
RAPPORT DE RECHERCHE – NOVEMBRE 2015

LE DISPOSITIF *PLUS DE MAITRES QUE DE CLASSES* :
ENTRE NOUVELLE DIVISION DU TRAVAIL
ET
EVOLUTION DE LA *PROFESSIONNALITE* ENSEIGNANTE
DANS LA DUREE

ÉQUIPE

Françoise CARRAUD, Université Lyon 2

Sabine COSTE, Ifé-ENS

Hélène CROCE-SPINELLI, Université Lyon 2

Françoise LANTHEAUME, Université Lyon 2

Quentin MAGOGÉAT, Université Lyon 2

SOMMAIRE

Introduction – Une enquête conduite dans la durée

1. Questionnement et méthode

1.1 Cadre théorique

1.2 Des hypothèses sur l'évolution du travail

1.3 Méthode de l'enquête : une approche ethnographique

2. Quelles reconfigurations des organisations de travail ?

2.1 Place et rôle du directeur et du maître supplémentaire dans une traduction locale articulant l'ancien et le nouveau

2.2 La traduction de proximité : le relatif éloignement des enseignants et l'intensification de la formalisation

2.3 Des conflits d'interprétation au niveau local

2.4 Un dispositif situé, inscrit dans des dynamiques et tensions locales

3. L'évolution de la professionnalité enseignante : entre intensification et allègement du travail

3.1 Tension entre pédagogie de projet et travail par projet

3.2 Des organisations du travail qui n'allègent pas le travail, et pourtant...

3.3 Division du travail, délégation et coopération

3.4 Les ajustements en situation : à la recherche de la « fluidité »

3.5 Reconnaissance, prudence et modestie

4. Efficacité du dispositif

4.1 L'évaluation des élèves : pour piloter le dispositif ou orienter l'action des enseignants ?

4.2 Identification des bénéfiques du dispositif par les enseignants

4.3 La faiblesse de la formation commune : quelles conséquences pour les maîtres supplémentaires ?

4.4 Les effets sur les individus, sur les collectifs de travail et les organisations de travail

Conclusion – Malentendus sur les critères de qualité et d'efficacité du travail des enseignants

Introduction – Une enquête conduite dans la durée

Le laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP – EA 4571) (Lyon 2, Ifé-ENS, UJM Saint-Etienne), sollicité par le Centre-Alain-Savary (Ifé-ENS) agissant dans le cadre d'une convention avec la DEPP, a conduit une recherche sur le dispositif *Plus de maîtres que de classes*, en l'intégrant à des projets déjà en cours sur les évolutions de la professionnalité des enseignants tout au long de leur vie professionnelle. Cette étude est ainsi réalisée en lien avec une recherche sur la manière dont les enseignants durent dans le métier (*Comment les enseignants durent-ils dans le métier ? Usure, adaptation, épreuves et ressources*. <http://recherche.univ-lyon2.fr/ecp>). Elle s'intègre aussi au projet intitulé *Travailler à plusieurs* (dans l'école ou dans d'autres univers professionnels). Ces deux recherches font partie du programme de l'axe 1 du laboratoire ECP : *Activités, professionnalités*.

Cette étude, complémentaire aux travaux précédemment présentés dans ce rapport, propose un gros-plan sur deux écoles spécifiques : l'école Sébastien Gryphe, située en centre ville, accueillant un public socialement mixte, anciennement inscrite dans le dispositif de l'éducation prioritaire, en Réseau de réussite scolaire (RRS) ; l'école Jules Renard, située dans un quartier excentré de la même ville, accueillant un public homogène et défavorisé, elle aussi inscrite dans le dispositif de l'éducation prioritaire et actuellement en REP+. L'enquête s'est déroulée sur deux années scolaires (2013/2014 et 2014/2015) avec cinq à six visites des cinq chercheurs dans ces deux écoles, une cinquantaine d'entretiens avec les enseignants et les autres professionnels, ainsi qu'une quinzaine de demi-journées d'observations plurielles, réalisées par plusieurs chercheurs en même temps, et combinant des enregistrements audio et vidéo, des prises de notes et des entretiens post-observation (voir annexe 1). La réflexion est également nourrie d'entretiens formels et informels concernant le dispositif mais dans d'autres écoles ou d'autres villes. Une première partie de cette enquête a donné lieu à un rapport intermédiaire remis en octobre 2014. Ce présent rapport reprend les résultats déjà présentés, les complète, les affine et les approfondit.

Une équipe de cinq membres du laboratoire ont participé à l'enquête : Françoise Carraud, MCF Ispef-Lyon 2 (coordonnatrice de l'enquête) ; Sabine Coste, chargée d'études et de recherche Ifé-ENS et ECP Lyon 2 ; Hélène Croce-Spinelli, MCF Ispef-Lyon 2 ; Françoise Lantheaume, PR Ispef, Lyon 2 ; Quentin Magoat, doctorant.

1. Questionnement et méthode

1.1 Cadre théorique

Le cadre théorique que nous avons choisi est fondé sur une attention particulière aux compétences des acteurs, aux ressources qu'ils mobilisent et créent dans l'interaction entre eux et avec des dispositifs sociotechniques, afin construire un monde commun, des compromis entre différents principes de justice, et donner sens à leur action (Boltanski et Thevenot, 1991). Une autre orientation privilégiée est l'étude des différentes traductions des injonctions, effectuées par les acteurs, en fonction de leur environnement de travail (Akrich, Callon & Latour, 2006 ; Lantheaume, Bessette-Hollande, & Coste, 2008). Les sciences du travail sont également mobilisées pour saisir et comprendre l'activité réelle des enseignants (Remoussenard, 2005 ; Yvon & Saussez, 2010) tout en tenant compte du contexte sociopolitique et institutionnel dans lequel elle s'effectue.

1.2 Des hypothèses sur l'évolution du travail

L'enquête a été conduite à partir de l'hypothèse selon laquelle un tel dispositif, inscrit dans l'histoire des écoles et dans des expériences antérieures de travail collaboratif ou en parallèle, conduit à des reconfigurations des organisations du travail et à une dynamique nouvelle dans l'évolution de la *professionnalité* (Aballéa, 1992).

Une première hypothèse porte sur des malentendus relatifs au sens donné au dispositif, entre l'institution rédigeant la circulaire et les diverses traductions qui en sont faites aux différents échelons. La possibilité de travailler avec un maître supplémentaire étant soumise à des injonctions parfois contradictoires et à un contrôle accru des pratiques pédagogiques quotidiennes, cela tendrait à limiter et encadrer la professionnalité des différents acteurs. Ainsi la mise en place de ce dispositif interrogerait les principes de justice au travail (égalité, mérite, autonomie) (Dubet, 2006) et pourrait aller contre la volonté d'autonomie au travail qui est une des attentes clés des salariés. Isabelle Ferreras (2007) montre notamment que, quel que soit le travail, les attentes sont les mêmes : autonomie, sentiment d'utilité, reconnaissance, justice.

Une autre hypothèse est relative au fait que le travail en doublette, que nous nommerons co-travail plutôt de co-intervention, pour des raisons précisées plus bas, pourrait créer une nouvelle dynamique professionnelle avec la création de compétences et de règles de travail nouvelles propices au développement de la professionnalité des enseignants.

1.3 Méthode de l'enquête : une approche ethnographique

Ce rapport s'appuie sur l'analyse de données recueillies lors d'enquêtes réalisées dans deux écoles élémentaires. L'approche ethnographique choisie pour cette enquête, vise à saisir et comprendre, à l'échelle de ces écoles et au quotidien, les conséquences du dispositif *Plus de maîtres que de classes* sur le travail des enseignants.

L'enquête s'est déroulée en plusieurs temps. La première partie de l'enquête a concerné douze enseignants de l'école Sébastien Gryphe, ainsi que deux AVS et un EVS (six hommes et huit femmes), qui travaillent dans cette école composée de dix classes. Pour préserver leur anonymat toutes les personnes interviewées seront présentées de façon générique, en utilisant un masculin de neutralité. Dix-sept entretiens ont été réalisés : douze avec les enseignants (deux avec le directeur de l'école) ; trois entretiens avec les AVS (Auxiliaires de vie scolaire) et EVS (Emplois vie scolaire) ; un entretien avec le maître supplémentaire ; et un avec le conseiller pédagogique de la circonscription chargé d'accompagner la mise en place du dispositif ; un entretien avec l'inspecteur de la circonscription. De la même manière vingt entretiens ont été réalisés à l'école Jules Renard, avec les enseignants, le maître supplémentaire, le directeur et l'inspecteur. Ces entretiens, d'une durée d'au moins une heure, ont porté sur les débuts dans le métier (les choix et les engagements initiaux), le parcours professionnel, l'activité ordinaire et les expériences de travail avec d'autres professionnels à l'école, et bien sûr, le dispositif *Plus de maîtres que de classe* sous l'angle de l'organisation locale du dispositif et des interactions entre maître titulaire et maître supplémentaire. Ils ont été complétés par des observations informelles lors de la présence des enquêteurs dans les écoles et par un corpus de documents institutionnels et produits par les acteurs locaux.

Pour la seconde partie de l'enquête, les chercheurs ont réalisé des observations dans les classes lors de moments de co-travail entre un enseignant titulaire de la classe et un maître supplémentaire. Ces observations ont été construites de manière plurielle : plusieurs chercheurs présents en même temps, avec des regards et des points de vue spécifiques ;

réalisation de films et d'enregistrements audio, prise de notes ; conduite d'entretiens individuels avec les différents protagonistes à l'issue de ces observations ; quelques entretiens avec des groupes d'élèves.

Il faut noter que les professionnels du RASED n'ont pas participé à l'enquête alors même qu'ils intervenaient dans ces deux écoles. En effet, malgré nos demandes nous n'avons pas pu obtenir d'entretiens de leur part (soit parce qu'ils n'étaient pas présents lors des réunions pendant lesquelles nous organisions les entretiens, ou faute de disponibilité de leur part). De plus, ils n'ont été que très rarement évoqués par les enseignants interviewés, sauf de manière très générale voire évasive (pour signaler que leur travail, inscrit dans un autre cadre, était différent). Sans en tirer des conclusions, trop hâtives, nous pouvons seulement souligner que, dans ces écoles, les professionnels du RASED ne semblent guère inscrits dans le dispositif *Plus de maîtres que de classes*. De plus, compte-tenu de l'évolution des RASED ces dernières années, et de la menace qui a pesé sur ces postes, nous pouvons supposer que ces professionnels sont enclins à voir dans le dispositif *Plus de maîtres que de classes* une forme de concurrence professionnelle. Cela pose la question de la multiplication des dispositifs, notamment dans l'éducation prioritaire et de leur articulation entre eux. Surtout, le mode d'organisation du travail du RASED, le plus souvent défini comme une « externalisation de la difficulté scolaire », est également présenté et interprété comme un contre-modèle pour le dispositif *Plus de maîtres que de classes* qui doit lui, selon les circulaires et les conseils privilégier les temps de co-travail (co-enseignement ou co-intervention)

Les résultats de cette enquête réalisée dans la durée sont ici présentés en trois parties avec des développements sur la reconfiguration des organisations de travail, puis sur l'évolution de la professionnalité enseignante, et enfin sur l'efficacité du dispositif.

2. Quelles reconfigurations des organisations de travail ?

Ces reconfigurations ont été observées et analysées à partir des théories de la traduction (Akrich, Callon & Latour, 2006). Plusieurs niveaux de traduction de la circulaire et du dispositif ont été identifiés : la circonscription, l'école, les enseignants, les maîtres supplémentaires. Le point commun de ces différents niveaux étant, outre les textes officiels, la référence aux expériences antérieures de travail avec des enseignants supplémentaires, et les multiples interprétations et réinterprétations du travail par projet depuis plusieurs années.

Du point de vue des écoles, des enseignants ou des maîtres supplémentaires, le dispositif *Plus de maîtres que de classes* n'apparaît pas comme réellement nouveau : « Il existait déjà depuis tout le temps, alors pour nous ça a pas été une surprise ! » « On s'est pas affolé parce que c'était quelque chose qu'on connaissait déjà ». Il est perçu comme un prolongement des dispositifs précédents, liés aux politiques de l'éducation prioritaire (le classement en REP puis RRS ou ECLAIR et enfin en REP+) et comme un bénéfice, une plus-value pour l'école et pour le travail des enseignants. C'est pourquoi, les deux écoles craignaient surtout d'en être dépossédé : « On a eu très peur qu'on nous le supprime ». Plus encore à l'école Sébastien Gryphe, qui craint de ne plus être intégrée à l'éducation prioritaire, et où les interventions du maître supplémentaire très appréciées, sont fortement sollicitées voire revendiquées.

Les interventions du maître supplémentaire sont également vécues comme le prolongement de celle des anciens « maîtres REP ou RRS » qui intervenaient depuis de nombreuses années. Dans l'école Sébastien Gryphe, ce sont ces anciens « maîtres REP » qui sont devenus Maîtres supplémentaires, et nous avons pu réaliser des entretiens et des observations avec ces deux

enseignants. À Jules Renard, le « maître REP » devenu « maître supplémentaire » est parti de l'école l'année de la mise en place du dispositif, et c'est un collègue de l'école qui a pris ce poste pour une année seulement. L'année suivante c'est encore un autre enseignant, toujours membre de l'équipe qui est, à son tour, devenu « maître supplémentaire ».

