

Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes » Septembre 2015

SOMMAIRE

Introduction

1. <u>Le suivi du déploiement</u>	<u>5</u>
1-1 Le contexte : une place privilégiée de l'éducation prioritaire sans exclusive	
1-2 Une montée en charge progressive et diversifiée selon les territoires	
2. <u>Evolution des pratiques et concept d'innovation</u>	<u>7</u>
2-1 « Co-intervention »/« co-enseignement » : des choix au service d'un projet	
2-2 Vers une description de l'évolution des pratiques pédagogiques	
3. <u>Le repérage des projets et des organisations pédagogiques innovantes</u>	<u>12</u>
3-1 L'innovation porteuse de nouvelles postures dans les différents métiers	
3-2 L'innovation : un travail en responsabilité partagée sur la base d'observations mutuelles qui demande du temps et une stabilité	
3-3 L'institutionnalisation d'un comité de suivi départemental	
4. <u>L'accompagnement de la mise en œuvre du dispositif et son articulation avec d'autres dispositifs d'aide</u>	<u>15</u>
4-1 Le besoin d'un pilotage adapté	
4-2 Un dispositif qui s'inscrit dans un projet d'école accompagné	
4-3 Situation du maître supplémentaire	
4-4 Articulation avec d'autres dispositifs	
4-5 Une information nécessaire à tous les partenaires	
5. <u>Les besoins de formation : une priorité réaffirmée</u>	<u>18</u>
5-1 Un besoin de formation au service d'une compétence collective exprimé par tous les acteurs	
5-2 La circonscription, l'échelon pertinent à conforter	
5-3 La place des ESPE et des opérateurs à renforcer	
5-4 Un besoin d'outils de formation	
6. <u>La définition des modalités d'évaluation de l'efficacité du dispositif</u>	<u>20</u>
6-1 L'évaluation partie intégrante du projet	
6-2 Une pratique raisonnée de l'évaluation des élèves	

Annexes

Annexe 1 : Lettre de mission et composition du comité	23
Annexe 2 : Personnalités auditionnées	26
Annexe 3 : Liste des entretiens (personnalités extérieures au comité et personnalités membres du comité)	27
Annexe 4 : Liste des contributions des membres du comité déposées sur la plate-forme collaborative	30
Annexe 5 : Travaux de recherche	33
Annexe 6 : Moyens dédiés au dispositif à la rentrée 2014 et prévisions rentrée 2015	34
Annexe 7 : Co-intervention / co-enseignement, quelles incidences sur les apprentissages ont les formes d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ?	41
Annexe 8 : Critères d'efficacité et transférabilité du dispositif « Plus de maîtres que de classes ».....	56
Annexe 9 : Synthèse de l'enquête sur les pratiques des enseignants impliqués dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes »	58

Les missions du comité national de suivi ont été fixées par lettre de mission du directeur général de l'enseignement scolaire en date du 24 janvier 2014¹. Elles portent sur :

- 1- **Le suivi du déploiement qualitatif (moyens attribués, impact sur les apprentissages des élèves) ;**
- 2- **Le repérage des projets et des organisations pédagogiques innovantes ;**
- 3- **L'accompagnement de la mise en œuvre du dispositif et son articulation avec d'autres dispositifs d'aide ;**
- 4- **Le recensement des besoins de formations des enseignants ;**
- 5- **La définition des modalités d'évaluation de l'efficience du dispositif.**

Installé le 31 janvier 2014 par Jean-Paul DELAHAYE, directeur général de l'enseignement scolaire et Eric TOURNIER, conseiller au cabinet du Ministre, le comité s'est réuni quinze fois entre le 31 janvier 2014 et le 14 septembre 2015. Il a rendu deux notes d'étapes² : la première en juin 2014, la seconde en janvier 2015. Le présent rapport intègre les recommandations issues de ces bilans.

Conscient des enjeux du dispositif, à savoir réduire les disparités de réussite scolaire et induire une évolution des pratiques enseignantes, le comité a centré ses travaux sur les dimensions didactiques et pédagogiques pour une meilleure efficacité des enseignements. C'est, du reste, la priorité affirmée dans le Référentiel pour l'éducation prioritaire : « Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ». « La co-présence enseignante en classe est pratiquée régulièrement. Elle favorise, autant par la co-action que par l'observation, une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les élèves. Elle permet également aux professionnels de mieux partager l'analyse des effets des démarches d'enseignement et d'affiner progressivement la manière de répondre aux besoins des élèves. Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » y contribue. »³

Le rapport de Jean-Paul Delahaye, publié en mai 2015, sur la Grande pauvreté et la réussite scolaire, rappelle que « là où il y a une réelle réflexion pédagogique, l'évolution des pratiques permet d'améliorer l'efficacité de l'enseignement pour la réussite de tous. »⁴. Par ailleurs ce dispositif « en cours d'appropriation » comme le souligne ce rapport, « permet une prise en charge de la difficulté des élèves d'abord dans la classe ». « L'espace classe » est donc un lieu privilégié, où il semble plus efficace de « faire partager à l'ensemble des élèves tous les travaux faits en petits groupes de remédiation », sous peine de voir « l'individualisation, déconnecter progressivement les enfants les plus faibles des savoirs de la classe. »⁵ Ce point important fait écho aux recommandations de la

¹ Cf. annexe 1 : *Lettre de mission et composition du comité.*

² Cf. *Note d'étape du comité de suivi*, juin 2014 ; *Note d'étape n°2 du comité de suivi*, janvier 2015, à télécharger sur le site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid72849/-plus-de-maitres-que-de-classes.html>

³ *Refonder l'éducation prioritaire : Référentiel pour l'éducation prioritaire (p.7)*, à télécharger sur le site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid76446/referentiel-pour-l-education-prioritaire.html>

⁴ *Rapport Grande pauvreté et réussite scolaire* - Jean-Paul Delahaye, inspecteur général de l'éducation nationale – Groupe Etablissements et vie scolaire, mai 2015.

⁵ *L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'aide personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique*, Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot, extrait du rapport *Une école de la réussite pour tous*, Marie-Aleth Grard, Conseil économique social et environnemental, mai 2015.

Conférence de consensus sur le redoublement de janvier 2015⁶, dont le rapport souligne quelques points essentiels et tout particulièrement celui qui consiste à : « privilégier l'aide aux élèves en difficulté, au sein de la classe, sur le temps scolaire ordinaire, en accord avec les orientations de la recherche en pédagogie et en didactique. » Le rapport conclut le chapitre sur le dispositif par cette préconisation : « Poursuivre de façon volontariste l'implantation du dispositif "Plus de maîtres que de classes" dans les zones difficiles, urbaines et rurales et le piloter. »⁷

Compte tenu du nombre élevé de postes qui lui sont affectés, le comité s'attache aux conditions de mise en œuvre du dispositif. Il a eu le souci permanent de les articuler avec ceux des inspections générales et du Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO) et a souhaité s'enrichir des réflexions de nombreuses personnalités auditionnées.⁸ Les visites sur le terrain ont été très enrichissantes, ainsi que les rencontres dans le cadre de la session de formation de l'IFE à Lyon le 8 juin 2015.⁹ Les travaux du comité sont aussi, pour partie, nourris des contributions volontaires déposées sur une plateforme collaborative ouverte sur le site Pléiade¹⁰ et de travaux de recherche, dont des auteurs, enseignants-chercheurs, ont été auditionnés par le comité¹¹.

L'ensemble de ses membres tient à exprimer de très vifs remerciements aux équipes de la DGESCO mobilisées pour faciliter l'exercice de ses missions et pour enrichir en permanence l'expertise commune.

Pour le comité, le dispositif constitue l'affirmation de la priorité nationale donnée à l'école primaire et à la maîtrise des compétences de base dans le cadre de la refondation de l'école¹².

Le dispositif, dans un contexte d'enseignement ordinaire, constitue un outil de prévention et de lutte contre la difficulté scolaire nécessitant un suivi précis et une évaluation appropriée. Il constitue aussi un levier potentiel de modulation de la forme scolaire classique, initié et soutenu par une « inter-professionnalité » propre (entre enseignants de classes, maîtres supplémentaires et équipe de circonscription). Il engendre un regard nouveau sur les élèves grâce aux échanges avec le maître supplémentaire, au développement de compétences plurielles et à une posture bienveillante de respect mutuel entre deux enseignants qui officient dans le même espace sur le même objet d'enseignement.

Le comité partage les cinq recommandations des inspections générales.¹³

- **Rendre le dispositif lisible comme outil de prévention de la difficulté scolaire et de lutte pour la réussite de tous.**

⁶ Conférence de consensus, *Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ?*, organisée par le CNESCO et l'Ifé, *Recommandations du Jury*, 27 & 28 janvier 2015.

⁷ Préconisation N°33, page 80.

⁸ Cf. annexe 2 : *Liste des personnalités auditionnées*.

⁹ Cf. annexe 3 : *Liste des entretiens (personnalités membres du comité et personnalités extérieures)*.

¹⁰ Cf. annexe 4 : *Liste des publications référencées sur le sujet et des contributions reçues*.

¹¹ Cf. annexe 3 : *Liste des entretiens* et annexe 5 : *Travaux de recherche*.

¹² Rapport annexé à la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, circulaire n°2012-201 du 18 décembre 2012, annexe II de la circulaire de rentrée du 22 mai 2014 et circulaire n°2014-077 du 4 juin 2014.

¹³ *Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : projet et mise en œuvre pédagogique*, rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche – n°2014-031, juin 2014

- Concevoir le pilotage du dispositif aux différents échelons (coordination académique en matière d’implantation et d’affectation des personnels, de formation et d’accompagnement ; formalisation des projets par les équipes pédagogiques ; responsabilisation des écoles candidates avec un pilotage de proximité par le directeur d’école).
- Considérer la gestion des ressources humaines comme élément majeur pour la réussite du dispositif.
- Mettre à disposition des équipes pédagogiques les outils nécessaires au bon fonctionnement du dispositif (ressources pédagogiques, évaluations).
- Renforcer l’accompagnement et la formation (recentrer sur les situations d’apprentissage, les gestes professionnels, l’usage du numérique ; prendre en compte l’organisation du travail en équipe du binôme maître supplémentaire/maître de la classe ; privilégier les stages d’équipe sur la base des évaluations d’école ; se rapprocher des ESPE ; mettre en œuvre une recherche accompagnement sur les aspects pédagogiques et didactiques).

Le plan du rapport reprend celui de la lettre de mission.

1 Le suivi du déploiement

1-1 - Le contexte : une place privilégiée de l’éducation prioritaire, sans exclusive

La circulaire n°2014-077 du 4 juin 2014 concernant l’éducation prioritaire¹⁴ précise que le dispositif a vocation à être développé prioritairement en REP+, au cycle des apprentissages fondamentaux, puis progressivement dans toute l’éducation prioritaire. En effet, le dispositif constitue la deuxième mesure du premier axe de la refondation de l’éducation prioritaire. Il s’intègre dans le projet d’éducation prioritaire dont il constitue une des composantes.

Dans un souci de respect de l’équité de traitement des territoires, ce moyen supplémentaire peut aussi être attribué aux écoles hors de l’éducation prioritaire, repérées localement comme relevant de besoins similaires, des écoles situées sur des secteurs qui rencontrent des difficultés scolaires et sociales importantes. Ces écoles qui, parfois, disposent déjà de personnels surnuméraires, peuvent bénéficier de l’affectation d’un maître supplémentaire ou faire évoluer les missions de ces personnels surnuméraires de manière à ce qu’elles correspondent à ce dispositif¹⁵.

Certaines actions menées sur des territoires fragilisés (ruraux, ultramarins, de montagne) qui rencontrent des difficultés significatives ont vocation à intégrer le dispositif.

Dans tous les cas, l’affectation dans une école d’un maître supplémentaire favorise le travail collectif des enseignants ; il contribue à bien identifier les besoins des élèves et à accompagner leurs apprentissages.

¹⁴ Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 : *Refondation de l’éducation prioritaire.*

¹⁵ Circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012 : *Dispositifs « plus de maîtres que de classes ».*

1-2 - Une montée en charge progressive de 2013 à 2015 avant un déploiement plus soutenu

Depuis deux ans, le dispositif se déploie en privilégiant clairement l'éducation prioritaire, conformément aux instructions ministérielles.

- **En 2013**, sur 1310 postes déployés, 775 sont de nouvelles créations, 405 des redéploiements d'emplois ou de type soutien et 130 correspondent à des maintiens de postes déjà ouverts en 2012 sur des dispositifs semblables. La rapidité, la diversité et le sérieux de la mise en place du dispositif caractérisent la démarche sur le terrain.
- **En 2014**, le déploiement continue. On compte 582 enseignants supplémentaires de plus dont 482 en métropole et 100 dans les cinq départements d'outre-mer. Au total, on décompte 1848 emplois déployés, compte tenu des mouvements en cours d'année (annexe 6 : Tableau de l'ensemble des moyens dédiés à la rentrée 2014).
- **En 2015**, les services déconcentrés prévoient de déployer 512 postes supplémentaires dont 397 créations de postes et 116 redéploiements.¹⁶ Au total, ce sont 2 361 emplois qui seraient consacrés à ces dispositifs, dont 1 646 en éducation prioritaire (931 REP+, 733 REP), respectant ainsi les priorités indiquées dans la circulaire (suite aux ajustements de rentrée, les constats remonteront au ministère fin octobre - début novembre 2015).

De grandes disparités existent sur le terrain quant au nombre d'équivalents temps plein (ETP) dédiés au dispositif d'une académie à l'autre et d'un département à l'autre. Cette différence s'explique en partie par le rythme du déploiement, par les évolutions démographiques et des caractéristiques socio-économiques contrastées. Cela étant, **le comité souhaite un déploiement adossé au principe d'équité.**

Une enquête a été réalisée par la DGESCO sur les modalités du déploiement des postes « Plus de maîtres que de classes » et, notamment :

Le comité préconise la nécessité d'une montée en charge progressive du déploiement et souligne l'aspect collectif du projet et des formations.

- **Sur l'existence de services partagés entre plusieurs écoles**
D'une manière générale, les postes sont implantés sur une seule école. Cependant, une proportion significative est partagée entre deux écoles. En proportion beaucoup plus faible, des emplois sont implantés sur plus de deux écoles.

***Le comité considère que, si l'utilisation des postes maîtres supplémentaires, en service partagé entre plusieurs écoles n'est pas proscrite, cette modalité nuit au travail d'équipe et recommande qu'elle n'aille pas au-delà de deux écoles.
Il convient d'éviter le saupoudrage du dispositif source de dilution du travail des enseignants et conduisant à un moindre apport pour les élèves.***

- **Sur la taille des écoles**
Les emplois sont créés en majorité dans des écoles de plus de huit classes. Cependant, les académies ont implanté des moyens conséquents dans des écoles de cinq à huit classes voire moins.

¹⁶ Cf. Annexe 6 : Ensemble des moyens dédiés au dispositif à la rentrée 2014 et prévisions rentrée 2015 – données chiffrées arrêtées en mai 2015, suites aux remontées des DSDEN.

Le comité recommande de privilégier l'attribution de ce moyen supplémentaire dans les écoles de l'éducation prioritaire mais aussi dans des écoles repérées localement comme relevant de besoins similaires, situées sur des territoires fragilisés.
Il recommande que l'implantation dans des petites écoles soit limitée aux écoles rencontrant de réelles difficultés sociales et scolaires.

- **Sur le niveau d'enseignement**

De manière très majoritaire, les constats montrent que les moyens sont dédiés au cycle 2, de façon plus restreinte au cycle 3 et de manière exceptionnelle, au cycle 1.

Le comité réaffirme la priorité qui doit être donnée au cycle 2, l'accent étant mis sur les classes de CP et CE1, pour l'attribution de ces moyens, tout en rappelant que la mise en œuvre de ce dispositif relève de la compétence de l'ensemble de l'équipe d'école dans le cadre du projet d'école qu'elle établit.

2 Evolution des pratiques et concept d'innovation

2-1 - « Co-intervention »/« co-enseignement » : des choix au service d'un projet

La circulaire n°2012-201 du 18 décembre 2012 cite la «co-intervention» comme l'une des formes d'intervention possible, sans définir cette notion, de manière à laisser toute latitude pédagogique aux enseignants et aux équipes dans la mise en œuvre¹⁷.

En prenant appui sur les acquis de la recherche internationale, le comité a souhaité clarifier les notions de «co-intervention» et de «co-enseignement» afin d'aider à l'analyse des choix qui s'offrent aux équipes¹⁸. Dans tous les cas, maître de classe et maître supplémentaire sont impliqués simultanément, ce qui signifie qu'ils partagent aussi les temps de préparation et de bilan des séances, hors présence des élèves.

Le comité propose une catégorisation des modalités d'intervention en classe, dérivée de travaux anglo-saxons, en sept configurations¹⁹.

- Dans les trois premières, il y a «co-enseignement» dans la mesure où les deux professeurs enseignent dans le même espace et leur action porte sur un même objet didactique même s'ils ne s'adressent pas toujours au groupe d'élèves au complet (enseignement en tandem, l'un enseigne et l'autre aide, les deux aident). Leurs interventions sont interdépendantes.

¹⁷ Circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012 : Chap. 2 *Mise en œuvre (...) Diverses formes d'interventions pédagogiques peuvent être choisies dont la co-intervention dans la classe avec le maître titulaire ou la prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins. L'organisation d'une école avec « plus de maîtres que de classes » peut également favoriser la mise en œuvre de modes d'organisation pédagogique en équipes qui diffèrent de l'organisation en classes, en cohérence avec l'esprit des cycles, et en veillant à assurer aux élèves un cadre d'apprentissage solide et sécurisant. (...)*

¹⁸ Cf. Annexe 7 : *Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ?*, Marie Toullec-Théry, maître de conférences, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) et ESPÉ, université de Nantes - avril 2015.

¹⁹ Cf. Tableau in Annexe 7 : Co-intervention / co-enseignement.

- La quatrième configuration implique aussi une «co-présence» mais sans l'intervention de l'un des deux qui observe les élèves et son collègue afin de mieux intervenir ultérieurement dans les phases de bilan et de nouvelle préparation de l'enseignement.
- Dans les trois dernières configurations, il y a « co-intervention ». Les élèves d'une même classe sont répartis en groupes et les objets d'apprentissage peuvent être différents. Les interactions de l'un des enseignants avec ses élèves sont indépendantes de celles que l'autre réalise avec d'autres élèves. Les deux enseignants peuvent donc travailler dans des espaces disjoints avec des groupes d'élèves constitués selon des critères variables, en recherchant une certaine homogénéité (groupe de besoin) ou au contraire en privilégiant l'hétérogénéité d'un petit groupe dont l'effectif réduit favorisera les interactions.

Le projet de l'équipe et la « co-préparation » qui en résulte, définissent les modalités d'intervention en classe les plus pertinentes, en fonction des objectifs d'apprentissage poursuivis.

Le comité tient à souligner que ces configurations ne sont pas hiérarchisées et que leur choix est placé sous la responsabilité de l'équipe pédagogique. Quel que soit le mode d'intervention retenu, il est essentiel qu'aucun élève ne soit privé de la continuité des apprentissages réalisés en classe.²⁰

2-2 - Vers une description de l'évolution des pratiques pédagogiques

Le comité a diligenté une enquête afin de mieux connaître les pratiques des équipes d'école impliquées dans le dispositif. Il a obtenu plus de 150 réponses qui permettent notamment de savoir, à qui et à quoi les maîtres supplémentaires consacraient leur temps d'enseignement au premier trimestre de l'année scolaire 2014-2015 : durée de leurs interventions, nombre de collaborations, choix et répartition des élèves, niveaux de classe, modalités d'organisation pédagogique, contenus d'enseignement, etc.²¹

• **Durée des interventions, nombre de collaborateurs et répartition des élèves**

- Trois quarts des maîtres supplémentaires qui ont répondu à l'enquête travaillent dans une seule école, les autres dans deux écoles, exceptionnellement dans trois. Si l'on exclut ceux qui interviennent à mi-temps, on constate que les maîtres supplémentaires assurent en moyenne 21 séances de 58 minutes par semaine (70 % des séances durent entre 30 minutes et 1H30).
- L'unité pédagogique de base est la dyade composée d'un maître supplémentaire et d'un maître titulaire de la classe. En moyenne, un maître supplémentaire collabore chaque semaine avec 8,3 collègues pour 3 séances. Dans plus de la moitié des écoles, le maître supplémentaire participe à plus de 8 dyades chaque semaine et à plus de 12 dans 15 % des cas. Ces chiffres élevés indiquent que, dans la majorité des cas, les équipes d'école ont choisi de répartir l'intervention du maître supplémentaire entre un grand nombre de classes pour en faire bénéficier beaucoup d'élèves.
- 80 % des séances sont préparées par la dyade chaque semaine, dont 21 % de manière approfondie, ce qui atteste l'implication des équipes enseignantes dans le dispositif. Cependant, le nombre de

²⁰ Cf. Annexe 7, page 39.

²¹ Les résultats de cette enquête conduite par Roland Goigoux et une présentation de sa méthodologie sont disponibles en annexe 9 du présent rapport.

séances non préparées ou faiblement préparées, augmente lorsque le nombre de collaborateurs des maîtres supplémentaires s'accroît (souvent le cas quand le maître supplémentaire intervient dans deux écoles ou plus).

On ne peut donc pas écarter un risque de dispersion ou d'émiettement pédagogique, à la fois pour les élèves qui bénéficient de trop peu de temps d'intervention et pour les maîtres qui ne peuvent pas collaborer de manière approfondie avec un grand nombre de collègues chaque semaine.

- Les maîtres supplémentaires à mi-temps prennent deux fois moins d'élèves en charge que leurs collègues, leurs séances sont plus brèves (45 minutes) et ils prennent moins souvent les mêmes élèves (deux fois au lieu de trois). Mais ils ont presque autant de collaborateurs que leurs collègues (6,6 contre 8,3), ce qui implique que leur temps de préparation et de bilan dans chaque dyade est réduit. Le choix du mi-temps ne semble donc pas favorable au travail collectif.

• **Publics d'élèves et différenciation pédagogique**

Dans l'immense majorité des cas, tous les élèves d'une même classe bénéficient de la présence du maître supplémentaire pour travailler en groupes à effectifs réduits (12 élèves en moyenne) durant deux ou trois séances chaque semaine. L'organisation pédagogique dominante est le demi-groupe classe.

Les enseignants se saisissent du dispositif « Plus de maîtres que de classes » pour combiner quatre modalités de différenciation dans des proportions variables. Ils agissent surtout sur la réduction des effectifs et sur l'augmentation de la quantité d'aides apportées, à un degré moindre sur l'homogénéisation des groupes et, plus rarement, sur la diversification des tâches.

