
LA QUESTION DES CONNEXIONS DE TEMPS DANS LES SITUATIONS DE CO-INTERVENTION D'APRES MARIE TOULLEC-THERY

Lors d'une [formation](#) à l'Ifé, j'ai eu la chance d'assister à une conférence de Marie Toulllec-Théry. Cette enseignante chercheuse, spécialiste des recherches sur les situations d'aide, fait partie du comité de suivi national de suivi du dispositif Plus de Maîtres Que de Classes et a produit avec Corinne Marlot plusieurs [analyses](#) très fines que je vous conseille si le sujet vous intéresse...



Sa présentation m'a enthousiasmée et a eu beaucoup de résonances avec mes questions du moment ; j'avais très envie de partager ses réflexions, ici et avec mon équipe, mais ce n'est pas simple de synthétiser et transformer en un article une conférence vécue. Je vais quand même essayer, en plusieurs articles, de transmettre un peu de son propos tout en le liant à ma pratique et à mon quotidien.



La [circulaire](#) du 18/12/2012 installant le dispositif précise dans son paragraphe « mise en œuvre » : « *Diverses formes d'interventions pédagogiques peuvent être choisies dont la co-intervention dans la classe avec le maître* ».

Cette proposition est ce qui donne sa spécificité à ce dispositif. En effet, lors des différents dispositifs de maîtres supplémentaires du passé, il s'agissait en général d'un allègement du nombre d'élèves face à l'enseignant, par la scission de la classe en 2 groupes ou la prise en charge externalisée de groupes. Cette fois, il y a une forte incitation à la co-intervention, pas toujours très bien vécue par les équipes au départ. En effet, il s'agit d'un bouleversement dans notre façon d'envisager la classe, cet espace souvent fermé dans lequel se noue une relation très personnelle entre un maître et ses élèves. Pourtant, je pense que la majorité des équipes, si elle a subi au départ cette injonction, s'en est ensuite emparée avec bonheur. Pour ma part, les 2 tiers de mes interventions se font à présent en co-intervention.

En suivant le plan de la conférence de Marie Toulllec-Théry, dans un premier temps je ferai un point sur les différentes modalités de co-intervention avec des exemples tirés de mon expérience, puis j'analyserai sur ses modèles 3 situations vécues relevant de modalités différentes. Si vous n'êtes pas concerné par le dispositif PMQC, cette réflexion peut concerner toutes les situations de co-enseignement, notamment celles parfois partagées avec les RASED.

Les différents formats de la co-intervention

On compte 6 modèles de co-intervention, détaillés par Claire Boniface [ici](#), d'après ce site anglophone ([ici](#) ou [là](#)). Un autre modèle (le N°3), qui correspond justement à la modalité que nous utilisons le plus souvent, peut y être ajouté.

N.B. : Les rôles sont interchangeables, et varient selon les séances. Les modalités peuvent elles-même varier d'un moment à l'autre de la séance.

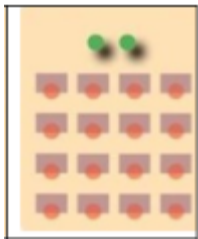
Co-intervention/co-enseignement ?

On parle de co-enseignement lorsque 2 enseignants se partagent un même système didactique (temps / espace / objet de savoir) et qu'une préparation conjointe a été effectuée.

De notre côté, la préparation commune reste assez globale. Il est assez rare que l'on aille dans la finesse de la préparation à 2. En effet, la préparation est pour moi une opération lente, faite de réflexion, documentation, essais, et il est difficile de la mener totalement à plusieurs. La tendance est donc à une préparation très large commune, puis à une préparation plus fine des séances de la part de l'enseignante qui mènera la séance, avec transmission à l'autre.

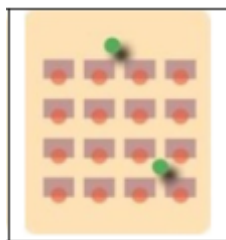
Co-enseignement

1. En tandem



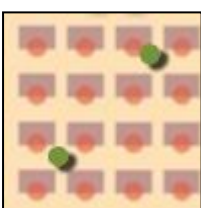
Il nous arrive parfois ainsi de lancer une séance, l'un parle et questionne les élèves, l'autre prend des notes au tableau. C'était le cas lors des séances de production d'écrit « [Cendrillon dépoussiérée](#) » avec les CM2. Après lecture de la partie du texte de référence que nous devons réécrire, j'interrogeais les élèves sur les éléments importants (qui, quand, quoi, comment), ce que l'on devait conserver ou modifier. Ma collègue notait au tableau ces éléments au fur et à mesure, ce qui permettait de ne pas casser le rythme des échanges.