2.1 Place et rôle du directeur et du maître supplémentaire dans une traduction locale articulant l'ancien et le nouveau

Dans les deux écoles les directeurs, attachés à l'ancien dispositif qui satisfaisait les besoins des équipes en matière de co-travail autour de projets, ne voient pas l'intérêt du changement. Il s'agit même, pensent-ils, d'une forme de régression puisque tous les enseignants ne vont plus en bénéficier (rupture de la logique d'égalité), que les collaborations auxquels ils étaient attachés ne pourront plus se réaliser (travail par projet) et que les formalisations se sont multipliées (nécessité de faire de nouveaux projets, de nouveaux bilans, etc.). Ces points de vue sont largement partagés par les équipes d'enseignants. Cependant, même s'ils n'approuvent pas le dispositif, les directeurs chargés de le mettre en œuvre dans leurs écoles, le font en réunissant et en informant les équipes. Ils ont accepté de « répondre parfois à des injonctions avec lesquelles [ils] n'étaient pas d'accord ». Dans une école, c'est principalement le directeur qui a transmis les informations et les injonctions de l'inspection. Dans l'autre, ce sont davantage les maîtres supplémentaires, informés par la circonscription, qui apportent une traduction officielle dans les écoles et notamment la rupture avec l'ancienne manière de travailler : le co-travail autour de projets.

Un maître supplémentaire, ancien dans le métier, souligne la rupture entre les logiques du dispositif précédent et celles du dispositif actuel : d'une logique de projet à une logique de soutien disciplinaire. « On n'est plus sur le projet [...] on est plus sur du soutien maintenant, du soutien disciplinaire », « la vraie seule entrée, c'est l'enfant en difficulté ». Toujours selon lui : « C'est vraiment extrêmement ciblé [même si] on a gardé une petite partie artistique ». Mais cette interprétation, en termes de rupture, doit bien être traduite dans le travail au quotidien, ce qui est réalisé en lien avec les expériences et habitudes antérieures. Ainsi le soutien aux élèves en difficulté va se faire par le biais d'un travail par projet, par exemple : « la création d'un album qui va faire en sorte de dénouer la difficulté constatée et de la résoudre ». À Jules Renard, ce n'est pas tant la logique du projet qui sera adaptée que les modalités d'intervention et notamment la répartition du temps entre les différentes classes. Mais aussi la possibilité d'instaurer du co-travail entre l'enseignant et le « maître supplémentaire », voire entre plusieurs enseignants, avec les mêmes groupes d'élèves, qui va être saisie : « le fait d'avoir la possibilité, non plus de prendre des petits groupes, mais de faire une double intervention dans le même groupe classe ».

Comme l'ont montré des travaux antérieurs (Lantheaume, Bessette-Hollande & Coste, 2008 ; De Cock & Lantheaume, 2012), pour pouvoir respecter les nouvelles prescriptions et continuer de travailler, les différents acteurs (inspecteurs, conseillers pédagogiques ou enseignants, supplémentaires ou non) ont besoin de relier ces nouvelles injonctions au travail antérieur et aux environnements de travail spécifiques. Leur histoire professionnelle, ancienne et récente, générale ou contextuelle ne peut être rayée. Difficile de faire *tabula rasa* du passé, des expériences, des compétences acquises en lien avec des habitudes de travail, de l'histoire du métier inscrite dans une longue durée (même si, ces dernières années, les modifications et les transformations s'accroissent sous l'effet des multiples réformes et des évolutions sociales). Les nouvelles prescriptions ne sont pas pour autant ignorées, elles sont adaptées aux contextes locaux et aux histoires professionnelles.

Cette adaptation locale, différente dans les deux écoles, met en lumière le rôle du maître supplémentaire et de ses liens avec, d'un côté la circonscription, et de l'autre la direction de l'école. À Jules Renard, le directeur, ancien dans l'école et la fonction, très attaché à la logique de l'égalité, va quelque peu résister aux injonctions du nouveau dispositif, et le maître supplémentaire interviendra non seulement au cycle 2, mais aussi aux cycles 3 et 1. De plus, dans certains cas, à l'écart du regard hiérarchique, le maître supplémentaire pourvoira aux défauts de remplacements. Mais, dans le même temps, le travail du maître supplémentaire sera très orienté sur les apprentissages spécifiquement scolaires, sans nécessairement passer par le projet. À Sébastien Gryphe, le directeur moins ancien dans l'école, se résignera à ce qui est pour lui une privation, le travail par projet, et laissera les maîtres supplémentaires organiser leur travail en fonction des directives données par la circonscription. Une autre différence étant que dans une école le maître supplémentaire est entièrement affecté à l'école (et fait partie de l'équipe au quotidien) alors que dans l'autre, plusieurs maîtres supplémentaires, rattachés à la circonscription, n'interviennent que ponctuellement dans l'école.

2.2 La traduction de proximité : le relatif éloignement des enseignants et l'intensification de la formalisation

Au niveau des enseignants, notamment de ceux des classes directement concernées par le dispositif, c'est principalement par l'intermédiaire du maître supplémentaire que le dispositif est connu : « lui [le maître supplémentaire] était déjà au courant que le dispositif allait s'appeler comme ça et tout ça. Il a eu des réunions avec l'IEN, ils avaient des consignes c'est sûr, quels types d'élèves prendre, comment travailler... moi je sais pas trop, on ne nous a pas dit comment faire ». Ces mêmes enseignants constatent cependant que ce nouveau dispositif exige quelque chose de plus « officiel », même s'ils ont l'habitude de travailler « en surnuméraire » depuis longtemps : « c'était pas officiel comme ça peut l'être maintenant » disent-ils en faisant référence aux multiples exigences de documents et de tableaux : déposer un projet, écrire des documents de bilan, remplir des tableaux *excel*... « On a fait, je crois, trois fois des tableaux par période pour redéfinir les missions des maîtres surnuméraires. Mais après c'est plutôt une tambouille de l'inspecteur... ». De manière générale, ce sont les maîtres supplémentaires qui renseignent les tableaux, font les projets, les bilans, etc. et qui assument donc ces exigences bureaucratiques. Mais ils le font toujours en concertation avec les collègues, en équipe ou en binômes.

En effet, l'organisation du travail diffère selon le type et la taille de l'école (qui permet, plus ou moins, des échanges informels et des réorganisations rapides elles aussi plus informelles) mais aussi selon l'âge des enseignants. À l'école Jules Renard, où les enseignants « sont tous jeunes et beaux » dit le directeur, et sont dans l'école depuis cinq ans en moyenne, l'habitude de travailler ensemble est déjà largement développée : les enseignants « font leurs préparations ensemble, se partagent le travail, analysent les résultats de ce qu'ils ont fait pour voir s'il faut modifier des choses dans..., ensemble... ». Et les enseignants nous expliquent que ce mode d'organisation, qui leur permet de faire leur travail avec des élèves très éloignés des exigences scolaires, leur prend énormément de temps : réunions les midis, et plus longues plages de travail le vendredi après-midi (quand les enfants sont engagés dans les activités périscolaires), avec en plus des échanges de mails et même des *textos*... Ainsi le dispositif, s'il ne leur offre pas plus de disponibilités pour travailler ensemble, légitime cette activité collective : « ça peut que provoquer un cercle vertueux, on travaille déjà ensemble et on a un dispositif qui permet de travailler mieux et plus ensemble ». Mais l'absence d'enseignants

plus âgés et le relatif *turnover* des enseignants pose la question de la possibilité de travailler ainsi tout au long de sa carrière : un tel engagement ou sur-engagement, qui s'appuie sur les valeurs et l'idéal de travail des enseignants, peut-il devenir l'ordinaire du travail tout au long d'une carrière ?

À l'école Sébastien Gryphe, les enseignants sont dans l'ensemble plus âgés, présents dans l'école depuis de plus longues années. S'ils sont satisfaits de « l'ambiance et de l'entente » entre collègues, ils forment un collectif plus hétérogène (mélange d'hommes et de femmes aux engagements, situations professionnelles et personnelles divers) et ne passent pas autant de temps et d'énergie à organiser de tels collectifs. Dans ce cas le dispositif *Plus de maîtres que de classes*, s'il est tout autant plébiscité, repose davantage sur des accords interindividuels que sur des collectifs d'école ou même de cycles.

2.3 Des conflits d'interprétation au niveau local

Les entretiens menés avec les inspecteurs, les conseillers pédagogiques ou les maîtres supplémentaires chargés de mettre en œuvre le dispositif, tendent à montrer une volonté de « rupture » : « comment on amène les équipes à passer d'un dispositif à un autre ». Il s'agit de passer et faire passer les enseignants « du projet non-disciplinaire à un co-enseignement centré sur les élèves en difficulté ». C'est pourquoi, pour les échelons hiérarchiques, il faut lutter « contre le flou » et contre « les us et coutumes ». Aussi ce dispositif est, au moins en partie, interprété comme un moyen de mieux cadrer et de mieux contrôler, à la fois le travail du maître supplémentaire et celui des enseignants qui travaillent avec lui. Les enseignants et les maîtres supplémentaires ressentent cette volonté de contrôle comme un manque de confiance, une absence de reconnaissance professionnelle. Ainsi, les emplois du temps des maîtres supplémentaires sont, dans un premier temps, construits sans leur participation (et ils souffrent de se voir toujours suspectés de ne pas (ou peu, ou mal) travailler au prétexte qu'ils n'ont pas la charge d'une classe), de même les avenants au projet d'école exigés par l'inspection pour obtenir l'intervention d'un maître supplémentaire sont très restrictifs : il faut, selon les enseignants, « rentrer dans les cases », se conformer à des critères limitatifs (se centrer sur le cycle 2, sur les élèves en difficultés scolaires). Ces documents sont d'ailleurs souvent considérés, à l'inspection, comme étant très mal renseignés par les équipes à qui on demande de les refaire.

Dans le même temps, les enseignants bénéficiant de l'intervention du maître supplémentaire relèvent et regrettent le peu d'accompagnement avec, par exemple, l'absence de temps de réunion ou de formation commune entre enseignants et maîtres supplémentaires (parfois le travail impulsé par un conseiller pédagogique a été réalisé sur le temps personnel). Et tous affirment avoir à « bricoler » dans une grande incertitude.

Pour autant, les inspecteurs estiment ne faire que « porter la politique de la nation ». Selon eux, il n'y a pas de variété d'interprétation et les différences de mise en œuvre ne sont qu'anecdotiques. On constate cependant un double mouvement d'autonomisation et de contrôle dans le sens où le rôle des directeurs ou des maîtres supplémentaires sont renforcés (c'est le rôle du directeur « qui est l'animateur pédagogique et dont le rôle est renforcé » dit un inspecteur) tout en attendant que ces « professionnels intermédiaires », si l'on peut dire, portent eux aussi la « politique de la nation » jusque dans les classes. On le voit notamment à propos de la répartition du travail des maîtres supplémentaires : ce travail doit être plus « massé », moins « saupoudré », ce qui contrevient à l'exigence d'égalité et au fait que tous les enseignants ont à travailler avec des élèves en difficulté scolaire et sont susceptibles de

profiter des bienfaits des interventions des maîtres supplémentaires. Surtout, dans l'ordinaire du travail des uns et des autres, nous avons vu les arrangements et les compromis (visibles et invisibles) avec cette règle. Compromis parfois connus de la hiérarchie mais sur lesquels on « ferme les yeux », compromis parfois demandés par la hiérarchie (comme utiliser un maître supplémentaire pour pallier aux déficits de remplacement).

De plus, le « recentrage » du dispositif sur la prévention de la difficulté scolaire peut faire l'objet d'une traduction spécifique de la part des inspecteurs de circonscription. Par exemple, quand les interventions des maîtres RRS étaient fortement centrées sur des projets artistiques et culturels, ce qui satisfaisait la plupart des enseignants, alors que ce n'est pas une orientation explicite de la circulaire. Même si l'équipe parle toujours de « projet », la mention « projet artistique ou culturel » est supprimée. Il est indiqué « Ce projet est inscrit dans le projet d'école comme une réponse à la difficulté scolaire ». Et si les maîtres supplémentaires, anciennement maîtres RRS, sont très attachés à cette dimension artistique (en lien avec leurs profils professionnels et leurs anciennes expériences de travail) tout comme la plupart des enseignants dans les classes, c'est aussi l'IEN, chargé de faire appliquer la circulaire, qui cherche à conserver cette dimension artistique. Il semble donc qu'il vive lui-même un dilemme professionnel : entre le ciblage sur la difficulté scolaire et la promotion des projets artistiques, dilemme qu'il cherche à concilier en reliant les deux dimensions. Mais ce dilemme n'est pas partagé avec les maîtres supplémentaires qui ont le sentiment de devoir se plier à des injonctions qui leur semblent contradictoires. Des conflits d'interprétation au sein même de l'inspection et des débats autour de la « pédagogie de projet » existent car, disent les maîtres supplémentaires, désormais « ce n'est pas dans les règles ». Mais le reproche principal porte sur l'absence de clarté des injonctions : « qu'il nous le dise carrément : oui l'artistique c'est bien pour les élèves en difficulté et on y va, même si on n'est pas dans les clous ».

