

Inspection générale de l'Éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Le dispositif « plus de maîtres que de classes » : projet et mise en œuvre pédagogique

Rapport à

monsieur le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche



**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

**Le dispositif « plus de maîtres que de classes » :
projet et mise en œuvre pédagogiques**

Juin 2014

Yves CRISTOFARI
Viviane BOUYASSE
Roger CHUDEAU
Gabrielle DE GROER
Jean-Louis DURPAIRE
Marie-Hélène LELOUP

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Rémy SUEUR
Patrice BRESSON

*Inspecteurs généraux de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche*

Résumé

La mise en œuvre du dispositif « plus de maîtres que de classes » s'est faite sur la base des instructions de la circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012 particulièrement précise quant à l'expression des attentes. En revanche, les conditions de l'affectation des postes et des personnes et l'organisation pédagogique ont laissé plus de latitude aux équipes.

Il en est résulté un accompagnement du changement à la main quasi-exclusive des départements et, pour ce qui concerne le volet pédagogique, une forte sollicitation de l'échelon local comme du professionnalisme des équipes.

Ces deux observations expliquent, d'une part, la grande diversité des modalités de pilotage du dispositif dans sa phase initiale d'installation, et, d'autre part, la forme de renouvellement professionnel dans laquelle les enseignants ont été placés pour gérer le travail en commun et plus particulièrement les situations de co-enseignement ainsi que l'évaluation des effets du dispositif.

Comme les recherches françaises ou étrangères sur un dispositif équivalent sont limitées, il y a un fort besoin de conseil, de formation et d'outils –notamment d'évaluation- de la part des professeurs des écoles. Une rapide recension des différents dispositifs existants ou ayant existé met d'ailleurs en évidence que, dans la plupart des cas, l'objectif visé consistait à réduire la taille des classes ou à faire aider l'enseignant par un assistant de qualification moindre. La mission d'inspection a rencontré les situations les plus diverses en matière de mise en œuvre du dispositif. Elle a pu vérifier que la co-intervention posait de réelles questions aux enseignants au point de se traduire bien souvent par des séances pédagogiques fortement marquées par des formes de préceptorat qui ont pour conséquence de laisser dans l'attente un grand nombre d'élèves.

Si l'organisation des séquences, les modalités de prise en charge des élèves, la répartition des missions entre maîtres titulaires et maîtres supplémentaires ne sont pas les seules garantes de la réussite du dispositif, en revanche sous-estimer ces aspects peut en réduire considérablement l'efficacité.

Cela peut être sujet à dérive si on devait laisser prendre le pas à l'organisation sur l'objectif central qui vise à prévenir la difficulté scolaire.

C'est pourquoi le rapport met l'accent sur la nécessité de tenir en égale considération le sens du dispositif, ses aspects organisationnels, le vécu professionnel des enseignants.

Cela met en évidence à la fois la nécessité d'un pilotage rigoureux à tous les échelons, de procédures de formalisation du travail en équipe, une évolution du rôle du directeur, de bonnes qualités pédagogiques et didactiques attendues de la part du maître supplémentaire et de l'équipe. Pour y parvenir, le rapport met en avant la nécessité d'une recherche-accompagnement, d'outils didactiques et d'évaluation, d'organisation et de formalisation des temps d'échanges pour construire et faire vivre le projet de l'école et pour ajuster de manière constante l'acte pédagogique et didactique aux besoins des élèves.

Il résulte de tout cela que les aspects liés à la formation comme à la gestion des ressources humaines mobilisées dans ce cadre sont déterminants.

Enfin, il est rappelé, compte tenu de l'effort que suppose en termes de moyens un tel dispositif, qu'il convient d'être en capacité d'expliquer les orientations retenues aux parents d'élèves et aux partenaires de l'école.

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 1 |
| 1. Un regard rétrospectif : le renforcement de l'encadrement dans la classe comme réponse à la difficulté scolaire | 3 |
| 1.1. À l'étranger, une problématique ancienne mais toujours présente dans les politiques éducatives | 3 |
| 1.1.1. Aux États-Unis, le programme STAR : allègement des effectifs et modalités d'aides | 4 |
| 1.1.2. En Angleterre et au Pays de Galles, le projet DISS : un dispositif ancien encore à la recherche de sa pleine efficacité | 6 |
| 1.1.3. En Italie, une expérience interrompue, visant à dépasser le « maître unique » | 8 |
| 1.1.4. Au Danemark, un projet de co-enseignement encadré mais délocalisé | 9 |
| 1.2. En France, les enseignements contrastés de tentatives diverses | 11 |
| 1.2.1. Plusieurs formes d'action au niveau du CP pour prévenir l'illettrisme | 11 |
| 1.2.2. Deux initiatives locales apparentées au dispositif « plus de maîtres que de classes » | 15 |
| 2. L'accompagnement du dispositif « plus de maîtres que de classes » principalement porté par l'échelon départemental..... | 18 |
| 2.1. Les attendus de la circulaire du 18 décembre 2012..... | 18 |
| 2.1.1. Acquérir les fondamentaux, maîtriser le socle commun, prévenir la difficulté..... | 19 |
| 2.1.2. Le maître supplémentaire s'inscrit dans un collectif autorisant de la souplesse mais d'abord garant de régulation et d'efficacité..... | 19 |
| 2.1.3. Des possibilités d'organisation et des ambitions qui vont au-delà des objectifs généraux assignés au dispositif | 20 |
| 2.2. Un pilotage académique limité, une mise en œuvre essentiellement départementale . | 20 |
| 2.2.1. Une implantation des emplois PDM au-delà de l'éducation prioritaire | 20 |
| 2.2.2. Des modalités d'affectation très variables | 22 |
| 2.2.3. Le bien-fondé et les lacunes des cadrages départementaux..... | 24 |
| 2.2.4. Une expression unanime de besoins dans le domaine de l'évaluation..... | 25 |
| 2.3. Une relation « projet/maître supplémentaire » diversement interprétée | 26 |
| 2.3.1. Des projets peu étayés par une analyse préalable, des validations visant principalement à justifier l'implantation du dispositif | 26 |
| 2.3.2. Une articulation avec les autres dispositifs qui reste à construire | 28 |
| 2.3.3. Les véritables finalités du dispositif peu connues des partenaires..... | 29 |
| 2.3.4. Une déclinaison des responsabilités à préciser | 30 |
| 2.4. La formation et l'accompagnement : des actions rarement articulées entre elles et pas toujours ajustées aux besoins | 31 |
| 2.4.1. Des actions de formation à coordonner dans un plan cohérent..... | 31 |
| 2.4.2. Le rôle déterminant des équipes de circonscription en matière d'accompagnement..... | 33 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 3. | Une forte sollicitation de l'échelon local et de la professionnalité des équipes | 36 |
| 3.1. | Les attendus pédagogiques de la circulaire | 36 |
| 3.2. | Dans les classes : l'émergence de modalités pédagogiques propres au dispositif | 37 |
| 3.2.1. | <i>La co-intervention comme mot d'ordre</i> | 38 |
| 3.2.2. | <i>Des mises en groupe variées avec des résultats variables</i> | 40 |
| 3.2.3. | <i>Les errances du préceptorat</i> | 42 |
| 3.2.4. | <i>Des fonctionnements ajustés</i> | 43 |
| 3.3. | Un parcours difficile pour entrer dans l'innovation | 44 |
| 3.4. | Les principes directeurs d'un fonctionnement optimal du dispositif | 45 |
| 3.5. | Encourager la formalisation des projets et leurs évolutions : écrire et réécrire | 46 |
| 4. | Optimiser l'organisation, améliorer le service rendu | 47 |
| 4.1. | Définir un cadre d'usage | 47 |
| 4.1.1. | <i>La mise en œuvre du dispositif, des difficultés récurrentes</i> | 47 |
| 4.1.2. | <i>Un dispositif qui génère des interrogations dans les écoles</i> | 49 |
| 4.1.3. | <i>Des champs d'intervention qui vont au-delà des attendus</i> | 49 |
| 4.1.4. | <i>Un maître supplémentaire dont l'intervention impose une nouvelle gestion de l'espace</i> | 50 |
| 4.2. | Une nécessaire interpellation de la recherche | 51 |
| 4.2.1. | <i>De nombreuses précautions et alertes</i> | 52 |
| 4.2.2. | <i>Sortir de la problématique maître supplémentaire/taille des classes</i> | 53 |
| 4.2.3. | <i>Par-delà la prise en charge de groupes réduits, une problématique centrale : le travail conjoint ...</i> | 53 |
| 4.2.4. | <i>Pour une « recherche-accompagnement »</i> | 56 |
| 4.3. | Travailler autrement | 58 |
| 4.3.1. | <i>Les temps de concertation</i> | 58 |
| 4.3.2. | <i>L'évolution des pratiques pédagogiques quand le dispositif est bien appliqué</i> | 58 |
| 4.4. | Un dispositif qui est l'occasion de mieux définir la fonction d'animation du directeur d'école | 60 |
| 4.4.1. | <i>Le directeur d'école comme pilote local du dispositif, le rapport avec l'IEN</i> | 60 |
| 4.4.2. | <i>Les enjeux de l'animation pédagogique au sein des écoles : évaluation, parcours, projets</i> | 61 |
| 4.4.3. | <i>Une précision et une évolution des attentes du rôle et de la formation des directeurs</i> | 62 |
| | Conclusion | 63 |
| | Recommandations | 67 |
| | Annexe | 71 |

Introduction

Le cadrage de la mission

Au titre de l'accompagnement et de l'évaluation des mesures prises en 2012-2013, le programme de travail des inspections générales prévoit cette année, dans le cadre de la priorité accordée à l'école primaire, une évaluation du dispositif « plus de maîtres que de classes » centrée sur les projets et leur mise en œuvre pédagogique.

Cette mission d'évaluation est composée de six inspecteurs généraux de l'éducation nationale et de deux inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, cités ci-dessus¹. Son périmètre est précis : il couvre exclusivement le premier degré public. Le choix des académies veut contribuer à une analyse relativement diversifiée qui pourrait permettre la mise en lumière d'organisations pertinentes. L'enquête s'est déroulée dans onze académies : Aix-Marseille, Amiens, Caen, Créteil, Grenoble, Guyane, Lille, Nantes, Paris, Poitiers et La Réunion.

Les inspecteurs généraux ont procédé à des entretiens avec les responsables des services concernés par la mise en œuvre aux niveaux ministériel et académique ainsi qu'à des investigations dans les académies, les circonscriptions du premier degré et les écoles, sur la base de protocoles d'enquête élaborés pour ces différents échelons. Ils ont reçu le meilleur accueil partout. L'intérêt des enseignants pour la nouvelle façon de travailler que constitue le dispositif, leurs interrogations nombreuses, en même temps que leur souhait de voir réussir les élèves ont permis des échanges fructueux et quelquefois aussi des prises de conscience de l'effort consenti par la nation. En parallèle, la mission a souhaité rencontrer des chercheurs mobilisés sur le sujet, ou sur des sujets proches, pour des entretiens portant à la fois sur des travaux en cours ou récents, mais également sur des travaux plus anciens ayant trait soit à la réduction de la taille des classes, soit au renforcement de l'encadrement des élèves au sein de la classe. Elle est également revenue sur les rapports publiés, notamment par les inspections générales.

Les préoccupations de la mission devant un dispositif en cours de mise en œuvre

Le rapport annexé à la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République prévoit que « ...7 000 postes nouveaux permettront, dans les secteurs les plus fragiles, de favoriser l'évolution des pratiques pédagogiques, notamment via le dispositif du « plus de maîtres que de classes », de renforcer l'encadrement, d'accompagner les organisations pédagogiques innovantes et de renforcer l'action des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et celle des autres dispositifs de remédiation scolaire au service d'une amélioration significative des résultats scolaires ».

¹ Aux travaux desquels s'ajoute la contribution de Jean-Pierre Delaubier, correspondant académique de l'inspection générale de l'éducation nationale en Guyane.

Le dispositif « plus de maîtres que de classes », créé par la circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012, a été conçu pour permettre la maîtrise par les élèves des compétences indispensables à l'acquisition du socle commun, soit en prévenant les difficultés d'apprentissage, soit en remédiant aux acquis insuffisants. En affectant un enseignant supplémentaire dans une école ou un groupe scolaire sur la base d'un projet pédagogique validé par l'inspecteur de la circonscription, projet qui peut permettre de nouvelles organisations pédagogiques pour une action directe auprès des élèves, il est attendu des progrès pour ceux qui en bénéficient. Un engagement des équipes enseignantes constitue le corollaire de ce projet. Une politique d'accompagnement et de formation appuie l'ensemble du dispositif.

Si, à terme, une partie des 7 000 emplois prévus par la loi de refondation au titre de l'évolution des pratiques pédagogiques peut être consacrée à ce dispositif, il va de soi qu'il devra trouver une efficacité globale avérée.

L'ambition du dispositif étant posée, la mission a fait porter, dans un premier temps, son questionnement sur le bilan qui pouvait être tiré des différentes expériences étrangères, anciennes pour la plupart, et des expériences françaises, plus récentes. En effet, réduire la taille des classes ou renforcer l'encadrement enseignant au sein de la classe relèvent de logiques proches mais qui méritent d'être respectivement analysées dans leurs effets.

S'attachant à la mise en œuvre du dispositif « plus de maîtres que de classes », elle a souhaité, pratiquement en « temps réel », observer le lancement de celui-ci au cours du premier trimestre de la présente année scolaire. Une première série de constats a permis de décrire les conditions de son installation dans les académies suivies : la répartition territoriale et sociologique des moyens consentis, l'organisation fonctionnelle, l'élaboration et les objectifs principaux des projets pédagogiques, ainsi que l'accompagnement et la formation en académie ont fait l'objet de ses questionnements. Comment le rôle de l'institution dans le pilotage et l'accompagnement s'est-il exprimé ? Quels sont les écarts aux attendus de la circulaire et les besoins exprimés par les acteurs locaux, compte tenu du public scolaire qu'ils prennent en charge ? La question de l'évaluation y apparaît nettement, sous la forme de l'évaluation des élèves dans un premier temps, mais aussi des prévisions posées par les projets en matière d'évaluation au terme de l'année scolaire.

Dans un second temps, engagé au mois de janvier 2014, la mission a analysé dans les classes une série de dispositifs dont elle avait observé la mise en œuvre, ou d'autres dispositifs, dans les mêmes académies. En effet, elle a souhaité prendre en compte un rodage nécessaire à leur fonctionnement dans les écoles avant d'entrer dans le détail de celui-ci.

