

Le dispositif « Plus de maîtres que de classes », une opportunité pour changer les pratiques enseignantes ?

Mémoire présenté le 24 septembre 2014 à l'université de Lorraine en vue de l'obtention du master Contextes et Dispositifs en Education et en Formation (master de Sciences de l'Éducation) par Madame **Bernadette CLAUDEL**, enseignante à l'école du Tambour, MOYENMOUTIER (88)

Orientation de la recherche

L'objet de cette recherche est de comprendre en quoi le dispositif « Plus de maîtres que de classes » peut ouvrir de véritables perspectives de changement dans les pratiques enseignantes, en présentant les changements effectifs qui ont déjà pu être observés lors des premiers mois de sa mise en place. Cette attente quant à une évolution des pratiques est explicitement formulée dans les textes fondateurs (que ce soit la circulaire, ou les « 10 repères », le texte de préconisations) qui postulent que c'est cette évolution qui permettra l'amélioration des résultats des élèves.

Option méthodologique

Cette étude s'appuie sur un recueil de données déclaratives des acteurs, plus précisément sur deux séries d'entretiens semi-directifs (passés d'octobre 2013 à février 2014, puis d'avril 2014 à mai 2014, soit un peu plus de 17 heures d'entretiens). Les enseignants (18 au total, dont tous les maîtres supplémentaires) qui se sont exprimés exercent dans 6 écoles de 3 départements lorrains (sur les 12 écoles concernées par la réforme durant l'année scolaire 2013/2014).

Relevé de conclusions

Les premiers changements observables le sont dans la capacité des équipes à mettre en place des organisations pédagogiques variées, dont une première typologie a été établie, sur la base de la répartition des élèves (d'autres catégorisations ont été utilisées depuis, notamment dans le rapport de l'IGEN de juin 2014). Le choix d'une organisation plutôt que d'une autre est toujours argumenté par l'observation fine des élèves. Cependant la proportion entre les modalités utilisées varie grandement d'une école à l'autre et s'est encore modifiée en cours d'année. On

peut par exemple s'interroger sur l'abandon complet du co-enseignement par certains, alors qu'on sait que le choix de groupes externalisés peut présenter des effets négatifs.

Le second domaine d'évolution concerne le développement de la coopération. Les enseignants se sont exprimés sur les conditions favorables à celle-ci (aspects relationnels, opérationnalité de la relation, dispositions personnelles, communication, partage de l'autorité). Cependant, si on relie cet aspect à un effet attendu sur la conduite des équipes, on note tout de même plutôt un développement du travail en binômes maître titulaire-maître supplémentaire qu'une dynamique d'équipe accrue.

Le troisième consiste en une amélioration sensible de l'accompagnement au plus près des élèves (possibilités d'observations plus fines, possibilité de répondre à des besoins individuels, étayage plus resserré, multiplication du temps de certains apprentissages, notamment de la lecture en CP). Il s'agit ici d'une optimisation de pratiques existantes.

Enfin, beaucoup d'enseignants ont mis en avant la possibilité d'utiliser des pédagogies préconisées (plus de manipulations, plus de différenciation, plus d'activités de métacognition), difficiles à mettre en place lorsque le maître est seul.

Si on se réfère à la définition de la pratique de Morfaux et Lefranc (« exercice de l'activité volontaire visant à mettre en œuvre les principes et lois d'une science, les procédés d'une technique, les règles d'une morale »), ainsi qu'aux effets attendus de ce dispositif définis par l'IFÉ, on peut caractériser les changements suivant leur degré de « profondeur » :

- *des changements que j'ai qualifiés de « mécaniques »* (par comparaison avec l'introduction d'un élément nouveau dans une machine) qui touchent les modalités de travail (utilisation d'organisations pédagogiques variées), les méthodes (par exemple la compilation de méthodes de lecture par les deux enseignants co-intervenant), les postures pédagogiques (observation, enseignement, étayage, accompagnement, contrôle) adoptées par les deux enseignants en binôme, souvent en alternance (et notamment une posture d'observation habituellement peu exercée par le maître titulaire), une

utilisation accrue de pédagogies recommandées (manipulation, différenciation, activités de métacognition).

- *des changements liés à la réflexivité des acteurs* : les échanges rendus nécessaires par le coenseignement développent une rationalisation des savoirs, une plus grande maîtrise, une plus grande efficacité individuelle et collective. Idéalement, ce travail réflexif devrait s'exercer en amont de la séance en classe, et en aval. On observe pour le moment peu de collaboration en amont, et après la séance les échanges sont encore limités. Ces limites sont liées à l'absence d'outils d'analyse plus performants, utilisables durant les échanges souvent courts et informels mis en place.
- *Des changements plus décisifs* pourraient être encore envisagés si les acteurs bénéficiaient de la possibilité de réaliser plus systématiquement une démarche résumée par les verbes : pratiquer, analyser, généraliser, transférer (cycle de Kolb). Cela nécessiterait d'interroger la mise en place d'une analyse de pratique (ou activité équivalente) en formation initiale, et en formation continue des équipes. Ce dernier aspect pose également la question de l'implication des équipes de circonscription dans l'accompagnement du dispositif.

* Pour une lecture de l'ensemble des conclusions de l'étude, on peut se rapporter aux pages 69 à 78 du mémoire.

Perspectives

Cette recherche peut permettre d'éclairer certaines questions liées à la mise en œuvre de ce dispositif, du point de vue des pratiques enseignantes, notamment :

- ***La question de la formation***, prévue dans les textes. Elle pourrait se construire suivant les axes :
 - la mise en place d'analyse de pratique, sous une forme ou une autre, qui permette la valorisation de l'expérience.
 - des apports sur le diagnostic rapide de la difficulté, et la nécessaire articulation avec le travail des rased.

- des apports didactiques spécifiques, plus particulièrement sur la maîtrise de la langue orale, l'enseignement de la lecture et de la production écrite, l'argumentation mathématique
 - une sécurisation des acteurs en réaffirmant les orientations institutionnelles du dispositif et en précisant les marges d'initiatives laissées aux enseignants.
- **La question de l'institutionnalisation** d'une fonction « maître supplémentaire » : elle ne semble pas souhaitable, si on maintient l'idée que le dispositif s'adresse à tous les élèves, qu'il s'appuie sur le travail collaboratif de l'ensemble de l'équipe enseignante et génère de la souplesse dans son fonctionnement. De plus, échanger régulièrement les tâches et les postures au sein du binôme enseignant s'est révélé très bénéfique.