Il faut aussi noter que le dispositif *Plus de maîtres que de classes* a également été utilisé dans d'autres écoles, en cycle 3, mais, nous dit un conseiller pédagogique : « à la marge sur des projets TRÈS spécifiques dans des classes TRÈS particulières avec des enseignants en GRANDE difficulté, des classes avec des enfants à grands troubles du comportement ». Dans ce sens le dispositif peut, parfois, être interprété de manière souple et « permettre un certain « jeu » pour apporter des solutions ou, pour le moins, une aide, dans des situations difficiles, alors même que cela n'est pas indiqué dans la circulaire. À l'inverse, des conflits d'interprétation, non débattus, se transmettent d'un « niveau » à l'autre : de la circonscription à l'école, en passant par les maîtres supplémentaires et les directeurs qui sont, le plus, au croisement des tensions, des choix et des compromis.

2.4 Un dispositif situé, inscrit dans des dynamiques et tensions locales

Au niveau des écoles mêmes, la description de l'activité des uns et des autres, indique comment le dispositif s'inscrit dans les histoires de ces écoles (avec des ruptures et des continuités) mais aussi dans des histoires et des parcours professionnels singuliers. Les entretiens montrent que l'ensemble des enseignants a bien noté que les modalités d'intervention du maître supplémentaire avaient changé et qu'elles devaient être ciblées sur le cycle 2 et les élèves en difficulté. Si certains regrettent les anciennes interventions ou collaborations avec les maîtres REP ou RRS, et les projets conduits avec eux, peu l'affichent ouvertement et tous acceptent les nouvelles modalités imposées avec un certain fatalisme. Il demeure que, parfois, certains enseignants non concernés *a priori*, peuvent souhaiter l'intervention de ces enseignants supplémentaire, à la fois pour résoudre des difficultés importantes et pour alléger leur travail. Dans une école l'enseignant supplémentaire intervient

ainsi dans différents cycles et même en maternelle, contrairement aux instructions, et imposant ainsi à l'enseignant supplémentaire un rythme de travail intense. Dans une autre école, les enseignants se sont accordés pour dédier le dispositif *Plus de maîtres* aux deux classes de CP. En effet, le conseil des maîtres a choisi de constituer ces deux classes de CP avec des effectifs importants (pour éviter d'avoir à répartir quelques élèves de CP dans des classes de CE1 et créer ainsi des classes à double niveau, ce que redoutent la plupart des enseignants) avec la contrepartie de l'intervention exclusive du maître supplémentaire dans ces deux classes de CP plus chargées que d'ordinaire. Ce choix a fait l'accord unanime des enseignants au nom d'une solidarité explicite avec ceux qui ont les classes les plus chargées. Cela montre qu'implicitement le rôle du maître supplémentaire est envisagé comme devant soulager la charge de travail, ce qui est une autre interprétation du dispositif sur laquelle nous reviendrons.

3. L'évolution de la professionnalité enseignante : entre intensification et allègement du travail

Tous les enseignants qui ont travaillé avec les maîtres supplémentaires se sont appuyés sur leurs expériences antérieures, sur leurs habitudes de travail, qui ont été des ressources pour trouver des réponses à ce qui leur était demandé. Et c'est le plus souvent en situation que les réponses se sont construites avec beaucoup d'implicites, aggravés par un manque de temps de concertation. À cet égard les profils contrastés des deux écoles : l'une regroupant des enseignants plus âgés et ayant des expériences professionnelles diverses, l'autre avec des enseignants plus jeunes et cumulant moins d'expériences, ont fait ressortir des modes de travail et de collaboration quelque peu distincts.

3.1 Tension entre pédagogie de projet et travail par projet

La pédagogie ou démarche de projet (Perrenoud, 1999) a une longue histoire à l'école primaire. Elle fait partie de la culture implicite et explicite du métier : elle a, à certaines périodes, été préconisée par la formation, notamment dans les Écoles normales, elle fait également partie du courant des pédagogies nouvelles ou pédagogies actives. Il en subsiste encore des formes de travail pédagogique qui visent à « donner du sens » aux apprentissages scolaires des élèves, et à les motiver, en leur proposant de réaliser et de produire (seuls ou à plusieurs) un objet ou un événement nécessitant l'acquisition et la mise en œuvre de diverses compétences (notamment liées à la lecture et à l'écriture).

Dans notre enquête, plusieurs maîtres supplémentaires expliquent comment cette pédagogie de projet était au centre de leur activité de « maître REP ou RRS » et comment elle visait bien les élèves en difficulté scolaire en travaillant « l'estime de soi » de ces élèves. Selon eux, cette pédagogie de projet permettait de ne pas stigmatiser ces élèves en difficulté, et même de reconnaître leurs compétences : « on profitait de notre statut un peu particulier pour, justement, cibler les élèves qui avaient des difficultés dans les classes. On essayait toujours de les mettre en valeur, ou de faire en sorte qu'ils aient à nouveau de l'estime de soi. Et on s'est souvent rendu compte que les gamins mauvais en français et en maths, dès qu'on leur filait une caméra ou un truc comme ça... en fait, ils étaient au même niveau que les autres [...] souvent, ils excellaient. Parce qu'aussi, on avait une autre manière de faire, on n'était pas, on était moins institutionnel dans notre façon de faire, enfin ils le sentaient vite les enfants. ».

Dans ce sens, selon eux, ils travaillaient déjà comme demandé par le nouveau dispositif : « Je pense qu'on a inventé quelque chose, on était des pionniers [avec] cette entrée projet

artistique pour l'enfance en difficulté ». La pédagogie de projet, ici liée à des disciplines artistiques et culturelles, semble alors considérée comme une ressource pédagogique et didactique au service des élèves en difficulté. Bien que le terme de didactique ne soit pas employé, il est néanmoins possible, dans les discours, d'identifier une approche didactique.

En effet, cette dimension didactique qui apparaît en creux dans la nature des projets conduits antérieurement, est encore davantage mise en valeur depuis l'instauration du nouveau dispositif. Ainsi, selon ces enseignants, les compétences développées dans le cadre d'une production, de la réalisation technique du projet ne sont pas seulement pertinentes parce qu'elles favorisent l'estime de soi des élèves, mais bien parce qu'elles permettent des apprentissages langagiers, ce domaine disciplinaire scolaire étant abordé selon une approche créative. Il semble alors que les maîtres supplémentaires, comme les enseignants titulaires qui ont impulsé ou ont participé à ce type de projet, mobilisent, de façon implicite, une théorisation didactique du rôle de la pédagogie de projet au service des élèves en difficulté langagière (oral, et entrée dans l'écrit). Théorisation implicite qui peut se reformuler ainsi : les projets, notamment ceux liés aux domaines artistiques et culturels, parce qu'ils suscitent des créations langagières, des reformulations langagières créatives articulant les domaines de l'oral, de l'écrit et d'autres formes de langages comme le dessin ou le langage plastique, sont des ressources pour les élèves en difficulté avec l'écrit.

Cette approche didactique de la pédagogie de projet n'est pas propre au dispositif *Plus de maître que de classe*, au contraire. Mais elle est mobilisée et remobilisée dans ce cadre, car elle permet à la fois d'inscrire le dispositif dans des habitudes antérieures, et surtout de justifier ces pratiques comme pertinentes voire efficaces, parce que bien centrées sur les élèves en difficulté dans les apprentissages scolaires. C'est ce que confirment d'autres enseignants ayant travaillé avec les « maîtres RRS ou REP » les années précédentes ou avec d'autres partenaires (ou même dans leur travail en solo dans leur classe). Ainsi, pour les enseignants de l'école Sébastien Gryphe, comme pour les maîtres supplémentaires, le travail à plusieurs, est particulièrement lié à la mise de œuvre de projets (de natures et d'envergures diverses).

Pour les enseignants comme pour les maîtres supplémentaires de l'école Jules Renard, moins âgés nous l'avons dit, ces références à la pédagogie de projet sont moins nombreuses. L'approche est plus volontiers « didactique » dans un sens technique, particulièrement à propos des apprentissages du CP. La question du sens et du projet (avec par exemple l'écriture d'un album) reste cependant présente, en particulier en lien avec la production d'écrit. Mais ces projets n'ont pas le même statut fondateur et englobant qu'ils peuvent avoir au sein des pédagogies nouvelles ou actives, ce sont davantage des mini-projets individuels pour chaque enfant (écrire son propre album en CE1 par exemple) et ponctuels.

3.2 Des organisations du travail qui n'allègent pas le travail, et pourtant...

Dans les deux écoles, plusieurs modalités de travail à deux ont été testées au fil du temps, en fonction des différents partenariats ou collaborations : partage mutuel des tâches, délégation (négociée ou non), avec ou sans répartition dans différentes salles, avec ou sans attribution d'une tâche particulière, en constituant des groupes homogènes ou non, etc. S'agissant du dispositif *Plus de maîtres que de classes*, aucune configuration n'est particulièrement mise en avant, même si les maîtres supplémentaires comme les directeurs ont le sentiment qu'on leur demande de travailler le plus souvent en doublette dans la classe, en « co-intervention » disent-ils. Nos observations montrent que, au-delà d'une typologie des modalités de travail à deux et des répartitions des élèves (typologie déjà décrite dans le rapport de l'Inspection

générale, 2014), les enseignants ne sont pas enfermés dans des modalités prédéfinies, le pragmatisme prédomine et oriente leur choix. Un enseignant explique ainsi : « On a fait du binôme pur, on a fait du petit groupe, on a fait du deux groupes séparés, on a un peu tout essayé, enfin tout fait, mais de façon naturelle [...] ». L'essentiel étant surtout, selon lui, de ne pas sentir « propriétaire » de sa classe : « C'est pas mes élèves, c'est pas MES enfants. Donc il n'y AUCUN problème pour laisser quelqu'un d'autre le faire ». Il faut noter qu'alors qu'un reproche de possessivité est souvent adressé aux enseignants, aucun de ceux rencontrés dans le cadre de l'enquête ne refuse explicitement de travailler avec un autre professionnel, et aucun n'avance ce motif, ni cette crainte de partager une classe ou des élèves qui lui appartiendraient. Beaucoup ont d'ailleurs expérimenté, sous des formes très différentes, un tel « compagnonnage ».

Notre enquête montre également que la coprésence de deux enseignants (en même temps et dans la même salle de classe) recouvre des organisations de travail relativement différentes. À Jules Renard, les enseignants de CP habitués à travailler ensemble, c'est-à-dire à préparer leurs séquences ensemble et à les réaliser selon les mêmes modalités, ont souhaité poursuivre et approfondir ce travail collectif avec le maître supplémentaire. Pour cela ils ont décidé de travailler « en atelier », selon le modèle des « ateliers » de maternelle : les élèves sont répartis dans quatre « ateliers » mis en place dans la classe avec quatre activités différentes (ciblant différentes compétences de lecture/écriture), et ils circulent dans les quatre ateliers selon les jours de la semaine. Ce principe, adopté par les quatre classes de CP, permet aussi de regrouper les classes deux à deux en ouvrant les portes des salles qui sont contiguës. Ainsi les quatre ou cinq ateliers fonctionnent en parallèle dans deux salles de classe, avec trois adultes (parfois quatre quand il y a un AVS) : deux ateliers sont conduits par les maîtres de la classe, un autre par le maître supplémentaire et les autres sont en autonomie. Ce fonctionnement demande une organisation précise et largement anticipée. Mais d'autres formes de co-travail existent aussi, dans cette école, tout comme à Sébastien Gryphe : notamment le travail en doublette, la co-intervention ou la mise en œuvre commune d'une même séance d'activité. Cette double présence revêtant là encore des formes multiples : le co-enseignement avec un enseignant qui conduit la séance pendant que l'autre est en retrait (au fond ou sur le côté) observe, aide ou assiste (en préparant le matériel, en faisant régner l'ordre, en circulant, en reformulant pour l'ensemble des élèves ou individuellement, etc.), les deux qui interviennent en même temps ou en alternance, ou qui se passent la parole face à la classe et circulent ensemble ensuite, etc., les rôles pouvant être inversés à différents moments.

Nos observations, même limitées à deux écoles, montrent cette très grande variété et surtout le relatif enchevêtrement des interventions des deux enseignants : impossible de s'en tenir à des rôles préétablis, les formulations et reformulations se font toujours en situation, comme les gestes, attitudes ou comportements, et doivent toujours faire face aux réactions des élèves et aux imprévus qui font l'ordinaire des classes. Aussi l'organisation de ce travail à deux est difficile à réaliser car ce travail doit, non seulement se prévoir, s'anticiper mais aussi et surtout s'ajuster en situation. Le réel est toujours imprévisible !

Dans les deux écoles, les enseignants préparent ensemble leurs séances : à Sébastien Gryphe, cette préparation se fait par binômes (l'enseignant de la classe et le maître supplémentaire), de manière assez succincte et rapide car ils ont peu de temps pour se rencontrer et préparer ensemble (puisque les enseignants supplémentaires travaillent dans plusieurs écoles et ne sont pas toujours présents dans cette école) ; ce qui n'est pas le cas à Jules Renard où les enseignants passent beaucoup de temps à préparer ensemble (tous les vendredis après-midis, presque tous les midis...), ce qui n'allège qu'en partie leurs préparations personnelles qui

restent à réaliser (même si là encore ils se partagent le travail). Surtout, dans les deux écoles, les enseignants et les maîtres supplémentaires échangent beaucoup de manière informelle, « entre deux portes », d'où l'importance des configurations architecturales et du temps de présence institutionnel des uns et des autres (et l'influence du travail à temps partiel des maîtres des classes, ce qui multiplie le nombre des acteurs). Et les enseignants passent beaucoup de temps à correspondre par mails, voire par *sms*, pour coordonner leur action, même s'ils se connaissent bien et ont l'habitude de travailler ensemble. La plupart des ajustements nécessaires se font en situation de travail, en classe, avec les élèves. Et partout il manque du temps pour échanger à propos de ce qui vient de se réaliser et faire des bilans à chaud et des régulations, pourtant essentielles pour le travail à plusieurs.