La diversité locale de perception des objectifs et la variété des pratiques pédagogiques qui en résultent se sont trouvées au cœur de cette phase d'investigation. Le souhait de la mission a été, au terme de son enquête, de parvenir à cerner de grandes catégories d'interventions face aux élèves et à appréhender si de « nouvelles organisations pédagogiques » étaient à l'œuvre. En d'autres termes, le dispositif « plus de maîtres que de classes » peut-il être vecteur d'évolution des pratiques enseignantes habituelles ? Le discours de la recherche à ce propos, sa transposition en formation à l'échelon des départements ou des circonscriptions ont retenu toute l'attention de la mission.

Bien évidemment, après des visites ponctuelles, telle ou telle formule pédagogique ou didactique ne pourrait être validée sur ses effets à long terme. Mais, à observer les élèves, à entendre les maîtres individuellement ou en équipes, à considérer les approches et les démarches pédagogiques et didactiques, y compris des activités spécifiques proposées aux élèves dans le cadre du dispositif, la mission formule des recommandations pour les améliorer.

Enfin, elle a fait de l'impact du dispositif sur le travail en commun des maîtres un sujet de son étude. Comment des organisations pensées et finalisées ont-elles pu voir le jour, ou comment des tensions internes aux équipes, perceptibles lors de la première phase de la mission, autour de la place et du rôle du maître supplémentaire, ont-elles trouvé des essais de réponses ? Quelle est la capacité des équipes d'école à gérer le dispositif dans toutes ses composantes temporelles et pédagogiques ? Sur ces points, sur ce que pourrait être un travail en équipe, le rôle du directeur d'école a été évalué dans sa capacité à assurer sa fonction de pilote local et d'animateur pédagogique.

La mission est en mesure de présenter une série de recommandations qui lui paraissent de nature à améliorer l'efficacité du dispositif à ce stade de sa mise en œuvre.

1. Un regard rétrospectif : le renforcement de l'encadrement dans la classe comme réponse à la difficulté scolaire

1.1. À l'étranger, une problématique ancienne mais toujours présente dans les politiques éducatives

Les expériences étrangères, en matière de renforcement de l'encadrement dans la classe et/ou d'allègement des effectifs, ne peuvent constituer des modèles en tant que tels. En effet, les systèmes éducatifs et leur histoire sont propres à chaque pays ; l'enracinement de ceux-ci dans des traditions, des modes de fonctionnement fondés sur une gouvernance centralisée ou au contraire locale, appuyés sur des statuts des enseignants de conceptions différentes, le type de relation pédagogique prévalant font qu'il n'est raisonnablement pas envisageable de calquer tel dispositif pédagogique.

Néanmoins on prendra un intérêt particulier à observer que ces questions ont préoccupé les systèmes éducatifs de pays développés, au principe que la qualité de l'enseignement, c'est-à-dire ses résultats, devait et pouvait être améliorée. La conception stratégique ainsi que les modalités d'organisation de ces dispositifs ont connu des variantes notables.

C'est souvent, mais pas toujours, par des expérimentations, parfois à grande échelle, que des pays étrangers ont tenté de répondre, ou souhaitent encore répondre à la difficulté scolaire par la réduction de la taille des classes (RTC) ou par le renforcement de l'encadrement adulte, enseignant ou non. Plusieurs de ces expérimentations ont été évaluées ou tout au moins analysées. Certaines d'entre elles ont été interrompues au constat des résultats, d'autres ont connu des évolutions jusqu'à la date de ce rapport, généralement sous la forme de réorientations. Les contraintes budgétaires ont joué un rôle indéniable dans ces évolutions.

Le choix présenté ici est volontairement limité à trois expériences notables parce qu'évaluées : le programme STAR initié par l'État du Tennessee aux États-Unis, l'étude DISS conduite en Angleterre et au Pays de Galles, l'expérimentation de « *co-teaching* » menée au Danemark dans le cadre du plan global d'amélioration du système éducatif danois « *How to make a good school even better* ». On évoquera également une expérience interrompue en Italie.

1.1.1. Aux États-Unis, le programme STAR : allègement des effectifs et modalités d'aides

Le programme STAR (*Student/Teacher Achievement Ratio*) a été initié par les autorités de l'État du Tennessee en 1985 sous la forme d'une expérimentation pilote portant sur la réduction des effectifs par classe dans la scolarité primaire. Quels effets pouvait-on attendre de cette décision ?

Afin de se situer dans une démarche d'évaluation par comparaison, trois types de classes sont constituées dès la première année de l'expérimentation : des classes réduites (de 13 à 17 élèves) dotées d'un enseignant à temps plein, des classes « normales » (de 22 à 26 élèves) dotées d'un enseignant à temps plein auquel s'adjoint, ou non, un assistant. Les enseignants sont affectés sans procédure spécifique, les assistants sont recrutés localement. Ce programme a concerné 6 000 élèves à l'origine et s'est élargi progressivement à 12 000 élèves. Ces élèves ont bénéficié du programme durant quatre années successives au maximum. Le coût du programme sur quatre ans s'est élevé à trois millions de dollars par an, l'investissement consistant principalement à financer les salaires des nouveaux enseignants recrutés pour réduire la taille des classes, ainsi que les assistants.

L'ensemble des élèves a participé à des tests visant à mesurer une amélioration éventuelle des résultats. Les comparaisons rendues possibles par la présence de classes ordinaires dans le programme STAR ont mis en évidence l'absence d'effet de l'assistant dans les classes qui en étaient dotées par rapport à d'autres qui ne l'étaient pas. En revanche, des effets dus à la réduction de la taille des classes se sont révélés, avec des variables notables néanmoins. Globalement, dans la catégorie des classes à effectifs réduits, les élèves réussissaient mieux que ceux des classes à effectifs « normaux ». Cet écart positif en termes de résultats était particulièrement net pour les élèves issus de la minorité noire. De plus, les élèves des classes à effectifs réduits conservaient le bénéfice des acquis obtenus durant les cinq années suivantes jusqu'aux premières classes de collège, y compris dans des disciplines non enseignées à l'école primaire, ce qui, comme l'écrit Denis Meuret « *fait penser que l'effet peut, pour partie, être dû à des habitudes « d'engagement dans la tâche » prises dans les petites classes, et pas seulement au plus grand nombre de connaissances acquises ces années-là* »².

Le programme STAR a connu un prolongement en 1990-1994. Celui-ci a permis la mise en œuvre d'une enquête conduite auprès d'une population d'environ 6 000 élèves pour évaluer les bénéfices à plus long terme (« *lasting benefits* »). Les résultats montrent que deux facteurs se sont avérés déterminants pour la réussite à long terme des enfants ayant été enseignés dans le cadre de STAR. La taille de la classe a été confirmée comme un facteur de réussite scolaire

² Denis Meuret, *Les recherches sur la taille des classes*, Rapport établi à la demande du HCéé, janvier 2001.

et sociale : les élèves des classes à effectifs réduits sont plus nombreux « à accéder à l'université, à vivre dans un bon voisinage et à se marier » (sic). Mais, au-delà de cette confirmation, l'enquête montre également que l'expérience professionnelle des enseignants constitue un facteur tout aussi déterminant de la réussite scolaire : avec des professeurs plus expérimentés, les enfants obtiennent de meilleurs scores de réussite aux tests. Dans le cadre du programme, des formations complémentaires et un tutorat devenaient donc nécessaires pour les enseignants débutants. Dans les autres classes, les enseignants expriment finalement peu d'intérêt pour la présence d'assistants. Après avoir analysé d'autres expériences, Denis Meuret en tire la conclusion que :

« l'ensemble des recherches américaines converge donc vers ceci que, dans le cadre de ce système éducatif, il existe bien, dans les petites classes de l'enseignement primaire, au moins en grande section ou au CP, un effet positif d'une réduction forte de la taille des classes de l'enseignement primaire, [...] un effet vraiment substantiel pour les élèves des minorités et pour les enfants de familles défavorisées, un effet durable même après que les élèves ont rejoint de grandes classes... »³.

Il précise plus loin ce qui pourrait être retenu de cette expérience :

« il n'est pas sûr que les résultats obtenus à l'étranger soient transférables en France. On pourrait penser par exemple que l'enseignement américain est moins frontal que l'enseignement français et pâtirait pour cette raison de la taille des classes ».

Le programme STAR a été abandonné. L'État du Tennessee envisage une augmentation de la taille des classes dans les écoles publiques. En effet, aujourd'hui, la priorité des autorités éducatives, tant fédérées que fédérales, semble moins être la réduction de la taille des classes que la scolarisation à un plus jeune âge. L'entrée en maternelle (*Kindergarden*) étant fixée à l'âge de cinq ans, les enfants défavorisés accusent, dans l'apprentissage de la lecture et l'acquisition de la langue, un retard de 12 à 14 mois sur les enfants scolarisés plus tôt, retard qui ne peut généralement se combler. Le *Preschool for All Program* (Préscolarisation pour tous) est à l'ordre du jour et paraît un enjeu plus important que la réduction des classes élémentaires. Doté de 75 milliards de dollars sur dix ans, c'est un sous-programme du plan *Race to the Top* qui met en concurrence les États et qui vise à scolariser les enfants de moins de cinq ans issus de familles défavorisées. Pour consolider ce programme, une loi, le *Strong Start for America's children Act*, est en cours de discussion devant le Congrès américain. Son objectif est de parvenir à scolariser à très court terme plus de 50 % des enfants âgés de quatre ans. Parmi les arguments avancés, on notera les inégalités engendrées par la disparité de la scolarisation préélémentaire : des tests menés dans l'Oregon auprès de 4 000 enfants montrent qu'un sur trois peut nommer cinq lettres de l'alphabet, et qu'un sur sept ne peut pas identifier une seule lettre. En Louisiane, 46 % des enfants entrant en *Kindergarden*, ont un niveau exigeant un « support intensif » en lecture. Par ailleurs, quatorze États ont voté en 2012 une loi imposant que les élèves de 3^{ème} grade (CE2) aient acquis les bases de lecture, objectif impossible à atteindre sans une préscolarisation avancée à quatre ans. L'ensemble des investissements en innovation pédagogique (vingt États ont investi un milliard de dollars à ce titre) est désormais tourné vers le programme *Race to the Top - Preschool for All* subventionné par le Secrétariat à l'éducation qui récompense les États qui s'engagent le plus

³ Denis Meuret, op. cité p.17

sur la voie des réformes. L'Ohio a par exemple lancé un *5 Star Rating System* pour mesurer la qualité des services scolaires préélémentaires. Cette réorientation – préscolariser un an de plus plutôt qu'envisager d'autres formes d'innovations pédagogiques telle que la réduction des classes – relève d'une vision nouvelle aux États-Unis du rôle de l'école pour les jeunes enfants.

1.1.2. En Angleterre et au Pays de Galles, le projet DISS : un dispositif ancien encore à la recherche de sa pleine efficacité

Le projet DISS (*Deployment and Impact of Support Staff*) a été lancé en 1997. Pour l'essentiel, il s'agit de l'implantation dans les classes anglaises et galloises de 190 000 assistants, soit un quart des effectifs adultes des systèmes anglais et gallois. Le coût de ce projet se situait à 4,1 milliards de livres en 2008. Il devait permettre une étude approfondie sur la relation entre le soutien assuré par des assistants d'enseignement (*teaching assistants*) intervenant sous des formes variées en classe et l'amélioration des acquisitions et attitudes des élèves envers l'apprentissage à travers différentes fonctions assurées par les assistants : *classroom assistant, higher level teaching assistant, learning support assistant, nursery nurse*.

Les modalités d'interventions se veulent donc diverses et à tous les niveaux. Elles ont pour corollaire de repérer et de prendre en charge des effectifs d'élèves en difficulté, individuellement ou en petits groupes. Au total, 8 000 élèves, soit deux cohortes comprenant sept tranches d'âge, sont suivis sur une année scolaire.

Les bilans ont été dressés régulièrement entre 2005 et 2009 puis en 2011. Les constats des rapports établis par Peter Blatchford⁴ (porteur du projet) et son équipe de recherche sont sans équivoque : le système des assistants génère des effets négatifs en termes d'acquisitions scolaires ou d'amélioration de celles-ci sauf pour une tranche d'âge (13-14 ans). Néanmoins, des résultats positifs en matière de discipline ou plus globalement en termes de comportement social sont observés.

À l'analyse, il apparaît que si les enseignants sont satisfaits de cette amélioration de la discipline dans les classes bénéficiant d'un *classroom assistant*, les assistants n'ont pas assumé leur rôle en matière de renforcement des apprentissages. En effet, les élèves dont ils ont la charge n'ont pas bénéficié d'une exposition suffisante au programme d'enseignement lui-même, qui demeure de la maîtrise des enseignants seuls. En se centrant sur des tâches plutôt répétitives, sans compétences pédagogiques suffisantes, les assistants ont éloigné les élèves dont ils avaient la charge des acquisitions attendues. Une insuffisante définition préalable des rôles serait la cause principale de l'échec du dispositif : les assistants, plus concentrés sur leurs tâches que sur les objectifs d'apprentissage, dans un discours descendant (*close down vs open up*) ont également trop pris en charge les élèves en difficulté hors de la classe.

À la suite des constats de l'étude DISS, a été lancé entre 2010 et 2011 le projet EDTA (« *The Effective Deployment of Teaching Assistants* »), sur lequel une équipe de chercheurs a

⁴ Cf. la synthèse des bilans dans Blatchford P., Russell, A. and Webster R., *Reassessing the impact of teaching assistants : How research challenges practice and policy*, Oxon - Routledge, 2012.

travaillé avec 40 enseignants et assistants dans 10 écoles, dans une recherche beaucoup plus limitée en effectifs⁵ financée par la fondation privée Esmée Fairbairn. Ce projet avait pour objectif de redéfinir le rôle des assistants d'enseignement (*teaching assistants*) auprès des élèves en précisant leurs fonctions au sein de la classe et de l'équipe pédagogique, afin de renforcer leur efficacité.

