

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

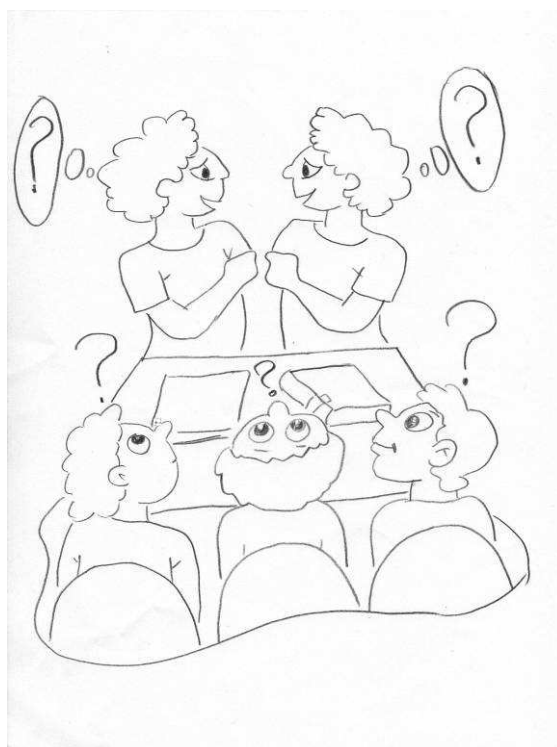
Ecole du Tambour

Moyenmoutier

88420



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



Mémoire de master de Sciences de l'Éducation
« Contextes et dispositifs en éducation et formation » (Codef)

Rédigé sous la direction de M. le Professeur Eirick PRAIRAT

Par Bernadette CLAUDEL

Septembre 2014

<u>INTRODUCTION</u>	p.3
Mon implication dans le dispositif. Les interrogations sur le « coenseignement », le lien avec les pratiques réflexives et les habitudes de collaboration	
<u>I. PLUS DE MAITRES QUE DE CLASSES</u>	
I. A. Le dispositif : circulaire, études et préconisations	p.6
I. A. a. La circulaire : analyse du contenu	
I. A. b. Premières observations des chercheurs	p.10
I. A. c. Texte de préconisations : les 10 repères	p.11
I. B. Le contexte	p.15
I. B. a. Amélioration du niveau des élèves	
I. B. b. Attentes quant à la pratique enseignante	p.16
I. B. c. Contexte du travail enseignant : individualisme et collaboration, division du travail pédagogique, professionnalisation	p.19
I. C. Études sur le sujet	p.29
I. C. a. Enseigner à plusieurs, Garnier	
I. C. b. Suchaut	p.31
<u>II. QUESTION DE DEPART, HYPOTHESES ET METHODOLOGIE</u>	p.36
II. A. Question de départ : opportunité pour changer la pratique enseignante (réflexivité, collaboration) ; vocabulaire utilisé	
II. B. Hypothèses	
II. C. Méthodologie	p.37
<u>III. DONNEES RECUEILLIES : PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION</u>	
III. A. Présentation et analyse de la première série d'entretiens	p.45
III. B. Présentation et analyse de la seconde série d'entretiens	p.54
III. C. Discussion	p.69
<u>CONCLUSION</u> : se saisir d'une opportunité ?	p.75
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	p.79
<u>ANNEXES</u> : 1. Circulaire (p.81) ; 2. 10 repères (p.83).	

INTRODUCTION

Mon implication dans le dispositif « plus de maîtres que de classes »

Dans Le Monde du 8 février 2014, Vincent Peillon, ministre de l'Éducation Nationale réagit aux résultats de PISA⁽¹⁾. Pour lui la réduction des inégalités est le premier pas vers une amélioration globale du système pour tous, y compris les meilleurs. Efficacité et justice sociale vont de pair. Il justifie les mesures prises depuis 18 mois et notamment la priorité au primaire avec le « plus de maîtres que de classes » (il cite également le recentrage de la formation continue des enseignants sur les fondamentaux, la réforme des rythmes scolaires, des services de tutorat numériques, la refondation de l'éducation prioritaire). « La réforme que je prépare pour 2015 consiste justement à donner de l'autonomie aux équipes pour construire des

contexte de « désespérance » sociale (c'est un sentiment que je ressens en tout cas dans la commune où j'exerce). J'avais argumenté pour introduire une demande de classe supplémentaire quand nous avons appris, mes collègues et moi-même l'inscription de notre école dans le dispositif « plus de maîtres que de classes », volet important de la loi sur la refondation de l'école du gouvernement français en 2013. Bien que partagée sur la question de savoir si je préférerais continuer à enseigner seule avec des effectifs allégés, ou avec les mêmes effectifs avec des moments à deux enseignants, j'ai tout de même trouvé beaucoup d'intérêt à cette possibilité qu'offrait le dispositif d'enseigner « à deux ». Cependant je n'ai pas pu en faire immédiatement l'expérience, puisque j'ai passé l'année scolaire 2013/2014 en congé de formation, à l'Université de Lorraine, en vue de l'obtention d'un master en Sciences de l'Éducation. Liant cette opportunité avec les questions que me posait l'idée de coenseignement, j'ai décidé de faire porter la recherche en vue de ce mémoire sur ce que la mise en place de ce dispositif allait laisser émerger de cet « ovni » de l'enseignement que serait le coenseignement, ou ce qui sera également appelé la cointervention. Nous reviendrons sur ces termes.

Les interrogations sur le « coenseignement », le lien avec les pratiques réflexives et les habitudes de collaboration

Mon intérêt pour le sujet est à mettre en lien avec plusieurs préoccupations liées à mon travail d'enseignante. La première concerne les conditions d'une réflexivité sur le travail enseignant. Les conditions de la formation continue, quand elle existe encore un peu (comme par exemple les « animations pédagogiques »), sont souvent, comme dans les classes d'ailleurs, celles d'un apport transmissif. Comme dans toutes les professions de relations, et encore plus dans celles dites « impossibles » par Freud, l'enseignement souffre de la difficulté à dire, à parler de la pratique. Le fait de travailler par moments à deux enseignants (donc de même statut, et a priori de compétences également reconnues) peut-il favoriser des échanges réflexifs, une évolution de la pratique, à la fois dans ses aspects techniques mais aussi pédagogiques, éthiques, philosophiques, ... en somme le coenseignement peut-il contribuer à une professionnalisation du métier ?

Cette professionnalisation, dont on peut observer certains indices dans l'évolution récente du système éducatif, passe par un travail d'équipe. Enseigner à deux peut-il

amorcer ce travail, constituer l'embryon, non pas d'une approche technocratique du collectif, mais de véritables habitudes de collaboration ?

Et enfin, l'ambition affichée du dispositif d'impacter les pratiques enseignantes (mettre en place de nouvelles organisations pédagogiques, ajuster, renouveler, ... autant de termes utilisés dans la circulaire) a attiré mon attention et j'ai souhaité observer ce qui, dans les débuts de la mise en place du dispositif, pouvait déjà laisser présumer des changements dans les pratiques.

C'est donc la tête pleine de toutes ces questions que je me suis lancée dans cette recherche et l'écriture de ce mémoire. Avec tout de même un intérêt plus particulier pour la question de savoir en quoi travailler en collaboration, à deux enseignants, va pouvoir modifier les pratiques enseignantes.

I. PLUS DE MAÎTRES QUE DE CLASSES

I.A. Le dispositif : circulaire, études et préconisations

I.A.a. La circulaire : généralités

Le cadre : cette circulaire constitue un des volets principaux de la loi sur la refondation de l'école, donnant la priorité à l'école primaire et à la maîtrise des compétences de base.

Le contenu : il s'agit d'une dotation en moyens humains (dit « maître supplémentaire ») de certaines écoles (souvent en zep : zones d'éducation prioritaire, volontariat des équipes), dans une démarche de projet.

La visée de ce dispositif : elle concerne bien sûr

Dans l'introduction de la circulaire, on situe les mesures prises dans le cadre de la refondation de l'école ⁽¹⁾, et plus précisément sur la priorité donnée à l'école primaire et à la maîtrise des compétences de base. Le dispositif consiste à affecter dans certaines écoles un maître supplémentaire. Il s'agit donc d'une dotation en moyens humains.

Dès l'énonciation de ses visées, la circulaire évoque ce que cette dotation devrait permettre, à savoir « la mise en place de nouvelles **organisations pédagogiques**, en priorité au sein même de la classe ».

Il s'agira donc, à certains moments de cette recherche, de recenser les organisations pédagogiques nouvelles mises en œuvre, qu'on imagine s'écarter de l'organisation traditionnelle du maître seul face à une classe, et, selon le deuxième terme de la phrase, de vérifier si la priorité donnée aux organisations au sein même de la classe est effective, ainsi que sa pertinence.

Des « **situations pédagogiques diverses et adaptées** » devraient « permettre de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux ».

Le ministère semble ici poser l'hypothèse qu'un moyen pour résoudre les difficultés scolaires serait l'émergence de nouvelles situations pédagogiques, qu'il souhaite « diverses » et « adaptées ». Cette hypothèse rejoint les préconisations des chercheurs qui seront évoquées plus avant.

La circulaire se décline ensuite en cinq paragraphes.

Le premier paragraphe rappelle les objectifs : il s'agit de « conduire chaque élève à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (...) prévenir la difficulté scolaire (...) l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance (expression orale et écrite, mathématiques) et la méthodologie du travail scolaire ». Ces objectifs justifient les choix des écoles concernées : celles de l'éducation prioritaire, ou des écoles repérées comme relevant de besoins similaires.

(1) Le projet du gouvernement de refondation de l'école vise à réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous. Il est initié par la loi du 8/7/13 qui se décline suivant plusieurs axes : priorité au primaire, formation des enseignants dans les ESPE, nouveaux rythmes scolaires, stratégie numérique, lutte contre le décrochage scolaire, rénovation des programmes, repenser les métiers de l'enseignement, renforcer l'éducation prioritaire, améliorer le climat scolaire.

Si ces écoles disposent déjà de personnel surnuméraire, il est tout de même possible pour elles d'entrer dans le dispositif, et de faire évoluer les missions de leurs personnels surnuméraires.

Sur 10 enseignants interrogés lors d'entretiens préliminaires sur comment ils situent les « enjeux » du dispositif (le sens du terme a été laissé libre d'interprétation), 6 évoquent la progression des élèves (y compris de « tous » les élèves), 2 n'y voit qu'un « coup de bluff », un « saupoudrage », une « vitrine » et deux (débutants) disent n'en rien savoir. La visée du dispositif semble donc assez bien comprise par les équipes impliquées.

Le second paragraphe évoque la mise en œuvre du dispositif. Les apports du maître surnuméraire devront s'insérer dans la démarche pédagogique de l'équipe enseignante, après une analyse des ressources déjà existantes. Un projet sera rédigé par l'équipe et validé par l'Inspecteur de l'Éducation Nationale. Il sera inscrit dans le projet d'école comme une réponse à la difficulté scolaire. Il devra être suffisamment souple pour évoluer en s'adaptant aux besoins des élèves. La durée des activités prévues devra être suffisamment longue pour qu'elles soient efficaces. Le projet doit également prévoir la concertation et la régulation nécessaires. Il est précisé ici que la coordination n'incombe pas au maître supplémentaire mais à l'équipe dans son ensemble.

Dans tous les cas rencontrés, le projet a été effectivement une affaire collective, dont la rédaction a été souvent soutenue par les équipes de circonscription. Tous se sont accordés sur la nécessité d'une régulation et de souplesse, même si à l'usage certains se sont sentis seuls dans la mise en œuvre, au début tout du moins.

Dans ce paragraphe sont évoquées également des formes d'interventions possibles : cointervention dans la classe avec le maître titulaire, ou prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins, mais aussi modes d'organisation en équipes différentes de l'organisation en classes, cohérents avec l'esprit des cycles.

Dans les écoles contactées, les formes d'intervention sont effectivement multiples. Elles seront développées plus avant.

Il se termine sur la nécessité de la cohérence des interventions.

Ce second paragraphe du texte n'est pas sans rappeler les principes préalables à toute action pédagogique énoncés par Gaston Mialaret : la double exigence de cohérence et d'adaptation continue (MIALARET, 1990, p.71).

Le troisième paragraphe définit les conditions requises par les écoles qui postuleront pour bénéficier de ce dispositif : équipe stable, projet porté par l'équipe, engagement pluriannuel. Leur liste sera établie par les Dasen (directeurs académiques des services de l'éducation nationale), et les postes attribués au mouvement intradépartemental. Tous les enseignants concernés, titulaires dans les équipes et maîtres surnuméraires bénéficieront d'une formation préalable.

Il est intéressant de noter qu'une partie non négligeable des enseignants rencontrés ne connaissaient pas les critères qui avaient présidé au choix de leur école pour le dispositif. Dans une école, ceux-ci avaient été présentés explicitement à l'équipe et correspondaient à tous ceux de ce paragraphe (conditions concernant le contexte de la vie de l'équipe) en plus de ceux concernant le public, cités dans le premier paragraphe de la circulaire. La majorité des enseignants interrogés évoquent les difficultés de leur public comme critère principal. Trois seulement sur quatorze font référence à un travail d'équipe existant au préalable. On ne peut cependant pas en déduire qu'ils n'imaginent pas qu'un tel dispositif puisse avoir des conséquences sur la dimension collective de leur travail. Quant à la « formation préalable », elle a consisté pour le moment, pour toutes les écoles, en une journée de travail sur la rédaction d'un projet.

Le quatrième paragraphe précise l'accompagnement pédagogique proposé aux équipes enseignantes. Il est assuré par les équipes de circonscription et des maîtres formateurs pour la conception des projets, leur accompagnement, et une formation spécifique en direction de l'ensemble de l'équipe enseignante concernée. La formation portera sur :

- l'évaluation (mieux observer les élèves au travail, mieux définir leurs besoins)
- le développement de l'enfant et les processus d'apprentissage (analyse des observations faites, définition d'aides appropriées)

Les Dasen et les Cardie (conseillers académiques en recherche-développement, innovation et expérimentation) devront faciliter l'analyse des expériences dans une perspective de régulation qui garantisse

- les intérêts des élèves -

- la mutualisation des pratiques

Ce paragraphe prévoit enfin l'intervention d'équipes universitaires, dans la perspective cette fois d'une évaluation des effets du dispositif sur les résultats scolaires des élèves.

À l'exception d'une journée de travail essentiellement consacrée à la préparation du projet, les écoles rencontrées ont peu bénéficié de formation spécifique à ce jour. Il est probable que les instances de pilotage attendent les premières observations avant d'en décider du contenu.

En ce qui concerne l'évaluation des effets du dispositif sur les résultats académiques des élèves, aucune étude à un laboratoire universitaire doté de chercheurs quantitativistes n'a été commandée pour le moment dans notre académie de Nancy-Metz, à ma connaissance. Par contre, je note dans les entretiens une certaine anxiété des enseignants quant à l'évaluation du dispositif, car ils ont l'impression qu'elle va leur incomber. Il y a confusion pour eux entre évaluation des résultats de leurs élèves, qu'ils mènent de toute façon et évaluation des effets d'un dispositif pour laquelle ils ne sont pas outillés.

Le dernier paragraphe propose des outils de formation pour les enseignants et les accompagnateurs du dispositif.

I.A.b. Premières observations des chercheurs

Plusieurs études sur des dispositifs « similaires » ont relevé qu'il peut s'agir d'une réponse intéressante à la recherche de qualité des apprentissages des élèves, à certaines conditions cependant, entre autres :

- utiliser des approches qui ont prouvé leur efficacité

- mettre en place des organisations pédagogiques pertinentes (petits groupes d'élèves, tutorat, activités ciblées, ...)

- le maître supplémentaire ne doit pas être utilisé pour régler les problèmes de remplacement, ni se substituer aux enseignants spécialisés

Très rapidement, une étude de l'URSP et IREDU, dirigée par Bruno Suchaut, est publiée, en mars 2013 (soit 3 mois après la parution de la circulaire installant le dispositif) qui rend compte d'observations déjà réalisées sur des dispositifs comparables et concluant sur des préconisations. Dans sa conclusion, l'étude considère cette dotation en personnel supplémentaire comme une réponse intéressante à la recherche de qualité des apprentissages des élèves, notamment pour les écoles accueillant un nombre important d'élèves en difficulté, en précisant immédiatement certaines conditions à respecter pour que le dispositif soit efficace, notamment par rapport à une autre organisation plus coûteuse que représenterait

une réduction notable de la taille des classes. Ces conditions se réfèrent à des approches ayant prouvé leur efficacité, et renvoient à des organisations pédagogiques pertinentes, comme la prise en charge de petits groupes d'élèves, ou un tutorat dans la classe, sur des activités très ciblées, en particulier dans l'apprentissage de la lecture. D'autre part, les auteurs mettent en garde sur la tentation de détourner le dispositif pour résoudre des problèmes de déficit en nombre d'enseignants, à certains moments de l'année, en réponse à un manque d'enseignants remplaçants et/ou d'enseignants spécialisés des RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté).

I.A.c. Texte de préconisations : les 10 repères

Un document du Ministère de l'Éducation Nationale a suivi de peu l'étude mentionnée ci-dessus. Intitulé « 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif Plus de maîtres que de classes », il reprend certaines préconisations des études réalisées, en 10 points. On peut retrouver l'intégralité de ce document en annexe 2. C'est sur ce document que se sont basées les équipes des écoles que j'ai rencontrées dans leur réflexion lors de l'élaboration du projet de mise en place du dispositif au sein de leurs écoles. Chacun des 10 volets, après avoir repris les données de la circulaire, exprime des points de vigilance et des recommandations. Cinq d'entre eux désignent également des dérives à éviter, voire dans certains cas à

apprentissages. Il conseille de privilégier l'école maternelle et le cycle 2. Ce volet comporte une mise en garde appuyée contre la prise en charge par le maître supplémentaire d'une discipline non enseignée par le maître titulaire de la classe. Cette mise en garde se situe dans la continuité d'une politique institutionnelle qui se montre très opposée à une possible réduction de la polyvalence du maître de l'élémentaire (Garnier, 2003, p.28)

Le volet 3 évoque les lieux d'implantation des postes.

Le quatrième répertorie les conditions nécessaires pour entrer dans une démarche de projet. Ce volet rappelle des résultats de recherches sur des expériences proches :

- la dépendance des résultats aux missions et modalités d'intervention des enseignants surnuméraires
- la nécessité de modalités concrètes d'organisation
- le peu de bénéfice de la mise en place de groupes d'élèves de même niveau
- l'effet positif d'un encadrement intensif sur des objets précisément identifiés
- les résultats positifs d'interventions de personnes formées (enseignants), sur des habiletés ciblées, selon une fréquence soutenue et une durée assez longue

La priorité au travail au sein même de la classe est répétée.

Il convient d'éviter absolument d'imposer de façon autoritaire une mission au maître supplémentaire.

Le cinquième repère concerne l'équipe des maîtres de l'école. C'est elle qui est responsable de la cohérence des interventions et des modalités choisies, et garante de l'efficacité du dispositif. On recherche également une stabilité de cette équipe (en gras et italique dans le texte). Ce volet rappelle la dimension collective du travail enseignant que nous évoquerons plus loin. Il décrit les conditions de ce travail : analyse partagée, même volonté d'action, partage de responsabilité, élaboration commune des objectifs, des outils, des modalités de suivi, organisation de la régulation du dispositif. Ce travail collectif doit pouvoir s'effectuer dans la collaboration et la coopération et vise à **interroger les pratiques**, à observer et analyser objectivement les réussites et les obstacles (élèves, école), les **améliorations nécessaires de certaines pratiques ou dans certains domaines.**

Le sixième thème concerne le maître supplémentaire. Il définit sa mission comme un appui à ses collègues, et on reprécise : dans la classe. Ce paragraphe des 10 repères développe quelques informations tirées des conclusions de recherches sur des expériences proches, notamment en Angleterre (où, il est important de le noter, la dotation en postes ne concernait pas des enseignants mais des assistants):

la présence d'assistants a-provoqué une baisse de l'attention portée par les enseignants aux élèves en difficulté lorsque ceux-ci sont pris en charge par les assistants

leur présence permet par -contre de mieux contrôler la classe (gestion des comportements) et par là de consacrer plus d'attention aux individus

il y a risque de séparation des élèves en difficulté du curriculum de la classe

En conséquence, l'étude pointe deux excès possibles : que le maître supplémentaire devienne l'expert de la difficulté scolaire dans l'école concernée, ou qu'il ne soit au contraire considéré que comme un moyen de décharger le maître titulaire de la classe.

Il peut occuper une fonction d'expert à la condition que celle-ci soit explicitée. Il ne sera pas un maître spécialisé mais doit pouvoir représenter « un appui sûr, un référent ». Ainsi, comme sa formation est plus commode à organiser que celle de toute une équipe, il représente une opportunité pour diffuser savoirs et pratiques.

La conclusion de cette partie dessine le profil du maître supplémentaire adapté à ce qui précède.

Le septième point de ces 10 repères traite des formes d'intervention pédagogique. Elles sont diverses mais peuvent être catégorisées en deux modalités : la cointervention dans la classe avec le maître de celle-ci et la prise en charge de groupes d'élèves (constitués en fonction de besoins repérés).

On reprend en introduction de ce volet ce que les recherches ont énoncé, à savoir que les « formes organisationnelles » n'auront d'effet que mises au service d'activités précises, intégrées dans des programmations d'enseignement spécifiques et rigoureuses.

Elles devront s'axer sur la prévention autant que sur la remédiation.

C'est la réussite des élèves qui est première. En conséquence, aucune organisation n'est à privilégier ni à proscrire, si cette visée première est bien gardée à l'esprit.

