

## Dispositif « plus de maîtres que de classes »

Marquée en de nombreux endroits de son territoire par des formes de précarités économiques et sociales aggravées et concernée à plus d'un titre par la grande difficulté scolaire, l'académie de Montpellier s'est emparée dès la rentrée 2013 du dispositif « plus de maîtres que de classes » dans le droit fil des préconisations de la circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012. Si dès septembre 2013, elle comptait 32 postes dévolus à cette fonction, on en recense à la rentrée 2014 une dizaine de plus, soit 43 au total, 25 dans l'Hérault, 15 dans le Gard, 3 dans l'Aude, 7 dans les Pyrénées-Orientales. Tous implantés dans des secteurs confrontés à des difficultés sociales et scolaires importantes, le plus souvent en Réseau de Réussite Scolaire, ils sont répartis entre quatre des cinq départements de l'académie : seule la Lozère, en raison de ses bons résultats aux évaluations nationales et de ses taux d'encadrement dus à ses caractéristiques rurales, n'a pas fait le choix de mettre en place ce dispositif.

### 1. Des choix d'implantation et de déploiement concertés,

#### *... fondés sur des constats et des indicateurs choisis*

Issus de familles peu au fait, pour des raisons diverses, des attentes et des exigences de l'Ecole, un grand nombre des élèves scolarisés dans les écoles concernées par le dispositif « plus de maître que de classe » sont très vite exposés aux risques les plus graves de l'échec scolaire à travers des formes de démotivation et de désintérêt, d'absentéisme ou de fréquentation lacunaire, de difficulté à entrer dans des dynamiques d'apprentissage et de construction des savoirs fondamentaux, le sens de leur présence à l'école n'étant qu'insuffisamment ou rarement relayé par l'entourage proche. Dans certains cas, c'est même l'installation des comportements attendus qui tarde à se mettre en place, grevant lourdement le destin scolaire de ces élèves.

Directement confrontées à ces difficultés et conscientes de l'opportunité que représentait le dispositif « plus de maîtres que de classes », la plupart des circonscriptions qui l'ont mis en place, l'ont fait à partir d'un diagnostic approfondi construit sur des indicateurs choisis qui ont fait apparaître :

- une fréquentation erratique et parfois inexistante, en maternelle, pour certains élèves
- des taux d'absentéisme élevés, pouvant atteindre dans des secteurs concernés par certaines formes de communautarisme, notamment parmi la population gitane, des seuils dépassant les 40% en cycle 2
- un taux de validation du palier 1 extrêmement faible, n'excédant pas parfois 15%
- des résultats alarmants aux évaluations organisées par les circonscriptions dans le domaine de la maîtrise de la langue ou dans celui relevant des principaux éléments de mathématiques. Ainsi en témoigne l'évaluation proposée par l'une d'entre elles à des élèves de CP à la rentrée de septembre

- français : *comprendre une histoire / usage des supports / vocabulaire technique / alphabet / oral-écrit / syllabes dans les mots/décompte des syllabes / nom / mots et phrases*
- mathématiques : *entourer des nombres dictés/dénombrer une collection / comparer des quantités / comptine numérique / résolution de problèmes / reconnaissance de formes / repérage ...*

***... en fonction d'objectifs précis***

Même s'ils s'inscrivent d'abord et très directement dans les projets pédagogiques et éducatifs élaborés par les équipes et s'ils cherchent à répondre à des problématiques identifiées à l'échelle d'un territoire, les dispositifs mis en œuvre dès la rentrée 2013 au sein des différents réseaux ont tous eu pour dénominateur commun l'ambition de réduire dans toute la mesure du possible les disparités de résultats observées entre des élèves aux profils d'apprentissage similaires, l'enjeu sur le plan scolaire étant de mieux installer les compétences de base, de répondre aux difficultés avant que ne s'installent des lacunes pénalisantes pour les poursuites d'études, de permettre à travers les apprentissages fondamentaux la validation du palier 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et d'éviter les maintiens de classe. Très majoritairement ils concernent des classes de cycles 2.

