trouvent parfois leur limite dans des groupes d'effectif plus petit et de niveau plus homogène. Faudrait-il pour autant renoncer à des travaux en autonomie ? Peut-être un enjeu apparaît-il dans le passage d'une autonomie des élèves rendue nécessaire par la classe multi-cours et en quelque sorte imposée à des dispositifs dont la motivation est précisément d'accompagner le cheminement des élèves vers une autonomie visée comme objet même d'un apprentissage.

Avant, quand on était... quand je faisais la lecture et que les CE1 étaient juste à côté en autonomie sur leur exercice de français, ils sont bloqués. Ils n'hésitent pas à venir nous voir. Ce n'est pas interdit parce qu'on préfère quand même les débloquent dès qu'on peut (Noémie, école B).

1.1.2. *Un renforcement du sentiment d'efficacité personnelle*

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) a notamment été théorisé par Bandura (1990, 1997, 1998) qui le définit comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité à agir et à mettre en œuvre les actions pour atteindre ses objectifs ». Le SEP est un prédicteur de la réussite scolaire, des choix d'études et des choix professionnels. Bien que l'étude n'ait pas pour objectif de mesurer spécifiquement le SEP, il apparaît que certains items des questionnaires donnent une indication partielle du SEP scolaire pour les élèves du groupe dispositif ou test :

- **Est-ce que j'aime l'école ?** *J'aime bien l'école / J'aime moyennement l'école / Je n'aime pas l'école*
- **Quel est mon niveau scolaire ?** *Je pense que je suis plutôt ... un(e) bon(ne) élève / un(e) élève moyen(ne) / un(e) élève rencontrant des difficultés*
- **Comment, à mon avis, ma prochaine année scolaire va-t-elle se passer ?** *Je pense suivre sans difficultés / Je pense suivre mais avec des difficultés / Je pense devoir redoubler la classe actuelle*

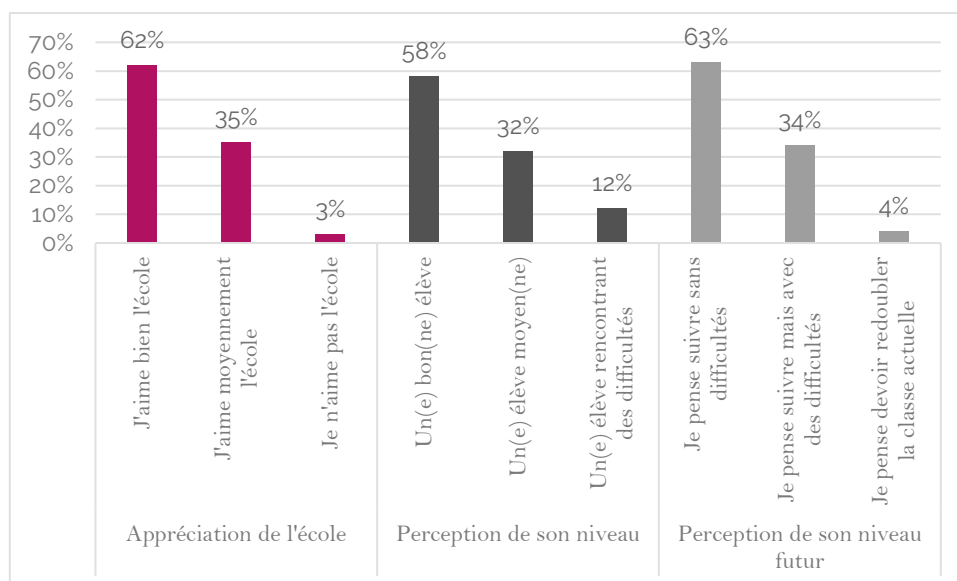


Figure 5. Mesures indirectes du sentiment d'efficacité personnelle

Les élèves bénéficiant du dispositif de co-enseignement apprécient l'école et ont une perception de leur niveau présent et futur positive pour la majorité d'entre eux (voir Figure 5). De plus, très peu d'élèves ont une perception négative de leur passage à l'école (moins de 5 % pour l'ensemble des items). Il n'est pas possible de savoir si ce résultat est lié au contexte territorial, à celui de la classe unique, au profil socio-économique des élèves, à leur âge ou encore au dispositif en lui-même. Des études futures pourraient être menées pour comparer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves des écoles rurales à classe unique avec leurs camarades d'autres types d'école. Par ailleurs, les études menées par l'OET²¹ depuis plusieurs années montrent que l'orientation des élèves des territoires ruraux diffère de celle des autres élèves. De bons résultats scolaires ne les conduit pas à faire les mêmes choix d'orientation. La question se pose alors de savoir dans quelle mesure le sentiment d'efficacité personnelle impacte la réussite scolaire et les choix d'orientation des élèves des territoires ruraux isolés. Et dans quelle mesure celui-ci est-il ou non une spécificité de ces territoires...

1.2. Mathématiques et français : des effets différenciés du dispositif selon les niveaux et les items

Les évaluations ont porté sur les mathématiques et le français. Chaque domaine était composé de plusieurs items présentés dans le Tableau 9. Les évaluations ont été construites par les enseignants en partenariat avec les chercheurs en respectant les attendus pour les élèves de cycle élémentaire (voir en Annexe 3. Exemples de modèles d'évaluations des élèves).

²¹ <http://www.afae.fr/wp-content/uploads/2019/11/Champollion-In%C3%A9galit%C3%A9s-dorientation-et-territorialit%C3%A9s-territoires.pdf>

Compétences évaluées en français (Score maximal 25)	Compétences évaluées en mathématiques (Score maximal 31)
Production d'écrit (/4)	Traitement des données (/2)
Oral (/7)	Grandeurs, mesures, géométrie (/15)
Compréhension (/6)	Numération (/14)
Fluence (/1)	
Maîtrise de la langue (/7)	

Tableau 9. Items évalués au sein de chaque compétence

Les élèves de CE1 et CE2 des écoles du groupe test (co-enseignement) et du groupe témoin (écoles comparables mais sans le co-enseignement) ont passé des tests en début et en fin d'année scolaire. Il est donc possible de comparer les résultats avant et après la période de co-enseignement et d'analyser l'existence d'une éventuelle différence de progression entre les élèves ayant bénéficié du dispositif et ceux n'en ayant pas bénéficié. Les groupes ne sont pas randomisés. Pour rappel, une évaluation randomisée aurait consisté, au sein de l'ensemble des écoles susceptibles d'entrer dans le dispositif, à sélectionner, en amont de la mise en place de ce dernier, de manière aléatoire les écoles et enseignants qui vont appliquer le dispositif et ceux qui ne l'appliqueront pas. Ce type de méthode, parfois qualifiée « d'idéale » pour sa grande rigueur méthodologique inspirée des essais cliniques rencontre cependant des écueils lorsqu'il s'agit d'évaluer des projets éducatifs²² : refus du tirage aléatoire du fait de raisons éthiques, effectifs parfois trop faibles pour obtenir des résultats statistiques fiables, etc. En effet, les évaluations randomisées sont très coûteuses et posent des questions éthiques, notamment concernant les élèves sélectionnés pour bénéficier d'un dispositif alors que d'autres n'en bénéficieront pas. Les résultats doivent donc être interprétés avec prudence au vu de la méthodologie. Des études plus poussées pourront être envisagées par la suite.

	CE1	CE2	Total
Groupe test	43	40	83
Groupe témoin	32	38	70
Total	75	78	153

Tableau 10. Effectifs d'élèves des groupes test et témoin

153 élèves ont passé les évaluations, certains d'entre eux n'ont passé qu'une des deux évaluations et ne seront donc pas pris en compte par la suite, ce qui peut expliquer quelques écarts dans les effectifs. 83 élèves font partis du groupe test pour 70 élèves dans le groupe témoin. La répartition CE1-CE2 est elle aussi relativement équilibrée. Les deux parties suivantes présentent les résultats en mathématiques et en français de manière plus détaillée.

1.2.1. Analyse des évaluations des élèves de CE1-CE2 en mathématiques

Les évaluations des élèves en mathématiques ont été faites au début et en fin d'année scolaire. Le score maximum à l'évaluation est 31. La Figure 6 (CE1) et Figure 7 (CE2) permettent de

²² <https://www.credoc.fr/publications/bilan-methodologique-des-evaluations-conduites-par-le-credoc-dans-le-cadre-du-fonds-d-experimentation-pour-la-jeunesse>

comparer les évolutions des scores des élèves en mathématiques. Des tests de comparaisons de moyenne ont été réalisés avec un seuil de significativité de 5 %, les résultats de ces tests sont analysés à la suite des figures ci-dessous.

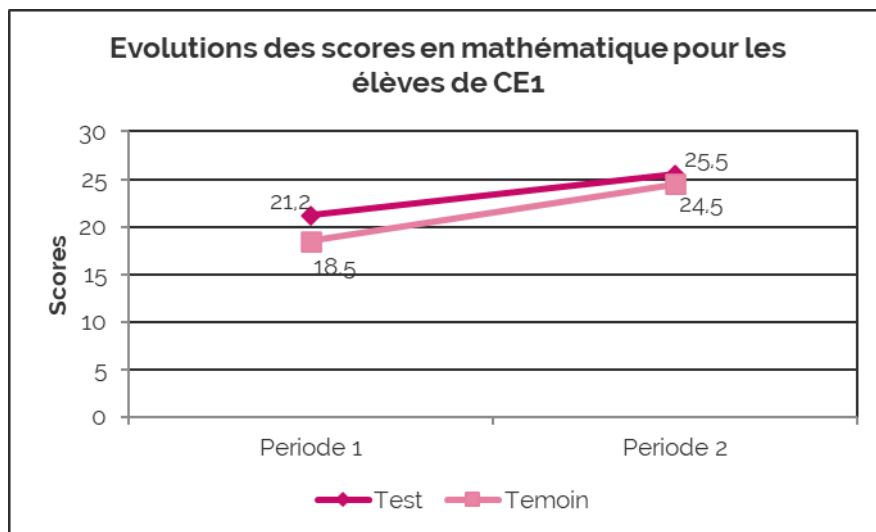


Figure 6. Comparaison des scores en mathématiques des élèves de CE1

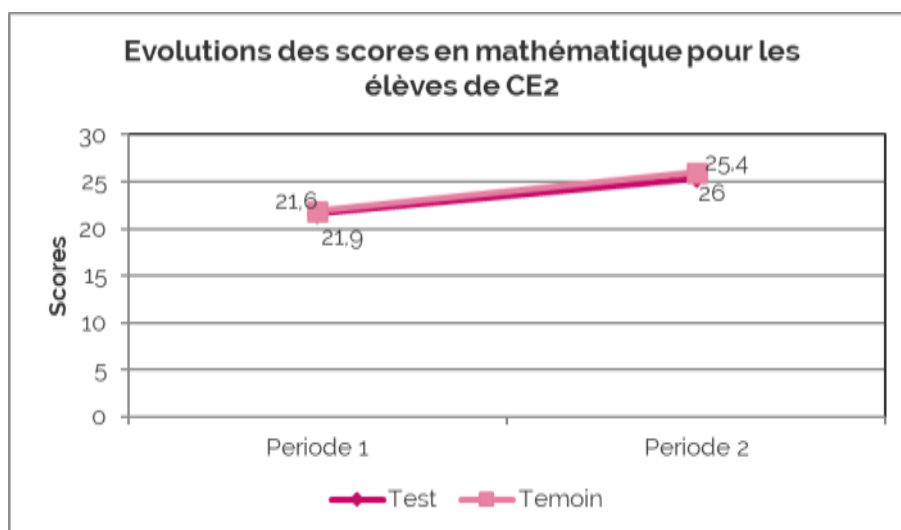


Figure 7. Comparaison des scores en mathématiques des élèves de CE2.

Pour la première période d'évaluation, les élèves du groupe test en CE1 (Figure 6) ont des scores significativement supérieurs en mathématiques que ceux du groupe témoin (2,7) mais pour la seconde période les scores sont comparables (pas de différence significative). Concernant les élèves de CE2 (Figure 7), les élèves ont des scores moyens comparables aux deux périodes d'évaluation.

En mathématiques, pour les élèves des groupes test et témoin en CE1 comme en CE2, les scores moyens aux évaluations entre les deux périodes ont augmenté significativement. Il s'agit là d'un résultat tout à fait normal étant donné qu'ils ont bénéficié d'un apprentissage durant l'année scolaire dans leurs écoles respectives. L'un des objectifs du co-enseignement est de renforcer les progrès des élèves en leur assurant un meilleur encadrement. Néanmoins, la Figure 6 et la Figure 7, ainsi que les tests statistiques ne permettent pas de conclure à une progression plus importante des élèves ayant bénéficiés du dispositif de co-enseignement. Cela reste un résultat moyen et établi sans expérience randomisée, des travaux futurs pourraient avoir des résultats différents.

1.2.2. Analyse des évaluations des élèves de CE1-CE2 en français

Les évaluations de français et leurs résultats se distinguent un peu des résultats observés pour les mathématiques. La Figure 8 et la Figure 9 ci-dessous présentent ces résultats.

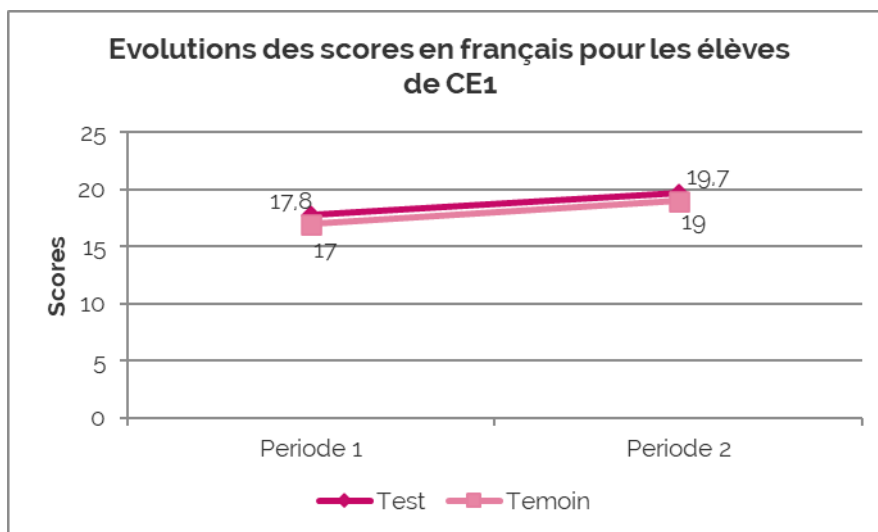


Figure 8. Comparaison des scores en français des élèves de CE1.

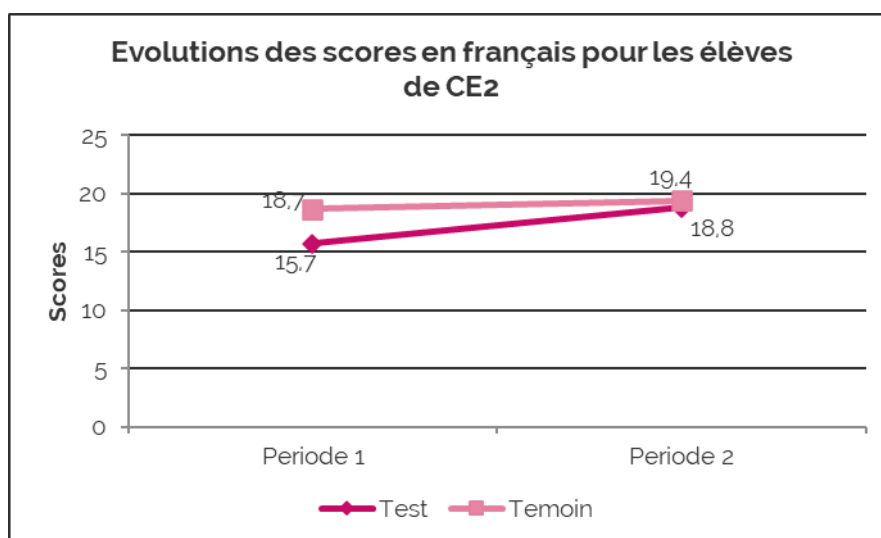


Figure 9. Comparaison des scores en français des élèves de CE2.

Concernant les évaluations de période 1 en français, les élèves des groupes test et témoin ont des scores comparables mais les élèves de CE2 du groupe témoin ont des scores significativement supérieurs à ceux du groupe test (3). Alors qu'il existait des différences entre les élèves des groupes test et témoin en début d'année, lors de la deuxième période de passation des évaluations, les groupes test et témoin ont des scores comparables en français pour les deux niveaux (CE1 et CE2). L'évolution des scores moyens révèle que les élèves de CE1 du groupe test n'ont pas amélioré significativement leurs moyennes aux évaluations de français entre les deux périodes ; alors que les élèves du groupe témoin ont amélioré significativement leurs moyennes dans cette matière. Cependant, il n'est pas possible d'affirmer que les élèves de CE1 du groupe test et du groupe témoin ont eu des progressions significativement différentes sur la période en français. Enfin, les élèves de CE2 du groupe test, qui avaient des scores plus faibles aux premières évaluations que ceux du groupe témoin, ont progressé significativement plus que les élèves de CE2 du groupe témoin, qui ont, pour leur part, une moyenne stable entre les deux périodes.

Les résultats généraux confirment que le score moyen des élèves de CE2 du groupe test a augmenté significativement plus que celui des élèves du groupe témoin. Ce résultat est basé sur une comparaison de moyenne et peut être lié à de nombreux facteurs individuels (genre, origine sociale, origine migratoire) ou contextuels (pairs, enseignants, territoire). Il ne peut donc être attribué à lui seul à l'effet du dispositif bien que les groupes soient comparables du point de vue des facteurs mentionnés ci-dessus, il ne s'agit pas d'un contrefactuel parfait. Afin d'affiner ces résultats, le Tableau 11 détaille les scores en français des élèves de CE2 selon les compétences mesurées : production de texte, oral, compréhension, fluence et maîtrise de la langue.