En ce qui concerne ma recherche, ce sont les deux derniers paragraphes de cette partie qui attirent mon attention et que je retranscris ici intégralement :

« Ce dispositif a vocation à aider les enseignants dans leur réflexion et leurs pratiques, par les échanges en conseils des maîtres avec ce « maître en plus » qui travaille dans plusieurs classes, à **ajuster leurs pratiques**, à **mieux penser leur responsabilité comme englobant l'ensemble du parcours des élèves dans l'école** (a minima, dans le cycle).

La présence de deux enseignants dans une même classe peut aussi permettre au maître titulaire d'**observer l'élève en train d'apprendre** et donc de **mieux identifier les difficultés** auxquelles il est confronté. »

Les dérives à éviter concerneraient la cristallisation des interventions du maître supplémentaire (soit sur des groupes systématiquement sortis de la classe, soit sur les élèves en difficulté ou perturbateurs, soit sur des élèves qui deviendraient dépendants de cette aide), mais aussi le manque d'anticipation et de concertation entre le maître supplémentaire et le maître titulaire.

Le huitième volet évoque l'accompagnement pédagogique et la formation, le neuvième propose un ensemble de ressources et l'évaluation au niveau national, et le dixième l'évaluation et la régulation au niveau départemental.

Si on reprend ici tous les mots ou expressions relevés en gras dans le texte ci-dessus, présents dans les textes officiels (circulaire et document de préconisations), on peut relever que ceux-ci proposent d'interroger et/ou d'agir sur les ... : organisations pédagogiques, situations pédagogiques, démarches pédagogiques, modalités d'intervention, encadrement, interventions (sur des habiletés ciblées), pratiques (dont certaines sont dites à améliorer, à ajuster, à réfléchir,...). Ce sont ces effets attendus sur la pratique des enseignants que cette recherche se propose de repérer et d'analyser.

I.B. Le contexte

I.B.a. Viser l'amélioration du niveau des élèves

Le système éducatif français est soumis ces dernières années à des constats de faiblesse qui résiste aux nombreuses mesures mises en place pour améliorer le niveau général des élèves, et surtout pour réduire l'écart grandissant entre « bons élèves » et « élèves faibles ». Malgré des dispositions successives (mise en place des cycles, PPRE : programmes personnalisés de réussite éducative, soutien puis APC : activités pédagogiques complémentaires,...) la dernière évaluation PISA ne notait pas d'amélioration notable. Elle a relevé au contraire une baisse de la culture mathématique, un accroissement des écarts entre les élèves, une aggravation des déterminismes sociaux.

Dans un contexte de réforme donc (et même de « refondation ») de l'école en France, le dispositif « plus de maîtres que de classes » consiste en une dotation d'un personnel enseignant supplémentaire dans certaines écoles primaires ciblées. Ce « ciblage » s'appuie tout d'abord sur le public de ces écoles, c'est-à-dire que celles qui sont volontaires et sélectionnées accueillent un nombre important d'élèves en difficulté dans l'acquisition des compétences de base (donc le plus souvent en zone d'éducation prioritaire). D'autre part, elles sont souvent choisies également en raison de la préexistence d'une dynamique d'équipe, d'un travail collaboratif.

Étudier l'efficacité du dispositif en termes de résultats des élèves étant hors de ma portée, mais considérant que celle-ci est également liée aux pratiques, je rappelle donc ici que ce sont ces pratiques enseignantes qui seront l'objet de mon attention. D'ailleurs, la visée principale de ce dispositif d'améliorer le niveau des élèves est articulée dans la circulaire à des vœux des décideurs quant à la possibilité pour les enseignants d'expérimenter de nouvelles organisations pédagogiques, du fait de la présence de cet adulte en plus. Deux notamment sont préconisées : la prise en charge de petits groupes et la cointervention au sein de la même classe. C'est cette dernière modalité qui m'intéresse, car elle constitue quelque chose d'insolite dans les pratiques enseignantes et interroge l'individualisme qui, paraît-il, caractériserait l'enseignant. J'y reviendrai. Cette modalité de travail bouscule donc l'image du maître « seul maître à bord », qui fait ce qu'il veut dès que la porte de sa classe est fermée, et qui souvent est dit incommodé par les regards extérieurs.

I.B.b. Attentes quant à la pratique enseignante

Comme je l'ai déjà relevé dans les commentaires sur la circulaire, et sur le texte de préconisations, à de multiples reprises on trouve dans ces textes officiels l'idée que la visée d'amélioration du niveau scolaire se fera à la condition de changements des

Ce concept de posture sera utilisé par exemple dans des fiches de préparation de séances en cointervention (en y ajoutant celle d'observation) comme par exemple dans des « modèles » de cointervention sur la numération en cycle 2 mis en ligne par l'Académie de Poitiers. Sur ces fiches, le descriptif des moments des séances est relié aux postures successives des deux enseignants co intervenant, repérées dans de petits carrés fléchés.

La *situation pédagogique* ajoute à l'organisation de l'activité en classe des niveaux plus complexes : modes de relations, type de raisonnement recherché, entrée dans l'activité,... Dans la pratique « habituelle » celle-ci est réfléchie, mise en place puis évaluée par l'enseignant dans le cadre de ses préparations, puis de son enseignement. Que va y changer le fait de travailler à deux ? Le maître supplémentaire va-t-il s'inscrire dans la situation élaborée par le maître titulaire, ou vont-ils ensemble préparer, construire une situation pédagogique plus adaptée à la présence de deux adultes au moment de la mise en œuvre ?

Les *démarches pédagogiques* peuvent être comprises comme les référents théoriques sous-jacents à l'action des maîtres, même si souvent ils ne sont pas verbalisés au quotidien. Il peut s'agir par exemple de pratiques s'appuyant sur le jeu, sur le socioconstructivisme, sur l'explicitation du contrat didactique, sur la pédagogie Freinet, etc. Les cours de récréation résonnent plutôt d'échanges au sujet des élèves, ou de méthodes, plus que des aspects plus philosophiques des démarches individuelles. Coenseigner va-t-il amener les acteurs à échanger, débattre, à ce sujet ? Rien n'est moins sûr, tant il est vrai que « ... le désaccord sur les questions philosophiques portent en général moins à conséquence que les petites divergences... » (PERRENOUD, 2001, p.58).

Et enfin, il est question des *pratiques*, dont les textes précisent qu'elles peuvent être, grâce au dispositif, ajustées, réfléchies, améliorées. Ces trois termes renvoient à des injonctions aux enseignants en termes de concertation, au minimum, d'analyses des pratiques (sous quelle forme ?), d'action (il s'agit d'améliorer). Pour la clarté de mon propos, je tente ici de définir ce que recouvre la notion de « pratique ». Je m'appuie pour cela sur la définition proposée par Louis-Marie MORFAUX et Jean LEFRANC⁽¹⁾:

(1) *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 2012

la pratique est l' « exercice de l'activité volontaire visant à mettre en œuvre

- les principes ou les lois d'une science,
- les procédés d'une technique,
- les règles d'une morale » .

C'est moi qui détache aussi nettement ces trois composantes, car j'ai l'intention de les utiliser pour la discussion suivant l'analyse des données recueillies pendant les entretiens portant sur la pratique des enseignants engagés dans le dispositif et ses éventuels changements.

Citons enfin les effets sur le travail enseignant attendus dans la mise en place du dispositif, cités par le réseau Respire ⁽¹⁾, réseau social des professionnels de l'éducation consacré à l'innovation, lancé en janvier 2012 par le ministère de l'Éducation Nationale, et repris par l'IFÉ :

- changer l'organisation -
- développer la coopération -
- accompagner de plus près les élèves
- conduire l'équipe différemment

On voit encore une fois dans ces conséquences prévisibles du co-enseignement l'intérêt d'étudier « de l'intérieur » comment les enseignants impliqués vont s'y atteler ou pas.

Précision de vocabulaire : utilisation du terme « coenseignement »

Pour préciser le vocabulaire induit par ces nouvelles modalités de travail, j'utiliserai les définitions du réseau social RESPIRE. Ainsi j'emploierai le terme de coenseignement pour désigner le travail de collaboration de deux enseignants à la différence de la cointervention qui désigne le travail d'un enseignant avec un autre adulte, quel que soit le statut de ce dernier. Le coenseignement implique donc le partage de l'espace et/ou des élèves, les deux enseignants se trouvant donc dans le même espace ou dans deux espaces très attenants (la salle de classe et la salle voisine, communicantes). Le coenseignement se distingue des autres pratiques de collaboration enseignantes, comme l'échange de services ou le décroisement (voir plus loin). Il ne consiste pas non plus en un partage des tâches institutionnellement dévolues au maître seul,

(1) On peut accéder à ce réseau par : eduscol.education.fr

(il est par exemple exclu que l'un enseigne pendant que l'autre effectue des travaux de correction, d'affichage ou de photocopie). Autrement dit chacun des deux doit être utile dans une activité d'enseignement. Les tâches professionnelles sont toutes partagées, c'est-à-dire la conception, préparation, planification, recherche de ressources, mise en œuvre, évaluation, et donc également la responsabilité des séances.

I.B.c. Contexte du travail enseignant : individualisme et collaboration, division du travail pédagogique, professionnalisation

Cette pratique dite « à améliorer », quelles en sont les principales caractéristiques,

On imagine déjà un peu les changements que peut apporter à la pratique enseignante cette nouvelle donne d'un travail à deux. Notons que cet aspect de la réforme est explicitement développé dans les textes officiels comme on l'a vu dans l'analyse de ceux-ci. Cette volonté d'améliorer les pratiques enseignantes participe d'un mouvement de professionnalisation des enseignants dont on peut situer en France le début dans les années 80.

La professionnalisation des enseignants

La sociologie au 20^{ème} siècle s'est beaucoup intéressée à cette notion de profession et en a décrit les caractéristiques. Il faut noter que le mot « profession » n'a pas connu le même développement en Europe et dans les pays anglo-saxons.

Pour les sociologues, qu'est-ce qu'une « vraie » profession ?

Barber (1963) lui attribue 4-caractéristiques :

- une base approfondie de connaissances générales et systématiques
- un souci prioritaire de l'intérêt général, avant son propre intérêt
- une grande maîtrise du comportement, grâce à un code d'éthique assimilé durant la socialisation professionnelle, et contrôlé par des associations volontaires tenues par la profession elle-même
- des honoraires qui constituent la rétribution d'un service rendu et non la manifestation d'un intérêt particulier

Goode (1969) ramène les 15 attributs qu'il avait recensés à deux dimensions fondamentales :

- un corps de base de connaissances abstraites
- un idéal de service

Maurice (1972) croise les travaux de plusieurs auteurs et constate que tous sont d'accord sur un seul critère :

la spécialisation du savoir, -

et presque tous sur :

la formation intellectuelle -

l'idéal de service -

Les professions se distinguent donc des métiers par le fait qu'elles sont « professées », c'est-à-dire apprises à partir de déclarations publiques. Expliciter

oralement ses pratiques entraîne forcément un processus de rationalisation discursive et la constitution d'une base de savoir qui s'autonomise peu à peu de la pratique.

Le mot profession a donné des mots nouveaux, pas encore toujours dans les dictionnaires, dont professionnalisation, professionnalisme, professionnalité et même professionnisme (voir tableau de synthèse, un peu plus loin).

Pour les distinguer, j'ai utilisé la note de synthèse de Raymond Bourdoncle (BOURDONCLE, 1993, p.83-119).

La **professionnalisation** consisterait donc à transformer une activité en profession. Ce processus peut s'envisager au niveau d'un individu ou d'un collectif.

La professionnalisation peut prendre deux sens (Hoyle) :

processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective
stratégie et rhétorique utilisées par un groupe professionnel pour revendiquer de s'élever dans l'échelle des activités. Il s'agit alors d'un processus d'amélioration collective du statut social de l'activité

Bourdoncle en ajoute un troisième :

pour un individu, c'est l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement selon le sens précédent. Se professionnaliser, c'est respecter dans sa pratique les procédures et les normes établies par la profession.

Comme on vient de distinguer trois sens de « professionnalisation » (en tant que processus), Bourdoncle propose trois termes ou expressions pour la définir (développement professionnel, professionnalisation, socialisation professionnelle) et on peut donc aussi désigner par trois termes les états résultant de ces processus (professionnalité, professionnisme, professionnalisme).

Bourdoncle résume ces trois sens dans un tableau :

Mise en œuvre	Processus	État
de connaissances et de capacités (ind. / coll.)	Développement professionnel	Professionnalité

de stratégies et rhétoriques collectives	Professionnalisation : métier → profession	Professionnisme (corporatisme)
adhésion individuelle à la rhétorique et aux normes collectives	Socialisation professionnelle	professionnalisme

Bien que pour Etzioni l'enseignement ne soit qu'une « semi-profession », en raison d'une part du fait que l'employeur soit une grande organisation bureaucratique, et d'autre part de son très grand nombre de membres, il ne fait pas de doute pour la plupart des auteurs que le processus de professionnalisation soit effectivement en cours dans l'enseignement.

Les auteurs de « Former des enseignants professionnels – quelles stratégies ? quelles compétences ? » (ALTET, CHARLIER, PAQUAY, PERRENOUD, 2012) distinguent dans l'introduction du livre une conception fonctionnaliste de la professionnalisation (basée sur la reconnaissance et l'autonomie du groupe professionnel) et une conception qu'ils qualifient de psychopédagogique (basée sur le développement de compétences professionnelles et d'une pratique réflexive). C'est cette dernière, qui doit permettre aux enseignants de construire des réponses adaptées et efficaces aux situations qu'ils rencontrent qui sera utilisée dans cette étude.

Par les échanges que nécessitera un travail à deux, par la confrontation des pédagogies, des styles, des méthodes, ... je situerais plutôt le processus engagé par le coenseignement comme une socialisation professionnelle, aboutissant, suivant les termes de Bourdoncle à un professionnalisme accru des enseignants. Celui-ci s'appuiera (BOURDONCLE, 2000, p. 117-132) sur la professionnalisation de cinq objets : l'activité, le groupe, les savoirs, les personnes, la formation. Une partie de mon travail de recherche devrait aboutir à vérifier que ce processus est bien en marche dans la mise en œuvre du dispositif. De plus, la circulaire laisse aux acteurs une ouverture importante sur les priorités qu'ils souhaitent donner à leur action et permet l'auto-contrôle de cette dernière, ce qui peut favoriser la créativité d'équipes qualifiées et motivées.

Ce processus de professionnalisation est qualifié par Lessard de modèle organique, par opposition au modèle technologique (TARDIF et LESSARD, 1999, p.108-109).

Ce dernier s'appuie sur le contrôle de techniques pédagogiques éprouvées, sur l'efficacité des interventions, la performance des élèves,... Alors que le modèle organique permet des approches réflexives, l'autonomie des praticiens, la collaboration, le partage d'expériences... La manière de procéder des décideurs de la circulaire se rapprocherait plus du modèle organique de professionnalisation, ce qui rend l'objet d'étude d'autant plus pertinent. La visée d'amélioration du niveau scolaire qui aurait pu déboucher sur une approche très technologique, s'appuie sur des moyens humains favorisant le travail en commun et la réflexivité.

De l'individualisme, l'isolement ou la solitude des enseignants

Enseigner à deux bousculerait la figure solitaire du professeur « seul maître à bord ». Sur quoi repose cette image ?

Je ne m'intéresserai pas au point de vue psychologique ni psychanalytique de cette affaire. La « solitude » de l'enseignant est induite tout d'abord par la structure cellulaire de son travail, la cellule étant la classe. Ce schéma « un maître / une classe » prévaut, à la fois dans le sens commun mais il est aussi confirmé par les différents auteurs ayant travaillé sur le sujet. Est prédominante l'image du maître ou de la maîtresse seul-e face à une classe, sa classe, constituée de ses élèves (utilisation de déterminants possessifs). Les corollaires de ce schéma sont, pour l'enseignement primaire plus particulièrement, l'absence de spécialisation de l'enseignant (qui prend en charge toutes les disciplines ou presque), son intervention sur un long temps (journalier et annuel) sur le même groupe d'élèves, celui-ci se caractérisant jusqu'à peu par une certaine homogénéité.

Dans cette cellule, l'enseignant s'est accoutumé à tout gérer et organiser. Il a une vue globale du groupe et de ses avancées, ainsi que des individus et de leurs caractéristiques propres. Il gère sa classe en se basant sur des progressions et programmations qu'il a lui-même conçues et sur des réactions immédiates et improvisées à toute situation de classe.

« Enfermés » dans leur classe, tout comme leurs élèves, les enseignants, soulignent Lessard et Tardif (1999, p.22) « n'ont guère de contrôle sur ce qui se passe en dehors d'elle ; ils privilégient par conséquent des pratiques marquées par l'individualisme, l'absence de collégialité, le recours à l'expérience personnelle comme critère de compétences, etc. »

Dans ce cadre, qui pourrait pousser à rechercher un soutien, une aide, une collaboration, chez les collègues, paradoxalement, beaucoup (52% selon l'étude de Cormier citée par Tardif et Lessard page 432) pensent que l'individualisme caractérise la profession. Mais les auteurs rejettent l'idée que cet individualisme serait la cause d'un manque d'esprit d'équipe. Pour eux, il serait plutôt la conséquence d'une stratégie d'adaptation à une structure bureaucratique contraignante. Ils se réfèrent en cela à une étude de Carpentier-Roy et Pharand qui contredit l'idée d'une caractéristique personnelle des enseignants en mettant plutôt en avant que cet individualisme serait une conséquence de l'organisation du travail qui ne permet pas la collaboration.

Pourtant des pratiques de collaboration existent

Malgré ce schéma persistant, des pratiques de collaboration existent, et de plus en plus. Une enquête de Baillat (2001) nous apprend que 65% des enseignants de l'élémentaire travaillent avec d'autres adultes. Lorsqu'il s'agit d'un tiers extérieur à l'école, c'est souvent sa complémentarité disciplinaire par rapport à l'enseignant titulaire qui est avancée pour motiver son intervention. Cette complémentarité jointe souvent à un intérêt personnel ou une passion de l'enseignant pour sa spécialité (musique, théâtre, ...) est à la base de nombreux projets, bien que l'institution scolaire lutte contre ce type d'interventions qu'elle considère comme allant à l'encontre de la polyvalence des maîtres, notamment en renforçant considérablement les conditions d'agrément de ces intervenants extérieurs. Déjà dans ce cadre, le contact des élèves avec d'autres adultes les confronte à des manières de faire et d'être différentes et la rencontre des partenaires en l'absence des élèves, la concertation en amont de l'intervention sont des conditions indispensables énoncées par les enseignants concernés (GARNIER, 2003, p.41 à 44).

Lorsque les partenaires sont aussi enseignants, les pratiques les plus courantes, le décroisement et l'échange de services, (évoquées plus haut et développées un peu plus loin), se font souvent « les yeux fermés » (GARNIER, 2003, p.69). Cette confiance « aveugle » se construit souvent entre quelques enseignants d'un établissement, sans pour autant garantir l'existence réelle d'une équipe en son sein. Dans les deux cas, intervention d'un tiers extérieur ou d'un collègue, le travail à deux semble s'appuyer sur une base de relations personnelles, de familiarité, de disponibilité l'un à l'autre. L'enseignant prend des indices sur la possibilité de cette

collaboration dans sa connaissance de la personne, de ses compétences, de sa façon de faire et d'être avec les élèves.

Cette familiarité est ambivalente : à la fois condition exprimée de la possibilité d'un travail en commun (il faut « bien s'entendre », que « le courant passe »), et à la fois obstacle à l'analyse, la critique, l'innovation.

On voit déjà ici, dans les pratiques existantes, des problématiques qui vont certainement être retrouvées dans l'expérimentation du coenseignement.

Unicité et multiplicité du regard

Pour Durkheim l'unicité du maître garantit la direction éducative (DURKHEIM, 1904). On peut associer cette idée à celle de « vision globale de l'élève » qui serait celle de l'enseignant titulaire de la classe. La complexité croissante du travail d'enseignement, la grande part de tâches invisibles ou floues, permettent de considérer le temps passé à échanger comme une contrainte, au contraire d'une vision globale assumée par une seule personne, jugée plus économique. Pourtant les enseignants, en tout cas dans leur discours, revendiquent la possibilité de regards croisés, sur leurs élèves ? sur leurs pratiques ? Dans le cas des interventions étudiées par Pascale Garnier, les occasions d'échange entre enseignants titulaires et intervenants extérieurs à propos des élèves sont appréciées par les premiers. Elle en conclut que l'intervention d'un tiers serait une condition propice à une plus grande réflexivité de l'enseignant sur son activité, sur son évaluation des élèves, en permettant une prise de conscience d'erreurs ou d'injustices commises envers eux.

Peut-être alors que plutôt que du maître « seul » il vaudrait mieux parler du maître « référent » dans une organisation du travail à deux.

De la division du travail pédagogique et de la collaboration

Le coenseignement amène également à l'idée de division du travail, en l'occurrence entre deux enseignants.

Dans leur chapitre 11 de « Le travail enseignant au quotidien » (p. 425) intitulé « Entre la collaboration idéale et l'isolement réel », Lessard et Tardif proposent la typologie du travail d'équipe élaborée par P. Perrenoud en 1993:

- celui qui se borne à des échanges de vues

- celui qui coordonne les pratiques
- celui qui, en plus de tout cela assume collectivement la responsabilité d'un groupe d'élèves

Le coenseignement peut prendre une ou plusieurs de ces directions.