2. L'un enseigne, l'autre aide



De la même façon, cette modalité est utilisée le plus souvent lors du lancement des séances. L'un enseigne, lance la séance, pendant que l'autre tour à tour observe, recentre certains élèves, aide un autre à préparer une réponse orale, exerce un pilotage d'autorité (une main sur l'épaule qui signifie « tiens-toi bien et calme-toi » perturbe un peu moins la séance qu'un « Bidule assieds-toi ! » crié au milieu d'une explication...).

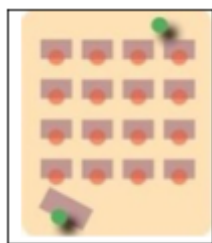
3. Les deux aident (rétroactions immédiates accrues)



Cette configuration n'apparaît pas dans les modèles décrits par Claire Boniface, c'est pourtant celle que nous vivons le plus souvent. Après la phase de lancement de la séance, les 2 enseignants circulent parmi les élèves et exercent une rétroaction quasi immédiate. En production d'écrit, sur l'orthographe d'un mot, une phrase, une consigne mal interprétée. En résolution de problèmes, sur la verbalisation de la compréhension de la situation, des stratégies de résolution...

Cette forme de travail agit positivement sur 2 facteurs essentiels à la réussite d'une séance : elle nous permet le plus souvent d'avoir un climat de classe très apaisé, peut-être parce qu'il y a toujours un adulte dans le champ visuel de l'élève, et l'élève est toujours dans le champ visuel de l'un des enseignants. Les échanges oraux maître/élève se font à mi-voix dans une grande proximité. Ensuite, et c'est sans doute lié, les élèves sont le plus souvent actifs et sérieusement investis dans leur travail, et c'est ce qui nous/leur manque d'habitude. Il ne faut pas négliger que dans nos classes de ZEP, l'action de feedback et d'étayage du maître est parfois phagocytée par la nécessité de faire régner un certain calme. C'est parfois en corrigeant que l'on se rend compte de l'inefficacité d'une séance, que l'on ne peut que constater trop tardivement que la notion, la consigne ont été mal comprises, ou que le travail n'a pas été fait sérieusement. Lorsque l'on est 2 à circuler, on peut réajuster rapidement le travail des élèves individuellement, les accompagner dans leur réflexion, les questionner pour les faire avancer dans la bonne direction.

4. L'un enseigne, l'autre observe



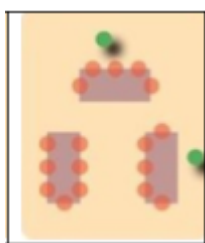
Nous utilisons très peu cette modalité, ou du moins pas complètement. En effet, dès lors que l'un des enseignants lance la séance et que l'autre est en retrait, il observe les élèves et l'enseignant, mais ce n'est pas une observation rigoureuse et préparée. Je ne nous sens pas très outillées pour mener des observations fines et porteuses. Nous avons du mal à dépasser le constat et à entrer dans leur interprétation.

Il m'est arrivé une fois d'être sollicitée par une collègue pour observer spécifiquement quelques élèves en difficulté en dénombrement en CP sur une séance ; sinon la seule fois où une séance complète a été prévue avec observation de l'un des enseignants, c'était sur une séance de [construction du concept de triangle rectangle au CE1](#). L'enseignant observateur relevait à la fois le fond et la forme des propos des élèves.

→ Il y a là une co-présence : on ne peut en effet pas parler réellement de co-enseignement, puisque seul l'un des enseignants enseigne.