La base de données sur laquelle les analyses sont faites ne comprend que les élèves de CE2, des écoles des groupes test et témoin, pour lesquels nous avons les scores détaillés en français aux deux périodes d'évaluation. 3 élèves ont été supprimés de la base de données car ils n'ont pas de score à l'évaluation finale. L'échantillon ainsi créé comporte 75 élèves de CE2, répartis dans 19 écoles dont 9 écoles (36 élèves) témoins et 10 écoles tests (39 élèves).

Les effectifs étant très faibles pour chaque école, il n'est pas possible de comparer les résultats concernant des "progressions" entre les deux périodes par école. Les tests statistiques ne sont pas fiables pour de si faibles échantillons.

Production de texte			
CE2	Test	Témoin	Test-Témoin
Période 1	1,79	3,14	-1,35 (*)
Période 2	2,95	3	-0,05
Période 2 - Période 1	1,16 (*)	-0,14	1,3 (*)
Oral			
CE2	Test	Témoin	Test-Témoin
Période 1	5,94	5,81	0,13
Période 2	6,15	6,22	-0,07
Période 2 - Période 1	0,21	0,41	-0,2
Compréhension			
CE2	Test	Témoin	Test-Témoin
Période 1	4,69	4,86	-0,17
Période 2	5,62	5,58	0,04
Période 2 - Période 1	0,93 (*)	0,72 (*)	0,21
Fluence			
CE2	Test	Témoin	Test-Témoin
Période 1	0,51	0,5	0,01
Période 2	0,72	0,72	0
Période 2 - Période 1	0,21 (*)	0,22 (*)	-0,01
Maîtrise de la langue			
CE2	Test	Témoin	Test-Témoin
Période 1	3,15	4,06	-0,91 (*)
Période 2	3,51	3,67	-0,16
Période 2 - Période 1	0,36	-0,39	0,75 (*)

Tableau 11. Comparaisons des scores par item en français des élèves de CE2

Note : les (*) indiquent une différence significativement non nulle (au seuil de 5 %)

- Production de texte

Les élèves du groupe témoin avaient des scores plus élevés que les élèves du groupe test lors de la première évaluation. Au moment de la seconde évaluation, les élèves du groupe test ont rattrapé leur retard et ont progressé en moyenne d'un point alors que les élèves du groupe témoin n'ont pas progressé concernant cette compétence.

- Compréhension

En compréhension de l'écrit, les élèves des deux groupes ont significativement progressé entre la première et la seconde période d'évaluation d'un peu moins d'un point. Il n'existe donc pas de différence significative entre les deux groupes.

- Oral

Concernant l'évaluation de l'oral en français, en moyenne, pour les deux groupes d'élèves, aucune progression ou régression n'est observée. Les scores moyens sont stables concernant cette compétence.

- Fluence

Seul une question de l'évaluation visait à évaluer cette compétence. Il semble quand même qu'en moyenne les élèves ont tous mieux répondu lors de la seconde évaluation quel que soit leur groupe. Encore une fois, il n'y a pas de différence significative entre les groupes test et témoin.

- Maîtrise de la langue

Enfin, concernant la maîtrise de la langue, les élèves du groupe test avaient un score moyen plus faible que les élèves du groupe témoin à la première évaluation. Cependant, à la seconde évaluation, les élèves du groupe test ont eu une progression des scores alors que les élèves du groupe témoin ont vu leur score moyen diminué sans que ni l'une, ni l'autre de ces deux différences ne soient significativement différentes de zéro. Autrement dit, bien qu'un écart persiste en moyenne, il serait lié à une faible, mais non significative, baisse du score moyen des élèves du groupe témoin et à une faible, mais non significative, hausse du score moyen du groupe test.

Pour conclure, en fonction des données dont nous disposons, il semblerait que la progression observée en moyenne pour le groupe test soit lié principalement à une progression plus nette en production de texte que les élèves du groupe témoin. Les deux groupes ayant progressé pour la compréhension et la fluence alors qu'ils ont plutôt stagné pour l'oral et la maîtrise de la langue. Cela peut être lié en partie au programme scolaire. Il est possible que la réduction du nombre d'élèves par adulte offerte par le dispositif co-enseignement et la présence de deux enseignants à laquelle s'ajoute la présence fréquente d'ATSEM aient pu faciliter les temps d'aide individuelle et favoriser ainsi la production de texte. Cela pourrait aussi être lié à des compétences plus conatives telles que l'autonomie ou le sentiment d'efficacité personnelle qui auraient pu être elles aussi renforcées par le dispositif.

2. Les effets du dispositif sur les pratiques professionnelles des enseignants

Dans le cadre théorique qui est le nôtre, nous retiendrons comme définition des pratiques enseignantes, celle donnée par (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012) : *les pratiques enseignantes recouvrent ce que font les enseignants dans la classe, en présence des élèves ou hors la classe mais en vue de l'accomplissement de l'activité d'enseignement (préparation didactique, socialisation des élèves, travail avec les parents...)* (p. 13). Cette pratique *n'est pas seulement l'ensemble des actes observables mais comporte des procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée en interaction avec d'autres* (p. 13). La pratique enseignante recouvre ainsi *la manière de faire singulière, le faire propre à cette personne, son style personnel, relationnel, didactique mais aussi « les procédés pour faire » qui correspondent à une fonction professionnelle, à une activité telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier* (p. 13).

Nous nous intéresserons dans ce sous-chapitre à la façon dont les pratiques enseignantes se construisent, se modifient, se partagent ou pas lors de la mise en œuvre du dispositif de co-enseignement. Il apparaît d'une part que celui-ci a pour effet de renforcer des pratiques

professionnelles préexistantes et en lien avec la classe multi-cours et d'autre part que ce sont les pratiques pédagogiques en lien avec la différenciation qui sont les plus concernées. *A contrario* les pratiques liées à la préparation didactique des séances apparaissent comme ayant peu évoluées et semblent en tout cas moins partagées entre les enseignants.

2.1. Des pratiques professionnelles préexistantes renforcées par le dispositif de co-enseignement

Deux aspects du contexte de mise en place du dispositif de co-enseignement nous semblent avoir une influence forte sur les pratiques des enseignants intervenants en co-enseignement. Tout d'abord, dans la totalité des écoles, un des deux enseignants partie prenante du dispositif était déjà en poste dans l'école où le co-enseignement est mis en place. D'autre part, de par leur contexte rural montagnard isolé, ces écoles comportaient déjà des classes multi-cours. Il se trouve donc toujours qu'au moins un des deux enseignants, celui déjà en poste dans l'école, a une expérience plus ou moins grande de la classe multi-cours.

L'enseignant nouvellement nommé dans le cadre du dispositif arrive alors avec des pratiques ancrées dans une histoire professionnelle, avec une ancienneté et une expérience qui lui sont propres. Nous avons pu observer que la constitution du « duo » de professeurs des écoles co-enseignant amène à un remaniement des pratiques professionnelles de chacun, selon des modalités qui resteraient à explorer mais où l'ancienneté et l'expérience personnelle semblent jouer un rôle important.

Ainsi, c'est bien souvent à partir des pratiques de l'enseignant déjà en poste dans l'école que se réagencent les pratiques qui seront partagées par les deux acteurs. Si chacun des deux conservent son style (Clot & Soubiran, 1999) ou sa signature (Blanchard-Laville, 2001), un ensemble de pratiques sont toutefois négociées et discutées lors de la mise en œuvre du dispositif. Dans ce jeu de négociations, la primauté semble aller aux pratiques se revendiquant d'une connaissance de la spécificité de la classe multi-cours. On assisterait alors davantage à un renforcement de pratiques professionnelles existantes et en lien avec la classe multi-cours qu'à une incorporation de pratiques innovantes par l'arrivée d'un nouvel enseignant. Ces dernières semblent être davantage acceptées lorsque l'écart d'expérience entre les deux enseignants est réduit.

Françoise elle est arrivée c'était déjà installé et je lui ai donné l'opportunité, je lui ai dit : écoute, moi j'ai tout ça comme histoire, toi tu arrives là et comment tu vois les choses ? et elle me dit : moi d'abord j'ai besoin de voir comment ça marche. Donc pendant la première période elle s'est positionnée, elle m'a demandé à se positionner comme observatrice en fait, donc elle aidait, elle participait, mais elle était beaucoup observatrice en fait, elle était un peu en retrait en fait, voir un peu comment ça marche si j'ai bien compris ce qu'elle m'a dit, elle avait appréhendé à la fois le co-enseignement qu'elle n'avait pas imaginé parce qu'elle est arrivé comme ça sans savoir où elle mettait les pieds et ma propre pédagogie qui est somme toute assez particulière donc du coup voilà ça fait beaucoup de choses, donc du coup beaucoup de discussions, d'échanges, d'essayer de lui laisser sa place, comment on réfléchit à deux (Catherine, École F).

Cette inscription dans une certaine forme continuité de pratiques déjà existantes au sein de l'école est d'ailleurs parfois clairement énoncée :

Je m'inscrivais dans la continuité de ce qu'elles avaient déjà fait. Évidemment, je pouvais y apporter de nouvelles idées, etc. pour améliorer les choses, mais il y avait déjà un cadre qui était fait (Julie, école C).

À défaut de continuité, une expression qui revient à plusieurs reprises dans les entretiens pourrait illustrer ce phénomène :

Je me suis dit, je vais prendre les chaussures de celle qui est l'ancienne. Donc j'ai pris un petit peu ses chaussures. Je suis venue observer (Julie, École C).

Aurélie a pu voir que ça marchait de faire ça et je trouve qu'elle a vraiment emboité le pas pour ça (Agathe, École B).

« *Mettre les chaussures de l'autre* », « *emboiter le pas* », c'est accepter de se conformer à des pratiques déjà existantes dans la classe, mais c'est aussi reconnaître que ces « *chaussures* » sont à son pied, reconnaître une certaine proximité dans les valeurs éducatives et pédagogiques :

Je pense que c'est quand même plus difficile si à la base on n'a pas, pas les mêmes idées quoi. Après il faut s'entendre hein et je pense qu'on est capable d'écouter ce que dit l'autre mais si on a une pédagogie totalement différente je pense qu'au final ça se cloisonne et qu'on travaille moins en co-enseignement (Prune, École E).

Ces valeurs partagées apparaissent chez tous les enseignants comme un prérequis indispensable au bon fonctionnement du « couple » alors formé :

Tout de suite on s'est bien entendu et on avait les mêmes idées donc ça s'était plutôt bien (...) on a la même pédagogie on est d'accord sur plein de choses (Prune, École E).

Avec Noémie j'ai senti qu'il y avait des changements mais ça c'était juste parce qu'il y avait des questions qu'elle ne s'était pas forcément posées. Notre autre collègue, avant elle était déjà avec des collègues que je connais, elle était déjà dans des idées plus comme ça aussi. Du coup maintenant toutes les trois... je pense que c'est vraiment ce qui fait la réussite, là, dans notre école cette année (Agathe, École B).

Si ça avait été quelqu'un d'autre, je sais pas, qui n'avait pas la même façon de fonctionner, qui était un peu réfractaire à certaines idées ou qui avaient ses habitudes (Julie, École C).

Au titre de ces idées ou valeurs partagées apparaissent la bienveillance à l'égard des enfants, un certain goût pour l'innovation et une volonté de renforcer une prise en compte plus individualisée des parcours des élèves.

2.2. Une différenciation renforcée

La mise en œuvre du dispositif s'appuie donc sur des pratiques professionnelles déjà existantes et propres à la classe multi-cours. Rappelons que dans les classes multi-cours l'enseignant en charge de la classe organise celle-ci de façon à ce que chaque groupe d'élève puisse, en alternance avec des temps de regroupement collectif, se trouver dans un groupe d'âge ou de compétences équivalents. Ainsi les classes multi-cours s'organisent-elles traditionnellement sous forme d'ateliers où une partie des élèves est en autonomie pour son travail, celui-ci étant le plus souvent guidé par un *plan de travail* préétabli par l'enseignant en concertation plus ou moins grande avec les élèves. Ce sont donc des classes où la différenciation pédagogique est une pratique habituelle voire indispensable.

Dans de telles conditions il est délicat de pointer les effets propres au dispositif sur les pratiques professionnelles concernant la différenciation. Toutefois deux facteurs liés au dispositif plaident en faveur d'un renforcement de l'aide aux élèves et de la différenciation pédagogique. Il s'agit d'une part de la disponibilité accrue des enseignants et d'autre part du double regard porté sur les élèves.

2.2.1. Une différenciation liée à une plus grande disponibilité.

Nous avons pu observer plusieurs configurations rendues possibles par la présence de deux enseignants et permettant une meilleure prise en compte des difficultés des élèves :

- Un enseignant est en tutelle ou en étayage d'un groupe en autonomie, tandis que l'autre enseignant prend en charge le reste du groupe classe.
- Des remédiations spécifiques par discipline et par niveau sur le modèle de groupes de besoins.

Dans tous les cas, ce que déclarent les enseignants et ce que corroborent nos observations, c'est que cette différenciation est renforcée par la présence de deux enseignants. Dans le cas où la forme que prend l'enseignement est davantage celle de la co-intervention (cf. Chapitre 2) une disponibilité plus grande est offerte par la prise en charge d'une partie de la classe (maternelle, ou cycle 3 par exemple) par le deuxième enseignant. Cet effectif diminué permet à l'enseignant de se recentrer sur des apprentissages en lien avec le niveau de compétences des élèves qu'il a en charge ou, dans le cas où le groupe travaille en autonomie, de renforcer son étayage auprès d'élèves en difficulté en étant moins sollicité et interrompu :

Ils savent maintenant que quand on est toute seule avec eux on est vraiment toute seule avec eux, on ne va pas être interrompu sans arrêt (Catherine, École F).

Si Prune a besoin de prendre 3 enfants en calcul, elle me dit : là je ne suis pas là, je suis avec ces trois enfants, comment est-ce qu'on peut gérer le reste ? (Violette, École E).

Dans le cas, plus rare, d'un travail en co-enseignement (au sens expliqué dans le Chapitre 2) cette différenciation renforcée est liée à la disponibilité de l'enseignant qui ne prend pas en charge l'animation de la séance :

Là je vois un cas où par exemple Violette serait en découverte avec les CE1 pendant que moi je suis un peu autour avec les autres, si par exemple il y a un CE1 qui a une difficulté elle va pouvoir prendre le temps là-dessus parce qu'elle sait que moi je m'occupe des autres alors que quand on est tout seul dans une classe si on n'a pas d'aide ça va être plus difficile de venir en aide aux enfants en difficulté (Prune, École E).

2.2.2. Une différenciation liée à un double regard porté sur les élèves

Ce que signalent également les enseignants et ce que viennent confirmer nos observations c'est que la capacité à différencier est aussi renforcée par la possibilité offerte par le dispositif de mieux connaître les élèves.

Avoir deux enseignants, il y a le double de temps alloué aux enfants. Et la multiplication des regards posés sur eux, sur leur travail. Ça leur est bénéfique même s'ils ne s'en rendent peut-être pas compte eux tout de suite (Agathe, École B).

Le dispositif de co-enseignement libère davantage de temps chez les co-enseignants pour l'observation de la classe ou des élèves en difficulté. Il permet aussi de « doubler » les regards sur un même élève, ce qui est une source d'enrichissement des connaissances sur cet élève et un levier pour une différenciation plus adéquate, à condition toutefois que les enseignants trouvent le temps pour échanger sur les élèves observés.

Selon les constats qu'ils émettent quotidiennement, les enseignants effectuent des ajustements dans leurs activités, s'organisent pour prêter davantage d'attention et/ou d'aide à tel ou tel élève, influençant leur organisation du travail et leur choix de mettre en œuvre telle ou telle configuration pédagogique. Le fait de pouvoir partager un double-regard sur les élèves permet aux enseignants d'avoir plus d'assurance et de poids face à certains parents qui peuvent parfois remettre en cause ou questionner certaines décisions enseignantes.

Ça met un autre poids face aux parents quoi. On est deux à dire les choses et voilà. On n'est plus tout seul à avoir constaté les choses et le dire aux parents, des fois, c'est pas évident. D'être deux, je trouve que ça donne de la force (Prune, École E).

L'accroissement potentiel des capacités de différenciation offert par le dispositif est bien perçu des enseignants qui le signalent lors des entretiens :

On est deux et il y a des temps où il y a une enfin nous c'est vraiment visible parce qu'il y en a une qui mène la semaine et l'autre elle est plus sur l'observation et ce double regard c'est quand même riche donc là c'était les points positifs qui ressortait le point de prendre plus le temps pour les enfants aussi pour les enfants en difficulté, de suivre, après la difficulté c'est avoir du temps pour communiquer pour construire ensemble (Françoise, École F).

Ça permet d'échanger sur les enfants, d'avoir un autre regard... On ne voit pas forcément la même chose. On n'a pas le même regard sur l'enfant, en bien comme en moins bien. Si on a du mal à voir le positif chez un enfant, et que la collègue, au contraire, elle a un autre regard, ça permet de nous appuyer pour avancer (Noémie, École B).

Le super positif pour moi, c'est qu'on partage absolument tout concernant l'école et notamment le regard qu'on peut porter sur chacun de nos élèves. On travaille ensemble avec les mêmes élèves. Du coup, on peut partager nos réflexions au sujet des difficultés, essayer ensemble de voir ce qu'on peut mettre en place pour favoriser de meilleurs apprentissages (Agathe, École B).