La division pédagogique évoquée par Perrenoud dans sa contribution à « Les transformations du système éducatif » (ZANTEN et al., 1993) concerne la création de postes dits « de soutien » dans les classes primaires suisses. Ces enseignants à mi-temps fournissent un « appui pédagogique », sans avoir de classe propre, 20 minutes par jour auprès d'élèves en difficulté signalés par leur maître. Au départ, ils travaillent souvent dans un local à part puis de plus en plus dans la classe, où la collaboration s'élargit. D'où une division du travail pédagogique non pas par découpage disciplinaire comme au collège mais en fonction d'un certain type de problèmes ou d'élèves. La création de ces postes répond à des tendances du moment : intégration d'élèves difficiles, classes de plus en plus hétérogènes, mais aussi tendance au travail d'équipe et à la concertation, ce qui n'allait pas sans angoisse ni tension (c'était la première fois que les maîtres étaient confrontés dans le cadre professionnel à un travail avec d'autres adultes). Pour Perrenoud, « La division du travail se présente alors comme une réponse possible à la complexité » (ZANTEN et al., 1993, p.37) avec d'autres situations, comme la recherche-action, la proximité des départements universitaires de sciences humaines, car elle présuppose une représentation organisée de la complexité. En termes de professionnalisation, cette division du travail peut également être un atout pour les acteurs, dans une stratégie de croissance mais aussi de protection de la profession. Elle fournit de surcroît des possibilités de formation continue, de carrière, de (re)trouver un intérêt au métier. Mais on observe qu'elle a engendré un malaise en termes de perte de maîtrise de la gestion de la classe, les maîtres à temps partiel exigeant des titulaires qu'ils s'adaptent à leurs disponibilités, voire à certaines de leurs exigences didactiques ou disciplinaires (ZANTEN et al., 1993, p. 41).

À la suite de ces observations, Perrenoud formule des hypothèses sur les conséquences de cette nouvelle division du travail :

- transformation des structures d'autorité (la hiérarchie se trouve en concurrence avec le pouvoir didactique)
- transformation des structures syndicales (par l'émergence de corps professionnels liés par des solidarités mais aussi des contentieux pédagogiques ou statutaires)
- *transformation de l'identité professionnelle des enseignants*

- transformation du fonctionnement des établissements (complexité croissante des décisions)
- *transformation du travail des praticiens qui doivent faire fonctionner la division des tâches sur le terrain* et gérer les relations interpersonnelles entre professionnels et interinstitutionnelles
- *transformation du fonctionnement des classes et du contrat didactique, les élèves confrontés à plusieurs adultes entretenant entre eux des rapports complexes et pas toujours faciles à décoder*
- transformation des rapports entre les gens d'école et les parents, placés devant une organisation opaque dans sa complexité

Les possibles transformations susceptibles d'impacter la pratique des enseignants ont été écrites en italiques. Ce sont des effets qu'il est possible de rencontrer dans le dispositif « plus de maîtres que de classes ».

Tout comme la visée du dispositif est l'amélioration des résultats scolaires, « L'un des moteurs déclarés de toute division du travail, c'est d'accroître l'efficacité des professionnels, à la fois du fait d'une formation et d'une expérience plus pointues et de la possibilité de concentrer son énergie sur un seul aspect de la réalité » (ZANTEN et al., 1993, p. 43). L'extrême de cette division serait « le travail en miettes », caractérisé par une spécialisation excessive, mais où se situerait le seuil de bascule dans cette situation spécifique à l'enseignement? Comment préserver la priorité aux aspects humains et globaux, plutôt qu'à une rationalité technique, qui se traduirait, par exemple, par l'utilisation de didactiques pointues ? Perrenoud se pose également la question de qui va en décider. Dans l'option choisie par le Ministère français de l'Éducation Nationale pour ce dispositif, il semble que la balle est actuellement dans le camp des enseignants eux-mêmes. Dans quelle direction vont-ils la lancer ?

Le terme de « division » du travail est assez amusant à manipuler dans ce contexte si on pense à sa signification mathématique. En effet, mathématiquement parlant partager un travail entre deux personnes équivaldrait à l'alléger pour chacun. En réalité, on observe un accroissement de la masse de travail, voire l'apparition de tâches nouvelles, ainsi qu'une répartition qui ne correspond pas à une division en deux des tâches existantes. Par exemple, si la préparation des séances se fait à deux (ce qui a été très rarement observé), elle occupe plus de temps qu'une préparation par un seul maître qui gère seul sa programmation, la structure de sa

séance, ses protocoles habituels, etc. Autre illustration: le coenseignement permettant aux deux enseignants d'occuper des rôles différents, par exemple l'animation collective et l'étayage individuel, de nouvelles tâches apparaissent, peu ou pas réalisées par le maître seul, en tout cas auxquelles il ne peut pas habituellement consacrer autant de temps (faire verbaliser une méthode, rappeler une référence de leçon, faire utiliser correctement le bon outil en géométrie, etc.). Enfin, se rajoutent des moments d'échanges entre enseignants, et d'analyse de la séance, des productions des élèves, ...

Donc, en réalité, la division du travail correspondant à une activité enseignante donne une situation où les tâches sont multipliées ou « gonflées », ou encore nouvelles. Qu'est-ce qui caractérise la multiplication des tâches ? Si on se reporte aux premières données recueillies lors de la première série d'entretiens, on peut recenser des effets du coenseignement exprimés de manière récurrente par les acteurs, et qu'on peut récapituler ainsi

des tâches afférentes à l'activité mais le plus souvent peu ou pas mises en œuvre par le titulaire seul sont rendues possibles par la présence d'un adulte supplémentaire : il s'agit (réponses les plus fréquentes) de proposer aux élèves des activités de manipulation ou de métacognition, dont le maître connaît l'importance et l'efficacité, mais que ne lui permet pas la gestion solitaire du collectif

l'optimisation du temps d'apprentissage des élèves : elle est rendue possible par la réactivité d'un des deux enseignants à tout « éloignement » d'un élève pendant que l'autre enseignant anime la séance, rendant celle-ci plus fluide ; ou encore par la multiplication du temps de travail individuel des élèves dans certains domaines, l'exemple le plus fréquemment cité étant le temps de lecture et d'écriture individuel dont bénéficie chaque enfant dans les classes de CP

I.C. Études sur le sujet du coenseignement

Sur le sujet du coenseignement, j'ai retenu une étude et un livre.

I.C.a. Enseigner à plusieurs

Faire la classe à plusieurs : qu'est-ce que les enseignants peuvent en avoir déjà vécu, et qu'est-ce qui sera nouveau ?

Le livre de Pascale GARNIER « Faire la classe à plusieurs, maîtres et partenariats à l'école élémentaire », rappelle que travailler à plusieurs dans une classe n'est pas une modalité nouvelle, bien que la figure du maître seul dans sa classe soit la plus prégnante, ainsi que celle de la « cellule » classe (Lessard et Tardif). Se basant sur l'étude de partenariats entre enseignants de l'élémentaire et intervenants extérieurs ou autres collègues, cette étude permet à la fois de soulever des problématiques communes à ces situations de travail et à celles du dispositif, et en même temps de mettre en évidence les nouveautés du dispositif « plus de maîtres que de classes ».

Le dispositif constitue une innovation à plusieurs titres :

le *statut* des « partenaires » sera le même (deux enseignants), contrairement à ceux de la majorité des partenaires extérieurs plus habituels de l'école élémentaire (parents d'élèves, animateurs sportifs, artistes, ...); de même il n'y aura pas ainsi d'extériorité des interventions par rapport à l'école (extériorité spatiale, et de compétences) ; en ce qui concerne les interventions de partenaires au sein de l'Éducation Nationale (AVS), il n'y a pas extériorité mais une différence de statut, qui n'existera pas dans les cointerventions prévues par le dispositif

les domaines d'intervention des partenaires « habituels » ne portent jamais sur les « *domaines fondamentaux* » que sont le français et les mathématiques, que se réservent les enseignants (sont plutôt concernées par les interventions extérieures l'EPS, l'éducation artistique et culturelle); or là, dans le dispositif « plus de maîtres que de classes », au contraire, les interventions du maître supplémentaire concerneront quasi exclusivement et prioritairement ces deux domaines, du français et des mathématiques

même en ce qui concerne-le partenariat avec d'autres collègues, les formes actuelles qu'il prend le plus souvent sont bien différentes de ce que préconise le dispositif ; ces formes majoritairement sont de trois types :

-

Ces similitudes portent sur

la nécessité d'une préparation en amont : celle-ci pose des questions fondamentales sur les conditions et les freins à un tel travail

la question du regard d'un autre

les difficultés d'une critique-

l'idée de multiples duos plutôt que d'équipe

I.C.b. Étude de Suchaut

Cette étude, intitulée « Plus de maîtres que de classes, analyse des conditions de l'efficacité du dispositif », a été publiée en mars 2013 par l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, Institut de recherches sur l'éducation, et supervisée par Bruno Suchaut.

Décalées par rapport à la marge, je rapporterai au fil du texte les observations recueillies au bout de quelques mois d'expérimentation du dispositif, en rapport avec les idées de l'étude.

L'étude de Bruno Suchaut de mars 2013 rappelle en préalable les constats de baisse du niveau moyen des élèves relevés par de nombreux observateurs (OCDE, PISA, MEN, ...) liée à l'accroissement des inégalités sociales. Dans un contexte de budgets limités, les décideurs cherchent à optimiser l'efficacité des dispositifs mis en place, aux résultats souvent incertains, surtout lorsqu'il s'agit d'expérimentations. Dans ce contexte le dispositif « plus de maîtres que de classes » est ambitieux, puisqu'il mobilise un tiers des créations de postes d'enseignants du premier degré prévues par le projet de loi de refondation de l'école. La particularité de ce dispositif consiste en ce qu'il vise la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques susceptibles de mieux répondre aux besoins des élèves, comme on l'a vu dans le commentaire de la circulaire. L'objectif de la recherche de Suchaut est double : mobiliser les résultats des recherches sur l'efficacité de dispositifs comparables et étudier les modalités d'organisations possibles. Les recherches sur l'efficacité de l'école se sont portées sur plusieurs dimensions : les effectifs dans les classes, les modes de groupements des élèves, l'aide aux élèves en difficulté, l'optimisation du temps d'apprentissage...

Sur les **effectifs des classes**, les recherches les plus récentes, bien documentées et conduites avec une méthodologie sophistiquée, montrent que pour être efficace, la

réduction de la taille des classes doit être importante (effectifs inférieurs à 20). L'effet est cependant assez faible en moyenne, *sauf pour les élèves défavorisés*, qui progressent notablement. D'autre part, les effets de cette réduction perdurent au-delà de l'intégration de ces élèves dans des classes à effectifs plus importants. Une autre expérience de réduction de la taille des classes en CP a mis en évidence la *nécessité d'une adaptation des pratiques enseignantes* à ce contexte d'effectifs très réduits. Cette étude a permis également de montrer que les maîtres chevronnés faisaient plus progresser les élèves que les maîtres débutants.

Les études de Piketty en 2004 et Piketty et Valdenaire en 2006 préconisent de cibler la réduction des effectifs en éducation prioritaire. Ils estiment qu'une diminution de cinq élèves conduirait à une réduction de près de la moitié des inégalités de réussite scolaire.

En résumé réduire la taille des classes est efficace si elle s'applique dans le cadre d'une sélection dans l'affectation des élèves et des enseignants.

En ce qui concerne les études menées sur les **effets de l'affectation d'un adulte supplémentaire dans la classe**, les études existantes sont rares en France, un peu plus fréquentes à l'étranger. Le projet S.T.A.R mené dans le Tennessee a permis de constater que les classes à effectif réduit ont obtenu de meilleurs résultats, que cet effet est plus marqué encore pour les élèves ayant passé plus d'années dans ces classes, et que de surcroît il est plus fort pour les élèves de milieux défavorisés. Par contre, la présence d'un adulte supplémentaire ne s'est pas avérée bénéfique : les enseignants préfèrent une classe à petit effectif mais sans aide, et les élèves ayant bénéficié de cette présence supplémentaire présentent des résultats inférieurs à ceux des classes à petits effectifs.

En Angleterre, le projet D.I.S.S. donne même des résultats négatifs : on note moins d'attention portée par l'enseignant titulaire aux élèves en difficulté (ils se dégageraient sur la personne supplémentaire de leurs responsabilités à leur endroit). En France, le dispositif ARTE a permis de confier pendant une partie du temps les élèves les plus en difficulté à l'enseignant titulaire (un maître supplémentaire prenant en charge le reste de la classe). Les enseignants ont apprécié cette proximité avec ces élèves et ces derniers ont pu porter un regard différent sur l'enseignant. Selon les enseignants, le dispositif leur a permis des activités plus créatives, plus variées, plus agréables. Pour eux son efficacité se situe plus sur le plan des comportements scolaires qu'en termes de réussite académique. Celle-ci a été étudiée (Piquée, Suchaut, 2004) et s'est montrée fort décevante. Cependant, sans détailler en quoi

l'impact a été faible, on peut relever tout de même qu'une condition d'efficacité (dans le domaine du français uniquement) est une aide intensive (enseignant supplémentaire à temps complet, et plus de six heures/semaine pour les élèves pris en charge). En résumé, ce dispositif n'a pas prouvé son efficacité dans la lutte contre la difficulté scolaire.

Toujours en France, le dispositif P.A.R.E. a ciblé plus particulièrement les classes de cycle 2 et s'est appuyé sur l'intervention d'un enseignant supplémentaire au sein même de la classe, avec un partenariat étroit avec le maître titulaire. Aucune étude scientifique n'a été menée sur ce dispositif. Cependant les inspecteurs généraux ont relevé que la rigueur dans sa mise en place pouvait constituer selon eux un gage d'efficacité.

Après cette revue des études existantes sur des dispositifs similaires ou approchants, la seconde partie de l'étude de Suchaut s'attache aux principes et modalités de mise en œuvre du dispositif « plus de maîtres que de classes », à partir des conclusions des études précédemment citées.

Les équipes concernées peuvent s'orienter selon deux logiques :

une logique « économique » qui consisterait à répartir le moyen humain supplémentaire dans toutes les classes ; on retrouve effectivement cette logique dans certaines écoles rencontrées, qui s'exprime déjà dans les premiers entretiens, (« on s'est partagé les heures », « donc à partir de là elles ont fait un petit emploi du temps pour que chacune dans chaque classe ait son créneau », « on s'est dit faut que tout le monde en profite quoi »)

une logique pédagogique dans laquelle l'équipe fait le choix de porter les actions du maître supplémentaire selon des critères pédagogiques

Le premier choix présente le risque d'un « saupoudrage » de l'aide. Bien que soutenu par la « bonne » intention de faire profiter le plus d'élèves possible de ce soutien, il est probable qu'il en sera ainsi moins efficace, du fait d'un moindre temps alloué à chaque élève en difficulté.

En ce qui concerne les écoles rencontrées, la moitié fait intervenir (premier mois de mise en place du dispositif) le maître supplémentaire dans toutes les classes de l'élémentaire (et pour une avec les GS en plus) ; pour l'autre moitié, les choix se sont portés sur des interventions, au moins durant les deux premières périodes de l'année scolaire sur le cycle 2 ; avec ce choix, les actions du maître supplémentaire sont plus soutenues et plus ciblées. Une de celles-ci a concentré exclusivement les interventions du maître supplémentaire

sur le cycle 2 (GS, CP, CE1) soit au minimum 5 heures hebdomadaires par classes en moyenne; une autre a inscrit dans le projet un glissement en cours d'année suivant les besoins repérés, ce qui a conduit l'équipe à cibler les CP et CE1 en début d'année, puis à reporter des heures d'intervention sur les CE2 puis les CM2 en cours et en fin d'année.

D'autre part, l'étude préconise des modalités d'intervention de l'enseignant supplémentaire au sein même de la classe, et déconseille son action en dehors (jugée « ni souhaitable, ni probable », page 13). Elle montre en outre que « l'on gagne beaucoup à éviter des interventions de type individuel sur un grand nombre d'élèves, même dans le cas de cointerventions » (page 14).

Sur les premiers mois de cette première année d'expérimentation, l'option de la cointervention a été choisie par les écoles témoins pour 25 à 50 % des interventions du maître supplémentaire, les autres modalités d'intervention se répartissant entre des interventions sur des petits groupes (modalité majoritaire : 50 à 75 %) et des organisations plus « rares » (ateliers, décloisonnement de trois classes ...).

On peut également prévoir des variations au fil de l'année dans la taille des groupes pris en charge ainsi que dans les modalités, suivant les observations des enseignants au cours du temps.

Ce qui a été observé dans presque toutes les écoles visitées, à plus ou moins grande échelle.

Dans tous les cas, il convient de viser plutôt l'équité dans l'utilisation du moyen supplémentaire (attribuer plus à ceux qui en ont le plus besoin) plutôt que l'égalité (tous les maîtres titulaires disposeraient d'un même quota horaire d'interventions du maître supplémentaire).

Toujours dans une logique pédagogique, si l'équipe éducative fait le choix de prises en charge à l'extérieur de la classe, il faudra être prudent sur les bénéfices de cette modalité, qui devront être supérieurs au coût de cet éloignement pour eux. Les activités « loupées » par ces élèves ne doivent pas être importantes d'un point de vue didactique. Il convient également d'être attentif au phénomène d'étiquetage des élèves en question (phénomène constaté dans d'autres études). Plus les choix des modalités se porteront vers la sortie de certains élèves, plus le coût dans ces deux domaines sera élevé pour eux.

La troisième partie de l'étude porte sur des préconisations aux équipes impliquées dans le dispositif, en précisant les conditions d'efficacité et les risques d'échec.

Le premier risque est celui d'une dispersion des interventions du maître supplémentaire. Il s'ensuit qu'il est conseillé de cibler une partie des élèves, notamment les plus jeunes, avec des prises en charge intensives.

Ensuite il s'agira de mobiliser les facteurs classiquement reconnus d'efficacité pédagogique : liaison avec les pratiques des enseignants titulaires, maximisation du temps d'engagement des élèves dans la tâche, planification et structuration des activités dans le temps, travail en petits groupes pour les élèves en difficulté, pédagogie explicite.

Pour éviter le risque repéré dans le cadre des études précitées de désengagement de l'enseignant titulaire envers les élèves en difficulté, et d'écart de ceux-ci du curriculum de la classe, les chercheurs préconisent le mode d'intervention de la cointervention, pensée en termes de complémentarité. Les tâches du maître supplémentaire devront être précisément définies. Cette nécessité soulève celle d'un entraînement des enseignants à cela, et celle de leur formation.

En ce qui concerne les choix des domaines à privilégier pour les interventions de l'enseignant supplémentaire, l'étude recommande de porter la priorité sur l'apprentissage de la lecture, et de s'appuyer pour cela sur des programmes reconnus et qui ont fait la preuve de leur efficacité.

Enfin, l'étude évoque la nécessité du pilotage et de l'évaluation et donne quelques précisions à leur sujet.

En résumé, suite aux études déjà réalisées, B. Suchaut extrait quelques principes et modalités de mise en œuvre du dispositif : pas de saupoudrage, intervention de préférence au sein même de la classe, ajustement au cours du temps suivant des observations pertinentes, ciblage d'une partie des élèves notamment les plus jeunes avec des prises en charge intensives, mobilisation des facteurs reconnus d'efficacité pédagogique, interventions en complémentarité au sein de la classe avec des tâches bien précisées, priorité à l'apprentissage de la lecture avec des méthodes éprouvées.

I. QUESTION DE DÉPART, HYPOTHÈSES ET MÉTHODOLOGIE

II. A. Qu'est devenue ma question de départ ?

Au fil de mes lectures, et des premiers entretiens, j'ai souvent passé mes interrogations sur les possibilités de changements dans la pratique des enseignants impliqués dans un coenseignement par le filtre de réflexions sur les possibilités de réflexivité et de collaboration. Ces deux notions devraient me permettre aussi de définir des indicateurs de vérification de mes hypothèses.

La question devient alors: en quoi le coenseignement peut-il favoriser des changements dans la pratique enseignante, sous les deux aspects de la réflexivité et de la collaboration ?

II.B. Hypothèses

Coenseigner participe essentiellement de deux conceptions de la profession (parmi les 6 paradigmes recensés par PAQUAY et WAGNER (ALTET et al., 2012, p. 182 à 184) : celle du praticien réflexif, et celle de l'acteur social, dans le sens où s'engager dans un coenseignement nécessite (respectivement à ces deux figures) réfléchir sur ses pratiques et analyser leurs effets, et s'engager dans des projets collectifs.

Plusieurs effets du coenseignement sur les pratiques enseignantes peuvent être d'ores et déjà supposés :

il est possible d'aboutir à-un renforcement de l'existant, une superposition dirait Imbert (IMBERT, 1985). C'est-à-dire que le dispositif serait absorbé, « digéré » par le système en vigueur, ses effets seraient annihilés dans la pratique et aucun imprévu ni aucune création ne pourraient survenir. Ou alors ils seraient désamorçés par inertie ou par opposition.

on pourrait observer une optimisation des pratiques existantes ; après une phase d'identification, elles seraient renforcées dans leurs effets par le travail de coenseignement.

enfin, il est possible qu'on-débouche sur une création, une manière nouvelle d'envisager l'élève, ses apprentissages et l'enseignement.

Dans les deux derniers cas, le coenseignement permis par le dispositif participerait d'une professionnalisation des enseignants. Suivant les cas, cela pourrait se traduire par un ou plusieurs des processus de professionnalisation décrits par Bourdoncle.