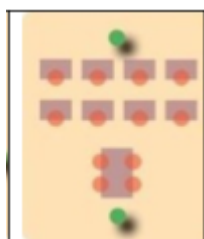
Co-intervention

5. Enseignement en ateliers



Lorsque nous utilisons cette modalité, c'est en général dans des espaces différents. C'est le cas par exemple lors d'ateliers de lecture avec les CE1. Au cours de cette période par exemple, ma collègue menait un travail autour des inférences pendant que je travaillais la mise en voix de textes courts.

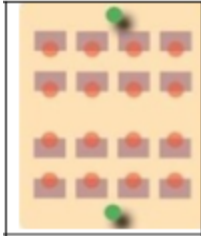
6. Enseignement avec groupe différencié



Il nous arrive rarement d'utiliser cette forme de travail. Ma collègue de CP l'a expérimentée avec la maîtresse E au cours de cette période en maths ; un groupe d'élèves identifiés au préalable bénéficiait de la présence rapprochée de la maîtresse E et pouvait avec elle reprendre les manipulations et verbaliser encore et encore les stratégies. De mon côté, en CE2, lors de séances de lectures suivies menées par la

maîtresse de la classe qui ressemblaient à [cette séquence](#), j'accompagnais un petit groupe homogène dans la réponse à des courts questionnaires de compréhension en fin de séance, en verbalisant à chaque fois sur les stratégies à utiliser pour répondre à une question.

7. Enseignement parallèle



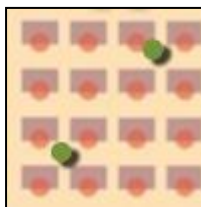
Nous avons parfois vécu cette configuration dans laquelle les deux enseignants enseignent la même chose, en même temps, chacun avec son groupe. Cependant, nous étions dans 2 salles différentes. Cela permet plus d'attention et surtout de temps de parole à chaque élève. Ça peut aussi être intéressant lorsque l'on souhaite un échange des productions de chaque groupe entre eux.

Nous avons dernièrement utilisé cette modalité avec les CE1 en production d'écrit. Les élèves devaient écrire des questions sur un texte documentaire, avant de les échanger avec l'autre groupe. Une autre fois, c'est avec les CP que nous avons travaillé ainsi. Chaque demi-classe a écrit en dictée à l'adulte un texte correspondant aux images de l'album « Loup Noir ».

A travers l'analyse de situations de travail partagé, M. Toullec-Théry nous montre que les différentes modalités de co-intervention induisent des avantages et des inconvénients non négligeables, en particulier lorsque l'on étudie les questions de connexions des temps didactiques. Je reprendrai ses observations à travers le témoignage de situations vécues en classe.

En effet, on le sait bien, le principal souci de nos élèves en difficulté est leur souci à faire du lien, entre les temps, entre les apprentissages, surtout si ceux-ci sont travaillés dans des espaces séparés. Ce questionnement est donc particulièrement important lorsque l'on vise l'efficacité de nos actions.

Analyse d'une situation d'intervention en tandem



Pour analyser ce type d'intervention, je m'appuierai sur une séance de production d'écrit autour de l'album « Le loup qui voulait changer de couleur », réalisée avec des CP en période 1 (séquence ici, il s'agit de la séance 4). Cette séance a été filmée et analysée par une collègue qui travaillait sur le co-enseignement pour son master, ce qui m'a permis de prendre un peu de recul sur les rôles alternatifs de chacune d'entre nous, et ce qui se jouait dans ce type de travail partagé.

Dans cette séance, les élèves devaient écrire une version personnelle du « Loup qui... » en complétant une structure répétitive alternativement par des mots dont ils disposaient dans la classe ou qu'ils devaient encoder. Cette séance a donc lieu dans la classe, en classe entière. Cette séance avait été préparée conjointement, et je menais le démarrage.

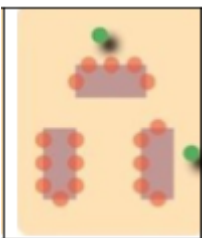
Lors du passage des consignes, j'ai fait référence aux séances passées vécues ensemble, mais aussi aux aides disponibles pour les élèves : affiches de la classe (jours de la semaine, affiches sons, affichages lexique temporaire). Lors de l'explication de la stratégie pour encoder, j'ai repris la procédure que j'avais vu la maîtresse employer lorsqu'elle faisait classe. Il n'est pas rare que lors des séances à 2, on se questionne sur une terminologie habituellement employée (son ou bruit des lettres ?), sur l'exigence attendue habituellement (écriture script ou cursive pour tel élève ?) ou sur la manière de réajuster la séance par moment (gestion du temps, des étapes, réorientation...). Lors du passage auprès des élèves pour les accompagner dans leur écriture, nous avons aussi une oreille sur ce que l'autre enseignant peut dire, afin de s'assurer que l'on « reste toujours sur la même longueur d'onde ». Souvent, l'enseignante de la classe relie le travail fait ensemble à ce qui s'est déjà déroulé dans la classe, sans moi, ou ce qui s'y fera ensuite.