Sur la base des conclusions de l'étude DISS et dans le cadre du projet EDTA, trois aspects fondamentaux du métier d'assistant d'enseignement ont été précisés : les modalités de leurs interventions, leur relation pédagogique aux élèves et leur travail de préparation. Les modalités d'intervention des assistants d'enseignement sont guidées par le principe que les assistants doivent offrir une valeur ajoutée à l'enseignement, sans se substituer à l'enseignant : les assistants ne travailleront plus seulement avec les élèves en difficulté scolaire (*low attaining & pupils with special educational needs*), mais également avec des élèves de bon et moyen niveaux (*middle & high ability*). En conséquence, ce sont les enseignants qui prennent prioritairement en charge les élèves en difficulté scolaire. D'autre part, les enseignants mettent en action les assistants en continu, en limitant « les temps de passivité » qui avaient été également considérés comme l'un des facteurs d'échec du projet DISS. Les assistants passent la majorité du temps dans la classe, ce qui limite les moments d'externalisation des élèves assistés et donc l'éloignement de leur enseignant ainsi que des autres élèves de la classe.

La relation pédagogique établie par les assistants d'enseignement s'appuie désormais sur une volonté de modifier la façon dont ils s'adressent aux élèves : il convient de soutenir les pratiques enseignantes en termes d'évaluation (de préférence formative) et de démarche d'apprentissage (approches « socioconstructivistes »). Les assistants sont encouragés à repenser la manière dont ils conduisent le questionnement des élèves, à faciliter leur compréhension, à éviter de simples tâches d'exécution et, plus globalement, à promouvoir une prise d'autonomie progressive.

La préparation des tâches des assistants d'enseignement veut créer une coopération plus étroite entre les enseignants et les assistants, dans une perspective de clarification du rôle pédagogique de ceux-ci. Pour cela, les horaires des assistants ont été définis afin de favoriser des rencontres formalisées avec les enseignants : ainsi, un temps de concertation quotidien entre enseignants et assistants en début de journée permet de préciser les projets d'enseignement, le rôle et les tâches spécifiques attendus de l'assistant pour la journée.

Les résultats constatés à la suite de ce recadrage, dans le projet EDTA, ont essentiellement montré que les enseignants ont mieux pris conscience de leurs responsabilités envers les élèves et les assistants, que ces derniers sont nettement plus engagés dans l'action et que leurs aptitudes et leur statut ont été revalorisés aux yeux des équipes pédagogiques. Le projet EDTA a donné lieu à de nombreuses publications, y compris à destination des chefs d'établissement et des enseignants, recensant des outils et des stratégies de conduite de classe,

⁵ Cf. Blatchford P., Webster R. and Russell A., *Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools : the impact on schools. Final report on findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) project*, 2012.

<http://www.teachingassistantresearch.co.uk/the-edta-project/4581706629> (consulté le 30.04.2014).

et fournissant un cadre d'évolution de la préparation et des modes d'intervention des assistants d'enseignement⁶. Mais, au fond, la question centrale est désormais : « comment utiliser au mieux des assistants ? ».

1.1.3. En Italie, une expérience interrompue, visant à dépasser le « maître unique »

Avant 1990, l'école élémentaire italienne reposait sur le principe du « maître unique » et, ce, à double titre : un enseignant par classe et le même enseignant pour l'élève de la première année à la dernière année de sa scolarité primaire. La loi du 5 juin 1990 a redéfini complètement l'organisation de l'école élémentaire en créant un système de « *modules didactiques* » avec trois enseignants pour deux classes, chaque enseignant étant responsable d'un champ disciplinaire (selon la définition locale, champs linguistique-expressif, mathématique-scientifique, anthropologique). De fait, dans un contexte d'enseignants en surnombre, l'école s'organisait comme un petit collège. Le temps de service dégagé faisait que chaque classe disposait d'un enseignant pour l'italien, d'un enseignant pour les mathématiques, auxquels s'ajoutaient l'enseignant d'anglais, l'enseignant de soutien et l'enseignant de religion et que la « co-présence » de deux enseignants était possible.

Ce modèle d'organisation s'est trouvé en rupture nette avec le précédent. Aux yeux de beaucoup, il a constitué un « âge d'or » de l'école italienne. Pour d'autres, il s'est agi d'une dérive ne correspondant plus aux objectifs fondamentaux d'une école primaire, compte tenu du nombre d'enseignants par classe.

En même temps, cette loi a introduit le principe d'une école à horaires variables : si les enseignements (« activités didactiques »)⁷ doivent se situer entre 27 et 30 heures hebdomadaires pour les élèves (24 heures de service pour les enseignants), le concept d'une école « à temps plein » apparaissait dans le cadre possible d'une semaine à 40 heures maximum, offerte aux familles et susceptible de devenir un service éducatif global puisqu'elle incluait l'aide aux élèves, à la demande des familles, et des activités supplémentaires proposées en fonction du contexte socio-économique. En 2004 a été instituée une nouvelle figure : « *l'enseignant tuteur* » chargé de l'orientation, du tutorat pour tous les élèves dans le but de leur offrir un enseignement et un apprentissage personnalisés.

La réforme Gelmini (du nom de Mariastella Gelmini ministre de l'instruction de 2008 à 2011) rétablit le « maître unique », appelé « prévalent », chargé d'enseigner les humanités et les sciences à la rentrée 2009. Pour des raisons affichées d'économies budgétaires, l'école élémentaire italienne met en place un enseignement hebdomadaire de 24 heures au lieu de 30 heures en moyenne, et plutôt en matinée à l'instar de ce qui existe déjà pour les collèges. Le nombre moyen d'élèves par classe est porté à 27 ou 28, contre une moyenne de 16 à 20 précédemment. L'horaire de service des enseignants, 22 heures par semaine plus deux heures

⁶ Cf. Russell A., Webster R. and Blatchford P., *Maximising the impact of teaching assistants : Guidance for school leaders and teachers*, Oxon -Routledge, 2013 et Webster R., Russell A. and Blatchford P., *Teaching Assistants. A guide to good practice*, Oxford University Press, 2013.

⁷ Cf. Legge 5 giugno 1990, n.148, *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*, http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1148_90.html
(Site consulté le 30.04.2014)

dites de « programmation », est inchangé mais d'une certaine façon optimisé. La réforme a effectivement permis l'économie de 20 % des postes.

Dans la plupart des cas, l'horaire a été morcelé, même si des écoles ont maintenu dans certaines classes le fonctionnement par « module » avec trois enseignants sur deux classes. En effet, la réorganisation, compte tenu des spécialisations intervenues depuis 1990, entraîne l'utilisation de plus de trois enseignants par classe pour des interventions successives (on arrive dans certains cas à cinq) sans compter les enseignants d'anglais, de soutien et de religion, dans plus de 20 % des classes.

Le système de « co-présence » qui avait été expérimenté auparavant, mais jamais évalué, avec deux enseignants dans une même classe a également été repensé. Aujourd'hui, les heures de « co-présence » des enseignants demeurent utilisées en partie pour des activités en classe, pour le remplacement d'enseignants absents, et même pour constituer de nouvelles classes à temps plein au sein du même établissement scolaire. Dans le cadre de l'autonomie scolaire qui prévaut, c'est au directeur d'établissement qu'il appartient de gérer au mieux les dotations en personnel et la stratégie pédagogique de l'école.

Ces deux expériences successives n'ont pas fait, selon ce que la mission a pu en connaître, l'objet d'une évaluation. Dans un contexte passionné, les évolutions voulues par le gouvernement italien sont apparues comme des enjeux d'une nature autre que pédagogique. Il apparaît donc difficile d'en tirer aujourd'hui des leçons transférables ou non.

1.1.4. Au Danemark, un projet de co-enseignement encadré mais délocalisé

En décembre 2012, le gouvernement de coalition danois a lancé un vaste plan d'amélioration des résultats du système éducatif danois « *How to make a good school even better - an improvement of the standards in the Danish public school* »⁸. Au constat que « les enfants n'apprennent pas suffisamment à l'école » et notamment pour être de bons lecteurs et pour détenir les bases nécessaires en mathématiques, le plan détaille un ensemble de mesures « pour que tous les enfants améliorent leurs compétences scolaires » (*academic qualifications*) et pour faire évoluer le climat scolaire. Pour l'essentiel, il s'agit de renforcer l'enseignement du danois, des mathématiques, des sciences et de la technologie sur la base d'un curriculum qui intègre des temps de jeu, d'exercices et d'appui au travail à la maison. Les semaines d'enseignement devront être allongées pour ce faire, passant à 30 heures pour les niveaux 1 à 3 (7-9 ans) et à 35 heures du niveau 4 au niveau 6 (10-12 ans) en incluant les temps de pause. Des leçons additionnelles de 45 minutes à une heure sont adjointes à l'emploi du temps habituel. En parallèle, les enseignants font l'objet de mesures catégorielles et de mesures de développement professionnel en vue d'une amélioration du « savoir bien enseigner ».

Enfin le plan danois s'attache, à côté des objectifs nationaux d'amélioration, à « simplifier les règlements – qualifiés d'« inutilement bureaucratiques » – et à augmenter l'indépendance des municipalités et des écoles ». À ce titre, le gouvernement a proposé que les municipalités

⁸ Cf. le détail de ce plan en langue anglaise sur le site du ministère de l'éducation danois : www.uvm.dk/betterschool

aient le libre choix des horaires dans le respect d'une semaine maximum de 40 heures. Il va plus loin en acceptant que « les municipalités aient la possibilité d'autoriser les écoles à diminuer les heures de cours pendant un an..., à la condition qu'en retour les écoles augmentent le nombre d'heures de co-enseignement notamment en danois et en mathématiques ». Ces possibilités d'exemption s'appliquent aux petites classes (maternelle, niveaux 1 à 3 seulement). Cette autorisation peut être accordée dans les cas où il est estimé que « le co-enseignement est susceptible de permettre d'atteindre les objectifs scolaires et de faciliter le bien-être, le développement et les progrès des élèves plus que l'allongement des journées de classe ».

Le co-enseignement peut être pratiqué avec des assistants d'enseignement (*teaching assistant*). Mais en fait, il s'agit d'enseignants au plein sens du terme, issus d'autres équipes ou de « pédagogues » recrutés localement et disposant d'une formation professionnelle avérée. « Cela rend possible un meilleur suivi individuel de l'élève même avec des jours de classe plus courts ».

Le co-enseignement (« Deux enseignants dans la classe ») a fait l'objet d'une expérimentation débutée en 2012-2013. 105 écoles ont été choisies pour y participer. Elles forment trois groupes de 35 écoles chacun. Deux groupes d'écoles bénéficient soit d'un enseignant supplémentaire, soit d'une « personne-ressource » ou d'un « superviseur professionnel » recruté localement à partir d'un budget attribué. Le troisième groupe ne reçoit aucun complément en personnel d'enseignement. Les écoles en co-enseignement assurent un programme d'enseignement spécifique hebdomadaire comprenant un nombre d'heures de cours réduit, soit 17 heures stricto sensu de danois et de mathématiques appuyées sur un curriculum défini préalablement. Les élèves ont fait l'objet des mêmes tests en début d'expérimentation (mathématiques et danois), ils ont également répondu à des questionnaires sur le climat scolaire.

Le gouvernement danois souhaitant avoir des certitudes sur l'intérêt du maintien du dispositif, un premier bilan a été publié en avril 2014 sous la forme d'une note⁹ fondée sur les résultats aux tests nationaux prévus par l'expérimentation, sous le contrôle de l'université d'Aarhus. Ce bilan provisoire indique qu'il y a « un petit effet positif sur les résultats des élèves en lecture s'il y a un enseignant supplémentaire », une autre personne-ressource ou encore un « superviseur professionnel » affecté à l'enseignement dans la salle de classe. Les résultats montrent qu'en fonction du statut du personnel supplémentaire, les élèves peuvent bénéficier d'une « avance de scolarité » jusqu'à trois mois.

Le « projet pilote à deux enseignants » montre également que l'on peut constater de meilleurs résultats pour certains groupes d'élèves. Ce sont surtout les élèves dont les deux parents ont suivi « une scolarité de 10 ans au plus » qui ont le plus tiré bénéfice de la présence d'une autre personne-ressource dans la classe. De même, l'effet d'un enseignant supplémentaire ou d'une

⁹ Ministère de l'éducation du Danemark, Département de l'école fondamentale et des missions internationales, *Note sur les résultats du projet basé sur la présence de deux enseignants et du projet basé sur l'enseignement de la langue maternelle*, remise à l'Ambassade de France à Copenhague, en date du 8 avril 2014. Traduction assurée par la sous-direction des affaires européennes et multilatérales de la délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération.

personne-ressource supplémentaire est un peu plus important dans les classes où il y a au moins un élève qui bénéficie d'un enseignement spécialisé.

Comparés aux résultats obtenus en lecture dans les écoles avec les cours supplémentaires de danois et le cours de « compréhension générale de la langue », les résultats obtenus par la présence de deux enseignants montrent un effet positif relativement limité.

Ces résultats sont issus de tests passés après un temps relativement court. La même note danoise précise « qu'on ne peut pas encore se prononcer quant aux effets sur le long terme ». Il convient également de noter l'absence d'effets positifs aux résultats des tests de mathématiques.

1.2. En France, les enseignements contrastés de tentatives diverses

La mission n'a retenu pour un bref tour d'horizon que des expériences relativement récentes puisque datant des quinze dernières années, toutes inscrites dans des projets de prévention de la grande difficulté scolaire ou de l'illettrisme. Ces expériences, qu'elles soient d'initiative ministérielle ou locale, ont fait l'objet de suivis divers voire d'évaluations. Ce sont les rapports ou comptes rendus issus de ces travaux qui sont exploités pour la synthèse ici présentée ou bien des archives institutionnelles ou individuelles auxquelles il a été possible d'avoir accès.

1.2.1. Plusieurs formes d'action au niveau du CP pour prévenir l'illettrisme

Considérant que les difficultés en lecture et en écriture sont à la racine de l'échec scolaire, Luc Ferry, dès son arrivée au ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, a fait de la prévention de l'illettrisme sa priorité en tentant de traiter la complexité du sujet par une variété de dispositions : détermination d'un temps de pratiques de la lecture et de l'écriture dans les horaires d'enseignement du français, publication de livrets destinés à aider les enseignants dans leurs pratiques (*Lire au CP*), implication des familles grâce à un travail en commun avec l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme, programme d'incitation à la lecture et à l'écriture dans le temps périscolaire, création d'un site internet dédié avec des ressources pour tous les acteurs de ce vaste plan. C'est dans ce contexte global que s'est inscrit le choix de promouvoir des modalités de travail nouvelles dans des classes de CP situées dans des écoles accueillant des élèves issus de milieux défavorisés. Deux phases ont marqué cette politique, l'une qui a commencé en septembre 2002 et qui a connu comme épilogue un arrêt net, l'autre qui a débuté à la rentrée suivante et s'est terminée sans véritable bilan.