II.C. Méthodologie, outils de recueil de données

La visée principale du dispositif « plus de maîtres que de classes » est d'améliorer le niveau scolaire des élèves, suite aux constats répétés de faiblesse du système éducatif français. Évidemment, donc, il sera extrêmement intéressant d'évaluer les résultats du dispositif dans ce domaine. En ce qui me concerne, bien qu'intéressée au plus haut point par cette question, je ne dispose ni du temps ni des compétences pour réaliser cette étude, qui exigerait des méthodes quantitatives fiables, afin d'établir des conclusions robustes à cette interrogation. Mais il me semble aussi qu'une des conditions de réussite du dispositif réside dans la capacité des enseignants à se saisir de nouvelles modalités de travail, avec ce moyen humain supplémentaire que constitue le maître dit surnuméraire, et dans l'émergence d'une pédagogie partagée, explicitée, renforçant la professionnalisation en cours des enseignants. Cette visée est exprimée dans les textes officiels en des termes assez généraux et qui ont été définis précédemment, par exemple on y évoque les : organisations pédagogiques, situations pédagogiques, démarches pédagogiques, modalités d'intervention, encadrement, interventions (sur des habiletés ciblées), pratiques (dont certaines sont dites à améliorer, à ajuster, à réfléchir,...). Je me suis donc donné pour projet de repérer et d'analyser les effets du coenseignement sur les pratiques enseignantes.

Pour cela, je m'intéresserai au point de vue des enseignants dans cette affaire, et donc m'attacherai à recueillir des données déclaratives sur ses différents aspects.

Méthodologie des entretiens

Les trois départements lorrains concernés par cette recherche (Meurthe et Moselle, Moselle, et Vosges) se sont dotés de 12 sites d'expérimentation pour ce dispositif pour l'année scolaire 2013/2014, plus précisément 2 en Meurthe et Moselle, 8 en Moselle et 2 dans les Vosges. J'ai donc contacté 6 de ces écoles, dont des membres de l'équipe éducative étaient volontaires pour m'accorder des entretiens.

Ceux-ci ont pris la forme d'entretiens semi-directifs, à visée compréhensive.

Les entretiens se sont réalisés en deux temps. La première série d'entretiens a eu lieu fin janvier, début février 2014 et m'a permis de dresser un tableau détaillé de la

mise en place du dispositif sur ces 6 écoles, et d'élaborer une typologie des modalités de travail retenues.

À ce moment de ma recherche, je n'avais pas encore construit une problématique précise, je n'avais qu'une question de départ : en quoi travailler à deux peut-il modifier les pratiques enseignantes ? Mais j'ai considéré que le terrain n'était pas alors une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématique. Cette première série d'entretiens peut donc être considérée comme une exploration préliminaire, propice à la découverte.

D'après Y. Poisson (POISSON, 1983, p. 371-373), l'approche qualitative permet de saisir la réalité telle que la vivent les sujets observés, en essayant de pénétrer à l'intérieur de leur univers. La *perspective interne* a plus de valeur, si on veut accéder à une compréhension supérieure à celle d'une étude « de surface ». D'après lui, elle permet de développer des schèmes explicatifs plus analytiques et mieux articulés sur la réalité. Poupard, Rains et Pires expriment une idée similaire (POUPARD, RAINS, PIRES, 1983, p. 77-78) : « On décrit le chercheur qualitatif comme quelqu'un qui s'efforce activement « d'adopter le rôle de l'autre », qui est capable de donner un sens à la réalité et qui développe une compétence pour définir les situations propres à un milieu social particulier. » La contre argumentation aux critiques formulées à l'encontre de cette approche (Etats-Unis, années 50) développe également quelques idées dans ce sens : cette approche se prête mieux à l'étude de certains milieux, elle est plus respectueuse de la réalité car elle ne s'enferme pas dans des catégories pré-établies, elle permet une perception des phénomènes sociaux qui va plus en profondeur, parce que plus près du vécu des personnes. Elle permet aux données de jouer un rôle plus important dans l'émergence de propositions théoriques.

J'ai trouvé ici confirmation dans mon projet de m'adresser aux enseignants concernés eux-mêmes (sans pour autant me fermer aux contacts institutionnels, aux observateurs institutionnels, aux autres professions en contact avec eux,...).

Cette approche est confortée par des positions comme celle de Maurice Tardif et Claude Lessard qui, dans la présentation de leur livre « Le travail enseignant au quotidien » rappellent (p. 12) « le danger qui menace la recherche sur l'enseignement et, plus largement, toute la recherche en éducation, c'est le danger de l'abstraction : elles se fondent trop souvent sur des abstractions – la Pédagogie, la Didactique, la Technologie de l'enseignement, la Connaissance, la Cognition, etc. – sans prendre en considération des phénomènes comme le temps de travail des enseignants, sa division et sa spécialisation, le nombre d'élèves, leurs difficultés et

leurs différences, la matière à couvrir et sa nature, les ressources disponibles, les contraintes en présence, les relations aux pairs, aux spécialistes, (...) ». Bref il s'agit de s'intéresser au travail accompli par les agents eux-mêmes. Quelles tâches précises vont-ils partager, diviser, créer, dans ce dispositif qui permet le coenseignement, en fonction des contraintes et des buts qui lui sont particuliers ?

Cependant, il convenait pour moi de réfléchir à ma place dans ce processus de recueil de données, car il se trouve que j'exerce depuis environ 17 ans comme professeure des écoles, et que de plus mon école se trouve elle aussi concernée par le dispositif (j'effectue cette recherche dans le cadre d'un congé de formation de 8 mois en vue d'obtenir un master en sciences de l'éducation). La lecture de l'article de Jean-Michel Chapoulie sur Everett C. Hughes (CHAPOULIE, 1984, p.582-608) m'a permis, quant à lui, d'apaiser certains tourments liés à cette appartenance au milieu enseignant. En effet, il rapporte que de nombreux chercheurs ont étudié des populations ou des situations qui leur étaient familières, et/ou auxquelles ils appartenaient pour certains (id. p. 597). Il décrit le rapport du chercheur/observateur à l'« objet » d'étude comme un équilibre subtil entre détachement et participation. Cette attitude ne peut pas découler d'une décision que je prendrais avant de commencer mes entretiens puis mes analyses, mais d'un processus que Hughes nomme « *émancipation* ». Il convenait donc que je m'intéresse à ce qui est préconisé pour le développement d'une telle attitude, entre autres choses de développer une attitude réflexive vis-à-vis des actes de la recherche.

La méthode qualitative dans la phase d'observation n'est donc pas une errance d'entretien en entretien.

C'est un article de Virginie Martel (MARTEL, 2007) qui m'a aidée à développer cette question. Tout d'abord, elle s'interroge sur l'**échantillonnage** dans une approche qualitative. Il s'agit dans cette approche de rechercher l'échantillon, non pas sur un critère de probabilité comme pour une approche quantitative, mais sur le critère de représentativité des sujets sélectionnés au regard des objectifs de recherche et des possibilités de comparaison entre les sujets. Cela dans un cadre de faisabilité pratique de la collecte et de l'analyse des données. En ce qui concerne ma recherche, sur 11 écoles concernées par le dispositif étudié en Lorraine, j'ai accès à 6 d'entre elles (dans 3 départements), ce qui me permet de rencontrer de 3 à 6 enseignants par école. Je pense ainsi respecter ces critères. Elle repère ensuite des **possibilités de distorsion** (biais) dans une telle recherche :

- les biais liés au dispositif d'enquête (contenu et formes des questions)

- ceux liés à la relation interviewer-interviewé (interactions verbales et non-verbales, présupposés, etc.)
- ceux rattachés au contexte de l'enquête (attentes respectives, craintes)

Pour s'en prémunir elle conseille de *développer les compétences* qui guident généralement l'entretien qualitatif, c'est-à-dire (elle reprend le répertoire de Savoie-Zajc):

- la maîtrise de *compétences affectives* : capacité relationnelle, compréhension empathique, écoute attentive, respect
- des *compétences professionnelles*, telles que l'habileté à structurer l'entretien avec la recherche en cours, à guider au besoin les répondants, à faire des liens
- des *compétences techniques*, en particulier la capacité à repérer le langage non verbal, la formulation des questions, la reformulation pour approfondir l'analyse et valider en direct des interprétations

D'une manière générale, le chercheur doit garder une attitude non directive, accueillir respectueusement les différences, éviter d'installer un climat d'évaluation, favoriser la confiance.

Tous conseils que j'ai dû garder constamment présents à l'esprit durant les entretiens liés à ma recherche.

Première série d'entretiens

Ils se sont structurés autour des questions suivantes :

Connaissance de l'historique et dispositif imaginé

Quand avez-vous entendu pour la première fois cette expression « plus de maîtres que de classes » et dans quel contexte ?

Comment imaginiez-vous la mise en œuvre de ce principe ? / Aviez-vous déjà imaginé un travail de cette sorte et comment ?

Entrée dans l'expérimentation

Avez-vous adhéré d'emblée à cette expérimentation ?

* Quelles ont été vos réticences, et vos motivations ?

Selon vous, quel a été le critère déterminant dans le choix de cette école ?

* Quelles organisations pédagogiques avez-vous choisies et pourquoi ?

* Comment se sont décidées ces organisations ?

La cointervention

Le travail en équipe fait-il partie du fonctionnement habituel de votre école ?

* Dans la situation de cointervention, comment se répartissent les rôles et les tâches ?

- * Comment se prépare une séance ?
 - * Quels sont pour vous les avantages et les inconvénients d'un travail seul, d'un travail à 2 ?
 - * Pouvez-vous donner quelques exemples de ce que cette expérience vous a permis ? vous a appris ? vous a déçu-e ?
- Que peut-on attendre de la cointervention ? à quelles conditions ?
- Quels sont d'après vous les enjeux de ce dispositif ? (question ajoutée au 5^{ème} entretien)

Cette première série d'entretiens a concerné 14 enseignants sur 5 écoles de Lorraine, entre le 14 octobre 2013 et le 19 février 2014, avec un cumul horaire d'un peu plus de huit heures. Elle devait me permettre de « débroussailler » le terrain et notamment de réaliser une typologie des modalités d'intervention du maître supplémentaire. Les questions qui ont été le support principal de réflexion sont celles qui ont été précédées d'une étoile dans le questionnaire ci-dessus.

Limitation du champ de la recherche à la pratique du coenseignement, comme opportunité de modifications de la pratique enseignante et d'effets de professionnalisation, et seconde série d'entretiens

Suite à la première série d'entretiens, et à côtoyer les auteurs cités précédemment, le nœud de la recherche s'est précisé. La seconde série d'entretiens, avec 13 enseignants (dont 9 déjà interviewés et 4 nouveaux) de 6 écoles (une de plus), pour un total horaire d'un peu plus de neuf heures a porté sur les pratiques induites par le coenseignement et les postures des deux maîtres en présence : maître titulaire (noté mt dans les retranscriptions) et maître supplémentaire (noté ms). Le support aux entretiens est une grille de questions, utilisée plutôt comme un mémo, c'est-à-dire que j'orientais la question suivante en réagissant aux propos, pour faire préciser ou aborder un autre thème. De nombreuses questions, comme on le voit dans le document joint ci-dessous, ont l'apparence de se croiser, voire de se répéter. En réalité, cela permettait des compléments de réponse, ou des réactions différentes, liés au vocabulaire utilisé. Par exemple, la seconde et la troisième question tendent toutes les deux à faire définir à l'interviewé dans quelles conditions peut fonctionner un coenseignement. Il est souvent arrivé que la réponse n'apparaisse qu'à la question « en négatif », c'est-à-dire en se demandant ce qui la rendrait impossible, ou difficile.

Grille d'entretien (deuxième série)

Introduire l'entretien en informant sur l'angle de recherche choisi : on ne parle plus maintenant que de la modalité de travail en coenseignement. Qu'est-ce que ça peut recouvrir que d'enseigner à deux ?

pour la première série d'entretiens, et pour la seconde. Je n'ai pas la compétence d'anonymiser par des « bip » une version audio des entretiens, ceci expliquant le recours au verbatim. Dans tous les cas, j'avais besoin de la version textuelle pour l'analyse des données recueillies lors de ces entretiens.

La question de départ s'est alors affinée et devenue : le dispositif « plus de maîtres que de classes » permet des pratiques de coenseignement ; en quoi celles-ci peuvent-elles constituer une opportunité pour la professionnalisation des enseignants, dans ses dimensions collaborative et réflexive ? En d'autres termes, en quoi les premiers temps de la mise en place du dispositif peuvent-ils révéler une amorce de collaboration et de démarche réflexive de la part des acteurs ?

Méthodologie de présentation et d'analyse des données

Le contenu des entretiens sera présenté et analysé après repérage de thèmes récurrents sous forme de mots clés. Pour chaque domaine catégorisé dans les réponses, la proportion des réponses dominantes sera estimée et les nuances développées.

La discussion devra utiliser l'analyse des données recueillies et la passer au filtre de définitions et d'indicateurs.

Rappel des hypothèses :

- soit le coenseignement agrège simplement les pratiques existantes
- soit il les optimise, en conservant les pratiques existantes mais en leur donnant plus d'efficacité
- soit coenseigner peut amener à plus de créativité, d'innovation, en bref à des pratiques nouvelles

Pour tester les hypothèses, je discuterai le contenu de la seconde série d'entretiens à l'aide de quelques indicateurs dont:

- dans les entretiens, verbaliser sur la pratique du coenseignement amène-t-il les acteurs à mieux caractériser leur pratique ?
- sont-ils à même d'explicitier les postures de chacun ?
- ont-ils expérimenté leur capacité à mettre en action une collaboration ?

- ont-ils été en capacité de faire évoluer des modalités de travail au sein du dispositif?
- sont-ils en mesure d'identifier des lacunes et des besoins ?
- ont-ils manifesté de la curiosité à rechercher des ressources, à partager des expériences ? (utilisation du site eduscol, inscription au réseau Respire, ...)

II. DONNÉES RECUEILLIES : PRÉSENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION

III.A. Présentation et analyse de la première série d'entretiens

Typologie des modes d'intervention

La première série d'entretiens a permis de mettre en évidence la diversité des modes d'intervention du maître supplémentaire. Ceux-ci peuvent être récapitulés dans le tableau ci-dessous

Groupement des élèves	Maître titulaire de la classe	Maître supplémentaire
<i>Toute la classe</i>	<i>Mène la séance</i>	<i>Etayage de certains élèves en circulant</i>
	<i>Etayage de certains élèves en circulant</i>	<i>Mène la séance</i>
	<i>Etayage de quelques élèves regroupés géographiquement</i>	<i>Mène la séance</i>
	<i>Mène la séance</i>	<i>Etayage de quelques élèves regroupés géographiquement</i>
<i>Toute la classe dans plusieurs salles, avec un intervenant en plus (AVS, maître spécialisé, ...) : groupes de besoins sur les mêmes notions</i>	<i>Même activité pour tous</i>	
Un petit groupe + le reste de la classe (dans deux salles) Activités différentes ou même objectif mais avec des outils différents	Avec le petit groupe	Avec le reste de la classe
	Avec le gros de la classe	Avec le petit groupe
<i>Deux demi-classes dans le même lieu</i>	<i>Mène l'activité</i>	<i>Mène l'activité</i>
Deux demi-classes dans 2 lieux différents	Mène l'activité 1	Mène l'activité 2
<i>Deux demi-classes dans 2 lieux différents (ateliers parallèles)</i>	<i>Même activité</i>	<i>Même activité</i>
Deux classes dans 3 ou 4 salles (2 maîtres + le maître supplémentaire)	/	/

Cours double dédoublé géographiquement	Activité du niveau 1	Activité du niveau 2
Cours double dédoublé dans la même salle	Dirige le niveau 1	Dirige le niveau 2
Cours double dans la même salle (un niveau en autonomie ; l'autre niveau avec les deux maîtres)	Mène la séance	Étayage individuel
Cours double dans la même salle (un niveau en autonomie ; l'autre niveau avec les deux maîtres)	Étayage individuel	Mène la séance

Les lignes écrites en italiques correspondent aux modalités de travail qu'on peut qualifier de coenseignement suivant la définition qui en a été donnée précédemment.

Ce tableau a été adressé aux 5 maîtres supplémentaires afin qu'ils le complètent dans des colonnes qui ont été ajoutées et qui concernent :

- le niveau de la classe
- la discipline travaillée et les tâches des élèves
- la durée hebdomadaire
- l'interchangeabilité ou pas des rôles entre maître titulaire (noté mt) et maître supplémentaire (noté ms)

Le retour des tableaux complétés a permis les observations suivantes :

Les écoles contactées ont mis en œuvre des modalités de travail très diversifiées. Cependant, si on s'attache uniquement aux activités menées en coenseignement, qui est mon propos, on observe de grandes disparités : sur les 6 écoles concernées, le taux horaire de coenseignement varie de 25 à 50%, et la seconde série d'entretiens permettra d'observer une évolution de ce taux, à la baisse (dans 3 écoles, dont une a complètement éliminé ce mode d'intervention), ou à la hausse (dans une école, qui arrivera à 75%).

Ces variations seront interrogées lors de la seconde série d'entretiens.

Autres observations préliminaires

Elles ont concerné les inconvénients du dispositif, ses avantages, les difficultés, tels qu'exprimés par les acteurs.

Inconvénients exprimés

Quelques enseignants évoquent la liberté qu'on peut ressentir quand on est seul, tout en la liant surtout à des aspects très matériels du travail, notamment la gestion du temps. Travaillant seul, l'enseignant peut déborder un peu sur ses prévisions. Avec l'intervention d'un autre, il est obligé de se tenir à l'horaire prévu pour l'arrivée de ce dernier. Cet inconvénient est d'autant plus ressenti quand les interventions du maître supplémentaire se rajoutent à d'autres contraintes de temps (intervention du maître d'allemand, horaires d'un bus pour le gymnase partagé avec une autre classe, interventions d'un maître spécialisé du rased, ...). Mais très souvent cet inconvénient est jugé peu important au regard des bénéfices du travail en collaboration.

Un second type d'inconvénient concerne la gestion d'un cours double : quand un des deux niveaux travaille en autonomie, alors que l'autre travaille avec deux enseignants, les élèves en autonomie seraient perturbés par le bruit engendré par l'activité de l'autre groupe ; d'autre part, est-il justifié qu'une quinzaine d'élèves soient « livrés à eux-mêmes » alors que deux enseignants prennent en charge 7 élèves ? (notons toutefois que cet inconvénient n'a été exprimé qu'une fois, cette modalité n'étant mise en œuvre que dans une classe, et ayant été rapidement abandonnée par l'école concernée).

Un troisième inconvénient, qu'on pourrait plutôt caractériser comme une contrainte (d'ailleurs il apparaît plus souvent en réponse à la question des contraintes), réside dans l'importance du temps passé à la préparation, et à la discussion sur des opinions divergentes, à la concertation, qu'on évite évidemment quand on travaille seul. Cet aspect d'une masse horaire importante à utiliser pour la mise en œuvre du dispositif est souligné par 4 enseignants sur 14, une directrice relevant de plus la nécessité d'un travail d'équipe conséquent.

Enfin, un dernier inconvénient, cité comme tel, mais qu'on pourrait catégoriser dans les difficultés, porte sur le risque de jugement lié à un regard extérieur : « un regard extérieur peut juger, indisposer ou mettre mal à l'aise » (entretien 4A1), « il y a des personnes qui aiment plus ou moins avoir quelqu'un d'autre dans la classe » (entretien 3A1). L'appréhension de ce regard n'a été exprimée comme inconvénient que trois fois sur quatorze, dont deux fois en désignant d'une manière générale ce qui pourrait constituer une difficulté pour d'autres. Il est difficile, avec ces données, d'évaluer l'ampleur réelle de cette difficulté, surtout si des personnes concernées ne

se sont pas permises de l'exprimer. Dans les propos en tout cas, le regard extérieur est au contraire considéré de manière positive, ce que nous verrons plus loin.

Difficultés exprimées

La difficulté est ce qui va rendre l'action difficile, sur laquelle il va falloir travailler. Elle se distingue de l'inconvénient, qui est plutôt un désagrément engendré par l'action mais qu'on va supporter facilement eu égard aux bénéfices. La difficulté par contre méritera d'être travaillée, si le projet est investi.

À l'utilisation de ce terme de « difficulté » dans la question, les réponses ont été de plusieurs ordres :

- la peur du jugement : exprimée quelquefois en termes d'inconvénients, elle l'est aussi en termes de difficulté, ce qui me semble plus pertinent, car l'entraînement à le supporter et à en tirer bénéfice suppose un travail important
- la nécessité d'un travail d'équipe : bien qu'affirmant l'existence préalable d'une équipe dans leur établissement (7 enseignants sur 14 l'ont mis en avant), plusieurs interviewés caractérisent le travail en équipe comme une difficulté « On sait pas travailler à plusieurs, finalement on n'a pas appris » (5B1), « Il y a *obligation* de travailler ensemble, c'est la liberté pédagogique en tension avec les projets communs » (2B1). Le travail en équipe est présenté comme une difficulté d'une manière générale, quelquefois seulement sont exprimés des aspects particuliers : « Des divergences d'opinion, et d'interprétation du projet de juin, sont apparues en septembre, alors que j'avais passé tout l'été à préparer suivant le projet » (2C1)
- plus rarement (évoqué une seule fois) l'opposition d'un-e enseignant-e à une cointervention est avancée comme une difficulté par un maître supplémentaire ; dans ce cas « Ben ça s'est pas fait, c'est tout, c'est pas plus grave » (3B1)
- une enseignante exprime la difficulté à se concerter : « On n'a pas pu encore se concerter sur notre travail à nous, on parle des gamins quoi » (1B1). Le même regret, me semble-t-il, est verbalisé par une maîtresse supplémentaire, en d'autres termes : « On est encore trop dans l'organisation, plus que dans la construction des séances » (5B1).

- dans le domaine pédagogique, se pose la difficulté à choisir parmi les options permises par le dispositif, et notamment quand la modalité retenue est celle du groupe de besoin pris en charge par l'un des deux maîtres en dehors de la classe : « C'est difficile de choisir l'activité qu'on va leur faire loucher » (1B1). Cette interrogation porte sur le décalage possible entre le curriculum de la majorité de la classe et le vécu de ces petits groupes.