Travailler ensemble la même situation d'apprentissage revient à faire avancer les objets de savoir sur un seul axe du temps didactique. Les élèves bénéficient tous du même enseignement, même si la tâche est différenciée pour certains. Les enseignants forment une équipe constamment en dialogue (avant, pendant, après) pour faire avancer ce temps. Les outils habituels de la classe peuvent être employés, sollicités par le maître de la classe ou le PMQC qui les connaît à force de fréquenter l'espace de la classe. Les élèves sont massivement investis dans la tâche et sollicités. La rétroaction est très rapide et permet de recentrer immédiatement sur les bonnes stratégies.

Bien sûr, cette configuration n'est pas exempte de quelques risques ou inconvénients. Il faudrait prêter attention à se « répartir » les élèves à aider afin de ne pas multiplier les interventions inutilement, et pointer ensemble les élèves prioritaires à accompagner plus que les autres. Nous avons un peu de mal à y penser dans notre préparation. Enfin, malgré notre vigilance, il peut arriver que l'on se contredise dans nos interventions individuelles, pour des détails certes, mais qui peuvent quand même déstabiliser les élèves.

L'un des autres risques que je vois est celui du sur-étayage, qui crée parfois l'illusion de la réussite. En gros, il ne faut pas confondre le « produit fini » et le chemin pour y arriver. Lorsque l'on enlève la béquille, on a parfois de grosses surprises (mauvaises les surprises...).

Analyse d'une situation d'intervention en atelier



Pour illustrer cette situation, je m'appuierai sur les séances de résolution de problème que je menais l'an passé avec les cycles 3. Les séances s'appuyaient sur une méthodologie développée par Christian Henaff, dans son ouvrage « [Résoudre des problèmes au CE1](#) » que j'avais tenté d'[adapter](#) aux classes de cycle 3. Nous avons choisi de dédoubler les classes afin de pouvoir mener un travail de manipulation et de verbalisation plus aisément ; en parallèle l'enseignante de la classe menait un travail différent avec son groupe restreint d'élèves.

Concrètement, les élèves venaient dans ma classe, et je leur dispensais un enseignement spécifique, que j'avais préparé seule après une rapide concertation avec la titulaire. Cet enseignement était relativement ritualisé et codifié (affichages, formules employées, stratégies de résolution).

Nous avons bien cerné les avantages d'une telle configuration, mais les risques et inconvénients nous avaient échappé. En effet, ces séances se trouvaient parfois complètement décrochées du temps didactique de la classe, par défaut de connexions.

Manque de connexion de la classe vers l'atelier : il m'est par exemple arrivé de proposer aux élèves des problèmes dans lesquels l'opération qu'ils devaient réaliser n'avait pas été encore vue en classe.

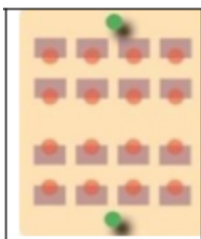
Manque de connexion de l'atelier vers la classe : Les stratégies de résolution n'étaient pas réinvesties en classe, car non familières de la titulaire ; même si les affichages transitaient, leur utilisation était cantonnée pour les élèves au travail avec moi. Le sens des 4 opérations était abordé tout au long de l'année pendant l'atelier problèmes, mais il était revu comme une découverte lors de l'étude de la division par exemple, sans que les apprentissages réalisés en atelier soient mobilisés en classe.