Dans le cadre des organisations retenues, ces objectifs se déclinent ensuite selon des visées très précises

- selon les niveaux d'intervention (CP, CE1,...),
- selon le moment de l'année (accompagnement renforcé d'élèves de CP à certains moments de l'année, ou même, dans un des réseaux, dans le cadre de la continuité école/collège, d'élèves de 6<sup>ème</sup>). Dans un groupe scolaire de l'Education prioritaire, le maître du dispositif intervient en septembre dans le cadre de l'accueil des moins de trois ans, accompagne ensuite des classes de CP d'octobre à décembre avant d'intervenir de janvier à mars dans des classes de CE1, CE2 ou CM1, puis, d'avril à juin, auprès d'élèves de CP et de CM2, à un moment charnière de leur scolarité.
- selon des priorités fixées par les équipes des différents secteurs dans des domaines variés :
  - o acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance (expression orale et écrite - mathématiques)
  - o méthodologie de travail scolaire afin de doter les élèves des outils indispensables
  - o consolidation des apprentissages fondamentaux de manière progressive
  - o travail sur la compréhension à travers la résolution de problèmes
  - o renforcement de fondamentaux dans le domaine de la lecture ...
  - o réduction du taux de maintien des élèves en leur permettant de valider le palier 1 du Socle Commun de Compétences et de Culture.

***et redéfinis ou ajustés au grès des bilans effectués par les équipes***

De nombreux bilans élaborés à la fin de l'année scolaire 2013 – 2014 soulignent l'intérêt des démarches qui se sont plus spécifiquement attachées à travailler sur la compréhension, qu'il s'agisse de l'accès à la signification d'un énoncé ou à l'identification d'une situation problème, ou, de façon corolaire, à la production du sens, à l'oral ou à l'écrit, à travers une ébauche d'argumentation.

Les perspectives retenues pour l'année scolaire 2014 – 2015 découlent directement du travail d'évaluation approfondi qui a été entrepris sur les projets mis en œuvre au cours de la première année et qui invite, soit à s'inscrire dans une continuité, soit à infléchir les actions pour se recentrer

sur des enjeux considérés comme essentiels, au premier rang desquels apparaît l'importance de conforter tout ce qui relève de la compréhension. C'est bien en effet les difficultés relatives à la compréhension des textes ou à celle des problèmes qui, dans le premier degré, laissent présager des risques accrus d'échec scolaire.

## **2. Des modalités d'interventions variées ...**

### ***qui privilégient les modes de co-intervention***

Bien que les écoles concernées par le dispositif « plus de maître que de classe » ne se soient au cours de la première année interdit d'explorer aucune des opportunités qui leur semblaient les plus à même de répondre aux besoins et aux problématiques qu'elles avaient identifiées, l'internalisation de l'action de l'enseignant intervenant dans le cadre du dispositif a été l'option la plus souvent retenue.

Des formes d'interventions très élaborées qui avaient été mises en place avec des argumentations très construites ont pu dans certains cas rapidement montrer leurs limites et ont fait l'objet de réaménagements. Ces enseignements ont été pris en compte pour définir les perspectives et les priorités de cette année scolaire. Un certain nombre de risques ont en effet été identifiés, celui de la dispersion lorsque des équipes ont voulu couvrir de trop nombreux niveaux et prendre en charge un nombre trop élevé d'élèves dans des classes et des cycles différents, celui d'un sentiment d'inutilité et d'inefficacité pour les maîtres intervenant de manière trop ponctuelle ou sur des période trop brèves, celui plus problématique encore d'assimiler le professeur intervenant dans le dispositif « plus de maîtres que de classe » à un maître spécialisé intervenant dans un réseau, celui enfin, tout autant stigmatisant que contraire à la continuité des apprentissages, qui consiste à retirer les élèves les plus fragiles de la classe. Ces points de vigilance bien identifiés et partagés par les enseignants et les inspecteurs semblent désormais guider les équipes des réseaux et des écoles sans qu'elles s'interdisent cependant des options différentes dès qu'il s'agit de répondre à une problématique particulière.

C'est en lien avec les spécificités de tel ou tel territoire que les modalités d'organisation sont arrêtées dans le détail : modes d'intervention, concentrés le plus souvent, selon les préconisations du Ministère, sur le cycle 2, ou répartis dans quelques cas sur les cycles 2 et 3, nombre plus ou moins important de classes suivies sur telle ou telle période ou au contraire sur toute la durée de l'année, jours retenus en alternance ou de façon suivie, ... témoignent de l'importance de la réflexion et de la volonté d'adapter le plus possible le dispositif aux enjeux des écoles ou du réseau.

A la rentrée de septembre 2014, si le principe de la co-intervention l'emporte majoritairement, il ne signifie pas que le maître intervenant dans le cadre du dispositif prend en charge nécessairement les élèves les plus en difficulté : sa présence ne doit pas en effet décharger le maître de la classe de cette responsabilité mais doit avant tout se mettre au service des priorités retenues et évoquées plus haut, travail approfondi portant sur la compréhension, renforcement des savoirs fondamentaux, travail plus spécifique sur la lecture, etc ...