Toutes ces observations montrent que le travail avec les maîtres supplémentaires n'allège pas le travail des enseignants des classes. Au contraire. Tous les enseignants doivent prendre du temps pour préparer, échanger, discuter, s'ajuster... ce qui représente une intensification du travail qui ne semble pas peser aux enseignants (même s'ils se plaignent du manque de temps). En effet, les enseignants sont, dans l'ensemble très satisfaits de ce dispositif qui leur permet justement d'échanger avec des collègues, à propos du quotidien de leur activité : les élèves, leurs comportements (qu'ils soient dans le domaine des apprentissages scolaires ou des attitudes), leurs évolutions, la manière de conduire, de guider ces apprentissages et leurs évolutions. C'est dans ce sens que l'on peut identifier un allègement du travail psychique, relationnel ou émotionnel (Hochschild, 2003). En effet, les enseignants des classes se sentent moins seuls et moins éprouvés face aux élèves en difficulté, ce qui est, pour la plupart d'entre eux, une réelle charge de travail. Ils peuvent partager leur responsabilité (voire leur culpabilité) vis-à-vis de ces élèves qui ne parviennent pas à s'engager dans les apprentissages scolaires.

3.3 Division du travail, délégation et coopération

L'organisation du travail à plusieurs implique une division du travail éducatif (Tardif & Levasseur, 2010) qui ne s'opère pas toujours de manière identique, même s'il faut noter le fait que le dispositif prévoit le co-travail de professionnels de même statut : les maîtres supplémentaires sont des professeurs d'école comme les enseignants chargés de classe (ce qui n'est pas le cas des AVS notamment). Mais tous ces professeurs d'école n'ont pas le même âge, ni la même formation, ni les mêmes expériences professionnelles, et leurs compétences sont diversement évaluées à l'interne des écoles. De plus, dans certains cas, les maîtres supplémentaires sont recrutés de manière spécifique (parfois sur des « postes à profils »). Si bien que des formes de hiérarchisation très informelles peuvent apparaître. Aucun des maîtres supplémentaires ne se revendique comme « spécialiste » de la difficulté scolaire et les enseignants des écoles ne les considèrent pas ainsi, même s'ils estiment qu'ils peuvent avoir un regard plus aguerri sur ces difficultés. Mais le fait qu'ils ne soient pas chargés de classe et n'aient pas la responsabilité de la totalité de la classe sur la totalité du temps scolaire (dans la journée et dans l'année) les distingue des autres.

Parmi les enfants que nous avons interrogés, certains les considèrent comme des maîtres « ordinaires » tout en faisant de subtiles nuances : « il n'est pas là tout le temps et ne fait pas comme l'autre maître », « il ne va pas remplacer le boulot de notre maître. C'est un maître mais il fait autre chose », « il ne vient pas pour remplacer mais pour aider les élèves en difficulté ». Et tous semblent bien avoir compris le dispositif et le sens de la présence de ces enseignants supplémentaires : « aider » et, d'une certaine manière, individualiser tout en permettant à l'enseignant de la classe de davantage individualiser lui aussi. Ainsi, toujours

selon les enfants, le maître « explique juste les consignes pour tout le monde », « dit juste que c'est faux » et c'est l'enseignant supplémentaire qui « aide à faire la réponse », « il nous fait des devinettes ». Le maître a aussi « plus de temps pour s'occuper de ceux qui sont pas en difficulté et c'est bien », tandis que l'enseignant supplémentaire « aime bien les élèves qui n'y arrivent pas trop ». Si les deux adultes sont bien également considérés comme des maîtres par les enfants, leurs rôles ne sont pas interchangeables, pour autant.

Pour les enseignants les nuances sont tout aussi subtiles mais assez peu énoncées. Un des enseignants qui a assumé la fonction de maître supplémentaire n'a pas souhaité poursuivre l'année suivante au motif qu'il ne « faisait plus vraiment le même métier » : lui manquait particulièrement la relation constante et régulière avec une classe, et les parents, le suivi des élèves tout au long de l'année, la conduite de projets ou d'activités interdisciplinaires, l'inscription dans l'équipe des collègues, etc. Il apparaît ainsi que la fonction de « maître supplémentaire » sans être intégralement un nouveau métier, n'est plus tout à fait le même métier que celui de professeur des écoles, même si cela ne concerne qu'une certaine période de la vie professionnelle.

Entre ces deux professionnels la division du travail est donc organisée, préétablie : les thématiques de travail, les disciplines abordées, les compétences travaillées, les exercices envisagés, etc., sont prévus, tout comme les principales modalités d'intervention. Les tâches sont alors partagées plus que déléguées : en effet, il est rare que les enseignants des classes délèguent véritablement une part de leur propre activité. L'activité des maîtres supplémentaires, qui vise en priorité les élèves en difficulté scolaire, se limite rarement à ce seul public. Sauf à certains moments, quand ces élèves sont regroupés (dans la classe ou en dehors de la classe). Mais c'est finalement assez rare. Et même dans ce cas, les maîtres supplémentaires n'ont pas à exécuter un travail totalement prévu en amont ou en marge de leur propre activité. Ils sont soit à l'initiative de leur propre activité (en la préparant et la proposant à leurs collègues), soit sont associés à l'activité des enseignants (qui ont eux-mêmes préparé et anticipé leur travail en y inscrivant le travail des maîtres supplémentaires)¹.

Dans nos observations, la prise en charge de l'ordre et de la discipline scolaire, le « sale boulot » (Payet repris par Barrère, 2003), relève du travail ordinaire de l'enseignant de la classe et c'est en général lui qui l'assume, même si l'enseignant supplémentaire l'accompagne ou l'assiste dans cette tâche. Même quand les deux enseignants n'ont la même appréciation du comportement des élèves et des écarts à la norme scolaire, ces différences sont, le plus souvent, passées sous silence pour présenter une sorte de « front commun » face à la classe. Ici aussi le travail émotionnel des enseignants peut être important, pour ajuster ses propres normes, que l'on peut qualifier d'éthiques, aux normes et règles de l'autre. Nos observations montrent que c'est le plus souvent, à l'enseignant supplémentaire de faire ce travail d'ajustement, même s'il peut chercher parfois à en discuter un peu avec le maître de la classe pour infléchir certaines règles, attitudes ou comportements.

Les tâches matérielles liées au travail avec le maître supplémentaire (recherche de documentation, d'exercices, mise en forme informatique (pour le TNI), photocopies,

¹ Dans une situation que nous n'avons pas observée mais qui nous a été relatée, la difficulté du maître supplémentaire était liée à une stricte division et délégation du travail : le maître supplémentaire devant simplement mettre en œuvre, exécuter, ce qui avait été prévu par les enseignants de l'école qui affirmaient ainsi un rapport d'autorité (lié à leur antériorité dans le métier et dans l'école, ou à leur statut de maître formateur). Ce mode de relation, plutôt hiérarchique, qui est aussi une forme de désaveu en termes de reconnaissance, oublie l'essentielle quête d'autonomie source de l'engagement au travail.

découpages, etc.) sont aussi, plus ou moins indifféremment, assurées par les deux enseignants. Les corrections des fiches d'évaluations peuvent aussi être réalisées par les maîtres supplémentaires, celle des cahiers moins souvent. En ce sens, le dispositif *Plus de maîtres que de classes* n'induit pas d'allègement du travail du maître de la classe même si le maître supplémentaire en prend une partie en charge. De même l'orientation du travail des maîtres supplémentaires vers les élèves en difficulté n'allège pas la tâche ordinaire des enseignants des classes vis-à-vis de ces élèves : ils sont aussi attentifs à eux et à leurs difficultés quand les maîtres supplémentaires ne sont pas présents. Le dispositif leur permet essentiellement de « partager » leurs préoccupations par rapport à ces difficultés c'est-à-dire non pas de les diminuer en les divisant mais d'en faire part, de les communiquer, d'en parler pour mieux les identifier, les saisir et diversifier les modes d'action.

Ainsi, dans notre enquête, la division du travail entre le maître de la classe et le maître supplémentaire n'est que partiellement et occasionnellement, une délégation du travail vis-à-vis des élèves en difficulté scolaire. Le co-travail entre ces deux professionnels est bien une collaboration au sens premier du terme : « travailler avec » (Rey, 2002). Il prend parfois la forme d'une coopération (Marcel *et alii.*, 2007) dans le sens de « prendre part à une œuvre commune » mais c'est bien au maître supplémentaire qu'il revient principalement de s'ajuster, d'aménager, d'accommoder son activité en fonction du maître de la classe pour que l'ensemble soit coordonné (« disposer des éléments en vue d'une fin, agencement des parties d'un tout selon un plan logique pour une fin donnée » (Rey, 2002)).

3.4 Les ajustements en situation : à la recherche de la « fluidité »

Toutes les configurations du travail à deux dans une même classe, même si elles sont minutieusement prévues et scrupuleusement organisées se réalisent en situation, de manière toujours inédite et originale. Le plus souvent sans échange verbal, chacun s'adapte ou s'ajuste à ce que fait l'autre. Ainsi un enseignant titulaire explique : « ça s'est fait très naturellement, on n'avait pas prévu de faire comme ça [travailler en binôme] » ; « On ne s'est pas dit : « Tiens, aujourd'hui tu prends les 5 machins, moi je prends les 25 autres », ça s'est fait. [...] ». Ou encore : « On pilotait un peu à vue la classe chacun / en essayant de pas se marcher dessus, et de ne pas aller sur les mêmes élèves ». « C'est étonnant de voir qu'on arrive à faire un espèce de ping-pong dans une classe, sans s'être concertés avant et que... ». Et, à plusieurs reprises, il parle de « fluidité » pour caractériser les moments où il estime que le travail avec le maître supplémentaire est de qualité.

La fluidité, « qualité de ce qui est fluide [...] de ce qui s'écoule aisément », « s'emploie au figuré à propos de la façon de parler et d'écrire puis, par extension, se dit de ce qui difficile à saisir et par analogie de la circulation routière » (Rey, 2012). C'est dans ce sens que nous nous sommes intéressés à la « fluidité » de l'activité des enseignants et des maîtres supplémentaires en situation de co-travail, c'est-à-dire à l'écoulement aisé et difficilement saisissable de leur travail à deux. À quelles conditions cette fluidité est-elle possible ? En effet, si aucune de nos observations ne met en évidence des collaborations expressément tendues et encore moins conflictuelles, certaines situations montrent une plus grande aisance, une meilleure fluidité.

Pour travailler ensemble, au même moment, dans la même salle, avec les mêmes élèves, les professionnels ont recours à de très nombreux ajustements parfois très fins : un geste, une mimique, une intonation, un déplacement, un regard... Ceci tant chez les plus âgés, plus aguerris, que chez les plus jeunes et novices. Nos observations, centrées sur l'activité des uns

et des autres, montrent que tous sont attentifs à l'autre, à tout moment, et que leur activité s'inscrit un respect mutuel qui, même s'il n'est que de surface, est essentiel pour la réalisation du travail. Chacun a à cœur de préserver la « face » (Goffman, 1967/1974) de l'autre. Chez les enseignants expérimentés, qui se connaissent bien et se font confiance cela semble facile : « ça s'est fait parce que je pense qu'on a suffisamment de bouteille l'un et l'autre ». Ils peuvent même intervenir ou réagir à l'activité de l'autre en situation de classe (« votre maître vous dit que... mais on peut aussi... »). Ils peuvent aussi se parler plus librement en dehors de la classe et aborder des divergences, voire des controverses professionnelles (Clot, 2008). Ce qui reste très délicat : « ce n'est pas évident pour un maître qui n'est pas le maître titulaire d'aller dire à l'autre : « Je crois que tu as loupé quelque chose là. Tu as loupé le coche avec lui, ça fait deux mois qu'il est rentré en CP et il ne sait toujours pas compter jusqu'à 5 ». Pour cet enseignant, cette facilité, cette fluidité dans la relation professionnelle de grande proximité est un signe de professionnalité et de reconnaissance professionnelle mutuelle : « Ça nous a réconforté un peu sur notre boulot. On s'est dit : « en fait on est des pros, quoi ». Il poursuit en affirmant que cette reconnaissance se substitue à celle de son supérieur hiérarchique et de ses exigences bureaucratiques : « On n'a pas besoin de recevoir de leçons de notre cher inspecteur qui n'est pas content parce qu'il n'a pas eu son tableau ». La reconnaissance d'un pair, bien qu'ayant des fonctions différentes, est à ce moment-là opposée à la reconnaissance du travail par la hiérarchie assimilée à une conception bureaucratique de leur travail. Dans ce cas la confiance existant entre eux leur permet de ne pas craindre le jugement de l'autre, d'être attentif à ce qu'il peut lui apporter. Mais ce n'est pas toujours vrai. Les divergences professionnelles pouvant se transformer en conflits personnels, elles sont souvent escamotées, amoindries, voire dissimulées. L'essentiel étant une bonne relation inscrite dans la durée puisque ces professionnels vont rester des collègues toute l'année scolaire voire bien davantage.