Avantages, premiers effets observés

Le moins que je puisse dire, c'est qu'au bout de 4 à 5 mois d'expérimentation, les enseignants rencontrés sont prolixes sur les avantages du dispositif.

Je les distinguerai en deux parties, bien qu'elles soient intimement liées: d'une part, les avantages pour l'enseignant, dans le sens d'une facilitation de sa pratique, dans les tâches qui lui sont prescrites, et d'autre part, les avantages pour les élèves, dans le sens d'une optimisation des apprentissages. Je ne m'étendrai pas sur ce second point, puisque ma recherche porte sur la position de l'enseignant dans ce dispositif.

- Avantages pour les enseignants

* L'observation est amplifiée, aiguisée, le repérage plus rapide.

« Quand on est seul, des choses nous échappent. » (2A1)

« Cela permet un regard sur tous les élèves, de tous les entendre. » (5B1)

« ça me permet d'observer mes élèves, en me mettant un peu à l'écart. » (5A1)

C'est « un autre regard », « une deuxième paire d'yeux », « une autre vision », etc ».

* On découvre des outils différents : parmi ces outils, les enseignants évoquent non seulement les méthodes, mais également des éléments se référant plus au style personnel, à la relation éducative, au langage utilisé...

« On voit des méthodes différentes (...) des réactions, des comportements différents vis-à-vis des élèves, une façon de communiquer avec l'élève. » (3A1)

« On peut expliquer différemment aux élèves, trouver des solutions » (3B1)

« C'est un vecteur entre les écoles » (4A1, en parlant du maître surnuméraire)

« Elle a d'autres mots pour expliquer » (2D1)

* Se poser d'autres questions, aller plus loin, trouver un autre angle, autant d'expressions utilisées par les interviewés pour exprimer les apports à la réflexion, non seulement dans l'action, comme ci-dessus, mais également sur l'action. Coenseigner permet de se concerter, avec des points de vue différents.

* le coenseignement permet de développer des approches pédagogiques qu'on sait bénéfiques mais qu'on fait peu quand on est seul : différenciation, manipulations, accompagnement individuel (lecture), métacognition, ... sont des thèmes devenus « habituels » dans les animations pédagogiques, mais la mise en œuvre s'avère difficile. Avoir la possibilité d' « obéir » à ces injonctions récurrentes de l'institution avec un moyen humain supplémentaire en soulage plus d'un, voire diminue la culpabilité.

« Quand on est seul, la différenciation tout le temps on n'y arrive pas ; le petit groupe permet des choses que ne permet pas le grand groupe ; on fait plus de différenciation ; ça fait avancer aussi les « bons ». (1B1)

« (...) avec tous les autres déjà moi ça me permet déjà de mieux voir les autres, de me consacrer à tous les autres, de voir ... ça avance plus vite, et ça permet d'aller plus loin, d'aller plus loin, de faire d'autres choses, sans me sentir coupable de laisser tomber ces enfants là parce que le souci c'est que les autres moments où 3B n'est pas là je m'occupe beaucoup d'eux, mais pas assez à mon goût, mais en même temps, si je fais plus, je me sens coupable de laisser tomber les autres. » (4A1)

Il y a plus de moments de manipulation pour ceux qui en ont besoin. « c'est bien beau tout le monde dit faut les faire manipuler, mais leur donner le matériel et les laisser seuls, souvent seuls ils savent manipuler, c'est pas parce qu'on va leur donner des cubes que tout de suite le problème sera clair (...) » (2D1)

Le maître supplémentaire permet plus souvent, et pour plus d'élèves, de : faire reformuler, faire expliquer leurs procédures, vérifier la compréhension de la consigne, faire prendre des habitudes de vérification, ...

* Certains avantages portent sur l'ambiance de classe, et les relations enseignant/élèves. Meirieu (Café pédagogique du 18 décembre 2013) évoquait ces

aspects en ces termes : « (...) Deux adultes dans une classe – même un peu nombreuse – cela fait toujours baisser la tension ; cela permet aussi les échanges professionnels et l'enrichissement réciproque ; cela évite ces face-à-face mortifères entre un enseignant à cran et une classe excitée où la surenchère des injonctions et des répliques provocatrices rendent impossible tout travail serein (...) »

« Je devrais peut-être pas le dire, mais des fois, ça permet à l'enseignant de souffler. Deux, trois élèves casse-pieds, allez euh un petit groupe dans la classe, je m'en occupe, ça permet de souffler un peu des fois » (5B1)

« C'est pas mal par rapport à cette classe là. Du coup je suis plus sereine ; c'est une classe difficile mais je le vis à mon avis plus sereinement que C l'année dernière parce que en fin de compte j'ai pas souvent la classe en entier. Tu vois c'est... et pis on s'arrange toujours pour sortir un des gamins à problème. » (1B1)

* Le coenseignement apporte avec lui une obligation de s'améliorer : on fait plus attention à ce qu'on dit, ce qu'on fait, on s'emporte moins vite...

« on fait peut-être un petit peu plus attention à ce qu'on dit, un peu plus attention à ce qu'on fait, à comment on le dit aussi parce que des fois tout seul dans sa classe, on s'emporte un peu plus vite (rire) c'est pas toujours très bon, je le dis, parce que je l'ai vécu dans l'autre sens aussi, j'ai déjà invité des collègues dans ma classe aussi *Si je résume ce que vous avez dit avant, vous me dites, travailler sous le regard de quelqu'un ça oblige à s'améliorer quoi ?* Ah oui oui ... j'en suis sûre. » (3B1)

* Les compétences de chacun peuvent se compléter, s'enrichir mutuellement

« Elle avait choisi de prendre ceux-là, parce que oui il faut le préciser que c'est une spécialiste du CP, hein, qu'elle a ... que ça joue aussi dans les choix qu'elle fait au niveau des groupes, et puis moi je prenais les autres pour faire plutôt comment dire leur donner plus de grain à moudre quoi. Comment on peut appeler ça, de l'approfondissement. (...) ce qui a permis, on a fait un peu quelque chose d'assez original, qui s'est affiné petit à petit, euh si tu veux des précisions, bon moi je suis une méthode de lecture qui s'appelle *****, et elle elle s'en est inspirée au niveau de la progression mais elle fait un apprentissage du code en se basant à la fois sur la gestuelle tu vois et puis la phonologie euh bon moi je connais pas trop la gestuelle comme ça, et moi je

viens derrière entre guillemets, avec la méthode ***** où là il y a au départ beaucoup plus de comment de global dans un premier temps, puis après on en vient petit à petit au syllabisme, au codage, mais elle elle a déjà fait ça d'une autre façon, elle entre d'une autre façon, et elle elle va plus vite que moi dans le système là, et au début, je me disais est-ce que ça fait pas double emploi, et puis finalement, je me suis aperçu que non, parce que j'ai un peu un rôle de voiture balai, que ceux qui ne sont pas entrés tout de suite dans ce qu'elle fait, moi j'arrive derrière avec un décalage parce que elle va plus vite que moi, même si c'est des fois un mois, un mois et demi après, on revient sur les mêmes sons vus etc avec une autre façon » « elle fabrique les affiches, je sais pas trop faire en informatique » (1C1)

- Avantages pour les élèves

Les enseignants rencontrés en évoquent beaucoup. Je me contenterai de les lister :

- suivi individualisé, plus pointu
- optimisation du temps d'apprentissage, exprimé en termes d'efficacité, de gain de temps, de réactivité par rapport aux « décrocheurs », pas de temps perdu

« il y a des élèves qui ont progressé aussi au niveau de l'attitude, face au travail, parce que quand on est face à l'ensemble de la classe, ben il y a des élèves qu'on va perdre, dans le sens où ils vont se reposer, ils vont attendre que ça se passe ; là le fait qu'on soit deux, y a des moments où les enfants sont obligés d'être actifs, et ils sont obligés de s'impliquer dans leur travail ; et là on regagne des élèves. » (2C2)
- tous les élèves ont à y gagner, car ils sont tous pris en compte
- les échanges entre les deux enseignants sur les élèves peuvent faire évoluer l'image d'un élève aux yeux du maître titulaire, voire, dans un cas cité, de toute l'équipe éducative
- les élèves bénéficient de prises en charges souples et d'une sorte de renouveau dans l'école
- le travail en petit groupe facilite l'expression orale, la prise de confiance, voire « l'éclosion » (exprimé ainsi par une enseignante)
- possibilités de s'approprier des notions plus finement
- le temps de travail individuel est multiplié (évoqué surtout dans les activités de lecture au CP)

En résumé, les données recueillies lors de la première série d'entretiens, du point de vue de la pratique enseignante amènent à trois types de possibilités de changements :

- le travail avec un maître supplémentaire est décrit unanimement comme une optimisation des pratiques existantes, notamment de l'accompagnement individuel des élèves
- il permet l'utilisation de pédagogies préconisées de longue date, mais difficiles à mettre en œuvre par le maître seul dans la classe, comme la différenciation pédagogique, les manipulations
- il permet un croisement de regards sur l'élève, et par conséquent une analyse plus objective et fine de ses besoins

Ces changements s'accompagnent de la réduction de tensions observées dans le travail enseignant (Tardif et Lessard), et entres autres

- collectif vs individu
- élèves en difficulté vs gros de la classe
- unicité du programme vs différences dans les profils d'apprentissage,

la réduction de ces tensions pouvant favoriser le changement, la création.

III.C. Présentation et analyse de la seconde série d'entretiens

Rappelons que ceux-ci ont concerné uniquement les maîtres supplémentaires et les maîtres titulaires travaillant en coenseignement. En effet, l'intervention du maître supplémentaire sur des petits groupes de besoin semble bien circonscrite et fonctionne plutôt sous la forme d'une prestation que le maître supplémentaire gère à sa guise, ne nécessitant donc qu'un minimum d'échanges, même si les informations transmises sont ressenties souvent comme trop succinctes. N'interroger que les enseignants pratiquant le coenseignement devrait mieux me permettre de vérifier mes hypothèses sur les changements possibles de la pratique.

Quelles adaptations des modalités de travail ?

La première question de la seconde série d'entretiens portait sur les changements intervenus depuis le premier entretien dans les modalités de travail. Toutes les écoles contactées, mais pas forcément dans toutes les classes, ont été amenées à introduire des adaptations à leur projet de départ.

Dans l'école 1, la distribution des heures du maître supplémentaire a changé, en en faisant bénéficier (i)1.87(n)-4.33056(t122(é)5..33117(i)1.87(s)-0.295L03(a)-4.337(s)-0.295L07(r)2
Dat

multiplication, puis casse-têtes). À l'école 5, le coenseignement en CP a été supprimé. L'école 6 n'a introduit aucun changement dans les modalités, mais revoit régulièrement la composition des groupes d'élèves.

On peut regrouper ces ajustements suivant plusieurs catégories :

- aucun ajustement (CE2 école 2)
- ajustements sur les contenus d'enseignement
 - choix de « modules intensifs » (maths cycle 3 école 4)
 - « forcing sur les maths » (1B2)
- ajustement dans la distribution des heures du maître supplémentaire, déjà prévue dans le projet initial (école 1) ou non prévue au d

- le second type d'arguments porte sur l'adaptation au profil d'une classe (si un groupe « décroche » trop par rapport à la majorité, si des problèmes de comportements orientent l'intervention vers un travail d'instauration de l'autorité)
- et enfin, cas plus rare (une fois), les changements sont justifiés par la prise en compte d'études sur le sujet (une enseignante a changé les modalités d'intervention suite à la lecture de l'étude de Suchaut)

On peut donc dire que ces modifications sont toujours argumentées par un repérage des besoins des élèves et de la situation de classe.

La proportion entre le temps de coenseignement et celui des autres types d'intervention (groupes de besoin, ateliers) s'est modifiée, quelquefois considérablement, et dans des sens contraires. Lorsque le coenseignement a été abandonné ou réduit, il s'agit toujours d'instaurer des groupes de besoin, car des petits groupes d'élèves se sont trop détachés du curriculum du plus grand nombre. On peut supposer qu'alors les inconvénients à sortir quelques élèves de la classe (étiquetage, écart dans les curricula) deviennent mineurs par rapport au gain dans les apprentissages procuré par le travail en petit groupe.

Les réponses recueillies au sujet des adaptations apportées permettent de repérer que les enseignants, du fait du dispositif, ont mis en œuvre des capacités (ici d'adaptation, de recentrage, d'argumentation), amenant les individus à un certain développement professionnel (premier aspect de la professionnalisation dans le tableau de Bourdoncle).

Conditions propices à un travail en coenseignement

Pour mieux comprendre ce qui peut se jouer dans le coenseignement, la question des conditions nécessaires ou propices à un travail à deux va m'éclairer. Si on traite séparément les réponses des maîtres supplémentaires et celles des maîtres titulaires, on observe des différences.

Pour les maîtres supplémentaires, les conditions propices à un travail à deux enseignants sont de trois ordres. Les deux premiers relèvent de la relation entre les deux enseignants, dont j'ai distingué deux versants, un versant « interpersonnel » et un versant « opérationnel ». Notons que ces deux aspects de la relation obtiennent

le même nombre de réponses (4/5). Pour les maîtres supplémentaires, les conditions d'un travail de coenseignement dépendent donc de :

- la qualité de la relation interpersonnelle (4/5) : il s'agit d'une « bonne entente » (2/5), d'une bonne connaissance de l'autre (1/5), d'une complicité, « ou presque » (2/5) dans laquelle se joue beaucoup de non verbal (1/5) ; il s'agit aussi d' « être d'accord sur ce qu'on va faire, sur ce qu'on va dire, sur ce qu'on peut dire » (3B). Ce dernier propos rejoint le second type de conditions favorables au coenseignement, à savoir
- l'opérationnalité de la relation (4/5) : le travail en coenseignement fonctionne si il y a concertation, si le rôle du maître supplémentaire est clairement posé comme pédagogique (et « pas soutien discipline » (1A) ou « il n'est pas là pour faire gagner du temps au maître titulaire » (6B) ; dans le même ordre d'idée, un maître supplémentaire exprime le fait que les rôles doivent pouvoir s'intervertir (1A), renforçant l'idée que le maître supplémentaire doit être investi dans un travail pédagogique
- dispositions personnelles : dans 3/5 des réponses, sont évoquées des dispositions plus intrapsychiques des deux enseignants engagés dans le coenseignement : la personnalité (2/5) sans que soit toujours précisé en quoi, l'ouverture au dialogue, l'investissement, la capacité à accepter ce que l'autre dit

Les réponses des maîtres titulaires peuvent pour la plupart se ranger dans les mêmes trois catégories, avec cependant deux notions supplémentaires : la communication, le pouvoir. Une seule réponse marginale n'y entre pas, mais mérite une réflexion.

Pour les maîtres titulaires, c'est la qualité de la relation interpersonnelle qui fait aussi majorité (5/7), la fonctionnalité de cette relation n'arrivant qu'en seconde position (3/7) alors qu'elle avait pour les maîtres supplémentaires une importance égale. Les conditions auxquelles doit répondre la relation entre les deux enseignants pour travailler ensemble ressemblent par deux aspects à celles exprimées par les maîtres supplémentaires : bonne entente et bonne connaissance de l'autre ; mais des éléments nouveaux apparaissent : la notion de confiance (5A2), de recherche du consensus (4B2), la capacité de pouvoir se dire si ça ne va pas (5A2), sont des réponses qui apparaissent ici. De même, la fonctionnalité de la relation est citée 3 fois sur 7 : « il faut que chaque maître connaisse tous les élèves » (6C2), « il faut que

l'objectif soit ciblé, et que le maître supplémentaire amène l'enfant à la compétence visée » (2C2), « il faut une concertation » (6A2), « on a les mêmes idées, le même but, par rapport à la position en classe, au respect, à la tenue du crayon, la même façon de parler aux enfants. Il y a un vocabulaire commun. (...) et on a tous les deux travaillé en maternelle et cycle 2 » (6A2).

Une réponse ajoute un élément à cette opérationnalité de la relation : « depuis qu'on est en ZEP, on a souvent eu des enseignants supplémentaires (...) puis maintenant l'habitude est prise » (1C2) « je suis un peu comme 6A, avoir du monde dans ma classe ça me gêne pas » (6C2). Même marginaux, ces propos sont intéressants, car ils laissent supposer qu'il est possible d'envisager un « entraînement » à un travail de coenseignement.

Mais surtout deux « ingrédients » de cette relation sont présents dans les propos des maîtres titulaires, qui ne l'étaient pas dans ceux des maîtres supplémentaires :

- la nécessité de communication (3/7) : communication (2C2), informations sur la leçon, parler des élèves (6C2), concertation (6A2) (la concertation est un aspect également de la fonctionnalité de la relation ; c'est d'ailleurs sous cet aspect qu'elle apparaît dans les propos des maîtres supplémentaires)
- la notion de pouvoir, ou de « territoire » : elle intervient dans 3/7 des réponses sur les conditions nécessaires à un travail à deux enseignants ; elle s'exprime par des expressions comme « ne pas empiéter sur l'autre, le maître titulaire ne doit pas être proéminent, il faut une égalité pour envisager, pour proposer » (1C2), ou à l'inverse « le maître supplémentaire ne doit pas être envahissant » (6C2), « il faut que chacun trouve sa place, sans imposer ses choix » (6A2). Cette notion de pouvoir, inhérente à toute relation, sera développée plus loin, dans l'analyse des propos tenus sur la posture de chacun des deux enseignants collaborant.

Avec 4/7 des réponses des titulaires à la question des conditions propices à la collaboration arrivent en second lieu les dispositions personnelles des deux « protagonistes » : « question de personne » (6C), « j'aime innover » (6C), « pas peur d'être soi-même » (5A), « personnalité » (6A), « l'adaptabilité et l'expérience » (du maître supplémentaire) (4B), « discrétion » « se remettre en question » (6C).

Enfin, une seule réponse concerne les qualités préalables de l'équipe qui « accueille » le maître supplémentaire, décrite par des termes comme: « équipe soudée, flexible, (...) décloisonnements, (...) concessions, (...) cohésion » (4B2). Malgré son caractère unique, ce propos est intéressant car il laisse entendre qu'une condition au coenseignement concernerait aussi les capacités préalables de l'équipe enseignante de l'établissement d'accueil. On peut a contrario se demander pourquoi cet aspect environnemental du coenseignement a été occulté dans les autres entretiens; en tout cas, ce n'est pas la condition qui vient en premier à l'esprit de la majorité.

En résumé, les conditions nécessaires ou propices au coenseignement relèvent de plusieurs ordres :

- elles sont de l'ordre de la relation entre les deux enseignants, celle-ci étant définie dans les dimensions interpersonnelle (« bien s'entendre ») et professionnelle (la relation sert le travail), les deux revenant majoritairement et à égalité d'importance dans les propos des acteurs. La communication est présentée comme un support majeur à cette relation. Le pouvoir et le « territoire » semblent également une préoccupation.
- elles relèvent également de dispositions personnelles des acteurs, de ce qui ressort de leur personnalité, de leur caractère, exprimées en termes de qualités (investissement, ouverture, tolérance) plus que de capacités
- enfin, bien qu'exprimée une seule fois, la condition de l'existence d'une équipe au préalable mérite d'être citée

Sur quoi être d'accord ou se mettre d'accord ?

Pour continuer à explorer ce que coenseigner peut changer de la pratique des enseignants, on peut se pencher sur ce sur quoi ils disent devoir être d'accord ou se mettre d'accord. Dans la mesure où, dans une pratique solitaire, l'enseignant n'a besoin d'être d'accord pratiquement qu'avec lui-même, cet accord à construire peut-il introduire du nouveau ?

Globalement, les réponses portent sur la fonctionnalité de la relation. Toutes les réponses ont cette caractéristique (sauf une d'un maître supplémentaire). L'accord a majoritairement un aspect technique, contractuel, car il porte sur : les aides à apporter aux élèves en difficulté (5B2), les objectifs, les élèves concernés, les

exigences à avoir (3B2), les priorités disciplinaires (1C2), les méthodes choisies et le fait de se compléter (1C2), le fonctionnement de l'autorité, le choix des ateliers (4B2), la façon de présenter les choses (=notions) aux enfants (1B2), le choix au départ de qui fait quoi (6A2).

Une seule réponse porte plus sur « être d'accord » que sur « se mettre d'accord » : il faut être d'accord sur « la position de chacun, il y a beaucoup d'implicite » (1A2).

En résumé, la relation dans son utilité professionnelle se base sur un accord qui doit être construit, c'est-à-dire qu'à un moment ou un autre un « minimum syndical » doit être verbalisé, et celui-ci porte sur les objectifs à poursuivre et les moyens à mettre en œuvre au cours de la séance.

Que doit-on partager ?

À la question de savoir ce qu'il faut partager quand on travaille ainsi à deux enseignants, souvent quelques secondes de réflexion ont précédé les réponses. Quand une demande de précision était formulée sur le sens du mot « partager » j'ai laissé volontairement chacun l'interpréter, en encourageant à dire « ce qui vous vient en premier à l'esprit ». Pour une énorme majorité de réponses, ce qu'on partage, c'est le travail, les tâches (réponses de tous les maîtres supplémentaires, et de 4/6 des maîtres titulaires):

« on partage le travail, ça nécessite des échanges » (3B2), « les programmations, les interrogations sur les enfants, nos analyses, observations, interrogations sur la séance » (1A2), « un compte-rendu de ce qu'on a fait et vu » (6B2), « des mots, des codes, des règles » (5B2), « les codes de l'école, les outils (mémo des élèves) » (5A2), « les programmations et progressions » (2C2), « l'organisation » (2C2), en gros le travail, les tâches, qu'il faut pour certains apprendre à déléguer (1B2).