Toutefois si le « regard » porté sur les élèves semble bien partagé, certaines pratiques et notamment celles concernant la préparation et l'animation des séances apparaissent comme davantage cloisonnées.

2.3. Préparer ensemble, faire cours séparément : pratiques collaboratives ou division du travail ?

Le point sur lequel le dispositif de co-enseignement produit sans doute, le plus d'effets en termes de pratiques enseignantes, concerne la conduite quotidienne de la classe. Faire la classe à plusieurs, conduit à préparer ensemble les différents temps et oblige à tenir compte de l'autre dans le déroulement proprement dit de la séance. Toutefois une certaine division du travail semble apparaître lorsqu'il s'agit de « faire cours ». Enfin la question de l'autorité est elle aussi amenée à être repensée dans le cadre du dispositif.

2.3.1. Préparer ensemble

Il ressort de nos observations et des entretiens, qu'un grand nombre de choix pédagogiques est déclaré comme étant partagé par les deux enseignants et issu d'une collaboration entre eux. Au titre de ceux-ci, citons la mise en place de dispositif de tutorat, de plan de travail, ou encore une même vision de la coopération entre élèves. Cette tendance à la collaboration pour les choix d'organisation du travail de la classe est d'autant plus forte lorsqu'elle prend appui sur une expérience partagée de pédagogie nouvelle ou coopérative.

De la même façon, les enseignants déclarent « préparer ensemble » les différentes séances dans leur organisation spatio-temporelle (emploi du temps et répartition des groupes et des salles au cours de la journée), ce dont témoignent de nombreux outils et affichages dans la classe (emploi du temps intégrant la répartition des salles et des enseignants notamment –voir Figure 10).

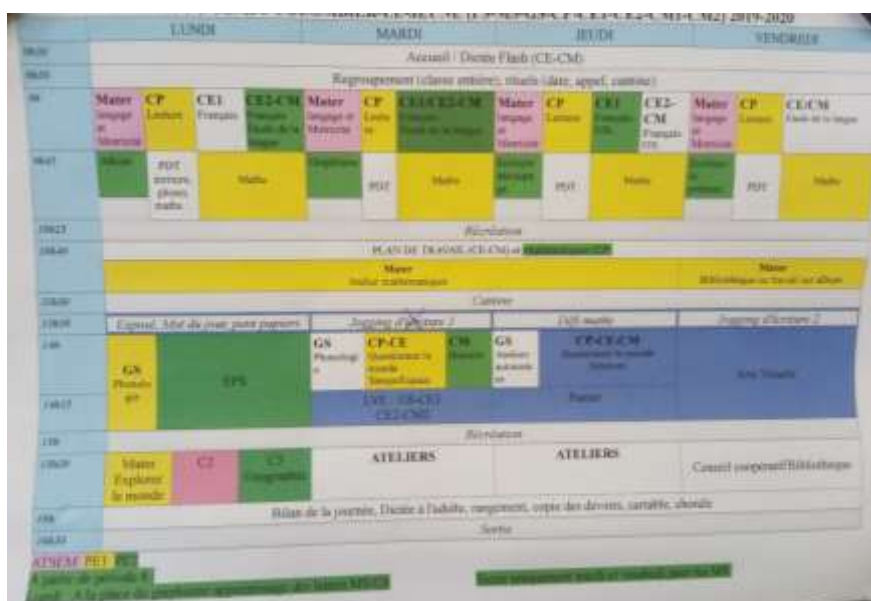


Figure 10. Exemple de préparation commune d'enseignants du dispositif

Les modalités de mise en œuvre de ces séances sont également le fruit de discussions même si la contrainte temporelle et l'organisation matérielle pour un tel travail en commun de préparation ne rendent pas les choses aisées. Un tel partage nécessite en effet, beaucoup d'échanges entre les deux enseignants et une charge de travail importante.

2.3.2. Tenir compte de l'autre

La nécessité nouvelle liée au dispositif de se partager le temps et l'espace entre deux enseignants oblige à une bonne synchronisation des activités pédagogiques. Si celle-ci est facilitée par une préparation en commun, elle a toutefois comme conséquence de modifier notablement les pratiques d'enseignants polyvalents, habitués jusqu'alors à, en quelque sorte, disposer de leur temps pour, par exemple, finir une activité, ou modifier au dernier moment l'emploi du temps de la journée en fonction d'imprévus ou de l'ambiance de classe. Si une telle contrainte peut parfois être perçue comme frustrante, elle est également appréciée en ce qu'elle donne un « cadre », allant parfois jusqu'à faire évoluer des pratiques, jugées par l'enseignant lui-même comme « laxiste du point de vue du temps » vers une plus grande rigueur. Un dernier avantage identifié de ce cadre, lié à un emploi du temps partagé, est l'attention plus grande portée à des disciplines qui peuvent traditionnellement servir de « variables d'ajustement » lorsque le temps se fait contraint.

L'emploi du temps cadre, c'est bien et c'est frustrant. Il faut tenir compte de l'autre. On respecte vachement aussi les disciplines EPS (Clara, École A).

2.3.3. Faire cours séparément

Si, comme on l'a vu, la préparation pédagogique et temporelle de la classe fait l'objet d'un travail en commun, il semble en aller assez différemment des intentions didactiques. Celles-ci apparaissent relativement absentes lors des discussions de préparation de séance entre les deux enseignants voire, sont ouvertement cloisonnées, chacun revendiquant et se voyant reconnu sur un domaine de spécialité. Ainsi une enseignante revient sur l'organisation d'un temps de chorale :

Il y a un temps de chorale là c'est ma collègue qui gère et moi je suis plus en observation on va dire et en gestion de classe autre que les apprentissages quoi et du coup c'est vrai que je la laisse faire. Moi j'interviens si je vois que l'enfant décroche complètement je vais aller voir et tout ça mais là-dessus je me sens moins impliquée enfin impliquée - responsable du truc je la laisse mener l'activité moi je suis en observation et en gestion de classe (Prune, École E).

La description de ce temps de chorale peut être identifiée à celle d'un moment de co-enseignement où « l'un enseigne et l'autre aide » (cf. paragraphe 2.1), mais suite à une relance du chercheur afin de savoir pourquoi une telle organisation a été choisie sur ce temps de chorale, l'enseignante répond :

Parce que je n'aime pas chanter. À l'inverse sur des temps de sport collectif, des choses comme ça, je pense que Violette est moins à l'aise donc on ne se complète pas mal (Prune, École E).

Ainsi, au-delà des connaissances disciplinaires spécifiques de chacun, un tel cloisonnement disciplinaire semble également être en lien avec le *rapport au savoir* de chaque enseignant (Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville, 2000), avec leur appétence pour la matière ou leur parcours scolaire par exemple. Ce cloisonnement didactique n'est pas sans conséquence sur la vision qu'ont les enseignants des apprentissages de chaque enfant :

Par contre, si je pense aux enfants en difficultés, comme on s'est répartis des domaines d'apprentissages, même si on en parle fréquemment, moi il y a des choses si on me demande tel enfant, que sait-il faire en calcul ou... Je vais dire franchement, je ne sais pas où il en est exactement. Parfois, ça serait bien d'avoir un point de vue plus global. Surtout pour des enfants qui sont en difficulté (Agathe, École B).

Contrairement à la collaboration observée concernant les questions pédagogiques, on assiste davantage à une « division du travail » didactique. Un des effets du dispositif pourrait donc être une tendance à une spécialisation des enseignants jusque-là polyvalents. Cette division s'opère selon plusieurs modalités : en fonction du *rapport au savoir* de chaque enseignant (une spécialisation par discipline, mathématiques ou français, par exemple, mais aussi éducation artistique, éducation physique, etc.) ou d'une expérience antérieure des différents niveaux de classe (exemple : une spécialisation maternelle ou Cycle 3) :

Prune elle est plus à l'aise avec les petits mais elle apprend à l'être avec les grands aussi et moi qui aies complété de partout je me sens à l'aise un peu avec tous les niveaux donc si elle me le demande de prendre les petits ou les grands ça ne me gêne pas. Mais je maîtrise plus les compétences de grand qu'elle et elle maîtrise un peu plus les compétences de petit que moi, donc là-dessus on essaye de réfléchir à comment se positionne et puis tout en gardant à l'esprit qu'on est maîtresse de la classe donc toutes les deux et qu'on essaie de balayer tout (Violette, École E).

Cette répartition des domaines d'apprentissages peut aussi être le résultat d'un souci de limiter le temps de travail collectif très chronophage ou de figer un système de fonctionnement éprouvé et qui fonctionne bien :

Ce n'est pas un choix à la base c'est la répartition première qui a fait qu'on est resté comme ça. [...] On a aussi notre vie privée et si on devait passer le temps ensemble à préparer on y passerait les week-ends et les mercredis. Tout construire ensemble ce n'est pas possible. Par contre les plans de travail on les fait à deux. Math, français, on le fait séparément mais tout le reste on le fait ensemble. On passe déjà beaucoup de temps entre midi et deux. Il faudrait qu'on habite ensemble (Aline, École A).

Même si comme l'indique une autre enseignante :

Autant de maîtresses, autant de façons d'expliquer, de reprendre une notion, etc. Ça arrive que des enfants nous disent « ah ben je n'avais pas compris avec maitresse machin, là j'ai tout compris ». C'est bien, ça fait des formulations différentes, c'est bien. Même si ça reste ponctuel pour nous puisqu'on a décidé de se répartir des domaines d'apprentissage. C'est donc assez ponctuellement qu'on va aider les enfants sur des notions qui ne sont pas dans ce qu'on s'est réparti (Agathe, École B).

2.3.4. Se situer dans la relation avec les enfants et les familles quand on est deux

Un dernier point apparaît à mettre au crédit des effets du dispositif sur les pratiques professionnelles. Il s'agit de ce qu'on pourrait appeler la « gestion de classe » ou la question de l'autorité. Il ressort en effet des observations que le dispositif en mettant en présence deux adultes face au groupe classe induit une façon nouvelle de gérer à la fois le lien aux élèves et également le lien aux parents.

Concernant le lien aux élèves, une répartition des rôles semble occasionnellement se dessiner dans la gestion des incidents en classe ou sur la cour de récréation. Nous avons pu observer, par exemple, une répartition de fonctions plus ou moins maternantes entre les enseignants, sans que cette répartition soit clairement énoncée et cela même dans le cas où le duo d'enseignants n'est pas mixte.

On a des enfants qui adhèrent plus à une maitresse qu'une autre car on est pareilles mais différentes aussi [...] au nouveau des caractères il y a des enfants qui vont plus se reconnaître dans l'une ou l'autre mais c'est anecdotique (Aline, École A).

Mais c'est aussi le statut même de la maitresse qui semble évoluer avec le dispositif. Être deux face à la classe oblige à repenser la place de chacun, son autorité et sa disponibilité pour les élèves.

Il y a beaucoup de situations quand même quand on est deux où il y en a une qui mène et l'autre qui gère tout le reste. Dans ce cas-là si un enfant qui a besoin c'est plutôt celle qui n'est pas en train de mener mais après c'est celle qui le sent qui peut dire à l'autre là je suis plus, là tu gères. On est obligé de toute façon

c'est selon le feeling, l'enfant, la situation que c'est l'une ou l'autre qui va devoir partir avec l'enfant et laisser l'autre gérer mais ça peut être n'importe qui (Violette, École E).

Après quelques semaines, les élèves semblent avoir complètement intégré le fait d'avoir deux professeurs qu'ils peuvent interpeller. Certains enseignants constatent d'ailleurs qu'ils sont beaucoup plus sollicités et sur des tâches différentes qu'auparavant. Pour éviter d'être dérangé en pleine activité lorsque l'enseignant s'occupe spécifiquement d'un niveau ou d'un groupe d'élève, certains binômes ont mis en place des statuts de « référents », pour permettre aux élèves de savoir à qui s'adresser :

Côté élèves, ils ont bien compris qu'ils avaient deux enseignantes [...]. Maintenant on est obligé de bien prendre du temps pour définir la référente. Au moment où vous êtes dans cet atelier, la référente c'est... et donc savoir vers qui se tourner lorsqu'ils ont fini. [...]. Très souvent, on doit dire non, je ne suis pas disponible, ta référente c'est... (Catherine, École F).

Cette remise en cause du statut et de la place du maître induit par le dispositif de co-enseignement rejoint parfois une volonté des enseignants de faire évoluer une situation « traditionnelle » jugée peu satisfaisante :

Je suis arrivée là avec ça, avec l'envie de faire autrement que la tradition, la tradition dans le sens je suis la maîtresse je sais tout, je vais tout vous apprendre, écoute-moi [...]. Je crois qu'on avait la même envie de pas être maître de la classe et d'accompagner et accompagner à deux c'est aussi chouette. Je ne sais pas Prune comment elle ressentait forcément les choses mais je crois pas qu'on ait ni l'une ni l'autre envie d'être maître, maîtresse des choses (Violette, École E).

Le dispositif de co-enseignement conduit à davantage penser la relation aux élèves en intégrant une dimension d'accompagnement, de soutien. Cette mutation du statut de l'enseignant se traduit notamment par l'utilisation dans le discours de plusieurs enseignants du terme d'adulte référent.

On a utilisé référente parce qu'on ne savait pas trop quoi dire il y a autant les ATSEM que les enseignantes donc après chez les tous petits définir, ils savent que c'est la personne qui doit aider la référente... va voir c'est pas moi (Catherine, École F).

Cette nouvelle façon de se répartir les rôles et d'assumer une autorité partagée ne va pas sans certaines difficultés et est également un objet d'apprentissage tant pour les élèves que pour les enseignants :

D'arriver à se dire on n'est plus le seul référent dans la classe donc on n'est pas obligé de, d'être de partout à la fois, un côté au feu les pompiers et des fois c'est ce qui se passe dans les classes donc on peut déléguer, il faut apprendre à déléguer, à communiquer aussi parce qu'on est quand même, on a tendance les enseignants voilà on est le seul enseignant de la classe on centralise tout finalement et on prend des habitudes (Françoise, École F).

De la même façon, la relation aux parents et aux diverses instances, lors de réunions programmées ou sur des temps plus informels est impactée par la mise en place du dispositif. Dans ce type de situations, vécues parfois comme délicates, être deux est perçu comme une source de réassurance, ou de re légitimation professionnelle.

On a des rendez-vous et je trouve que le fait d'être deux c'est quand même, ça met un autre poids face aux parents quoi on est deux à dire les choses et voilà. On est plus tout seul quoi à avoir constaté les choses et le dire aux parents des fois c'est pas évident et d'être deux je trouve que ça donne de la force (Prune, École E).

Mais ces situations obligent également à une répartition négociée des rôles et à une identification de la place de chacun face à des éléments d'extériorité. En effet, si dans l'intimité de la classe peut parfois exister une illusion d'interchangeabilité des rôles et des places de chacun, les relations avec l'extérieur de la classe amènent les professionnels à repenser leur place et à questionner leur modalité de coopération. À ce titre la fonction de direction semble introduire une certaine asymétrie dans le binôme d'enseignants.

Voilà autant les élèves que les parents, je pense que c'est un peu moi la référente. Voilà je suis là depuis longtemps. Je suis directrice, c'est un peu voilà, essayer de décharger... Ce n'est pas évident de dire « je n'ai pas géré, voyez avec elle, c'est elle qui a géré » (Camille, École C).

Alors les parents... Parfois, ça ne doit pas être évident de savoir... On a eu la question « Mais qui est l'enseignante de mon fils ? » C'est nous toutes en fait. C'est ça qui n'est pas toujours évident à identifier. Quel référent ? Le référent principal, ça reste la directrice (Julie, École C).

Des fois il y a des parents ils ont bien compris, ils se placent en face de nous deux et des fois les parents se placent en face de moi et là la dernière fois c'est ce qui s'est produit. J'ai demandé à Françoise rapproche-toi de moi moi je me suis décalé un peu et on a pu avoir, mais ce n'est pas facile parce que moi c'est pareil, j'ai vu comment je suis, je parle je parle et Françoise c'est plus quelqu'un qui a tendance à se mettre dans la réserve donc régulièrement je suis obligé de reculer ma chaise pour garder le contact, la dynamique à 4, sinon ça fonctionne pas mais ça demande d'être attentif à des milliards de choses (Catherine, École F).

2.4. Expérimenter le co-enseignement : oser malgré les incertitudes

Si la participation à ce dispositif semble être plébiscitée par une grande majorité d'enseignants interrogés, ils sont également nombreux à pointer le caractère expérimental du dispositif. Cette dimension d'expérimentation a des effets sur les pratiques mais également en termes de besoins de formation.

2.4.1. Oser davantage

Deux éléments semblent prévaloir dans les discours et l'activité enseignante dans le cadre de ce dispositif de co-enseignement. Le premier est l'opportunité et le sentiment de pouvoir « oser » davantage dans la classe. Avec un dispositif qu'il a fallu mettre en œuvre sans consignes claires, certains ont interprété cette occasion comme un temps durant lequel ils allaient pouvoir réfléchir et oser mettre en œuvre des activités, des outils, etc. qu'ils n'avaient jusqu'alors pas eu le temps ni l'opportunité d'éprouver. Une enseignante expliquait par exemple son sentiment de frustration de n'avoir ni le temps ni l'opportunité de tester de nouvelles choses durant ses précédentes expériences dans l'enseignement. À son arrivée dans le dispositif de co-enseignement, elle a souhaité *mettre en place des pédagogies comme les ateliers Montessori, les plans de travail car l'enfant est maître de ses apprentissages...* (Aline, École A). Le co-enseignement lui a permis de davantage oser dans la classe, notamment grâce à une *même vision de la pédagogie* avec sa collègue. Elle affirme cependant avoir *eu besoin d'adaptation, voire de décisions plus personnelles* comme l'arrêt de fichier en mathématiques voire la mise en place d'un système de ceintures.