- 24 % du temps est consacré à un enseignement reposant sur des tâches différentes proposées aux élèves en difficulté (les $\frac{3}{4}$ du temps, les mêmes tâches sont proposées à tous les élèves quelles que soient leurs compétences, même si certains bénéficient d'une aide supplémentaire en cours de séance).
- Lorsque les maîtres conservent des groupes hétérogènes (58 % du temps), ils proposent à tous la même tâche et ne différencient pas (25 % du temps) ou apportent une aide ponctuelle aux élèves en difficulté (33 %).
- Lorsqu'ils constituent des groupes de niveaux ou de besoins (42 %), ils proposent parfois les mêmes tâches à tous et aident certains élèves (11 %) ou bien ils proposent des tâches différentes pour les plus faibles ou les plus forts (27 %).

Les enseignants sont unanimes pour affirmer que le travail à deux (ou plus) représente une aide dans la gestion des groupes, notamment lorsque ces derniers comportent des élèves turbulents, inattentifs ou perturbateurs. Tous soulignent l'amélioration du climat de classe (« *plus serein, plus calme, plus propice à l'étude* ») et ses corollaires, l'accroissement de l'attention et de l'engagement des élèves dans les tâches. Ils pointent aussi l'accroissement du nombre d'interactions entre enseignants et élèves généré par le dédoublement des effectifs et les interventions conjointes. Les enseignants affirment que : les élèves attendent moins pour bénéficier d'un avis sur leurs productions et sont destinataires de beaucoup plus de retours positifs. Autant de facteurs qui favorisent leurs apprentissages (à certaines conditions).

• **Répartition des interventions selon les niveaux de classe**

Il apparaît que 65 % du temps d'enseignement du maître supplémentaire est consacré au cycle 2 : 34 % au CP, 31 % au CE1. 10 % sont consacrés au cycle 1 et 25 % au cycle 3 (11 % au CE2, 14 % aux

cours moyens).

Les répartitions sont très diverses d'une école à l'autre : le cycle 2 occupe plus de 90 % de la durée des interventions pour 15 % des maîtres supplémentaires mais moins de 50 % pour un dixième d'entre eux.

La notion de « priorité au cycle 2 » semble donc sujette à diverses interprétations selon les contextes locaux. Elle soulève de surcroît certaines interrogations de la part des enseignants : « *Pourquoi privilégier le cycle 2 alors que le cycle 1 est le lieu naturel de la prévention des difficultés ? Les élèves n'ayant pas bénéficié du dispositif au cycle 2 ne devraient-ils pas y avoir accès en cycle 3 ?* »

• Modalités d'organisation pédagogique

Le travail collectif entre enseignants à l'échelle des dyades ou des équipes d'école, est considéré comme un point très positif de l'innovation. Il implique souvent les conseillers pédagogiques dont la professionnalité évolue à son tour.

Si l'on se réfère à la terminologie retenue par le comité national de suivi, on constate que 22 % du temps sont consacrés à un co-enseignement contre 64 % à une co-intervention (incluant les 48 % consacrés à un enseignement parallèle dans deux locaux séparés).

Le co-enseignement est une modalité pédagogique innovante qui exige un intense travail de préparation. Sa présence durant un cinquième du temps d'enseignement indique que le dispositif a déjà favorisé une première évolution des pratiques pédagogiques. La proportion qui lui est consacrée varie cependant en fonction des contenus disciplinaires abordés. Elle varie surtout d'une école et d'une circonscription à l'autre selon l'accompagnement dont bénéficient les enseignants. 32 % des dyades n'y ont jamais recours.

• Contenus d'enseignement

En moyenne, le temps d'intervention du maître supplémentaire est consacré à des activités d'étude du code (lecture-décodage) pour 27 %, de lecture-compréhension pour 14 %, d'écriture pour 19 %, de mathématiques pour 20 %.

Les choix de contenus sont fortement dépendants du niveau de scolarité des élèves : on observe, par exemple, une plus forte proportion d'enseignement du langage oral en maternelle (10 %), plus de lecture-décodage au cycle 2 (35 %), plus de résolution de problèmes au cycle 3 (11 %).

Les contrastes entre GS et CP sont particulièrement nets :

- l'enseignement de la compréhension occupe 18 % du temps en GS et 9 % au CP ;
- l'enseignement du vocabulaire occupe 17 % du temps en GS et 3 % au CP ;
- l'enseignement de l'écriture occupe 10 % du temps en GS et 26 % au CP.

L'enseignement du vocabulaire et celui de la compréhension, qui sont les parents-pauvres de la pédagogie du français au cours préparatoire²², ne sont donc pas traités différemment dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes » et c'est regrettable.

La production de textes et la lecture-compréhension sont les activités qui sont le plus souvent conduites sous la forme d'un co-enseignement (respectivement 58 % et 38 % du temps qui leur est consacré contre 22 % en moyenne, tous contenus confondus). La lecture-décodage est celle qui est le

²² Présentation le 25 septembre à l'ENS de Lyon des résultats de la recherche *LireEcrireCP* : « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages ». <http://ife.ens-lyon.fr/ife>

plus souvent conduite sous forme de co-intervention (95 % du temps qui lui est consacré contre 62 % tous contenus confondus). Ces choix sont expliqués par les enseignants de deux manières :

- « nos techniques didactiques sont différentes lorsqu'on vise des compétences cognitives de haut niveau (production et compréhension de textes) ou de bas niveau (décodage des mots) : la co-intervention (surtout le travail en ateliers facilitant l'engagement des élèves et la multiplication des feed-back immédiats) est pertinente pour les compétences de bas niveau. »
- « notre maîtrise didactique est moindre dans les domaines de la production écrite et de la compréhension de textes, c'est pourquoi nous préférons les aborder à deux et progresser au contact de nos collègues. »

- **Cinq ensembles de critères pour accompagner les équipes d'école**

Les choix des équipes ont été analysés en croisant cinq critères : l'organisation du travail à deux, la préparation collective, les contenus disciplinaires et les compétences visées, la composition plus ou moins homogène des groupes et les modalités de différenciation.

La plupart des pratiques se situent sur un continuum dont les deux extrêmes sont :

- configuration A : travail disjoint, priorité à la remédiation, compétences de bas niveau et activités élémentaires, travail en sous-groupes, tendance à l'homogénéisation, division du travail entre enseignants, préparation collective modérée ;
- configuration B : travail conjoint, priorité à la prévention, compétences de haut niveau et activités complexes, travail en classe entière, maintien de l'hétérogénéité, partage des compétences entre enseignants, préparation collective intense.

Les pratiques effectives sont d'une infinie variété car elles combinent à des degrés divers les caractéristiques inventoriées ci-dessus. Aucune n'est meilleure que l'autre en toutes circonstances : c'est l'adéquation des formes pédagogiques aux objectifs visés qui fonde l'efficacité des choix opérés. Accompagner les équipes d'école, c'est donc les aider à prendre conscience de leurs choix, à les évaluer et à les faire évoluer si nécessaire.

Les besoins formulés par les enseignants sont principalement d'ordre didactique : d'une part, mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves pour mieux les prévenir ou y remédier, d'autre part, disposer de scénarios didactiques nouveaux tirant le meilleur bénéfice d'une co-présence dans les domaines qui apparaissent comme les points faibles de la démocratisation scolaire.

Le comité recommande aux équipes d'école accompagnées par les équipes de circonscription, de veiller attentivement à l'adéquation de la mise en œuvre du dispositif aux objectifs pédagogiques et didactiques définis dans le cadre du travail collectif.

Il réaffirme la nécessité d'accompagner les équipes dans la définition des objectifs pédagogiques et des modalités d'enseignement à privilégier pour que les élèves tirent le meilleur parti de la présence d'un maître supplémentaire. Cet accompagnement doit également porter sur l'élaboration et le partage d'outils professionnels facilitant le co-enseignement / co-intervention.

Le comité recommande aux équipes pédagogiques d'analyser et de réguler leurs choix pédagogiques et les organisations qui en découlent, en croisant cinq ensembles de critères :

- les contenus disciplinaires et les compétences visées,
- les modalités de différenciation,
- dans le cas du travail en groupe, la composition plus ou moins homogène de ces derniers,
- l'intensité de la préparation collective,
- l'organisation du travail à deux.

Il est important de tenir compte du risque de dispersion ou d'émiettement pédagogique qui induit, pour les élèves, des temps d'intervention en classe trop courts et, pour les maîtres supplémentaires, un nombre trop important d'enseignants avec lesquels travailler chaque semaine, qui nuit à la qualité de la collaboration entre collègues.

3 Le repérage des projets et des organisations pédagogiques innovantes

En préambule, le comité tient à souligner la difficulté d'appréhender le concept d'innovation, celui-ci devant être défini dans un contexte précis en évitant qu'il ne soit perçu comme une injonction de l'institution mais plus comme s'inscrivant dans une logique de projet.

Comme toute réforme dont l'objectif est l'amélioration des résultats du système éducatif et de la réussite des élèves, le concept d'innovation est présent et doit trouver un sens dans cette situation nouvelle.

Parmi les travaux de recherche ayant nourri la réflexion du comité, une enquête qualitative de type ethnographique, science du travail et sociologique, menée auprès de professeurs « ordinaires », s'est intéressée au dispositif « Plus de maîtres que de classes ». Cette enquête retrace : « *ce que font effectivement les enseignants après une réforme.* »²³

Des obstacles à la mise en œuvre de toute réforme semblent récurrents :

- un manque d'accompagnement qui génère souvent des difficultés d'appropriation par les équipes enseignantes ;
- des conflits d'interprétation liés à des contextes locaux ou à des conflits d'intérêt ;
- le sentiment des acteurs de terrain d'une surcharge de travail.

Cette enquête a, par ailleurs, mis en évidence le fait qu'aucune « bascule » totale ne s'opère vraiment lors d'un changement, mais que la nouveauté est toujours articulée par les acteurs à l'existant.

Pour le dispositif « Plus de maîtres que de classes », la mise en œuvre de cette réforme engendre spécifiquement :

- un regard nouveau sur les élèves en termes de diagnostic des besoins, grâce aux échanges avec le maître supplémentaire ;
- la possibilité pour le maître de la classe, d'observer ses élèves de façon plus fréquente et de mieux comprendre leurs stratégies ;
- le développement de « compétences plurielles » ;
- un respect mutuel entre deux enseignants qui travaillent avec un même statut, dans le même espace et sur les mêmes objets d'enseignement.

L'enquête note quelques points de vigilance :

- le maître supplémentaire tient à être considéré comme un enseignant « ordinaire » ;
- le dispositif pose la question collective à l'équipe d'école de l'organisation du travail au sein de l'école et des choix pédagogiques à faire par les enseignants pour un enrichissement du travail.

²³ Françoise Lantheaume, sociologue, professeure des universités, directrice du laboratoire « Éducation, Cultures, Politiques » de l'université Lumière – Lyon 2, intervention devant le comité national de suivi le 12 janvier 2015.

3-1 L'innovation porteuse de nouvelles postures dans les différents métiers

Le comité a pris appui sur les réflexions du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (CNIRE) pour lequel l'innovation repose sur des démarches de décloisonnement et de valorisation des acteurs²⁴. Le décloisonnement implique d'ouvrir la classe et l'école aux partenaires, de faire évoluer les situations collectives (assouplir les horaires, aménager les constructions de classes, favoriser les continuités).

Le CNIRE a lors de ses travaux, attribué cette définition aux pratiques enseignantes innovantes : « Une pratique innovante est une action pédagogique caractérisée par l'attention soutenue portée aux élèves, au développement de leur bien-être et à la qualité des apprentissages. En cela, elle promeut et porte les valeurs de la démocratisation scolaire. Prenant appui sur la créativité des personnels et de tous les élèves, une pratique innovante repose également sur une méthodologie de conduite du changement. Le partenariat permet à l'équipe d'enrichir son action grâce aux ressources de son environnement. Chacun de ces points ne suffit pas à lui seul, mais combinés, font d'une action une pratique innovante. »

Ce rapport met en avant pour les premier et second degrés, l'idée de « trois fabriques ».

- **« La fabrique de l'engagement pour une école bienveillante. »**

Intégrer la bienveillance dans le système éducatif au sein des équipes enseignantes et éducatives en valorisant le travail en équipe, dans une logique inclusive à l'égard des élèves en :

- respectant les temps et les modalités d'apprentissage de chacun ;
- accueillant les élèves allophones nouvellement arrivés avec une attention particulière ;
- considérant l'erreur comme une étape normale des apprentissages et comme « une occasion de progresser ».

- **« La fabrique de l'ouverture pour une école accueillante. »**

La co-éducation a été inscrite dans la loi sur de refondation de l'école, pour développer la place des familles dans le système éducatif.

- **« La fabrique de la compétence pour une école performante. »**

Valoriser les capacités professionnelles des personnels de l'éducation permet d'identifier la compétence comme une qualité collective qui irrigue les pratiques individuelles. C'est, selon ce rapport, l'articulation de ces trois pôles qui favoriserait l'innovation.

La valorisation des professionnels de l'éducation implique alors de renforcer l'autonomie, la responsabilité, la réflexivité et l'accompagnement des équipes. Dans ce contexte, les professionnels doivent pouvoir être reconnus, soutenus, aidés et évalués.

Pour ce faire, le comité recommande :

- ***de renforcer et valoriser l'initiative pédagogique ;***
- ***de considérer l'innovation comme l'introduction à de nouveaux échanges professionnels entre les enseignants, qui s'appuient sur le travail inscrit dans le quotidien de la classe ;***
- ***de partager et diffuser les pratiques innovantes ;***
- ***de favoriser le travail en équipe, évolution majeure du métier d'enseignant.***

Ces constats confirment l'importance de l'engagement pédagogique des directeurs d'école. Il en est de même pour les inspecteurs de l'éducation nationale et leur équipe. La mise en œuvre de ce dispositif a un effet perceptible sur les différents métiers concernés.

²⁴ Pour une école innovante, Synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative, 2013-2014, Didier Lapeyronnie, président du CNIRE, novembre 2014.

3-2 L'innovation : un travail en responsabilité partagée sur la base d'observations mutuelles, qui demande du temps et de la stabilité

Les observations mutuelles de pratiques avec une volonté de progrès collectifs, constituent le principal objectif poursuivi. Les retours réflexifs sont à favoriser dans la mesure où ils facilitent des changements de pratiques dans la prise en compte des procédures d'apprentissage et des difficultés des élèves.

Le dispositif a pour vocation fondamentale de donner lieu à une conception et à une préparation communes, avec l'objectif de renforcer l'activité intellectuelle des élèves : favoriser leur engagement, maintenir leur attention et faciliter l'auto régulation de leur action. Cette démarche vise à faire évoluer les postures des différents acteurs, ce qui demande du temps et une certaine stabilité au sein des équipes, d'écoles et de circonscriptions.

Mais la coopération ne peut être prescrite, elle nécessite que les acteurs parlent entre eux de ce qu'ils font, avec la possibilité de développer des controverses pédagogiques constructives. Il ne suffit pas d'analyser les pratiques existantes, il faut pouvoir les enrichir. Cette observation des pratiques enseignantes pose la question de l'organisation du travail au sein d'une école, et ne doit pas se réduire à la prescription de ce qui serait les « bonnes pratiques ».

Comprendre les choix effectués par l'équipe enseignante de l'école, et avoir une action réflexive dans une démarche d'accompagnement, paraît répondre à un besoin majeur des enseignants qui souhaitent pouvoir bénéficier d'apports de la connaissance et de techniques et pas seulement d'aides méthodologiques à la réflexion.

D'ores et déjà, il peut être noté que l'affectation d'un maître supplémentaire amène les enseignants à décrire et partager en confiance leurs pratiques pédagogiques. Elle permet, en outre :

- d'ouvrir la classe à un pair, de partager des gestes professionnels, de co-analyser des pratiques ;
- de penser l'ensemble des responsabilités comme englobant l'approche partagée de la construction du parcours des élèves ;
- de croiser les regards sur les outils, voire d'utiliser des outils communs (pédagogiques, d'évaluation, de programmation et planification d'objectifs, d'espace de partage de documents) ;
- de mutualiser des pratiques ;
- de développer la concertation inter-écoles grâce à l'action et aux collaborations du maître supplémentaire qui agit au sein de plusieurs classes, voire d'écoles, et partage son expérience.

3-3 L'institutionnalisation d'un comité de suivi départemental

La création de comités de suivi à l'échelon départemental, pour accompagner le déploiement du dispositif et offrir un espace professionnel de concertation, dépassant la seule communauté éducative locale, est à encourager, afin d'y développer les ressources, d'analyser les méthodes utilisées dans l'année et de repérer les pratiques efficaces, en y associant les organisations syndicales et les partenaires de l'école.

Le comité préconise la création de comités de suivi départementaux, pour accompagner le déploiement du dispositif et offrir un espace professionnel de concertation.

4 L'accompagnement de la mise en œuvre du dispositif et son articulation avec d'autres dispositifs d'aide

4-1 Le besoin d'un pilotage adapté

La mise en place de **comités départementaux** de suivi a contribué à faciliter le pilotage et la coordination du dispositif sur le territoire, en le rendant lisible et à en régulant les fonctionnements selon les particularités locales. Ces groupes de coordination sont constitués en général, d'IEN, de conseillers pédagogiques, de directeurs d'école et de maîtres supplémentaires. Ils assurent la mise en place et le suivi du dispositif dans la concertation, en s'appuyant sur un réseau de proximité, par bassin, pour travailler au plus près des équipes de circonscription ; ils veillent à l'appropriation des préconisations pour définir clairement des enjeux communs et arrêtent les besoins en formation pour le département.

Dans certains départements, outre le comité, une **commission départementale**, pilotée par l'IA-DASEN et dont la composition varie suivant les départements, a été constituée. Elle analyse collégialement les projets des écoles candidates à l'attribution d'un maître supplémentaire.

Le comité départemental garantit également le suivi de la formation, relayée au niveau de la circonscription par les conseillers pédagogiques qui assurent l'accompagnement des équipes d'écoles et le repérage des initiatives.

Au niveau de la circonscription, l'IEN est le garant de la formation, de l'accompagnement mis en œuvre avec l'appui de son équipe (conseillers pédagogiques, coordonnateurs REP - le cas échéant -, formateurs) et de l'évaluation du dispositif.

L'implication des conseillers pédagogiques de circonscription est à souligner dans l'accompagnement de nouveaux échanges pédagogiques et didactiques pris sur le temps des 108 heures mais pour beaucoup sur des temps informels. En REP+, les temps de concertation supplémentaires ont aussi vocation à contribuer à ces échanges.

Le directeur d'école a un rôle de coordination majeur pour la pleine réussite du dispositif. Dans le cadre de sa responsabilité pédagogique, il assure la coordination nécessaire entre les enseignants et la régulation du dispositif. L'articulation avec l'action du RASED est à rechercher lorsque celui-ci existe.

En outre, pour nourrir la conduite du changement, il convient de libérer les initiatives, de faire évoluer les modèles, d'encourager l'essaimage des projets et des pratiques professionnelles et d'éviter de générer des dispositifs standardisés.

Pour le comité, la mise en œuvre du dispositif requiert un pilotage académique et départemental adapté qui doit rendre visible l'objectif de prévention et de lutte contre la difficulté scolaire, ce qui est souhaité par les équipes, tout en évitant le « sur-encadrement ».

Le pilotage doit s'inscrire dans une logique globale de formation adossée à la recherche, ESPE et universités.

4-2 Un dispositif qui s'inscrit dans un projet d'école accompagné

Le comité se situe dans une démarche de propositions de repères sans privilégier une doxa ou un « fonctionnement type ». Il s'agit d'apprendre les uns des autres, dans une logique de mutualisation adossée à la recherche.

Le comité rappelle le besoin de stabilité des équipes éducatives et des binômes, nécessaire pour une mise en œuvre dans des conditions satisfaisantes.

Quelques grands principes pour un bon fonctionnement peuvent être mentionnés :

- La clarification des objectifs du dispositif dans le cadre de la loi de Refondation de l'école de la République qui doit remplir ses fonctions premières : comprendre et prévenir les difficultés, favoriser les progrès des élèves, lutter contre la difficulté scolaire.

- La formalisation écrite des projets (nécessité d'une mémoire du dispositif, type journal de bord) et la co-préparation des temps concernés.

- La gestion du temps (emploi du temps et temps de concertation au-delà des échanges informels entre enseignants et maître supplémentaire ; temps spécifiques de travail et de formation dédiés). Un temps institutionnel pour favoriser la conception et la mise en œuvre du dispositif dans l'école à partir des échanges entre enseignants, sur les besoins des élèves et sur les choix pédagogiques effectués qui doivent être compris par l'ensemble de l'équipe d'école.

4-3 Situation du maître supplémentaire

Le maître supplémentaire est par nature un membre de l'équipe pédagogique de l'école impliquée dans le dispositif. Il est un maître ordinaire, même s'il n'est pas le titulaire de la classe. Il a les mêmes obligations et responsabilités que ses collègues titulaires.

Le projet d'école précise la place de ce maître supplémentaire et détermine les niveaux et les classes prioritairement concernées. Le comité partage la conviction que la qualité du dispositif repose d'abord sur la constitution d'un collectif de travail dans l'équipe d'école.

Ses missions sont bien distinguées de celles des membres des RASED : comme ses collègues enseignants chargés de classe, il s'intéresse d'abord à l'ordinaire des situations d'apprentissage. Il partage activement dans la durée leur « co-préparation », leur mise en œuvre et la co-analyse de l'activité des élèves.

Pour le comité, il est essentiel que le maître supplémentaire soit volontaire et adhère au projet, qu'il peut contribuer à enrichir par son action.

- **Un cadre de travail formalisé par une fiche descriptive du dispositif**

Les écoles concernées par un poste de maître supplémentaire doivent être identifiées par les documents du mouvement départemental, afin que tous les enseignants intéressés par un des postes de l'école soient bien informés de l'existence du dispositif et puissent se renseigner sur le projet par

consultation de la fiche descriptive du dispositif, du projet d'école, par contact direct avec le directeur ou l'IEN de la circonscription.

Les modalités et critères d'affectation sont arrêtés par l'IA-DASEN après avis de la commission administrative paritaire compétente. Lorsque l'ensemble des enseignants est affecté, la fiche descriptive du dispositif, permet de déterminer en équipe d'école, l'enseignant le plus à même d'assurer les missions attendues. L'avis de l'IEN peut être sollicité lors de ces temps.

Pour tout projet évoluant au cours du temps, la fiche descriptive peut être revue ou réajustée sur la base d'une analyse partagée.

Par ailleurs, afin de permettre au projet défini collégialement d'être déployé rigoureusement, le comité préconise une certaine stabilité sur les postes concernés par le dispositif.

A l'issue des affectations ou au cours de l'année, l'équipe pédagogique peut, après avis de l'IEN, procéder à une autre répartition des postes au sein de l'école si cela s'avère nécessaire à une mise en œuvre optimale du dispositif.

Le comité préconise une certaine stabilité sur les postes de l'école concernés par le dispositif.