Le partage, dit un enseignant, doit être voulu, c'est-à-dire que les choses partagées doivent être verbalisées (6B2).

Seuls un maître supplémentaire et un maître titulaire ont interprété le verbe « partager » dans un sens plus philosophique ou déontologique (partage de valeurs) : il faut partager « une ligne de conduite » (pour cette maîtresse, 3B, il s'agit de penser « tous sont capables ») ; « un état d'esprit par rapport à la progression des élèves » (5A).

Enfin, 4/6 des maîtres titulaires ajoutent un élément que je qualifierai de « croyance » : on peut tout partager. « Tout se partage » (1B2), « rien que le maître supplémentaire ne pourrait faire » (4B), il est inconcevable de ne pas partager quelque chose « c'est assez inconcevable étant donné que le dispositif plus de maîtres que de classes ça engage dans cette notion de partage » (4B2). Seule une enseignante introduit une petite nuance (6A2), car elle exprime avec humour une manie personnelle sur la préparation et la tenue des cahiers, dont elle tient à s'occuper elle-même exclusivement.

Que les maîtres supplémentaires n'aient pas évoqué cette « croyance » dans le « tout partager » peut être interprété de diverses manières : soit ils ne l'ont pas ressentie, soit pour eux elle va de soi.

En résumé, majoritairement, c'est le travail et les tâches qui sont partagées, avec en plus, pour les maîtres titulaires, l'affirmation que tout se partage. Deux enseignants évoquent un partage de valeurs.

Quelle posture pour chacun des deux maîtres travaillant en coenseignement ?

La question suivante devait permettre d'entrer plus profondément dans le cœur du sujet, notamment parce qu'elle nécessite de verbaliser une posture professionnelle, et requiert donc des capacités de réflexion, notamment au sujet des relations professionnelles. Elle interroge la position du maître titulaire (MT) et du maître supplémentaire (MS) l'un envers l'autre. Les réponses des deux groupes, MT et MS, ont été radicalement différentes, dans le sens où elles ont porté sur des domaines variés.

Les réponses des maîtres titulaires sont plus faciles à analyser et catégoriser.

Tout d'abord, un constat de départ semble largement partagé par les maîtres titulaires des classes (7/7) : le cadre de la classe et la pratique du maître titulaire préexistent et le maître supplémentaire doit s'y conformer. Cette affirmation est exprimée de diverses manières. Les termes utilisés vont de « mimétisme » (5A) à « malléabilité » (6A) en passant par « imprégnation pour s'accaparer ... aller dans le même sens » (4B), « se greffer sur » (2C), « adaptation » (1B), « cohabitation » (6C), et des expressions du genre « se fondre dans le moule », « entrer dans les chaussons » ... La nécessité de cette position du maître supplémentaire est

argumentée par celle d'une cohérence de la vie de la classe, c'est-à-dire que les moments de présence du maître supplémentaire, en cointervention ou en petits groupes, ne doivent pas « tout chambouler » (5A). Il convient que la classe suive les mêmes normes et règles à tout moment et avec tout adulte. Cette cohérence implique qu'il n'est pas possible, surtout en présence des élèves, de contester les choix du maître titulaire. Il est même nécessaire pour certains d'adopter la même position dans l'espace et/ou la même gestuelle.

Cette conformité s'élabore selon une sorte de contrat, dont une partie est explicite, l'autre non (6/7 des réponses évoquent ce « contrat » ou un accord préalable).

La partie explicite de l'accord porte essentiellement sur les buts attribués à l'intervention du maître supplémentaire (entretiens 6A2 et 6C2) « (...) parce qu'on a des objectifs voilà oui donc on a un contrat par rapport à la réussite de nos élèves quoi (...) ». « Ben de toute façon on a un but à atteindre (...) la partie explicite serait la progression à suivre, les objectifs des séances, voilà, la répartition des élèves, les tâches, tout à fait, (...) ». C'est cette partie du contrat qui est « négociée » lors des moments de concertation, pour la plupart informels (une école exceptée, qui s'est dotée de temps institutionnel de travail en binômes maître supplémentaire – maître titulaire), ces échanges se situant sur les temps de récréation, de pause méridienne, par mails, entre deux portes, ...

La partie implicite évoquée par certains semble plus floue, en tout cas plus difficile à repérer et à exprimer (d'où son caractère implicite !). « Je pense qu'on est dans l'implicite ; ça s'est construit au fil de la pratique, il n'y a pas eu de conceptualisation de notre part, on n'a pas pris de hauteur à un moment pour dire bon comment est-ce qu'on travaille, comment est-ce qu'on pourrait faire autrement ? c'est dans la pratique que ça s'est installé comme ça. » La même personne regrette que « on n'a pas de travail où on se met... des moments où on se met côte à côte et où on élabore collectivement une séquence. »

Même si la majorité des maîtres titulaires évoquent une sorte de contrat entre MS et MT, ils n'en expriment que les éléments explicites (aspects concrets de l'intervention du MS : objectifs, compétences à travailler), mais sont conscients de l'existence de « clauses » implicites difficiles à identifier.

Pour la même majorité d'enseignants (6/7) la position des deux acteurs se met en place par la pratique ; autrement dit, le « contrat » s'écrit au fil du temps (le fameux « C'est en faisant qu'on apprend à faire » de P. Meirieu). « C'est venu naturellement » (4B2), « Il y avait connaissance préalable, sinon on aurait laissé faire

la pratique » (5A2), « le ms intègre les normes et les règles au fur et à mesure, après une courte observation » (6A2). Pour cela « il ne faut pas hésiter à parler » (1B) « on est ouverts, faciles » (6C), « on partage la connaissance des élèves » (6A).

Pour 4 enseignants sur 7, les termes du contrat incluent la définition du pouvoir de chacun. « Il y a plus un équilibre entre 1A et moi (note : par rapport à un autre

Certains finissent enfin par caractériser le travail à deux comme « bicéphale », « complémentaire », « harmonisé », dans une ambiance globale de « bonne entente ».

Deux enseignants sur sept ont tenu pour important de rappeler que le maître supplémentaire est un enseignant (4B), un deuxième maître (6C).

Les réponses des maîtres supplémentaires, bien que ceux-ci soient moins nombreux, ont été beaucoup plus variées, et il est difficile de les catégoriser de la même manière que les précédentes.

Le fait par exemple que le MS se conforme aux pratiques du MT n'est évoqué que par 3 maîtres supplémentaires sur 5 (7/7 des MT), de même que l'idée de contrat tacite (2/5 des MS, 6/7 des MT). Les réponses des maîtres supplémentaires se situent plus d'emblée dans le champ de leur intervention professionnelle. On peut les classer selon qu'elles évoquent une posture professionnelle, ou un engagement dans des tâches.

Les postures prises par les MS par rapport aux MT sont qualifiées de manière générale (adaptation, mimétisme, symbiose, sosie) mais se traduisent en parallèle par une pratique enseignante (observation, étayage, soutien, gestion collective vs accompagnement individuel).

La position des MS s'exprime aussi beaucoup dans la description de leur engagement dans des tâches. Cet aspect est prépondérant dans les réponses des MS. On pourrait en déduire que pour eux leur position dans le binôme MS-MT découle de l'organisation des tâches. Celles-ci sont tantôt détaillées (parler avec le maître titulaire après la séance, partager des remarques sur les élèves ou les apprentissages, permettre des interactions dans un petit groupe, être là pour les élèves en situation de besoin), tantôt définies de manière plus globale (le travail du MS est une « valeur ajoutée », « vient en complémentarité » (6B), c'est une aide, un soutien, un support, « il faut se compléter, rebondir sur ce qu'a dit l'autre » (5B2)).

Le pouvoir est également évoqué : il s'agit d'être à égalité quant à l'autorité, d'exercer ses capacités à proposer, mais 2/5 expriment l'idée que les conflits doivent être évités (« notre boulot c'est la paix des ménages », « il faut faire le moins de vagues possible »). Un enseignant dit même « moi je m'efface, faut pas chercher quoi c'est sa classe, moi je viens comme un cheveu sur la soupe ... ou pas ».

La nature de la relation, plus personnelle, est peu évoquée (un MS parle de connivence, « on se connaît bien, on a déjà travaillé ensemble »).

En filigranes se pose souvent la question de la possibilité du maître supplémentaire de s'exprimer (difficulté quand le maître titulaire a plus d'ancienneté, le MS doit s'adapter même s'il est en désaccord, un MS exprime même l'idée que pour pouvoir dire, il faut soit une hiérarchie, soit une complicité, et comme il n'y a pas de position hiérarchique, ne resterait que la complicité, ... ou s'adapter sans rien dire).

En résumé, cette question complexe de la position des deux membres du binôme MT-MS l'un par rapport à l'autre a amené des réponses complexes également. Cette position repose sur la définition des rôles et tâches de chacun, mais elle doit s'inscrire dans le cadre défini par le maître titulaire qui reste le garant de la continuité et de la cohérence de sa classe en globalité. Elle se construit par la pratique, dans une sorte de contrat, soit existant, soit « à écrire », dont les clauses explicites définissent le cadre concret du travail des deux enseignants, et les clauses implicites définiraient les conditions d'une « bonne entente », d'une « complicité ». Cependant, les éléments de pouvoir ne sont pas absents, comme dans toute relation humaine : un accord semble se dessiner quant au fait que c'est le maître supplémentaire qui doit s'adapter aux pratiques du maître titulaire, mais tous également sont d'accord pour accorder au maître supplémentaire un pouvoir de proposition, un partage de l'autorité.

Quelles modalités de concertation, de préparation, de transmission d'informations ?

Les réponses concernant les modalités de concertation, de préparation, des séances de coenseignement mettent en évidence leur aspect informel. Les enseignants prennent le plus souvent sur le temps des récréations, de la pause méridienne quand ils mangent ensemble à l'école, ils s'envoient des mails la semaine ou parfois le jour précédant la séance. Nous distinguerons deux temps : avant et après la séance de cointervention.

Avant la séance :

Dans la plupart des cas, le maître supplémentaire connaît la programmation du maître titulaire et inscrit sa séance dans ce cadre, suivant des objectifs convenus entre eux deux. Cet accord s'est formalisé souvent par mail, ou suivant un protocole

d'intervention toujours identique (par exemple le travail sur les sons au CP). Une école, à la demande du maître supplémentaire dès le premier trimestre, utilise une fiche de « commande ». Celle-ci a été élaborée par le MS pour pouvoir préparer son travail.

Après la séance :

C'est là que devrait pouvoir s'exercer une certaine réflexivité des enseignants par rapport au travail effectué. Or, force est de constater que subsiste une faiblesse de ce point de vue. Le maître supplémentaire peut, rapidement, et à l'oral, donner quelques informations sur le travail effectué avec un petit groupe au moment où il ramène les élèves dans la salle de classe, ou sur les élèves dont il s'est occupé au sein de la classe. Sinon, les échanges s'effectuent sur des temps informels : récréations, pause méridienne quand les enseignants mangent à l'école, échange de mails. Si la séance a été menée en coenseignement, chacun des deux enseignants a une vision globale du travail de son collègue, mais ne partage des informations plus pointues que dans le même cadre informel que ci-dessus. Notons tout de même qu'une école, la même que celle qui utilise les fiches de « commande » a mis en place des temps institutionnalisés de travail en binôme (concrètement le maître supplémentaire n'est pas tenu à l'aide personnalisée, et utilise ce temps au travail avec ses collègues, qui se libèrent à tour de rôle de l'aide personnalisée, à raison d'une heure toutes les trois semaines).

Cette quasi-absence de temps de travail en commun est déplorée par la grande majorité des enseignants rencontrés.

Quelle formation pour pouvoir coenseigner ?

Enfin, la question des vœux de formation en vue d'optimiser le dispositif m'a semblé intéressante pour pouvoir caractériser les carences du dispositif naissant telles que perçues par les acteurs, et de repérer le niveau de conscience des enseignants de leurs besoins.

Les réponses des maîtres supplémentaires expriment clairement des besoins d'échanges, de réflexion collective, en s'opposant même parfois à des contenus de formation sous une forme transmissive (« ça ne peut pas être du clé en main » 2A). Les objectifs d'une formation seraient une « analyse » (3B, 1A), une « clarification

des rôles de chacun » (3B), une « confrontation des pratiques de travail avec un autre maître supplémentaire » (4B). Un maître supplémentaire évoque la nécessité pour lui de recadrage, de pilotage, du dispositif (3B) : une implication plus grande des instances institutionnelles ? Pour beaucoup, il s'agit d' « évoluer », de « se remettre en question ». Un seul maître supplémentaire souhaiterait des éléments de formation plus transmissive, visant « l'aide aux élèves en difficulté, les dys, les difficultés qui dépassent le cadre ordinaire » (5B). Cette demande, certes marginale, montre tout de même le risque de confusion avec le travail des réseaux d'aide.

En résumé, les besoins en formation des maîtres supplémentaires se situent dans des formes d'échanges, voire (c'est exprimé ainsi une fois) d'analyse de pratique.

Les réponses des maîtres titulaires sont plus difficiles à catégoriser en termes de « échanges vs transmission ». Si certains situent clairement leur demande dans des formes transmissives (« des techniques, des recettes, pour que ça fonctionne » 6A), d'autres expriment des doutes sur une formation transmissive, sans pour autant proposer d'autres formes (« c'est quand même par l'expérience qu'on apprend le mieux » 1B, « qu'est-ce qu'ils peuvent nous apporter de plus ? » 1C, « un réel travail à deux, on l'apprend pas ça » 6A). Ne pas envisager que l'expérience puisse aussi être le matériau d'une réflexion et d'une formation, dénote sans doute une habitude ancrée de formations plus académiques. Cependant, le contenu souhaité d'une formation, quand il est exprimé, pourrait sans aucun doute être travaillé sous une forme d'échanges, d'analyse collective, comme par exemple « le rôle de chaque enseignant, l'analyse critique du projet mis en œuvre dans l'école et une prise de hauteur, l'efficacité des modes de fonctionnement, pour repérer lesquels sont pertinents, lesquels sont à éviter » (2C). Un maître titulaire évoque aussi des rencontres interécoles.

Pourquoi certains binômes fonctionnent-ils mieux que d'autres ?

Cette question a été posée uniquement aux maîtres supplémentaires, puisqu'ils sont les seuls à faire l'expérience d'un travail dans de multiples binômes.

À l'exclusion d'un MS qui considère que les binômes fonctionnent tous de manière satisfaisante (réalité ? déni ?), les réponses sont variées et très souvent individuelles. Cependant un trait commun les caract

comme les plus performants ne le seraient pas en raison de modalités de travail mieux explicitées ou élaborées (une seule réponse), mais plutôt d'un « état d'esprit », qualifié par des expressions comme « la capacité à se remettre en question » (3B), « l'envie de travailler ensemble » (5B), une question de « feeling » (5B, 6B), de « philosophie, façon de voir les choses, comme appréhender l'apprentissage des élèves, la gestion de l'erreur » (5B).

Cet « état d'esprit » est ressenti comme difficile à mettre en place certaines fois, comme par exemple quand l'ancienneté du maître titulaire limite, voire inhibe l'expression du maître supplémentaire, ou quand le regard du maître titulaire sur l'élève est négatif.

Je retiens de ces réponses qu'un fonctionnement satisfaisant d'un binôme MT-MS ne peut pas être simplement technique.

III.C. Discussion

Au vu des données recueillies, est-il possible de déterminer si la pratique du coenseignement favorise des changements dans la pratique enseignante ?

Si on limitait la question à l'aspect des modalités de travail, on répondrait que oui sans conteste. En effet, la multiplicité des organisations pédagogiques observée met en évidence la capacité des équipes à imaginer et tester une variété d'organisations que leur permet la présence d'un membre supplémentaire. De plus, le choix d'une organisation plutôt qu'une autre est toujours argumentée par des observations fines des groupes classes et des individus.

Cependant, si on examine les autres dimensions de la pratique, on observe des nuances très importantes. Entre l'enseignante titulaire qui déclare préférer après cette expérimentation un coenseignement à une ouverture de classe qui permettrait des effectifs réduits (1B2), et l'équipe qui a complètement éliminé le coenseignement des pratiques avec le maître supplémentaire, on voit bien que l'impact sur les pratiques est très différencié d'une école à l'autre, mais aussi au sein de la même école.

Pour approfondir la question, on peut se référer tout d'abord au répertoire des effets sur le travail enseignant attendus dans la mise en place du dispositif, cités par le réseau Respire (cf plus haut) et repris par l'IFÉ :

- changer l'organisation -
- développer la coopération -
- accompagner de plus près les élèves
- conduire l'équipe différemment

Changer l'organisation :

Sur ce point, il est incontestable que le coenseignement a introduit des changements dans les pratiques, n'en donnerais-je comme preuve que le tableau des modalités de travail rendues possibles par la présence du maître supplémentaire (voir page 45-46). La possibilité d'organiser des apprentissages en groupes restreints, de partager l'animation d'une séance en se partageant des rôles, ... a été largement utilisée dans les écoles témoins.

Développer la coopération :

Ici aussi, le coenseignement s'est révélé propice à ce développement. Il convient tout de même de remarquer que cette coopération est conditionnée à la volonté des acteurs de la mettre en place. Plusieurs exemples parmi ceux rencontrés montrent quelquefois l'impossibilité de cette mise en œuvre. Souvent, cette impossibilité est argumentée par l'incapacité de « bien s'entendre ». Pour les enseignants titulaires, rarement on reconnaît refuser de faire entrer quelqu'un d'autre dans sa classe. Pour les maîtres supplémentaires, elle est souvent expliquée par l'incapacité de se remettre en question, d'accepter d'autres points de vue. Dans tous les autres cas, à partir du moment où un binôme s'est mis d'accord pour travailler ensemble, la coopération devient indispensable et les acteurs essaient de s'en donner les moyens.

Accompagner de plus près les élèves :

Ce « changement » en est un, non pas parce que les enseignants ne visaient pas cet accompagnement précédemment, mais parce que le coenseignement leur en donne plus les moyens. C'est dans le « de plus près » que se situe le changement. C'est d'ailleurs la conséquence la plus souvent exprimée du coenseignement, par le fait qu'il offre

des possibilités d'observation plus pointues (on retrouve d'ailleurs cette visée dans le contenu des formations prévues dans les textes : dans la circulaire, on peut lire que la formation portera sur : l'évaluation (mieux observer les élèves au travail, mieux définir leurs besoins), le développement de l'enfant et les processus d'apprentissage (analyse des observations faites, définition d'aides appropriées). Plusieurs exemples d'observations croisées et ainsi affinées sont données dans les entretiens.

la possibilité de répondre à des besoins individuels plus facilement et plus souvent que le maître seul dans sa classe, soit par la modalité de travail en petit groupe, soit par l'utilisation de techniques de métacognition, de manipulation,...

la possibilité d'étayer certains élèves de façon plus « resserrée », que ce soit lors de séances coanimées (inscrire dans la tâche certains individus, apporter des outils différenciés), ou dans des groupes de besoins

la possibilité de multiplier le temps d'apprentissage (notamment de la lecture) de chaque élève

Conduire l'équipe différemment :

Sur ce point, mes observations ne me permettent pas de conclure positivement. Les changements introduits dans la pratique concernent plus quelques binômes MT – MS que la vie de l'équipe dans son ensemble. La conduite de l'équipe semble peu modifiée.

On peut ensuite passer les changements observés au filtre de la définition de la pratique professionnelle de Morfaux et Lefranc. Ils définissent la pratique comme « l'exercice de l'activité volontaire visant à mettre en œuvre

- les principes ou les lois d'une science,
- les procédés d'une technique,
- les règles d'une morale ».

Sous l'aspect des *principes ou lois d'une science*, rien ne me permet de dire que coenseigner ait introduit, jusqu'à présent, des changements. Il est vrai que les enseignants sont en général plus attachés à la recherche d'une méthode efficace, sans forcément s'intéresser à ses soubassements théoriques. L'indicateur utilisé est le repérage dans les entretiens de la capacité à mieux caractériser sa pratique. Quand on demande (seconde série d'entretiens) ce qui caractérise leur pédagogie, leur style personnel, après souvent un silence, on n'obtient peu d'informations à ce sujet. On peut supposer que si le fait d'enseigner à deux avait nécessité de se pencher sur la question, les réponses auraient été plus détaillées.

Dans certains cas, le maître supplémentaire introduit cependant dans l'école des principes différents pour l'apprentissage (le jeu, la métacognition). Même si ces pratiques sont agréées par les maîtres titulaires, elles sont plutôt utilisées comme des prestations extérieures au titulaire lui-même, un genre de « sous-traitance », sans qu'on puisse dire que dans la classe elle-même des changements soient intervenus, en dehors des temps d'intervention du maître supplémentaire, et sans qu'un réel partage de principes ait eu lieu.

Par contre, l'aspect des *procédés d'une technique* a été bien mobilisé dans l'expérimentation du « plus de maîtres que de classes ». On peut différencier les changements concernant :

les modalités de travail. Déjà évoquées plus haut, les modalités de travail testées sont très variées, et le choix argumenté. Elles permettent la délégation de tâches menées précédemment par le maître seul, la délégation de tâches également menées précédemment mais de manière jugée insuffisante (favoriser la formulation des procédures, faire manipuler avant abstraction, repérer la difficulté,...).

les méthodes. Le plus souvent, c'est la méthode du maître titulaire qui est conservée, et le maître supplémentaire l'adopte (notamment manuels et fichiers de mathématiques, méthodes de lecture). Cependant, on a pu observer dans une classe de CP une négociation au sujet de la méthode, ayant abouti à une sorte de compilations d'éléments apportés par les deux enseignants.

les postures. Dans les pratiques de coenseignement, les maîtres titulaires ont pu tester plus souvent des postures d'observation, les conduisant à une vision différente de leurs élèves et de leurs difficultés. Quelques binômes ont construit une complémentarité très efficace.