2.4.2. Tâtonner

La seconde caractéristique exprimée par les enseignants et concernant leur activité, est relative au tâtonnement. En effet, ils affirment avoir mis en place ce dispositif sans avoir de réelles certitudes sur ce qui pouvait fonctionner ou non. Certes, les enseignants se sont appuyés sur leurs expériences antérieures pour concevoir et traduire les injonctions relatives au dispositif de co-enseignement, mais le caractère « innovant » et expérimental de ce dispositif induisait cette idée de tâtonner pour pouvoir s'en saisir, en discuter et mettre en œuvre un dispositif le plus adapté localement.

On se consulte avec X. On se dit ce qui ne va pas, on essaie de trouver. Après on regarde un peu autour de nous, sur internet. On essaie de chercher comment on pourrait faire et après on essaie de se l'approprier, de le mettre en place et on voit si ça fonctionne ou pas. Là pour le coup, on est des chercheuses (Prune, École E).

2.4.3. Enseigner dans l'incertitude

Le dispositif de co-enseignement est perçu chez de nombreux enseignants comme une expérimentation ayant un début et une fin et sans aucune garantie de le voir devenir pérenne. Les doutes et incertitudes sur la durée et la poursuite du dispositif peuvent avoir une incidence sur l'investissement de chacun : *À quoi bon passer des heures et des heures à réfléchir, mettre en place de nouvelles choses qui peuvent prendre un temps conséquent si ça doit tout disparaître l'année d'après ?* (Propos d'une enseignante recueillis lors de la journée de restitution des résultats intermédiaires). Ce double cadre expérimental et incertain du dispositif qui, à la fois, permet d'oser des pratiques nouvelles mais qui fragilise également, conduit les enseignants à exprimer des besoins de formation spécifique.

2.4.4. Des besoins de formation spécifiques ?

Les besoins de formation exprimés par les enseignants du dispositif relèvent principalement de trois catégories :

- Formation à la didactique et la pédagogie de la classe unique.
- Formation pour mieux enseigner aux élèves à besoins éducatifs spécifiques.
- Formation au co-enseignement.

La première demande renvoie à la formation initiale qui ne prend parfois pas assez en compte cette dimension spécifique du territoire rural. D'un site de formation à l'autre, ce pan de la formation est plus ou moins programmé. On peut légitimement espérer qu'il soit systématisé - voire développé - dans les centres de formation situés dans des départements à forte composante rurale et montagnarde comme c'est le cas en Ardèche. Mais l'existence ou non d'une pédagogie et d'une didactique spécifiques aux classes uniques ne fait pas - encore ? - l'unanimité : toutes deux renvoient très souvent à la gestion des classes à cours multiples qui, elles-mêmes, sont de plus en plus fréquentes en milieu urbain²³. La seconde demande n'a rien de spécifique au milieu rural ou montagnard. C'est une demande récurrente de tous les enseignants, quel que soit leur milieu d'exercice, liée notamment au développement de l'éducation inclusive. La troisième demande enfin, est apparue dès le début de la mise en place du dispositif. Selon les enseignants elle pourrait viser une synergie des pratiques et un enrichissement mutuel profitable à tous. L'institution en a, très tôt, pris la mesure en proposant des formations sous la forme notamment de journées d'échanges avec les autres enseignants engagés dans le dispositif afin d'échanger sur les pratiques mais aussi de savoir ce qui se fait ailleurs et comment.

Toutefois, les retours concernant ces formations sont divers. Les visites et animations proposées par les conseillers pédagogiques sont appréciées majoritairement, mais laissent parfois certains enseignants un peu frustrés : les réponses pratiques sont peu nombreuses alors que le dispositif permet de nombreuses adaptations et laisse la place à des expérimentations et donc à certains « tâtonnements ». Certains enseignants souhaiteraient un suivi parfois plus rapproché tandis que d'autres préfèrent ne pas avoir trop de « pression » de la part de l'Éducation nationale afin de prendre le temps de trouver une posture adaptée et un équilibre dans leurs pratiques. Il s'avère, dans de nombreux cas, que les encouragements des responsables que sont les inspecteurs ou les conseillers pédagogiques ont des effets bénéfiques sur la dynamique enclenchée par les enseignants.

Au final, la diversité des expérimentations que nous avons pu observer plaide en faveur des temps d'échanges de pratiques. Il serait en effet dommage de ne pas s'appuyer sur le

²³ Près de 50 % des classes en France sont actuellement des classes à deux cours ou plus ! 75 % même dans le cas de la Drôme.

foisonnement de solutions dont l'hétérogénéité, liée à la diversité des situations (et en particulier des locaux), n'enlève rien à la valeur professionnelle des propositions retenues ici ou là. Peut-être également qu'un certain nombre de pistes dégagés par la recherche pourraient donner lieu à des dispositifs de formation au co-enseignement.

3. Le co-enseignement comme vecteur de développement professionnel des enseignants ?

À l'approche de la conclusion, les éléments présentés jusqu'ici nous conduisent à interroger les effets de l'implication des enseignants dans un tel dispositif sur le temps long de leurs évolutions professionnelles. Parmi celles-ci, nous considérons, à la suite de Marcel (2009), que les processus de développement professionnel s'élaborent aussi bien en situation de travail qu'en situation de formation et qu'ils touchent à part égale l'acquisition de compétences et la définition de soi comme professionnel. De la sorte, le co-enseignement constitue-t-il une opportunité inédite d'apprentissage professionnel, occasionnant de surcroît un remaniement de l'identité enseignante ? Plus largement, quelle place cette expérience tient-elle dans les parcours des professeurs concernés ?

3.1. Un dispositif formateur pour les professeurs : à quelles conditions ?

La quasi-totalité des 22 professeurs des écoles observés et questionnés plébiscite le dispositif de co-enseignement non seulement, nous l'avons vu, comme un facilitateur de l'exercice de leur métier –même si cela leur demande un investissement temporel important – mais aussi comme un vecteur d'apprentissage professionnel, par les situations de travail vécues et par les échanges déployés entre pairs en ces occasions. Plusieurs compétences enrichies au fur et à mesure de la pratique du dispositif sont nommées spontanément ou repérées à l'occasion des entretiens de recherche :

- Élargissement du répertoire des gestes professionnels, en particulier dans les domaines pédagogiques et didactiques (cf. partie précédente).
- Capacité plus acérée de l'évaluation des réussites et des difficultés des élèves.
- Compétences renforcées dans la coopération entre professionnels éducatifs.
- Réflexion accrue sur sa/ses pratique(s) dans une perspective d'amélioration de l'action.

Des analyses antérieures (Bouchetal, 2017) ont pu montrer que des situations de transition professionnelle – comme c'est le cas ici avec le passage d'une forme scolaire traditionnelle à une forme scolaire innovante- favorisaient le développement professionnel selon deux conditions nécessairement articulées. D'une part, si les individus concernés s'emparent de leurs expériences nouvellement éprouvées au moyen d'un processus de subjectivation, c'est-à-dire une prise de conscience avec une réappropriation du vécu permettant ensuite de décider et d'agir en tant qu'auteur. D'autre part, si des manifestations de reconnaissance des actions engagées sont produites de façon élaborée par les pairs et par les destinataires de l'activité (élèves d'abord, hiérarchie et familles ensuite). Avec la présence d'un pair au cœur de l'activité de façon quasi permanente, le co-enseignement active alors les processus évoqués précédemment : expliciter, analyser, confronter, revenir sur, choisir, mutualiser, etc. mais aussi saluer, être conforté, (être) accompagn(é)er, etc. Cela génère une augmentation (de la prise de conscience) du pouvoir d'agir individuellement et collectivement :

À deux, on met des mots sur des fonctionnements [...] On ose plus, on ose essayer... on s'autorise plus de choses, on sait qu'on pourra en discuter si cela ne fonctionne pas [...] J'ai eu seulement une seule inspection, cela s'est très bien passé mais ça ne dit pas tout du quotidien alors qu'avec le co-enseignement ... (Agathe, École B).

On n'a rien inventé, ni dans la posture, ni dans le dispositif, ni dans ce que l'on met en place... je crois que tout cela existe ailleurs mais tout est un peu parsemé, nous on a fait un mélange de tout cela (Violette, École E).

Il est également intéressant de noter que la participation à une telle expérimentation contribue à un cercle vertueux de (désir de) formation, la pratique apportant son lot de questions et de projets futurs :

Après la formation [échanges de pratiques avec les autres écoles du co-enseignement] cela m'a donnée envie de me former en lisant davantage... je suis attirée par les plans de travail, les ceintures, etc. (Noémie, École B).

Et cette aspiration peut être également perçue dans une configuration où l'une des deux enseignantes débute dans l'école et/ou dans le co-enseignement, prenant alors appui sur sa collègue plus expérimentée :

Cela m'a permis de reprendre goût au métier [...] on est plus disponible, je vous le disais ce matin c'est ça qui m'a plu [...] une fois qu'on a goûté à quelque chose de plus épanouissant, même pour les enfants, ce sera plus difficile de revenir en arrière (Françoise, École F).

En creux sont également pointés les éléments – avérés ou en suspens - qui fragilisent/raient une telle dynamique et qui pourraient, dans le cas de persistance, remettre en cause l'implication dans le dispositif :

- Le déficit de reconnaissance de l'action engagée de la part de certains partenaires jugés significatifs pour l'école rurale (tel que la mairie ou l'institution scolaire de proximité).
- L'instabilité du binôme principal (en raison de mutations, de temps partiels augmentés, de congés maladies durables, voire à cause d'un écart important dans l'implication pour mettre en œuvre le dispositif, etc.).
- Le faible élargissement du collectif de travail d'une école (professeurs, ATSEM, AESH) à une communauté professionnelle plus importante, constituée de l'ensemble des « co-enseignants » des différents établissements (des regrets ont été formulés sur l'absence d'un réel réseau – avec des ressources et des modalités de diffusion de questionnements, de connaissances- réseau d'ailleurs qui n'a été impulsé pour l'instant ni par la hiérarchie, ni par les enseignants eux-mêmes).

Encadré 7. La territorialisation de l'identité professionnelle enseignante

Dans le cadre d'une recherche doctorale (2016), Catherine Rothenburger a étudié les influences réciproques des identités professionnelles enseignantes et des territoires d'exercice du métier, en particulier ceux des espaces ruraux de France, d'Espagne, du Chili et de l'Uruguay. Elle met en évidence une convergence des différents processus de construction identitaire autour de six points structurants :

- Une rencontre avec le territoire, y compris la forme scolaire rurale, à titre personnel et professionnel, qui bouscule les équilibres antérieurs
- Une recherche d'adaptation des capacités du professionnel nécessitant une validation sociale de la part des autres acteurs du territoire
- Une prise en compte du potentiel de développement d'un territoire à travers les dynamiques de développement des acteurs par la formation, y compris l'enseignant lui-même
- Une reconnaissance de la double appartenance, plus ou moins en tension, à une institution nationale éducative et à une entité territoriale support de l'exercice professionnel

- Une intégration dans les pratiques professionnelles des savoirs locaux et de la territorialité entre autres des élèves et des familles, sous couvert des instructions officielles nationales
- Une conception de l'équipe pédagogique élargie aux acteurs éducatifs locaux, y compris les parents d'élèves et les partenaires socio-économiques

La « *position d'ouverture ou de fermeture au territoire* » aura donc des conséquences sur le développement de l'identité et des pratiques professionnelles des enseignants.

3.2. Un dispositif facilitateur d'une convergence des identités (biographique, culturelle, sociale, territoriale, professionnelle)

Il a déjà été souligné une certaine homogénéité des profils des enseignantes (21 femmes sur 22) engagées dans le dispositif : majoritairement âgées entre 30 et 40 ans, avec en moyenne une dizaine d'années d'ancienneté, déjà en poste par choix en milieu rural ardéchois, souvent dans leur école actuelle ou à proximité (remplaçante de secteur, titulaire dans une école voisine). Pour ces professeures, l'engagement dans le dispositif correspond à une phase de leur parcours professionnel dans laquelle, selon les conclusions d'Huberman (1989), l'exploration incertaine des débuts dans le métier puis la stabilisation de manières de faire efficaces (les routines professionnelles) laissent désormais place à une volonté de développer une expertise dans des domaines de prédilection (par exemple la gestion d'une classe multi-âges) ou bien d'affronter des questions récurrentes (par exemple la différenciation pédagogique) dans la perspective d'une mise à l'épreuve qualifiante (Bouchetal, 2019). Cela se double aussi parfois d'un besoin de réassurance dans le métier provoqué par des environnements de travail antérieurs insatisfaisants ou bien par le doute contextuel qui traverse depuis quelques années le groupe professionnel enseignant (entre autres à propos du sens de leurs missions et plus largement de la reconnaissance sociale de leur action) :

Je suis plus créative... je me fais plus plaisir à venir travailler, j'ai moins la peur de mal faire... le regard des autres me met en confiance (Agathe, École B).

J'aime enseigner en classe unique... dans une classe ordinaire, j'aurais peur de m'ennuyer, même si l'école comptait officiellement deux classes, je continuerai le dispositif (Alice, École K).

À la suite des travaux de Rothenburger (cf. **Encadré 7**), il est possible de montrer que les processus de construction identitaire trouvent par le prisme du dispositif de co-enseignement une possibilité de convergence. Autrement dit, les multiples facettes de l'identité à l'œuvre dans ces conditions s'harmonisent : confluence de l'image perçue par autrui du professeur en milieu rural et de l'image d'utilité sociale ambitionnée par les sujets eux-mêmes, affirmation d'un style pédagogique en plein accord avec la forme scolaire d'une classe unique multi-âge, adéquation des valeurs personnelles et des valeurs attribuées au territoire via la territorialité, etc., tout ceci conduisant au renforcement d'une *professionnalité émergente* constituée d'une éthique professionnelle solidifiée et d'une recherche d'expertise sans cesse renouvelée (Jorro & De Ketele, 2011). Aussi les tensions identitaires inhérentes à ces mouvements sont-elles minimisées par les ajustements partagés entre co-enseignants, finalement peu coûteux en raison de la proximité avec les pairs, chacun jouant le rôle d'accompagnateur de l'autre en toute réciprocité.

Nous pouvons également noter que les marqueurs identitaires traditionnels partagés au sein du groupe professionnel des enseignants du premier degré, à savoir l'attachement à la polyvalence disciplinaire (se démarquant ainsi de la spécialisation des professeurs du secondaire) et la liberté pédagogique individuelle, se trouvent reconfigurés, ajustés en situation : la liberté pédagogique devient collective pour l'essentiel, la polyvalence s'applique surtout à l'empan d'âge des élèves (de la TPS au CM2). La maturation d'une telle décision s'appuie aussi sur des expériences antérieures, véritables ressources pour consolider la

transformation identitaire et professionnelle. Le cas d'Aline, présente dans l'École A deux années avant le lancement du dispositif, permet de comprendre le cheminement suivi :

Déjà j'étais bien dans l'école avec les enfants, les familles et puis je me suis dit que ça serait une super expérience donc je suis restée ici [...] ce qui est difficile dans le co-enseignement c'est accepté d'être deux, ça peut être idiot ce que je dis mais c'est vraiment ça quand on est maître ou maîtresse on est tout seul dans sa classe et cette liberté-là, alors on ne fait pas tout ce qu'on veut mais presque... Alors quand on est deux il faut accepter le regard de l'autre et ça peut être difficile de partager la classe... mais j'avais déjà travaillé à [nom d'une grande agglomération] avec un dispositif, ça ne s'appelait pas Plus de maître que de classe ou le Co-enseignement mais c'était un dispositif de l'éducation prioritaire... Il y avait un enseignant qui venait 5/6 fois dans la semaine, ce n'était pas pareil mais j'avais vu que c'était bien de travailler à deux même si ce n'est pas tout à fait la même chose, parfois on faisait à deux la classe ensemble, on était en co-intervention, le plus souvent il prenait un groupe et ça ne me gênait pas trop ! (Aline, École A).

Enfin, la question de l'après dispositif, sous l'angle du parcours professionnel enseignant, a été posée aux différents professeurs : que feraient-ils si le co-enseignement ne devait pas être reconduit ou si pour des raisons personnelles ils souhaitaient quitter leur poste ? La majorité déclare tout d'abord *vouloir vivre pleinement ce qu'il y a à vivre avec le dispositif* ; pour la suite deux dimensions semblent prépondérantes : la possibilité de transférer les acquis de l'expérience du co-enseignement et les éléments de la vie personnelle, voire familiale (activité du conjoint, enfants en bas âge, etc.). Moins désemparés que la plupart des professeurs ayant dû stopper leur implication dans le dispositif *Plus de maîtres que de classes* lors de la transformation de celui-ci en *Classes dédoublées* (Magogeat & Bouchetal, 2019), ils restent accrochés au projet de vie en milieu rural et en particulier sur le territoire ardéchois, imaginant alors un poste qui ne serait pas une classe unique (*pour ne pas se retrouver seule !*) mais qui ne serait pas non plus une classe avec un seul niveau, à l'effectif important. *La rareté des postes inquiète, l'enseignement spécialisé pour maintenir l'approche pluriprofessionnelle, voire l'éducation prioritaire pour continuer de mettre en œuvre des valeurs pédagogiques fortes* sont cités comme possibles débouchés. Au final, la volonté de *continuer à transformer les pratiques, de travailler avec le regard de l'autre et d'individualiser les apprentissages des élèves* demeurent des motifs forts d'engagement et d'évolution professionnels.

Résumé du chapitre 3

Les élèves évalués ont progressé en mathématiques et en français entre le début et la fin de l'année en CE1 comme en CE2. Le dispositif de co-enseignement ne semble pas avoir eu d'effet sur les résultats moyens des élèves aux évaluations de mathématiques.