Pour Marie Toullec-Théry, « la non connexion des temps didactiques entre la classe et l'atelier peut faire que ce qui est appris en atelier ne soit pas reconvoqué en classe, les objets de savoir de l'atelier n'étant pas désignés en classe comme un savoir « légitime ». Les élèves les moins avancés ne se saisissent alors pas de ce qu'ils savent déjà pour l'introduire dans des situations inédites. Ils « *errent dans un présent sans cesse recommencé* » (Toullec-Théry & Marlot, 2013) comme si toute situation rencontrée était une nouveauté pour eux. »

On voit dans ce cas précis qu'il y a « allongement du temps d'enseignement ». La même chose est enseignée 2 fois, par méconnaissance de ce qui est réalisé par l'autre enseignant.

Nous avons pris conscience de cette faille, et si nous continuons à utiliser la même démarche en résolution de problèmes, c'est maintenant dans la configuration « en tandem » et « les 2 aident ». Cependant, nous pratiquons toujours certaines interventions en atelier, mais en ciblant des compétences précises, sur un temps restreint, et en étant beaucoup plus claires sur ce qui est travaillé lors de ces temps afin de pouvoir faire les liens nécessaires avec le travail de classe.

Analyse d'une situation en dédoublement de classe



Nous avons il y a peu utilisé cette configuration avec ma collègue de CE1, en production d'écrit. Nous travaillons habituellement en tandem, mais nous avons cette fois l'objectif de faire inventer puis écrire des questions sur un texte documentaire : la girafe.

La même séance était prévue avec chaque demi-classe, sur le même créneau. Dans un premier temps, travail oral de compréhension autour du texte de la girafe puis, relevé des « mots des questions » (où, qui, comment...) au tableau. La forme orale des questions avait été travaillée à l'oral sur des temps de langage, et nous avons travaillé à l'écrit sur la formulation de phrases réponses, ainsi que sur le type d'information attendue selon le pronom ou adverbe interrogatif. Ensuite, les élèves proposaient oralement des questions sur le texte, que l'on négociait en collectif : formulation, sens, réponse dans le texte. Enfin, les élèves rédigeaient un certain nombre de questions individuellement, en proposant à chaque fois la réponse attendue à chacune de leurs questions.

La configuration « parallèle » avait un double avantage : permettre davantage de temps de verbalisation à chaque élève, et permettre une certaine confidentialité avant d'échanger ses questions avec l'autre partie de la classe.

Les élèves devaient donc bénéficier de la même séance, du même enseignement. D'ailleurs, leurs travaux en fin de séance sont assez similaires, la tâche étant assez fermée. Pourtant, en débriefant la séance avec la collègue, nous nous sommes rendu compte que nous n'avions pas forcément insisté sur les mêmes points, eu les mêmes exigences à certains moments. Je me souviens que j'avais explicitement évoqué l'inversion sujet/verbe alors que ma collègue avait laissé l'imprégnation de l'oral faire son effet. Dans mon groupe, une élève avait écrit « Est-ce-que elle mange des feuilles ? », et j'ai donc marqué un arrêt pour parler de l'élision, dans ce cas et dans un cadre plus large. Ma collègue de son côté a rebondi sur d'autres sujets, qui lui semblaient importants ou apportés par les élèves qu'elle avait en charge.

Finalement, là encore, il y a eu 2 systèmes didactiques parallèles, avec beaucoup de connexions (travail sur une même situation) mais aussi quelques déconnexions imprévues (avec une attention à des objets différents). D'où la nécessité d'un temps collectif en groupe classe complet tout de suite après.

Conclusion

La [circulaire](#) du 18/12/2012 installant le dispositif Plus de Maîtres Que de Classes introduisait la co-intervention comme l'une des modalités d'intervention du maître supplémentaire. L'expérience nous montre qu'il n'y a pas une mais plusieurs co-interventions, une large palette d'alternatives dans laquelle piocher selon la séance, le moment de la séance, les objectifs poursuivis.

Les travaux de Maire Toullec-Théry mettent en évidence qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise configuration, mais que chacune, si elle présente des avantages essentiels, présente également des risques que l'on peut mieux limiter si on les connaît.

Les risques les plus importants sont la déconnexion et l'allongement des temps didactiques.