▪ 1.2.1.1. Le « dédoublement » des classes de CP : une expérience non probante

Le choix de cette option politique s'est appuyé sur un avis du haut conseil de l'évaluation de l'école (HCéé) datant de mars 2001 qui faisait suite à un rapport de synthèse sur « Les recherches sur la réduction de la taille des classes » élaboré par Denis Meuret¹⁰. Cet avis

¹⁰ Ce rapport, cité supra (note 2), ainsi que l'avis du HCéé sont en ligne sur le site www.hce.education.fr

incitait à mettre en place l'expérimentation d'une disposition articulant trois conditions de succès mises en évidence dans le rapport : une forte réduction de la taille de classes au début de la scolarité obligatoire et situées en milieu défavorisé.

À la rentrée 2002, une expérimentation a donc été lancée dans une centaine de classes de CP réparties dans les dix académies où la proportion d'élèves en éducation prioritaire était la plus forte. Les effectifs de ces classes ont été abaissés très nettement puisque le bilan fait état de huit à douze élèves par classe. Des classes témoins aussi comparables que possible ont été choisies dans les mêmes académies. Des différences ont cependant été notées dans l'ancienneté des maîtres et leur expérience dans la conduite d'un CP (ancienneté et expérience un peu plus importante pour les maîtres des classes témoins) ainsi que dans leur formation continue (suivi d'une action de formation sur la lecture au cours des trois années précédentes plus fréquent chez les maîtres des classes expérimentales).

Une observation systématique des classes, mise en place dans des conditions contrôlées¹¹, révèle quelques caractéristiques des pratiques d'enseignement liées aux conditions expérimentales : des sollicitations des élèves plus fréquentes, une mobilisation plus soutenue de ces élèves. Mais c'est la diversité des pratiques, y compris au sein d'une même classe et pour un même maître, qui ressort et il n'apparaît pas de différences significatives entre classes expérimentales et classes témoins, même si des écarts sont enregistrés affectant la durée de certaines phases d'enseignement, les contenus des activités, la passation des consignes, un mode différent de pilotage collectif. La plus grande diversité des pratiques dans les classes à effectifs réduits est dite révélatrice des tentatives d'ajustement des maîtres qui exploitent ainsi la latitude que leur donne la réduction des effectifs.

Par ailleurs, la même expérimentation a été suivie par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) qui a procédé à des évaluations des acquis des élèves à plusieurs moments de leur parcours en cycle 2. Les conclusions de l'étude¹² à laquelle ont collaboré onze chercheurs peuvent être résumées ainsi :

- au bout de cinq mois, on notait un avantage significatif mais limité pour les élèves des CP expérimentaux (+ 2,5 points sur 100), avantage qui s'est confirmé et légèrement amplifié en fin de CP (+ 3,7 points sur 100) ;
- au début du CE1, avec la reprise de l'évaluation passée en fin d'année scolaire précédente, on mettait en évidence que l'écart s'estompait et devenait non significatif (+ 1,8 point sur 100) ; il n'existait plus de différences en fin de CE1 entre des élèves ayant effectué leur CP dans les conditions expérimentales et les autres ;
- les élèves des CP à effectifs réduits ont autant redoublé le CP que ceux des classes témoins, ils ont plus redoublé le CE1 que ceux qui avaient fréquenté les classes témoins.

La conclusion de l'étude est alors claire : « *une réduction de la taille des classes de CP est, à elle seule, d'un intérêt pratiquement nul* ». Cependant le questionnement reste ouvert avec

11 Note d'évaluation numéro 05.03, L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoire.

12 Même note d'évaluation.

trois interrogations relatives aux conditions dites « trop extrêmes » (écoles très défavorisées) dans lesquelles étaient les classes expérimentales, au temps d'adaptation nécessaire aux maîtres pour tirer pleinement profit de conditions d'enseignement très nouvelles et, enfin, sur la limitation à une année des conditions d'apprentissage particulières faites aux élèves concernés.

Deux chercheurs, Pascal Bressoux et Laurent Lima, ont depuis apporté des correctifs à la conclusion initiale, en mettant en évidence un « biais de sélection » relatif à la différence d'ancienneté et d'expérience en CP des maîtres des classes expérimentales et des classes témoins. Les plus anciens et plus expérimentés sont en moyenne plus efficaces, plus « égalisateurs », plus favorables aux progrès des élèves faibles¹³ ; comme ces maîtres sont plus nombreux dans les classes témoins, ce biais de sélection peut avoir masqué une forme d'efficacité de la réduction des effectifs.

▪ **1.2.1.2. Le renforcement de l'encadrement pédagogique au CP : une expérience sans conclusion et sans suite**

À la rentrée 2003, l'expérimentation évoquée ci-dessus a été élargie à davantage de classes en même temps que diversifiée dans sa forme. Trois modalités ont été envisagées :

- un allègement des effectifs dans 500 classes de CP ;
- un « renforcement » de l'encadrement avec des maîtres supplémentaires dans 1 500 CP ;
- un « accompagnement » par des assistants d'éducation dans 1 500 CP.

Dans les faits, les échantillons ont été différents de ce qui était prévu : moins important pour les CP allégés (485 classes) mais plus importants pour les deux autres catégories (respectivement 1782,5 et 2016,5)¹⁴.

Les écoles concernées étaient volontaires pour « *travailler en équipe, mieux et autrement* » ; l'expérience porte d'ailleurs le nom de TEMA et l'on parle de « *maîtres surnuméraires* » pour éviter alors de reprendre les termes mêmes du slogan d'une organisation syndicale qui revendique « *plus de maîtres que de classes* ». Ces écoles devaient recevoir un soutien de l'équipe de circonscription.

Outre l'évaluation conduite par l'inspection générale, un suivi a été mis en œuvre au niveau national dans 91 écoles, dont la DEP a rendu compte¹⁵. Une typologie des organisations rendues possibles par l'ajout d'un autre professionnel distingue ce qui est au bénéfice direct des élèves :

- prise en charge mieux assurée de tous les enseignements soit par substitution (le maître supplémentaire assume alors un enseignement que le titulaire de la classe ne

13 Bressoux P., & Lima L., La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France. Raisons éducatives, 2011.

14 Données issues du rapport de l'IGEN daté de mai 2004 : La mise en œuvre du plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire en 2003-2004.

15 Note d'information numéro 04-04 Des maîtres surnuméraires dans des écoles maternelles et élémentaires. Numéro 156 des Dossiers de la DEP (titre identique) de C-L. Do et J. Benhaim-Grosse, septembre 2004.

dispense pas : c'est surtout vrai des domaines de l'éducation artistique et des langues vivantes), soit par collaboration (co-animation, dédoublement, décloisonnement, ateliers) ;

- conduite de projets inscrits au projet d'école (chorale, journal d'école, etc.),
- prise en charge de groupes de besoins ;

et ce qui joue plus globalement sur le fonctionnement de l'école (activités au service de l'équipe, ouverture de l'école).

Pour résumer, les fonctions sont liées au contexte, multiformes le plus souvent et évolutives dans l'année. Le CP, bien que directement visé dans l'expérimentation, n'est pas la seule classe cible de la ressource supplémentaire et l'aide aux élèves en difficulté n'est qu'une des possibilités exploitées par les équipes.

L'évaluation de l'inspection générale est centrée sur le cours préparatoire, cible initiale de l'expérimentation. Le bilan est donné de manière prudente puisque l'observation a été conduite assez tôt dans une première année expérimentale. Il fait apparaître :

- « *un impact modéré des diverses modalités d'accompagnement* » : la gestion pédagogique de la classe ne semble pas modifiée de manière significative et, quand elle l'est, l'inspection générale alerte sur les effets potentiellement négatifs d'une présence trop pressante d'adultes qui induit de la passivité chez les élèves, voire de la lassitude ou même du découragement. L'inspection note que « *l'enseignant titulaire doit encore apprendre à utiliser le concours qui lui est proposé, concours dont il apprécie l'existence mais dont il ne semble pas en mesure de profiter, ou de faire profiter pleinement ses élèves* » ;
- « *la prédominance de l'effet-maître* » : quoiqu'il y ait ici ou là plus d'interactions d'un adulte avec les élèves faibles, plus d'échanges entre élèves, « *le caractère frontal de l'enseignement n'est guère affecté par les dispositifs mis en œuvre* » et « *l'objectif de différenciation visé n'est pas atteint* »¹⁶.

L'inspection générale insiste en outre sur le travail de fond engagé dans de nombreuses circonscriptions avec les maîtres de CP concernés dont il est alors espéré qu'il portera ses fruits, mais dont il est impossible d'apprécier les effets compte tenu du moment de l'observation. Les conclusions attirent l'attention, d'une part, sur l'effort de formation et d'accompagnement important qui est requis parce que « *la réflexion pédagogique et didactique n'est pas suffisamment maîtrisée et la mise en place du dispositif ne peut suffire à la nourrir* » et, d'autre part, sur la nécessité d'une politique d'ensemble sur les trois étapes du cycle 2 pour réduire de façon significative le nombre des élèves en difficulté.

Cette expérimentation a été abandonnée sans qu'un bilan officiel n'en soit tiré¹⁷. Quelques départements ont conservé de cette période des maîtres supplémentaires dans certaines écoles,

16 Rapport cité en note 5.

17 Les archives consultées (cotées F 17 bis 2005. 48/5 dans le fonds des archives nationales) ne comportent pas d'éléments sur les travaux du comité de suivi national alors mis en place et pas d'autres informations que celles qui sont exploitées ici sur la période postérieure à l'année de lancement.

jusqu'à cette année où le dispositif « *plus de maîtres que de classes* » a fréquemment intégré ces situations en transformant le plus souvent le mode opératoire.

1.2.2. Deux initiatives locales apparentées au dispositif « plus de maîtres que de classes »

La première expérience relatée ci-après, dont le lancement remonte à 1998 et dont l'initiative revient à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale de la Haute-Marne, touche le cycle 3. La seconde, plus récente, puisqu'elle a commencé en 2005 et se poursuit aujourd'hui au sein du dispositif « Plus de maîtres que de classes », concerne le cycle 2 et se déroule dans le département des Bouches-du-Rhône. Les deux ont été installées dans des écoles des secteurs les plus difficiles, notamment ceux de l'éducation prioritaire. La première a fait l'objet d'une évaluation ; la seconde intègre des composantes qui permettent d'en percevoir l'efficacité au terme du cycle 2 sans que le dispositif n'ait été évalué.

▪ 1.2.2.1. ARTE (Aide à la réussite de tous les élèves) : un bilan décevant

Le cahier des charges du dispositif tel qu'il a été défini en octobre 1998 précise :

- un objectif : « donner autrement aux élèves qui sont différents » en s'attachant notamment à leur redonner le goût d'apprendre grâce à « d'autres méthodes, d'autres démarches et d'autres organisations pédagogiques » ;
- le niveau d'intervention : le cycle 3 de manière privilégiée, où l'action doit bénéficier directement à des élèves dits « en début de rejet de l'école » ; les élèves des cycles antérieurs bénéficient d'autres aides, notamment spécialisées, mais il est admis que des élèves du cycle 2 peuvent être pris en charge après accord de l'IEN ;
- un principe d'organisation : le maître supplémentaire prend en charge la majorité des élèves de la classe dont le titulaire travaille alors avec le groupe des élèves en difficulté déterminé après évaluation ; le maître supplémentaire collabore plus largement à la conception de l'action pédagogique en concertation avec le maître de la classe ;
- des indicateurs pour évaluer le projet au bout de trois ans : l'évolution du nombre d'élèves en difficulté en début de 6^{ème} (définis comme ceux qui ne maîtrisent pas les compétences dites de base évaluées dans l'évaluation nationale alors en place), l'évolution de la relation au savoir des élèves suivis par le dispositif ARTE (grille d'analyse fournie), l'évolution du sentiment de sécurité qu'ont les élèves en cour de récréation (expression des élèves sollicitée sur la base de quelques items)¹⁸.

Ce dispositif a fait l'objet d'un suivi (observations et entretiens) par des équipes de l'institut national de recherche pédagogique (INRP). Une monographie concernant un des sites (donc sans portée générale) apporte des éclairages sur le ressenti des maîtres et sur les modalités variées d'action. Les enseignants disent avoir pu faire avec un petit groupe ce qu'ils ne pouvaient mettre en œuvre avec la classe entière, avoir pu approcher de manière plus fine les

¹⁸ La mission n'a pu exploiter les évaluations qui ont pu être conduites localement sur ces divers points.

progrès des élèves et avoir ainsi découvert des capacités chez des enfants complètement éteints dans le groupe-classe entier (satisfaction souvent exprimée dans les dernières années à propos de l'aide personnalisée). Le constat est fait du peu de modifications des pratiques pédagogiques dans un contexte où la ressource supplémentaire a été adoptée le plus souvent pour ne pas perdre un poste, plus que par conviction et motivation pour travailler autrement. L'analyse des pratiques débouche sur une typologie des formes de collaboration entre les deux maîtres :

- « partenariat de substitution » quand le maître ARTE prend des élèves sans que le titulaire sache exactement ce qu'il fait,
- « partenariat de juxtaposition » quand les élèves sont répartis entre les deux maîtres pour des activités identiques menées séparément,
- - « partenariat de coopération ou interactif » quand le duo « co-décide » et se vit comme co-responsable des élèves.

Une évaluation externe a été mise en place par l'institut de recherche sur l'éducation (IREDU) et l'université de Bourgogne¹⁹. Compte tenu du moment de la commande de cette évaluation, les données sur les parcours ont été rassemblées a posteriori. Les chercheurs se sont appuyés sur les résultats aux évaluations en CE2 et en 6ème pour conclure que : « De façon globale, le dispositif ARTE n'a aucun impact sur les progressions des élèves au cours du cycle 3 ». De manière plus détaillée, si l'aide est apportée par le maître titulaire de la classe (ce qui était prévu), elle n'a pas d'effets en français et peut avoir une influence négative en mathématiques ; si l'aide est apportée par le maître supplémentaire (c'est arrivé), les progressions des élèves sont identiques à celles des élèves des classes témoins. Les chercheurs concluaient en 2002 que « l'enseignement à des petits groupes d'élèves faibles ne semble pas être le moyen efficace pour réduire les difficultés des élèves » tout en précisant que toute généralisation serait hasardeuse tant sont nombreuses les variables de contexte.