4-4 Articulation avec d'autres dispositifs

Pour le comité, une distinction est à opérer entre intervention d'un maître supplémentaire et mise en œuvre d'une aide spécialisée. Cette distinction a été réaffirmée dans son principe par la circulaire n°2014-107 du 18 août 2014²⁵ selon laquelle le RASED agit sur : « *la difficulté persistante qui perturbe l'apprentissage scolaire d'un élève* » et la circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014²⁶ qui précise que le dispositif « plus de maîtres que de classes » « *ne se substitue pas aux aides spécialisées qui gardent toute leur pertinence pour les élèves en grande difficulté* ».

A la lecture des textes officiels, membres du RASED et maître supplémentaire partagent comme l'enseignant « ordinaire » d'une classe, un objectif commun : « *faire progresser les élèves fragiles ou en difficulté.* »

La présence du maître supplémentaire ne dépossède pas le maître de la classe de sa réflexion sur la grande difficulté scolaire.

L'action du maître supplémentaire s'inscrit dans le quotidien de la classe et ne se substitue pas aux autres dispositifs d'aide.

La place occupée par ce maître supplémentaire au sein de l'équipe pédagogique, au cœur des activités de la classe va, en grande partie, déterminer la qualité de l'articulation avec les aides spécialisées (RASED). Les échanges entre la classe et le RASED, ne doivent donc pas porter sur des activités spécifiques que le maître supplémentaire pourrait proposer, mais bien sur le travail ordinaire de la classe que le maître supplémentaire vient enrichir et améliorer.

²⁵ Circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014 : *Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés.*

²⁶ Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 : *Refondation de l'éducation prioritaire.*

4-5 Une information nécessaire à tous les partenaires

Ce dispositif est encore mal connu des partenaires de l'école qui ne perçoivent pas toute son importance pour l'évolution des résultats des élèves. Outre le Conseil départemental de suivi, une information large est souhaitable :

- en Conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN) par l'IA-DASEN ;
- en direction des élus locaux par l'IEN ;
- en direction des parents élus en conseil d'école.

5 Les besoins de formation : une priorité réaffirmée

Le Comité invite à une forte mobilisation de l'enseignement supérieur et de la recherche, tant dans le champ de la recherche elle-même que dans celui de la formation ou de la diffusion des ressources.

5-1 Un besoin de formation au service d'une compétence collective exprimé par tous les acteurs

Pour développer les compétences collectives des équipes d'écoles, les corps d'inspection, les formateurs, les équipes pédagogiques expriment un besoin important de formation s'inscrivant dans la durée. La formation des formateurs et la mise à disposition d'outils sont des priorités.

Le plan national de formation (PNF) s'est inscrit dans cette logique et des membres du comité de suivi participent régulièrement à la formation des formateurs sur le territoire national.

Dans certaines académies, plusieurs temps de formation ont été réalisés : journées départementales en direction des formateurs, conseillers pédagogiques, mais aussi IEN, directeurs d'écoles, coordonnateurs REP, RASED... Ces journées académiques ont été relayées par bassin, lieux de mutualisation et d'innovation, puis en circonscription, sur un volet didactique, par un accompagnement au plus près des besoins des équipes d'écoles. Des formations de proximité sur l'analyse des pratiques de maîtres supplémentaires en co-enseignement avec des maîtres de classes ont également été conduites.

- **Les axes pour 2015/2016**

Le besoin de formation est à penser au service d'une compétence collective de l'équipe d'école. Il s'agit de faire évoluer les pratiques professionnelles induites. La formation se doit de réinterroger les pratiques des formateurs eux-mêmes et celles des enseignants.

L'objectif est de connaître les dernières avancées de la recherche, notamment dans les domaines de l'analyse du travail, de la didactique des disciplines, de la pédagogie et de la psychologie cognitive. Pour être efficaces, les actions des enseignants titulaires et supplémentaires doivent cibler des connaissances précises.

Il apparaît souhaitable de proposer aux enseignants d'actualiser leurs connaissances sur l'apprentissage de la lecture/écriture, la numération et les situations problèmes. Il convient aussi d'associer dans ces formations les équipes d'écoles et les membres des RASED.

5-2 La circonscription, l'échelon pertinent à conforter

Dans certains départements, les conseillers pédagogiques ont conduit, en circonscription, des formations didactiques et pédagogiques visant à mieux comprendre la nature des difficultés rencontrées par les élèves et réguler les situations de co-enseignement entre le maître supplémentaire et le maître de la classe.

Certains départements ont élaboré des critères de conditions d'efficacité des situations de co-interventions²⁷.

La circonscription est l'échelon pertinent d'organisation, de repérage des besoins et du suivi des formations en référence aux actions définies dans les plans académiques et départementaux de formation.

5-3 La place des ESPÉ et des opérateurs à renforcer

Les ESPÉ sont des lieux d'enseignement qui maillent le territoire et développent les liens entre recherche, formation et pratiques pédagogiques. Elles ont vocation à faire connaître les dernières avancées de la recherche notamment dans les domaines de l'analyse du travail enseignant, de la didactique des disciplines et de la psychologie cognitive ainsi que de l'organisation globale des enseignements dans l'école.

La participation de tous les opérateurs est hautement souhaitable. Pour CANOPÉ, la réforme en cours comporte la refonte de la politique éditoriale et celle du réseau et des lieux de proximité par une réorganisation en douze directions territoriales. En tant qu'éditeur de ressources pédagogiques mutualisant celles-ci sur une plateforme unique et comme opérateur de proximité grâce à des espaces de proximité, « les ateliers CANOPÉ » (Learning Training Centers), le réseau est un partenaire pour la formation des équipes.

Que ce soit en formation continue ou en formation initiale, la cohérence et la continuité des parcours doivent être assurées compte tenu de la multiplicité des partenaires impliqués : ESENER, CANOPÉ, IFÉ, parcours M@gistère... Dans le cadre des formations hybrides (parcours M@gistère), en particulier, il convient de veiller à articuler l'analyse des pratiques professionnelles et les formations didactiques dans les disciplines, pour assurer cohérence et continuité des formations.

La planification des actions de formation pluriannuelle entre tous les partenaires apparaît souhaitable.

²⁷ Cf Annexe 8 : *Critères d'efficacité et transférabilité du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*, Nathalie Donot, conseillère pédagogique en Loire-Atlantique, membre du groupe de pilotage départemental de Loire-Atlantique.

Les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), en formation continue comme en formation initiale, sont des lieux ressources qui doivent développer des liens entre recherche, formation et pratiques pédagogiques.

La formation de formateurs en est une des dimensions, incluant des partenariats tels que l'ESENESR, l'IFÉ, le réseau CANOPÉ.

Il conviendrait également, en lien avec les responsables des ESPE, d'encourager les stagiaires à faire du dispositif un objet de recherche.

L'objectif est de renforcer l'accompagnement et la formation avec l'aide de recherches collaboratives avec les équipes de circonscription et les maîtres formateurs, en les recentrant sur des situations d'apprentissage, les gestes professionnels, l'usage du numérique, en s'assurant de la diffusion des résultats de la recherche.

5-4 Un besoin d'outils de formation

Un parcours M@gistère propose, à partir de situations ordinaires de classes et d'entretiens, d'observer et d'analyser différentes modalités d'enseignement durant des temps où deux maîtres interviennent dans une classe. Il devrait permettre de mieux comprendre les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du dispositif du point de vue des apprentissages des élèves, des pratiques d'enseignement et du travail partagé, pour définir des règles d'action plus efficaces.

Ce parcours vise à aider les enseignants à :

- connaître les textes officiels de référence ;
- identifier les différents types d'interventions partagées, leurs avantages et inconvénients selon les contextes (description, catégorisation) ;
- mieux identifier les obstacles ordinaires aux apprentissages, dans plusieurs domaines où intervient l'enseignant supplémentaire, dans le but de choisir les modalités d'organisation pédagogique les plus efficaces.

6 La définition des modalités d'évaluation de l'efficience du dispositif

Le professeur Suchaut²⁸ a étudié les différentes mesures prises pour lutter contre l'échec scolaire en se livrant à des comparaisons internationales avec les pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE).

Les comparaisons établies avec les dispositifs anglo-saxons mettent surtout en lumière les grandes différences entre ces expérimentations et le dispositif « Plus de maîtres que de classes » (enseignants vacataires, assistants d'éducation et non des professeurs des écoles titulaires comme en France).

Le professeur Suchaut souligne par ailleurs la rigueur de la mise en œuvre du dispositif PARE (Projet d'aide à la réussite des élèves) à Marseille²⁹.

²⁸ « Plus de maîtres que de classes » *Analyse des conditions de l'efficacité du dispositif*, Bruno Suchaut, professeur des universités (statistiques et méthodologie de l'évaluation), directeur de l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques du canton de Vaud (Suisse), mars 2013.

²⁹ *Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : projet et mise en œuvre pédagogique*, chap. 1.2.2.2. PARE (Projet d'aide à la réussite des élèves) : un dispositif qui donne satisfaction aux acteurs et que les observateurs regardent de manière très positive (page 16) rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche – n°2014-031, juin 2014.

Lors de son audition par le comité, Nathalie Mons³⁰, présidente du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), instance menant une évaluation scientifique et indépendante du système scolaire pour éclairer les différents acteurs de l'école, a souligné, notamment, que le dispositif « Plus de maîtres que de classes » met en lumière une évolution des pratiques pédagogiques et suscite de nouveaux questionnements. Ainsi, tout en faisant état de conclusions très convergentes avec la réflexion du comité, certains éclairages nouveaux apparaissent : le cadre national est posé par les directions académiques qui en font une déclinaison locale, selon les lieux, différentes modalités d'accompagnement et de formation des équipes pédagogiques sont mises en place ; les organisations sont variables suivant les écoles ; le travail d'équipe, plus visible, est mieux centré sur les questions pédagogiques ; l'interrogation sur les modalités d'intervention est partout présente ; le maître supplémentaire est un acteur prépondérant de la réflexion et apparaît comme un pivot.

Les membres du comité notent, toutefois, la difficulté d'évaluer précisément et rapidement l'efficacité du dispositif. L'analyse de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) confirme cette difficulté au regard du peu de recul que permet une seule année de mise en œuvre et des échantillonnages à établir au plan statistique. L'étude confiée par la DEPP à deux équipes de recherche (de l'université Paris-Descartes et du Centre Alain Savary de l'IFE) devrait apporter des éléments de réponse.

6-1 L'évaluation, partie intégrante du projet

Comme le précise la circulaire de décembre 2012-201 du 18 décembre 2012, l'évaluation fait partie du projet. Tous les acteurs du système souhaitent des modalités d'évaluation les plus concrètes possibles de façon à tirer des conclusions les plus proches de la réalité du terrain. Concernant l'éducation prioritaire, l'évaluation des REP+ et REP sera réalisée au cours de l'année scolaire 2018-2019 et il est difficile d'isoler dans un ensemble de moyens mis au service d'une politique un facteur pour l'évaluer séparément.

De plus, l'évaluation de l'impact du dispositif ne peut se limiter à des données quantitatives, elle doit aussi aborder les dimensions qualitatives. Il convient de distinguer ce qui relève de l'évolution des pratiques pédagogiques de l'équipe enseignante de ce qui atteste d'une amélioration des résultats des élèves. En fonction de l'objectif visé, il est fondamental de savoir de quel type d'évaluation il est question. L'évaluation est avant tout une prise d'information qui vise à aider l'activité des enseignants en mesurant l'impact de leur action pédagogique sur les élèves et à ajuster la formation pour déterminer les besoins en accompagnement.

6-2 Une pratique raisonnée de l'évaluation des élèves

L'objectif est de mesurer les progrès réalisés par les élèves dans les apprentissages à partir de l'analyse fine des besoins, l'action étant centrée sur l'acquisition de compétences fondamentales (expression orale et écrite, compréhension, mathématiques, par exemple) et sur la méthodologie du travail scolaire.

³⁰ Cf. annexe 2 : *Liste des personnalités auditionnées.*

Il convient de mettre en œuvre, après une formation suffisante, des outils fonctionnels (ressources, évaluations), d'évaluer les progrès des élèves et de conforter une auto-évaluation guidée. Les enseignants ont besoin d'outils pour les aider à mesurer les progrès des élèves à l'échelle des écoles en privilégiant les objets d'apprentissage les plus fréquemment ciblés, comme la production d'écrit ou l'enseignement de l'oral par exemple, pour évaluer ce qu'ils ont enseigné.


Il s'agit aussi de mesurer l'impact du dispositif sur la prise en compte du plaisir d'apprendre et l'amélioration de l'estime de soi.


La réflexion des acteurs du dispositif « Plus de maîtres que de classes » sur les dimensions didactiques et pédagogiques devra prendre en compte les nouveaux programmes de l'école primaire ainsi que le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les conclusions de la conférence nationale sur l'évaluation et celles de la conférence de consensus relative au redoublement et ses alternatives.

L'évaluation ne peut s'en tenir à des données quantitatives mais doit aborder les dimensions qualitatives.

Annexes

Annexe 1 : Lettre de mission et composition du comité


Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE


Ministère
de l'Éducation
Nationale

**Direction générale
de l'enseignement
scolaire**

Service
de l'instruction publique et
de l'action pédagogique

Sous-direction
du socle commun,
de la personnalisation des
parcours scolaires
et de l'orientation

Bureau des écoles

DGESCO A1-1
n°2014
Affaire suivie par
Marie-Claire Mzali-Duprat
Téléphone
01 55 55 36 86
Télécopie
01 55 55 38 92
Courriel
marie-claire.mzali-duprat
@education.gouv.fr

110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris le **24 JAN. 2014**

Le ministre de l'éducation nationale

à

Madame le Recteur de l'académie
de Clermont-Ferrand

Objet : Constitution d'un comité national de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes »


Réf : circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012 ; rapport annexé à la loi d'orientation pour la refondation de l'école de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013.

Le dispositif « plus de maîtres que de classes » se déploie dans tous les départements depuis la rentrée scolaire 2013-2014. Figurant parmi les mesures-phares de la refondation et de la priorité donnée à l'école primaire, ce dispositif est mentionné dans le rapport annexé à la loi comme un des leviers majeurs pour prévenir et réduire sensiblement les difficultés scolaires et faire évoluer les pratiques pédagogiques des enseignants. Au regard de ces enjeux et des moyens mobilisés (plus de 1 000 emplois cette année), un comité national de suivi du déploiement de ce dispositif est mis en place.

Ce comité aura pour mission le suivi et l'accompagnement du déploiement qualitatif du dispositif : repérage des projets et des organisations pédagogiques innovantes, articulation avec d'autres dispositifs d'aide, recensement des besoins de formation des enseignants. Le comité aura aussi à définir les modalités d'évaluation de l'efficacité du dispositif.

Je vous remercie d'avoir accepté la présidence de ce comité national qui sera installé par le directeur général de l'enseignement scolaire vendredi 31 janvier 2014. La réunion aura lieu, de 14 heures à 17 heures, au ministère de l'éducation nationale, 110 rue de Grenelle, Paris 7ème (salle Condorcet).

Pour le ministre et par délégation
Le directeur général de l'enseignement scolaire


Jean-Paul DELAHAYE

PJ : autorisation de délivrer un ordre de mission à l'initiative de l'administration centrale

Présidente : Marie-Danièle CAMPION, rectrice de l'académie de Clermont-Ferrand

Experts :

Roland GOIGOUX, professeur des universités, Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Education (ACTÉ), ESPÉ Clermont-Auvergne, Université Blaise Pascal-Clermont 2

Marie TOULLEC-THÉRY, maître de conférences en sciences de l'éducation, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) et Ecole supérieure du professorat et de l'éducation (ESPÉ), Université de Nantes

Jean-Marc MERRIAUX, directeur général du réseau Canopé

André TRICOT, professeur des universités, Laboratoire travail et cognition, directeur adjoint recherche et développement universitaire de l'Ecole supérieure du professorat et de l'éducation (ESPÉ) Toulouse Midi-Pyrénées, Université Toulouse II - le Mirail

Patrick PICARD, responsable du Centre Alain Savary, Institut français de l'éducation (IFÉ) - ENS de Lyon

Benoît Dechambre, IA-DASEN 1^{er} degré Paris

Catherine BENOIT-MERVANT, IA-DASEN de Loire-Atlantique, puis IA-DASEN de Seine-Maritime

Annie HUGON, Cellule académique Recherche et Développement en Innovation et en Expérimentation (CARDIE), académie d'Orléans-Tours

André Garcia, IENA du Val d'Oise (95)

Gérard ROUBAUD, IEN 1^{er} degré, circonscription Marseille 3

Yoann Pincemin, Directeur de l'école primaire Le Verger à Palluau (Vendée)

Sylvain ARNOUX, Maître spécialisé option E : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP) La Luerna à Nice et SEGPA (Alpes-Maritimes)

Véronique DURAND, conseillère pédagogique, circonscription Bourges II (Cher)

Gaëlle Puyo, professeur des écoles, Maître supplémentaire, Ecole élémentaire rue d'Oran Paris (18^e)

Partenaires professionnels et sociaux :

Association nationale des conseillers pédagogiques et autres formateurs (ANCP&AF)

SNUipp-FSU

SNPI-FSU

SE-UNSA

SI-EN-UNSA

SGEN-CFDT

SNUDI-FO

Représentants du ministère :

Inspection générale : Christian LOARER, IGEN, doyen du groupe de l'enseignement primaire

Direction générale de l'enseignement scolaire - DGESCO :

Sous-direction du socle commun, de la personnalisation des parcours scolaires et de l'orientation (DGESCO A1)

Bureau des écoles (DGESCO A1-1), chargé du Secrétariat du Comité national de suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes »

Sous-direction de la gestion des programmes budgétaires (DGESCO B1)

Bureau du programme « enseignement scolaire public du 1^{er} degré » (DGESCO B1-1)

Sous-direction de la vie scolaire, des établissements et des actions socio-éducatives

Bureau de la politique d'éducation prioritaire (DGESCO B3-2)

Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (DGESCO DRDIE)

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – DEPP :

Sous-direction des évaluations et de la performance scolaire

Bureau de l'évaluation des actions éducatives et des expérimentations (DEPP B4)

Direction générale des ressources humaine - DGRH :

Sous-direction des études de gestion prévisionnelle et statutaires

Bureau du pilotage de gestion (DGRH B1-2)

Sous-direction de la gestion des carrières

Bureau des enseignants du 1^{er} degré (DGRH B2-1)

Personnalités auditionnées, extérieures au comité :

Jacques GINESTIÉ, Président du Réseau national des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPÉ), directeur de l'ESPÉ d'Aix-Marseille

Yves DUTERCQ, professeur des universités, co-directeur du CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes) - Université de Nantes

Nathalie MONS, présidente du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO)

Françoise LANTHEAUME, Directrice du laboratoire de recherches Education, Culture, Politiques (ECP), Université Lumière - Lyon 2

Didier LAPEYRONNIE, Président du Conseil national de l'innovation et de la réussite éducative (CNIRE)

Bruno SUCHAUT, Directeur de l'unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques du canton de Vaud, Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, Canton de Vaud (Suisse)

Rémy SUEUR, IGAENR - Inspection générale

Yves CRISTOFARI, IGEN - Inspection générale

Personnalité auditionnée, membre du comité :

Jean-Marc Merriault, Directeur général du réseau Canopé

21 mars 2014

Premiers constats sur le déploiement du dispositif :

Christian Loarer, inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe enseignement primaire (membre du comité)

11 avril 2014

Visite de quatre écoles : comité réparti en petits groupes ; visite d'une école à Villiers-le-Bel (Val d'Oise - 95) et de trois écoles à Paris (Ecole rue d'Aubervilliers - 75020 ; Ecole rue des Cheminets - 75019 ; Ecole rue des Pyrénées - 75019)

- **Séance de co-enseignement dans une classe ;**
- **Audition sur place de la diade maître supplémentaire-maître de la classe, audition des équipes pédagogiques de chaque école ;**
- **Entretien élargi (un a Paris et un dans le Val d'Oise) ensuite : équipes de circonscription, IEN, conseillers pédagogiques, IEN chargés du dispositif à Paris et dans le département du Val d'Oise.**

Présentation de la mise en œuvre du dispositif dans le cadre de l'éducation prioritaire (REP, REP+) :

Marc Bablet, chef du bureau de la politique de l'éducation prioritaire à la DGESCO (membre du comité)

Présentation du dispositif mis en place dans le département de Loire-Atlantique :

Catherine Benoit-Mervant, IA-DASEN de Loire-Atlantique, puis IA-DASEN de Seine-Maritime (membre du comité)

Présentation du dispositif mis en place à Paris :

Claire Boniface, IEN 1^{er} degré chargée du dispositif pour Paris

Proposition d'un outil de recensement des pratiques sur le dispositif :

Roland Goigoux, professeur des universités, Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Education (ACTÉ), ESPÉ Clermont-Auvergne - Université Clermont 2 (membre du comité)

12 mai 2014

Présentation du dispositif mis en place dans le département du Val d'Oise :

André Garcia, IENA du Val d'Oise (membre du comité)

Point sur le parcours m@gistère pour le dispositif « plus de maîtres que de classes » :

Benoit Ducange, chargé de mission m@gistère à la DGESCO

Présentation du questionnaire mis au point par les enseignants-chercheurs et les formateurs, membres du comité : destiné aux entretiens des chercheurs avec des maîtres supplémentaires (volontaires), sous forme d'un tableau de 12 colonnes, il permettra de **retracer une semaine ordinaire d'un maître supplémentaire**, qu'il travaille dans une ou plusieurs écoles.

Roland Goigoux, professeur des universités, ESPÉ Clermont-Auvergne,

Marie Toullec-Théry, maître de conférences, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) Université de Nantes,

Patrick Picard, directeur du centre Alain Savary, IFÉ – ENS Lyon (tous membres du comité)

13 juin 2014

Visioconférence avec les académies de Martinique, Guadeloupe et Guyane sur la mise en œuvre du dispositif dans leur territoire : échanges entre les membres du comité et les IA-DAASEN, IEN en charge du dispositif « Plus de maîtres que de classes », IEN en charge de la maternelle.

29 septembre 2014

Présentation du rapport de l'Inspection générale sur le dispositif « Plus de maîtres que de classes » (juin 2014) :

Yves Cristofari, inspecteur général de l'éducation nationale, groupe de l'enseignement primaire
Rémy Sueur, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

3 novembre 2014

Présentation de travaux de recherche sur des définitions des notions de « co-intervention » et de « co-enseignement » :

Marie Toullec-Théry, maître de conférences, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) Université de Nantes (membre du comité)

Etat d'avancement du parcours M@gistère :

Patrick Picard, directeur du Centre Alain Savary, IFÉ – ENS Lyon (membre du comité)

28 novembre 2014

Séminaire « Plus de maîtres que de classes » organisé à Paris, dans le cadre du Plan national de formation (PNF) des personnels encadrants de l'éducation nationale. Participation de la présidente et de certains membres du comité (enseignants-chercheurs et IFE).