Les autres modalités d'interventions envisagées sont plus classiquement l'enseignement en groupes de compétences après une évaluation suivie de l'identification de besoins spécifiques. Le choix de constituer à des moments de plus grande difficulté trois classes au lieu de deux, sur le niveau du cours préparatoire par exemple, est perçu comme une réponse possible qui permet un suivi de plus grande proximité et autorise un enseignement plus personnalisé au moment où les difficultés liées à l'entrée dans la lecture se font plus importantes.

### ***et permettent d'enrichir les répertoires de pratiques des maîtres***

Parce qu'elle ne prend tout son sens que dans un travail de préparation et de suivi étroit, entre le maître responsable de la classe et le maître du dispositif, la co-intervention est vécue comme une opportunité qui facilite la mutualisation, aide à la régulation des pratiques pédagogiques, nourrit le geste professionnel de chaque enseignant.

Plus largement, la capacité à prendre en compte la dimension collective du travail permet au professeur du dispositif de fédérer les équipes enseignantes autour de certaines problématiques, celles, par exemple, de l'enseignement des mathématiques ou de la compréhension en français. Parce qu'à travers la prise en charge de la difficulté, elle conduit naturellement les maîtres à s'intéresser à la question de la différenciation, la co-intervention est bien au service de l'apprentissage des élèves.

Au cours de l'année scolaire 2013-2014, ses formes se sont stabilisées : les élèves du dispositif sont pris en charge plus particulièrement soit avec des tâches simplifiées ou épurées, soit à l'aide d'un outillage spécifique (étiquettes, supports référence, cartes, cubes, ardoises, ...), les deux maîtres prenant l'habitude dans de nombreux cas d'intervenir indifféremment pour ne pas décharger le maître titulaire d'une responsabilité qui continue à lui incomber. Une préparation rigoureuse et approfondie peut seule être le gage d'une mise en œuvre fluide qui permet aux élèves d'être en interactivité et de s'engager dans les tâches. L'alternance des phases orales et écrites, individuelles ou en groupe, les interactions entre élèves, la gestion rigoureuse du temps assurent l'adhésion des élèves aux tâches et favorisent leur implication cognitive. Tout cela demande, ainsi qu'en témoignent les enseignants dans les groupes d'échanges, de la patience et du temps : certains reconnaissent qu'il faut d'abord apprendre à ne pas se gêner, à contrôler sa gestuelle, son utilisation de l'espace, le volume de la voix ...

### ***en développant une culture de l'évaluation et un accompagnement fort des maîtres...***

La mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes » a conduit les équipes à se poser dès le départ la question de l'évaluation, évaluation de leurs pratiques sans doute, mais évaluation aussi, et de manière prioritaire, des résultats et des progrès des élèves, ces derniers étant de manière indirecte, mais de la façon la plus éclatante, le révélateur de l'efficacité des maîtres. Dans la plupart des circonscriptions les lieux d'implantation du dispositif « plus de maîtres que de classes » ont été choisis en fonction de critères précis travaillés dans le cadre d'évaluations dont un exemple a été donné plus haut.

Des évaluations construites de manière aussi rigoureuses ont été organisées par les circonscriptions afin de mesurer les résultats des élèves. Centrées sur les objets de travail abordés tout au long de l'année, elles ont permis de constater le plus souvent une forte augmentation du taux de validation des compétences dans les domaines observés, très souvent celui de la maîtrise de la langue et celui des mathématiques. Elles font aussi apparaître la part des élèves pour lesquels le dispositif n'a pas été pleinement opérant et indiquent les champs disciplinaires qui doivent être encore renforcés. Elles ont ainsi permis de définir les perspectives de travail pour l'année scolaire 2014 – 2015.

Dans de nombreux réseaux des instances de pilotage communes ont été installées : c'est ainsi qu'un conseil de cycle 2 extraordinaire peut réunir les deux ou trois écoles accueillant le dispositif « plus de maîtres que de classes » et donner lieu à un bilan écrit. D'une manière plus générale l'engagement de l'échelon départemental a été très présent à travers l'action des IEN-A tout en

respectant les orientations portées par le projet local et en s'inscrivant dans les préconisations nationales.

En direction des familles, des bilans intermédiaires ont pu rendre compte de l'évolution du dispositif et faire état des progrès réalisés par les élèves.