À partir du détail d'une séance de production d'écrit conduite à deux en CE1, il est possible de dégager quelques points essentiels pour la « fluidité » du co-travail. Il s'agit d'une séance de quarante minutes inscrite dans une séquence de production de récits individuels à partir d'images identiques photocopiées pour chaque élève. Le premier temps, collectif, est largement pris en charge par le maître supplémentaire qui assure les liens entre cette séance et les précédentes, et qui l'inscrit dans le temps du projet (faire un album personnel). Pendant que le maître supplémentaire réalise ce travail en interaction avec l'ensemble du groupe classe, le maître de la classe debout à côté de lui, surveille ces mêmes élèves, cherche à capter leur attention et à diriger leur regard vers le maître supplémentaire, les relance individuellement en leur demandant de répondre et complète ce que dit ce maître. Ainsi, par exemple, quand le maître supplémentaire demande : « Qu'est-ce que l'on peut dire d'autre ? Le lézard qu'est-ce qu'il peut faire ? ». Le maître de la classe ajoute : « Là on peut imaginer un dialogue entre la petite fille et le lézard ». Et le maître supplémentaire continue : « Quand votre lézard parle, on met les deux petites flèches, les guillemets, on écrit, et quand il a fini de parler, on ferme les guillemets ».

Les deux enseignants sont debout côté à côté, face aux élèves, dos au tableau, et semblent concourir au même but : engager les élèves dans la tâche, les motiver pour écrire leur petit texte. Le maître de la classe apparaît à ce moment-là comme un assistant qui rendouble le travail du maître supplémentaire. Mais leurs postures sont différentes, leurs manières de parler aussi. Si leur activité est d'abord dirigée vers les élèves, elle est aussi largement dépendante de celle de l'autre enseignant : les deux se regardent, voient à quel moment ils vont dire la même chose avec d'autres mots, faire des ajouts, etc., tout ceci sans perturber ni entraver l'activité de l'autre. Et nous avons pu observer ici la grande prudence des deux afin de

conserver une forme d'égalité entre eux, même si c'est le maître supplémentaire qui conduit ce début de séance, l'autre acteur affirme aussi sa place d'enseignant et non de simple figurant. Délicat.

Après ce temps de consignes collectives, les deux enseignants vont, de la même manière, accompagner les productions individuelles des élèves en circulant auprès d'eux, en corrigeant leurs premières versions au brouillon et en les aidant à reformuler oralement leurs phrases écrites. Puis ils vont poursuivre cet accompagnement individuel avec la copie au propre de ces écrits. Les rituels de la classe sont intégrés par le maître supplémentaire qui, par exemple, demande de « copier au stylo bleu », comme d'habitude. Cet accompagnement que les enseignants réalisent en se déplaçant et se penchant auprès des élèves, qui eux restent assis à leurs places, se fait par des interactions individuelles maître-élève. Il porte sur la correction et l'amélioration des phrases produites. Si les deux enseignants disent faire la « même chose », « être interchangeables », certaines observations montrent des différences voire des divergences, propres au style de chacun (Clot & Faïta, 2000), mais montrant aussi des distinctions plus profondes, relatives au métier et à la professionnalité de chaque enseignant. Quand le maître supplémentaire s'appuie sur un renforcement positif (« c'est super très bien écrit / ta plus belle écriture d'accord »), et encourage l'autonomie, l'autre enseignant adopte plus volontiers une posture de contrôle et de correction en listant le nombre de fautes et en disqualifiant parfois les élèves (« Lui il a 20 fautes ! » « Toi tu me réécrits les phrases avec les erreurs, c'est pas possible ! »). D'une manière générale, leurs gestes didactiques sont différents : entre valorisation, « bonification » de la production des élèves (Favriaud, M. & all. 2009) et activité de contrôle et de correction orthographique, ou encore de guidage de l'écriture correcte des mots par les élèves avec le recours à l'épellation. Leurs postures et degrés de tolérance par rapport aux comportements des élèves (mouvements, déplacements) et relatifs au bruit (échanges et bavardages), sont aussi distincts voire divergents. Ainsi les deux doivent, en situation, s'ajuster sur ce que fait l'autre pour ne pas apparaître en contradiction avec lui.

Les entretiens post-observation montrent que ces deux enseignants n'ont pas déterminé à l'avance ces modalités d'accompagnement individuel et qu'ils ont le sentiment de « faire exactement la même chose ». Or nos observations montrent qu'ils réalisent cette activité en fonction de leurs propres conceptions didactiques, normes et habitudes professionnelles qui, visiblement, ne sont pas tout à fait concordantes. Ils se soumettent au regard et à l'appréciation de l'autre, par exemple en commentant à voix haute les productions de certains élèves : « Alors Aymen était très inspiré, il a bien recopié », « il nous a fait un beau dialogue, un bel échange entre le lézard et la petite fille » : l'emploi du nous signifiant bien la recherche de cet accord. Sans développer davantage, il importe de noter que le co-travail dans une grande proximité, comme dans cette situation, met en jeu et en évidence des valeurs profondes liées à l'exercice du métier, que ce soit dans le domaine disciplinaire, didactique ou comportemental, et que la confrontation de ces valeurs représente une prise de risque que les enseignants cherchent à atténuer pour éviter des confrontations qu'ils estiment dangereuses. Notons cependant que cette forme de division du travail en situation de co-travail en classe, réalisée en fonction d'une certaine conception de l'égalité entre les professionnels, conduit à multiplier l'accompagnement des élèves par deux adultes, ce qui est toujours trop faible par rapport à l'effectif de la classe (autour de 24), et que la plupart des élèves s'installent alors dans une posture d'attente avant de bénéficier d'une intervention personnelle.

La « fluidité » recherchée par les enseignants est donc liée à de multiples conditions, parmi lesquelles l'interconnaissance et la reconnaissance mutuelle, la préservation de la « face ». Le

souci de l'égalité, la volonté d'être « interchangeables », envisagés comme garants de cette « fluidité », engagent cependant un travail important quoi qu'invisible qui, paradoxalement, peut justement entraver cette « fluidité ». Surtout, il semble que le manque de temps, notamment pour des régulations à l'issue des séances conduites en commun, le manque d'assurance professionnelle de certains et la peur du conflit, ne permettent pas de mettre effectivement en débat les pratiques des uns et des autres et de les faire évoluer. Comme si ce désir de fluidité était le plus souvent lié à un besoin de réassurance professionnelle pour des enseignants souvent malmenés et suspectés de ne pas adopter les « bonnes pratiques », de ne pas être « efficace » et de ne pas faire réussir tous les élèves, notamment ceux les plus éloignés de la forme scolaire. Nos observations montrent le dispositif *Plus de maîtres que de classes*, visant explicitement le travail à plusieurs, ne permet pas toujours, par lui-même, de faire vivre des « controverses », des « disputes professionnelles » pour, comme l'écrit Clot « garder le métier vivant ». Pour que ces occasions de débat existent d'autres conditions sont requises comme la sécurité, la confiance et la reconnaissance professionnelles et, bien sûr, le temps.

3.5 Reconnaissance, prudence et modestie

Tout au long de l'enquête les enseignants nous relatent avec minutie et enthousiasme, comment la présence d'un autre enseignant leur permet de voir différemment leurs élèves : avec un regard rapproché, plus bienveillant et plus professionnel à la fois. Ils expliquent aussi longuement comment le regard du collègue sur les élèves leur permet de mieux discerner, préciser et spécifier des difficultés parfois restées invisibles pour eux. Et, au-delà d'un diagnostic amélioré, d'envisager des solutions parfois nouvelles aux difficultés scolaires.

Dans le même temps les enseignants se sentent également regardés, observés dans ce qui fait l'intime de leur travail : la relation avec les élèves. Montrant ce qui reste habituellement caché, sans savoir s'il y aura accord avec l'autre professionnel, ils prennent ainsi le risque d'être jugés en fonction de critères qui n'ont pas eu l'occasion d'être discutés, débattus et qu'ils peuvent plus ou moins partager.

Ainsi, pour le maître supplémentaire, il importe de ne pas porter atteinte à la reconnaissance de l'autre tout en se faisant reconnaître comme un maître à part entière, notamment lors des moments de co-intervention. Dans un entretien, un enseignant supplémentaire souligne avec finesse, la délicatesse de sa posture afin que ses interventions d'étayage ou d'ajustement ne portent pas atteinte à la légitimité du professeur titulaire aux yeux des élèves. « Là quelquefois, je me permettait, mais je lui demandais : est-ce que tu m'autorises, est-ce que je peux me permettre de rajouter quelque chose ? ». Souvent il ne « s'est pas permis » ou « à la marge », et toujours en lui demandant son accord, à haute voix devant les élèves. Son souci étant de préserver l'image de l'enseignant titulaire en n'apparaissant pas comme celui qui vient « seconder le maître » qui « ne saurait pas faire » : « je faisais très attention de ne pas insinuer dans la tête des enfants... ».

Il convient donc de « ne pas se mettre en porte-à-faux », et cela se fait « au feeling » sans que cela ne soit formalisé. Et même cet enseignant supplémentaire qui dit bien connaître certains des enseignants titulaires, voire entretenir des relations amicales avec eux, explique qu'il ne juge pas leur activité. Il peut cependant avoir un avis sur leur travail. Parfois il se demande pourquoi : « il [l'enseignant titulaire] s'y prend comme ça, pourquoi il leur dit ça, pourquoi il emploie ces termes-là, ils [les élèves] vont rien comprendre, ça va les... donc je rattrape un peu le coup par derrière... ». Mais il fait très attention à ne pas en parler : « Jamais je ne leur

dis : mais tu n'aurais jamais dû t'y prendre comme ça ». Cette posture de modestie correspond aussi à sa propre éthique et à ses propres doutes sur ce qu'il convient de faire : ne pas être persuadé de détenir la vérité et la solution à tout, le met à égalité de l'enseignant titulaire tout en lui permettant de faire valoir des compétences spécifiques, de la façon qu'il juge la plus appropriée.

Ces caractéristiques des professions à pratique prudentielle (Champy, 2010) comme la profession enseignante, se retrouvent dans tous nos entretiens et observations. C'est en s'appuyant sur cette posture de modestie et de prudence que les maîtres supplémentaires et les enseignants des classes travaillent ensemble : chacun veille à reconnaître les compétences professionnelles de l'autre, à ne pas les mettre en doute... Personne ne sait mieux que les autres ce qui est le plus efficace, tant pour les élèves en difficulté que pour les autres, mais chacun est engagé dans son travail afin que les élèves acquièrent des compétences et progressent. Si la question des « bonnes pratiques » ne domine pas les discussions dans les écoles, les maîtres supplémentaires sont cependant ceux qui peuvent apporter de nouvelles idées, de nouvelles manières de faire ou de nouveaux outils, qu'ils ont pu connaître, élaborer ou mettre en œuvre ailleurs, dans d'autres écoles ou par le biais des conseillers pédagogiques. Ils sont reconnus pour cela. Mais ces apports peuvent aussi émaner d'un des enseignants de l'école, le maître supplémentaire étant alors celui qui donne la possibilité d'envisager une mise en œuvre concrète.

Si, à première vue, l'enseignant supplémentaire peut apparaître comme celui qui apporte de la nouveauté dans les pratiques pédagogiques, ce n'est pas ce qui est premier pour eux comme pour les maîtres des classes. L'essentiel est bien la reconnaissance et la prise en compte de leurs difficultés professionnelles. Ainsi la présence des maîtres supplémentaires signe une première reconnaissance : celle de la difficulté du travail enseignant, notamment dans certains contextes. Les enseignants comme les maîtres supplémentaires y sont très sensibles, c'est pourquoi ils apprécient le dispositif et craignent le départ de ces maîtres supplémentaires. De plus, les situations de co-travail dans la classe permettent aux enseignants de faire voir et de faire valoir très concrètement ces difficultés de leur métier, et le premier travail des enseignants supplémentaires est bien de répondre à cette demande de reconnaissance. Pour cela les enseignants supplémentaires développent des compétences professionnelles visant les enseignants, et pas seulement les élèves, et contribuent à des formes de solidarité professionnelle dans les deux écoles.

À cette difficulté de protection de la légitimité de l'enseignant de la classe s'ajoute, pour l'enseignant supplémentaire, celle de se faire reconnaître, par les élèves, comme un enseignant à part entière, dans un contexte scolaire où les intervenants extérieurs sont nombreux : « Il y a tellement d'intervenants extérieurs maintenant, AVS, intervenant de musique, etc. [...] pour les enfants tout se mélange » ; « on est encore pris pour un intervenant extérieur [...] les gamins me connaissent mais ils oublient que je suis maître ». Pour lui la solution semble être du côté du remplacement provisoire de l'enseignant titulaire de la classe pendant que cet enseignant va, pendant une demi-journée, observer une autre classe par exemple. En effet, c'est dans cette configuration qu'il s'est senti davantage reconnu comme « maître » : « des enfants qui m'ont dit : mais en fait t'es un maître comme les autres [...] », ce qu'ils n'avaient jamais fait auparavant. Cela a pu conforter sa position et une identité qui, au plan institutionnel, reste encore mal définie.