12 décembre 2014

Présentation du Réseau national des ESPÉ et de l'ESPÉ d'Aix-Marseille ;

Présentation des formations, stages et tutorats mis en place pour former, en prenant en compte l'évolution des pratiques et des métiers de l'enseignement, les professeurs des écoles stagiaires :

Jacques Ginestié, président du Réseau national des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation, directeur de l'ESPÉ d'Aix-Marseille

Présentation des résultats de deux enquêtes fondées sur une approche sociologique, sur la base d'entretiens menés dans l'ouest de la France et en Rhône-Alpes en 2013-2014 sur la mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes » et en octobre-novembre 2014 sur les effets du dispositif (présentation conjointe d'études du CREN) :

Yves Dutercq, professeur des universités, co-directeur du CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes), Université de Nantes,
Nathalie Mons, présidente du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO).

12 janvier 2015

Présentation du Conseil national de l'innovation et de la réussite éducative (CNIRÉ)

Didier Lapeyronnie, président du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (CNIRÉ)

Présentation de travaux de recherche

Françoise Lantheaume, professeure des universités, directrice du laboratoire de recherches Éducation, Cultures, Politiques (ECP), université Lumière – Lyon 2)

13 février 2015

Présentation de la politique de Canopé : refonte du réseau et des lieux de proximité et refonte de la politique éditoriale :

Jean-Marc Merriaux, Directeur général du réseau Canopé (membre du comité)

16 mars 2015

Présentation d'une analyse des conditions de l'efficacité du dispositif, datant de mars 2013 :

Bruno Suchaut, professeur des universités (statistiques et méthodologie de l'évaluation), actuellement directeur de l'unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques du canton de Vaud (Suisse)

13 avril 2015

Proposition de principes directeurs pour le recrutement du maître supplémentaire en vue de l'élaboration d'une fiche de poste adaptée aux contextes d'exercice, à débattre en réunion :

Marc Bablet, chef du bureau de la politique de l'éducation prioritaire à la DGESCO,

Patrick Picard, directeur du centre Alain Savary, IFÉ – ENS Lyon

Christian Loarer, inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe enseignement primaire (tous membres du comité)

Présentation de l'enquête sur l'activité hebdomadaire du maître supplémentaire, premier aperçu du dépouillement :

Roland Goigoux, professeur des universités, Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Education (ACTÉ), ESPÉ Clermont-Auvergne - Université Clermont 2 (membre du comité)

8 juin 2015

Echanges avec les personnels de l'éducation nationale en charge du dispositif dans différentes académies, en formation à l'Institut français de l'éducation (IFÉ) – ENS de Lyon

Annexe 4 : Liste des contributions des membres du comité déposées sur la plate-forme collaborative

Documents relatifs à la mise en œuvre du dispositif sur le terrain

Académie de Nantes (Loire Atlantique) : **dossier sur le dispositif mis en œuvre en Loire Atlantique**, envoi de Catherine Benoit-Mervant, IA-DASEN de Loire-Atlantique, puis IA-DASEN de Seine-Maritime (membre du comité) :

- **Note sur le dispositif « Plus de maîtres que de classes » en Loire Atlantique. 11/02/2014**
- **Enquête réalisée auprès d'enseignants de Loire Atlantique par le Centre Alain Savary, Institut français de l'éducation -IFÉ (ENS Lyon)**
- **Groupe de pilotage départemental : composition, compte-rendu**
- **Compte-rendu des Journée de formation des enseignants en 2013 et 2014**
- Expérithèque - **Recherche-action et discussions inter-métiers (enseignants, CPC, IEN de circonscription, chercheurs) autour du dispositif « Plus de maîtres que de classes» (2014)**
- **Mutualisation des ressources**
- **Visite de l'école Jacques Tati à Nantes – 18 février 2014**

Académie de Paris : **Dispositif « Plus de maîtres que de classes », la co-intervention, le co-enseignement.** (2013) : envoi de Véronique Durand, CPC à Bourges, Cher (membre du comité)

Académie de Rouen (Seine Maritime) : Expérithèque - **Dispositif « Plus de maîtres que de classes ».** Ecole élémentaire Joliot-Cury, Evreux.

Académie d'Amiens : Expérithèque - **Enseigner en co-intervention.** Ecole primaire Albert Schweitzer, Amiens (2014).

Académie d'Orléans-Tours : Expérithèque – **Fiche projet « Plus de maîtres que de classes » et carte interactive des différents projets « Plus de maîtres que de classes » dans l'académie** : envoi d'Annie Hugon, CARDIE, rectorat d'Orléans-Tours (membre du comité)

Académie d'Orléans-Tours (Indre) : Expérithèque - **Mise en place à l'école Michelet, depuis 4 ans, d'un projet d'organisation pédagogique préfigurant le dispositif Plus de maîtres** (Chateauroux) : envoi d'Annie Hugon, CARDIE, rectorat d'Orléans-Tours (membre du comité)

Académie de Grenoble (Isère) : Expérithèque - **Dispositif « Plus de maîtres que de classes », un levier pour innover. Ecole Jules Ferry, Grenoble** : envoi d'Annie Hugon, CARDIE, rectorat d'Orléans-Tours (membre du comité)

Académie de Nantes (Vendée) - **Emploi du temps du maître supplémentaire à l'école le Verger** : envoi de Yoann Pincemin, directeur d'école à Palluau (membre du comité)

Académie d'Orléans-Tours : **vidéo interview d'un maître supplémentaire, école Michelet** (Chateauroux) : envoi d'Annie Hugon, CARDIE, rectorat d'Orléans-Tours (membre du comité)

Académie d'Orléans-Tours : Expérithèque - **MAT'Sup, enseigner la compréhension dans le cadre du dispositif « Plus de maîtres que de classes ».** Circonscription Orléans-Est et St Jean-de-la-Ruelle en partenariat avec l'ESPÉ Centre-Val de Loire (2014) : envoi d'Annie Hugon, CARDIE, rectorat d'Orléans-Tours (membre du comité)

Académie de Guadeloupe : Expérithèque – **Dispositif au service de la prévention de l'illettrisme : Plus de maîtres que de classes - 2014**. Ecole primaire Louis Andrea 1 à Baie-Mahault : envoi d'Annie Hugon, CARDIE, rectorat d'Orléans-Tours (membre du comité)

Académie de Guadeloupe : Expérithèque – Plan de prévention du décrochage scolaire en bassin Eclair. Circonscription IEN Pointe-à-Pitre : envoi d'Annie Hugon, CARDIE, rectorat d'Orléans-Tours (membre du comité)

« **Plus de maîtres que de classes** », **les variables (carte heuristique)**. Envoi de Claire Boniface, IEN chargée du dispositif pour Paris – avril 2014

L'accompagnement des enseignants et des équipes. Envoi de Claire Boniface, IEN chargée du dispositif pour Paris - mai 2014

Académie d'Orléans-Tours : Expérithèque – **Continuité école – collège : des 6èmes à la carte**. Collège Rosa Parks, Chateauroux : envoi d'Annie Hugon, CARDIE, rectorat d'Orléans-Tours (membre du comité)

Académie de Grenoble (Haute-Savoie) : **Point d'évaluation d'étape des dispositifs « Plus de maîtres que de classes » appelés PACTE (Programme d'aide contractualisée en faveur de tous les élèves) en Haute-Savoie**. Courrier de l'IA-DASEN à la DGESCO, 19 janvier 2015

Académie de Nantes (Vendée) : **Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » à l'école le Verger à Palluau, Vendée** : envoi en 2015 de Yoann Pincemin, directeur d'école à Palluau (membre du comité)

Académie de Grenoble (Savoie) : **Exemple de l'école du Biollay, Chambéry : document de synthèse et d'évaluation co-élaboré par l'équipe d'école et l'équipe de circonscription** - 21 mai 2015 : envoi de Patrick Picard (membre du comité), directeur du centre Alain Savary, Institut français de l'éducation – IFÉ, ENS Lyon

Académie de Montpellier (Hérault) : **Dispositif « Plus de maîtres que de classes » - Synthèse qualitative des visites départementales 2014-2015. Département de l'Hérault**. Envoi de M. Régnier, IEN, circonscription de Saint-Mathieu de Trévières (Hérault).

Documents élaborés par le comité, articles, présentations

Suggestion sur le dispositif « Plus de maîtres que de classes ». Contribuer à la réflexion des acteurs, enseignants et équipes de circonscription. 24 mars 2014 : envoi de Roland Goigoux (membre du comité), professeur des universités, Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Education (ACTÉ), ESPÉ Clermont-Auvergne - Université Clermont 2.

Proposition de grille pour organiser les synthèses des entretiens réalisés avec les maîtres supplémentaires - « La semaine dernière, à qui et à quoi avez-vous consacré votre temps ? » (grille/tableau/légende/canevas d'entretien/exemple de commentaires) – mai 2014 : envoi de Roland Goigoux (membre du comité), professeur des universités, Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Education (ACTÉ), ESPÉ Clermont-Auvergne - Université Clermont 2. Document déposé sur la plate-forme collaborative pour recueillir les observations des membres du comité.

Conception d'un parcours de formation hybride « Plus de maîtres que de classes » : éléments de cahier des charges. Présentation de Benoît Ducange, chargé de mission M@gistère à la DGESCO.

Document déposé en mai 2014 sur la plate-forme collaborative pour recueillir les observations des membres du comité.

Plus de maîtres que de classes : favoriser les apprentissages. Présentation au séminaire inter-académique de mars 2013. André Tricot (membre du comité), professeur des universités – Travaux du Laboratoire cognition, langues, langage, ergonomie – Equipe « Apprentissages, motivation, métacognition » UMR 5263 CNRS, EPHE, Université Toulouse -le Mirail.

Article : **Des situations scolaires « à risques ».** Marie-Christine Toczek *in* Revue « Diversité » décembre 2006. Envoi de Véronique Durand, CPC à Bourges, Cher (membre du comité)

Un référentiel pour l'éducation prioritaire. Janvier 2014 (document DGESCO)

Proposition de Roland Goigoux (membre du comité) : **Contribution du Comité à la réflexion des acteurs engagés dans le dispositif Plus de maîtres que de classes** - 24/03/14

Journée REP+ préfigurateurs, atelier « Plus de maîtres que de classes » - 11 mars 2015

Quelles incidences sur les apprentissages ont les formes d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? Marie Toullec-Théry (membre du comité), maître de conférences, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) Université de Nantes - avril 2015

Maître supplémentaire par rapport aux aides spécialisées, une complémentarité à construire. Contribution de Sylvain ARNOUX (membre du comité), Maître spécialisé option E (Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique à Nice et SEGPA - Alpes-Maritimes) 4 juin 2015

Contributions des organisations professionnelle et syndicales représentées au comité

Analyse et positionnement par rapport à l'étude de la mesure « plus de maîtres que de classes ». Association nationale des conseillers pédagogiques de circonscription (ANCP), Commission pédagogie et formation (organisation professionnelle représentée au comité). Février 2014

Contribution du SNUipp-FSU (organisation syndicale représentée au comité) – **Plus de maîtres que de classes, un levier pour transformer l'école et le métier** – 12/02/14

Déclaration SE-UNSA (organisation syndicale représentée au comité) - 21/03/14

Contribution du SNUipp-FSU (organisation syndicale représentée au comité) – **Plus de maîtres que de classes à l'épreuve de la pratique** - juin 2014

Université d'automne du SNUipp (organisation syndicale représentée au comité) : **Quel effet du « Plus de maîtres que de classes » ? Analyse de Marie Toullec-Théry et Patrick Picard.**

Contribution du SNUipp-FSU (organisation syndicale représentée au comité) – **Ressources humaines Plus de maîtres que de classes** 08/04/15

Article : **Des situations scolaires « à risques »**. Marie-Christine Toczek *in* Revue Diversité, décembre 2006

Conseil scientifique DGESCO – 20 décembre 2012 – **Questions sur « plus de maîtres que de classes »**. Pascal Bressoux Université de Grenoble, laboratoire des sciences de l'éducation ; Institut universitaire de France (power-point)

Plus de maîtres que de classes : favoriser les apprentissages. Présentation au séminaire inter-académique de mars 2013. André Tricot (membre du comité), professeur des universités, Travaux du Laboratoire cognition, langues, langage, ergonomie – Equipe « Apprentissages, motivation, métacognition » UMR 5263 CNRS, EPHE, Université Toulouse - le Mirail.

Article : **Plus de maîtres que de classes. Analyse des conditions de l'efficacité du dispositif.** Bruno Suchaut (unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques du canton de Vaud), mars 2013

Synthèse de travaux de recherche (power-point). André TRICOT (membre du comité), professeur des universités, Laboratoire travail et cognition, directeur adjoint recherche et développement universitaire de l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPÉ) Toulouse Midi-Pyrénées (université Toulouse -le Mirail) et Marie Toullec-Théry (membre du comité), maître de conférences, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) et ESPÉ, université de Nantes - septembre 2013

Article : **Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés «plus de maîtres que de classes»**. Marie Toullec-Théry (membre du comité), maître de conférences, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) et ESPÉ, université de Nantes et Corinne Marlot, maître de conférences, Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Education (ACTÉ), ESPÉ Clermont-Auvergne, université Clermont 2 - mai 2014

Mise en œuvre et effets du dispositif « Plus de maîtres que de classes » (power-point). Yves Dutercq, Anne Josso et Eric Maleyrot, enseignants-chercheurs, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), université de Nantes - 2014

Quelles incidences sur les apprentissages ont les formes d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ? Marie Toullec-Théry (membre du comité), maître de conférences, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) et ESPÉ, université de Nantes ; Corinne Marlot, maître de conférences, laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Education (ACTÉ), ESPÉ Clermont-Auvergne, université Clermont 2 - avril 2015

Annexe 6 : Ensemble des moyens dédiés au dispositif à la rentrée 2014 et
prévision rentrée 2015

Rentrée 2014

1er degré Enseignement public	Emplois au titre des dispositifs "plus de maîtres que de classes" RS 2014			
	Département ACADEMIE /	Stock d'emplois dédiés aux dispositifs à la rentrée 2014	Nombre d'emplois de maîtres supplémentaires dédiés à ces projets à la rentrée 2014	
Nouvelles créations d'emplois			Redéploiement d'emplois existants (animation, soutien, ...)	
Alpes-de-Haute-Provence	2,00		1,00	1,00
Hautes-Alpes	6,00	-1,50		-1,50
Bouches-du-Rhône	73,00	10,00		10,00
Vaucluse	14,00	1,00		1,00
Aix-Marseille	95,00	9,50	1,00	10,50
Aisne	14,00		7,00	7,00
Oise	34,50	9,00		9,00
Somme	24,00	4,00		4,00
Amiens	72,50	13,00	7,00	20,00
Doubs	9,00	2,00	6,00	8,00
Jura	4,00		4,00	4,00
Haute-Saône	3,00	3,00		3,00
Territoire de Belfort	5,50		0,50	0,50
Besançon	21,50	5,00	10,50	15,50
Dordogne	11,00	6,00		6,00
Gironde	35,00	9,00	1,00	10,00
Landes	6,75	2,75		2,75
Lot-et-Garonne	7,00			
Pyrénées-Atlantiques	16,50	5,25	2,00	7,25
Bordeaux	76,25	23,00	3,00	26,00
Calvados	28,00	7,00		7,00
Manche	9,00	2,00	1,00	3,00
Orne	11,50	6,50		6,50
Caen	48,50	15,50	1,00	16,50
Allier	4,00	2,00	2,00	4,00
Cantal	4,00	2,00		2,00
Haute-Loire	1,00		1,00	1,00
Puy-de-Dôme	6,50	2,00		2,00
Clermont-Ferrand	15,50	6,00	3,00	9,00
Corse-du-Sud	4,00	2,00		2,00
Haute-Corse	1,00	-1,00	1,00	
Corse	5,00	1,00	1,00	2,00
Seine-et-Marne	16,00	4,00		4,00
Seine-Saint-Denis	38,00	9,00		9,00
Val-de-Marne	31,00	5,00	3,00	8,00
Créteil	85,00	18,00	3,00	21,00
Côte-d'Or	14,50	1,00		1,00
Nièvre	10,50	0,50		0,50
Saône-et-Loire	18,50	2,00	9,50	11,50
Yonne	17,00	4,00		4,00
Dijon	60,50	7,50	9,50	17,00

Ardèche	9,50	5,00		5,00
Drôme	17,00	8,00		8,00
Isère	38,00	12,00		12,00
Savoie	11,00	4,00		4,00
Haute-Savoie	21,75	5,00		5,00
Grenoble	97,25	34,00		34,00
Nord	56,00	5,00	7,00	12,00
Pas-de-Calais	90,00	18,00	36,00	54,00
Lille	146,00	23,00	43,00	66,00
Corrèze	9,00	1,00		1,00
Creuse	5,00	1,00	4,00	5,00
Haute-Vienne	6,00	2,00	1,00	3,00
Limoges	20,00	4,00	5,00	9,00
Ain	25,50	2,00	17,50	19,50
Loire	12,00	8,00		8,00
Rhône	100,00	2,00		2,00
Lyon	137,50	12,00	17,50	29,50
Aude	3,00	1,00		1,00
Gard	8,00	3,00		3,00
Hérault	25,00	7,00		7,00
Lozère				
Pyrénées-Orientales	6,00	1,00		1,00
Montpellier	42,00	12,00		12,00
Meurthe-et-Moselle	8,00	3,00	3,00	6,00
Meuse	5,00		-1,00	-1,00
Moselle	14,00	4,00		4,00
Vosges	4,00	2,00		2,00
Nancy-Metz	31,00	9,00	2,00	11,00
Loire-Atlantique	43,50	14,00		14,00
Maine-et-Loire	14,50	6,00		6,00
Mayenne	8,00	4,00		4,00
Sarthe	16,00	3,00	3,00	6,00
Vendée	7,50	1,50		1,50
Nantes	89,50	28,50	3,00	31,50
Alpes Maritimes	28,00	15,00		15,00
Var	21,00	8,00		8,00
Nice	49,00	23,00		23,00
Cher	4,00	2,00		2,00
Eure-et-Loir	16,00	2,50		2,50
Indre	4,00	1,00		1,00
Indre-et-Loire	15,00			
Loir-et-Cher	5,00	1,00	2,00	3,00
Loiret	22,25			
Orléans-Tours	66,25	6,50	2,00	8,50
Paris	19,00	4,00		4,00
Charente	13,00	1,50	2,50	4,00
Charente-Maritime	15,50	1,00		1,00
Deux-Sèvres	14,00	3,00		3,00
Vienne	16,00	5,00		5,00
Poitiers	58,50	10,50	2,50	13,00
Ardennes	19,00	2,00		2,00
Aube	15,00	1,00		1,00
Marne	12,00	10,00		10,00
Haute-Marne	7,00		3,00	3,00
Reims	53,00	13,00	3,00	16,00
Côtes-d'Armor	2,50		2,50	2,50

Finistère	5,50	-2,75	0,50	-2,25
Ille-et-Vilaine	10,00	2,00		2,00
Morbihan	5,50	-0,25		-0,25
Rennes	23,50	-1,00	3,00	2,00
Eure	20,50	4,50	10,00	14,50
Seine-Maritime	23,00	10,00		10,00
Rouen	43,50	14,50	10,00	24,50
Bas-Rhin	12,00	1,00		1,00
Haut-Rhin	12,00			
Strasbourg	24,00	1,00		1,00
Ariège	1,00	1,00		1,00
Aveyron	1,00		0,50	0,50
Haute-Garonne	27,50		23,50	23,50
Gers	1,00			
Lot	1,00			
Hautes-Pyrénées	1,00		1,00	1,00
Tarn	5,50	2,00		2,00
Tarn-et-Garonne	3,00	1,50		1,50
Toulouse	41,00	4,50	25,00	29,50
Yvelines	40,00	-2,00	11,00	9,00
Essonne	25,00		3,00	3,00
Hauts-de-Seine	28,00	12,00	5,00	17,00
Val-d'Oise	88,00	1,00		1,00
Versailles	181,00	11,00	19,00	30,00
France métropolitaine	1 601,75	308,00	174,00	482,00
Guadeloupe	19,00	17,00		17,00
Guyane	42,00	9,00		9,00
La Réunion	61,00	6,00	-8,00	-2,00
Martinique	87,00	28,00	-14,00	42,00
DOM	209,00	60,00	6,00	66,00
France métro. + DOM (4)	1 810,75	368,00	180,00	548,00
Mayotte	38,00	35,00	-1,00	34,00
<i>France métro. + DOM (5)</i>	<i>1 848,75</i>	<i>403,00</i>	<i>179,00</i>	<i>582,00</i>

Rentrée 2015

Les prévisions pour la rentrée scolaire 2015-2016 ont été effectuées en mai 2015.

Suite aux ajustements de rentrée, les constats remonteront au ministère fin octobre – début novembre 2015.