Enfin bon nombre de réseaux ont choisi d'associer le maître du dispositif à la passation des évaluations de circonscription, qui ont été mises en place pour certains niveaux, et aux anciennes évaluations nationales du CE1 lorsqu'elles ont été conservées : un travail approfondi d'analyse est alors entrepris pour comprendre les écarts, notamment dans la validation du palier 1.

Un des mérites de ces pratiques lorsqu'elles ont été mises en place de façon rigoureuse est aussi d'installer une culture de l'évaluation qui au-delà des résultats des élèves permet d'interroger l'efficacité du geste pédagogique : ce point fait partie des avancées apportées par le dispositif « plus de maîtres que de classes ».

### ***... tout en s'inspirant de pratiques déjà existantes***

Si les équipes engagées dans la mise en œuvre du dispositif ont très vite été conscientes du risque qu'il y avait à reproduire des dispositifs qui devaient garder leurs spécificités, elles ont su aussi s'appuyer sur des pratiques éprouvées qui facilitent la constitution de groupes adaptés dans le cadre de décloisonnements : il s'agit des ateliers MACLE et MACLO (Modules d'Acquisition des Compétences en Langue Ecrite / en Langue Orale) qui mobilisent plusieurs acteurs (maître spécialisé, conseiller pédagogique, psychologue, rééducateur, ...) pour répondre à une difficulté identifiée à travers une intervention massive sur un temps limité. C'est au fond une mobilisation de l'ensemble de l'équipe pédagogique, bien au-delà du seul maître d'accueil titulaire de la classe, que le dispositif « plus de maîtres que de classes » est arrivé à instaurer dans les cas où il a été mis en place avec le plus d'efficacité.

Ce constat alimente dans l'académie la réflexion qui se prolonge à travers les nouvelles orientations retenues pour cette nouvelle année scolaire.

### **3. Un dispositif nouveau porté par un effort de formation ambitieux et une demande forte d'échanges de pratiques :**

Dès la première année de mise en œuvre, le dispositif « plus de maître que de classe » s'est appuyé sur un programme de formation porté par les différents départements.

Dans le département de l'Aude, 12 heures ont été prévues au titre de la liaison écoles/collège et un stage école ainsi qu'un stage de circonscription ont été construits. Des enseignants de l'ESPE ont rejoint des groupes départementaux composés d'IEN, de conseillers pédagogiques, de professeurs des écoles pour assurer l'accompagnement des équipes, mêlant travaux de formation et recherche universitaire sur ce sujet. Le Gard a consacré quatre formations et un stage de circonscription regroupant deux circonscriptions ainsi que trois stages d'école au dispositif « plus de maîtres que de classes ». L'Hérault a programmé dès le début de l'année 2013 un volant élevé de formations : 12H en direction des équipes de circonscription, 12 H à destination des professeurs nommés sur le dispositif, 6H en présentiel et 6H de réunion ont été réservées aux formateurs. Un universitaire suit attentivement ce travail. Dans les Pyrénées Orientales 48H de stage ont été organisées sous forme de stages-écoles ou de journées filées dans les circonscriptions concernées. Un professeur de l'ESPE

en français et un professeur en sciences du langage ont entrepris d'autre part une recherche-action sur le thème « oralité, linguistique et imaginaire » auprès de deux dispositifs.

Plusieurs départements dont l'Hérault, ont mis en place un Espace Numérique de Travail de type Moodle pour permettre aux membres des groupes départementaux d'échanger sur leurs expériences à travers des forums et de mutualiser certains outils pédagogiques.

Les IEN-A de l'académie ont pour leur part eu à cœur de faciliter les échanges de pratiques et se sont efforcés de faire bénéficier les équipes de leur département mais aussi, par l'intermédiaire de leurs homologues, celles des autres départements des expériences, des constats et des conclusions auxquels telle ou telle équipe était arrivée, indiquant plus des points de vigilance à exercer que donnant des préconisations, alertant sur des risques de dérive possibles.

La CARDIE a d'autre part suivi très attentivement un certain nombre d'équipes.