Les élèves de CE2 qui ont bénéficié du co-enseignement avaient des scores en français plus faibles en début d'année que ceux du groupe témoin et ont progressé tout au long de l'année de sorte à atteindre le même niveau final que leurs homologues ne bénéficiant pas du dispositif. Cette progression est principalement liée à la compétence « production de texte ».

Concernant les professeurs des écoles, le dispositif de co-enseignement permet, d'une part, une réassurance dans le métier (reconnaissance et soutien de proximité, élargissement de gestes professionnels comme une différenciation accrue dans l'accompagnement des élèves, etc.) et, d'autre part, la possibilité d'un développement professionnel à partir d'expérimentations pédagogiques concertées puis analysées en binôme. Si l'effectuation des séquences didactiques est souvent réalisée en « solo », l'implication dans un tel dispositif et la dynamique professionnelle collective qu'il génère offrent aux enseignants la possibilité de construire une identité professionnelle en cohérence avec leurs valeurs personnelles, souvent empreintes de leurs rapports prégnants avec le territoire et l'école rural(e).

CONCLUSION

Cette recherche visait – par une méthodologie plurielle – à évaluer le dispositif institutionnel de co-enseignement dans plusieurs écoles ardéchoises à partir de trois directions principales : les apprentissages des élèves, les pratiques professionnelles des enseignants ainsi que les performances scolaires des élèves. L'évaluation d'un dispositif n'est pas anodine, qui plus est par une équipe de recherche. De Ketele (2010) insiste sur la distinction entre la démarche et la fonction de l'évaluation. Cette dernière doit permettre d'identifier le « pourquoi » d'un dispositif. La démarche, quant à elle, permet d'interroger le « comment ». Ce rapport ne prétend pas assurer la fonction de « certification », mais davantage de « régulation » et d'« orientation » d'un dispositif en train de se déployer. Pour la démarche, l'évaluation conduite par le laboratoire ECP n'est pas « sommative », mais plutôt « herméneutique » dans le sens où elle conduit à interpréter *un ensemble d'indices de nature diverse (indices quantitatifs ou/et qualitatifs, de sources variées) ; une tentative pour organiser les indices et un ensemble cohérent qui donne sens ; un processus de validation d'une hypothèse parmi plusieurs hypothèses alternatives, la démarche globale sous forme d'un raisonnement* (De Ketele, 2010, p.29). L'évaluation ne pouvait ainsi pas constituer uniquement une analyse de la cohérence et de l'efficacité du dispositif par rapport aux objectifs fixés par le commanditaire. En évaluant un dispositif en train de se déployer, de se stabiliser à partir de controverses entre acteurs, mais également avec les chercheurs, nous pouvons considérer que, malgré une posture de neutralité du chercheur nécessaire, nous avons pu jouer un rôle dans la traduction locale du dispositif. En faisant parler les enseignants de leur travail, en leur demandant de nous livrer leurs expériences, de réfléchir sur tel ou tel aspect, une influence sur le processus de traduction du dispositif était *de facto* possible. Dès lors – après avoir reprécisé le cadre de cette évaluation – quelles conclusions pouvons-nous formuler à propos de ce dispositif institutionnel de co-enseignement ?

Tout d'abord, cette recherche a permis de montrer une pluralité des manières de traduire localement un même dispositif de co-enseignement en milieu rural isolé. Les traductions locales s'appuient en effet dans les ruralités isolées sur un fort attachement des enseignants à leur territoire, aux valeurs largement partagées par tous (professeurs, parents, élèves, élus), et aux représentations qu'ils en ont, avec des partenariats et projets éducatifs permettant d'ouvrir l'école sur l'extérieur et, notamment, sur le territoire environnant. Mais le travail des chercheurs s'est *de facto* aventuré au-delà de la simple mise en évidence – il ne pouvait pas en aller autrement, ainsi que mentionné plus haut ! – des rapports multiples et complexes que les différents acteurs de l'école rurale entretiennent avec leurs territoires. Il a montré, à la suite des analyses de Champollion et Rothenburger (2018), que le partage par tous ces acteurs des mêmes représentations, valeurs, identités – et jusqu'aux savoirs expérientiels locaux – sur lesquelles s'appuient les dimensions symboliques de leurs territoires – ou territorialités – ruraux isolés et montagnards, influaient sur les apprentissages et les enseignements. Il a ainsi permis – via des échanges véritablement co-constructifs – à tous les acteurs de l'école de prendre conscience eux-mêmes que ces rapports diffus et complexes, mais bien réels, à leurs territorialités alimentaient, parfois inconsciemment, certaines spécificités caractéristiques, y compris pédagogiques, de leurs pratiques et de leurs écoles.

Le dispositif de co-enseignement a bénéficié d'un accueil favorable du point de vue des enseignants, même s'il s'est déployé dans un contexte marqué par des fermetures de classes et de nombreuses incertitudes : un dispositif expérimental dont la pérennité est questionnée, un cadrage relativement flou, etc. Cette autonomie dans la mise en œuvre a donné lieu à des formes différentes de travail à plusieurs enseignants – souvent peu facilitées par des locaux globalement peu adaptés aux configurations les plus poussées d'un travail partagé (Marcel, Piot & Tardif, 2009) – allant de la co-intervention (parfois dans des espaces séparés) à de véritables configurations propres au co-enseignement, nécessitant une interdépendance des enseignants plus forte. Quoiqu'il en soit, ces « nouvelles » formes de travail nécessitent du

temps qui semble souvent leur faire défaut, pour permettre aux enseignants d'échanger, de co-construire et de co-évaluer leur action conjointe en classe. Ce travail à plusieurs ne concerne pas uniquement les enseignants mais comprend un collectif de travail plus large avec les ATSEM et AESH dont le rôle a été également repensé. La stabilité du dispositif à l'échelle du territoire dépend, non seulement du travail des enseignants pour expliquer, intéresser et enrôler l'ensemble des acteurs dans le dispositif, mais également de la qualité des relations nouées avec les élus locaux pour qui les intérêts peuvent parfois diverger de ceux des enseignants. En outre, le dispositif semble être un élément d'attractivité pour l'école publique, qui se retrouve parfois en concurrence avec le privé.

Ensuite, concernant les apprentissages des élèves, il en ressort notamment un renforcement des compétences sociales. Le fonctionnement en co-enseignement renforce l'autonomie, l'entraide et la coopération chez les élèves, même si la difficulté d'identifier clairement ce qui serait un effet du dispositif de co-enseignement et/ou d'une classe multi-cours et / ou de la territorialité rurale persiste. De plus, par rapport au souhait de l'institution d'avoir des éléments quant à l'effet du dispositif sur les performances des élèves, le choix d'une méthode dite de « groupes de contrôle (ou groupes témoin) » a été privilégiée. Elle consistait à identifier un groupe non-participant au dispositif aux caractéristiques analogues à celles des participants du dispositif de co-enseignement. D'emblée, rappelons ici que les effets du dispositif sur la mesure des performances des élèves (en mathématiques et en français) doivent être relativisés. En effet, la recherche a montré qu'un même dispositif institutionnel donnait lieu à des traductions locales différentes au sein des écoles sans qu'il ne s'agisse toujours de co-enseignement. Ensuite, la robustesse de ces résultats ne pourrait être renforcée que par un suivi longitudinal du dispositif avec une différenciation plus importante des modalités d'enseignement pour le français et les mathématiques (quelles formes de co-intervention ? de co-enseignement ? etc.) selon les écoles ou par une réitération sur plusieurs années consécutives de la même évaluation. Dès lors, il apparaît que les tests statistiques effectués ne permettent pas de conclure à une progression plus importante des élèves ayant bénéficié du dispositif, en mathématiques. En français, seule la production écrite donne des résultats statistiquement significatifs avec une progression plus nette des élèves du dispositif (groupe test) que ceux du groupe témoin.

Enfin, la participation à ce dispositif semble avoir des effets sur la professionnalité enseignante. À l'instar du dispositif *Plus de maîtres que classes* et de ses potentiels effets sur les enseignants (Magogeat, 2017), le co-enseignement – avec ce qu'il induit en termes de co-travail, d'accroissement nécessaire des interactions pour parvenir à travailler ensemble, etc. – apparaît comme un vecteur de développement professionnel possible mais sous conditions. Comme cela a été montré dans d'autres travaux (Bouchetal, 2017), la transition professionnelle – d'une forme scolaire traditionnelle à une forme plus innovante en l'occurrence ici, le co-enseignement – peut s'envisager comme une occasion d'apprendre de nouveaux savoirs et de développer de nouvelles compétences utiles à l'exercice de leur métier. Le dispositif de co-enseignement est également perçu comme une occasion permettant d'oser davantage dans la classe avec une posture de tâtonnement assumée. Dans un contexte expérimental qui peut susciter certaines craintes chez les enseignants – notamment celle d'investir beaucoup de temps et d'énergie pour mettre en œuvre de nouvelles configurations de travail – le dispositif offre aux enseignants de véritables opportunités d'innover, entraînant parfois de profonds changements dans leur manière de faire classe, que beaucoup affirment vouloir conserver indépendamment du devenir du dispositif, qu'ils souhaitent par ailleurs voir perdurer.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Paris : Presses des mines de Paris.
- Aldhuy, J. (2008). Au-delà du territoire, la territorialité ? *Géodoc*, n° 55, 35-42.
- Alpe, Y. (2008), « École rurale », in Van Zanten, A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF.
- Alpe, Y., & Fauguet, J.-L. (2008). *Sociologie de l'école rurale*. Paris : L'Harmattan.
- Alpe, Y., Barthes, A. & Champollion, P. (2016). *Ecole rurale et réussite scolaire*. Chasseneuil-du-Poitou : Canopé.
- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Bandura A. (1997). *Self efficacy : The exercise of control*. New-York : W. H. Freeman and company.
- Bandura A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, n° 28, 117-148.
- Bandura A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford : Stanford university.
- Barrault-Stella, L. (2014). Les rapports à l'institution scolaire de familles populaires dans les mondes ruraux contemporains. *Agora débats/jeunesses*, n°67(2), 21-36.
- Barrault-Stella, L. (2016). Produire un retrait de l'État acceptable. *Gouvernement et action publique*, n°5(3), 33-58.
- Barrault-Stella, L. (2018) « Sauver son école ? Les appropriations différenciées des fermetures scolaires par les enseignants des mondes ruraux », (p.183-208), in Bruneau, I., Laferté, G., Misch, J. & Renahy, N. (dir.), *Mondes ruraux et classes sociales. Une analyse localisée des groupes sociaux*, Paris : Éditions de l'EHESS.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 36(2), 95-116.
- Bouchetal, T. (2019). Enseigner dans le premier degré : système d'épreuves et répertoire de ressources, *Éducation et socialisation*, n° 54.
- Bouchetal, T. (2017). Les transitions dans les parcours de professeurs des écoles : un vecteur de développement professionnel ? *Education permanente*, n°212. 71-82.
- Bozonnet, J.-P. (1992). *Des monts et des mythes. L'imaginaire social de la montagne*. Grenoble : PUG.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisirs et souffrance*. Paris : PUF.
- Caillouette, J. et al. (2007). Territorialité, action publique et développement des communautés. *Économie et solidarités*, n°38 (1), 9-23.
- Champollion, P. (2019). *Etat de la question "éducation et territoire" : analyse à partir de territoires ruraux et montagnards*. In Danic, I., David, O. & al. « Les espaces de construction des inégalités éducatives ». Rennes : PUR.
- Champollion, P. (2017). Vers des convergences dans les comportements scolaires et les représentations territoriales entre élèves ruraux et urbains ? Analyses comparatives rurales-

urbaines en fin d'école primaire (France : Ardèche et Drôme). *Sisyphus – Journal of education*. Vol 5 (3), 157-187.

Champollion, P. (2013). *Les inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Collection *Crise et anthropologie de la relation*. Paris : L'Harmattan.

Champollion, P. & Rothenburger, C. (2018). De la didactique du territoire au territoire apprenant. *Diversité*, n° 191, 54-63.

Champollion, P. & Floro, M. (2013). L'école rurale française. In R. Boix, *Rapport final Projet international EDU 13460*. Barcelone : Programme de recherche espagnol I+D+I.

Champsaur, P. (dir.) (1998). *Les Campagnes et leurs villes*. Paris : INRA-INSEE.

Chiardola, A. (2021). *La typicité des enseignants de l'école rurale : entre territoire et numérique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation. Université d'Aix-Marseille.

Clot, Y., Soubiran, M. (1999). "Prendre la classe" : une question de style ? *Société française*, n°62-63, 78-88.

Coquard, B. (2019). *Ceux qui restent*. Paris : La Découverte.

Corcuff, P., & Sanier, M. (2000). Politique publique et action stratégique en contexte de décentralisation. Aperçus d'un processus décisionnel « après la bataille ». *Annales*, n°55(4), 845-869.

Debarbieux, B. (2008). Construits identitaires et imaginaires de la territorialité : variations autour de la figure du montagnard. *Annales géographiques*, n°660-661, 90-115.

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, n°15, 25-37.

Duquet-Métayer, C. & Monso, O. (2019). Une typologie des communes pour décrire le système éducatif. *Note d'information de la DEPP*, n° 19-35.

Ferrier, J. (1996). L'école en milieu rural. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°10, 31-45.

Frémont, A. (1976). *La région, espace vécu*. Paris : PUF.

Friend, M. P., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th ed.). Boston: Allyn & Baco.

Galand B. & Vanlede M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, hors-série n° 5, 91-116.

Garnier, P. (2003). *Faire classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*, Rennes : PUR.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, n° 86, 5-16.

Jorro, A. & De Ketele, J. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Lafaye, C. (1994). Aménager un site littoral : entre politique et pragmatisme. *Études Rurales*, n°133/134, 163-180.

Lallaï, D. (2016). *Les déterminants des performances scolaires des élèves des écoles rurales. Le cas des classes à plusieurs cours des écoles des Alpes de Haute Provence*. Université d'Aix-Marseille. Thèse de doctorat.

- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation*, n°19 (1), 67-81
- Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : PUF
- Magogeat, Q. (2017). Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : un dispositif professionnalisant ?, *Savoirs*, n°44, 67-81.
- Magogeat, Q. (2017). Travailler à plusieurs : Des injonctions aux incertitudes enseignantes. Exemple du dispositif Plus de maîtres que de classes. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n°60(2), 139-149.
- Magogeat, Q. & Bouchetal, T. (2019). Enseigner comme maître supplémentaire : motifs d'engagement et retours d'expériences. Quelles conséquences sur les trajectoires professionnelles ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°48(1), 29-50.
- Marcel J.-F. (Dir.) (2009). Le développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, vol. 5, n° 11.
- Marcel, J.-F., Piot, T., & Tardif, M. (2009). Le travail partagé des enseignants. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, n°42(2).
- Ministère de l'Éducation Nationale (2009). *L'état de l'École : 30 indicateurs sur le système éducatif français*. Paris : DEP.
- Mischi, J., Renahy, N., & Diallo, A. (2016). Les classes populaires en milieu rural. In Blancard, S. (Éd.). *Campagnes contemporaines* (p. 23-34). Versailles : Éditions Quæ.
- Mosconi, N., Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Mougenot, L. & Moniotte, J. (2019). L'auto-efficacité des élèves du cm2 à la classe de seconde. *Education et Formations*, n°100, 127-144.
- Parazelli, M. (2002). *La rue attractive. Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pesiri, A. (coord.) (1998). *Serino Extra Muros : L'Orientamento nella scuola dell'autonomia*. Napoli : Istituto Grafico Editoriale Italiano.
- Renahy, N. (2010). *Les gars du coin*. Paris : La Découverte.
- Rothenburger, C. (2016). *Vers la territorialisation de l'identité professionnelle : Le cas d'enseignants ruraux en France, Espagne, Chili et Uruguay*. Paris : L'Harmattan.
- Tremblay, P. (2015). Le co-enseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, n°23(3), 33-44.
- Vanier, M., (2009). *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : PUR.
- Van Zanten, A. & Grospeiron M.F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel, *VEI Enjeux*, n° 124, 224-268.
- Woods, P. (1977). Teaching for survival, in P. Woods & M. Hammersley, *School Experience - Explorations in the Sociology of Education* (p.271-293), London: Croom Helm

ENCADRÉS, TABLEAUX et FIGURES

Liste des encadrés

Encadré 1. Territoire ou territoires ?	13
Encadré 2. Territorialité	14
Encadré 3. L'espace à dominante rurale.	15
Encadré 4. La zone de montagne	16
Encadré 5. Intéressement et enrôlement des acteurs.	37
Encadré 6. Pédagogie nouvelle, classes multi-cours et compétences sociales des élèves	55
Encadré 7. La territorialisation de l'identité professionnelle enseignante	74

Liste des tableaux

Tableau 1. Informations socio-démographiques sur les villages enquêtés (2017).....	19
Tableau 2. Les enfants aiment-ils leur école ?	26
Tableau 3. Perception de leur niveau scolaire actuel et futur par les élèves	27
Tableau 4. Mobilité des élèves de l'enquête.	27
Tableau 5. Lieu dans lequel les élèves souhaiteraient vivre dans le futur.	28
Tableau 6. Lieu de naissance des élèves.	29
Tableau 7. Fractures de l'espace scolaire	46
Tableau 8. Investir la fragmentation des locaux scolaires.	51
Tableau 9. Items évalués au sein de chaque compétence	58
Tableau 10. Effectifs d'élèves des groupes test et témoin.....	58
Tableau 11. Comparaisons des scores par item en français des élèves de CE2	62

Liste des figures

Figure 1. Localisation des différentes écoles du dispositif de co-enseignement : les onze écoles initiales portées par des étoiles jaunes, les suivantes le sont par des points bleus (source : DSDEN de l'Ardèche)	17
Figure 2. Modalités de travail à deux enseignants - Extrait de la Note d'étape du Comité de suivi national du dispositif PMQC (2015)	41
Figure 3. Disposition peu adaptée au co-enseignement en montagne.....	47
Figure 4. Situation de co-enseignement dans une classe du dispositif.	52
Figure 5. Mesures indirectes du sentiment d'efficacité personnelle.....	57
Figure 6. Comparaison des scores en mathématiques des élèves de CE1	59
Figure 7. Comparaison des scores en mathématiques des élèves de CE2.....	59
Figure 8. Comparaison des scores en français des élèves de CE1.....	60
Figure 9. Comparaison des scores en français des élèves de CE2.....	60
Figure 10. Exemple de préparation commune d'enseignants du dispositif	67

Annexe 1. Convention cadre ruralité



CONVENTION CADRE POUR UN AMENAGEMENT DURABLE DES TERRITOIRES SCOLAIRES DE L'ARDECHE

ENTRE :

Le Préfet de l'Ardèche,

ET

Madame le Recteur de l'Académie de Grenoble

ET

L'Association des Maires Ruraux de l'Ardèche, représentée par son Président, dûment mandaté par son Conseil d'Administration du 10 juin 2016.