Emplois au titre du dispositif "plus de maîtres que de classes" à la rentrée 2015

Département Académie	Nombre d'emplois dédiés au dispositif			
	Nombre d'emplois du dispositif affectés dans l'école à la rentrée 2015	Dont nouvelles créations d'emplois dédiés au titre de la mesure de rentrée 2015	Dont redéploiement d'emplois existants (animation, soutien,,,) à la rentrée 2015	Nombre d'emplois du dispositif affectés dans l'école à la rentrée 2014
Alpes-de-Haute-Provence	2,00	0,00	0,00	2,00
Hautes-Alpes	11,50	4,50	1,00	6,00
Bouches-du-Rhône	78,00	5,00	0,00	73,00
Vaucluse	15,00	1,00	0,00	14,00
Aix-Marseille	106,50	10,50	1,00	95,00
Aisne	21,00	7,00	0,00	14,00
Oise	40,00	4,00	1,50	34,50
Somme	26,00	2,00	0,00	24,00
Amiens	87,00	13,00	1,50	72,50
Doubs	14,00	5,00	0,00	9,00
Jura	6,00	0,00	2,00	4,00
Haute-Saône	6,00	3,00	0,00	3,00
Territoire de Belfort	5,50	0,00	0,00	5,50
Besançon	31,50	8,00	2,00	21,50
Dordogne	12,00	1,00	0,00	11,00
Gironde	56,00	19,00	2,00	35,00
Landes	8,75	2,00	0,00	6,75
Lot-et-Garonne	7,00	0,00	0,00	7,00
Pyrénées-Atlantiques	24,50	5,00	3,00	16,50
Bordeaux	108,25	27,00	5,00	76,25
Calvados	31,50	3,50	0,00	28,00
Manche	15,75	6,75	0,00	9,00
Orne	15,00	3,50	0,00	11,50
Caen	62,25	13,75	0,00	48,50

Allier	8,00	3,00	1,00	4,00
Cantal	6,00	2,00	0,00	4,00
Haute-Loire	2,00	1,00	0,00	1,00
Puy-de-Dôme	10,00	3,50	0,00	6,50
Clermont-Ferrand	26,00	9,50	1,00	15,50
Corse-du-Sud	5,00	1,00	0,00	4,00
Haute-Corse	2,00	2,00	-1,00	1,00
Corse	7,00	3,00	-1,00	5,00
Seine-et-Marne	24,00	8,00	0,00	16,00
Seine-Saint-Denis	44,00	6,00	0,00	38,00
Val-de-Marne	35,00	4,00	0,00	31,00
Créteil	103,00	18,00	0,00	85,00
Côte-d'Or	20,50	6,00	0,00	14,50
Nièvre	11,00	0,50	0,00	10,50
Saône-et-Loire	29,50	11,00	0,00	18,50
Yonne	20,00	3,00	0,00	17,00
Dijon	81,00	20,50	0,00	60,50
Ardèche	10,50	1,00	0,00	9,50
Drôme	22,00	5,00	0,00	17,00
Isère	52,00	14,00	0,00	38,00
Savoie	14,00	3,00	0,00	11,00
Haute-Savoie	21,75	0,00	0,00	21,75
Grenoble	120,25	23,00	0,00	97,25
Nord	99,00	0,50	42,50	56,00
Pas-de-Calais	101,00	11,00	0,00	90,00
Lille	200,00	11,50	42,50	146,00
Corrèze	11,00	2,00	0,00	9,00
Creuse	8,00	3,00	0,00	5,00
Haute-Vienne	15,50	0,50	9,00	6,00
Limoges	34,50	5,50	9,00	20,00
Ain	28,50	2,00	1,00	25,50
Loire	21,00	9,00	0,00	12,00
Rhône	110,00	10,00	0,00	100,00
Lyon	159,50	21,00	1,00	137,50
Aude	3,00	0,00	0,00	3,00
Gard	15,00	7,00	0,00	8,00

Hérault	28,00	3,00	0,00	25,00
Lozère	1,00	1,00	0,00	0,00
Pyrénées-Orientales	8,00	2,00	0,00	6,00
Montpellier	55,00	13,00	0,00	42,00
Meurthe-et-Moselle	10,50	2,00	0,50	8,00
Meuse	7,00	0,00	2,00	5,00
Moselle	14,00	0,00	0,00	14,00
Vosges	9,50	5,50	0,00	4,00
Nancy-Metz	41,00	7,50	2,50	31,00
Loire-Atlantique	58,50	15,00	0,00	43,50
Maine-et-Loire	18,00	3,50	0,00	14,50
Mayenne	13,00	3,00	2,00	8,00
Sarthe	19,00	3,00	0,00	16,00
Vendée	7,50	0,00	0,00	7,50
Nantes	116,00	24,50	2,00	89,50
Alpes Maritimes	28,00	0,00	0,00	28,00
Var	31,00	10,00	0,00	21,00
Nice	59,00	10,00	0,00	49,00
Cher	5,50	1,50	0,00	4,00
Eure-et-Loir	20,00	4,00	0,00	16,00
Indre	5,00	0,00	1,00	4,00
Indre-et-Loire	15,50	0,50	0,00	15,00
Loir-et-Cher	8,00	3,00	0,00	5,00
Loiret	25,25	3,00	0,00	22,25
Orléans-Tours	79,25	12,00	1,00	66,25
Paris	24,00	5,00	0,00	19,00
Charente	17,00	3,50	0,50	13,00
Charente-Maritime	16,50	0,00	1,00	15,50
Deux-Sèvres	17,00	0,00	3,00	14,00
Vienne	19,00	3,00	0,00	16,00
Poitiers	69,50	6,50	4,50	58,50
Ardennes	23,00	4,00	0,00	19,00
Aube	18,00	3,00	0,00	15,00
Marne	40,50	28,50	0,00	12,00
Haute-Marne	9,00	0,00	2,00	7,00
Reims	90,50	35,50	2,00	53,00

Côtes-d'Armor	2,50	0,00	0,00	2,50
Finistère	5,50	0,00	0,00	5,50
Ille-et-Vilaine	12,00	2,00	0,00	10,00
Morbihan	7,87	2,37	0,00	5,50
Rennes	27,87	4,37	0,00	23,50
Eure	28,50	6,50	1,50	20,50
Seine-Maritime	31,00	8,00	0,00	23,00
Rouen	59,50	14,50	1,50	43,50
Bas-Rhin	13,00	1,00	0,00	12,00
Haut-Rhin	13,00	0,00	1,00	12,00
Strasbourg	26,00	1,00	1,00	24,00
Ariège	2,00	0,00	1,00	1,00
Aveyron	1,00	0,00	0,00	1,00
Haute-Garonne	28,00	0,50	0,00	27,50
Gers	2,00	1,00	0,00	1,00
Lot	1,00	1,00	-1,00	1,00
Hautes-Pyrénées	2,00	1,00	0,00	1,00
Tarn	5,50	0,00	0,00	5,50
Tarn-et-Garonne	5,00	2,00	0,00	3,00
Toulouse	46,50	5,50	0,00	41,00
Yvelines	58,00	1,00	17,00	40,00
Essonne	47,00	8,00	14,00	25,00
Hauts-de-Seine	35,00	7,00	0,00	28,00
Val-d'Oise	90,00	2,00	0,00	88,00
Versailles	230,00	18,00	31,00	181,00
FRANCE métropolitaine	2 050,87	341,62	107,50	1 601,75
Guadeloupe	19,00	0,00	0,00	19,00
Guyane	55,00	13,00	0,00	42,00
La Réunion	96,00	1,00	8,00	87,00
Martinique	102,00	41,00	0,00	61,00
DOM	272,00	55,00	8,00	209,00
France métro. + DOM (4)	2 322,87	396,62	115,50	1 810,75
Mayotte	38,00	0,00	0,00	38,00
France métro. + DOM (5)	2 360,87	396,62	115,50	1 848,75

Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ?

Marie Toullec-Théry, maître de conférences, CREN, Université de Nantes et ESPE
Corinne Marlot, maître de conférences, ACTé, ESPE Clermont - Auvergne, Université B. Pascal Clermont 2
marie.thery@univ-nantes.fr ; corinne.marlot@univ-bpclermont.fr

Dans la circulaire inaugurale n° 2012-201 du 18-12-2012 « Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres », le dispositif « Plus de maîtres que de classes » nécessite de mettre « en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe ». Un mot clé apparaît d'emblée, celui de co-intervention : « Diverses formes d'interventions pédagogiques peuvent être choisies dont la co-intervention dans la classe avec le maître titulaire ou la prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins ». Pourtant, ce terme de co-intervention n'est jamais défini.

Ce texte a donc pour intention, à partir de travaux de recherche, de tenter d'explicitier cette notion, de décèler ce qu'elle recouvre.

1. Peut-on parler de « la co-intervention dans la classe » ?

Tout d'abord, ce terme ne saurait être défini au singulier. En effet, il existe plusieurs formes de co-intervention, des travaux anglosaxons¹ en décèlent 6, nous l'avons enrichie d'une 7ème.

Sept modalités d'intervention des deux enseignants :

le maître de la classe et le maître supplémentaire (MC et M+)

MC et M+ dans le même espace				MC et M+ dans des espaces qui peuvent être différents		
1. Enseignement en tandem	2. L'un enseigne, l'autre aide	3. Les deux aident	4. L'un enseigne, l'autre observe	5. Enseignement en ateliers	6. Enseignement avec groupe différencié	7. Enseignement parallèle

Si l'on étudie attentivement ces 7 formes, nous pouvons dire que 4 d'entre elles (1, 2, 3 et 4) nécessitent que les deux enseignants se tiennent dans un même espace, la classe ; alors que les 3 autres peuvent se mettre en œuvre, soit dans un même espace classe, soit dans deux espaces séparés (5, 6 et 7).

2. Quelle différence entre co-interventions et co-enseignement ?

(Cette partie 2 du texte est co écrite dans le cadre du comité)

Sept modalités d'intervention des deux enseignants :

le maître de la classe et le maître supplémentaire (MC et M+)

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

Dans tous les cas, le maître de classe et le maître supplémentaire sont impliqués simultanément, ce qui signifie qu'ils partagent aussi des temps **de préparation et de bilan** des séances, hors de la présence des élèves.

Dans les trois premières configurations (1, 2, 3) il y a **co-enseignement** : les deux professeurs enseignent dans le même espace et leur action porte sur un même objet didactique même s'ils ne s'adressent pas toujours au groupe d'élèves au complet. Leurs interventions sont interdépendantes.

Ces configurations sont évolutives : plusieurs d'entre elles peuvent se succéder au cours d'une même séance. Une séance peut par exemple débuter par un temps collectif (configuration n° 1 ou n°2) suivi d'un travail individuel autonome au cours duquel les élèves traitent les mêmes tâches avec l'aide des deux enseignants qui se déplacent et procèdent à de nombreuses rétroactions immédiates (configuration n°3).

La quatrième configuration (4) implique aussi une **co-présence** mais sans intervention de l'un des deux qui observe les élèves et son collègue afin de mieux intervenir ultérieurement dans les phases de bilan et de nouvelle préparation de l'enseignement.

A noter que dans les quatre premières configurations, les deux enseignants doivent partager le même espace afin de se voir et de s'entendre, ce qui n'est plus obligatoire dans les trois dernières (5, 6, 7).

Dans les trois dernières configurations (5, 6 et 7), il y a seulement **co-intervention**. Les élèves d'une même classe sont répartis en groupes et les objets d'apprentissage peuvent être différents. Les interactions de l'un des enseignants avec ses élèves sont indépendantes de celles que l'autre réalise avec d'autres élèves. Les deux enseignants peuvent donc travailler dans des espaces disjoints avec des groupes d'élèves constitués selon des critères variables, en recherchant une certaine homogénéité (groupes de besoin) ou au contraire en privilégiant l'hétérogénéité d'un petit groupe dont l'effectif réduit favorisera les interactions.

Lorsqu'il y a co-intervention, le risque de morcellement et de désarticulation de l'enseignement est plus fort : l'exigence de préparation et de bilan ne doit en être que plus grande.

Ces configurations sont évolutives. Plusieurs d'entre elles peuvent se succéder au cours d'une même séance didactique. Elles ne sont pas hiérarchisées et leur choix est placé sous la responsabilité de l'équipe pédagogique. C'est la co-préparation qui permet aux enseignants d'arrêter les modalités d'intervention les plus efficaces en fonction des objectifs d'apprentissages poursuivis.

Ce schéma des sept modalités d'interventions en classe concerne très précisément le dispositif « Plus de maîtres que de classes ». Il ne présente pas la spécificité des modalités d'actions du réseau d'aide spécialisée (Rased) qui s'adresse aux élèves en grande difficulté.

3. Analyse succincte des deux configurations de co-enseignement et de co-intervention

Co-enseigner ou co-intervenir vont avoir des conséquences sur l'apprentissage. Travailler à deux interroge en effet inévitablement les conceptions de l'enseignement (planification, préparation, élaboration des tâches, choix des tâches d'évaluation, etc.). Elles ne sont pas de même degré au sein des deux configurations.

3. 1 Format de co-enseignement dans un même espace classe

Un cas de co-enseignement en tandem

MC et M+ mettent en œuvre à deux une séance en tandem et concourent ensemble à un apprentissage. Ils vont donc faire avancer les savoirs sur un unique axe du temps (temps didactique) et chacun y contribue dans le cours ordinaire de la classe.

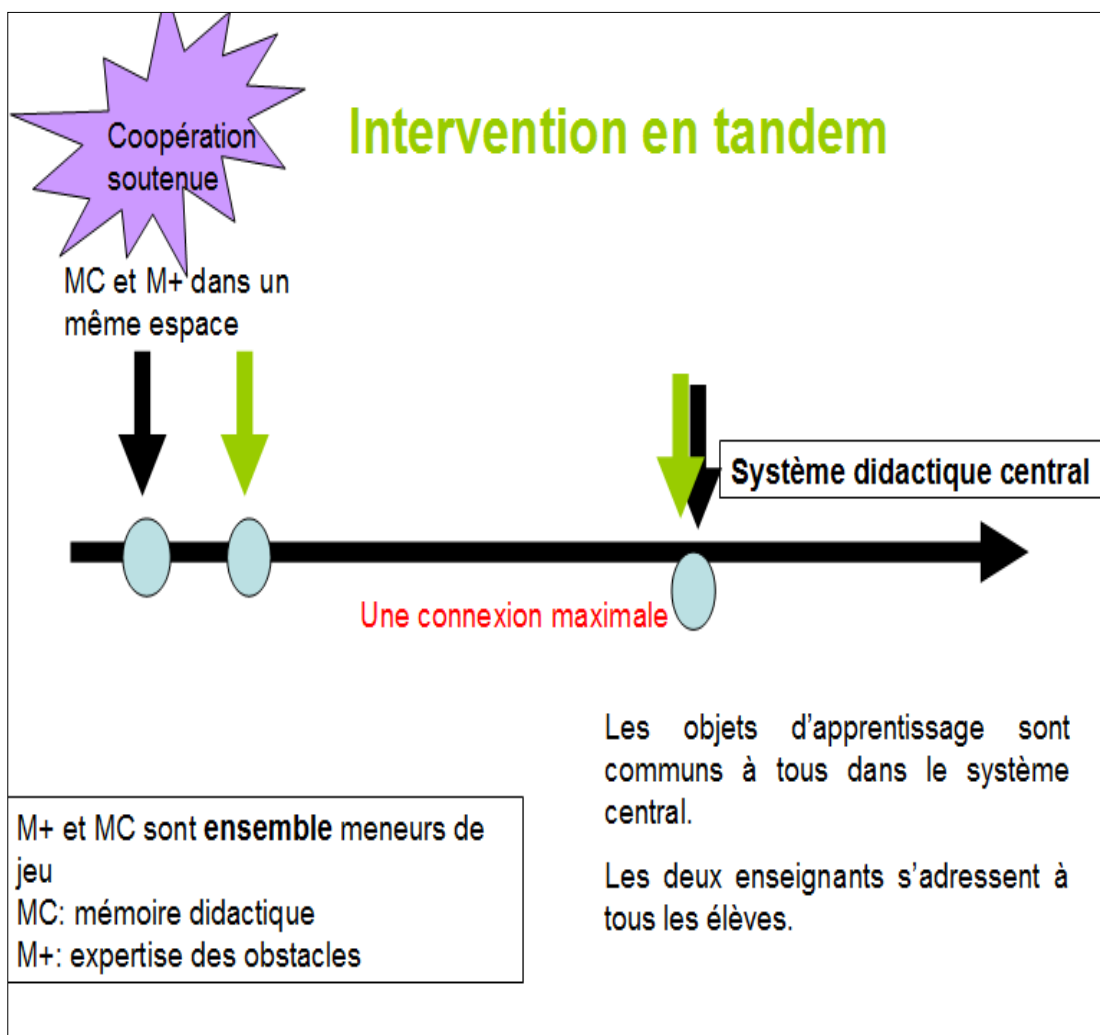
MC et M+ ont préparé ensemble une séquence sur les contes des origines. La séance étudiée débute par une phase orale de compréhension, reposant que deux illustrations affichées au tableau : le personnage du début du récit (un félin au pelage jaune) est-il le même qu'à la fin du récit (un félin au pelage tacheté qui poursuit des animaux) ? La séance étudiée a pour enjeu, après cette phase orale, de faire écrire individuellement la première phrase de ce conte.

L'analyse de la séance montre que les interventions de MC et M+ sont parfois similaires ou parfois spécifiques.

MC	M+
Questionnent indifféremment les élèves ; distribuent l'une et l'autre la parole aux élèves qui la demandent (lèvent le doigt)	
	Réduit l'incertitude en fin de phase orale : M+ rappelle les caractéristiques d'un conte des origines : il repose sur l'imaginaire, le personnage central subit une transformation. c'est donc le même personnage.
	Insiste particulièrement sur la reformulation des phrases orales par les élèves.
Rappelle ce qui a déjà été fait lors de cette séquence et connecte avec ce qui va être fait (l'écriture d'une phrase, amorce de ce conte)	
S'appuie sur la mémoire didactique de la classe.	S'appuie sur la structure narrative d'un récit.
Exigence sur la précision du lexique	
Ecrit des mots au tableau, aides futures à l'écriture (le léopard, était)	
Passent dans les rangs pour observer ce qu'écrivent les élèves et les aident au besoin.	
	Valide la phrase ou demande à l'enrichir en demandant aux autres élèves ce qui pourrait compléter la phrase.

Ces deux enseignants, MC et M+, ne disposent pas des mêmes connaissances puisque MC connaît plus finement tous les élèves et détient la mémoire didactique de la classe (tous les savoirs qui ont été déjà introduits et travaillés au sien de la classe). Le M+, lui, est dans la classe de manière discontinue, au mieux quelques heures par semaine, plus particulièrement sur des temps consacrés aux apprentissages fondamentaux. Il apporte ici son expérience différente, son expertise (il a affiné les interventions dans les domaines de la langue et des mathématiques) et devient une personne ressource pour MC.

Dans le schéma ci-dessous, nous avons représenté MC par une flèche noire et M+ par une flèche verte.

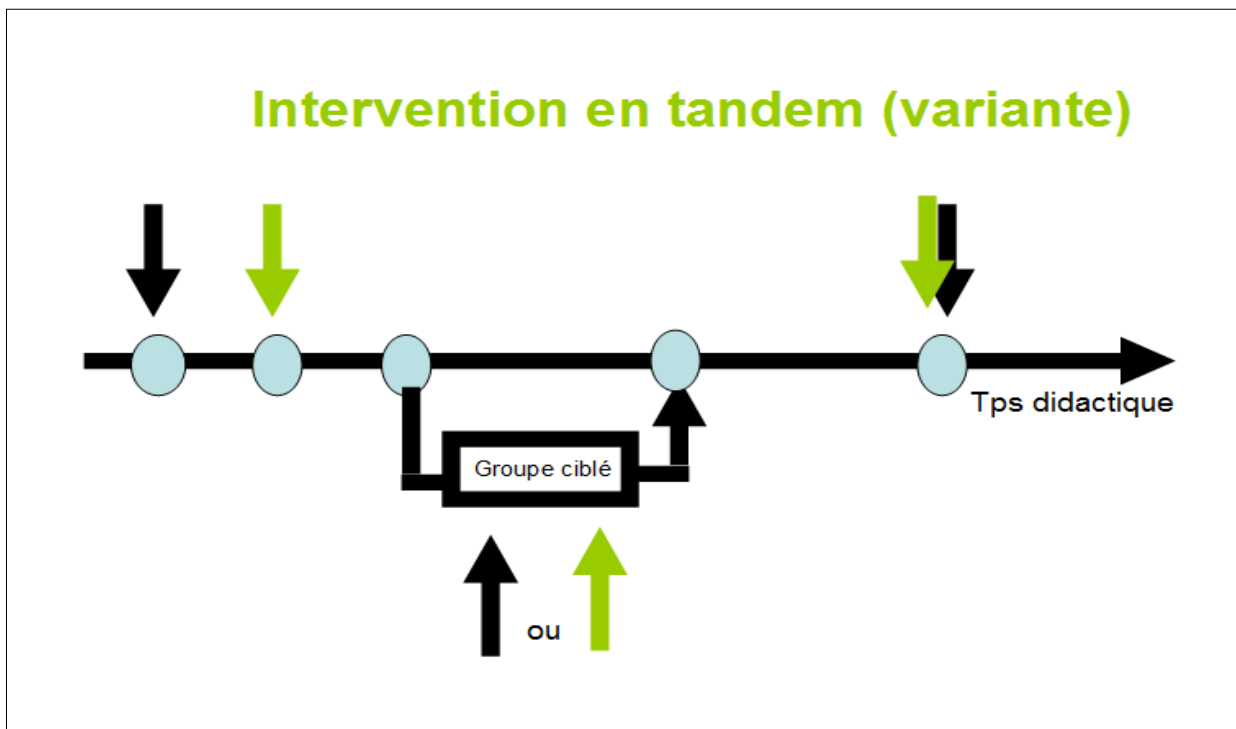


Dans cette configuration, les deux enseignants, MC et M+, concourent aux mêmes objets de savoirs, il n'existe alors qu'un seul axe du temps (matérialisant l'avancée des objets de savoir). Les deux enseignants mettent en œuvre une diversité de manières de faire pour que le temps didactique avance. Dans le cas étudié, ils en exploitent plusieurs :

MC et M+ produisent parfois des énoncés distincts. Ils attirent l'attention des élèves sur des objets spécifiques, comme le lexique déjà rencontré en classe pour MC et, pour M+, des éléments de construction du récit. Ils interagissent alors avec les élèves successivement. Mais ils peuvent aussi agir de concert lorsque, par exemple, ils passent dans les rangs pour guider les élèves dans leur production.

Ils pourraient même se dissocier et par exemple organiser, sur un temps, un groupe plus ciblé à un moment donné de la séance (mais ce groupe concourt au même apprentissage que l'ensemble de la classe).

Même s'ils ont une souplesse d'actions, **il existe plusieurs invariants dans l'activité de MC et M+ :**



- 1- Le temps didactique est unique puisque l'apprentissage cible l'ensemble du groupe;
- 2- Les tâches sont identiques pour tous les élèves et les enseignants ont construit la situation de manière à ce qu'elle soit accessible à tous. M+ et MC ont ainsi anticipé conjointement des outils comme 1) une affichette où les élèves peuvent trouver des phrases, amorces de contes des origines déjà rencontrés lors de la séquence et qui sont nécessaires à l'écriture de leur propre phrase et 2) une liste de mots clé ;
- 3- Il leur a donc fallu préparer, discuter la séance et les situations à deux, en amont. Ils ont donc anticipé de concert leur travail.
- 3- Des interactions entre les deux enseignants se développent en cours de séance, pour ajuster ce qu'elles ont prévu et elles se rencontrent après la séance pour envisager la suite.

Si ces deux derniers points (3 et 4) ne sont pas effectifs, les conditions pour un co-enseignement n'existent pas et le M+ devient un auxiliaire de MC. En effet si M+ n'a pas connaissance de ce qui va se faire dans la classe, alors M+ il ne peut pas avoir anticipé ses manières de faire et donc ne peut avoir une autonomie d'action (il est assujéti aux décisions de MC). Il pourrait même advenir des interventions concurrentielles entre MC et M+, circonstances préjudiciables aux apprentissages des élèves.

3. 2 Format de co intervention dans deux espaces dissociés

Un cas de co-intervention en atelier

Co-intervenir peut se mettre en œuvre dans le même espace ou dans des espaces séparés. Sa caractéristique tient au fait que l'enseignement se fait séparément et peut poursuivre des buts différents. Le groupe classe est divisé en deux groupes distincts (le nombre d'élèves dans chaque groupe pouvant varier).

Nos travaux montrent que les enseignants privilégient cette configuration parce qu'elle leur permet de travailler dans deux classes : c'est plus simple et moins bruyant, argumentent-ils.