Quant aux *règles d'une morale*, deux aspects de ce sujet ont été évoqués dans les entretiens : le regard sur l'élève et la question de l'autorité.

Accepter de mettre à l'épreuve sa propre vision d'un élève et de ses difficultés évite au maître titulaire, tout comme d'ailleurs au maître supplémentaire de s'engager dans l'impasse d'un tableau rigidifié du profil d'un élève. Ce changement est surtout évoqué par les maîtres supplémentaires ; il est sans doute plus compliqué pour les maîtres titulaires de reconnaître qu'ils se sont trompés sur les difficultés d'un élève. Ils se limitent à évoquer l'importance d'un autre regard. L'essentiel est d'avoir pu intégrer d'autres perspectives.

La question de l'autorité sur les élèves est évoquée plusieurs fois, dont une au travers de l'expérience d'un maître supplémentaire s'étant permis d'intervenir pour ramener le calme dans la classe et s'étant senti mal à l'aise après cela envers le maître titulaire. Lequel l'a d'ailleurs rassuré plus tard, ne s'étant pas du tout senti heurté dans sa propre autorité par cette intervention. Le même maître

Si l'on considère qu'un mouvement vers le changement peut se faire en s'inscrivant dans un cycle décrit par Kolb, résumé très schématiquement par les verbes pratiquer – analyser – généraliser – transférer et ainsi de suite, on repère dans les entretiens les difficultés à mener un changement. En effet, la pratique existe incontestablement, mais déjà la phase suivante d'analyse présente des obstacles. On peut observer tout de même que l'analyse s'exerce, soit individuellement, soit le plus souvent dans les binômes (et quelquefois en équipe, quand les conseils des maîtres s'attachent à modifier l'organisation générale). Mais elle souffre d'un manque de temps, et certainement d'outils. Le besoin exprimé de formation révèle que déjà à cette phase d'analyse, une demande existe en termes d'échanges, d'analyse des pratiques. Inutile de préciser que pour la suite du cycle de Kolb, la difficulté est encore plus grande.

474(,) -2.16436() -52.s5éú17(s) -0.295522(c) -0.295582(a) -0.331197(e) -5.667748(i) -2.731397(l) -8.5122(2) -29.31

changements s'opèrent dans le sens d'un développement professionnel (amélioration des capacités et de la rationalisation des savoirs, entraînant une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective), concernant certainement plus les individus que le collectif. Les deux autres versants de la professionnalisation définis par Bourdoncle me semblent peu touchés par les changements observés jusque là dans le début de l'expérimentation (absence pour le moment de stratégies et rhétoriques collectives).

CONCLUSION

J'ai tenté de m'attacher à rechercher en quoi un dispositif comme le « plus de maîtres que de classes » autorise et/ou favorise des changements dans les pratiques enseignantes. Trois niveaux de changements se dégagent de cette étude, conduite dans les premiers temps d'une expérimentation prévue pour trois années.

Un changement quasi mécanique

Par la nécessité qu'il entraîne de modalités de travail différentes et variées, le coenseignement autorisé par le dispositif amène de manière mécanique des changements dans l'organisation de l'enseignement. En effet, à partir du moment où une école dispose d'un maître supplémentaires, il va bien falloir définir comment « en disposer », au minimum construire son emploi du temps. On peut observer la diversité des organisations pratiquées par les équipes des écoles observées. Cependant, si les changements demeurent à ce niveau, et bien qu'optimisant les pratiques existantes (plus de temps accordé à chaque élève individuellement, plus d'activités de métacognition et de manipulations), elles peuvent ne consister qu'en une sorte de sous-traitance de certains aspects du travail, ou de division pédagogique. Ceci dit, même en restant à ce niveau de changement, les observations et réflexions que cette pratique engage, les modalités de travail imaginées, sont tout de même déjà porteuses d'efficacité pédagogique accrue.

Un développement de la réflexivité

Quand la volonté de changement, d'amélioration, est intégrée, par la volonté des individus, et non pas seulement par une prescription institutionnelle, les possibilités de changements vont plus loin. La pratique intègre plus de réflexivité, de collaboration, dans l'avant, le pendant et l'après des séances conduites en commun. À ce moment, les acteurs approfondissent leurs méthodes, les argumentent, les évaluent.

La nécessité d'aller plus loin

Malgré ces prémices, illustrés par de nombreux éléments des entretiens, les acteurs disent se heurter au manque de temps : manque de temps pour une concertation satisfaisante, mais aussi pour une réflexion plus approfondie qui permettrait d'envisager la suite de l'expérimentation, et d'engager un raisonnement plus général (troisième étape du cycle de Kolb, dans l'ordre énoncé ci-dessus). Je mets en parallèle cette démarche évoquée plus ou moins explicitement par les enseignants rencontrés au savoir-analyser de M. Altet ou encore à une « Démarche de formation qui part des pratiques, propose un retour réflexif, un effort de décentration et d'explicitation, des prises de conscience dont on attend des effets de formation, voire de transformation identitaire ou de mobilisation dans une dynamique de changement. L'analyse collective de pratiques peut constituer un entraînement à une pratique réflexive solitaire ou en équipe pédagogique. Elle développe aussi, à propos de chaque cas, la formation théorique des participants, dans le champ didactique autant que sur des thèmes transversaux (gestion de classe, relation pédagogique ou différenciation, par exemple). » (PERRENOUD, 2001, p. 27).

Le dispositif « plus de maîtres que de classes », et plus particulièrement le coenseignement, semble donc une opportunité très riche d'introduire des changements dans la pratique enseignante, dont on postule bien sûr qu'ils conduiront à une amélioration de l'efficacité pédagogique. On a vu que certains changements interviennent de manière quasi mécanique, du fait même des organisations pédagogiques diversifiées que le dispositif induit. Mais on note également qu'il est possible que certains enseignants se crispent sur des pratiques connues et éprouvées. Ceci ne constitue pas un jugement de leurs choix, si les résultats de leur pratique leur sont satisfaisants. Mais cela peut représenter tout de même un frein à une évolution. Mais, pour autant que les acteurs s'approprient la démarche, alors le coenseignement est porteur d'une progression vers des compétences professionnelles accrues, et peut rapprocher les enseignants des caractéristiques de l'enseignant professionnel définies par Marguerite Altet (ALTET et al., 2012, p.8) (entre parenthèses, des illustrations de ce que le coenseignement pourrait permettre dans le domaine cité par l'auteur) :

- une base de connaissances liées à l'agir professionnel (favorisée par le partage, les échanges entre les membres d'un binôme par exemple)
- une aptitude à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire, et de ses actes (favorisée par la nécessité de verbaliser au sein du binôme, et au sein de l'équipe)
- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences (favorisées par la latitude laissée pour le moment aux équipes par l'administration et l'autorité hiérarchique)
- une adhésion à des représentations et des normes collectives constitutives de l'identité professionnelle (pour cela, manquent encore au dispositif des instances de mise en commun et de réflexion)
- une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion et de valorisation (le volontariat des équipes recherché pour l'expérimentation pourrait en être un gage, mais qu'en sera-t-il en cas de généralisation ?)

La responsabilité des enseignants et celle de l'institution scolaire

Les propos de nombreux enseignants soulignent qu'il faut laisser faire la pratique, que « c'est par l'expérience qu'on apprend le mieux ». Encore faut-il que cette expérience puisse être analysée, « théorisée », pour se montrer plus fructueuse encore. Pour cela, le degré d'autonomie des équipes est important. Jusqu'à présent, il a été garanti, les mêmes enseignants le déplorant même, dans une ambivalence pour certains entre un désir d'autonomie et le sentiment de sécurité que procure la prescription. Mais si cette ambivalence est dépassée, si les enseignants renoncent, comme beaucoup l'ont montré dans les entretiens, aux « bénéfices secondaires » d'une pratique solitaire, alors la position de l'institution sera aussi importante pour favoriser une analyse de pratiques nécessaire à des changements plus profonds. Cette responsabilité pourrait s'exercer dans l'octroi de temps formel pour cela, et la possibilité de faire intervenir des animateurs/régulateurs/superviseurs dans des groupes d'enseignants concernés et investis.

On peut relever également qu'il est crucial que les acteurs s'approprient la démarche de manière individuelle, cette appropriation est le sceau d'un réel engagement. La perspective d'une généralisation du dispositif, au moins aux zones d'éducation

prioritaire pose la question de cet engagement, qui ne saurait qu'être personnel. Alors seulement pourra se prendre l'habitude d'une pratique réfléchie. Ceci nécessite une formation très articulée à la pratique. De nombreux auteurs ont développé des moyens d'action dans ce sens (Altet, Perrenoud,...). Mais peu de choses de ce type existent dans le système éducatif français. Se pose par exemple simplement la question de qui en seraient les accompagnateurs.

Le coenseignement constitue donc une formidable opportunité pour les enseignants de développer leur professionnalité et professionnalisme, mais en ont-ils conscience, et se saisiront-ils de manière optimale des possibilités qui leur sont ainsi ouvertes ? L'institution ira-t-elle au bout de la démarche en offrant les moyens en temps et accompagnement, ou se contentera-t-elle de la seule amélioration de l'efficacité pédagogique apportée par les changements induits mécaniquement par la présence du maître supplémentaire ?

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, Marguerite, CHARLIER, Evelyne, PAQUAY, Léopold, PERRENOUD, Philippe (sous la direction de). 2012. *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 4^{ème} édition, De Boeck, Bruxelles.
- BARRERE, Anne. 2002. *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, L'Harmattan, Paris.
- BAILLEUL, Marc, THÉMINES, Jean-François, WITTORSKI, Richard (coordonné par). 2012. *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*. Octarès éditions, Toulouse.
- BOURDONCLE, Raymond. 1993. *La professionnalisation des enseignants*. In Revue Française de Pédagogie, vol. 105, p. 83-119.
- BOURDONCLE, Raymond. 2000. *Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs*. Recherche et formation, 35, 117-132.
- BUCHETON, Dominique (sous la direction de). 2009. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès éditions, Toulouse.
- CHAPOULIE Jean-Michel. 1984. *Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie*, Revue Française de Sociologie, XXV
- DURKHEIM, Émile. 1904. *L'évolution pédagogique en France*, cours.
- GARNIER, Pascale. 2003. *Faire la classe à plusieurs, Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- GARNIER, Pascale. 2005. *À l'école élémentaire : dynamique collective et recomposition du métier*. In Recherche et formation, n°49.
- HOUSSAYE, Jean (sous la direction de). 2005. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF, Paris.
- IMBERT, Francis. 1985. *Pour une praxis pédagogique*. Matrice éditions, Vigneux.
- LESSARD, Claude, TARDIF, Maurice. 1999. *Le travail enseignant au quotidien*. Les Presses de l'Université Laval, Québec.
- MARTEL, Virginie. 2007. *L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis d'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants*, Recherches qualitatives – hors série n°3, actes du colloque « Bilan et perspectives de la recherche qualitative ».
- MIALARET, Gaston. 1990. *Introduction à la pédagogie*, (7^{ème} édition), PUF, Paris.

- Ministère de l'Éducation Nationale. 2012. Circulaire n° 2012-201, du 18 décembre 2012, *Dispositifs « plus de maîtres que de classes »*.
- PERRENOUD, Philippe. 1988. *Les enjeux de la division du travail pédagogique*. In *Éducateur*, n°5, p. 6-9.
- PERRENOUD, Philippe. 1993. *La division du travail pédagogique à l'école primaire*. In VAN ZANTEN, Agnès, PLAISANCE, Éric, SIROTA, Régine, *Les transformations du système éducatif, Acteurs et politiques*, L'Harmattan, Paris.
- PERRENOUD, Philippe. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF éditeur, Paris.
- PERRENOUD, Philippe. 2013. *La blessure la plus rapprochée du soleil*. In ALTET, Marguerite, DESJARDINS, Julie, ETIENNE, Richard, PAQUAY, Léopold, PERRENOUD, Philippe (sous la direction de) *Former des enseignants réflexifs, Obstacles et résistances*, De Boeck, Bruxelles.
- PIQUÉE, Céline, SUCHAUT, Bruno. 2004. *Un maître supplémentaire dans la classe : quels effets sur les progressions au cycle III ?* *Revue Française de Pédagogie*, n° 146, p. 91-103.
- POUPART, Jean, RAINS, Prudence, PIRES, Alvaro P. 1983. *Les méthodes qualitatives et la sociologie américaine*, *Déviance et société*, Genève, vol. 7, n°1.
- POISSON, Yves. 1983. *L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation*, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. IX, n°3.
- SUCHAUT, Bruno. 2013. *Plus de maîtres que de classes, Analyse des conditions de l'efficacité du dispositif*. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, Institut de recherches sur l'éducation.

Dispositifs « plus de maîtres que de classes »

Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres

NOR : MENE1242376C

circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012

MEN - DGESCO A1-1-DRDIE

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré ; aux directrices et directeurs d'école ; aux enseignants du premier degré

La mise en place de dispositifs « plus de maîtres que de classes » est une dimension importante de la priorité donnée, dans le cadre de la refondation de l'école, à l'école primaire et à la maîtrise des compétences de base. Des moyens en enseignants seront mobilisés à cette fin dès la rentrée 2013 et tout au long de la législature.

Ce dispositif nouveau repose sur l'affectation dans une école d'un maître supplémentaire. Cette dotation doit permettre la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe.

Il s'agit, grâce à des situations pédagogiques diverses et adaptées, de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et de les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux, indispensables à une scolarité réussie. Le dispositif ne se substitue pas aux aides spécialisées, qui gardent toute leur pertinence pour les élèves en grande difficulté.

La détermination des modalités d'intervention est à définir en équipe, selon des contextes que les maîtres connaissent précisément, en fonction des besoins des élèves.

La présente circulaire définit les conditions de mise en œuvre de ce dispositif.

1. Objectifs

Dans tous les cas, l'objectif de l'équipe d'enseignants ainsi constituée est de conduire chaque élève à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il s'agit de prévenir la difficulté scolaire, tout au long de la scolarité primaire, et d'y remédier si elle n'a pu être évitée. L'action sera prioritairement centrée sur l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance (expression orale et écrite, mathématiques) et de la méthodologie du travail scolaire.

Les écoles prioritairement concernées par l'attribution de ce moyen supplémentaire sont celles de l'éducation prioritaire, mais aussi des écoles repérées localement comme relevant de besoins similaires. Certaines de ces écoles disposent déjà de personnels supplémentaires : elles peuvent néanmoins bénéficier de l'affectation d'un maître supplémentaire, ou faire évoluer les missions 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.
Il appartient pleinement aux équipes de définir la cohérence des interventions pour garantir l'efficacité du dispositif et des modalités choisies.

3. Affectation des maîtres supplémentaires

Il est essentiel que l'équipe d'un projet « plus de maîtres que de classes » soit stable. L'affectation d'un maître supplémentaire se fait dans une école ou un nombre limité d'écoles relevant d'un ou plusieurs groupes scolaires d'un même secteur de collège, sur la base d'un projet porté par une équipe. Des engagements pluriannuels seront recherchés.

Les besoins des élèves, la population des écoles et les équipes de maîtres sont toutefois susceptibles de varier dans le temps et une certaine souplesse dans l'affectation des ressources dans les écoles d'un secteur de collège doit être possible, sous l'autorité de l'IEC chargé de la circonscription.

La mission du maître supplémentaire vient en appui de ses collègues dans la classe. Elle peut être exercée par un maître spécifiquement affecté à l'école ou au groupe scolaire ou par un maître de l'école dans le cadre d'un échange de service. Elle nécessite un engagement de l'ensemble de l'équipe enseignante.

Les directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN) des académies où les dispositifs « plus de maîtres que de classes » sont implantés. Les enseignants souhaitant postuler devront s'informer des conditions particulières de fonctionnement de l'école par consultation du projet d'école, par contact direct avec le directeur ou l'IEC de la circonscription. Les postes seront identifiés au mouvement intradépartemental et les DASEN veilleront lors de l'affectation à la cohérence entre les nominations et les conditions du poste sollicité. Les enseignants affectés à ces écoles ainsi que les équipes pédagogiques des écoles concernées bénéficieront d'une formation préalable.

4. Appui technique et formation des équipes

Dans tous les secteurs concernés, les équipes de circonscription et les maîtres formateurs sont mobilisés pour aider les équipes enseignantes ainsi constituées à concevoir les projets et les accompagner dans la durée grâce à un dispositif de formation continue associant la circonscription, le département et l'académie. Cette formation comportera un volet sur l'évaluation, pour aider à mieux observer les élèves au travail et mieux définir leurs besoins. Elle comportera également un volet sur le développement de l'enfant et les processus d'apprentissage pour aider à l'analyse des observations faites et à la définition d'aides appropriées. Les directeurs académiques des services de l'éducation nationale, en étroite collaboration avec les conseillers académiques en recherche-développement, innovation et expérimentation (Cardie), veilleront à faciliter l'analyse des expériences dans une perspective de régulation garantissant les intérêts des élèves ainsi que la mutualisation des pratiques ; l'ouverture à des équipes universitaires sera favorisée autant que possible. Ils aideront les équipes à concevoir et à mettre en œuvre une évaluation des effets du dispositif sur les résultats scolaires des élèves, à partir de quelques indicateurs choisis pour leur robustesse et leur simplicité.

5. Recherche

La direction générale de l'enseignement scolaire, en liaison avec le réseau du Scérén-CNDP, mettra à disposition des enseignants et des formateurs des ressources (modules de formation, documents pédagogiques, outils méthodologiques) prenant en compte la recherche et l'innovation. Le réseau social « Respire » sera mobilisé pour mieux mutualiser les ressources et les expériences. Un espace de ressources et de mutualisation est www.respire.fr.

Les recteurs veilleront à la mise en place d'actions de formation de formateurs, principalement à destination des conseillers pédagogiques et à la participation d'équipes universitaires dans l'accompagnement des maîtres.

Des séminaires interacadémiques inscrits dans le plan national de formation réuniront, dans le courant du premier semestre, les DASEN et les IEC chargés de circonscription.

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Jean-Paul Delahaye

ANNEXE 2 : 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif « plus de maîtres que de classes », texte de préconisations MEN-DGESCO, juin 2013

Sommaire

1. LES OBJECTIFS DU DISPOSITIF
2. LES ACQUISITIONS PRIORITAIREMENT VISÉES
3. LES LIEUX D'IMPLANTATION DES POSTES
4. UNE DÉMARCHE DE PROJET
5. L'ÉQUIPE DES MAÎTRES DE L'ÉCOLE
6. LE MAÎTRE SUPPLÉMENTAIRE
7. DES FORMES D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE DIVERSES, NOTAMMENT...
8. ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE ET FORMATION DANS LES DÉPARTEMENTS
9. RESSOURCES ET ÉVALUATION AU NIVEAU NATIONAL
10. ÉVALUATION, RÉGULATION DÉPARTEMENTALE

Texte de référence :

**Dispositifs « plus de maîtres que de classes »
missions, organisation du service et accompagnement des maîtres**

Circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012

1

Les objectifs du dispositif

- **Conduire chaque élève à la maîtrise du socle commun, assurer la maîtrise des compétences de base**
- **Prévenir la difficulté scolaire en primaire, en permettant de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe**
- **Mieux répondre et remédier aux difficultés rencontrées par les élèves, sans se substituer à l'aide spécialisée qui a toute sa pertinence pour les élèves en très grande difficulté**

POINTS DE VIGILANCE – RECOMMANDATIONS

- La circulaire définit le dispositif comme relevant de la prévention de la difficulté scolaire (et de sa remédiation quand elle n'a pu être évitée).
- Ce point essentiel doit être explicitement souligné. Il convient :
 - d'éviter toute confusion avec les interventions du RASED, dont le champ d'intervention n'est pas assimilable à celui de ce dispositif ;
 - de veiller à une bonne articulation et à une complémentarité avec tous les autres dispositifs spécifiques (RASED, activités pédagogiques complémentaires, accompagnement éducatif).
- Le dispositif favorise la mise en œuvre de démarches pédagogiques renouvelées, afin de parvenir à une amélioration générale du niveau de réussite de tous les élèves à l'issue de l'école primaire.

2

Les acquisitions prioritairement visées

- **Les instruments fondamentaux de la connaissance (apprentissage de la lecture, production d'écrit, langage oral, mathématiques)**
- **La méthodologie du travail scolaire**

POINTS DE VIGILANCE – RECOMMANDATIONS

- Le projet doit concerner les apprentissages fondamentaux.
- Il convient de ne pas se disperser dans une trop grande diversité d'activités et de projets.
- Il faut agir sur les modalités d'enseignement mises en œuvre par les maîtres.
- Les maîtres doivent s'attacher à la construction par les élèves des habiletés spécifiques et des micro-compétences qui entrent en jeu dans les apprentissages.
- Il peut paraître souhaitable de privilégier les acquisitions réalisées à l'école maternelle et au cycle 2, pour éviter l'installation de difficultés.
- Il convient cependant de ne pas exclure totalement le cycle 3, dans lequel de nouveaux apprentissages apparaissent, tout aussi fondamentaux pour la poursuite de la scolarité obligatoire.