En effet, les maîtres supplémentaires qui sont des « maîtres comme les autres » ne font « pas tout à fait le même métier » : tous les enseignants supplémentaires soulignent la spécificité de

leur travail et insistent sur les indispensables capacités d'adaptation. Ils se déplacent beaucoup, même celui qui reste dans la même école passe, très rapidement, d'une classe à l'autre, d'un bâtiment à l'autre, sans pause. Ils travaillent avec une petite dizaine d'enseignants et plus de deux cents élèves dont ils cherchent à se souvenir (visages, prénoms, caractéristiques, etc.). Aucun ne se plaint. Certains ont choisi de faire ce travail pour échapper à la routine, pour rester dans un secteur géographique qui les intéresse, ou parce qu'ils considèrent que c'est formateur, etc. Mais on peut s'interroger sur la façon de durer dans ce type de poste.

4. Efficacité du dispositif

La circulaire à l'origine du dispositif lui assigne comme objectifs la maîtrise du socle commun, la prévention et la remédiation de la difficulté scolaire, en agissant prioritairement sur « l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance (expression orale et écrite, mathématiques) et de la méthodologie du travail scolaire ». Ce que la plupart des acteurs locaux ont traduit en un « recentrage » sur les apprentissages et les élèves en difficulté, ce qui n'est pas nouveau pour eux, comme le remarque en riant un des enseignants : « vu le nombre de fois où on nous a dit : « Alors là, cette fois-ci, on va leur apprendre à lire et à compter ! [Rires] ». Ou encore dit un autre : « C'est un peu comme demander à un boulanger de se mettre à faire du pain ! Enfin ! ».

Cet enjeu de réduction des difficultés scolaires s'accompagne de nombreuses interrogations quant à l'évaluation du dispositif et de ses effets sur les résultats des élèves. En effet la circulaire parle « d'indicateurs choisis pour leur robustesse et leur simplicité » qui seront conçus et mis en œuvre par les équipes, avec l'aide de conseillers en recherche-développement, innovation et expérimentation (Cardie) et d'équipes universitaires. Localement, un conseiller pédagogique nous a confié sa crainte concernant cet aspect évaluatif : « Je sentais venir qu'on allait nous demander de travailler sur l'effet sur les élèves, et ça je ne le sentais pas du tout ». C'est surtout la mesure « objective » de ces résultats, et la possible multiplication des protocoles d'évaluation qui inquiètent les divers acteurs, principalement les enseignants.

4.1 L'évaluation des élèves : pour piloter le dispositif ou orienter l'action des enseignants ?

Plusieurs ont parlé de l'aspect formel de ces évaluations, qui, selon eux, ne leur apporte pas ou peu d'informations utiles. « Le conseiller pédagogique va nous demander des résultats d'évaluation pour les CP [...] il faudra qu'on rentre les chiffres dans des tableaux, enfin, qu'on ait des résultats [...] qu'on ait des résultats clairs quoi ! ». De plus la plupart des maîtres supplémentaires font passer un grand nombre d'évaluations différentes : « J'ai fait passer des évaluations de fluidité de lecture à tous les CE1 en individuel. [...] Et je fais passer tout ce qui est / les évaluations grande section-CP qui sont en individuel aussi. [...] Le reste, c'est des évaluations diagnostics, pour nous aider, nous, à nous rendre compte en début d'année, du niveau des élèves ». D'autres contestent même vigoureusement ce qu'ils nomment « la TENTATIVE de l'Éducation nationale de pilotage par l'évaluation » : « c'est une catastrophe ! Une catastrophe. Les évaluations nationales, pfff. À la poubelle les évaluations nationales » et dénoncent certaines écoles qui font « du bachotage » et préparent leurs élèves à ces évaluations nationales. Cette question de l'évaluation est largement travaillée et débattue à l'école Jules Renard qui a opté pour une suppression des notes (en lien avec leurs collègues du collège). Cette forme de rejet des évaluations formelles et de leur

multiplication (« Nous, on en était presque à se dire, « mais on n'a même pas besoin de les évaluer nos élèves, on sait ! ». On est avec eux toute la journée, on baigne dedans. On sait s'ils savent lire-écrire-compter »), ne les conduit pas à s'en dispenser totalement (« Ça nous empêche pas de faire des évaluations »).

Ainsi, au-delà de ces évaluations formelles qui les intéressent peu, les enseignants procèdent bien à des évaluations moins instrumentées, plus intuitives, mais qui orientent leur action individuelle et commune. Un maître supplémentaire explique que, s'agissant des exercices de fluence conduits en CP : « les élèves sont supers contents [...] très concentrés et pas du tout passifs ». Même s'il dit n'avoir pas le recul pour savoir s'ils progressent, il trouve leur attitude très « positive » et explique que les autres maîtres supplémentaires qui avaient fait ce type de travail « avaient vraiment vu des progrès en fluidité de lecture ». Un autre affirme ne pas savoir s'il identifiera des progrès et pense que « de toute façon, je ne saurai pas si les élèves auront vraiment progressé grâce au dispositif seulement, ou pas. Enfin, je pense que ça restera assez flou ». De même un maître supplémentaire explique que certains enseignants ont bien « constaté des progrès ». Mais, dit-il : « Les associer à mon action et au contenu de ce que j'ai apporté, je ne sais pas, pour vous dire franchement... ». Malgré tout, poursuit-il : « Je pense que c'est aussi un meilleur contexte pour apprendre pour l'enfant. Mais le mesurer... ».

Modifier le contexte de l'apprentissage en diversifiant les formes d'étayage peut avoir un effet positif, tous s'accordent sur ce point, mais sans pouvoir dire précisément quel est cet effet, ni assurer de sa pérennité. Ils restent pragmatiques : « Si ça a des résultats positifs on continuera comme ça, et si ça n'en a pas / voilà, on testera autre chose // à la rentrée prochaine ». En ce sens nous retrouvons ici les « compétences prudentielles » évoquées ci-dessus : il serait présomptueux d'imputer à leurs seules pratiques (quelles qu'elles soient) des effets positifs sur les apprentissages des élèves. Les enseignants savent que ceux-ci relèvent de différents facteurs qu'il reste difficile de démêler.

Néanmoins, dans leurs discours, les enseignants supplémentaires mettent au jour des effets du dispositif, favorables aux apprentissages des élèves en difficulté. Ils pointent en particulier, différents bénéfices en direction de ces élèves, en lien avec différentes modalités d'intervention. Ces améliorations pour les élèves sont aussi, la plupart du temps, présentées comme particulièrement liées à une facilitation du travail des enseignants plus disponibles et accompagnés pour établir un diagnostic, trouver des remédiations pertinentes. Dans certains cas, le débat sur l'influence du nombre d'élèves par classe est mis en avant : « L'intérêt du dispositif, c'est une évidence quoi ! C'est une évidence. / C'est une évidence, on le sait depuis longtemps que quand les élèves sont moins nombreux dans la classe on travaille mieux ». Mais peu de nos interlocuteurs reprennent ces affirmations qui ont peu d'échos dans la hiérarchie.

4.2 Identification des bénéfices du dispositif par les enseignants

Les bénéfices relevés et identifiés par les enseignants sont liés : à la gestion des difficultés de rythme des élèves, à l'aménagement de l'espace temps permis par le dispositif, au climat de travail bienveillant instauré, aux étayages favorisant la mise au travail des élèves et aux ajustements du discours de l'enseignant aux possibilités de compréhension des élèves – ajustements permis par l'écoute et l'observation de l'enseignant supplémentaire ou de l'enseignant de la classe. Toutes ces dimensions semblent permettre le passage d'une posture de contrôle à une posture d'écoute et d'accompagnement des élèves. Et tous les enseignants

affirment leur principale préoccupation : éviter la stigmatisation des élèves en difficulté et renforcer leur étayage didactique et pédagogique auprès de ces élèves.

Dans leurs discours, les enseignants supplémentaires comme les maîtres titulaires ont relevé différents bénéfices du dispositif pour aider les élèves en difficulté scolaire.

– *La gestion des difficultés de rythme des élèves*

Que ce soit par la prise en charge d'un groupe plus faible en dehors de la classe (le plus souvent pour réaliser les mêmes tâches), ou par ce même regroupement au sein de la classe, la présence du maître supplémentaire permet de mieux prendre en compte la diversité des rythmes et notamment les écarts des élèves en difficulté avec l'ensemble de la classe. Un maître supplémentaire explique : « Quand ils sont tout seuls, il faut aller de l'avant, aller de l'avant, dépêche-toi... Là ils se prennent le luxe de prendre le temps et de leur parler d'une autre façon. Et ça je sais par exemple qu'un enseignant a beaucoup apprécié ça. Il trouvait que c'était super important ». À l'inverse, les interventions des maîtres supplémentaires permettent aussi aux enseignants d'aller plus vite à certains moments, pour conserver l'engagement des élèves les plus avancés, ceci sans pour autant négliger les autres élèves.

– *L'instauration d'un même espace-temps pour tous et notamment pour les élèves en difficulté*

Grace à l'intervention du maître supplémentaire dans la classe, les enseignants peuvent instaurer une relation plus individualisée et privilégiée avec leurs élèves pendant les temps d'apprentissage. Cela se repère notamment lors de la mise en place des ateliers au sein des classes : chaque enseignant peut encadrer et accompagner un nombre réduit d'élèves (moins d'une dizaine) sans que les autres ne soient mis à l'écart, décrochés ou décrocheurs... Même quand la classe n'est pas divisée, la présence de deux enseignants permet de davantage suivre le rythme de chacun tout en conservant un rythme collectif et uniforme (par les reformulations des consignes par exemple).

– *Des ajustements langagiers propices à une meilleure compréhension de la part des élèves*

La présence en classe de deux enseignants permet de réduire les difficultés de compréhension des élèves en lien avec le langage des enseignants : les reformulations des propos des enseignants (consignes, explications et autres) sont toujours plus riches quand elles sont réalisées par des individus distincts qui ont chacun leur propre langage. De plus, le fait d'entendre l'autre enseignant parler, rend plus sensible à d'éventuelles méprises, ambiguïtés ou malentendus suscités par ces propos et permet d'y pallier en partie par des reformulations immédiates. Ainsi un maître supplémentaire indique : « On a un recul très intéressant dans les phases d'observation, quand ils sont en magistral [...] Alors là on voit... il y a beaucoup de choses qui se passent. Donc on lui rapporte. Et dans sa façon de donner les consignes et tout, parfois il y a des mots de vocabulaire compliqué, tout ça... Les enseignants ne se rendent plus compte de ce qu'ils disent parfois et là... [...] Je demandais aux enfants mais est-ce que tout le monde sait ce que ça veut dire ce mot ? ».

– *L'instauration d'un climat de travail détendu et bienveillant*

Tous les enseignants soulignent ce point, essentiel à leurs yeux : être deux dans la classe, ou travailler avec un demi-groupe, leur permet d'être plus détendu, de rompre quelque peu un face-à-face classe/enseignant parfois crispé et source de difficultés pour l'enseignant et pour les élèves. « C'était le seul moment dans la semaine où j'étais détendu. Et les mêmes ils ont vu enfin ce que je voulais moi leur montrer depuis le début. Enfin on se racontait des histoires, on échangeait autour de l'histoire, mais c'était très salvateur. Pour tous, hein, pour

les élèves et pour moi même ». En effet, dans certaines classes, le nombre d'élèves dont le comportement scolaire est éloigné de l'école et de la forme scolaire peut rendre le travail très éprouvant et créer un climat de classe délétère voire conflictuel, engendrant des face-à-face préjudiciables au travail des enseignants comme à celui des élèves.

– *Un climat bienveillant qui se traduit par des étayages favorisant la mise au travail*

L'amélioration des relations et du climat général permet de meilleurs engagements dans le travail de la part des élèves. Cela se traduit par de petits gestes bien identifiés par certains enseignants. « Des fois la bienveillance, c'est tout bête hein [...] Je surveille tout, je ramasse un crayon et je dis allez, tu te mets au travail, une petite tape, je prends par l'épaule, des choses comme ça. Et ça je pense que... je le vois, j'en suis sûr. Les enfants sont rassurés quand ils savent qu'ils ne vont pas être en panne dès le début de la consigne, qu'il y a quelqu'un qui viendra leur répéter, qui viendra les prendre en individuel... ». Et il vrai que les enseignants supplémentaires font souvent ce travail que certains appellent « faire l'abeille ». « Je fais l'abeille, comme on dit [expression semble-t-il introduite par un formateur, et souvent reprise par les enseignants lors des entretiens], l'institut fait son cours normalement, les enfants ne sont pas stigmatisés dans un coin et puis ils sont rassurés, ils sont vachement rassurés de savoir qu'il y a un adulte qui sera là en permanence pour eux. Et qu'ils ne vont pas freiner la bonne marche de la classe en interrompant le maître principal. Voilà, j'ai l'impression que ça marche bien, ça ».