▪ **1.2.2.2. PARE (*Projet d'aide à la réussite des élèves*) : un dispositif qui donne satisfaction aux acteurs et que les observateurs regardent de manière très positive**

Ce dispositif a été présenté dans un précédent rapport des inspections générales²⁰ ; on ne fera ici qu'en rappeler l'économie générale avant de rendre compte des observations effectuées au fil des années et des avis des acteurs recueillis lors d'entretiens²¹.

Mis en place dès 2005 en application de la loi créant le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), le dispositif très cadré permet à des équipes volontaires de disposer d'un emploi supplémentaire pour développer des démarches concertées de nature à améliorer les résultats des élèves. Il concerne spécifiquement le cycle 2 et vaut pour les trois années du cycle. Un cahier des charges très précis est défini, les équipes volontaires ayant à remplir un dossier exigeant (qui intègre notamment des analyses de résultats d'évaluation) et à s'engager

¹⁹ Piquée C., Suchaut B., *Éléments d'analyse de l'efficacité pédagogique du dispositif ARTE. Rapport à l'inspecteur d'académie de la Haute Marne*. IREDU-CNRS et Université de Bourgogne, décembre 2002.

²⁰ Rapport 2010-114, *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*.

²¹ Pour cette approche rétrospective du PARE, la mission a pu bénéficier des apports de deux inspectrices générales qui ont suivi ce dispositif et ses évolutions dans les années antérieures, observant de nombreux sites et interrogeant les maîtres et les directeurs, Marie-Pierre Luigi (IGAENR) et Marie Mégard (IGEN).

sur plusieurs points : répondre aux enquêtes, participer aux actions de formation prévues à leur intention, respecter le cahier des charges, produire et mutualiser des outils, pratiquer les évaluations demandées. Le poste supplémentaire peut être reconduit s'il y a eu amélioration des résultats.

Le « maître PARE » est un maître expérimenté, appartenant à l'équipe ; il reste titulaire de son poste sur lequel est nommé à titre temporaire un autre enseignant et conserve toutes ses obligations au sein de l'équipe, y compris la surveillance des récréations. Distincte de l'aide spécialisée, l'aide qui se focalise sur le français et/ou les mathématiques est apportée au sein de la classe ; l'externalisation de groupes d'élèves est formellement exclue. Les observations conduites et les avis d'acteurs recueillis permettent de dresser le bilan suivant :

- Les effets reconnus concernent aussi bien les résultats des élèves (nombre plus élevé d'élèves lecteurs en fin de cycle 2, voire réussite en lecture pour tous) que les pratiques professionnelles des enseignants (habiletés à travailler avec des élèves en difficulté pour les professeurs des écoles qui ont exercé comme « maîtres PARE ») et, notamment, le travail en équipe (habitudes de préparation en commun, mutualisation de pratiques, liens entre GS et CP, échanges sur les difficultés du métier...). Les enseignants reprennent confiance dans leurs capacités à faire réussir les élèves.
- Les directeurs d'école ont un rôle déterminant dans la coordination nécessaire à une bonne organisation et dans le pilotage de la mise en œuvre du projet afin qu'il n'y ait pas de dérive, même involontaire (bilans et recadrages des dispositifs).
- Les relations entre l'inspecteur de circonscription et les écoles sont clarifiées par le protocole exigeant (suivi des projets et, surtout, des résultats) : sur la base du « contrat », une professionnalisation rigoureuse des relations est possible (objets d'échanges explicités et légitimés, échéancier précisé, etc.).
- Le « maître PARE » ne s'installe pas dans sa fonction et, pour beaucoup de ceux qui ont assumé ce rôle, c'est très bien ainsi car, à côté de la satisfaction qu'apporte la participation à un projet ambitieux et positif, il y a aussi des frustrations liées au fait que ce professeur est cantonné à deux domaines, français et mathématiques, et s'adresse presque exclusivement à des élèves en difficulté ; de plus, il n'a plus « sa classe à lui ».
- La satisfaction des parents d'élèves renvoie une image positive et cimenter la confiance qu'ils peuvent avoir en l'école.

La routine peut s'installer mais le fait que le PARE doive faire ses preuves pour être maintenu est un aiguillon important.

Ce dispositif n'a pas été formellement évalué mais dans chaque école concernée, tous les bilans exigés par l'institution sont effectués et les progrès sont examinés de près, en moyenne et pour chaque élève. Néanmoins, ces évaluations ne concernent que le cycle 2 et l'on ne sait rien du caractère durable ou non des effets enregistrés. Avant de conclure au fait que l'on a trouvé une solution efficace avec cette forme contractuelle originale et exigeante, quelques précautions doivent être prises. Son intégration au dispositif « Plus de maîtres que de classes »

pourrait permettre son évaluation en comparant les effets de cette modalité de travail aux effets d'autres formes de mise en œuvre et à ce qui se passe dans des écoles témoins.

Pour conclure, il apparaît que le bilan des expériences françaises et étrangères suscite donc plus d'interrogations qu'il n'apporte de réponses, même si les résultats de l'expérimentation danoise en 2014 paraissent fournir des éléments nouveaux. On pourra objecter par de nombreux arguments qu'une part de ces expériences ne sont pas toujours allées à leurs termes, n'ont pas été évaluées comme il aurait fallu qu'elles le soient, etc. Les quelques succès ponctuels, la demande de prolongation des expériences ne constituent pas de preuves valides et transposables. Par ailleurs, la recherche française actuelle ne s'est pas saisie du sujet sous l'angle didactique mais plutôt dans une approche sociologique, sous le vocable « pratiques enseignantes » ou dans une dimension liée aux temps d'exposition aux apprentissages que permettrait le dispositif²². La mesure de l'impact du dispositif pour la réussite des élèves est donc un sujet à venir. La plupart des chercheurs que la mission a rencontrés se réfèrent en effet d'abord aux expériences étrangères évoquées ci-dessus. Encore convient-il de rappeler que nombre de ces expériences portent plus sur la réduction des effectifs des classes que sur la problématique du maître supplémentaire. Françoise Lantheaume rappelle à cet égard qu'il n'existe aucune véritable recherche sur ce sujet. Quand on se reporte, comme le fait Marc Gurgand, aux références des travaux américains du projet STAR c'est pour retenir qu'il n'est pas aisé d'établir l'effet du maître supplémentaire tant il est délicat « d'objectiver les effets du travail de l'enseignant »²³. Selon ce chercheur de l'École d'économie de Paris, au mieux peut-on mesurer l'effet sur les maîtres, sachant qu'il est difficile de voir l'impact qu'il peut y avoir sur les élèves et plus encore de vérifier si la résonance sur les enseignants est elle-même à l'origine d'une inflexion sur les apprentissages comme sur les résultats des élèves.

2. L'accompagnement du dispositif « plus de maîtres que de classes » principalement porté par l'échelon départemental

2.1. Les attendus de la circulaire du 18 décembre 2012

Le dispositif « plus de maîtres que de classes » est défini par la circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012 publiée au BOEN n° 3 du 17 janvier 2013. Il est intéressant de noter que le titre même de la circulaire est au pluriel : la DGESCO parle de « dispositifs » ouvrant d'emblée le choix à diverses possibilités d'organisation. Pour autant, et c'est en tout cas le sens du propos introductif ainsi que des deux premiers points consacrés aux objectifs et à la mise en œuvre, l'administration manifeste un net souci, sinon de cadrage, à tout le moins de définition précise des attendus et des modalités d'organisation.

²² On notera, à ce propos, l'article de Bruno Suchaut : *Plus de maîtres que de classes, analyse des conditions de l'efficacité du dispositif*, IRSP-IREDU, mars 2013, qui tout en rappelant le bilan des expériences étrangères et françaises, insiste sur les logiques à l'œuvre dans l'organisation de la prise en charge des élèves en difficulté, l'intérêt de l'usage des programmes « reconnus » et la nécessité d'un fort cadrage du dispositif.

²³ Entretiens de la mission avec Marc Gurgand du 29 janvier 2014, avec Françoise Lantheaume du 5 février 2014.

2.1.1. *Acquérir les fondamentaux, maîtriser le socle commun, prévenir la difficulté*

Il est rappelé que ces dispositifs constituent 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* ». Il s'agit de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves – mais on prend soin de faire la distinction avec les dispositifs dédiés aux aides spécialisées destinées aux élèves en grande difficulté – qui gardent, précise la circulaire, toute leur pertinence –. Les difficultés qui relèvent des dispositifs « plus de maîtres que de classes » sont celles « *rencontrées par les élèves* » dans la maîtrise des « *apprentissages fondamentaux, indispensables à une scolarité réussie* ».

La première partie consacrée aux objectifs est elle aussi très claire à cet égard : « *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* ». C'est dans ce cadre que l'on entend « *prévenir la difficulté scolaire et [...] 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* ».

Précision donc et clarté dans le propos introductif comme dans les objectifs assignés au dispositif. Il s'agit de se centrer sur l'acquisition des fondamentaux aux fins de maîtriser le socle commun et de prévenir la difficulté. Les éléments de mise en œuvre témoignent du même souci de préciser, de cadrer et d'éviter les dérives.

2.1.2. *Le maître supplémentaire s'inscrit dans un collectif autorisant de la souplesse mais d'abord garant de régulation et d'efficacité*

Les apports du maître supplémentaire sont destinés à s'insérer dans la démarche pédagogique conduite par l'équipe enseignante. Pour ce faire, la circulaire insiste sur :

- la nécessité de procéder à une analyse des ressources locales « *déjà existantes* » ;
- l'inscription du projet dans le projet d'école, et sa présentation en conseil d'école ;
- la cohérence du dispositif qui se fonde sur une définition d'un projet éducatif d'équipe dans lequel le maître supplémentaire intervient comme tous les autres membres de l'école.

Il est attendu un travail collectif :

- du point de vue « institutionnel » : le projet « *rédigé par l'équipe, sous l'autorité du directeur d'école, est validé par l'IEN chargé de la circonscription* » ;
- du point de vue de « *l'organisation du service des maîtres, sur la base d'une obligation réglementaire identique pour tous (...)* Le projet prévoit les modalités d'intervention du maître supplémentaire en relation avec les titulaires des classes, les dispositifs de concertation et de régulation nécessaires et les personnes qui y sont associées » ;

- du point de vue de l’acte d’enseignement : « *le maître supplémentaire qui fait partie de l’équipe des maîtres ne peut être chargé de missions de coordination* ».

2.1.3. Des possibilités d’organisation et des ambitions qui vont au-delà des objectifs généraux assignés au dispositif

Pour ce qui concerne l’affectation des maîtres, il est ainsi rappelé que celle-ci « *se fait dans le cadre d’une école ou un nombre limité d’écoles relevant d’un ou plusieurs groupes scolaires du même secteur de collège. (...) Des engagements pluriannuels seront recherchés.* » Il est précisé que « *les besoins des élèves, la population des écoles et les équipes 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’IEN chargé de la circonscription* ».

Il est également écrit que « *la mission du maître supplémentaire vient en appui de ses collègues dans la classe* ». Cela, même contrebalancé par le fait que « *[la mission] peut être exercée par un maître spécifiquement affecté à l’école ou au groupe scolaire ou par un échange de service* » [et qu’] « *elle nécessite un engagement de l’ensemble de l’équipe enseignante* », introduit de l’imprécision dans la définition de l’organisation, de l’affectation et peut contribuer à faire du maître supplémentaire une forme de « référent » pour ses collègues.

Ainsi, après avoir cadré le dispositif pour en faciliter l’appropriation par les équipes, on laisse entendre que l’apport du maître supplémentaire est également censé participer à la transformation du métier.

2.2. Un pilotage académique limité, une mise en œuvre essentiellement départementale

La première observation que l’on puisse faire concerne le temps relativement contraint dans lequel les autorités académiques ont dû agir. Il a fallu très vite définir à la fois les zones d’implantation, les modalités du mouvement, le profil des candidats.

2.2.1. Une implantation des emplois PDM²⁴ au-delà de l’éducation prioritaire

De fait, tous les cas de figure se présentent. Dans une même académie, où pourtant la volonté du pilotage du premier degré est clairement affichée, la diversité de la méthode de répartition territoriale est flagrante. Dans un département, la répartition se fait par zones de difficulté sociale et scolaire (réseaux de réussite scolaire, ECLAIR) : dans ce cas, les écoles de l’éducation prioritaire ont pu être invitées à déposer un projet. Dans le département voisin, les postes sont répartis par circonscription, à charge pour l’IEN de proposer l’école ou le groupe d’écoles relevant d’un quartier difficile. Ailleurs, l’attribution se fait sous forme de renforts de décharges allouées à des maîtres déjà en charge de dispositifs de soutien.

²⁴ On utilisera le raccourci PDM pour désigner le dispositif.

Dans un très gros département, une note de l'IA-DASEN, en date du mois de janvier 2013, va jusqu'à inciter les écoles de l'éducation prioritaire, susceptibles de connaître des mesures de carte scolaire, à se porter candidates au dispositif « maître supplémentaire »...

Il arrive également qu'un IA-DASEN, récemment nommé, réoriente les choix opérés par son prédécesseur afin d'éviter que les affectations de moyens PDM n'apparaissent comme des compensations aux fermetures subies antérieurement par l'école.

Cet échantillon de pratiques est révélateur de ce qui, on le verra, semble caractériser ce dispositif, à savoir qu'il révèle davantage en creux ce que sa mise en œuvre suppose comme organisation, pratiques, outils, pilotage, qu'il n'instruit sur l'élaboration d'une modélisation exemplaire.