VU la loi n° 2013-595 du 08 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République et notamment :

- Art. L.111-1 : lutte contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative,
- Art. L.113-1 : accueil des enfants de moins de trois ans dans des conditions éducatives et pédagogiques adaptées à leur âge, en priorité dans les zones situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne et dans les régions d'outre-mer.

Dispositif « plus de maîtres que de classes » dont l'objectif est de conduire chaque élève à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en prévenant la difficulté scolaire, tout au long de la scolarité primaire, et en y remédiant si elle n'a pu être évitée. Les écoles prioritairement concernées par l'attribution de ce moyen supplémentaire sont celles de l'éducation prioritaire, mais aussi des écoles repérées localement comme relevant de besoins similaires.

- Art. L.122-1-1 : socle commun de connaissances, de compétences et de culture intégrant le lien école-collège (en particulier) conseil école-collège).
- Art. L.131-2 : place du numérique dans le continuum de la loi et du raccordement au très haut débit faisant de la région une région pilote ; développement des ENT premier degré.
- Art. L.121-6 : parcours d'éducation artistique et culturelle pouvant associer judicieusement les acteurs du monde culturel, artistique et associatif.
- Art. L.216-1 : activités complémentaires susceptibles d'ouvrir sur la connaissance des langues et les activités sportives.
- Art. L.551 : activités périscolaires liées à la mise en place des nouveaux rythmes scolaires s'organisant dans le cadre d'un projet éducatif territorial.

PREAMBULE

- En son article L.111-1, la loi n°2013-595 du 08 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République impose de lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative sur tous les territoires et concerne les territoires ruraux et de montagne.
- Les dynamiques de développement urbaines et rurales ne doivent plus s'opposer mais être articulées dans une vision d'ensemble et dans une démarche de coopération et d'équité territoriale.
- En milieu rural, la liaison entre premier et second degré peut être renforcée et optimisée en s'appuyant sur les ressources du collège de secteur, en référence au projet éducatif du territoire. Le numérique contribue à faciliter les échanges entre l'ensemble des acteurs impliqués ; il permet aussi de renforcer les compétences des élèves et de les inscrire dans la dynamique de construction de parcours de connaissances et de culture innovants.
- L'ensemble des dispositifs éducatifs définis dans le cadre de la loi de refondation de l'école de la République est plus particulièrement mobilisé pour développer des synergies au sein des territoires ruraux ; celles-ci se concrétisent dans des formes scolaires novatrices contribuant à la co-construction d'une école de la réussite de tous les élèves.
- L'ensemble des acteurs de l'éducation est amené à réfléchir et à travailler sur l'évolution prospective d'un schéma territorial des écoles du département de l'Ardèche reposant sur un diagnostic partagé et une démarche de co-construction des politiques éducatives. Cette réflexion intègre pleinement la démarche de définition d'un schéma départemental d'accessibilité des services au public mise en œuvre conjointement par le Préfet et le conseil départemental de l'Ardèche, et peut être complémentaire avec les contrats de ruralité signés entre l'Etat et les EPCI ou les pôles d'équilibre territorial et rural.

Les caractéristiques éducatives du département de l'Ardèche dans l'Académie de Grenoble

La démographie scolaire de l'Ardèche : une fragilité constatée.

L'Ardèche compte environ 320000 habitants pour 339 communes. Territoire aux caractéristiques contrastées, le département conjugue quelques aires urbaines avec toutefois une densité relative de populations (Annonay, Aubenas, Le Teil parmi les plus significatives) avec de nombreuses zones rurales dont certaines se situent dans l'environnement isolé de la montagne et donc peu denses (exemple de la zone dite de la montagne ardéchoise).

Sur le plan des effectifs, 23180 élèves (23019 élèves auxquels il faut ajouter 161 élèves scolarisés en Ulis-école) ont été accueillis dans les écoles publiques à la rentrée scolaire 2015-2016. Ce sont 11 élèves de plus que le constat de la rentrée 2014. Mais cette augmentation ne peut traduire un dynamisme de la démographie scolaire tant les années précédentes ont été marquées par des baisses plus ou moins importantes d'effectifs. Les prévisions pour la rentrée 2016 envisagent à nouveau une baisse des effectifs (-72).

Année scolaire	TOTAL		
	Effectif général	Ecart année antérieure	P/E**
11/12	23394	-36	5,46
12/13	23535	141	5,40
13/14	23505	-30	5,44
14/15	23169	-336	5,54
15/16	23180	11	5,55
16/17	23108*	-72	5,57

*Chiffre prévisionnel

** Taux d'encadrement (nombre d'enseignants pour 100 élèves)

La diminution de la démographie touche principalement le sud du département et les zones isolées de montagne. On perçoit un flux de population qui tend à se diriger plus fortement vers les communes situées dans la vallée du Rhône.

Le taux d'encadrement (P/E) du département n'a pas évolué proportionnellement à l'évolution des effectifs. Au contraire, depuis la rentrée 2013 et ce, malgré la baisse des effectifs, le P/E a augmenté régulièrement. Pour la rentrée 2016, le département sera doté de 5,57 enseignants pour 100 élèves (académie : 5,17 ; France métropolitaine : 5,28).

Les écoles de l'Ardèche : une majorité de petites structures

Le département de l'Ardèche se distingue par le nombre important d'écoles de 1 à 3 classes. Ces petites structures représentent près de 60% de l'ensemble des 298 écoles. 12,75% des écoles sont à classe

unique. Seules 16 écoles comptent 7 classes ou plus soit 5,33% de l'ensemble des structures scolaires sur le département.

10% des écoles se situent géographiquement à + 600m soit 31 écoles. Elles représentent 56 classes et accueillent 1100 élèves soit 4.75% des élèves du département.

Les perspectives de travail : des évolutions territoriales ancrées dans la loi de refondation

Le service public de l'éducation au regard de la géographie du département de l'Ardèche doit remplir le double objectif de proximité et de qualité du service proposé. Faire vivre durablement le service public de l'éducation suppose, par territoire, une approche territoriale concertée entre tous les acteurs qui prend en compte les attentes, non contradictoires, d'un aménagement durable du territoire et d'une scolarisation qualitative et ambitieuse pour tous les élèves. Deux principes doivent guider la réflexion collective : le principe de l'égalité d'accès à la culture scolaire pour tous les élèves invite à considérer l'école dans son milieu rural c'est-à-dire à envisager la notion de territoire plus largement que les limites d'une seule commune. Le principe de l'égalité de traitement de chaque élève interroge la qualité du service public en portant une attention toute particulière au développement personnel des élèves et au développement professionnel des enseignants. Le premier pose le sujet d'une scolarisation ambitieuse pouvant se traduire par le niveau de poursuite d'étude et le rôle de l'école dans la construction du lien social. Le second concerne l'efficacité et l'efficience des enseignants d'autant plus améliorables s'ils exercent dans un milieu favorable à l'échange entre pairs et à la collaboration professionnelle.

Pour ce faire, il sera favorisé les organisations suivantes :

- La mise en place de réseaux d'écoles instaurant une dynamique de classes garantissant l'émulation des élèves,
- Un suivi RH particulier des enseignants s'engageant dans la démarche,
- Le travail collectif des professeurs d'école,
- La qualité de l'accompagnement des élèves en difficulté scolaire,
- La scolarisation au plus tôt des enfants,
- La qualité des remplacements,
- Un accompagnement des pratiques professionnelles innovantes
- L'affirmation des parcours au regard des cycles d'enseignement pouvant débouchant sur des expérimentations en terme de structuration du temps scolaire

Ces différents leviers devront être étudiés en fonction du contexte de mise en oeuvre de la convention sachant que les lieux potentiels d'implantation y compris à l'intérieur d'un même département font valoir des atouts et subissent des contraintes spécifiques.

Ces perspectives de travail peuvent d'ores et déjà prendre appui sur de nombreux atouts :

- Le taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans (%) notamment dans les zones isolées de montagne
- Un intérêt des communes pour leur école avec un souci affiché de créer/maintenir les conditions matérielles favorables aux apprentissages
- Le numérique qui se déploie de façon significative sur le département comme en témoigne l'engagement du conseil départemental pour les collèges
- L'engagement des communes sur l'aménagement des rythmes scolaires et notamment la qualité des propositions dans le cadre des activités périscolaires (99% des communes ont validé le PEDT).

IL EST CONVENU CE QU'IL SUIT

Article 1^{er} : Objet de la convention

Créer les conditions optimales de scolarisation des élèves dans le département de l'Ardèche pour favoriser les apprentissages et l'ambition des élèves suppose :

1-1 de repérer les lieux pertinents pour une mise en réseau concertée d'unités pédagogiques

1-2 de contractualiser entre les autorités académiques et les élus locaux une démarche d'accompagnement des territoires scolaires fragiles qui appréhende la carte scolaire sur plusieurs années.

Article 2 : les principes de la contractualisation

Un comité de pilotage départemental, composé de représentants des parties signataires et autres personnes au titre d'experts, sera en charge d'établir un diagnostic de territoire, d'accompagner les communes engagées dans la démarche de conventionnement. Il sera chargé :

2-1 d'étudier précisément la fragilité des territoires scolaires et d'apprécier la pertinence du conventionnement possible au regard de critères suivants :

- zone de montagne
- caractère rural
- évolution de la démographie
- isolement de la commune
- possibilités de regroupement d'écoles
- Temps de transport pour les élèves

2-2 de s'appuyer sur les périmètres résultant de la refonte de la cartographie de coopération intercommunale afin de développer une dynamique économique, sociale et éducative des territoires.

2-3 d'élaborer un schéma prévisionnel d'aménagement pluriannuel du territoire scolaire

2-4 de cibler la nature de l'accompagnement des enseignants et des écoles situées dans les territoires les plus fragiles (développement du numérique, dispositifs d'aide à la scolarisation des élèves et de prise en charge de la difficulté scolaire...), de renforcer la cohérence entre les temps scolaires et les temps périscolaires.

2-5 d'assurer le suivi annuel de la contractualisation.

Article 3 : Engagement de l'Education nationale

3-1 déterminer avec les élus communaux dans le cadre d'un dialogue de gestion et de performance annuel les ajustements de carte scolaire en distinguant les ouvertures, les regroupements ou les fermetures de classes à envisager ainsi que les lieux identifiés par le comité de pilotage départemental qui sont à protéger en priorité.

3-2 prendre en compte les enfants de moins de trois dans la prévision des effectifs pour stabiliser les effectifs.

3-3 favoriser dès lors que cela apparaît pertinent la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes » pour prendre en charge la difficulté scolaire.

3-4 accompagner la formation des équipes enseignantes notamment sur la mise en œuvre de dispositifs numériques et pédagogiques innovants afin d'assurer la qualité de l'enseignement.

3-5 opérer un suivi RH particulier en faveur des enseignants engagés dans la démarche (pondération, proflage du poste, points valorisés pour mutation...)

3-6 d'accompagner le travail à engager dans le cadre du conseil école-collège de secteur.

3-7 de procéder à l'élaboration et la mise en œuvre d'un protocole d'évaluation de la démarche de conventionnement

3-8 accompagner les maires sur la politique d'investissement à conduire au regard des programmes scolaires mais aussi dans le domaine des nouvelles technologies et de l'information de la communication.

Article 4 : Engagement des élus communaux et intercommunaux

4-1 engager chaque année un dialogue de gestion et de performance avec l'inspecteur d'académie – directeur académique des services de l'Education nationale

4-2 fournir les locaux nécessaires à l'apprentissage des élèves en tenant compte de l'évolution des effectifs et mettre à disposition le personnel dédié à la mission d'Education du 1^{er} degré.

4-3 étudier éventuellement un plan d'investissement sur les équipements nécessaires au bon fonctionnement des établissements scolaires du 1^{er} degré.

Article 5 : Engagement des services de la préfecture

5-1 définir des priorités d'investissement pour la réalisation, l'aménagement ou la réhabilitation des infrastructures scolaires, en mobilisant le cas échéant la DETR.

5-2 accompagner les élus locaux dans la démarche de développement de leur territoire au travers des contrats de ruralité signés avec les EPCI ou les PETR.

Article 6 : Clause de durée, reconduction, renégociation, rupture

6-1 Des modifications pourront être apportées par voie d'avenant et sur la base d'un commun accord, étant précisé que les textes à portée nationale issus de la loi ou du règlement sont susceptibles de se substituer, de fait, à tout ou partie de la convention.

6-2 La convention d'une durée maximale de 3 ans est renouvelable annuellement, par année scolaire, par tacite reconduction, sauf dénonciation expresse par l'une ou l'autre partie liée à l'application de modifications réglementaires par lettre recommandée avec accusé de réception selon un préavis de 3 mois.

6-3 Au terme des trois années et sur la base d'une évaluation menée par le comité de pilotage départemental constitué à cet effet, la convention fait l'objet d'un nouvel accord.

Le 02 septembre 2016

Pour Le Préfet
De l'Ardèche,
Et par délégation
La sous-préfète
De Largentière



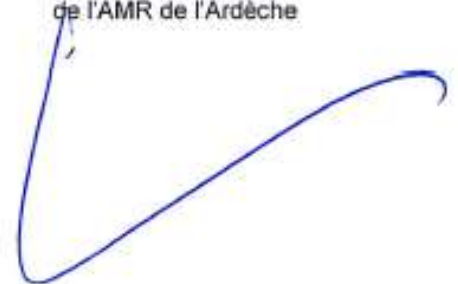
Monique Létocart

Le Recteur
de l'Académie de Grenoble,



Claudine Schmidt-Lainé

Le Président
de l'AMR de l'Ardèche



Jacques Genest

Annexe 2. Convention recherche

Contrat de collaboration de recherche

Entre

L'académie de Grenoble, ci-après désigné(e) par « l'académie », sise 7 place Bir-Hakeim 38000 Grenoble, représentée par la rectrice madame Fabienne Blaise,

d'une part,

et

L'Université Lumière Lyon 2, établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, dont le siège est au 18 quai Claude Bernard, 69007 LYON, N° SIRET 196 917 751 00014, code APE 8542 Z, représenté par sa Présidente, Madame Nathalie DOMPNIER,

Ci-après désigné par « l'établissement »,

L'université LYON 2 agissant au nom et pour le compte du laboratoire ULL ECP équipe d'accueil 4571, Lyon 2, dirigé par Françoise Lantheaume, ci-après désigné par « le laboratoire »,

d'autre part,

Les parties étant ci-après désignées, ensemble ou séparément par les mots « PARTIES » ou « PARTIE ».

Attendu que

Le laboratoire ULL ECP et l'académie de Grenoble décident d'effectuer en commun une étude, ci-après désignée l'Etude, intitulée :

Evaluation du dispositif co-enseignement dans le cadre de la convention « ruralité » du département de l'Ardèche.

Un programme détaillé de l'Etude est donné dans l'annexe scientifique et technique jointe dite annexe 1.

Il est convenu ce qui suit :

Article 1 – Objet du contrat

L'objet du présent contrat est de préciser les modalités de la collaboration entre l'université LYON 2 et l'académie de Grenoble dans le cadre de l'Étude et de préciser les droits de propriété intellectuelle y afférents.

Article 2 – Responsables scientifique et administratif

Le responsable scientifique de l'étude pour LYON 2 est, au sein du laboratoire ECP, Thierry Bouchetal (ci-après, le « Responsable scientifique »). Son correspondant dans l'académie de Grenoble est l'inspecteur d'académie, directeur académique des services départementaux de l'éducation nationale de l'Ardèche – IA DASEN (ci-après, le « Collaborateur »).

Article 3 – Rapports

Un rapport de fin de campagne présentant les données et les résultats issus de la collaboration marquera la fin de l'Étude. Il sera rédigé conjointement, par le responsable scientifique de l'opération et les chercheurs, au plus tard six mois après la fin de l'opération.

La collaboration entre le laboratoire et l'académie devra figurer explicitement sur la page de titre du rapport de fin de campagne.

A l'issue de l'Étude, le Responsable scientifique remettra au collaborateur ainsi qu'à la rectrice et à l'IA Dasen une copie du rapport final de l'Étude.

Article 4 – Engagement de l'Académie de Grenoble

En contrepartie des engagements pris par l'Université, dans le cadre du présent contrat, l'Académie de Grenoble s'engage à verser à l'ULL2 pour le compte du Laboratoire une somme d'un montant total de :

Montant HT : 5.000 euros

TVA 20 % : 1.000 euros

Montant TTC : 6.000 euros

En cas de modification du taux de TVA, il sera appliqué le taux en vigueur à la date de la facturation.