Nous avons particulièrement observé ces attitudes et gestes professionnels lors des ateliers : la plupart des enseignants qui travaillent avec un petit groupe d'élèves multiplient les gestes d'engagement et de motivation des élèves, gestes d'étayage et d'atmosphère étant ici intimement liés (Bucheton, 2009). Les enseignants se tiennent très près des élèves (assis à leur hauteur), les fixent dans les yeux et conservent le contact par le regard et par le geste, ils se rapprochent de leur visage, se penchent, et n'hésitent pas à toucher les élèves (sur le bras, aux épaules, etc.). Ils peuvent aussi exagérer leurs expressions, mimer la désapprobation, la stupéfaction ou la colère, faire des mimiques... et ils n'hésitent pas à rire ou blaguer avec les élèves sans avoir peur des débordements qui pourraient survenir avec l'ensemble d'une classe. Ils désignent aussi plus précisément tous les supports didactiques, indiquent avec le stylo l'espace où il faut écrire, ou bien le mot ou le segment à lire, comment il faut le faire, aident à trouver le bon document, à bien le ranger, etc. Toutes ces actions peuvent apparaître comme une intensification du travail des enseignants qui effectivement, sont entièrement mobilisés dans cette forme de corps-à-corps pédagogique. Mais les enseignants ne s'en plaignent pas, au contraire : avoir la possibilité d'être plus proches des élèves, de mieux les encadrer et les accompagner leur donne le sentiment de mieux faire leur travail et les satisfait. Comme si le co-travail entre enseignants permettait un meilleur co-travail enseignant/élève.

Ces gestes d'étayage, transversaux aux diverses situations d'enseignement/apprentissage, sont particulièrement mobilisés, dans des activités didactiques liées à l'écriture et à la production d'écrit. « Alors soit on prend les enfants qui avancent pour les aider à avancer plus vite, soit ceux qui sont en rade pour les faire avancer, mais de toute façon on ne peut pas aider tout le monde ce n'est pas vrai [...] donc le fait d'être à deux ça permet d'être *scripte* à un moment donné, ou de les faire écrire, mais d'être en même temps dans l'écoute et de pouvoir les faire réécrire tout de suite quoi. Donc moi je tourne, je les aide à débloquent des idées quand ils n'ont pas d'idée, enfin moi et le maître supplémentaire même chose, on est deux pour faire ce boulot-là. Et puis leur faire comprendre la consigne parce que des fois la consigne n'est pas comprise ».

D'une manière générale, quelles que soient les organisations du travail choisies et mises en place, c'est bien le renforcement des étayages didactiques des élèves qui est recherché et obtenu. Ce renforcement intensifie le travail des enseignants qui, nous l'avons dit, montrent un engagement physique et psychique particulièrement important lors de ces séances de co-travail. Dans le même temps, la multiplication de ces étayages forts, parfois très individualisés, posent la question du désétayage et de l'accompagnement des élèves vers une plus grande autonomie dans leurs apprentissages. Cette question reste vive pour les maîtres des classes comme pour les enseignants supplémentaires.

Mais, tant pour organiser leur travail à deux que pour identifier les progrès des élèves, les enseignants comme les maîtres supplémentaires se sentent démunis, mal formés et surtout peu accompagnés.

4.3 La faiblesse de la formation commune : quelles conséquences pour les maîtres supplémentaires ?

Si les informations à propos du nouveau dispositif et de sa mise en place, ont circulé de différentes manières (verticales et horizontales), la formation, quant à elle, a été réservée aux maîtres supplémentaires (celle des conseillers pédagogiques et IEN relevant d'autres structures dont l'Ifé-ENS). Ces formations, réalisées par les circonscriptions, ont été l'occasion de présenter la circulaire et le cadre de la réforme. Un conseiller pédagogique explique que l'inspecteur leur « a relu les grands axes, en nous redonnant le cadre institutionnel qui nous avait déjà été présenté en réunion interne à la circonscription, en nous donnant le prescrit, en nous expliquant beaucoup que c'était expérimental ». Et ce conseiller pédagogique a compris, qu'au-delà de l'amélioration des résultats des élèves, « il y avait un souci d'évolution de pratiques » : « Dans les demandes de l'institution, il y avait véritablement d'essayer de faire évoluer les pratiques. Il me semble. Voilà, moi je l'ai ressenti comme ça. Après peut être que c'est une interprétation ». Mais un autre collègue renforce cette impression en affirmant « qu'on lui avait répété qu'il fallait faire évoluer les pratiques, etc. etc. ». Ces journées se sont poursuivies par des interventions de formateurs, des comptes rendus d'expérimentation et des temps d'échanges.

Pour les maîtres supplémentaires, les journées de formation, organisées par les conseillers pédagogiques dans les circonscriptions, ont été insuffisantes. De plus, si certains ont aussi saisi cette demande de faire évoluer les pratiques, ils se demandent comment ils doivent le faire et surtout comment ils doivent se situer par rapport aux enseignants : entre collègues et nouveau rouage de transmission de nouvelles prescriptions de travail... alors même qu'ils ne sentent pas plus compétents par rapport aux élèves en difficulté et peu aptes à juger de la plus grande efficacité de certaines pratiques ou dispositifs. Ainsi, dans une école, les enseignants ont fait des choix pédagogiques et didactiques qui ont été repris par le maître supplémentaire dans le cadre du dispositif *Plus de maîtres que de classes*, et donc transmis à la circonscription. Or ces choix ne sont pas approuvés par le conseiller pédagogique, qui en a parlé au maître supplémentaire (« il a un peu tiqué », « à la circonscription tout le monde n'approuve pas cette méthode »), si bien que c'est le directeur de l'école qui a dû fermement argumenter auprès de l'inspection pour que les enseignants poursuivent leur travail comme ils l'avaient prévu, avec, en contrepartie, des exigences d'évaluation renforcées. Dans ce cas, il apparaît que l'absence de formation commune entre enseignants, maîtres supplémentaires et conseillers pédagogiques est un obstacle au travail des enseignants et des maîtres supplémentaires.

De manière plus générale, cette absence de formation commune, relevée et déplorée par tous nos interlocuteurs est aussi très dommageable pour le co-travail en situation de classe alors même qu'il est fortement prescrit. En effet, nous l'avons vu au cours de nos observations et de nos entretiens, les ajustements en situation, qui visent la « fluidité », sont essentiels pour la qualité du travail. Or pour réaliser ces ajustements et surtout pour leur permettre de se développer, de se préciser et de s'accorder plus finement, les enseignants ont besoin de temps (temps de préparation et temps de régulation) comme d'accompagnement. En effet, le travail réalisé en amont et en aval des situations de co-travail, qui relève de l'engagement volontaire des enseignants, est peu accompagné. Ces temps qui sont des temps d'échanges d'idées et de pratiques mais sont aussi des occasions de confrontations de normes du travail ou de règles de métier, nécessiteraient une plus grande disponibilité pour des échanges de type informel, mais aussi des dispositifs d'accompagnement assurant la possibilité de ces débats de métier (Clot, 2008). Faute de cela, le co-travail, qui entraîne une surcharge du travail (à la fois matérielle, cognitive et psychique) restera dépendant des formes d'engagement et de sur-engagement des individus, et ne pourra s'inscrire de manière durable entre les enseignants.

L'accompagnement demandé relève aussi des diverses sources et possibilités de reconnaissance professionnelle. En effet, pour travailler ensemble les enseignants ont besoin de se reconnaître comme des pairs pour mettre à l'épreuve ce que Dejours (2003) appelle les « jugements de beauté ». Mais il semble que cette reconnaissance mutuelle est aussi singulièrement liée à celle de la hiérarchie de proximité, que ce soit celle des conseillers pédagogiques ou des celle des inspecteurs. Et plusieurs de nos entretiens montrent qu'elle n'est pas acquise et fait cruellement souffrir certaines enseignants (qui peuvent encore avoir les larmes aux yeux quand ils évoquent des situations difficiles qui se sont déroulées plusieurs années en arrière, et alors qu'eux-mêmes sont anciens dans le métier et expérimentés).

Certains maîtres supplémentaires rencontrés gardent le sentiment d'être « pionniers », d'avoir à « inventer » leur travail, ce qui est à la fois enthousiasmant et embarrassant, notamment lorsque ce travail est insuffisamment reconnu et que la confiance ne semble pas accordée par sa hiérarchie. Ainsi, plusieurs expliquent qu'ils se sentent surveillés, contrôlés de près, ce qui nuit à leurs initiatives qui doivent du coup s'accomplir « sans le dire » alors qu'il s'agit de chercher à mieux travailler. De plus, le travail des maîtres supplémentaires est fortement contraint par de multiples acteurs (le calendrier propre à l'institution, celui de l'école, les enseignants, les contraintes, attentes et injonctions des uns et des autres), ce qui leur donne le sentiment que leur « travail dépend de tout le monde », alors même que, pour bien faire leur travail, ils auraient besoin de plus d'autonomie afin de mieux coordonner et accompagner les actions liées au dispositif *Plus de maîtres que de classes*.

4.4 Les effets sur les individus, sur les collectifs de travail et les organisations de travail

D'une manière générale, l'autonomie est un des principes qui orientent la satisfaction et le plaisir au travail (Dubet, 2006 ; Ferreras, 2007). À l'école primaire cette autonomie est fortement contrainte tant par l'institution que par les organisations externe et interne du travail. L'enceinte de la classe reste néanmoins un lieu relativement clôt, plus ou moins « privatisé » où les enseignants disposent toujours d'une relative autonomie. Dans ce sens, le dispositif *Plus de maîtres que de classes*, qui prescrit le travail à deux dans la même espace de la classe, participe de la limitation de l'autonomie (ou de la « liberté pédagogique »). Il est bien une brèche dans ce principe d'autonomie. Il est néanmoins vivement plébiscité par les enseignants que nous avons rencontrés ! Il semble que la contrepartie de cette relative perte d'autonomie, est liée à la rupture d'un isolement dont les enseignants se plaignent très

vigoureusement depuis longtemps. Ainsi, ce co-travail n'est pas vécu comme une perte de « pouvoir d'agir » mais plutôt comme un développement de celui-ci. Plusieurs conditions semblent nécessaires pour que ce développement professionnel soit effectif, notamment l'égalité de statut.

La question de l'égalité est ambivalente : tous les enseignants, et notamment les enseignants supplémentaires, semblent attachés à une égalité de statut (ils ne souhaitent pas de spécialisation ni de spécificité statutaire du maître supplémentaire). Leurs points de vue sur les modalités de recrutement des enseignants supplémentaires et les profils de postes sont variés, mais ils semblent souhaiter que le travail de maître supplémentaire reste plutôt temporaire (« Que ça tourne »), même s'ils estiment qu'il faut du temps pour acquérir les compétences spécifiques à ce type de travail. Si tous reconnaissent et valorisent une diversité des compétences, des expériences et des expertises (entre eux et avec le maître supplémentaire), ils rejettent la spécialisation et surtout la hiérarchisation qui pourrait en résulter.

C'est la diversité des compétences et des expertises, dans une égalité de statut, qui était privilégiée pour fonder le travail en commun avec les anciens maîtres REP ou RSS, et notamment le travail par projet (ou les échanges de services qui sont bien une modalité de travail à plusieurs). Dans ces situations de travail commun, les compétences reconnues ou attribuées au maître supplémentaire étaient plutôt de nature technique, artistique et culturelle : la plupart des enseignants rencontrés reconnaissaient donc aux maîtres supplémentaires avec qui ils travaillaient des compétences qu'ils n'avaient pas ou peu développées eux-mêmes. Les questions pédagogiques et didactiques, bien présentes, restaient davantage de la responsabilité du maître de la classe. Ainsi le travail commun envisagé jusqu'ici était plus de l'ordre de la division du travail en vue de réaliser un même projet. Cette forme de division sociale du travail, qui fonctionne par délégation en fonction des domaines de compétences et d'expertises, garantissait une autonomie pour chacun qui restait expert de son domaine : à l'enseignant titulaire, la pédagogie générale, l'organisation et la conduite de la classe ; au maître supplémentaire, l'expertise technique et disciplinaire liée à la réalisation du projet. Restait alors à coordonner ce travail commun. Avec le dispositif *Plus de maîtres que de classes* il serait nécessaire de passer à une autre logique : la collaboration à partir d'une distribution de compétences à la fois identiques et différentes entre deux intervenants de même statut.

Ainsi, dans les écoles où nous avons enquêté, le travail commun dans le cadre du dispositif *Plus de maîtres que de classes*, ne se fonde plus entièrement sur une répartition des compétences mais sur l'exercice des mêmes compétences dans le même temps et le même lieu. « Je ne mettrais même pas maître SURnuméraire, je mettrais maître [...] » nous dit un enseignant titulaire qui a travaillé avec le maître supplémentaire. « On a travaillé comme si on était deux instituteurs dans une même classe. On n'a pas travaillé avec un instituteur qui pilote et l'autre qui regarde et qui attend les consignes, quoi ». Et si parfois l'enseignant supplémentaire se mettait en retrait en disant : « VOTRE maître vous dira... », l'enseignant titulaire insistait : « mais attends, c'est toi qui fait la séance, c'est toi qui fait la séance ». Dans ce type de situation, la division du travail se transforme en un partage de compétences qui exige une coopération. Dans cette école, avec ces deux enseignants qui se connaissent bien, ont l'habitude de travailler et se font confiance, cette coopération semble favorable au travail des enseignants (difficile d'en déduire un effet immédiat sur les acquisitions des élèves). Mais, dans une autre classe de même niveau, le partage du travail ne s'est pas réalisé de la même manière.