Surtout, dans le temps même où la réflexion est engagée sur l'éducation prioritaire, on observe que la « mobilisation » des moyens sur le dispositif PDM est loin de coïncider avec la densité des effectifs relevant de cette politique. Cela se vérifie sur les douze académies qui consacrent environ 20 % ou plus de leurs emplois à l'éducation prioritaire. Si on adopte comme ratio le nombre d'emplois créés à la rentrée 2013 au titre du dispositif du maître supplémentaire en le rapportant à celui des effectifs relevant des différents niveaux de l'éducation prioritaire (RRS, ECLAIR), les résultats vont de un poste PDM pour 191 élèves d'EP (académie de Guyane) à un poste pour 2 515 élèves (académie de Corse).

| Académies | % d'emplois Eclair+RRS | Nbre d'élèves en EP par poste PDM |
|---------------|------------------------|-----------------------------------|
| Aix-Marseille | 24,81 % | 425 |
| Amiens | 20,91 % | 400 |
| Corse | 47,66 % | 2515 |
| Créteil | 33,91 % | 1338 |
| Lille | 29,43 % | 749 |
| Lyon | 19,83 % | 265 |
| Paris | 32,63 % | 1679 |
| Versailles | 23,64 % | 458 |
| Guadeloupe | 24,61 % | 289 |
| Guyane | 62,90 % | 191 |
| La Réunion | 54,61 % | 399 |
| Martinique | 36,99 % | 570 |

Pour les dix académies consacrant entre 5 et 10 % environ de leurs emplois à l'éducation prioritaire, les ratios varient de un poste PDM pour 118 élèves de l'éducation prioritaire (académie de Poitiers) à un poste PDM pour 908 (académie de Toulouse).

| Académies | % d'emplois Eclair+RRS | Nbre d'élèves en EP par poste PDM |
|------------------|------------------------|-----------------------------------|
| Besançon | 10,34 % | 738 |
| Caen | 7,62 % | 134 |
| Clermont-Ferrand | 8,21 % | 643 |
| Grenoble | 10,69 % | 260 |
| Limoges | 7,55 % | 175 |
| Nantes | 10,65 % | 228 |
| Nice | 10,42 % | 340 |
| Poitiers | 8,46 % | 118 |
| Rennes | 6,77 % | 289 |
| Toulouse | 9,84 % | 908 |

Bien évidemment, comme toujours, il convient de se défier des moyennes. Le constat met tout naturellement en évidence le fait que le nombre des moyens déjà consacrés à l'éducation prioritaire dans certaines académies rend les implantations nouvelles de maîtres supplémentaires relativement homéopathiques dans ces secteurs. On pourrait aussi en déduire que, pour ces académies, il vaudrait mieux réorienter l'utilisation de moyens existants plutôt que d'en réinjecter de nouveaux au titre de ce dispositif.

L'examen de la situation des académies du second groupe (entre 5 et 10 % des moyens totaux dédiés à la prise en charge de la difficulté) pourrait, *a contrario*, laisser penser que l'efficacité du recours au maître supplémentaire, pour peu qu'elle soit en relation avec des implantations dans les secteurs étiquetés difficiles, sera plus importante au regard des effectifs concernés dès lors qu'ils sont inférieurs à 300. Pour autant, on voit ici aussi que les écarts sont assez importants entre des académies qui consacrent près de 10 % de leurs moyens à la difficulté (Besançon, Toulouse) et celles qui ont des ratios postes PDM/effectifs respectifs de 1/738 et 1/908. La comparaison avec Nantes, Grenoble et Nice est ici intéressante.

La circulaire de préparation de la rentrée 2014, en ce qu'elle met l'accent sur l'affectation en éducation prioritaire, peut contribuer à assurer une meilleure implantation du dispositif. Cela nécessite que l'on réfléchisse à cette occasion aux postes qu'il est possible de redéployer ou de requalifier. Cette réflexion vaut tout autant pour les moyens supplémentaires qui ont été implantés, ou maintenus, en zone rurale dès lors que de la difficulté scolaire avérée était identifiée.

2.2.2. *Des modalités d'affectation très variables*

La même diversité s'observe dans ce domaine. Quelques départements ont veillé à définir un cadre destiné à éviter les principaux écueils tel que celui de l'effet d'aubaine, susceptible de permettre à un enseignant de rejoindre une zone géographique attractive ou plus assurément encore, compte tenu de l'absence de profilage des postes, de voir nommée au barème une personne ne correspondant pas aux exigences de la mission. À cet égard, on aurait pu imaginer que les recommandations de la DGESCO eussent permis de cadrer le dispositif. Or, pour ce qui est du mouvement, les préconisations ont davantage ouvert le champ de la

diversité des pratiques et de la variété des interprétations. En la matière, toute la gamme des possibles, puisque telles étaient les orientations suggérées, a été retenue. On rappellera ici pour mémoire les conseils relatifs au 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.

Sur ce point précis, il convient de mettre à l'actif des IA-DASEN le souci assez général de faire procéder à des entretiens de motivation pour les candidats à ce type de postes. Cela se vérifie plus particulièrement dans les académies où le principe du profilage n'a pas été retenu par le recteur. Toutefois, la vérification de compétences spécifiques des candidats à ces postes n'a pas été suffisante dans l'ensemble. On observe même ici ou là de réelles réticences à recourir à quelque profilage que ce soit avec cet argument que le profil d'un poste revient à créer une nouvelle spécialité professionnelle. Cet argument peut parfois rejoindre des demandes des organisations de représentants du personnel exprimées dans un souci de garder une fluidité au mouvement des enseignants.

Par ailleurs, là même où le dispositif s'est mis en place de manière plus empirique – c'est la plupart du temps le cas quand les moyens supplémentaires sont venus abonder des décharges allouées dans le cadre de dispositifs existants –, la fonction de maître supplémentaire est généralement revenue à un maître de l'école bénéficiant déjà ou non d'une demi-décharge. Dans cette configuration, on a donc pris appui sur les compétences existantes avec le risque de rendre plus délicate l'évolution du regard porté sur la difficulté de l'environnement comme celle des pratiques antérieures.

La mission a pu observer quelques dérives. Il advient par exemple qu'un demi-poste supplémentaire se trouve implanté dans un contexte de tension avec les familles en raison d'un transfert d'une CLIS d'un lieu à un autre. Dans ce cas, la seule formalisation s'est résumée à une lettre adressée à l'IEN le 5 février 2013 revendiquant le moyen supplémentaire.

Dans un département, le maître supplémentaire vient en appui à l'enseignement de la langue régionale, ou bien encore, un maître en difficulté vient lui-même faire fonction de maître supplémentaire pour des élèves en difficultés.

Il n'est pas exclu que ces dérives soient plus généralement le fait d'académies où le pourcentage de moyens dédiés à la prise en charge de la difficulté est déjà très conséquent (dans le dernier exemple évoqué, près d'un poste sur deux de l'académie est considéré comme relevant de zones à étiquetage prioritaire).

2.2.3. *Le bien-fondé et les lacunes des cadrages départementaux*

Des documents de cadrage existent, de qualité variable. Ils sont dans la plupart des cas le fait d'initiatives départementales ; en tout cas, le CARDIE est rarement dans la chaîne de pilotage du dispositif. Ces outils de cadrage témoignent d'une réflexion manifeste sur le sujet avec un souci d'éviter la dispersion des interprétations et usages possibles de la ressource supplémentaire. Fondés sur la circulaire et sur le document de référence de la DGESCO (« 10 repères... »), ils forment une vulgate très générale restée insuffisamment méthodologique. Les documents administratifs que constituent les imprimés des projets ou des avenants des écoles en témoignent.

On va rarement jusqu'à la lettre de mission. Il est vrai qu'à défaut un pilotage de proximité, assuré par l'équipe de circonscription, sous contrôle de l'IEN, veille alors dans le cadre de journées de formation, voire d'un accompagnement plus suivi, à définir les règles et principes de fonctionnement destinés à utiliser le maître supplémentaire au mieux des besoins des élèves et des attentes de l'équipe pédagogique.

Le cadrage départemental va parfois jusqu'à la désignation de l'école. Cela se vérifie tout particulièrement quand il s'agit de réorienter des dispositifs antérieurs. Difficile dans ce cas de parler de « projet de l'école ». Les autorités départementales ont retenu quelques sites correspondant à des critères de besoin des élèves ; une validation s'en est suivie au cours d'un conseil d'IEN ; après quoi un courrier a été adressé aux écoles concernées les informant qu'elles avaient été retenues. Alors seulement il a été demandé aux équipes ainsi désignées de produire un projet. Mais il s'est alors agi de préciser les modalités d'intervention envisagées du maître supplémentaire et non d'établir, à partir d'un diagnostic, une stratégie pédagogique destinée à répondre aux besoins identifiés.

En dépit des efforts de cadrage existants, on est amené à observer des options diverses dans le recours au maître supplémentaire et une tentation forte, soit de reconstituer des groupes de besoin externalisés, soit de saupoudrer les interventions du maître supplémentaire.

À l'évidence, cette dispersion des modalités de prise en charge risque fort de se répéter si l'on ne prend pas la précaution de bien cibler ce qui est attendu de l'implantation d'un maître supplémentaire. On commence d'ailleurs à voir poindre ce risque. Cela a certainement inspiré le ferme « accompagnement » de certaines autorités départementales.

L'urgence relative dans laquelle s'est mis en place le dispositif, la nécessité de mener à bien dans le même temps l'accaparante priorité de la mise en œuvre des rythmes scolaires, ont pu conduire à une forme de pilotage très dirigée ne laissant guère d'espace à l'initiative des individus ou à une réflexion « responsabilisée » des équipes.

Il n'en demeure pas moins que transparait un souci manifeste, de la part des autorités départementales et/ou infra départementales, de maîtriser l'usage des moyens supplémentaires ainsi affectés.

Il faut simplement convenir que cela s'est fait sans qu'il y ait eu partout « appel à projet » et encore moins systématisation du recours au projet d'école pour arrêter la liste des sites

retenus. Le recours au pilotage académique via le CARDIE n'apparaît pas ici vraiment opérationnel. En revanche, la direction des services départementaux s'est efforcée de maîtriser la gestion de la nouvelle ressource. Les procédés retenus ne s'inspirent pas de la logique de projet même s'il apparaît, ici et là, que le directeur de l'école se sent une responsabilité dans la manière dont le moyen supplémentaire est utilisé.

La question que l'on devrait se poser – sauf à multiplier des dispositifs de formation onéreux puisqu'il s'agira de former des équipes d'école – consiste à savoir quelles évolutions de structure, d'organisation, de pilotage et d'accompagnement seront ciblées pour mener à bien des transformations profondes des pratiques pédagogiques. L'objectif de prévenir la difficulté scolaire des élèves s'accompagne bien de cette ambition de transformation des pratiques.

Or, pour réellement cibler cet objectif, on est en droit de se demander s'il n'aurait pas fallu engager une réflexion sur la manière d'accompagner le changement, harmoniser pour cela davantage le pilotage, mieux subordonner la transformation des pratiques à l'objectif prioritaire de prévention de la difficulté, rassurer pour cela des équipes interpellées du double point de vue des objectifs de réussite d'apprentissage et d'adaptation de leur pratique professionnelle.

2.2.4. Une expression unanime de besoins dans le domaine de l'évaluation

On voit apparaître la nécessité de disposer d'outils d'évaluation aux fins d'établir la réalité des besoins et les priorités d'action. Certaines circonscriptions, pour accompagner les équipes et affiner les interventions relevant du maître de la classe, du maître supplémentaire ou encore du maître « E », ont eu recours aux outils d'évaluation existants.

Une demande d'outils régulièrement exprimée par les différents interlocuteurs rencontrés, quelles que soient leurs responsabilités, doit être soulignée. Cela répond certainement à un souci de bien faire, au souhait de disposer de constats tangibles, « objectivables ».

Ainsi, dans un département de l'académie de Grenoble, un outil de suivi de l'organisation de service du maître supplémentaire a été créé pour chaque jour de la semaine. Cet outil recense sur chaque plage horaire la classe concernée, le domaine disciplinaire, la durée moyenne d'intervention, le type d'intervention, le nombre d'élèves pris en charge.

Dans la même académie, un tableau de bord d'évaluation a été élaboré par la commission de travail *ad hoc*. Il prend en compte trois dimensions : les effets sur les élèves (résultats des élèves dans les évaluations disciplinaires, évolution du pourcentage de maintien, évolution de l'écart des résultats entre élèves, évolution du pourcentage d'élèves en difficulté bénéficiant du dispositif), les effets sur les parents (identification de l'enseignant supplémentaire et connaissance du dispositif), les effets sur les enseignants (types d'interventions de l'enseignant supplémentaire, travail en équipe, bilan de chacun des enseignants concernés).

Ce type d'approche mérite d'être signalé. En effet, ne convient-il pas d'accorder une priorité au regard porté sur les élèves de la classe comme sur la pratique des maîtres ?

Il est peut-être plus important de faire classe en s'attachant à observer les élèves et plus particulièrement ceux qui ont été identifiés comme rencontrant des difficultés que de surinvestir, au moins dans un premier temps, dans des procédures d'évaluation trop lourdes.

La DEPP, interrogée sur ce sujet, se dit disposée à réfléchir à l'élaboration de tels outils mais préfère, plutôt que de prédéfinir un protocole d'évaluation, répondre aux demandes qui lui seront faites. Quoi qu'il en soit, ce sujet devra être traité si l'on souhaite accompagner correctement les équipes.

Ces dernières expriment en tout cas le souhait de pouvoir bénéficier de l'appui d'un regard extérieur, voire des conseils d'un universitaire. Cette demande est formulée par le maître supplémentaire et par l'équipe, même quand par ailleurs ces enseignants disent ne pas être des adeptes de la rédaction des projets auxquels ils déclarent préférer les échanges informels.

Signalons enfin que, pour l'heure, et cela est justifié, la DEPP estime qu'il est trop tôt pour réfléchir aux évaluations *ex-post* du fonctionnement du dispositif.

2.3. Une relation « projet/maître supplémentaire » diversement interprétée

2.3.1. Des projets peu étayés par une analyse préalable, des validations visant principalement à justifier l'implantation du dispositif

Là encore, la mission s'est trouvée confrontée à des situations très inégales. Elle a même rencontré – dans une académie différente de celle où l'IA-DASEN avait incité les équipes à recourir à cette ressource pour pallier le risque de redéploiements de moyens pour des raisons démographiques – des situations où le maître supplémentaire avait été attribué après envoi d'un courrier adressé à l'IEN, conclu par la formule générique : « l'équipe de l'école » sans aucun paraphe ni signature. Précisons que, dans ce cas, ce courrier a été suivi d'effet et que le moyen supplémentaire a été affecté mais pour être *in fine* attribué à une école voisine qui n'avait pas fait de demande, situation d'autant plus troublante que, dans ce cas, le maître « E » qui avait la charge de cette deuxième école a été réaffecté sur un autre poste après les vacances d'automne.

Dans les cas où le dispositif a été piloté de manière très « centralisée », le choix des implantations retenues a été dicté par l'IA-DASEN, sur des critères définis par les recommandations ministérielles et en complément de moyens dédiés à des dispositifs existants dont les objectifs ont été redéfinis. Mais, dans d'autres cas, la répartition des moyens a d'abord été faite par circonscription puis, au sein de celle-ci, en fonction des besoins des écoles.

