

Plus de maitres que de classes : un dispositif qui fait changer l'École ?



Sommaire

1. Partout des processus à l'oeuvre
2. L'accompagnement pédagogique de proximité : entre méfiance et immersion
3. Quelle évaluation d'un tel dispositif ?
4. Des leviers multiples

synthèse rédigée pour le CIDREE, consortium international d'institutions promouvant la recherche en éducation.

Patrick Picard, Centre Alain-Savary - IFÉ - ENS Lyon.

Afin de réduire les inégalités d'apprentissages des élèves de milieu populaire constatés dans les résultats du système éducatif français, le gouvernement français a engagé en 2012 plusieurs réformes appelées "Refondation de l'École". Parmi ces réformes, notamment dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire, le ministère de l'Éducation nationale a mis en œuvre un nouveau dispositif[1] "Plus de maitres que de classes" (PDMQC) pour aider les enseignants à rendre l'école plus juste et plus efficace, à réduire les inégalités, en apportant une aide renforcée aux élèves scolaires les plus fragiles. En trois ans, plus de 2300 emplois d'enseignants du premier degré ont été déployés (ou redéployés à partir d'anciens dispositifs). Implantés par les directions académiques[2], en fonction des propositions des inspecteurs de circonscription, les postes d'enseignants « PDMQC » sont déployés sur une ou plusieurs écoles, selon des contextes toujours singuliers. Il n'existe pas de règle précise d'attribution (un poste pour n classes). Certains postes fonctionnent à temps partiel. En moyenne, un M+ travaille dans environ huit classes[3], le plus souvent dans les classes de cycle 2 (6-8 ans), suivant ainsi les préconisations ministérielles de ce consacrer davantage au cycle des fondamentaux (maîtrise des fondamentaux de la lecture-écriture). Il intervient donc en moyenne trois fois par classe dans la semaine, dans des séances d'environ une heure.

Les modalités pédagogiques de fonctionnement ne sont pas standardisées. Selon les contextes, le M+ peut soit prendre en charge un groupe d'élèves soit en classe (en animant un atelier par exemple), soit dans un espace séparé. Il peut aussi co-enseigner, selon différentes modalités (les deux coaniment la même séance d'enseignement ; pendant que l'un enseigne, l'autre aide individuellement les élèves pour la mise en tâche ; l'un des enseignants observe l'activité des élèves et les difficultés qu'ils rencontrent pendant que l'autre enseigne).

Partout des processus à l'oeuvre

Mais d'autres « variables » observables dans ce contexte sont riches d'enseignement : les modalités de différenciation pédagogique (supports, tâches aménagées...), les modalités de choix des groupements d'élèves (groupes homogènes ou hétérogènes), les contenus enseignés lors de ces temps, les outils et supports utilisés (identiques ou différents de ceux utilisés en classe par l'enseignant). Enfin, les modalités de préparation ou de bilan des séances, plus ou moins approfondies, ont également un impact sur les situations d'enseignement proposées. En effet, on observe une très grande hétérogénéité de pratiques, y compris au sein de la même école, selon les modalités de collaborations qui arrivent à se tisser dans les dyades composées du M+ et du maitre de la classe. Les conceptions des enseignants en sont évidemment un déterminant essentiel : certains enseignants souhaitent d'abord « alléger l'effectif » pour

gagner en calme et en capacité d'action au plus proche des élèves. Ils auront donc tendance à souhaiter séparer la classe (notamment dans le cas de « cours double » rassemblant des élèves de plusieurs classes d'âge), à composer des groupes « à soutenir », en focalisant l'action sur certains élèves, dans le but de procéder à des remédiations suite à des erreurs constatées, ou à des apprentissages insuffisants. Mais très peu d'écoles font le choix d'interventions « massées » d'au moins quatre à six heures pour les élèves concernés. Moins de 15% du temps d'intervention du M+ se déroulent avec des groupes de moins de six élèves. Il faut dire que dans les écoles, ce dispositif n'a pas vocation à se substituer aux « RASED » (réseau d'aide spécialisée pour les élèves en difficultés) qui focalisent leur action sur les élèves les plus en difficulté, par un travail avec des enseignants spécialisés et formés soit à la prise en charge psychopédagogique, soit à des rééducations psychomotriciennes, soit par une prise en charge par un psychologue).