Il y a déconnexion des temps didactiques lorsqu'il n'y a pas ou peu de lien entre l'activité de la classe « ordinaire » et celle avec le maître supplémentaire. L'élève fragile ne parviendra pas à créer ce lien, cette connexion seul, et vivra donc l'école comme une juxtaposition de séances indépendantes les unes des autres. Il ne réinvestira pas les apprentissages réalisés d'un temps à un autre.

Lorsque l'on prépare les actions de manière large, il nous faut donc penser ensemble à cette connexion des temps entre celui mené par le maître de classe et celui mené par le maître supplémentaire il nous faut y penser également lors de la préparation plus fine de la séance, pour trouver, lorsqu'il y a déconnexion, les moyens de re-liaison des apprentissages. C'est alors anticiper sur des objets de transition qui peuvent être nommés des objets nomades ou migrants (Tambone, 2014), comme un retour oral à la classe à propos du vécu

en groupe, la transmission des préparations à l'autre enseignant, un échange entre MC et M+ autour de points qui ont soulevé l'attention au cours de la séance, ...



Le temps didactique se trouve allongé lorsque les mêmes apprentissages sont réalisés par deux fois : avec le maître supplémentaire et avec le maître de la classe. Au départ du projet, une de mes collègues osait exprimer ses craintes : « Comment je vais avancer dans le programme, entre la piscine, la bibliothèque et les temps PMQC ? ». Il lui était difficile de concevoir, d'accepter que les apprentissages de ses élèves puissent avoir lieu ailleurs qu'en sa présence. Le dispositif apparaissait alors comme chronophage, pour les enseignants et pour les apprentissages.

C'est la préparation commune, la détermination des objectifs à poursuivre lors de chaque intervention, qui va permettre d'éviter cet écueil. Si ce qui est fait avec le maître supplémentaire est décroché de la classe, de ses progressions, en effet il y a une perte de temps. Enfin, il faut un peu de temps pour qu'une confiance mutuelle s'installe ; confiance en l'autre qu'on laisse pénétrer dans son univers, confiance en l'autre en tant que professionnel qui pourra se substituer à nous, à notre enseignement. Et ce dans les deux sens, du maître de classe vers le maître supplémentaire et inversement. Car s'il n'est pas simple pour le MC de confier une partie des apprentissages au M+, il n'est pas simple non plus pour le PMQC de n'agir que sur un temps limité de l'enseignement.

Cette connexion des temps didactiques trouve écho en moi avec les « gestes de tissage » de Dominique Bucheton :

Vous mettez en avant une catégorie de gestes plus ou moins mobilisés par les enseignants et qui selon vous « fait la différence », vous nommez ces gestes « gestes de tissage ». De quoi s'agit-il ?

La métaphore du tissage renvoie à l'idée que le savoir se construit d'abord dans le « déjà là » : le substrat de la culture, de l'expérience de chacun, qu'elle soit scolaire, familiale ou autre. Mais elle insiste sur la dynamique spécifique du savoir en situation scolaire, faite d'une multitude de tâches et d'activités, qui se succèdent à grande vitesse sans que les élèves voient le but cognitif à atteindre. Les microgestes de tissage de l'enseignant permettent de construire le sens de la situation : ce qu'on a appris, ce qu'on cherche à comprendre ou à faire, pourquoi, comment ? Si on trouve ces gestes de reprises parfois en début de cours, on constate qu'ils disparaissent souvent entre les tâches comme si la succession de celles-ci suffisait à en construire le sens. Ils sont quasi oubliés en fin de cours au moment où il faut faire l'ourlet pour que l'ouvrage ne se délite pas. Ces gestes de tissage sont essentiels pour les élèves « décrocheurs », ou pour les élèves « suiveurs passifs » qui « font » consciencieusement les tâches sans en comprendre la finalité.

Extrait, propos recueillis par Jean-Michel Zakhartchouk, [Cahiers Pédagogiques](#)

Pour écouter la conférence de Marie Toullec-Théry, c'est [ici](#) (40minutes).

Pour en savoir plus sur le dispositif et lire les travaux du comité de suivi et d'autres documents intéressants, [cette page d'Eduscol](#).

Marie Toullec-Théry, Roland Goigoux et Patrick Picard, tous trois membres du comité de suivi national, conduisent actuellement une enquête sur les pratiques professionnelles et les modalités d'intervention des maitres supplémentaires. Des résultats à surveiller !