Les bilans d'une première année de fonctionnement dressés par les circonscriptions à la fin du mois de juin dernier ont permis de mettre en place à cette rentrée, dès le mois de septembre, les premières journées de stage consacrées au dispositif selon des priorités clairement définies. Pour les trois écoles d'un même réseau, par exemple, le programme de formation élaboré concernera les points suivants :

- *Mathématiques*
  - *Programmation/progressivité des problèmes : alternance entre les problèmes pour chercher et les problèmes pour apprendre – transfert de compétences dans des problèmes complexes*
  - *Problèmes autour des mesures de masse et de longueur*
  - *Du schéma aux opérations*
  - *Réponses et traces des élèves*
  - *Auto évaluation des élèves*
- *Français*
  - *Evaluer par compétences : quels critères d'évaluation pour le maître, pour les élèves ? Développer les compétences réflexives et métacognitives des élèves face aux supports littéraires.*
  - *Approfondir le travail sur l'interprétation (les intentions de l'auteur)*
  - *Mises en réseaux littéraires : comment les construire, les élargir aux autres domaines de la compétence 5*
  - *Place de l'oral dans les activités de compréhension (débat interprétatif/joutes orales) en lien avec le travail du groupe départemental Maîtrise de la langue.*

#### **4. En guise de conclusion : un dispositif bénéfique aux élèves, des acquis et des enseignements féconds, des perspectives nombreuses, ...**

Le volontarisme avec lequel l'Académie de Montpellier s'est engagée dans la mise en œuvre du dispositif « plus de maîtres que de classes » et le nombre des moyens qui y ont été consacrés ont rendu possible un retour d'expériences, qui, tout en témoignant d'une très grande diversité dans les modalités de conception et d'implantation, permet de faire émerger à partir de l'analyse globale des résultats obtenus un ensemble d'acquis qui ouvrent autant de perspectives.

Les points encourageants sont nombreux. Ils concernent les dynamiques de travail d'équipe qui se sont développées dans les écoles et les réseaux concernés : les préparations communes, orientées selon des objectifs ciblés, les réflexions et les échanges sur les pratiques, l'effort important de formation qui a été réalisé ont modifié et sans doute enrichi en profondeur, et le geste professionnel des professeurs, et le regard porté sur l'élève. Des complémentarités ont été mieux perçues. Elles ont aussi permis de mieux comprendre la spécificité du maître intervenant dans le dispositif « plus de maîtres que de classes » par rapport au maître titulaire de la classe mais aussi par rapport au maître de RASED ou par rapport à un maître surnuméraire. Elles ont enfin dans de très nombreuses situations renouvelé la manière dont les professeurs s'appliquaient à appréhender la difficulté de l'élève en tenant davantage compte de la dimension affective, mais aussi cognitive, de l'élève. En ce sens elles ont favorisé l'installation de pratiques plus adaptées aux besoins personnalisés des élèves à travers la mise en place de grilles d'observations aux critères adaptés, de bilans mettant en avant les progrès des élèves, à travers enfin une prise en compte renouvelée et mieux pensée des problématiques familiales et éducatives.

Les points de vigilance déjà évoqués ont conduit certaines équipes à formuler des préconisations qui se retrouvent fréquemment exposées : les groupes d'élèves constitués ne doivent pas dépasser cinq ou six, les durées des interventions au sein d'une même classe doivent être raisonnables le maître du dispositif a intérêt à exercer sur plusieurs classes, alternant par exemple CP – CE1. Après une année d'expérience, certaines équipes préconisent de ne pas intervenir trop tôt dans les classes de CP. La co-intervention elle-même, dont les retours sont les plus favorables, exige que chaque maître régule ses interventions, prenne en compte la gestion de l'espace, maîtrise le niveau sonore de ses interventions.

A des titres nombreux, le dispositif « plus de maître que de classe » est perçu comme une opportunité pour retravailler, au plus près de l'acte de transmission du savoir, la posture professionnelle de l'enseignant et la technicité de son geste : il fait office en l'occurrence d'un véritable stimulant pour relancer une réflexion de nature pédagogique.

Nombreuses sont les équipes qui dans le cadre de la circonscription ont tenu à construire des évaluations approfondies pour appréhender les résultats obtenus par les élèves concernés. Certaines font état de progrès remarquables : le taux de validation du palier 1 par des élèves de CE2 a pu passer en juin 2014 à 83% en maîtrise de la langue et à 78% en mathématiques alors qu'il n'était que de 17% et 21% en juin 2013 pour les mêmes élèves, alors en CE1. Demeure cependant la nécessaire prise en compte, à travers des modalités d'intervention encore mieux adaptées, des quelques élèves qui n'ont pas bénéficié de cette dynamique, confrontés sans doute à des difficultés trop importantes. Il n'en demeure pas moins, malgré cette réserve, que la mise en place du dispositif « plus de maître que de classes » est bien une chance pour tous les élèves pris en charge et qu'elle ouvre aux enseignants concernés des perspectives nouvelles pour l'approfondissement de leur métier.

-----