Mais d'autres enseignants sont davantage intéressés pour que le M+ vienne travailler avec eux dans le cadre de la classe, soit pour renforcer l'aide proposée aux élèves au cours des différents moments de la leçon ou des tâches scolaires, soit pour proposer des modalités décrochées qui permettent de faire une brève explication à un groupe d'élèves, soit pour accompagner des tâches complexes (résolution de problèmes, production d'écrit, enseignement de la compréhension, géométrie...) qui nécessitent à la fois de la « main-d'œuvre enseignante » et des interactions verbales nombreuses, réactives, permettant de faire un va-et-vient entre les réquisits

scolaires et les conceptions des élèves.

Pour résumer ces variables, inscrites dans les continuums de pratiques, le comité national de suivi[4] met en scène deux « extrêmes » qui permettent d'illustrer en caricaturant les choix qui peuvent être faits par les équipes :

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

Malgré les recommandations officielles, qui privilégient largement le co-enseignement, dans le but de ne pas favoriser l'externalisation de la difficulté scolaire, les observations réalisées montrent que les équipes enseignantes ne recourent pas à une organisation-type, mais cherchent au contraire des organisations qu'elles jugent adaptées aux buts poursuivis, et par là même aux conceptions qui sont les leurs en matière d'enseignement : le modèle « diagnostic/remédiation » prévaut parfois sur le modèle « enseignement/apprentissage », et l'articulation des temps d'entraînement et d'exercices avec les situations complexes interroge évidemment les conceptions des enseignants.

L'accompagnement pédagogique de proximité : entre méfiance et immersion

Une grande partie de l'efficacité de cette mesure, pour qu'elle donne les meilleurs résultats pour les apprentissages des élèves, va être dans la capacité de l'accompagnement pédagogique de proximité (inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs, coordonnateurs) à aider les équipes d'enseignants à prendre du recul sur les choix qu'ils font, et à enclencher des processus vertueux. En effet, la culture « égalitariste » des écoles françaises tend dans un premier temps à donner à chaque enseignant une part « équitable » du temps de travail du M+. Partant du principe que chacun n'a pas un travail plus difficile que l'autre, le M+ peut être vécu comme un moyen d'abaisser la charge de travail de l'enseignant, de mieux aider chaque classe en abaissant les effectifs ou en proposant des dispositifs externes à la classe pour la prise en charge de certains élèves. À l'inverse, définir collectivement des observables communs, des priorités d'intervention, des dispositifs massés implique que chacun accepte que les efforts consentis

puissent avoir sur le long terme des impacts efficaces sur les apprentissages des élèves, même si chacun ne bénéficie pas à court terme d'une intervention du M+ avec « ses » élèves... Le dispositif PDMQC va donc demander de redéfinir les relations entre les différents métiers cités ci-dessus : c'est bien collectivement qu'il faut observer, organiser, agir, faire les bilans de l'action... Et l'équipe de circonscription ne peut en aucun cas se contenter de « prescrire ce qu'il faut faire », étant donné les transformations que le M+ engendre dans le travail de l'enseignant. Elle doit se rapprocher de l'école, des classes, co-observer, co-évaluer, dans une posture modeste. Elle doit convaincre les équipes, si nécessaire, de la nécessité de relier l'action du maître de la classe et du M+, afin que les activités de l'un puissent être connues de l'autre, que la « connexion des temps didactiques »[5] soit plus forte : que l'enseignant de la classe se saisisse plus tard de ce qui a été fait dans l'atelier, que le M+ remobilise des savoirs ou des outils de la classe... Bref que l'élève n'ait pas à se débrouiller seul pour faire le lien entre les différents temps qu'il vit à l'École.



Dans ce contexte, les temps collectifs organisés dans l'école ou dans la circonscription vont être un moyen très important pour faire avancer toute l'École, et renforcer la cohérence entre les actions des uns et des autres. Dans les temps que nous avons observés, ces espaces de travail vont permettre la prise de recul, mais surtout des discussions sur la nature des difficultés rencontrées par les élèves et leur traitement pédagogique. Face à un groupe d'élèves qui ont du mal à entrer dans la lecture, faut-il renforcer le travail phonologique ? La lecture à voix haute pour développer la fluence ? La

production d'écrit pour favoriser par le travail d'encodage la conscience phonologique et orthographique ? Un enseignement du lexique pour développer le vocabulaire ? Des situations riches de projets et de nourrissage culturel pour favoriser l'usage d'un langage plus élaboré ? On le voit avec ce bref inventaire, jamais sûr de faire le bon dosage. Et faut-il centrer l'action sur un « public » spécifique identifié « en difficulté », ou faut-il développer avec toute la classe des activités dont bénéficieront aussi les plus loin de la norme scolaire ?