Par ailleurs, les IA-DASEN ont très rarement procédé par appel à projets véritable, c'est-à-dire en amont des attributions d'emplois. La mission considère qu'entre la publication de la circulaire et la fin de l'année scolaire 2012-2013, il aurait été possible d'inciter les écoles à produire un projet préalable à l'affectation d'un emploi surnuméraire. Or, c'est une démarche inverse qui a été adoptée dans la plupart des académies observées.

En effet une « procédure » à étapes se dégage des constats effectués : dans un premier temps, la répartition préalable des implantations pour chaque circonscription guidée par l'état actuel de la carte de l'éducation prioritaire, dans un second temps l'association des écoles retenues par une demande de projet émanant de l'IEN de circonscription et enfin, la validation du projet par ce dernier.

C'est là le schéma dominant avec des variantes portant sur le degré d'accompagnement du projet. Des cadres départementaux tels qu'un cahier des charges, des imprimés se voulant plus ou moins précis, ont pu être proposés. Des écoles ont parfois pu formaliser leur propre projet puisqu'une modélisation inspirée de la circulaire nationale ne s'est pas imposée partout. Mais un processus de régulation s'est installé à l'échelon de la circonscription.

Néanmoins, quelques conceptions du pilotage méritent d'être évoquées. L'élaboration de la carte scolaire, dont on peut comprendre qu'elle exige tout le doigté nécessaire, a conduit un IA-DASEN à proposer un maître surnuméraire aux écoles relevant de l'éducation prioritaire dans lesquelles un poste devait être fermé, au vu de la baisse des effectifs. Bien évidemment, la production d'un projet était attendue. Dans le même courrier, le même IA-DASEN rendait possible l'élaboration d'un « projet spontané » auprès des autres écoles qui disposaient de douze jours pour y répondre.

Des indicateurs peuvent être évoqués assez souvent dans les projets des écoles : les PCS des familles, les taux de redoublement, les taux de validation des paliers 1 et 2 du socle, le nombre d'élèves suivis par le RASED, le nombre de prises en charge dans le cadre du programme de réussite éducative (PRE), des éléments des évaluations nationales enfin, mais beaucoup plus rarement.

Il est essentiel aux yeux de la mission que le projet comporte une analyse approfondie des acquis des élèves et de leurs besoins.

Des évaluations préalables, soit en fin d'année dernière, soit au début de cette année n'ont généralement pas été réalisées avant la mise en place du dispositif. Si des « évaluations diagnostiques » sont évoquées, elles sont le fait de maîtres dans leur classe et relèvent de leur pratique ordinaire, ou d'une pratique de circonscription. Leur intégration au projet reste floue.

Les validations effectuées par les IEN ont d'abord reposé sur la conformité au cahier des charges, qu'il soit implicite ou explicite. Dans l'étude des projets présentés, l'équipe de circonscription a veillé à prévenir les dérives d'émiettement de l'intervention du maître et à privilégier la co-intervention dans un souci de prévention plutôt que la prise en charge externalisée. Des rencontres avec les équipes ont été organisées en période 2 (novembre-décembre) afin de réajuster si nécessaire et surtout d'aider à la définition d'indicateurs d'évaluation des actions, afin d'éviter le recours au seul ressenti.

La réflexion n'a pas toujours non plus été conduite en amont pour définir qui devait assurer la fonction du maître supplémentaire. Devait-il s'agir d'un membre de l'équipe existante ou au contraire cette attribution relevait-elle de la mission spécifique réservée au nouvel arrivant ? L'intérêt du choix d'un membre de l'équipe n'est pas nécessairement justifié par des compétences didactiques avérées.

Notons par ailleurs que plus les moyens seront dispersés géographiquement, plus il sera difficile de proposer d'accompagner les équipes de manière satisfaisante. Cela se vérifie par la simple incapacité des départements et des circonscriptions à concevoir des formations d'équipes d'écoles faute de disposer des moyens nécessaires au remplacement (à l'exception d'une académie où l'organisation des rythmes scolaires dégage des espaces-temps utilisables). Dans un premier temps, tant pour des raisons de pilotage que pour garantir un bon accompagnement en formation, mieux valait peut-être privilégier une stratégie ciblée et groupée de l'affectation de la ressource.

En tout cas, quelle que soit l'option, on ne perçoit guère d'analyse globale des moyens mobilisables (y compris ceux accordés par la collectivité) par une école pour accompagner un dispositif qui est l'une des pierres angulaires de la politique de la réussite scolaire et de la refondation de l'institution. Si quelques circulaires émises par les IA-DASEN mettent en avant cette question, à l'échelon de l'école ce n'est plus un sujet. Il suffit de constater, par exemple, avec quelle résignation on accepte qu'un investissement relativement lourd pour une commune tel qu'un tableau numérique interactif neuf – sans même parler des nombreux matériels informatiques sous-utilisés dans la même école – n'ait jamais été mis en fonction pour confirmer que l'évaluation des dotations budgétaires dont disposent les écoles n'est pas un sujet !

Par ailleurs mis en évidence, en dépit de l'effort budgétaire considérable du ministère, combien le rapport maîtres supplémentaires / effectif des élèves relevant de zones identifiées comme difficiles, est apparu comme extrêmement déséquilibré d'une académie à l'autre.

Il conviendrait peut-être - les circonstances budgétaires s'y prêtent - de mettre à profit la dynamique des réflexions engagée par la mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs pour fixer des objectifs plus ciblés d'utilisation de la ressource, numérique entre autres, en faisant apparaître aux équipes concernées la réalité des moyens dont elles disposent. Cela est indispensable si, par-delà les questions quantitatives, on accepte de s'orienter vers des sujets portant sur la qualité du service et sur les résultats attendus.

2.3.2. Une articulation avec les autres dispositifs qui reste à construire

C'est certainement le point le plus sensible sur lequel il conviendra de travailler. La mission a pu rencontrer, à l'occasion d'une visite de circonscription, le souci de préciser l'action du maître supplémentaire, d'une part en distinguant clairement celle-ci de celle du maître « E » et, d'autre part, en inscrivant le travail du maître supplémentaire dans une étroite complémentarité avec celle du maître de la classe comme avec les autres membres de l'équipe.

La bonne utilisation de la ressource supplémentaire, quand elle est correctement réfléchie, est directement liée à celle engagée avec les principaux acteurs (maître supplémentaire, maîtres du cycle 2, membres du réseau...). Lors d'une séance de formation à laquelle la mission a pu assister, la nécessité de procéder à cet effort d'identification des périmètres et de précision des rôles d'intervention s'exprime clairement. Ce travail en amont apparaît comme la condition nécessaire pour pallier la dispersion des actions et le phénomène de « saupoudrage » de la ressource.

Pour autant, dans de nombreux cas, la mission n'a pas vu émerger ce type d'interrogation. La mission a constaté le maintien des pratiques habituelles de recensement de la difficulté scolaire et il advient même que le maître « E » ne se sente pas du tout concerné par le dispositif, refusant de modifier ses méthodes d'intervention, en extrayant l'élève du groupe classe pour son suivi RASED.

En revanche, la problématique des rythmes scolaires réactive d'ores et déjà la nécessité de questionner le « qui fait quoi ? », avec quelles compétences, pour quels objectifs. Dans une école observée, la recherche de cette cohérence est au cœur des préoccupations de l'équipe avec une organisation spécifique sur l'articulation temps scolaire / activités pédagogiques complémentaires (APC). Les élèves pris en petit groupe avec le maître supplémentaire sont ceux qui bénéficient du temps d'aide en APC. Pour les élèves en difficulté, les objectifs travaillés en classe sont repris en APC.

Signe de cette difficulté à faire évoluer cultures et pratiques, à propos d'un groupement d'écoles où pourtant le dispositif paraît plutôt bien conçu, un IEN parle de « coexistence pacifique ». Dans le département engagé de longue date via le dispositif PARE²⁵, deux IEN tiennent le même discours, prenant soin de préciser que les maîtres supplémentaires sont responsables de la « difficulté moyenne » et les RASED de la « difficulté spécialisée ». On perçoit, dans tous les cas, le souci des RASED et de leurs personnels de ne pas se laisser absorber dans un dispositif qui leur ferait perdre leur identité : « les maîtres supplémentaires ne sont pas des enseignants spécialisés, simplement expérimentés » dit-on dans ce département.

Les réflexions à conduire sur le rôle que doivent jouer les uns et les autres, par-delà le souci d'installer dans les meilleures conditions d'efficacité pédagogique le nouveau dispositif, vont s'imposer pour une autre raison. Il ne faut pas en effet perdre de vue que l'effort fourni par le budget national pour accompagner, entre autres, cette expérimentation se doit d'apporter des résultats tangibles. Pour ce faire, il doit s'articuler avec les actions existantes, répondre à une analyse diagnostique cohérente et partagée, cibler des besoins précis dans le cadre d'un projet collectif clair adossé à des éléments d'évaluation spécifiques.

2.3.3. Les véritables finalités du dispositif peu connues des partenaires

Cette pédagogie de l'information à destination de l'ensemble des acteurs (personnels d'encadrement, enseignants, parents d'élèves, élus...) est essentielle.

Ici ou là, la mission a pu constater que certains élus avaient bien pris la mesure de ce qui était attendu du maître supplémentaire et compris qu'ils ne pourraient pas recourir à un tel dispositif pour résoudre une problématique de mesure de carte scolaire. Il importe de s'assurer que cette interprétation est partagée par tous. Il serait regrettable de laisser croire à l'amorce d'une généralisation du dispositif et qu'il est possible d'y avoir recours pour résoudre des questions de service ou d'effectifs d'élèves.

²⁵ Cf. la partie 1.2.2.2. du présent rapport.

L'impression dominante est que, dans de nombreux départements et circonscriptions, le message est très brouillé. Cela est dû au fait qu'ici et là de nombreux éléments indiquent que l'apport d'un moyen supplémentaire s'est fait soit pour remédier à la faiblesse du réseau d'aide qu'il fallait redéployer, soit avec la volonté d'apaiser les tensions au sein d'une école à la suite de retraits opérés antérieurement. Dans le meilleur des cas cette manière d'affecter les moyens supplémentaires n'a pas été formalisée mais elle répondait néanmoins à ce type d'attente des équipes comme au souci implicite de les satisfaire et de décriper des situations de la part des autorités départementales. Dans certaines situations, on est même allé jusqu'à l'explicitation la plus formelle (circulaire de l'IA-DASEN, gestion des moyens supplémentaires dans le cadre très administratif de la préparation de la carte scolaire...).

À la veille de la rentrée 2014, il faut impérativement expliquer et faire comprendre le sens qu'il convient de donner à ce dispositif. La dimension qualitative, les résultats attendus, les exigences de mise en œuvre qu'il suppose, la possibilité dans les zones sensibles de redéployer des moyens sur ce type de prise en charge doivent être rappelés.

Faut-il vraiment s'étonner de ce déficit d'information des partenaires de l'école ? L'évolution des pratiques a été précédemment évoquée. On devrait considérer que l'information des élus comme des parents est partie prenante de cette évolution. Il conviendrait d'admettre que les résultats de l'école, notamment quand ils se traduisent par une mauvaise maîtrise des apprentissages fondamentaux et par des ruptures scolaires, intéressent directement les citoyens. Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de ces dispositifs PDM seraient levées par la capacité de l'institution à partager avec ses partenaires et à mieux les associer.

2.3.4. Une déclinaison des responsabilités à préciser

Dans certaines académies, le dispositif a pu faire l'objet d'un cadrage à partir d'une réflexion partagée conduite en équipe de direction avec, à l'issue de ce travail, la définition de quelques objectifs prioritaires. Dans ce cas, on a pu aller jusqu'à la définition des modalités concrètes de mise en œuvre. Même si ces dernières diffèrent sensiblement d'un département à l'autre, des dominantes se dégagent qui concernent : le choix des écoles, les modalités d'intervention, les affectations, le public cible, l'accompagnement, le lien éventuel avec des organismes de recherche.

Des fiches de postes ont quelquefois été établies par les IA-DASEN. Celles-ci rappellent quelques principes fondamentaux : intégration du maître supplémentaire à l'équipe, inscription prioritaire mais non exclusive dans le cadre du cycle 2, action pédagogique centrée sur l'acquisition des fondamentaux (expression orale et écrite, mathématiques), méthodologie du travail scolaire, extension du travail à l'ensemble des élèves de la classe et non aux seuls enfants en difficulté, co-intervention de deux enseignants de la classe afin d'éviter le « saupoudrage » et la dispersion de l'action pédagogique, action collégiale et concertée de l'ensemble de l'équipe...C'est le cas par exemple dans le département de l'Oise, dans celui du Finistère ou dans le Val-de-Marne, ainsi que dans l'académie de Paris où un important dispositif de pilotage a été mis en place.

Ces différentes observations ne sont pas sans soulever la question de la responsabilité de la personne qui, au sein même de l'école, aura la charge de l'animation et de la régulation du

dispositif. Quand cette question est posée aux maîtres concernés ou au directeur de l'école, la réponse passe par une autre demande, à savoir celle de pouvoir disposer d'un accompagnement et de formations spécifiques. Si on oriente plus directement la question en demandant qui doit être comptable de la gestion du dispositif au sein même de l'école, on n'est pas loin de retrouver le vieux débat entre les tenants d'une expression collégiale de l'équipe pédagogique et ceux qui pensent qu'en la matière l'avis du maître supplémentaire, comme celui du directeur ou de la directrice, doivent être prépondérants. Dans les observations de la mission, le directeur d'école assure une logistique d'ensemble du dispositif. Dans certains cas, il engage son équipe à dépasser une logique de saupoudrage jusque-là dominante.

Dans un département, deux écoles, bien que constituant des entités séparées, ont été choisies car dirigées par un même directeur, par ailleurs titulaire du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF) ; il est précisé que « pour piloter un dispositif nouveau, cela paraissait offrir plus de garanties ». Dans ce même département, la circonscription aimerait faire davantage pour accompagner les équipes et s'interroge sur la création d'un troisième poste de conseiller pédagogique en éducation prioritaire. Ailleurs, lorsque la question du porteur principal du projet s'est posée, il apparaît de l'avis unanime de l'équipe que le directeur a eu un rôle moteur fort. La question du pilotage et de l'accompagnement est sous-jacente à de nombreuses réflexions, reflétant aussi des niveaux variables d'implication et de disponibilité de l'IEN.