Il faut d'ailleurs relever que la collaboration est plus coûteuse en termes de temps de travail : en effet, pour pouvoir collaborer il faut du temps pour pouvoir échanger et surtout débattre, débattre de ses propres normes du travail dans un climat de confiance et de reconnaissance professionnelle. Et il est rare que les conditions soient réunies. Ainsi un enseignant titulaire évoque un maître supplémentaire qui devait faire sa place, qui ne savait pas bien ce qu'il devait faire, qui n'avait pas accès au matériel, etc. Le faible accueil, la faible intégration de cet enseignant supplémentaire ne peuvent être simplement considérés comme un manquement aux règles de politesse ou de courtoisie, ni comme une volonté d'exclusion. Dans ce type de situation, les enseignants cherchent d'abord à préserver leur autonomie dans le travail. Abandonner une partie de cette autonomie ne peut se faire sans garanties (Dubet, 2006).

Le travail en collaboration, tel que demandé par le dispositif *Plus de maîtres que de classes*, a tendance à faire se rencontrer, voire se chevaucher, les domaines de compétence et d'expertise, l'enseignant supplémentaire ayant vocation à aider à diagnostiquer les difficultés scolaires et à y remédier, au même titre que l'enseignant titulaire. Dans une des écoles enquêtées un des enseignants titulaires reconnaît pleinement ces compétences aux enseignants supplémentaires et, selon lui : « ça nous ôte de l'esprit qu'ils n'ont que des compétences dans des trucs très spécialisés, comme la vidéo ou la publicité ». Il parle également d'un maître supplémentaire en disant : « lui, c'est un véritable découvreur d'enfants en difficulté, c'est quelqu'un qui a un flair inouï », et il demande à l'institution de les reconnaître « comme des maîtres » car il trouve dévalorisant le terme supplémentaire ou surnuméraire.

Les enseignants supplémentaires rencontrés ne souhaitent pas être dans une position d'expert ni de conseiller pédagogique : « c'est du partenariat avec des compétences particulières ». Ils considèrent néanmoins qu'ils ont bien des compétences pédagogiques : « Même si on n'est pas des spécialistes de la difficulté, on l'est quand même un peu ; il y a des choses que je vois, maintenant j'ai l'habitude, certains l'ont compris ». Mais tous les enseignants titulaires ne semblent pas le voir ni le comprendre. Ainsi, selon lui, il faut « faire très attention » de ne pas se placer en concurrence avec les enseignants titulaires, même s'ils peuvent être en désaccord. Il parle d'un collègue qui « est beaucoup plus critique par rapport à la façon de travailler des enseignants, qui nie la difficulté, qui la nie, parfois il a raison, mais faut pas oublier ce que c'est d'avoir une classe ». Comme on peut le voir l'enseignant supplémentaire fait preuve non seulement de modestie mais aussi de compétences prudentielles (Champy, 2012) par rapport aux enseignants titulaires avec qui il travaille, enseignants titulaires qui, rappelons-le ont des profils très variés.

Conclusion – Malentendus sur les critères de qualité et d'efficacité du travail des enseignants

Le principal malentendu repose sur les objectifs du dispositif : selon la circulaire (de même que dans le rapport des Inspecteurs généraux paru en juillet 2014) il s'agit de prévenir ou de lutter contre la difficulté scolaire au primaire en « transformant » les pratiques des enseignants. Mais pour les enseignants l'amélioration des résultats des élèves, qui est bien une de leurs principales préoccupations, ne peut se faire qu'en leur permettant de « mieux » travailler selon leurs propres critères, c'est-à-dire en leur permettant de développer ce que Clot (2008) appelle le « pouvoir d'agir ». Le malentendu pourrait se résumer de manière abrupte en disant que d'un côté, on cherche à réduire et à contrôler ce pouvoir d'agir (en voulant lui donner une direction et une forme préconstruites et homogènes), alors que de l'autre on cherche justement à préserver et à développer ce pouvoir d'agir individuel et collectif selon une dynamique propre au groupe professionnel.

Les prescripteurs pensent, grâce à ce dispositif, introduire de nouvelles normes du « bon travail » avec des élèves en difficulté afin d'améliorer les résultats du système éducatif. Comme cela reste implicite, et que la « magie » du dispositif ne peut suffire, l'absence de débat et de confrontation sur les critères de qualité du travail pour lutter contre l'échec scolaire, se traduit par des accusations croisées. Les premiers disant, en creux, aux autres qu'ils travaillent mal tandis que les seconds estiment bien se consacrer à la lutte contre la difficulté scolaire avec les ressources dont ils disposent et dans le cadre des contraintes qui sont les leurs. Agir sur celles-ci semble une perspective prometteuse au vue des résultats de l'enquête où les maîtres (titulaires de classe et maîtres supplémentaires) parviennent à faire ce qui leur est demandé dans leur environnement de travail propre. Les ressources nécessaires sont à la fois du côté des conditions de travail adéquates, des relations de confiance avec la hiérarchie et les pairs, de l'autonomie laissée aux professionnels et du côté de la formation et de l'accompagnement de proximité, en s'appuyant sur les compétences déjà existantes, en en formant de nouvelles dans le but d'une évolution de la professionnalité individuelle et collective.

Un autre malentendu possible porte sur la question du projet et du sens accordé à ce terme : comme cela a été indiqué plus haut, la culture du projet pédagogique comme source de motivation et d'apprentissage semble s'opposer à une conception plus managériale du projet comme moyen de piloter et de contrôler la mise en œuvre des réformes, projet supposant une renormalisation du travail des enseignants. L'explicitation des nouvelles normes du travail attendues par l'institution ouvrirait un débat qui actuellement ne peut avoir lieu. Encore faudrait-il que l'institution puisse avoir un discours clair sur la question sans pour autant tomber dans l'imposition de protocoles pédagogiques ou didactiques. Les enseignants rencontrés sont avides de débats sur le travail dans un contexte protégé, entre pairs, avec parfois l'aide d'une ressource extérieure (formateurs, conseillers pédagogiques, universitaires, etc.).

Pour conclure provisoirement cette enquête sur les effets du dispositif *Plus de maîtres que de classes* sur le travail des enseignants, il apparaît que ce dispositif s'inscrit fortement dans des logiques locales et dans une logique de métier. La mise en perspective du travail réalisé dans deux écoles différentes montre que le dispositif n'est pas interprété de la même manière et donne lieu à des modalités de travail distinctes en lien avec les contextes sociaux, scolaires (les élèves scolarisés dans les deux écoles n'ont pas le même profil) et organisationnels, et en lien avec les caractéristiques des enseignants. Dans un cas, les enseignants supplémentaires travaillent dans plusieurs écoles et ne sont présents dans l'école observée que quelques jours par semaine, alors que dans l'autre cas, le maître supplémentaire travaille dans une seule école et est présent toute la semaine. Ces différences organisationnelles engendrent des différences pour la mise en œuvre du dispositif, notamment en termes de rencontres et d'échanges informels. Le pilotage de proximité, l'organisation du travail et les liens entre les IEN, les conseillers pédagogiques, les maîtres supplémentaires et les directeurs ont également une influence : avec des divergences d'interprétation, des dilemmes et des compromis différemment régulés ; avec plus ou moins de confiance et de reconnaissance professionnelles de part et d'autre ; avec une plus ou moins grande autonomie et des différences entre ce qui est laissé à voir du travail quotidien.

Du côté des enseignants, l'hétérogénéité de leur rapport à leur travail et au métier dans ses différentes dimensions (Clot, 2008) est également source de discordances dans la mise en œuvre du dispositif. Les enseignants plus expérimentés, plus assurés dans leur travail,

cherchent davantage à préserver leur autonomie professionnelle et consacrent moins de temps à des préparations communes, leur principale préoccupation étant la recherche de la « fluidité » dans les situations de co-travail en classe, ce qui les conduit à privilégier les temps de bilans ou de régulations informels. Dans ce cas, les maîtres supplémentaires, qui circulent entre différentes écoles, ont à s'adapter à différents contextes et surtout à des profils d'enseignants plus marqués : ils doivent non seulement faire preuve d'adaptation mais aussi de compétences de prudence et de modestie. Une de leurs ressources professionnelles réside dans le collectif des maîtres supplémentaires qui leur permet d'échanger et de mettre à distance l'important travail relationnel qu'ils ont à réaliser. Les enseignants plus jeunes dans le métier cherchent davantage à se réassurer mutuellement : ils peuvent consacrer beaucoup de temps et d'énergie à préparer ensemble (entre eux, avec et sans le maître supplémentaire), tout en multipliant les échanges informels. Leur engagement professionnel est souvent proche du sur-engagement et il faut s'interroger sur la charge de travail, tant matériel que cognitif ou psychique qu'ils s'imposent eux-mêmes : à quelles conditions peuvent-ils s'économiser pour durer en bonne santé dans leur travail ? Et à quelles conditions peuvent-ils rester plusieurs années dans ce type d'école ?

Ainsi le travail des enseignants apparaît bien comme le moteur possible des changements nécessaires à une réussite améliorée des élèves telle que visée par le dispositif *Plus de maîtres que de classes*, mais il n'est pas le seul en cause. Le travail d'autres acteurs de l'institution est interpellé, de même que les conditions de mise en œuvre du dispositif. Vouloir agir sur le travail des enseignants en ignorant les autres acteurs est une source de problèmes : malentendus, confusion sur les objectifs, ressources (organisationnelles, cognitives, formatives) insuffisantes, manque de confiance, autonomie restreinte sont néfastes à la qualité du travail des enseignants. Si le dispositif *Plus de maîtres que de classes* ne peut être pleinement interprété comme un dispositif foucauldien de contrôle des enseignants, des conditions sont à réunir pour en faire un dispositif de professionnalisation par le bas, au sens d'accroissement de la professionnalité des enseignants et non pas un dispositif de déprofessionnalisation qui laisserait le soin aux enseignants de se débrouiller seuls, entre flou des injonctions et contrôle accru des procédures, sauf à aboutir à une situation d'anomie peu propice à l'amélioration de la qualité du travail des enseignants et des résultats des élèves (Maubant, Roger, & Lejeune, 2013 ; Aballéa, 2013).

L'enquête montre aussi un processus de traduction très contraint (dans le temps, l'espace) et largement improvisé dans l'urgence. Du temps pour penser, pour débattre, pour organiser, pour se former est bien plus nécessaire avec un tel dispositif qu'avec des pratiques routinières. Faire l'économie du temps de traduction (pour répondre à la question « Que fait-on du dispositif ici et maintenant ? ») est une source de tensions voire d'échec du dispositif comme nous avons déjà pu le montrer pour d'autres réformes (PPCP, Socle commun).

Les logiques de l'efficacité, de l'équité désormais promues par les politiques éducatives rencontrent d'autres logiques de métier qui ne peuvent être ignorées. D'autant plus qu'elles correspondent à des compétences et à des règles éthiques dont nombre d'entre elles peuvent être mobilisées ou déployées dans le dispositif *Plus de maîtres que de classes* qui a l'assentiment des enseignants. Enfin, les effets d'un tel dispositif sont à envisager dans le temps, les enseignants en ont une conscience aigüe, et en prenant appui sur les critères définis par les enseignants eux-mêmes, cette définition des critères serait une occasion de débattre sur ce qui fait la qualité du travail au quotidien pour faire réussir les élèves.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 24, 39-49
- Aballéa, F. (2013). L'anomie professionnelle. *Recherche et formation*, 72, 15-26.
- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris : Presses des Mines de Paris.
- Barrère A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Beucher, C. (2010). Quels étayages à l'écriture de récit ? *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 123-13.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Bucheton, D. [dir.] (2009). *L'agir enseignant. Une question d'ajustement*. Toulouse : Octarès
- Champy, F. (2012). *La sociologie des professions*. Paris : PUF.
- Clot, Y & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyses du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-43.
- Clot, Y. (2004). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- De Cock, L. & Lantheaume, F. (2012). Le socle commun en collège 4 ans après la Loi : une traduction défailante. *Administration & Éducation, L'école du socle*, 2, 123-128.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Versailles : Éditions Quae.
- Dubet, F. et alii (2006). *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*. Paris : Seuil.
- Favriaud, M. (et alii). Nourrissage, amorçage et gestes professionnels dans la production poétique au cycle 2 de l'école primaire. *Repères*, 40, 175-199.
- Ferreras, I. (2007). *Critique politique du travail. Travailler à l'heure de la société des services*. Paris : Les Presses de Sciences Po.
- Goffman, E. (1967/1974). *Les Rites d'interaction*. Paris : Éditions de minuit.
- Hochschild, A.-R., (2003). Travail émotionnel, règles de sentiment et structure. *Travailler*, 9, 19-49.
- Lantheaume, F. (2008). (dir.), Bessette-Hollande F., Coste S., (coll.). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : Inrp.
- Marcel J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : de Boeck Supérieur.
- Maubant, P., Roger, L. & Lejeune, M. (2013). Autour des mots de la formation « La déprofessionnalisation », *Recherche et formation*, 72, 89-102.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Remoussenard, P. (2005). « Les théories de l'activité entre travail et formation », (Note de synthèse), *Savoirs*, pp. 42-50.

Tardif, M. & Levasseur L. (2010) *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : PUF.

Yvon, F. & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université Laval.