On observe que la présence du M+ développe dans beaucoup d'écoles la production d'écrit, les manipulations en vocabulaire, mais aussi les échanges langagiers, la compréhension de l'écrit l'engagement plus soutenu dans la tâche, les explicitations précises qui font entrer rapidement dans la tâche sans perdre de temps, l'usage des outils de référence utilisés en classe. Davantage sollicités, cadrés, les élèves acquièrent des capacités de travail qui font parfois défaut en éducation prioritaire. Le risque pourrait même être, soulignent certains enseignants ou inspecteurs, de « trop d'aide » qui habitue les élèves à attendre qu'on vienne s'occuper d'eux. *« Il faut parfois apprendre aux enseignants à ne pas intervenir, à se servir de la présence du M+ pour pouvoir observer davantage ce que font les élèves, les procédures qu'ils utilisent, la manière dont ils peinent à comprendre ce qu'il y a à faire. Cette capacité d'observation est à coup sûr un levier pour la culture professionnelle des enseignants, leur capacité à mieux comprendre ce que les élèves ne comprennent pas. »* explique un inspecteur.

Quelle évaluation d'un tel dispositif ?

Comme toute politique publique qui se met en place, il est légitime que la puissance publique, qui finance ces moyens, souhaite en connaître l'efficacité au plus vite, pour savoir s'il faut poursuivre l'investissement en moyens, ou au contraire changer de stratégie, comme le réclament ceux qui pensent que c'est l'abaissement de la taille des classes qui est le bon levier pour améliorer les résultats de l'école. Mais confrontée à la nécessité d'évaluer un dispositif qui change tant de variables dans les contextes scolaire, elle est bien en peine de trouver une modalité inattaquable : comment figer des groupes témoins ? Quelle part faire, dans les résultats, entre l'action du M+ lui-même (ses compétences, son expérience, ses qualités personnelles) et celle de toute l'école, les transformations opérées dans le travail enseignant, dans la réflexivité professionnelle, dans l'analyse des obstacles à l'apprentissage, dans la modification des organisations didactiques et pédagogiques ?

Le travail d'observation que nous avons mené (pour la DEPP) pendant plusieurs mois dans le département du Rhône (plus de cent emplois de M+) nous amène à poser une question proche de celle du Comité national de suivi : il est certes nécessaire de chercher à mesurer les progrès des élèves, mais surtout de comprendre la cause de ces progrès. Quelles transformations des pratiques, des regards, des attentions, des mobiles d'action des enseignants, de leur confiance en leurs capacités à faire progresser les élèves, voire de lutter contre les fatalités et les inégalités ? Quels nouveaux enseignements mis en œuvre, renforcés, structurés, repensés : lorsqu'un groupe d'enseignants constate les progrès de ses élèves, parce qu'il a pu davantage organiser des situations de production d'écrit, cela va l'amener à s'interroger sur la *nature* des obstacles didactiques, des outils de référence à organiser dans l'école pour que chaque maître sache davantage ce qu'a fait l'autre, mais aussi à questionner ce qui est fait dans l'école en matière d'enseignement du vocabulaire, de l'orthographe, de la grammaire, des mathématiques...

Mais nos observations montrent que rien n'est magique ni automatique : si l'accompagnement des équipes est insuffisant, ou lointain, des pratiques de division du travail peuvent très bien s'enkyster et n'avoir que peu d'effet sur les situations ordinaires d'enseignement dans les classes. C'est ce que le Comité national de suivi constate également lorsqu'il précise que « *d'autres équipes [de circonscription] privilégient au contraire l'émergence de nouvelles formes de professionnalité* », mettant ainsi en œuvre le principe selon lequel le dispositif « *a vocation à aider les enseignants dans leurs réflexions et leurs pratiques, par les échanges en conseils[6] de cycle ou d'école avec ce « maître en plus » qui travaille dans plusieurs classes[7].* »

Pour conclure cette partie, il est indéniable que les enseignants engagés dans ce dispositif « plus de maîtres que de classes » soulignent de nombreux bénéfices, même s'ils sont presque unanimes à remarquer que leur travail n'est pas simplifié ni allégé, bien au contraire :