Cette somme sera versée par l'Académie de Grenoble au compte ouvert au nom de l'Agent Comptable de l'Université Lumière Lyon 2, Trésorerie Générale du Rhône, 10071, 69000, 00001004332, 66, sur présentation d'une facture à la signature de la présente convention.

Les factures sont adressées à l'Académie de Grenoble à l'adresse suivante :



Article 5 – Secret - Publications

5.1 - Connaissances non issues de l'Étude

Chaque PARTIE s'engage à ne pas publier ni divulguer de quelque façon que ce soit les informations scientifiques, techniques ou commerciales autres que celles issues de l'Étude, et notamment les connaissances antérieures, appartenant à l'autre PARTIE dont elle pourrait avoir connaissance à l'occasion de l'exécution du présent contrat, et ce tant que ces informations ne seront pas accessibles au public. Cet engagement restera en vigueur pendant 5 ans à compter de la date de signature de la présente convention, nonobstant la résiliation ou l'arrivée à échéance de cette dernière.

5.2 - Connaissances issues de l'Étude

Toute publication ou communication d'informations portant sur les résultats et/ou savoir-faire issus de l'Étude, par l'académie de Grenoble, devra recevoir, pendant la durée du présent contrat et les trois (3) ans qui suivent son expiration, l'accord écrit du responsable scientifique et de la responsable du laboratoire qui feront connaître leur décision dans un délai maximum d'un (1) mois à compter de la demande. Passé ce délai et faute de réponse, l'accord sera réputé acquis.

Les publications et communications réalisées par l'une ou l'autre des PARTIES devront mentionner le concours apporté par chacune des PARTIES à la réalisation de l'Étude.

Article 6 – Propriété et utilisation des résultats

Les résultats obtenus par les PARTIES antérieurement à l'Étude restent leur propriété respective.

Les résultats issus de l'Étude appartiennent aux Parties, collectivement.

Chaque partie peut utiliser gratuitement les résultats issus de l'Étude pour ses besoins propres de recherche, y compris les résultats du partenaire.

Il n'est pas, en principe, attendu de retombées industrielles et commerciales directes ou indirectes des résultats de l'Étude. Si tel s'avérait le cas, une convention précisant notamment les modalités financières sera signée entre les PARTIES avant tout acte de commercialisation.

Article 7 - Durée

La présente convention est conclue pour une durée de 16 mois à compter du 1^{er} septembre 2018.

Elle peut être renouvelée à la fin de cette période par un avenant qui précise notamment l'objet de cette prolongation ainsi que les modalités de son financement.

Nonobstant l'échéance de la convention ou sa résiliation dans les cas prévus à l'article "Résiliation", les dispositions prévues à l'article "Secret - Publications" restent en vigueur pour les durées fixées audit article.

Article 8 – Responsabilité

8.1 - Les matériels et équipements mis par une PARTIE à la disposition de l'autre ou financés par cette PARTIE dans le cadre d'un accord spécifique, restent la propriété de celle-ci. En conséquence chaque PARTIE supportera la charge des dommages subis dans le cadre de l'exécution de l'Étude par les matériels, installations et outillages dont elle est propriétaire, y compris les matériels confiés à l'autre PARTIE et les matériels en essais, même si l'autre PARTIE est responsable du dommage sauf faute lourde ou intentionnelle de cette dernière.

8.2 - Dans le cadre de l'Étude, du personnel de l'une des PARTIES, restant payé par son employeur, peut être amené à travailler dans les locaux de l'autre PARTIE. Le personnel doit alors se conformer au règlement intérieur de l'établissement d'accueil et aux instructions techniques concernant les matériels.

Chaque PARTIE continue toutefois d'assumer à l'égard du personnel qu'elle rémunère, toutes les obligations sociales et fiscales de l'employeur et d'exercer envers lui toutes les prérogatives administratives de gestion (notation, avancement, discipline, etc.). Les écoles d'accueil facilitent l'action des chercheurs en leur fournissant les informations utiles.

Le laboratoire et l'académie de Grenoble assurent, l'un et l'autre, la couverture de leurs personnels respectifs en matière d'accidents du travail et de maladies professionnelles sans préjudice d'éventuels recours contre les tiers responsables.

Article 9 – Résiliation

9.1 - Le présent contrat peut être résilié de plein droit par l'une des PARTIES en cas d'inexécution par l'autre d'une ou plusieurs des obligations contenues dans ses diverses clauses. Cette résiliation ne devient effective que quatre (4) semaines après l'envoi par la PARTIE plaignante d'une lettre recommandée avec accusé de réception exposant les motifs de la plainte, à moins que dans ce délai la PARTIE défaillante n'ait satisfait à ses obligations ou n'ait apporté la preuve d'un empêchement consécutif à un cas de force majeure.

L'exercice de cette faculté de résiliation ne dispense pas la PARTIE défaillante de remplir les obligations contractées jusqu'à la date de prise d'effet de la résiliation et ce, sous réserve des dommages éventuellement subis par la PARTIE plaignante du fait de la résiliation anticipée du contrat.

9.2 - Le présent contrat peut aussi être résilié en cas de modification de la politique des partenaires ou en cas de restructuration rendant difficile, voire impossible, la poursuite de la présente opération.

9.3 – A la fin du présent contrat ou en cas de résiliation, l'académie de Grenoble prend l'engagement de restituer au laboratoire, dans le mois suivant ladite expiration ou résiliation, tous les documents et divers matériels que le laboratoire lui aurait transmis, sans pouvoir en conserver de reproduction.

Article 10 – Sous-traitance

Chaque PARTIE ne peut sous-traiter une part des prestations qui lui sont confiées pour la réalisation du présent contrat sans l'accord écrit de l'autre PARTIE. Chacune reste seule responsable vis à vis de l'autre et des tiers, de la bonne exécution par son (ses) sous-traitant(s) des prestations confiées à ce dernier.

N'est considéré comme sous-traitant que la personne physique ou morale liée avec le titulaire par un contrat d'entreprise au titre duquel il effectue une partie des prestations de recherche objet de la convention et/ou réalise des fournitures conformes aux spécifications propres à cette recherche.

Article 11 – Intégralité et limite du contrat

Le présent contrat, assorti de son annexe dite annexe 1, exprime l'intégralité des obligations des PARTIES. Aucune clause figurant dans des documents envoyés ou remis par les PARTIES ne peut s'y intégrer.

Article 12 – Invalidité d'une clause

Si une ou plusieurs stipulations du présent contrat étaient tenues pour non valides ou déclarées telles en application d'un traité, d'une loi ou d'un règlement, ou encore à la suite d'une décision définitive d'une juridiction compétente, les autres stipulations garderont toute leur force et leur portée. Les PARTIES procéderont alors sans délai aux modifications nécessaires en respectant, dans toute la mesure du possible, l'accord de volonté existant au moment de la signature du présent contrat.

Article 13 – Litiges

Le présent contrat est soumis aux lois et règlements français.

En cas de difficulté sur l'interprétation ou l'exécution du présent contrat, les PARTIES s'efforceront de résoudre leur différend à l'amiable.

En cas de désaccord persistant, les tribunaux compétents seront saisis.

Fait à Lyon

Le 1^{er} septembre 2018 en 2 exemplaires originaux.

Pour l'académie de Grenoble

**La Rectrice
Fabienne Blaise**



Pour l'Université Lyon 2

**La Présidente
Nathalie Dompnier**

Annexe 1 scientifique (jointe à la convention)

Pré-phase 1 (réunion du lundi 2 juillet 2018 et mois suivants)

- Présentation rapide des grandes lignes - encore prévisionnelles - du projet d'évaluation du dispositif ardéchois de co-enseignement le lundi 2 juillet 2018 après-midi (ECP)
- Finalisation de l'évaluation projetée et signature de la convention d'ici la rentrée (ECP-IA 07)

Phase 1 (septembre 2018-2019)

- Première caractérisation quantitative et qualitative de l'échantillon support de l'évaluation à partir des données fournies par l'IA 07 (ECP)
- Constitution d'un échantillon témoin comparable - autant que faire se peut - en effectifs, caractéristiques, niveaux scolaires concernés et contextualisations sociales et territoriales (IA 07) ; contrôles statistiques (ECP)
- Elaboration du test de connaissances et compétences math-français correspondant aux acquisitions visées pendant l'année qui sera passé à deux reprises en octobre et en juin par les élèves des deux échantillons (IA 07)

Phase 2 (avant la Toussaint au plus tard)

- Information préalable des élèves et des familles concernés (IA 07)
- Passation standardisée, dans les mêmes conditions et sous la responsabilité des enseignants, du test math-français des élèves des deux échantillons (ECP-IA 07)

Phase 3 (au cours des « trimestres » 1 et 2)

- Passation standardisée sous la responsabilité des enseignants par tous les élèves d'un questionnaire « ad hoc » (ECP-IA 07)
- Observations ethnographiques d'une demi-journée dans quelques classes concernées appuyées sur une grille de saisie de données « ad hoc » (ECP)
- Entretiens semi-directifs avec les enseignants concernés à partir du même canevas (ECP)
- Entretiens semi-directifs avec quelques élèves concernés à partir du même canevas (ECP)

Phase 4 (« trimestre » 3)

- Passation standardisée, dans les mêmes conditions que l'évaluation initiale, du test de niveau final des élèves des deux échantillons (identique au test initial) (ECP-IA 07)
- Analyse comparative des deux évaluations standardisées initiale et finale du niveau des élèves respectivement organisées en début et en fin d'année scolaire au sein de l'échantillon concerné par le dispositif et de l'échantillon témoin (ECP)
- Analyse comparative des pratiques pédagogiques et des stratégies didactiques observées dans le dispositif et déclarées avant l'entrée dans le dispositif (ECP)

- Essai de mise en relation causale des deux analyses comparatives (ECP)

Phase 5 (rentrée 2019-2020 / fin de l'année civile 2019)

- Retour vers les enseignants du dispositif pour leur présenter les premiers résultats obtenus et recueillir leurs remarques (ECP)
- Présentation au commanditaire des premiers résultats (ECP)

Phase 6 (fin 2019 / début 2020 – à préciser)

- Rédaction du rapport final à destination des autorités académiques commanditaires (ECP)
- Propositions de publication dans différentes revues scientifiques (ECP)

Chercheurs d'ECP actuellement concernés : Elodie Bellabre, Thierry Bouchetal, Pierre Champollion, Joris Cintéro, Marc Guignard, Quentin Magogeat

Personnels de la DSDEN 07 impliqués : Christophe Mauny (DASEN 07) / Michel Milhaud (IEN-A) / Annick Messonnier (chargée de mission) / Enseignants concernés

Françoise Lantheaume
Directrice du laboratoire
Education, Cultures, Politiques (ECP)

Le 03 octobre 2019,

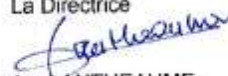
Objet : Demande de prolongation d'un contrat de collaboration

Madame La Rectrice,

L'équipe de recherche du Laboratoire *Éducation, Cultures, Politiques* (Université Lumière Lyon 2), responsable de « l'évaluation du dispositif de co-enseignement mis en œuvre dans le cadre de la convention ruralité du département de l'Ardèche » prévue par la convention de collaboration de recherche signée entre le rectorat de Grenoble et l'université Lumière Lyon 2, sollicite une demande de prolongation du contrat de collaboration au 31/12/2020, sans financement supplémentaire ainsi qu'un report pour l'éligibilité des dépenses au 31/12/2020. La phase de collecte des données étant juste terminée, l'équipe de recherche souhaite bénéficier d'un temps complémentaire pour d'une part, poursuivre les analyses entamées, et d'autre part, effectuer selon différentes modalités la restitution des résultats : journée d'étude, journée de formation, etc. (une première présentation, à destination notamment des acteurs locaux, se déroulera comme prévue le 20 novembre 2019 à Privas) et rédiger le rapport final à votre intention.

Je vous prie de croire, Madame la Rectrice en l'assurance de mes respectueuses salutations.

EDUCATION, CULTURES ET POLITIQUES
La Directrice


Françoise LANTHEAUME

Annexe 3. Exemples de modèles d'évaluations des élèves

Evaluation de numération CE1

Nom de l'élève: Ecole:

Score :

Exercice 1: Ecris les nombres dictés

Compétence: Ecrire les nombres jusqu'à 99

Compétence: Comparer et ranger les nombres jusqu'à 99

7 - 35 - 17 - 39 - 71 - 40

Exercice 3: Observe et complète les suites de nombres

Compétence : Elaborer ou choisir des stratégies de calcul à l'écrit

6	7	8			
67	68	69			
			28	29	30
30	40	50			

Exercice 4: Colorie les étiquettes qui correspondent à 72

Compétence : Décomposer un nombre en unités - dizaines

72
 $70 +$
 $7d + 2u$
 $7u + 2d$
 $20 + 7$

$2u + 7d$
 $70 + 20$

2/2

Exercice 5 : Calcule les opérations en ligne

Additionner et soustraire en ligne des nombres à deux chiffres

$7 + 5 = \underline{\hspace{2cm}}$

$9 - 3 = \underline{\hspace{2cm}}$

$30 + 8 = \dots\dots\dots$

$25 - 10 = \dots\dots\dots$

$20 + 40 = \dots\dots\dots$

$42 - 5 = \dots\dots\dots$

INFORMATIONS ENSEIGNANTS NUMERATION CE1 :

Exercice 1 : 5 min(8 _ 16 _ 75 _ 34 _ 82 _ 90) points max : **3points**

Exercice 2 :(3 minutes) **juste 1 point** ; si 2 erreurs, 0,5 points ; si plus, 0

Exercice 3 : (5 minutes) 0,25 par bonne réponse : max **4 points**

Exercice 4 :(3minutes) 1 point par bonne réponse, -1 si réponse erronée, **notes de 0 à 3**

Exercice 5 :(5 minutes) 0,5 par bonne réponse max **3 points**

Traitement de données CE2

Nom de l'élève :

Ecole :

Score :

Compétences visées : traiter les données / faire le calcul pour trouver la réponse juste

Temps laissé à l'élève : 4 min

Matériel : texte affiché au tableau, feuille individuelle avec le problème

Consigne de passation : "je vais vous lire un problème deux fois, vous suivez sur la feuille que je vous ai donnée. Vous devez répondre à la question"

Notation : 1 point *(NB il n'est pas pris en compte la procédure, seul le résultat sera évalué)*

Exercice 1 : Résoudre un problème

En entrant dans la librairie, Monsieur Lepiq avait 100 euros, en sortant, il lui reste 40 euros.
A-t-il acheté :

- 4 livres à 10 euros le livre ?
- 3 livres à 15 euros le livre ?
- 5 albums à 12 euros le livre ?

Espace de recherche :

Réponse :

Exercice 2 : Lire et compléter un tableau

Compétences visées : comprendre un tableau à double entrée et en traiter les données.

Temps : 5 min

Matériel : tableau affiché au tableau, feuille individuelle avec le problème

Consigne de passation : "Vous observerez attentivement le tableau et répondrez aux questions"

Notation : 1 point (NB il n'est pas pris en compte la procédure, seul le résultat sera évalué)

Un cuisinier prépare des commandes de pâtes et de haricots pour les cantines des 5 écoles de la ville. Regardez bien le tableau ci- dessous :

Vous devez répondre aux trois questions en écrivant les réponses sur les lignes.

Ecoles	Nombre d'élèves	Paquets de pâtes	Boîtes de haricots
Jules Ferry	98	86	46
Jean Moulin	189	171	87
Marcel Pagnol	234	300	98
Jacques Prévert	218	214	95
Paul Bert	147	160	102
TOTAL	886	931	428

Combien de boîtes de haricots commande-t-il pour l'école Jean Moulin ? (0,25)

Combien de paquets de pâtes commande-t-il pour l'école Marcel Pagnol ? (0,25)

Combien de paquets de pâtes commande-t-il pour l'ensemble des écoles de la ville ? (0,50)

MAITRISE DE LA LANGUE CE2

Nom de l'élève :

Ecole :

Score :

Exercice 1

Dictée :

Exercice 2

- Entoure le verbe en rouge
- Souligne l'adjectif en vert
- Souligne le déterminant en noir
- Encadre le sujet en bleu

Le petit garçon enfile sa veste

Informations pour le maître en maîtrise de la langue en CE2

Exercice 1 Dictée : 10 min

Compétences évaluées : connaissance de l'orthographe du lexique simple : *papa, maman, jardin, grand, feuille, pelle, mortes* des mots outils : dans avec, accord sujet/verbe, accord dans le GN

Consigne : lire la phrase une fois puis la dicter

« Papa et maman sont dans le grand jardin. Ils ramassent des feuilles mortes avec une pelle. »

Papa, dans, le, jardin, maman, avec, sont, grand, ramassent, feuilles, mortes, pelle sont évalués et comptent 0,25 point chacun soit 3 points max

Exercice 2 : 10 min / 0,5 point par bonne réponse, max 4 points

S'exprimer à l'oral

CE1- CE2

Nom de l'élève :

Ecole :

Score :

Compétences :

Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un adulte

- Organisation du discours
- vocabulaire
- enchaînements

Matériel :

Quatre images séquentielles

Mode de passation : 5 minutes

Observation des images, 1 minute.

Entretien individuel, 4 minutes.

Montrer les images « Voici des images. Je te laisse une minute pour bien les observer. Ensuite, tu me raconteras une histoire à partir de ces images. »

Si l'histoire racontée par l'élève est trop courte et ne permet pas de l'évaluer, relancer sa production orale soit en lui posant des questions au sujet de son histoire, soit en lui proposant d'imaginer une suite à cette histoire.