Contrairement au co-enseignement, chaque maître intervient avec une indépendance qui peut être grande. Si c'est la seule manière d'agir, un danger réside alors dans le fait de constituer des « *systèmes didactiques parallèles* » (Leutenegger, 2000), voire étanches. Peut alors s'institutionnaliser un système principal et un système auxiliaire (Chevallard, 1992), avec pour les élèves les plus avancés une affiliation à la progression didactique officielle du

système principal (la référence), et, pour les élèves les moins avancés, une exposition, dans un système auxiliaire (comme un atelier par exemple qui rassemble un groupe d'élèves peu avancés) et à des objets de savoir simplifiés ou même plus d'actualité dans la classe. Le risque majeur est alors de perdre la référence (Toullec-Théry et Marlot, 2013).

Nous ne récusons pas le fait qu'il y a des avantages à parfois nettement différencier le travail selon les besoins des élèves, de réduire la taille des groupes pour y répondre et ainsi d'augmenter les interactions et les feedbacks dont bénéficient les élèves. C'est la fréquence de ce type d'organisation et le fait de proposer systématiquement une dissociation de certains élèves du reste de la classe qui risque de les éloigner des apprentissages collectifs.

Pour éviter que système principal et système auxiliaire soient dissociés, les enseignants ont la nécessité de créer des liens explicites.

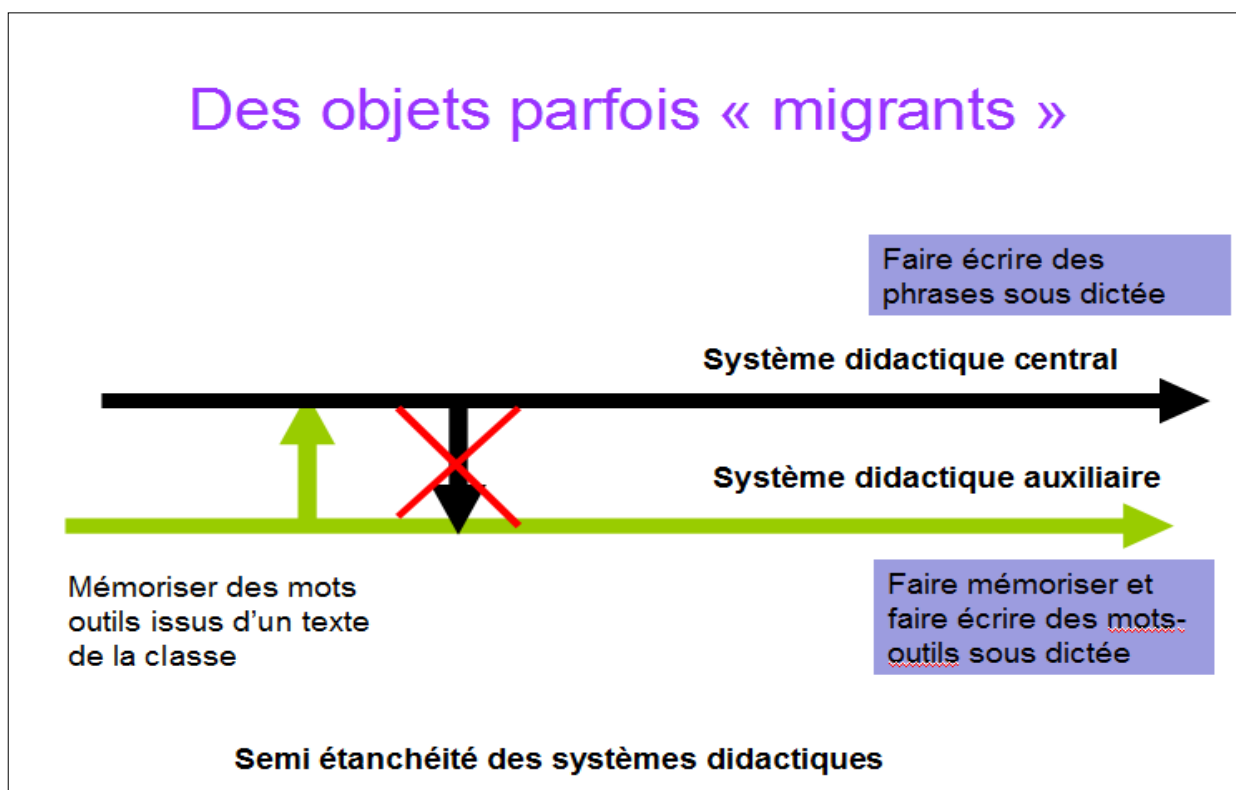
L'épisode suivant est une transcription d'un épisode où M+ met en œuvre un atelier avec 1/3 d'une classe de CP.

4'36		On a travaillé sur la fiche technique de la sorcière (montre l'affiche) et qu'est-ce qu'il a fallu, qu'est-ce qu'elle a voulu Sylvie [MC] qu'on écrive ?
		Les mots outils
	MS	Oui, elle [MC] voulait qu'on écrive les étapes de fa/bri/ca/tion de la sorcière . Et qu'est-ce que vous êtes venus faire ici ? (<i>montre des espaces où les élèves ont inscrit des mots</i>).
		On a écrit.
	MS	Ecrit quoi ?
		Des mots
		Des petits mots
		Des mots outils
	MS	Des mots outils qui nous permettent de faire des phrases.

M+ opère ici un lien explicite avec la classe et relie l'objet d'apprentissage (reconnaissance et mémorisation de mots outils) à une attente explicite de l'enseignante de la classe (écrire un texte et plus particulièrement savoir écrire les mots outils). Elle ancre de plus l'apprentissage dans un texte émanant de la classe (le texte de la sorcière).

Sont ici mis en place des « objets migrants », mobilisables dans la classe et dans l'atelier : « *ces objets peuvent être pointés par [chaque] enseignant pour identifier un savoir commun aux deux systèmes* » (Nédélec-Trohel, I. & Tambone, J., 2012).

Le schéma ci-dessous représente cette « passerelle » que M+ crée entre l'atelier et la classe via des objets migrants. Maintenant, si M+ l'opère, en revanche MC ne se ressaisit pas explicitement de ce qui est fait dans l'atelier. En effet, elle ne fait aucune allusion aux mots outils travaillés dans l'atelier alors que le groupe d'élèves avec lequel elle travaille écrivent des phrases sous sa dictée, phrases dans lesquelles il y a des mots outils.



Des risques majeurs se dessinent qui peuvent particulièrement affecter les élèves les moins avancés :

1. La **préparation spécifique** des situations d'enseignement-apprentissage n'est, dans cette configuration classe-atelier, pas nécessaire et les deux systèmes peuvent « vivre » indépendamment.
2. La non connexion des temps didactiques entre la classe et l'atelier peut faire que ce qui est appris en atelier (ici les mots outils) ne soit pas reconvoqués 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 (dans notre exemple, ils écrivent les mots outils en privilégiant une transcription phonétique et ne s'appuient pas sur les mots mémorisés en atelier).

3. Si le MC n'est pas engagé dans la préparation de ce que fait M+, alors MC, ne connaissant que de manière imprécise ce que fait M+, aura tendance à reprendre les mêmes apprentissages dans la classe : pour poursuivre ce même exemple, MC peut remettre à l'ouvrage l'apprentissage des mêmes mots outils. Dans ce cas, l'atelier est chronophage : il est consommé du temps. C'est une des raisons pour lesquelles de nombreux enseignants que nous avons rencontrés disent : « *c'est bien ce que fait le M+ en atelier avec les élèves, mais je n'ai plus le temps de faire les programmes* ». MC doit donc faire confiance et accepter que certains apprentissages ne se fassent pas au sein de la classe, mais au sein d'un autre espace mené par un autre enseignant (M+).

Notre intention n'est pas de faire en sorte que les enseignants renoncent à cette modalité de co-intervention au profit d'une modalité de co-enseignement, mais c'est qu'ils soient bien conscients des risques inhérents à cette déconnection des temps didactiques. En soi, ce n'est pas la forme qui prime, mais d'être à même d'expliquer ce qui fait qu'on agit de telle ou telle manière et que l'on puisse la justifier.

4. Les formes d'organisations (co-enseignement, co-intervention, co-présence) sont-elles alors le bon objet d'attention ?

En tant que didacticienne, nous mettons en garde les enseignants de porter une attention trop soutenue aux formes que pourrait prendre le dispositif et aux emplois du temps. En effet, le temps des professionnels n'est pas infiniment extensible et si ce temps est trop important, c'est au détriment des contenus et de leur préparation. Et ce sont ces contenus qui sont le gage d'efficacité d'un dispositif comme celui de « Plus de maîtres que de classes ». C'est alors plutôt ici que résiderait le « bon » objet d'attention.

L'enjeu majeur d'un système à deux enseignants est en effet de développer des interactions « utiles » entre enseignants, mais surtout avec les élèves et particulièrement ceux qui sont moins avancés. Or, la forme d'intervention choisie et le nombre d'élèves dans le groupe ne sont pas à eux seuls des gages de réussite. Pour soutenir notre discours, nous prendrons ici un exemple, celui des feedbacks (Crahay, 2007 ; Caffieaux, 2009), ces retours que le professeur opère pour informer les élèves de leur production. C'est une catégorie de modalités de régulation interactive en situation collective qui permet à l'enseignant de réguler l'activité des élèves. Ces interventions peuvent être de plusieurs natures.

Louis	Moi, j'ai écrit Manon, c'était pas un mot outil.
M+	Oui, c'est vrai, c'est pas un petit mot outil, mais tu savais écrire, alors tu l'as écrit. D'accord. (feedback d'évaluation individuelle)
Louis	Ouais.
M+	Donc, les petits mots outils, comme tu nous dis, ça sert à lire et ça sert aussi à écrire des phrases correctes.
Louis	Correctement.
El 2	A apprendre
M+	Et apprendre. La dernière fois, on avait écrit plein de mots outils (M+ place les affiches « mots outils » sur le côté du tableau), on en avait besoin. Est-ce que vous en reconnaissez ? Sarah, tu veux bien nous montrer un petit mot outil ? Viens (Sarah se déplace au tableau). Tu nous le fais voir, tu le lis et nous on te dit si on est d'accord (annonce d'un feedback d'évaluation collective).
Sarah	(montre le mot « une ») une.
M+	Une, oui, très bien (réponse par un feedback d'évaluation individuelle). Comment tu l'écris « une » ? (M+ pointe le mot)
Sarah	U/N/E
M+	Oui, très bien (réponse par un feedback d'évaluation individuelle). Est-ce qu'il y a un autre petit mot outil ? (Sarah retourne à sa place, les élèves lèvent le doigt). Lucas ?

Dans cet épisode, les feedbacks générés par cette M+, lors de l'atelier de mots outils qu'elle mène avec 8 élèves de CP, se révèlent, de deux natures :

- Trois feedbacks d'évaluation individuelle : « oui, c'est vrai... D'accord », « très bien », « oui, très bien » où M+ approuve les réponses des élèves.

- Une annonce de feedback d'évaluation collective « nous on te dit si on est d'accord », mais qu'elle ne fait pas aboutir puisqu'elle ne laisse pas les élèves interagir sur l'exactitude ou non de la réponse de leur camarade, c'est M+ qui valide, seule, la réponse.

Cette M+, en ne produisant pas de feedback de contrôle de type « Es-tu certain ? Pourquoi ? », n'incite pas les élèves à la justification ou aux interactions. Or, « le feedback de contrôle apparaît en définitive, constituer un comportement didactique susceptible de tirer un parti utile de l'erreur » (Crahay, p. 30). Même si les feedbacks de contrôle ne sont pas les seuls pertinents, on peut avancer que les feedbacks d'évaluation directe sont peu productifs³¹. Elle ne produit pas ici de feedback de développement (qui permet de développer chez l'élève une démarche en cours en lui fournissant ou non des indices).

31

alors que Calfeux (2009) dit que $\frac{3}{4}$ des enseignants les utilisent.

M+ joue alors le rôle pivot dans les interactions, c'est elle qui rebondit pour valider la réponse de l'élève. Elle détient un tour de parole sur 2 et ne distribue pas la parole pour faire émerger ce qui fait que les élèves ont répondu telle réponse et comment ils ont fait pour produire cette réponse. C'est pourtant là qu'elle pourrait donner à voir des techniques, des stratégies d'élèves qui pourraient diffuser largement dans le collectif et aider ainsi sans doute les plus fragiles (à la condition qu'elle rendent publiques ces techniques et ses stratégies et qu'elle les institutionnalise).

Lorsqu'on analyse la suite de la séance, quand M+ fait relire aux élèves l'ensemble des mots outils qu'ils ont rencontrés, elle désigne aux élèves les mots qui peuvent être difficiles.

el	La, avec
MS	Il est dur celui-là , on est en train de l'apprendre
X	Je sais c'est « au »
MS	« au », oui.
el	Un, son, sur
MS	Sur
x	il
MS	Alors celui-là/
x	Dé (é)
MS	Alors, des (è), des (insiste sur le è)
	Et, une, son, le, une, dans
MS	Attention, hein, celui-là fait partie des durs . Tiens toi bien Camille. Alors c'est pas les dents là (montre ses dents), c'est le « dans »/ nous sommes dans la classe.
Louis	Nous sommes dans la maison.
MS	C'est le « an » que l'on reconnaît dans le mot ma/man. C'est le « an » de maman.
X	Comme dent (montre ses dents)
MS	Et dent c'est l'autre « an », le « en » de vendredi. On le verra, on les reverra bientôt ces sons là.
y	Elle
MS	Celui-ci est important.
el	avec
MS	Avec, hein, il est pas très facile . Qui connaît les lettres ? Leslie, tu peux me dire les lettres ?
Leslie	A/V/E/C

M+ recourt à une technique d'épellation, très analytique, et elle a raison de la leur montrer parce que cette technique a fait la preuve de son efficacité. Pourtant, quand elle qualifie certains mots outils de « dur », « important », « pas très facile », elle attire d'abord leur

attention sur le degré de difficulté du mot, sans leur faire relever comment ils s’y prennent pour les reconnaître, quelles techniques ou stratégies ils ont déjà construites pour les lire, pensant sans doute que l’appui sur la technique d’épellation apporte en soi une réponse suffisante pour aider chacun. L’aide ici, certes utile, cadre les élèves vers l’utilisation d’une seule technique, à l’initiative M+, réduisant l’initiative des élèves à cette seule utilisation.

Cette analyse d’une situation en atelier montre qu’un véritable travail de formation initiale et continue est à engager pour envisager d’autres moyens que la classe dialoguée où le « poids » de l’enseignant est très fort (il questionne et les élèves répondent) et pour mettre aussi à l’œuvre des situations d’enseignement-apprentissage où les formats d’interactions équilibreraient plus régulièrement les responsabilités entre le professeur et les élèves. Travailler à deux pourrait, dans la négociation conjointe de ces situations, amorcer une prise de conscience, voire une modification des manières de faire de chacun, mais aussi peut être de questionner certaines théories des apprentissages que convoque chaque professeur lorsqu’il est engagé dans une relation avec des élèves. Travailler à plusieurs, c’est accepter une controverse de métier et c’est sans doute par ce biais que les pratiques pourront évoluer.

5. Conclusion

Notre propos avait pour ambition de définir les formats que peuvent prendre le travail entre M+ et MC, mais nous avons très rapidement délaissé les aspects de l’organisation spatiale et temporelle pour porter notre attention aux contenus des situations d’enseignement-apprentissage. Nous avons mis au jour :

- la difficulté, pour l’enseignant, qu’il soit MC ou M+, (même quand il travaille avec un groupe restreint), d’ajuster son action, de réguler les interactions afin d’aider tous les élèves et leur permettre de mieux apprendre. Souvent les questions sont du seul fait de l’enseignant et ses feedbacks ne redonnent pas une part importante des responsabilités aux élèves.
- le risque, quand les temps didactiques de la classe et d’un groupe de cette classe sont dissociés, de ne pas permettre aux élèves (surtout les moins avancés) de faire du lien entre ce qui s’apprend dans l’atelier et ce qui s’apprend en classe. L’élève qui rencontre déjà des difficultés ne pourra effectuer cet effort de « récupération ».

L'enjeu de ce dispositif est de faire progresser les élèves et leurs progrès ont une valeur significative quand ils sont reconnus au sein de la classe. « *La valeur sociale de l'élève se joue en effet dans sa classe d'origine* » (Tambone, 2014). Ce dispositif « plus de maître que de classes » donne donc naissance à un système complexe, tout comme le montrent les recherches de Tambone (Ibid.) sur les enseignants spécialisés de RASED.

D'où tout l'intérêt de générer des interactions « utiles » entre enseignants, utiles pour permettre aux élèves non seulement de réussir des tâches mais aussi de progresser dans la classe.

Qu'entendons-nous, plus concrètement, par « interactions » utiles ? Voici quelques repères qui pourraient jaloner le travail conjoint des enseignants et maîtres + :

- les seuls aspects comportementaux positifs, générés par le dispositif ne sont pas suffisants (pourtant ce sont ceux-là qui sont souvent prioritairement relevés dans la plupart des écoles bénéficiant du dispositif : « *un investissement incontestable des élèves, plus de motivation, une meilleure concentration,...* ») ;
- une réflexion didactique conjointe est à mener pour déceler ce que la situation d'apprentissage choisie nécessite spécifiquement 1) des élèves : quels sont les obstacles majeurs qu'ils pourraient y rencontrer ; mais aussi 2) des enseignants : de quelle manière, concrètement, peuvent-ils les aider à les dépasser ? Quels aménagements de la situation sont nécessaires ?
- ce sont les progrès dans les apprentissages qui sont à évaluer plutôt qu'une réussite immédiate ;
- l'élève, par un enseignement explicite, ferait plus facilement des liens entre les différentes situations proposées et les objets de savoirs en jeu. Cette explicitation des enjeux les rend aussi plus lisibles, pour chacun des protagonistes, MC comme M+. Leur complémentarité dans le cours ordinaire de la classe est alors plus effective, quelque soit l'organisation spatio-temporelle choisie. Il pourra s'agir de :
- prendre le soin de préciser clairement l'objectif d'apprentissage en jeu dans la tâche demandée ;
- construire des situations qui nécessitent des interactions entre élèves et une diversité de feedbacks en situation collective plutôt que de développer le préceptorat ;
- de déceler les savoirs transparents que l'on sollicite continuellement en classe et qui ne font pas l'objet d'apprentissage explicite.

Il pourra s'agir aussi de se mettre d'accord et construire ensemble les objets « migrants » qui deviennent :

- des repères pour les élèves, quelque soit l'enseignant ;
- des repères pour les enseignants, garantissant la cohérence, le lien entre leurs interventions.

Il existerait alors une passerelle rendant possible une référence au travail de l'autre, des connexions source d'une aide plus effective pour les élèves présentant des difficultés.

Ces quelques repères auraient le mérite de faciliter le travail conjoint et surtout de réduire sensiblement les temps de préparation de séances d'apprentissage.

Bibliographie

Caffieaux, C. (2009). Analyse des caractéristiques des feedbacks fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 32, n°1, 84-114.

Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissages des élèves: revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier Lopez (ed;) *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Bruxelles: De Boeck.

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.20, n°2, 209-250.

Picard, P. Maîtres surnuméraires: à quelles conditions?

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/maitres-surnumeraires-a-quelles-conditions>

Picard, P. Former les formateurs: quatre propositions

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/former-des-formateurs-pour-mieux-accompagner-les-enseignants-a-faire-reussir-les-eleves-quatre-propositions>

Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 47, n° 2.

Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2014). Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés « plus de maîtres que de classes », site de l'IFE, centre Alain Savary. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/premiers-elements-d2019analyse-de-deux-dispositifs-contrastés-ab-plus-de-maitres-que-de-classes-bb>

Toullec-Théry, M., Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53.

Toullec-Théry, M. (2014). Le temps pris au départ est gagné par la suite

http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Italienne_PlusDeMaitre_bd.pdf

*Nathalie Donot, conseillère pédagogique en Loire-Atlantique,
membre du groupe de pilotage départemental de Loire-Atlantique*

Comment évaluer le dispositif ?

Au cours de ces deux années de mise en œuvre, le groupe de pilotage du département de Loire-Atlantique s'est interrogé sur les modalités d'évaluation du dispositif « Plus de maîtres que de classes ».

Au-delà des effets sur les pratiques des équipes enseignantes, comment mesurer les effets réels **sur les compétences des élèves ?**

En l'absence de protocole d'évaluation scientifique lié à ce dispositif, qui permettrait d'envisager l'évolution des compétences des élèves entre un instant A et un instant B, ou de comparer les résultats d'une cohorte d'élèves ayant bénéficié du dispositif « Maître + » et d'une cohorte d'élèves qui n'en aurait pas bénéficié, quelles stratégies adopter pour rendre compte de la « plus-value » du travail à deux ?

Le travail mené sur le département et partagé avec d'autres lors de stages nationaux a mené à la réflexion suivante : **plutôt que de chercher à enseigner ce que l'on veut évaluer** - avec le risque de mettre en œuvre des tâches parcellaires - , il paraît plus profitable de **chercher à évaluer ce qui a été enseigné** avec l'aide du maître supplémentaire.

Il ne s'agit pas de relever toutes les modalités d'actions menées avec les maîtres supplémentaires, mais d'identifier celles qui génèrent le plus d'efficacité, tout en restant sur une **logique qualitative**.

Pour cela, il convenait donc de **se doter d'outils appropriés**, afin d'aider les écoles à **décrire les réussites repérables du côté des élèves et de leurs apprentissages**.

Méthodologie

Partant de cette proposition, le groupe de pilotage départemental de la Loire-Atlantique a déterminé une méthodologie pour aider les équipes enseignantes à évaluer les actions qu'elles ont conduites avec le maître supplémentaire.

1. Repérer les **effets positifs**
2. Mettre en vis-à-vis les **facteurs d'efficacité** qui ont favorisé ces réussites
3. Identifier les **points de vigilance (au cours du dispositif)**

ou

4. Envisager les **transferts de compétences professionnelles (au terme du dispositif)**

Deux documents ont été construits sous forme de tableaux (Cf. page suivante), afin de mettre en lien ces éléments.

Ils constituent le support de la réflexion des équipes, en cette fin d'année scolaire, pour toutes les écoles du département

Pour évaluer le projet « Plus de Maîtres Que de Classes » au sein d'une équipe d'école
au terme de la mise en œuvre du dispositif

Circonscription : Ecole : Quotité de travail du M* :

Ce document doit permettre à une équipe d'école d'identifier des points positifs du dispositif au regard des progrès accomplis par les élèves.
Après avoir été complété, il doit être conservé à l'école en vue de faciliter l'accompagnement de l'équipe.