- Pour eux, le travail à deux (ou plus) représente une aide dans la gestion des groupes, notamment lorsqu'ils comportent des élèves turbulents, inattentifs ou perturbateurs.
- Tous soulignent l'amélioration du climat de classe (plus serein, plus calme, plus propice à l'étude) et ses corollaires, l'accroissement de l'attention et de l'engagement des élèves dans les tâches.
- Ils pointent aussi l'accroissement du nombre des interactions entre enseignants et élèves généré par le dédoublement des effectifs et les interventions conjointes. Les élèves attendent moins pour bénéficier d'un avis sur leurs productions et sont destinataires de beaucoup plus de feedbacks positifs. Autant de facteurs qui favorisent les apprentissages des élèves.
- Le travail collectif entre enseignants à l'échelle des dyades ou des équipes d'école est souligné comme un autre point très positif. Il implique de plus en plus les conseillers pédagogiques dont la professionnalité évolue à son tour, en se rapprochant du terrain, et en construisant avec d'autres métiers (directeurs, coordonnateurs, réseaux d'aide parfois) les conditions d'un « intermétier » qui développe des compétences à dégager des « observables communs », des priorités, des temporalités plus précises, et des conditions de l'évaluation bienveillante du travail de chacun, y compris des enseignants !

Paradoxe, ce sont les formateurs qui deviennent à leur tour demandeurs de formation : en effet, ce sont des « généralistes » du conseil pédagogique, dans toutes les disciplines et dans tous les niveaux d'âge. Confrontés en même temps que les enseignants à une nouvelle organisation qu'il faut rendre la plus efficiente possible, beaucoup acceptent de faire preuve de modestie, et demandent à croiser les expériences entre les circonscriptions. Dans de nombreux départements sont donc mis en œuvre par les directeurs académiques des espaces de travail qui réunissent inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs, coordonnateurs, maîtres + pour partager les démarches, mieux connaître les expériences, tirer des conclusions et faire de nouveaux projets.

Des leviers multiples

On pourrait donc résumer, comme le font ces formateurs réunis pour en entretien collectif, les principaux leviers que les équipes peuvent actionner pour donner à PDMQC une plus grande efficacité :

- **Mieux comprendre ce qu'ils ne comprennent pas**
 - PDMQC peut permettre d'approfondir et d'aiguiser le regard porté par les enseignants sur les difficultés scolaires des élèves et de réduire les attributions externes aux difficultés d'apprentissage.

■ Enseigner

PDMQC permet une inventivité, une réflexivité quant aux mises en œuvre didactiques et pédagogiques dès lors qu'on a la préoccupation de maintenir l'élève le plus souvent possible au sein de sa classe

- devenir maître supplémentaire modifie son regard sur son propre métier, du fait qu'il peut être considéré comme une modalité supplémentaire de différenciation (le maître supplémentaire outillant, le maître supplémentaire aide proximale, le maître supplémentaire qui questionne les élèves...). Ainsi considérés, les maîtres supplémentaires avouent en apprendre beaucoup, et au sens propre « développer leur métier ». En une ou deux années, des maîtres supplémentaires ont le ressenti d'apprendre beaucoup plus qu'en plusieurs années d'enseignement
- Le maître supplémentaire peut autoriser, soutenir momentanément une pratique pédagogique, pour ensuite s'effacer et laisser l'enseignant agir seul. « Savoir faire seul demain ce que l'on fait à deux aujourd'hui » est un levier essentiel pour que le « dispositif » ait un impact sur les conditions ordinaires d'enseignement.

■ Collaborer au travail

- PDMQC peut permettre d'approfondir les regards croisés sur l'activité réelle des élèves face aux tâches scolaires qu'on leur propose
- PDMQC peut permettre un travail collaboratif entre les enseignants d'une école, d'une circonscription, voire d'un réseau, pour construire des séquences et des séances d'enseignement
- PDMQC questionne l'histoire du métier enseignant, permet d'imaginer de nouvelles organisations auparavant jugées difficiles, voire impossibles.