Items :

Oui = 1 point non = 0 point partiel = 0.5 point

Items :

Oui = 1 point non = 0 point partiel = 0.5 point

Les phrases ont du sens oui non partiel

Utilisation d'au moins deux phrases complexes oui non

Concordance des temps dans le discours oui non partiel

Utilisation de connecteurs logiques (spatiaux, temporels, causals,...)

- Plus de 5 oui non

Cohérence dans la chronologie des événements oui non partiel

Volume de la voix et articulation satisfaisants oui non partiel

Utilisation d'un vocabulaire précis oui non partiel

Total de points obtenus : _____

Prénom : _____ Nom : _____ Niveau : _____

Consigne :

« Voici des images. Je te laisse une minute pour bien les observer. Ensuite, tu devras me raconter une histoire à partir de ces images. »



Evaluation dispositif co-enseignement 07

Questionnaire « élèves »

CE1 et CE2

ÉDUCATION
CULTURES
POLITIQUES

Mon école

EL01	Est-ce que j'aime l'école ? <i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>	
EL01a	J'aime bien l'école	<input type="checkbox"/>
EL01b	J'aime moyennement l'école	<input type="checkbox"/>
EL01c	Je n'aime pas l'école	<input type="checkbox"/>

EL02	Quel est mon niveau scolaire personnel ? Je pense que je suis plutôt : <i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>	
EL02a	Un(e) bon(ne) élève	<input type="checkbox"/>
EL02b	Un(e) élève moyen(ne)	<input type="checkbox"/>
EL02c	Un(e) élève rencontrant des difficultés	<input type="checkbox"/>

EL03	Comment ma prochaine année scolaire va-t-elle à mon avis se passer ? <i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>	
EL03a	Je pense suivre sans difficulté	<input type="checkbox"/>
EL03b	Je pense suivre mais avec des difficultés	<input type="checkbox"/>
EL03c	Je pense devoir redoubler la classe actuelle	<input type="checkbox"/>

Ce que j'aimerais faire plus tard

EL04	J'indique ci-dessous 9 métiers que je connais : <i>(Les indiquer un métier par ligne)</i>
EL04a	.....
EL04b	.....
EL04c	.....
EL04d	.....
EL04e	.....
EL04f	.....
EL04g	.....
EL04g	.....

EL05	Quels sont les métiers que je souhaiterais exercer plus tard (« si je rêve ») ? <i>(Les indiquer ci-dessous par ordre de préférence)</i>
EL05a	1.
EL05b	2.
EL05c	3.

Ce que j'aimerais faire plus tard

EL06	Quels sont les métiers que je pense pouvoir exercer plus tard (« dans la réalité ») ? (Les indiquer ci-dessous par ordre de préférence)
EL06a	1.
EL06b	2.
EL06c	3.

EL07	Dans quel lieu j'aimerais exercer mon futur métier ? (Mettre une croix dans les cases choisies pour chaque lieu)			
		Je n'aimerais pas ₁₁	Cela m'est égal ₁₂	J'aimerais ₁₃
EL07a	A la campagne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL07b	Dans une petite ville	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL07c	Dans une grande ville	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL07d	Dans la région où j'habite maintenant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL07e	Dans une autre région	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL07f1	Dans un autre pays	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL07f2	Lequel ?.....			

Ce que j'aimerais faire plus tard

EL08	Vers quelle étude ai-je envie d'aller ? <i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>	
EL08a	L'enseignement supérieur (université)	<input type="checkbox"/>
EL08b	L'enseignement secondaire (collège-lycée)	<input type="checkbox"/>
EL08c	L'apprentissage	<input type="checkbox"/>

EL09	Jusqu'à quel âge est-ce que je voudrais poursuivre mes études ? <i>(Ecrire l'âge sur la ligne)</i>

Mes activités

EL10		Quels sont mes activités de loisir ? Depuis un an, je suis allée au moins une fois <i>(Mettre une croix dans les cases choisies, plusieurs choix possibles sur chaque ligne)</i>				
		Avec qui ?			Où ?	
		Seul(e) ou avec des copains (copines) ¹¹	Avec ma famille ¹²	Avec l'école ¹³	Dans la ville ou le village où j'habite ²¹	Ailleurs ²²
EL10a	Au cinéma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL10b	Au théâtre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL10c	A un concert de musique classique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL10d	A la bibliothèque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL10e	Assister à une rencontre sportive (match...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL10f1	Autre activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL10f2	Laquelle ?	.....			

Mes activités

EL11		Mes activités sportives et culturelles				
		<i>(Ecrire mes activités et mettre une croix dans les cases choisies, plusieurs choix possibles sur chaque ligne)</i>				
		Lequel ou lesquelles ? ₁₁	Avec qui ?			
			Seul(e) ou avec des copains (copines) ₂₁	Avec l'école ₂₂	Avec un professeur hors de l'école ₂₃	Avec ma famille ₂₄
EL11a	J'apprends à jouer d'un instrument de musique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL11b	J'apprends à pratiquer un sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL11c	J'ai d'autres activités (culturelles, sportives, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ma classe

EL12		Je crois que je vais améliorer mes résultats cette année...		
<i>(Mettre une croix dans la case choisie et expliquer pourquoi)</i>				
		Oui ₁₁	Non ₁₂	Pourquoi ? ₂₁
EL12a	en math	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL12b	en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EL13		Est-ce que je suis content d'avoir en permanence deux professeurs dans la classe ?	
<i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>			
		Oui ₁₁	Non ₁₂
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mes voyages

EL14		J'ai déjà fait au moins un grand voyage de plusieurs jours <u>dans ma région</u> <i>(Mettre une croix dans la case choisie et j'explique pourquoi)</i>	
		Oui ₁₁	Non ₁₂
EL14a	Avec ma famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL14b	Avec l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EL15		J'ai déjà fait au moins un grand voyage de plusieurs jours <u>dans une autre région de France</u> <i>(Mettre une croix dans la case choisie et écrire dans quelle autre région j'ai voyagé)</i>		
		Oui ₁₁	Non ₁₂	Dans quelle autre région de France ? ₂₁
EL15a	Avec ma famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL15b	Avec l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EL16		J'ai déjà fait au moins un grand voyage de plusieurs jours <u>dans un autre pays</u> <i>(Mettre une croix dans la case choisie et écrire dans quel autre pays j'ai voyagé)</i>		
		Oui ₁₁	Non ₁₂	Dans quel autre pays ? ₂₁
EL16a	Avec ma famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL16b	Avec l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mon trajet pour aller à l'école

EL17		Aller à l'école <i>(Mettre une croix dans les cases choisies)</i>		
		Jamais ₁₁	Parfois ₁₂	Toujours ₁₃
EL17a	J'y vais à pieds	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL17b	J'y vais à vélo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL17c	J'y vais avec le bus, l'autocar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL17d	J'y vais en voiture avec mes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL17e	J'y vais en voiture avec quelqu'un d'autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL17f1	J'y vais par un autre moyen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL17f2	Lequel ?			

EL18		Combien dure mon trajet pour aller de chez moi à l'école ? <i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>	
EL18a	Moins de 15 minutes	<input type="checkbox"/>	
EL18b	Entre 15 et 30 minutes	<input type="checkbox"/>	
EL18c	Plus de 30 minutes	<input type="checkbox"/>	

Mes parents et moi

EL19	Quel est le métier de mes parents ? <i>(Ecrire le métier dans la case)</i>	
EL19a	Ma mère :	.....
EL19b	Mon père	.....

EL20	Mon lieu d'habitat actuel <i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>		
		Mon village ¹¹	Ma ville ¹²
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EL21	J'ai déjà déménagé <i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>			
		Jamais ¹¹	Une fois ¹²	Deux fois ou plus ¹³
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mes parents et moi

EL22 Quelles sont les villes où je suis allée dans les trois derniers mois ?

		J'y suis allé(e) :			Pour quoi faire ? ₂₁
		<i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>			
		Une seule fois ₁₁	Deux ou trois fois ₁₂	Plus de trois fois ₁₃	
EL22a	Ville 1 :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL22b	Ville 2 :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EL22c	Ville 3 :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EL23 Je suis :

	Une fille ₁₁	Un garçon ₁₂
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EL24 Mon lieu de naissance :

	Ville ₁₁	Département ₁₂	Pays ₁₃

EL25 Mon année de naissance :

--	-------

Fin

Je m'appelle (NOM, Prénom) :

(Le questionnaire sera rendu anonyme par codage – le nom et le prénom seront enlevés dès réception).

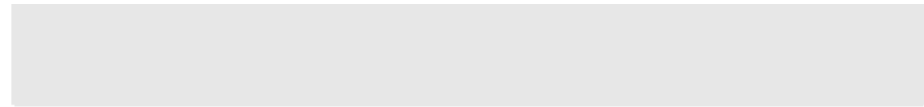
Merci d'avoir répondu aux questions 😊

Enquête universitaire sur le dispositif co-enseignement de l'Ardèche

Questionnaire « parents » 2018-2019

Le questionnaire sera anonymisé par codage – nom et prénom seront enlevés dès réception. L'enquête, réalisée sous le contrôle de l'université, respecte les règles imposées par la loi « informatique et libertés ». Pour toute information : T.Bouchetal@univ-lyon2.fr ou pierre.champollion@univ-grenoble-alpes.fr

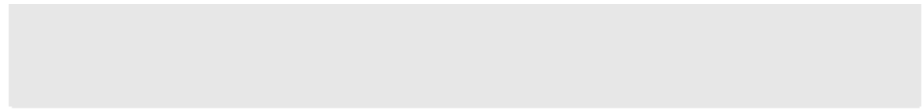
ÉDUCATION
CULTURES
POLITIQUES



EP01	Niveau scolaire de votre enfant : je pense qu'il/elle est plutôt... <i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>	
EP01a	Un bon élève	<input type="checkbox"/>
EP01b	Un élève moyen	<input type="checkbox"/>
EP01c	Un élève rencontrant des difficultés	<input type="checkbox"/>

EP02	À votre avis, comment la prochaine année scolaire de votre enfant va-t-elle se passer ? <i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>	
EP02a	Je pense qu'il/elle suivra sans difficulté	<input type="checkbox"/>
EP02b	Je pense qu'il/elle suivra mais avec des difficultés	<input type="checkbox"/>
EP02c	Je pense qu'il/elle devra redoubler la classe actuelle	<input type="checkbox"/>

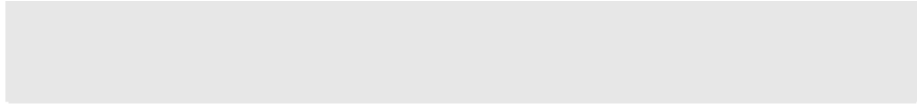
EP03	À quels métiers (ou quelles catégories de métiers) aimeriez-vous qu'il/elle se destine plus tard ? <i>(Les indiquer ci-dessous par ordre de préférence)</i>	
EP03a	1.	
EP03b	2.	
EP03c	3.	



EP04	À quels métiers (ou quelles catégories de métiers) pensez-vous qu'il/elle pourra effectivement accéder plus tard ? <i>(Les indiquer ci-dessous par ordre de préférence)</i>
EP04a	1.
EP04b	2.
EP04c	3.

EP05	Quelles études envisagez-vous prioritairement pour votre enfant ? <i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>	
EP05a	L'enseignement supérieur long (université, école de commerce, école d'ingénieur...)	<input type="checkbox"/>
EP05b	L'enseignement supérieur court (BTS, IUT)	<input type="checkbox"/>
EP05c	L'enseignement secondaire général (baccalauréat général)	<input type="checkbox"/>
EP05d	L'enseignement secondaire technologique (baccalauréat technologique)	<input type="checkbox"/>
EP05e	L'enseignement professionnel (CAP*, BEP, baccalauréat professionnel, etc.)	<input type="checkbox"/>
EP05f	L'apprentissage (formation par alternance)	<input type="checkbox"/>

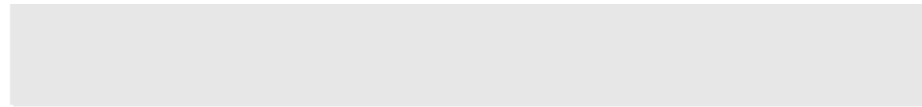
**Le CAP peut se préparer soit en lycée professionnel (cocher enseignement professionnel), soit en alternance entre le Centre de formation des apprentis (CFA) et l'entreprise (cocher apprentissage).*



EP06	Pensez-vous que le dispositif de co-enseignement dont bénéficie votre enfant va lui permettre d'améliorer ses résultats cette année :			
	<i>(Mettre une croix dans la case choisie et expliquer pourquoi)</i>			
		Oui ₁₁	Non ₁₂	Pourquoi ? ₂₁
EP06a	en math	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EP06b	en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EP07	Que pensez-vous du dispositif de co-enseignement en général ?

EP08	Quel est le « statut » de la personne ayant répondu au questionnaire (par rapport à l'enfant) ?	
	<i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>	
	EP08a	Père <input type="checkbox"/>
	EP08b	Mère <input type="checkbox"/>
EP08c	Autre Préciser :	<input type="checkbox"/>



EP09 Situation professionnelle :						
<i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>						
	En activité ¹¹	En arrêt volontaire ¹²	À la retraite ¹³	En situation de chômage ¹⁴	Autre Préciser ²¹ :	
EP09a	De la mère de l'enfant :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EP09b	Du père de l'enfant :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EP09c	La vôtre (si vous n'êtes ni la mère ni le père de l'enfant)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EP10 Métier :	
<i>(Si vous n'êtes pas en activité, vous pouvez indiquer le dernier métier exercé)</i>	
EP10a	De la mère de l'enfant :
EP10b	Du père de l'enfant :
EP10c	La vôtre (si vous n'êtes ni la mère ni le père de l'enfant)

EP11	Niveau de diplôme le plus élevé : <i>(Ex : certificat d'études, brevet des collèges, CAP, baccalauréat général, baccalauréat technologique, baccalauréat professionnel, BTS, DUT, IUT, DEUG, Licence, Master... Vous pouvez aussi indiquer « 4^{ème} » si vous avez arrêté(e) l'école avant d'avoir le brevet par exemple.)</i>	
EP11a	De la mère de l'enfant :	.....
EP11b	Du père de l'enfant :	.....
EP11c	Le vôtre (si vous n'êtes ni la mère ni le père de l'enfant)	.....

EP12	Avez-vous déjà déménagé ? <i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>			
	Jamais ₁₁	Une fois ₁₂	Deux fois ₁₃	Plus de trois fois ₁₄
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EP13	Lieu familial d'habitation <i>(Mettre une croix dans la case choisie)</i>	
	Village ₁₁	Ville ₁₂
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EP14	Nombre d'enfants à charge :

Nom et Prénom de l'élève :

Nous vous remercions de votre collaboration.

Annexe 6. Guide d'entretien pour les élèves

Université de Lyon 2 / ECP Enquête universitaire sur le dispositif de co-enseignement de l'Ardèche

Guide d'entretien pour les élèves

1) Parcours

- Parcours de scolarité (écoles fréquentées...)
- Suites possibles de la scolarité (connaissances des établissements possibles pour le secondaire)

2) L'école et le territoire

- Description du territoire (le terme sera à adapter)
- Description de l'école
- Lieu de résidence / distance de l'école
- Activités sur le territoire

3) La classe et le dispositif

- Ce que l'élève aime/ n'aime pas dans la classe...
- Ce qu'il apprend cette année...
- Ce qui est difficile...
- Ce qu'il pense du dispositif (les raisons d'un tel dispositif dans l'école, comparaison avant/après) (On pourrait demander aux élèves qu'ils décrivent ce que font les 2 enseignants, l'organisation de la classe, l'organisation d'une journée de classe, cf recherche belge...)

4) L'avenir

- Ce qu'il aimerait faire comme études (et où...)
- Ce qu'il aimerait faire comme métier (et où...)
- Le territoire où il aimerait vivre

5) Informations complémentaires

- Profession des parents
- Fratrie (âge, scolarité, ...)

Annexe 7. Guide d'entretien pour les enseignants.

Université de Lyon 2 / ECP
Enquête universitaire sur le dispositif de co-enseignement de l'Ardèche

Guide d'entretien pour les professeurs des écoles

1) Parcours

- Parcours d'études et éventuellement premier parcours professionnel (favoriser l'expression des éventuels dilemmes, des alternatives...)
- Motifs/motivations pour le choix du métier d'enseignant
- Autres postes éventuels avant le poste actuel
- Autres expériences éducatives
- Engagements (éventuels) associatifs, syndicaux, politiques, ...

2) L'école et le territoire

- Motifs/motivations pour le choix de l'école actuelle
- Description du territoire
- Description de l'école
- Lieu de résidence / distance de l'école
- Activités sur le territoire

3) La classe et le dispositif

- Motifs/motivations pour le niveau d'enseignement actuel
- Motifs/motivations pour le choix de participer au dispositif de co-enseignement
- Mise en œuvre du dispositif (modalités, accompagnement, évaluation, ...)
- Réussites et difficultés du dispositif/élèves
- Réussites et difficultés du dispositif / familles
- Réussites et difficultés du dispositif / équipe enseignante
- Réussites et difficultés du dispositif / soi comme enseignant

4) La formation, le développement professionnel

- Compétences (postures, gestes, ...) construites éventuellement avec le dispositif
- Rapport à la formation (continue) institutionnelle ou autre
- Rapport à l'institution (en particulier autour de l'accompagnement à la mise en œuvre du dispositif)

5) L'avenir

- Eléments transférables du dispositif vers la pratique professionnelle habituelle (1 PE=1 classe) et/ou vers les collectifs de travail
- Projets professionnels à court, moyen, long terme
- Evolution du métier
- Evolution du territoire

6) Informations complémentaires

- Ancienneté précise dans le métier, dans l'école
- Profession des parents
- Enfants (âge, scolarité, ...)
- Conjoint (profession)