Les effets positifs repérés « Qu'est-ce qui est efficace, dans notre école ? »			Les facteurs de l'efficacité « Qu'est-ce qui a conduit à ces effets positifs ? »		Transfert des compétences professionnelles Quels sont les éléments transférables dans une pratique de classe ordinaire ?
Quelles sont les situations d'apprentissage dans lesquelles le travail à deux apporte une réelle plus-value ? (indiquer le niveau)	Sur quelles dimensions peut-on observer des progrès ? (critères observables)	Quelles sont les traces de ces réussites ? (traces orales, traces écrites, évaluations, ...)	Organisation retenue (selon les 7 modalités : cf document ci-dessous)	Les autres critères qui ont favorisé l'efficacité du travail	
<i>Ex:</i> Enseigner la compréhension au CE1	<i>Ex:</i> Les élèves sont capables de reformuler un récit entendu.	<i>Ex:</i> Chaque élève de CE1 a pu restituer un court récit auprès d'un autre groupe d'élèves.	<i>Ex:</i> Co-intervention : enseignement en ateliers	<i>Ex:</i> - le nombre de séances par semaine - la préparation commune	<i>Ex:</i> - la mise en œuvre d'ateliers au sein de la classe - le travail sur la prise de notes à partir d'un récit

LOIRE-ATLANTIQUE - Nathalie DONOT, CPC, en collaboration avec le Groupe de travail « formations » et le Groupe de pilotage « Plus de Maîtres Que de Classes »

Pour évaluer le projet « Plus de Maîtres Que de Classes » au sein d'une équipe d'école
au cours de la mise en œuvre du dispositif

Circonscription : Ecole : Quotité de travail du M* :

Ce document doit permettre à une équipe d'école d'identifier des points positifs du dispositif au regard des progrès accomplis par les élèves afin de faire évoluer, si besoin, le projet.
Après avoir été complété, il doit être conservé à l'école en vue de son utilisation lors d'une évaluation ultérieure.

Les effets positifs repérés « Qu'est-ce qui est efficace, dans notre école ? »			Les facteurs de l'efficacité « Qu'est-ce qui a conduit à ces effets positifs ? »		Les points de vigilance « Quels sont les éléments qui nécessitent une attention particulière ? »
Quelles sont les situations d'apprentissage dans lesquelles le travail à deux apporte une réelle plus-value ? (indiquer le niveau)	Sur quelles dimensions peut-on observer des progrès ? (critères observables)	Quelles sont les traces de ces réussites ? (traces orales, traces écrites, évaluations, ...)	Organisation retenue (selon les 7 modalités : cf document ci-dessous)	Les autres critères qui ont favorisé l'efficacité du travail	
<i>Ex:</i> Enseigner la compréhension au CE1	<i>Ex:</i> Les élèves sont capables de reformuler un récit entendu.	<i>Ex:</i> Chaque élève de CE1 a pu restituer un court récit auprès d'un autre groupe d'élèves.	<i>Ex:</i> Co-intervention : enseignement en ateliers	<i>Ex:</i> - le nombre de séances par semaine - la préparation commune	<i>Ex:</i> La constitution des groupes doit permettre les interactions entre les élèves.

LOIRE-ATLANTIQUE - Nathalie DONOT, CPC, en collaboration avec le Groupe de travail « formations » et le Groupe de pilotage « Plus de Maîtres Que de Classes »

**Enquête sur les pratiques des enseignants impliqués
dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes »**

Roland Goigoux, professeur des universités, Université Blaise Pascal – Clermont 2, ESPE Clermont-Auvergne

I. Objectif et méthodologie

L'objectif de l'enquête que nous avons conduite était de mieux connaître les pratiques des équipes d'école impliquées dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes » afin que le comité puisse ajuster ses recommandations. Dans un premier temps, nous avons proposé un questionnaire aux maîtres supplémentaires. Nous voulions savoir combien de temps ils consacraient chaque semaine à chaque groupe d'élèves, sur quels contenus, selon quelles modalités de co-enseignement, avec quelles organisations pédagogiques, après quelle préparation collective, etc. Nous voulions connaître le nombre de collègues avec lesquels ils collaboraient et quels élèves bénéficiaient du dispositif. Dans un second temps, nous avons poursuivi nos investigations sous forme d'entretiens pour cerner les raisons qui avaient conduit les équipes à définir ainsi le travail des maîtres supplémentaires.

Notre étude devait compléter les informations issues d'autres sources (IGEN, CNESCO...) citées dans le rapport. Afin de réduire les biais de désirabilité et la dimension idéologique des réponses, nous n'avons pas interrogé les enseignants sur leurs intentions ni sur leurs bilans, mais leur avons demandé de décrire le travail qu'ils venaient de réaliser, la semaine précédant le questionnaire (une semaine ordinaire, en novembre ou décembre 2014¹). Nous postulons, en effet, que la description de toutes les séances hebdomadaires serait révélatrice des principaux choix opérés par les équipes d'école. Nous avons donc privilégié la parole des maîtres supplémentaires car elle nous permettait d'obtenir une description précise de l'enseignement dont bénéficiaient les élèves et nous donnait accès au travail collectif des enseignants.

L'enquête a été effectuée sur la base du volontariat. Les questionnaires ont été adressés aux enseignants par les membres du comité de suivi ou directement par les chercheurs, accompagnés d'un courrier exposant nos intentions et garantissant leur anonymat. Leurs réponses ont été retournées directement au laboratoire ACTé (université Blaise Pascal, Clermont-Auvergne) par voie électronique, sans contrôle hiérarchique. La variété des modalités de sollicitation et de leur répartition géographique a favorisé la diversité des réponses dont nous ne pouvons toutefois pas garantir la représentativité nationale.

Le questionnaire était renseigné dans les jours qui suivaient la semaine choisie afin que la description soit la plus fiable possible. La question posée au maître supplémentaire (dorénavant M+) était la suivante : « A qui et à quoi avez-vous consacré votre temps d'enseignement la semaine dernière lorsque vous étiez en présence des élèves ? ».

I.1 Le questionnaire

¹À l'exception des écoles nantaises qui l'ont renseigné en juin 2014.

Nous avons reçu 165 réponses dont 8 étaient partiellement inexploitable. Les résultats présentés concernent donc 157 enseignants œuvrant dans 190 écoles réparties dans 21 départements de 8 académies.

Chaque maître supplémentaire, seul ou en dialoguant avec un collègue, a renseigné un tableau dans lequel chaque ligne correspondait à une séance proposée à un groupe d'élèves². Pour chaque ligne, donc pour chaque séance, il renseignait quatorze rubriques.

0. *Numéro du groupe* : chaque groupe d'élèves pris en charge par le M+ portait un numéro différent. Ce groupe pouvait être la classe entière si le M+ co-intervenait avec le maître de la classe (MC). Plusieurs lignes pouvaient donc porter le même numéro si le M+ travaillait durant plusieurs séances avec le même groupe d'élèves au cours de la semaine test.
1. *Nombre d'élèves* dans le groupe pris en charge par le M+, seul ou avec le maître responsable de la classe (MC)
2. *Niveau des élèves pris en charge par le M+ dans ce groupe* : MS-GS-CP-CE1-CE2-CM1-CM2 (il pouvait y avoir plusieurs niveaux dans un même groupe)
3. *Nombre total d'élèves de la classe* : ce nombre pouvait être égal à celui de la colonne n° 1 si tous les élèves étaient pris en charge par le M+ en co-intervention avec le maître de la classe.
4. *Maître titulaire de la classe (MC)* : initiales du nom et du prénom du titulaire de la classe de référence (ceci permettait de connaître le nombre d'enseignants différents avec lesquels le M+ collaborait)
5. *Groupement* : groupe hétérogène ou homogène ? (le M+ cochant « homogène » si des groupes de niveau ou de besoin avaient été créés)
6. *Durée* (en minutes) de la séance réalisée par le M+ avec ce groupe d'élèves
7. *Contenus d'enseignement abordés par le M+* : quelques mots-clés pour indiquer les principaux apprentissages visés par le M+.

Les chercheurs ont ensuite regroupé les réponses selon la typologie suivante :

ORAL : Langue orale

LECT : Lecture à haute voix, fluence, étude du code, phonologie

COMP : Enseignement de la compréhension de textes

LANG : Orthographe, conjugaison, vocabulaire

ECRI : Écriture (encodage), production de textes ou de phrases

RESO : Résolution de problème

NUME : Numération

MATHAUTR : Géométrie et autres enseignements mathématiques

HGSC : Histoire, géographie, sciences

AUTR : Autres contenus

8. *Contenus d'enseignement abordés par le maître de la classe (MC)* : quand le M+ et le MC ne travaillaient pas ensemble (le M+ indiquait quels étaient les apprentissages visés par MC avec les autres élèves pendant qu'il prenait en charge une partie de l'effectif.)
9. *Modalités de co-enseignement ou de co-intervention*

² Si le M+ travaillait plusieurs fois avec le même groupe d'élèves, l'enquêteur créait plusieurs lignes en indiquant à chaque fois la durée et les modalités de travail mais il conservait le même numéro de groupe.

Co-enseignement	EE : les deux maîtres enseignent en tandem avec toute la classe
	E-A : l'un enseigne, l'autre aide quelques élèves (dans le même local)
	AP : (aide ponctuelle) : les élèves travaillent individuellement de manière autonome, le M+ et le MC viennent ponctuellement les aider (dans le même local).
	E-O : l'un enseigne, l'autre observe
Co-intervention	E//E : les deux enseignent en parallèle à deux sous-groupes disjoints (dans le même local)
	PPG : plusieurs petits groupes (au moins trois) sont pris en charge par les deux enseignants dans le même local (soit successivement, soit simultanément ; certains groupes peuvent travailler en autonomie)
	E#E : Les deux maîtres enseignent en parallèle dans deux locaux séparés
	AUTR : autres modalités (cf. rubrique n° 13)

Remarque : si, au cours d'une même séance, plusieurs de ces modalités étaient utilisées successivement, le M+ les notait dans l'ordre en les reliant par une esperluette et il indiquait entre parenthèses leurs durées respectives en pourcentage du temps total de la séance. Par exemple : EE (20%) & E//E (80%)

10. *Préparation collective* de la séance : indiquer son intensité (durée et régularité) : *** : intense, ** : moyenne, * : faible, 0 : aucune
11. *Différenciation des tâches* : le M+ précisait s'il procédait à une différenciation des tâches proposées aux élèves de son groupe.
 - 0** : Pas de tâche différenciée
 - TIA** : Tâche identique + aide ³
 - TD** : Tâche différente (ou aménagée) pour certains élèves en difficulté (au sein du groupe)
 - TDA** : Tâche différente (ou aménagée) pour certains élèves en difficulté + aide
 - TB** : Tâche bonifiée, c'est-à-dire différente pour les meilleurs
 - DIFAUTR** : autre type de différenciation
12. *Outils* : le M+ indiquait les outils (manuels, logiciels, guides méthodologiques, etc. ; support papier ou numérique) qu'il utilisait. Il précisait s'il s'agissait d'outils diffusés publiquement, gratuitement ou non, sur le web ou par des éditeurs privés, et si ces outils jouaient un rôle structurant dans son intervention.
13. *Commentaires* (si nécessaire) : Le M+ notait dans cette rubrique tous les commentaires pouvant éclairer la compréhension des informations contenues dans la ligne.

Nous remercions Marie Toullec-Théry (CREN – Université de Nantes) et Patrick Picard (IFé – ENS Lyon) qui nous ont aidé à élaborer ce questionnaire, Yvonnick Fesselier (IFé) qui a créé l'application facilitant son traitement, et surtout Laurent Lathulière (IFé) qui a saisi et minutieusement vérifié toutes les données.

I.2. Les entretiens

³ L'aide ici englobe à la fois l'intervention directe du professeur (étayage) et/ou le recours à du matériel complémentaire : mémo, documents annexes, manuel, dictionnaire, etc.

Dans un deuxième temps, entre janvier et juin 2015, nous avons affiné les résultats du questionnaire grâce à trois séries d'entretiens qui avaient pour but d'accroître l'intelligibilité des choix effectués par les équipes d'école.

Nous avons d'abord procédé à une quinzaine d'interviews de maîtres ayant répondu au questionnaire afin d'obtenir des informations complémentaires sur les raisons qui les avaient conduits à procéder comme ils l'avaient indiqué.

Nous avons ensuite exploité les résultats de deux mémoires de Master réalisés en formation de formateurs sous notre direction et consacrés à l'analyse du fonctionnement de six écoles du dispositif PDMQDC.

Enfin, en mai et juin 2015, nous avons soumis les premiers résultats du questionnaire à deux groupes de formateurs accompagnant le dispositif (soixante maîtres supplémentaires, directeurs d'école, conseillers pédagogiques et inspecteurs) réunis au centre Alain Savary (IFé) dans le cadre d'une formation de formateurs. L'objectif était de solliciter des explications sur les raisons qui avaient conduit d'autres professionnels, dans d'autres contextes, à procéder à des choix similaires à ceux décrits.

II. Résumé des principaux résultats

Les trois quarts des 157 maîtres supplémentaires qui ont répondu à notre enquête travaillaient dans une seule école, les autres dans deux, voire exceptionnellement dans trois. Ils collaboraient avec 1237 autres enseignants avec lesquels ils formaient autant de dyades. Les interventions réunissant simultanément deux ou trois maîtres titulaires et un maître supplémentaire étaient extrêmement rares.

- ⇒ C'est donc bien la dyade composée d'un maître supplémentaire (M+) et d'un maître titulaire de la classe (MC) qui est l'unité pédagogique de base. C'est à cette échelle humaine qu'ont été préparées 95 % des 3243 séances (soit environ 30 000 heures d'enseignement) que nous avons analysées.

À qui et à quoi les maîtres supplémentaires consacrent-ils leur temps d'enseignement ? Nous allons répondre à cette question en la subdivisant en cinq : durée des interventions, nombre de collaborations et répartition des élèves, publics d'élèves, niveaux de classe, modalités d'organisation pédagogique, contenus d'enseignement.

II.1 Durée des interventions, nombre de collaborateurs et répartition des élèves

Parmi les 157 enseignants, 34 occupent la fonction de maître supplémentaire à mi-temps. Dans le tableau n° 1 placé ci-dessous, nous présenterons les résultats globaux (157 M+) puis nous distinguerons ceux des M+ à mi-temps (34) et ceux des autres (123) qui ne sont pas tous à plein temps, quelques-uns assurant par exemple un quart de décharge de direction.

Dans les tableaux suivants, pour faciliter la lecture du rapport, nous ne présenterons plus les durées d'enseignement en valeur absolue mais en valeur relative : nous examinerons la proportion du temps consacré à telle ou telle activité. Cela nous autorisera à ne plus distinguer les enseignants à mi-temps des autres (après avoir vérifié qu'il n'y avait, en proportion, aucune différence significative entre eux).

Tableau n° 1 – Durée des interventions des M+, nombre de collaborations et répartition des élèves

	Tous (157 M+)				34 M+ à mi-temps				123 autres M+			
	Moy	σ	Mini	Maxi	Moye	σ	Mini	Maxi	Moy	σ	Mini	Maxi
Durée moyenne d'une séance du M+ (en minutes)	55	27	23	100	45	11	28	75	58	30	23	100
Nombre d'élèves pris en charge par le M+	246	121	15	432	135	64,8	15	243	277	114,5	20	432
Nombre de collaborateurs du M+ (dyades M+ / MC)	7,9	3,4	1	18	6,6	3,7	1	16	8,3	3,4	1	18
Nb de séances par dyade	2,9	1,7	0,8	15	2,1	1,2	0,8	6	3,2	1,8	0,9	15
Nb d'élèves par séance	12	4,0	2,5	24,2	11,9	4,7	2,5	21,9	12,1	3,8	3,1	24,2

Si l'on exclut tout d'abord les maîtres qui interviennent à mi-temps, on constate que les maîtres supplémentaires assurent en moyenne 21 séances de 58 minutes (écart-type $\sigma = 30$ minutes ; autrement dit 70 % des séances durent entre 30 minutes et 1 heure 30 minutes).

En moyenne, un M+ fait partie de 8,3 dyades, c'est-à-dire qu'il collabore chaque semaine avec 8,3 collègues ($\sigma = 3,4$) pour 3 séances. Pour être plus précis, dans plus de la moitié des écoles, le M+ participe à plus de 8 dyades chaque semaine ; et à plus de 12 dyades dans 15 % des cas.

- ⇒ Ces chiffres élevés indiquent (après étude approfondie des distributions) que, dans la majorité des cas, les équipes d'école ont choisi de répartir l'intervention du maître supplémentaire entre un grand nombre de classes⁴ pour en faire bénéficier beaucoup d'élèves (277 en moyenne ; $\sigma = 114$).
- ⇒ Nous nous interrogeons sur la valeur du seuil qui caractériserait un risque de dispersion ou d'émiettement pédagogique, à la fois pour les élèves qui bénéficient de trop peu de temps d'intervention et pour les maîtres qui ne peuvent pas collaborer de manière approfondie avec un grand nombre de collègues chaque semaine.

Nous avons examiné l'intensité de la préparation collective (cf. score global, tableau n° 2) : 81 % des séances sont préparées peu ou prou chaque semaine par la dyade M+ / MC.

Tableau n° 2 – Intensité de la préparation collective pour chaque séance au sein de la dyade M+ / MC

Intensité de la préparation	Moyenne en %	σ
Forte	21	23
Moyenne	31	26
Faible	27	24
Aucune	20	28

- ⇒ 21 % du temps d'enseignement est préparé de manière approfondie chaque semaine (d'autres séances le seront la semaine suivante). Ce score atteste de la forte implication des ¾ de notre échantillon dans le dispositif vécu par les enseignants comme une opportunité de travail collectif.
- ⇒ 47 % du temps d'enseignement en revanche est peu (ou pas) préparé collectivement, ce qui peut s'expliquer de deux manières. Certaines séances n'ont pas besoin d'être préparées à deux car elles relèvent des routines stabilisées et partagées du métier ; dans d'autres cas, la

⁴ Les M+ travaillent avec plus de 400 élèves par semaine dans 15 % des cas.

dyade (M+/MC) n'a instauré aucun temps de concertation pour des raisons organisationnelles ou personnelles. Ce second cas concerne près d'un quart des dyades étudiées.

Nous avons croisé le critère n° 10 « Intensité de la préparation collective » avec le critère « Nombre de collaborateurs » (calculé à partir des rubriques n° 0 et n° 4).

- ⇒ Plus les M+ ont de collaborateurs, plus le nombre de séances non préparées ou faiblement préparées augmente.
- ⇒ Le nombre de collaborateurs et le nombre de séances non préparées augmentent aussi lorsque le M+ intervient dans deux écoles ou plus.

Remarque : les M+ à mi-temps prennent, fort logiquement, deux fois moins d'élèves en charge que leurs collègues. Leurs séances sont plus brèves (45 minutes) et ils prennent moins souvent les mêmes élèves (2 fois au lieu de 3). Mais ils ont presque autant de collaborateurs que leurs collègues (6,6 contre 8,3) ce qui implique que leur temps de préparation et de bilan dans chaque dyade est réduit. (Résultat confirmé par l'examen de la rubrique n° 10 du tableau : « intensité de la préparation collective »).

- ⇒ Le choix du mi-temps ne semble donc pas favorable au travail collectif entre enseignants.

II.2 Publics d'élèves

80 % des élèves bénéficient de l'intervention du M+ moins de 3 heures par semaine (soit en travaillant avec lui, soit avec lui et le maître de leur classe, soit avec leur maître pendant que le M+ s'occupe de leurs camarades).

- ⇒ Le dispositif PDMQDC est rarement utilisé pour conduire des interventions longues visant un public ciblé. Dans l'immense majorité des cas, tous les élèves d'une même classe bénéficient de la présence du maître supplémentaire pour travailler en groupes à effectifs réduits durant deux ou trois séances chaque semaine.
- ⇒ Très peu d'écoles (moins de 5 %) ont fait le choix d'une intervention massée, d'une durée hebdomadaire supérieure à 6 heures pour au moins un groupe d'élèves.

La plupart des interventions du M+ ont lieu en sous-groupes, avec 12 élèves en moyenne ($\sigma = 3,8$). Ce chiffre est cohérent avec celui qui sera présenté plus loin : seulement 22 % du temps est consacré au co-enseignement, presque exclusivement constitué d'interventions à deux (MC et M+) auprès du groupe classe complet.

L'organisation pédagogique dominante est le demi-groupe classe. Moins de 15 % du temps d'intervention des M+ se déroulent avec des groupes de taille inférieure ou égale à cinq élèves.

- ⇒ Peu d'écoles ont fait le choix d'une intervention du M+ ciblée sur les élèves les plus faibles réunis en petits groupes.

L'examen du critère n° 5 (« Groupement ») montre que 42 % du temps ($\sigma = 27$, mini : 0, maxi : 100) sont cependant consacré à un enseignement en groupes de niveaux ou de besoins.

- ⇒ La logique de la différenciation touche la composition du groupe mais moins souvent sa taille : les groupes sont homogénéisés mais ne le sont pas au point de les réduire à un petit nombre d'élèves déclarés en difficulté.

L'étude des modalités de différenciation confirme cette tendance.

Tableau n°3 – Modalités de différenciation (moyennes rapportées en pourcentages du temps d'enseignement)

Modalités de différenciation (en % des durées)	Moy	σ	Mini	Maxi
Aucune	25	28	0	100
Tâche identique + aide	44	29	0	100
Tâche différente (ou aménagée) pour certains élèves en difficulté	8	14	0	84
Tâche différente (ou aménagée) pour certains élèves en difficulté + aide	16	17	0	75
Tâche bonifiée, c'est-à-dire différente pour les meilleurs	03	7	0	35
Autre type de différenciation	03	11	0	7

Seulement 24 % du temps est consacré à un enseignement reposant sur des tâches différentes proposées aux élèves en difficulté. (Les $\frac{3}{4}$ du temps, les mêmes tâches sont proposées à tous les élèves quelles que soient leurs compétences même si certains bénéficient d'une aide supplémentaire en cours de séance.)

Le croisement des critères n° 5 (groupement) et n° 11 (différenciation) éclaire ce point :

- Lorsque les maîtres conservent des groupes hétérogènes (58 % du temps), ils proposent à tous la même tâche et ne différencient pas (25 % du temps) ou apportent une aide ponctuelle aux élèves en difficulté (33 %).
- Lorsqu'ils constituent des groupes de niveaux ou de besoins (42 %), ils proposent parfois les mêmes tâches à tous et aident certains élèves (11 %) ou bien ils proposent des tâches différentes pour les plus faibles ou les plus forts (27 %).

Les enseignants se saisissent du dispositif PDMQDC pour combiner quatre modalités de différenciation dans des proportions variables. Ils jouent surtout sur la réduction des effectifs et sur l'augmentation de la quantité d'aides apportées, à un degré moindre sur l'homogénéisation des groupes et, plus rarement, sur la diversification des tâches.

II.3 Répartition des interventions selon les niveaux de classe

Les résultats moyens sont les suivants :

- 65 % du temps d'enseignement du M+ sont consacrés au cycle 2 : 34 % au CP, 31 % au CE1.
- 10 % sont consacrés au cycle 1.
- 25 % au cycle 3 : 11 % au CE2, 14 % aux cours moyens.