■ Piloter

- PDMQC requestionne notamment le rôle du directeur de l'école dans son rôle d'animateur, le rôle des CPC dans l'accompagnement des maîtres supplémentaires, du coordonnateur de réseau dans l'animation du réseau.
- PDMQC peut être un objet qui renforce le travail collaboratif avec les pilotes et les formateurs, sur des questions pédagogiques « ordinaires »

Autrement dit et de manière synthétique, des consensus semblent se faire autour des questions des apprentissages des élèves, de la dyade M/M+, du collectif de l'école, des situations d'enseignement et du pilotage :

- S'agissant des apprentissages des élèves, tous les métiers que nous avons rencontrés et observés au travail s'accordent à dire que le dispositif PDMQC permet de prévenir, lutter et réduire les inégalités scolaires, en apportant un regard précis sur les difficultés et besoins des élèves, notamment ceux de cycle 2. De fait, les enseignants se recentrent sur les situations d'apprentissage, au sein de la classe, pour un meilleur investissement et une meilleure compréhension des enjeux scolaires chez les élèves. L'accent est davantage mis sur les conditions d'une meilleure maîtrise du « lire, écrire, parler, compter ».
- Le dispositif PDMQC peut avoir un effet positif sur le travail collectif et collaboratif des dyades M/M+ ainsi que le collectif de l'école (voire de la circonscription, voire du réseau). PDMQC peut donc nourrir la mise en œuvre d'un travail collaboratif autour des difficultés des élèves, afin d'apporter des solutions didactiques et pédagogiques. Le partage des temps de préparation des séances, des bilans après la classe permet d'échanger, de partager, d'observer de diffuser des pratiques pédagogiques que l'on pourrait nommer robustes, voire aussi innovantes. Le dispositif PDMQC impacte positivement l'intermétier, la collaboration entre différentes fonctions dans l'école et la circonscription.
- Lorsque l'on regarde de plus près l'impact de PDMQC sur la construction des situations d'enseignement, on remarque qu'il ne va pas de soi de réaliser deux opérations conjointes :
 - s'intéresser très précisément à l'activité de l'élève pour comprendre la nature des difficultés d'apprentissage qu'il rencontre (observations in-vivo ou travaux d'élèves, dans des moments collaboratifs institués)
 - construire des scénarios pédagogiques qui cherchent à résoudre ces difficultés, mais tout

en restant "maniabiles" pour les enseignants (sans quoi elles risquent d'être trop couteuses à mettre en oeuvre, trop lointaines des pratiques "acceptables" par eux)

S'il est souvent mis en avant l'effet positif du dispositif sur le climat scolaire, par la prise en charge ou l'aide proximale apportée aux élèves dits difficiles, il est également nécessaire de recentrer le travail collectif sur les « gestes professionnels » et les situations d'enseignement les plus pertinents, notamment lorsqu'elles impliquent des différenciations pédagogiques, au sein même de la classe.

- Enfin, le dispositif PDMQC met le pilotage en mouvement, qu'il soit départemental ou local. Au niveau du pilotage département un suivi pluricatégoriel permet de donner les grands axes. Un pilotage local permet quant à lui une mise en adéquation entre ce prescrit et la réalité de terrain de manière à mettre les enseignants dans les meilleures conditions possibles et favoriser ainsi la réussite de tous les élèves.

[1] <http://eduscol.education.fr/cid72849/-plus-de-maitres-que-de-classes.html>

[2] Le système éducatif français est organisé en « rectorats » (au niveau des régions), en directions académiques (au niveau des cent départements français). Chaque école fait partie d'une circonscription (environ 250 à 300 enseignants) pilotée par un inspecteur de l'éducation nationale, assisté de deux conseillers pédagogiques chargés notamment de l'animation pédagogique de la circonscription. Chaque école est dotée d'un directeur (sans fonction hiérarchique). En Education Prioritaire, les écoles font partie d'un réseau (avec le collège) animé par la circonscription et le principal du collège, avec l'aide d'un coordonnateur.

[3] Rapport 2015 du Comité National de Suivi du Dispositif « Plus de maitres que de classes », DGESCO-MEN

[4] dans une partie rédigée par Roland Goigoux (université de Clermont-Ferrand)

[5] pour reprendre les termes de Marie Toullec-Théry, CREN, Nantes

[6] comme son nom l'indique, le conseil de cycle rassemble les enseignants d'un cycle, le conseil d'école tous les enseignants de l'école.

[7] 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif « Plus de maitres que de classes », juin 2013.

©Centre Alain Savary - Institut français de l'éducation - ENS de Lyon