DÉRIVE À ÉVITER ABSOLUMENT

- Le maître suppléant prend en charge une discipline non enseignée par le

3 Les lieux d'implantation des postes

- *Secteur de l'éducation prioritaire*
- *Écoles repérées comme ayant des besoins similaires*

POINTS DE VIGILANCE – RECOMMANDATIONS

- Il convient de « cibler » précisément les lieux d'implantation en évitant toute forme de « saupoudrage ».
- Les évaluations d'école peuvent aider à déterminer des priorités pour l'implantation du dispositif.
- Il s'agit de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves et non pas d'établir une typologie a priori des élèves concernés.
- Les maîtres supplémentaires peuvent être implantés sur un secteur où se trouvaient déjà des personnels ayant une mission d'aide (par exemple avec des maîtres de soutien qui intervenaient à l'échelle de la circonscription) ; la transformation des missions de ces personnels sera envisagée, pour les orienter progressivement vers le cadre de fonctionnement du dispositif « plus de maîtres que de classes ».
- La transformation des missions des actuels « maîtres de soutien » ou « coordinateurs » gagnera à être pensée dans le cadre de la dynamique des réseaux de l'éducation prioritaire ; il faudra réinterroger les pratiques, questionner les positionnements, pour entrer dans une dynamique de projet au sens du nouveau dispositif afin de donner des missions requalifiées à ces maîtres.

4 Une démarche de projet

- *Projet pédagogique rédigé par l'équipe de l'école, sous la responsabilité du directeur, validé par IEN, puis inscrit dans le projet d'école en réponse à la difficulté scolaire (présenté en conseil d'école)*
- *Modalités d'intervention déterminées en équipe, en fonction des besoins des élèves, selon les contextes locaux*
- *Possibilité d'adaptation en cours d'année à l'évolution des besoins des élèves.*
- *Organisation du service des maîtres qui découle du projet élaboré*
- *Modalités d'intervention du maître supplémentaire en relation avec les titulaires des classes*
- *Déroulement d'activités sur un temps assez long / efficacité de l'action pédagogique*
- *Dispositif de concertation et de régulation des actions par les enseignants concernés*
- *Engagement de toute l'équipe enseignante de l'école*
- *Des organisations autres que par classes sont possibles, dans l'esprit des cycles (groupes de besoins ou de compétences, rassemblant des élèves d'un même cycle, d'âges différents...)*

CE QUE DISENT LES RECHERCHES SUR DES EXPÉRIENCES PROCHES

- + Les résultats obtenus dépendent des missions et des modalités d'intervention des personnes supplémentaires dans les écoles.
 - + Lorsque les modalités concrètes d'organisation ne sont pas explicitement et strictement définies, on observe une grande variabilité dans la mise en place de ce dispositif, et peu d'effet au final.
 - + La mise en place de groupes d'élèves de même niveau n'apporte pas de bénéfices significatifs sur la moyenne de leurs acquisitions.
 - + Un encadrement intensif sur des objets précisément identifiés peut avoir un effet positif sur les apprentissages des élèves (prise en charge des élèves supérieure à 6 heures par semaine)
 - + Les résultats sont positifs quand il s'agit d'intervention de personnes formées (enseignants), sur des habiletés ciblées, selon une fréquence soutenue et sur une durée assez longue.
-
- + L'acquisition d'habiletés spécifiques est favorisée par la mise en œuvre de programmes d'intervention structurés, intensifs (plusieurs heures par semaine), dont les élèves peuvent bénéficier durant plusieurs années.

POINTS DE VIGILANCE – RECOMMANDATIONS

- Un principe à respecter : « pas de projet, pas de moyen supplémentaire ».
- Le projet, adossé à une politique explicite, engage toute l'équipe d'école et doit intégrer, dès sa conception, un volet d'évaluation de son action par l'équipe elle-même ; il est souhaitable aussi qu'un volet d'évaluation externe soit prévu.
- L'engagement dans le projet concerne toute l'équipe enseignante de l'école, même si l'action du maître supplémentaire se concentre sur un cycle, voire un niveau.
- Le projet définit les modalités de la collaboration entre le(s) titulaire(s) de(s)/ la classe(s) et le maître supplémentaire.
- La priorité est donnée au travail au sein même de la classe.
- Afin de répondre aux besoins identifiés, la recherche de nouvelles organisations pédagogiques au sein de l'école est encouragée.
- Le projet élaboré doit tout à la fois éclairer le travail réalisé par chaque enseignant dans sa classe et donner du sens au travail collectif de l'équipe pédagogique de l'école.
- Ce dispositif peut conduire les enseignants à « travailler autrement ». Il faut cependant le considérer avant tout comme entièrement dédié aux élèves. Il est hors de question d'en faire un substitut de « recherche-action » aux conséquences aléatoires.
- Il faut aussi analyser et tenir compte des ressources locales existantes (maîtres de soutien, enseignants spécialisés, maîtres-formateurs...), pour mieux insérer le dispositif dans la démarche de l'équipe d'école.



DÉRIVE À ÉVITER

- La mission du maître supplémentaire est autoritairement définie par le conseil des maîtres et imposée au nouvel arrivant.

5 L'équipe des maîtres de l'école

- *Est responsable de la cohérence des interventions et des modalités choisies.*
- *Est garante de l'efficacité du dispositif.*

Sa stabilité doit être recherchée.

POINTS DE VIGILANCE – RECOMMANDATIONS

- Les maîtres de l'équipe de la première année sont les maîtres de la classe du dispositif. Il est essentiel de s'assurer que les maîtres de la classe ont une volonté d'action pour les acteurs concernés.
- L'équipe des maîtres est responsable du bon fonctionnement du projet élaboré. Il lui revient de préciser quels objectifs elle se donne, quels outils elle utilise ou crée, quelles modalités du suivi des progrès des élèves elle adopte.
- L'équipe des maîtres doit aussi penser l'organisation de la régulation du dispositif au cours de l'année : durée, temps d'échanges...
- La coopération entre enseignants est primordiale ; il s'agit d'établir une véritable collaboration entre professionnels, pour pouvoir interroger les pratiques des uns et des autres, observer et analyser de manière objective les réussites et les obstacles rencontrés par les élèves, les réussites au niveau de l'école et les améliorations nécessaires de certaines pratiques ou dans certains domaines ciblés.



DÉRIVES À ÉVITER

- Des enseignants de l'équipe ne se sentent pas concernés par le projet.
- Le maître supplémentaire est ressenti comme un observateur critique et dérangeant.

6

Le maître supplémentaire

- Il a une mission d'appui de ses collègues dans la classe.
- Il est affecté dans une école et exerce sur la base du projet porté par toute l'équipe de cette école.
- C'est un maître déjà membre de l'équipe ou un maître spécifiquement affecté dans l'école pour cette mission.
- Il intervient dans l'école où il est affecté, ou sur un nombre limité d'écoles relevant d'un ou plusieurs groupes scolaires d'un même secteur de collège.
- Il a les mêmes obligations réglementaires de service que les autres enseignants.
- Il n'a pas de mission de coordination.
- Sous l'autorité de l'IEP, un engagement pluriannuel est recherché pour l'implantation du poste, mais avec une souplesse d'affectation pour adapter la ressource aux variations des besoins des élèves, de la population des écoles et des équipes de maîtres dans le temps.

CE QUE DISENT LES RECHERCHES, NOTAMMENT EN ANGLETERRE, SUR DES EXPÉRIENCES PROCHES

- + En présence d'assistants d'enseignement, les enseignants ont tendance à accorder plus d'attention individuelle aux élèves et à mieux contrôler la classe (réduction du temps passé à gérer les comportements négatifs).
- + Lorsque les assistants d'enseignement prennent en charge les élèves en difficulté, plus ces élèves ont de contacts avec les assistants d'enseignement, moins ils reçoivent d'attention de la part de leur enseignant.
- + Les élèves tendent à être séparés du curriculum principal de la classe et de leur enseignant. Les assistants d'enseignement sont devenus, subrepticement et sans le vouloir, les enseignants principaux des élèves qu'ils prennent en charge.

POINTS DE VIGILANCE – RECOMMANDATIONS

- Il convient d'éviter deux excès :
 - faire de l'enseignant supplémentaire le « dépositaire », l'expert de la difficulté scolaire au sein de l'école ;
 - le considérer, a contrario, comme un simple moyen pour décharger le maître de la classe, le maître supplémentaire s'occupant des élèves sans problème pour permettre au titulaire de se consacrer aux élèves en difficulté.

■ **Ce n'est pas le maître supplémentaire qui aide, c'est le dispositif.** Ce maître n'est pas le spécialiste des élèves en difficulté et à certains moments, pour le titulaire de la classe, le changement de point de vue, de posture, peut être bénéfique pour affiner ou faire évoluer les pratiques.

■ Au sein de l'école, le maître supplémentaire peut avoir une fonction « d'expert », mais explicitée :

▶ Principe de réalité : il faut bien sûr se garder d'un « ersatz de maître E » mais, si le maître supplémentaire ne doit pas être un maître spécialisé, il ne doit pas, non plus, être le maître le moins expérimenté. Il est choisi pour faire ce travail particulier, il doit devenir un appui sûr, un référent pour ses collègues.

▶ Autre principe de réalité : on peut former les maîtres supplémentaires quand on veut (il n'y a pas à les remplacer), c'est beaucoup plus difficile pour ce qui est de former l'équipe entière. Il ne faut donc pas se priver de cette opportunité de diffusion de savoirs et de pratiques par l'intermédiaire du maître supplémentaire.

■ Le maître supplémentaire doit posséder (ou acquérir) un profil défini :

- ▶ une expérience suffisante de l'enseignement ;
- ▶ une assez bonne connaissance des différents niveaux d'enseignement ;
- ▶ un intérêt pour la formation ;
- ▶ une capacité à travailler en équipe ;
- ▶ des compétences relationnelles.



DÉRIVE À ÉVITER ABSOLUMENT

7 Des formes d'intervention pédagogique diverses, notamment...

- *Co-intervention dans la classe avec le titulaire*
- *Prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins*

CE QUE DISENT LES RECHERCHES SUR DES EXPÉRIENCES PROCHES

- + Les « formes » organisationnelles n'exercent guère d'effets si elles ne sont pas mises au service d'activités précises, intégrées dans des programmations d'enseignement spécifiques et rigoureuses.

POINTS DE VIGILANCE – RECOMMANDATIONS

- Il faut se garder de ne parler que de remédiation et de difficultés ; l'axe de la prévention peut apporter beaucoup, par exemple en travaillant spécifiquement l'expression orale, la compréhension, la découverte de l'écrit pour développer la maîtrise de la langue chez les élèves les plus éloignés des pratiques de l'école.
- L'objectif premier est de faire réussir les élèves : s'il y a des principes généraux sur lesquels on ne peut transiger, il n'y a pas, a priori, d'organisations ou de pratiques à privilégier ou à proscrire.
- Il existe d'autres modèles que l'action du maître spécialisé allant de classe en classe pour co-intervenir avec le maître titulaire ; on peut réfléchir aussi, par exemple, à des organisations avec 3 enseignants (dont le maître supplémentaire) pour 2 classes pour travailler à certains moments en groupes restreints et porter une attention plus soutenue aux élèves ayant besoin d'être davantage mobilisés.
- Ce dispositif a vocation à aider les enseignants dans leur réflexion et leurs pratiques, par les échanges en conseils des maîtres avec ce « maître en plus » qui travaille dans plusieurs classes, à ajuster leurs pratiques, à mieux penser leur responsabilité comme englobant l'ensemble du parcours des élèves dans l'école (a minima, dans le cycle).
- La présence de deux enseignants dans une même classe peut aussi permettre au maître titulaire d'observer l'élève en train d'apprendre et donc de mieux identifier les difficultés auxquelles il est confronté.



DÉRIVES À ÉVITER

- Le maître supplémentaire prend en charge des groupes systématiquement sortis de la classe.
- Le maître supplémentaire prend en charge systématiquement les élèves en difficulté ou les élèves perturbateurs.
- Le maître supplémentaire intervient en réponse aux besoins des enseignants des classes sans anticipation ou concertation.
- L'enseignant de la classe et le maître supplémentaire ne trouvent pas de temps pour préparer ensemble leurs co-interventions.

8

Accompagnement pédagogique et formation dans les départements

- **Mobilisation des équipes de circonscription et des maîtres formateurs pour :**
 - *aider les équipes à concevoir les projets ;*
 - *accompagner durablement les équipes d'école dans la mise en œuvre du dispositif.*
- **Organisation d'une formation préalable à la mise en œuvre du projet pour les équipes pédagogiques et les maîtres supplémentaires affectés :**
 - *formation continue associant circonscription, département, voire académie ;*
 - *comportant notamment les volets :*
 - ▶ *évaluation : observation des élèves au travail, analyse des observations, définition des besoins et des aides appropriées ;*
 - ▶ *développement de l'enfant et processus d'apprentissage.*
- **Organisation d'une formation de formateurs :**
 - *sous la responsabilité des recteurs et des DASEN ;*
 - *à destination des conseillers pédagogiques, prioritairement.*
- **Régulation du dispositif, mutualisation des pratiques et évaluation :**
 - *analyse des expériences par les DASEN, en lien avec les IEN et les CARDIE ;*
 - *définition des modalités d'évaluation des effets du dispositif sur les résultats scolaires des élèves, à partir de quelques indicateurs simples ; à cette fin, l'appui des universitaires peut être recherché.*

POINTS DE VIGILANCE – RECOMMANDATIONS

- L'accompagnement doit prendre appui sur trois leviers :
 - ▶ une relation professionnelle régulière entre le directeur de l'école et l'équipe de circonscription ;
 - ▶ un accompagnement de l'ensemble de l'équipe pédagogique par les conseillers pédagogiques, voire des maîtres formateurs, susceptibles de favoriser, via l'ESPE, une articulation entre théorie et pratique ;
 - ▶ une formation didactique et pédagogique.

FORMATION

- Les contenus de formation pourraient utilement être référés aux catégories suivantes :
 - observation des élèves pour mieux définir leurs besoins et évaluer leurs progrès ;
 - connaissances pédagogiques en matière de processus d'apprentissage ;
 - didactique des disciplines enseignées : lecture, développement du langage, production écrite, mathématiques.
- Il convient de recueillir et de prendre en compte les besoins de formation exprimés par les acteurs. Le contenu de la formation dont les maîtres ont besoin dépend :
 - de la nature du dispositif élaboré localement ;
 - du niveau d'expérience des maîtres ;
 - du fait que l'enseignant supplémentaire est issu de l'équipe de l'école ou arrivant pour exercer cette fonction.
- Le contenu de la formation diffère, pour partie, selon le public concerné :
 - le maître supplémentaire fait partie de l'équipe enseignante, il doit être formé en même temps que tous les maîtres concernés par le dispositif ;
 - le maître supplémentaire est dans une situation particulière d'exercice, il a besoin d'un accompagnement / formation spécifique.
- Le contenu de la formation diffère selon la période pendant laquelle elle est délivrée :
 - avant la finalisation du projet ;
 - après la nomination du maître supplémentaire ;
 - en cours de mise en œuvre du projet.

CONTENUS DE FORMATION À ABORDER AVEC TOUS LES ENSEIGNANTS

- Les écarts de résultats entre élèves au sein d'une classe.
- Ce qui fait difficulté pour les élèves par rapport à l'apprentissage : s'investir dans la tâche scolaire, gérer la tâche, apprendre dans un collectif, ... tous les malentendus caractéristiques que l'on retrouve chez presque tous les élèves en difficulté et qui ne leur permettent pas de comprendre les codes scolaires (éléments connus de la recherche et très peu des enseignants). Une pédagogie explicite est un facteur de réussite pour les élèves.
- La gestion du temps (comment rendre plus efficaces les temps d'apprentissage).
- Diverses organisations possibles (groupes de besoins, groupes hétérogènes... fréquence, durée...).
- Travailler à 2 dans une classe : aspects organisationnels, matériels, relationnels.
- Communication et gestion de « l'autre » (le maître supplémentaire / le maître de la classe, l'équipe, les élèves – l'élève, les parents), travail en équipe.
- Les outils et ressources disponibles.

CONTENUS DE FORMATION À ABORDER PLUS SPÉCIFIQUEMENT AVEC LES MAÎTRES SUPPLÉMENTAIRES

- Actualisation de connaissances et de pratiques, selon les besoins personnalisés (par exemple, apprentissage du langage pour un enseignant n'ayant pas exercé en maternelle depuis longtemps).
- Observation et analyse de pratiques dans des classes choisies par l'IEN, pour un objectif précis.
- Grille de lecture concernant les élèves et leurs diverses façons d'entrer dans les apprentissages.
- Gestes professionnels particuliers : nouvelles tâches, échanges de pratiques avec d'autres enseignants ayant la même fonction, positionnement nouveau dans une équipe.

ACCOMPAGNER LES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES

- Ménager des temps réguliers de concertation et de régulation pour les enseignants, accompagnés par un formateur, est indispensable.
- Le premier objectif sera d'amener l'équipe à bien cerner l'objet (les objets) de savoir sur lequel (lesquels) doit porter le projet pour pouvoir le construire, puis le faire vivre et le réguler.
- Il faut aussi prendre en compte les modifications qui s'opéreront inévitablement au sein de l'équipe, induites par la présence d'un maître supplémentaire dans l'école. Le positionnement des acteurs et leurs relations peuvent être délicats. Le travail sur le processus des échanges au sein de l'équipe enseignante est indispensable, au risque de passer à côté de l'instauration d'un travail commun (aider les enseignants à échanger et à prendre conscience des points de vue partagés et de leurs différences de conception). C'est un élément important du travail d'accompagnement pour les formateurs pendant le déroulement du projet.

FORMATION DE FORMATEURS

- Conseiller et accompagner une équipe : aspects relationnels, régulation des échanges.
- Organisations pédagogiques innovantes.
- Méthodologie de l'évaluation de dispositifs pédagogiques.

9

Ressources et évaluation au niveau national

- Ouverture d'un espace de ressources et de mutualisation sur Eduscol
- Mise à disposition par la DGESCO et le SCEREN-CNDP de ressources pour les formateurs et les enseignants
- Modules de formation, notamment un module de e-formation (*Plus de maîtres que de classes : posture pédagogique, points de vigilance*)
- Documents pédagogiques
- Outils méthodologiques
- Mobilisation du réseau « Respire » pour la mutualisation des ressources et des expériences (respire.eduscol.education.fr)
- Évaluation de la mise en œuvre du dispositif par la DGESCO avec l'appui de la DEPP

10 Évaluation, régulation départementale

- *Lister les écoles dans lesquelles le dispositif est implanté.*
 - *Identifier clairement les postes de maîtres supplémentaires lorsqu'ils figurent au mouvement.*
 - *Les candidats à l'affectation doivent être informés des conditions particulières de fonctionnement du poste :*
 - *prise de connaissance du projet de l'école ;*
 - *contact direct avec le directeur ou avec l'IEN.*
 - *La cohérence entre la nomination et les conditions de fonctionnement du poste doit être vérifiée.*
 - *La mission ne semble pas compatible :*
 - *avec la fonction de direction (risque de confusion des positionnements, difficultés de régulation en cas de situation délicate) ;*
 - *avec l'exercice à temps partiel (temps de concertation diminué, organisation des emplois du temps complexifiée).*
- Une formation préalable des équipes pédagogiques et des maîtres supplémentaires affectés doit être assurée.**

ÉVALUER LE PROJET DE L'ÉCOLE ET LE DISPOSITIF DÉPARTEMENTAL - POINTS DE VIGILANCE — RECOMMANDATIONS

- Les critères d'évaluation doivent être intégrés au projet pédagogique dès la conception.
- L'évaluation du dispositif est nécessairement adossée à des indicateurs et à des cibles précis. Pour autant, il ne paraît pas très opportun de vouloir corréler les résultats de l'évaluation du fonctionnement du dispositif à la décision de maintenir ou non le poste supplémentaire dans l'école évaluée.
- Toutefois, un manque d'engagement de l'équipe de l'école dans le dispositif devrait conduire à interroger la pertinence de son implantation.
- Il s'agit bien-sûr de pouvoir apprécier les résultats des élèves, mais une telle démarche ne saurait reposer sur une approche uniquement quantitative : pouvoir évaluer la manière dont l'élève progresse dans ses stratégies d'apprentissage est, au moins, aussi important que relever des scores obtenus.
- Travailler par regards croisés a son intérêt, pour peu que la démarche soit objectivée et qu'elle ne se contente pas d'évaluer les effets du dispositif sur le rapport de l'élève au travail scolaire ou aux seules compétences 6 et 7 du socle commun.

- L'évaluation d'école est un processus qui permet de faire le point avec les équipes.
- Il est envisageable qu'un projet soit considéré comme expérimental en année N et se trouve confirmé ou régulé en année N+1.

RÉGULER ET METTRE EN COHÉRENCE LES DIFFÉRENTS PROJETS AU NIVEAU DÉPARTEMENTAL - POINTS DE VIGILANCE – RECOMMANDATIONS

- La régulation est faite sous la responsabilité du DASEN.
- Une mission de suivi de ces dispositifs peut être confiée à l'IEN adjoint, avec pour objectif la mise en synergie de tous les acteurs impliqués, le suivi et l'organisation de l'évaluation de l'efficacité des dispositifs.
- Des réunions périodiques des maîtres supplémentaires peuvent être envisagées, pour faire le bilan des actions sur la période écoulée, dégager les invariants et les différences de fonctionnements, échanger autour de gestes professionnels et recentrer l'action sur les élèves en difficulté.

A PROPOS DU MOUVEMENT ET DE L'AFFECTATION...

- Différentes procédures peuvent être retenues lors du mouvement départemental :
 - identification des postes de maîtres supplémentaires,
 - ouverture ou non à la candidature de tout enseignant, avec prise de connaissance du projet,
 - postes « à profil » avec conditions de candidature,
 - poste attribué à l'un des enseignants exerçant déjà dans l'école avec affectation d'un nouvel enseignant en compensation.