Les répartitions sont très diverses d'une école à l'autre : pour 15 % des M+, le cycle 2 occupe plus de 90 % de la durée de leurs interventions ; pour 10 %, il représente moins de 50 %.

⇒ La notion de « priorité au cycle 2 » semble sujette à diverses interprétations.

Tableau n° 4 – Répartition du temps d'intervention du M+ en fonction du niveau de classe

Durée de l'enseignement du M+	Moyenne	σ	Mini	Maxi
au cycle 1 (en minutes)	97	155,1	0	765
Dont PS	6	27,8	0	180
Dont MS	18	55,0	0	420
Dont GS	72	117,9	0	490
au cycle 2 (en minutes)	650	339,7	0	1470

Dont CP	346	231,1	0	1282
Dont CE1	305	185,2	0	720
au cycle 3 (en minutes)	251	228,8	0	1200
Dont CE2	119	121,6	0	562
Dont CM1	69	87,0	0	360
Dont CM2	63	133,1	0	1200

II.4 Modalités d'organisation pédagogique

Si l'on se réfère à la terminologie retenue par le comité de suivi (cf. chapitre 2.2 du rapport), on constate que :

- 22 % du temps est consacré à un co-enseignement ;
- 64 % à une co-intervention (incluant les 48 % consacrés à un enseignement parallèle dans deux locaux séparés).

Tableau n° 5 – Modalités d'organisation pédagogique : co-enseignement et co-intervention (en % des durées)

Organisation pédagogique	Pourcentage des durées			
	Moyenne	σ	mini	maxi
EE : les deux maîtres enseignent en tandem avec toute la classe	11	15	0	72
E-A : l'un enseigne, l'autre aide quelques élèves (dans le même local)	7	11	0	53
AP (aide ponctuelle) : les élèves travaillent individuellement, de manière autonome, le M+ et le MC viennent ponctuellement les aider (dans le même local).	4	10	0	42
E-O : l'un enseigne, l'autre observe	2	4	0	24
E#E : les deux maîtres enseignent en parallèle dans deux locaux séparés	48	29	0	100
E//E : les deux enseignent en parallèle à deux sous-groupes disjoints (dans le même local)	8	13	0	74
PPG : plusieurs petits groupes (au moins trois) sont pris en charge par les deux enseignants dans le même local (soit successivement, soit simultanément)	8	13	0	69
AUTR : autre (cf. commentaires)	11	21	0	100

- ⇒ L'un des objectifs du dispositif « Plus de maîtres que de classes » est d'induire une évolution des pratiques enseignantes. La présence du co-enseignement durant un cinquième des 30.000 heures analysées montre que cette innovation, si elle reste minoritaire, n'est pas marginale.
- ⇒ Rien ne nous permet de savoir quelle serait la proportion optimale dans la mesure où l'efficacité de cette modalité pédagogique n'a pas été évaluée.
- ⇒ La proportion du temps consacré au co-enseignement varie considérablement d'une école à l'autre et d'une circonscription à l'autre selon l'accompagnement dont bénéficient les enseignants. 32 % des dyades y sont totalement réfractaires.
- ⇒ Elle varie aussi en fonction des contenus disciplinaires abordés comme nous le verrons chapitre II.5.

Nous avons croisé le critère n° 10 « Intensité de la préparation collective » avec le critère n° 7 « organisation pédagogique ».

- ⇒ Le co-enseignement génère ou exige une plus intense activité de préparation que la co-intervention.

II.5 Contenus d'enseignement

Tableau n° 6 – Contenus d'enseignement assurés par le M+

Contenus d'enseignement	En pourcentage des durées			
	Moyenne	σ	mini	maxi
Oral	5	10	0	62
Lecture à haute voix, fluence, étude du code, phonologie	27	18	0	78
Enseignement de la compréhension de textes	14	14	0	76
Orthographe (dont dictée), conjugaison, grammaire, vocabulaire	9	12	0	67
Écriture (encodage), production de textes ou de phrases	19	16	0	82
Résolution de problème	5	7	0	29
Numération	6	9	0	51
Autres activités mathématiques dont géométrie	9	11	0	51
Histoire, géographie, sciences	1	3	0	22
Toute autre activité	5	10	0	66

Les activités d'étude du code (lecture-décodage) occupent 27 % du temps d'intervention du maître supplémentaire, la lecture-compréhension : 14 %, l'écriture : 19 %, les mathématiques : 20 %.

Ces résultats moyens peuvent être trompeurs dans la mesure où les choix de contenus sont fortement dépendants du niveau de scolarité des élèves : on observe, par exemple, une plus forte proportion d'enseignement du langage oral en maternelle (10 %), plus de lecture-décodage au cycle 2 (35 %), plus de résolution de problèmes au cycle 3 (11 %).

Les contrastes entre GS et CP sont particulièrement intéressants :

- l'enseignement de la compréhension occupe 18 % du temps en GS et 9 % au CP ;
 - l'enseignement du vocabulaire occupe 17 % du temps en GS et 3 % au CP ;
 - l'enseignement de l'écriture occupe 10 % du temps en GS et 26 % au CP.
- ⇒ L'enseignement du vocabulaire et celui de la compréhension, qui sont les parents-pauvres de la pédagogie du Français au cours préparatoire (cf. les résultats de la recherche IFé-ACTÉ *Lire-Écrire au CP*⁵), ne sont donc pas traités différemment dans le dispositif PMQC.

Une autre observation, très instructive, résulte du croisement des contenus (critère n° 7) avec l'organisation pédagogique retenue (critère n° 9) :

- la production de textes et la lecture-compréhension sont les activités qui sont le plus souvent conduites sous la forme d'un co-enseignement (respectivement 58 % et 38 % du temps qui leur est consacré contre 22 % en moyenne, tous contenus confondus) ;
 - la lecture-décodage est celle qui est le plus souvent conduite sous forme de co-intervention (95 % du temps qui lui est consacré contre 62 % tous contenus confondus).
- ⇒ Ces contrastes peuvent s'expliquer de deux manières :
- les techniques didactiques sont différentes lorsqu'on vise des compétences de haut niveau cognitif (production et compréhension de textes) ou de bas niveau (décodage des mots) : la co-intervention (surtout le travail en ateliers facilitant l'engagement des élèves

⁵ Présentation le 25 septembre à l'ENS de Lyon des résultats de la recherche *LireEcrireCP* : « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages ». <http://ife.ens-lyon.fr/ife>

et la multiplication des feed-back immédiats) est pertinente pour les compétences de bas niveau.

- La maîtrise didactique des enseignants est moindre dans le domaine de la production écrite et de la compréhension de textes, c'est pourquoi les équipes privilégient le co-enseignement, source de multiples échanges entre eux. Rappelons aussi que le co-enseignement est plus intensément préparé que la co-intervention. Les maîtres supplémentaires enrichissent les pratiques habituelles grâce à leurs compétences professionnelles personnelles (surtout lorsque ce sont des maîtres expérimentés) ou grâce aux nombreuses collaborations qu'ils entretiennent et dont ils font bénéficier les autres.

En résumé, les choix des équipes peuvent être analysés en croisant cinq ensembles de critères : l'organisation du travail à deux, l'intensité de la préparation collective, les contenus disciplinaires et les compétences visées, la composition plus ou moins homogène des groupes et les modalités de différenciation. La plupart des choix en actes se situent sur un continuum de pratiques dont les deux extrêmes sont :

- configuration A : travail disjoint, priorité à la remédiation, compétences de bas niveau et activités élémentaires, travail en sous-groupes, tendance à l'homogénéisation, division du travail entre enseignants, préparation collective modérée ;
- configuration B : travail conjoint, priorité à la prévention, compétences de haut niveau et activités complexes, travail en classe entière, maintien de l'hétérogénéité, partage des compétences entre enseignants, préparation collective intense.

Les pratiques effectives sont d'une infinie variété car elles combinent à des degrés divers les caractéristiques inventoriées ci-dessus pour définir les configurations extrêmes. Rien dans les recherches en sciences de l'éducation ne permet d'affirmer que l'une est meilleure que l'autre en toutes circonstances. Tout au plus pouvons-nous formuler l'hypothèse que c'est l'adéquation des caractéristiques des pratiques aux objectifs poursuivis qui fonde leur efficacité.

III. Commentaires des acteurs

Dans la dernière partie de cette note, nous allons résumer les principaux commentaires recueillis lors de trois séries d'entretiens, individuels ou collectifs, auprès de quatre-vingt-dix personnes entre janvier et juin 2015. Rappelons que notre objectif était de mieux comprendre les choix effectués par les équipes d'école ; c'est pourquoi nous avons interrogé des enseignants impliqués dans ces dispositifs (maîtres supplémentaires ou titulaires des classes) et des membres des équipes de circonscription qui les accompagnaient.

Outre leurs propres pratiques, tous les acteurs ont commenté les chiffres présentés dans la deuxième partie de cette note. Le risque d'émiettement et de dispersion que nous avons formulé a été le point de départ de nombreux échanges que nous allons synthétiser en quatre points apparaissant comme autant de dilemmes professionnels générés par la définition des objectifs, par la mise en œuvre du dispositif et par les modalités de pilotage.

III.1 Premier dilemme : concentrer ou distribuer les ressources humaines ?

Les enseignants se demandent s'il est préférable d'intervenir brièvement auprès de beaucoup d'élèves ou longuement auprès d'un plus petit nombre et s'il vaut mieux collaborer intensément avec un petit nombre de dyades ou de manière moins approfondie avec un plus grand nombre de

collègues.

Pour expliquer le grand nombre de dyades constituées, ils invoquent la dimension collective du dispositif et rappellent que celui-ci doit être intégré au projet d'école (« pas de projet, pas de moyen supplémentaire⁶ »). Comment, disent-ils, impliquer les huit enseignants d'une école dans l'élaboration du dispositif puis décider que seuls quatre d'entre eux en profiteront ?

Ils se demandent aussi comment trouver un juste équilibre entre les bénéficiaires escomptés pour les élèves et ceux retirés par les maîtres. Pour certains, l'attribution de moyens humains supplémentaires est une reconnaissance institutionnelle de la difficulté de leur mission dans un contexte social dégradé. Le poste du M+ apparaît dès lors comme une sorte de « prime » qu'il faut répartir équitablement entre enseignants. D'autres mettent en avant la nouveauté du dispositif : dans la mesure où les élèves de cycle 3 n'ont pas pu en bénéficier lorsqu'ils étaient au cycle 2, pourquoi les en priver aujourd'hui ? D'autres enfin contestent les priorités ministérielles : pourquoi privilégier le cycle 2 alors que le cycle 1 est le lieu naturel de la prévention des difficultés ?

III.2 Deuxième dilemme : privilégier l'amélioration des apprentissages de tous les élèves ou des plus faibles ?

L'ambiguïté des recommandations et la diversité de leurs déclinaisons locales est pointée par les enseignants qui notent que les injonctions qui leur sont adressées sont souvent doubles : « remédier aux difficultés rencontrées par les élèves, sans se substituer à l'aide spécialisée », « prévenir la difficulté scolaire en primaire, en permettant de nouvelles organisations pédagogiques⁷ », etc. Sans oublier l'ambitieux mais énigmatique : « *Ce n'est pas le maître supplémentaire qui aide, c'est le dispositif⁸* ».

Les constats dressés au chapitre II traduisent les difficultés des enseignants à concevoir la prévention et la lutte contre la difficulté scolaire sans proposer des interventions ciblées sur les élèves en difficulté.

- Les uns s'interdisent de séparer les élèves en fonction de leur niveau et privilégient les interventions à deux en classe entière. Ils évoquent parfois la circulaire de rentrée⁹ qui valorise cette modalité qualifiée de « véritable co-enseignement » et recommande d'éviter le « préceptorat » auprès des élèves en difficulté, préceptorat défini comme « l'appui ponctuel [de l'un des maîtres] pendant que l'autre conduit la classe ». Lorsqu'ils scindent une classe en deux, ces enseignants préservent l'hétérogénéité et répartissent les élèves forts et faibles dans les deux groupes. Ils refusent de différencier les tâches proposées de peur de réviser inconsciemment leurs objectifs à la baisse même s'ils déclarent intensifier l'aide apportée aux plus faibles. Ils valorisent les interactions entre élèves au sein de groupes hétérogènes et prennent appui sur la circulaire de la rentrée 2014 qui stipule : « Le dispositif ne doit pas faire oublier que le groupe est vecteur d'apprentissages et que c'est dans l'organisation et la gestion des interactions entre élèves, dans le cadre d'une réflexion structurée sur les procédures et dans les nécessaires retours sur la situation mise en œuvre pour en dégager les savoirs, que se construisent les notions¹⁰ ».
- Les autres jugent qu'il ne suffit pas d'accroître l'aide apportée aux élèves en difficulté mais qu'il faut aussi savoir ajuster les tâches qu'on leur propose. Ils rappellent que le septième repère de

⁶ 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes », juin 2013.

⁷ *Idem*

⁸ *Idem*

⁹ Annexe 11 de la circulaire de rentrée 2014.

¹⁰ *idem*

2013 valorisait deux formes d'intervention pédagogique et que le second était « la prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins ». Ils se sentent légitimes pour constituer ces groupes de besoins (ou de niveaux) même s'ils ne sont pas tous d'accord sur les objectifs visés et les tâches proposées. Une partie d'entre eux privilégie la remédiation des difficultés qu'ils ont identifiées et organisent des ateliers visant le renforcement des compétences à consolider (par exemple l'étude du code en CP). Une autre partie choisit des objectifs « considérés en général comme plutôt complexes dans leur mise en œuvre en grand groupe, ou présentant des obstacles possibles pour certains élèves¹¹ » (par exemple la production de textes ou la résolution de problèmes).

Dans les deux cas, le principe républicain d'égalité est utilisé pour argumenter, tantôt pour justifier une non-différenciation des tâches (crainte de contribuer à une école à deux vitesses), tantôt pour justifier des groupes de besoins (crainte de ne pas jouer un rôle compensatoire). Si tous acceptent l'idée de « donner plus à ceux qui ont moins », rares sont ceux qui acceptent l'une de ses conséquences : donner moins à ceux qui ont le plus. Cela se traduit fréquemment par un refus de procéder à des groupements d'élèves aux effectifs déséquilibrés : peu d'élèves faibles et beaucoup d'élèves forts.

Tous les maîtres interrogés sont d'accord avec l'objectif de remédier aux difficultés rencontrées par les élèves « sans se substituer à l'aide spécialisée¹² ». Mais ce consensus se fissure lorsqu'il s'agit de savoir comment obtenir une amélioration des résultats scolaires sans recourir aux techniques forgées par les maîtres E pour la prise en charge des élèves en difficulté. Certains se demandent si à force de vouloir se démarquer des RASED et à travailler toujours en classes ou en groupes hétérogènes, ils ne risquent pas de passer « à côté » des élèves en difficulté.

III.3 Troisième dilemme : co-enseignement ou co-intervention ?

Les enseignants ne sont pas à l'aise face à l'injonction d'innover. Beaucoup souhaiteraient commencer par tenter de faire mieux en petits groupes ce qu'ils ont du mal à faire en classe entière. Ils aimeraient aussi qu'on les aide à analyser les avantages et les inconvénients de chacune des formes pédagogiques selon les contenus disciplinaires.

Certains critiquent la survalorisation du co-enseignement qui, selon eux, ne peut pas être généralisé parce qu'il est très exigeant (il est couteux en temps de préparation collective et oblige à s'exposer au regard des collègues) et que ses bénéfices ne sont pas toujours avérés. Ils souhaiteraient donc que le travail d'un enseignant seul avec un groupe à effectif réduit (« Co-intervention » dans le lexique du comité de suivi) soit mieux considéré et que ses vertus soient reconnues : accroissement des prises de parole de chaque élève, multiplication des *feed-back* immédiats adressés aux élèves (ces derniers attendent beaucoup moins longtemps que l'enseignant valide leurs réponses ou leurs productions), meilleure observation par les maîtres des élèves au travail, meilleure analyse de leurs procédures et de leurs erreurs, augmentation des gestes professionnels d'explicitation des procédures, aides ajustées aux incompréhensions des élèves, etc. « En classe entière, il y a toujours quelques élèves qu'on abandonne ; en demi-groupe, aucun ne passe à la trappe » affirme l'un de nos interlocuteurs¹³.

Les enseignants plébiscitent le travail avec des effectifs réduits qui, rappelons-le, occupe plus des deux tiers du temps d'enseignement des M+ sous forme de travail en groupes ou d'ateliers. Ils préfèrent le terme d'atelier à celui de travail de groupe lorsque les élèves doivent réaliser des tâches à durée limitée qui se terminent dans l'atelier. Le travail de groupes représente pour eux une étape

¹¹ *Idem*

¹² 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes », juin 2013.

¹³ Extrait d'un entretien collectif le 8 juin 2015.

dans un processus complexe composé d'une succession de phases dans une même séquence didactique : il suit ou précède un travail mené en collectif. Dans le travail de groupe, les tâches sont souvent identiques alors qu'elles sont différentes dans les ateliers parallèles, même si les rotations conduisent parfois tous les élèves à réaliser les mêmes ateliers à des moments différents.

La réalité est évidemment plus complexe que l'opposition binaire entre co-enseignement et co-intervention pourrait le laisser entendre. Le plus souvent, dans les pratiques que nous avons analysées, plusieurs formes pédagogiques se succèdent. Une séance, par exemple, commence en tandem (EE), avant que l'un des enseignants apporte des aides ponctuelles pendant que l'autre poursuit la séance (E-A) et, enfin, que soit organisée une répartition en deux ou trois groupes ou ateliers (PPG ou E//E). Dans tous les cas, le travail à effectifs réduits ne prend toute sa valeur, les maîtres en conviennent, que s'il est solidement articulé aux autres temps d'enseignement, que ce soit en référence aux théories de la « mémoire didactique », de la « clarté cognitive », des gestes professionnels de « tissage » ou des « objets migrants ».

III.4 Quatrième dilemme : privilégier l'amélioration des résultats des élèves ou l'évolution des pratiques d'enseignement ?

Comment articuler les deux objectifs du dispositif « Plus de maîtres que de classes » – l'amélioration des résultats des élèves et l'évolution des pratiques pédagogiques – définis par la circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012¹⁴ ?

Le comité de suivi a beau affirmer que le dispositif constitue « un outil de prévention et de lutte contre la difficulté scolaire » et un levier de « modulation de la forme scolaire classique¹⁵ », les enseignants s'interrogent car, pour eux, la convergence des deux objectifs ne va pas de soi. Certains se demandent s'il ne serait pas pertinent de privilégier momentanément le second pour mieux atteindre le premier. Bien sûr, concèdent-ils, la modification des pratiques d'enseignement n'a de sens qu'au service de l'amélioration des apprentissages des élèves, mais sa temporalité n'est pas nécessairement la même. Une équipe pédagogique a besoin de temps pour modifier en profondeur ses manières de faire et il faut qu'une pratique soit stabilisée pour qu'elle profite aux élèves.

Sur ce point, les politiques locales de formation et d'accompagnement du dispositif divergent sensiblement. Certaines équipes de circonscription demandent aux écoles d'apporter rapidement la preuve de l'efficacité du dispositif au travers des progrès des élèves. Dans une certaine mesure, elles contestent ainsi les positions de ceux qui font de la réalisation du second objectif la condition du succès du premier. C'est le cas par exemple des auteurs de la circulaire de rentrée qui prônent « la mise en œuvre de démarches pédagogiques renouvelées afin de¹⁶ parvenir à une amélioration générale du niveau de réussite de tous les élèves à l'issue de l'école primaire ».

D'autres équipes privilégient au contraire l'émergence de nouvelles formes de professionnalité en rappelant, par exemple, que le dispositif « a vocation à aider les enseignants dans leurs réflexions et leurs pratiques, par les échanges en conseils des maîtres avec ce « maître en plus » qui travaille dans plusieurs classes¹⁷. »

Ces deux orientations stratégiques contrastées ne sont pas sans conséquence sur les pratiques pédagogiques que nous avons inventoriées.

¹⁴ BOEN n° 3 du 17 janvier 2013

¹⁵ Note d'étape n° 2 du comité de suivi

¹⁶ Souligné par nous.

¹⁷ 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes », juin 2013.

Dans le premier cas, les maîtres ont tendance à enseigner ce qui est évaluable. Ils ciblent des compétences qui peuvent être aisément exercées et évaluées (par exemple l'orthographe ou la fluidité de la lecture à haute voix). Ils privilégient le travail en sous-groupes, avec de nombreuses rétroactions pour exercer intensément des compétences élémentaires. Leur approche, sous forme d'ateliers, est modulaire, faiblement articulée avec les autres contenus d'enseignement de la classe. Ils la jugent efficace car les progrès des élèves sont circonscrits mais tangibles. De plus, une préparation minimale par dyade est suffisante pour ce type de co-intervention car les formats de tâche sont stables, les pratiques d'enseignement rodées, maîtrisées par tous, et les outils disponibles nombreux.

Dans le second cas, les maîtres choisissent des activités complexes, mobilisant de multiples compétences cognitives de haut niveau, dont ils maîtrisent imparfaitement l'enseignement et qu'ils avouent avoir du mal à évaluer. (Il est bien plus difficile de mesurer les progrès des élèves en production d'écrit qu'en lecture à haute voix.) Ils les choisissent car elles leur semblent importantes pour la réussite des élèves et parce qu'elles bénéficient directement du co-enseignement, celui « qui suppose un regard croisé sur les gestes professionnels en même temps qu'une attention portée aux obstacles rencontrés par les élèves¹⁸ ». Ils les choisissent donc pour progresser sur le plan professionnel en tirant parti du travail collectif et de l'expérience de leurs collègues dont le maître supplémentaire est le vecteur.

IV. Conclusion : les plus du maître en plus

Nous ne pouvons conclure sans évoquer les vertus que les enseignants attribuent au dispositif « Plus de maître que de classes ».

Pour eux, le travail à deux (ou plus) représente une aide dans la gestion des groupes, notamment lorsqu'ils comportent des élèves turbulents, inattentifs ou perturbateurs.

Tous soulignent l'amélioration du climat de classe (plus serein, plus calme, plus propice à l'étude) et ses corollaires, l'accroissement de l'attention et de l'engagement des élèves dans les tâches.

Ils pointent aussi l'accroissement du nombre des interactions entre enseignants et élèves généré par le dédoublement des effectifs et les interventions conjointes. Les élèves attendent moins pour bénéficier d'un avis sur leurs productions et sont destinataires de beaucoup plus de feedback positifs. Autant de facteurs qui favorisent les apprentissages des élèves.

Le travail collectif entre enseignants à l'échelle des dyades ou des équipes d'école est souligné comme un autre point très positif de l'innovation. Il implique de plus en plus les conseillers pédagogiques dont la professionnalité évolue à son tour.

¹⁸ Circulaire de rentrée 2014.