2.4. La formation et l'accompagnement : des actions rarement articulées entre elles et pas toujours ajustées aux besoins

2.4.1. Des actions de formation à coordonner dans un plan cohérent

En matière de formation, ce sont les disparités dans les initiatives académiques ou départementales qui retiennent l'attention, même s'il existe une constante : la quasi-totalité des maîtres surnuméraires a bénéficié en mai ou juin de l'année scolaire dernière de formations destinées à clarifier, avant sa mise en place, les objectifs du dispositif et à actualiser leur information sur les concepts liés à la prise en charge de la difficulté scolaire (prévention et remédiation le plus souvent).

Les disparités concernent quatre aspects :

- le niveau auquel se déroulent les actions : le département ou les circonscriptions, exceptionnellement l'académie ;
- les destinataires : les maîtres supplémentaires exclusivement ou avec tous les autres acteurs de l'école directement concernés par le dispositif ou avec le seul directeur de l'école, plus rarement les conseillers pédagogiques chargés du suivi ;
- les objectifs : analyse de pratiques à des fins de mutualisation, réponses à des besoins à des fins de régulation, information sur des modalités non explorées... ;
- les contenus de formation : exposés de didactique du français et/ou des mathématiques (lecture-écriture et construction du nombre au cycle 2 de manière

fréquente) ; problématiques organisationnelles (traitées de manière ouverte et problématique ou au contraire de manière fermée avec des critères imposés contraignants dont l'application stricte peut entrer en tension avec les besoins avérés des élèves) ; présentation de dispositifs tels qu'ils ont pu être mis en place dans d'autres cadres (ROLL et MACLE²⁶ font l'objet d'une forte promotion dans certains départements). Dans ce dernier cas, les modélisations excessives d'objets pré-formatés conduisent souvent à des réalisations dont la mission a pu observer les retombées décevantes dans les classes.

Peut-être le nombre relativement faible d'acteurs concernés dans certaines académies est-il à l'origine d'une mobilisation disparate. Les exemples suivants sont donnés à titre d'illustrations de la diversité des situations.

Dans le Val-de-Marne, c'est l'IA-DASEN qui a pris les décisions concernant la formation pour accélérer et amplifier l'effet du dispositif. Au moment de la mission, il n'y avait aucun lien en matière de formation avec les autres départements de l'académie, aucun lien avec le CARDIE, non plus qu'avec l'ESPE ou avec l'université Paris 12, ce qui eût pourtant été souhaitable.

Dans un département de l'académie de Caen, une journée de formation a eu lieu en novembre à destination des maîtres supplémentaires. L'objectif était de faire le point sur les actions menées depuis la rentrée de septembre dans le cadre du dispositif PDM et d'outiller les écoles pour mener à bien leur projet. La journée, organisée en trois temps, a d'abord permis un retour sur la mise en place des dispositifs d'école. Une intervention a été ensuite axée sur les compétences/leviers en jeu dans l'apprentissage de la lecture-écriture et sur la co-intervention. Enfin, une procédure a été définie pour rédiger des « fiches actions ».

Dans l'académie de Lille, la formation est aussi traitée au niveau départemental. Dans le Pas-de-Calais où l'on s'appuie sur la réflexion d'un groupe d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques, des documents produits sont diffusés à toutes les circonscriptions qui ont été dotées, cette année, de maîtres supplémentaires. Les scénarios des journées de formation en circonscription sont homogénéisés par ce biais. Dans ce département, chaque école dotée d'un maître supplémentaire a bénéficié, sur place, d'une journée et demie de formation au mois de juin 2013 au cours de laquelle, ont été rappelés les éléments du cahier des charges et apportées des informations sur des expériences similaires antérieures en France mais aussi à l'étranger (notamment pour éviter le « saupoudrage » et pour assurer la promotion de la co-intervention). Y ont été ajoutées des informations d'ordre didactique sur la lecture et la production d'écrits communs à tous les projets. Depuis la rentrée, deux journées de formation ont également été organisées : l'une destinée aux seuls maîtres supplémentaires, l'autre aux duos qu'ils constituent de fait avec le directeur de chaque école. La journée observée par la mission était consacrée à une mutualisation de l'analyse des premières mises en œuvre portant sur l'organisation et sur les effets de la co-intervention.

²⁶ ROLL : réseau des observatoires locaux de la lecture ; MACLE : module d'approfondissement des compétences en lecture et écriture.

La grande hétérogénéité des conceptions, des maquettes et des pratiques de formation ne serait pas en soi un problème si elle répondait vraiment à la diversité des enjeux et des besoins des équipes pédagogiques ; il faudrait s'en assurer par une analyse objective et régulière mais dans la période de l'enquête, ce n'était pas le cas et cela peut s'expliquer par le manque de recul compréhensible des responsables.

L'absence de coordination académique conduit à un éparpillement qu'un véritable travail en commun entre les différents échelons pourra corriger. Le renforcement du pilotage de la formation à l'échelon académique permettrait de coordonner l'ensemble du dispositif, d'harmoniser les procédures de mobilisation des ressources humaines, d'optimiser certaines actions, d'articuler entre elles celles dont les finalités se rejoignent (par exemple, le dispositif PDM et prévention de l'illettrisme) ou qui répondent à des besoins partagés (actions concernant la maîtrise de la langue ou l'évaluation par exemple).

L'année 2013-2014 a permis « des mises à niveau » par des partages d'informations sur des sujets jugés fondamentaux ; il faut aller maintenant davantage vers de l'ajustement aux besoins des enseignants pour mieux répondre à ceux des élèves. Il apparaît en effet clairement que les limites du dispositif sont liées à des insuffisances au plan didactique, d'une part, à des gestes professionnels mal assurés d'autre part (ce qui sera précisé dans la troisième partie du rapport).

C'est sur les territoires concernés par le dispositif que peuvent émerger les principales problématiques auxquelles se trouvent confrontés les élèves et les équipes enseignantes. C'est à l'échelon des circonscriptions que les IEN et les conseillers pédagogiques peuvent exploiter au mieux, pour ce faire, les informations recueillies dans les écoles bénéficiant d'un maître supplémentaire, par le biais de l'accompagnement dont ils ont la responsabilité.

2.4.2. Le rôle déterminant des équipes de circonscription en matière d'accompagnement

Il peut paraître artificiel de distinguer formation et accompagnement car l'accompagnement conduit à des effets formatifs. La séparation se justifie essentiellement par la différence des modalités d'action et des cadres institutionnels : dans l'accompagnement, l'accompagnateur rejoint ceux qu'il accompagne sur « leur » terrain et le travail conjoint se réalise en contexte.

Les rôles respectifs de l'IEN et des conseillers pédagogiques ne sont pas toujours clarifiés *a priori* mais l'observation conduit à dire que les conseillers pédagogiques sont plus présents auprès des équipes pédagogiques. Dans l'usage indistinct qui est fait sur le terrain des termes « accompagnement » (du conseiller pédagogique ?) et « suivi » (de l'IEN ?) peuvent se dessiner des modes de fonctionnement qui méritent l'attention. Si le suivi relève d'une mise en observation de l'évolution du dispositif, voire de ses effets, il s'agit de simples constats, ne débouchant pas nécessairement sur de la formation mais simplement sur des conseils, ce qui n'exclut pas que l'information recueillie par ce biais puisse servir à l'analyse des besoins en formation. La mission privilégiée ici le terme « accompagnement » puisque la circulaire du 18 décembre 2012, fondatrice du dispositif, en fait explicitement le choix en précisant des composantes de ce qui est appelé un « accompagnement pédagogique » : par ce biais, il s'agit

d' «aider les équipes..., aider à mieux observer les élèves..., aider à mieux définir leurs besoins [ceux des enseignants] ».

Un accompagnement, qui sert à soutenir et/ou à construire une professionnalisation, nécessite de la méthode, une relation régulière d'aide et d'étayage, une relative continuité. Là encore, la mission n'a pu que constater une grande hétérogénéité dans les pratiques des équipes de circonscription.

Dans une circonscription, l'accompagnement par l'équipe de circonscription (soit l'IEN, soit une conseillère pédagogique) qui assiste à toutes les réunions de régulation et contribue à leur conduite efficace par des questions, des recentrages d'échanges, etc., fait l'objet d'une chronique suivie qui permet de voir évoluer le dispositif (et de mesurer la part qu'y prennent les « accompagnatrices »), de témoigner de son souci de traçabilité et d'un réel esprit d'accompagnement, puisque les informations sont utilisées pour ajuster les temps d'animation pédagogique. Cette pratique semble très rare.

Souvent, les inspecteurs ont réservé du temps sur les 18 heures de formation en circonscription, soit pour les écoles qui en usent en autonomie, soit pour des interventions dans les écoles concernées par le dispositif PDM. Ils donnent ainsi du temps à l'accompagnement.

Pour premier exemple, dans une école, découvrant dans l'action que le travail en commun demande un investissement important de tous les enseignants (l'un d'entre eux faisait observer que le dispositif supposerait de fait des postes à profil pour tous les enseignants impliqués), l'équipe a fait le choix de bilans hebdomadaires par niveaux, organisés pendant la pause méridienne. Les réunions permettent de faire le point sur la semaine écoulée et de préparer la suivante. Mais au-delà, pour aider à la concertation et valoriser l'accompagnement, la circonscription a mis à disposition de l'école un volume de neuf heures prises sur le temps dévolu aux formations en circonscription.

Dans une école d'une autre académie, au moment de l'enquête, il était beaucoup attendu des six heures d'animation pédagogique prévues par la circonscription, les acteurs locaux espérant que « *l'on ira un peu plus loin* » (sous-entendu qu'en formation au niveau départemental). Il leur semblait nécessaire que des conseils pratiques soient donnés à tous sur la co-intervention et que des témoignages leur soient éventuellement apportés.

Le cas de l'académie de Paris illustre un dispositif intégré de formation et d'accompagnement qui vise, chacun pour ce qui le concerne, inspecteurs et conseillers pédagogiques, enseignants et directeurs. L'initiative cherche à créer de la cohérence entre tous les acteurs du dispositif. Les maîtres dits supplémentaires bénéficient au cours de l'année 2013-2014 de 28 heures de formation par modules de trois à six heures. Les conseillers pédagogiques chargés du suivi reçoivent aussi douze heures de formation en commun. Dans une conception plus stratégique du pilotage, les IEN sont réunis sous l'impulsion de l'IEN en charge de cette mission. Cette dernière a constitué un véritable portfolio de référence²⁷ autour de la fonction de maître supplémentaire dans une équipe d'école. Les conseillers pédagogiques de circonscription,

²⁷ Consultable sur : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_756688/plus-de-maitres-que-de-classes

formés en parallèle à l'accompagnement des équipes, travaillent sur des objets de formation comparables, mais non pas identiques. L'appui en matière didactique vient de fait après une première analyse de la mise en œuvre fonctionnelle du dispositif qui va permettre d'exprimer des pratiques et des besoins en termes de formation.

Dans cette académie, la mission a pu assister à une formation d'équipe lors d'un « stage d'école » (deux sessions de trois heures après la classe) par une équipe de circonscription. L'intérêt de la formule tient, d'une part, à la présence de tous les acteurs qui permet une mobilisation sur des objectifs précis et, d'autre part, à la démarche de formation employée, fondée sur l'analyse des besoins des élèves et illustrée par une sélection de résultats des évaluations. Le conseiller pédagogique peut, dès lors, apporter des suggestions sur la typologie des activités à mettre en œuvre en co-intervention ou non.

L'organisation de « stages d'école » – ou de formules s'en approchant – qui impliquent tout ou partie de l'équipe pédagogique autour d'une réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité, la progressivité des apprentissages, l'évaluation des résultats des élèves semble une des formules pertinentes. Ainsi, dans un département de l'académie d'Amiens, il est prévu qu'après le suivi d'un dispositif conduit par l'IENA et son équipe, sous forme d'entretiens et de bilans réguliers des progrès des élèves et de leurs besoins, une formation soit proposée.

Pour améliorer la cohérence d'ensemble, dans nombre de départements, les conseils d'IEN ont été et sont encore un lieu d'échanges sur le sujet, mais trop souvent ni l'IEN adjoint, ni l'IEN en charge du dossier²⁸ n'ont d'échanges autres qu'informels avec leurs collègues des circonscriptions qui bénéficient d'un ou de plusieurs dispositifs. Des informations ont été données aux conseillers pédagogiques et à l'ensemble des maîtres formateurs du département. Une présentation du dispositif et des explications sur son fonctionnement ont été apportées durant les stages de formation des directeurs. Par ailleurs, des commissions ou des groupes départementaux, constitués d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques départementaux, ont été mis en place pour favoriser la coordination des dispositifs et impulser leur mise en œuvre. Les comptes rendus de réunions sont généralement adressés aux circonscriptions.

Citons également la création dans un département d'un poste de conseiller pédagogique départemental, ayant pour mission d'accompagner la mise en œuvre des mesures pédagogiques portées par la loi de juillet 2013 et prioritairement le dispositif « plus de maîtres que de classes ».

Si à propos du dispositif PDM une organisation est évidemment souhaitable avec un pilotage structuré à l'échelon départemental, il apparaît à la mission que c'est à l'échelon de la circonscription qu'il faut renforcer les capacités d'adaptation aux problématiques des écoles. Une méthode d'accompagnement commune ne signifie pas des contenus de formation de même nature ; la transposition de modèles expérimentés ici et là ou encore la volonté de faire appliquer les résultats de travaux universitaires sans phase de préparation des équipes et sans intégration progressive des étapes nécessaires pour parvenir à un réel travail en commun s'avèrent parfois inopérantes. Il y a vraiment des références communes à poser pour les

²⁸ En général, l'IEN en charge du dossier a été en contact avec ses collègues au moment de l'écriture des projets et de l'implantation des postes.

formateurs académiques ou pour les formateurs – accompagnateurs départementaux ; ces attentes ont parfois été exprimées devant la mission.

Alors que la circulaire fondatrice évoquait leur rôle, la mission a constaté l'effacement des CARDIE. Ne se reconnaissant pas de compétences spécifiques en matière de formation continue du premier degré, ils n'ont pas joué le rôle fédérateur qui aurait pu être le leur. De fait, il n'a que très exceptionnellement été observé un accompagnement au titre de l'innovation et de l'expérimentation. Et les quelques partenariats de recherche – peu nombreux – avec des universités autour du dispositif portent en priorité sur l'analyse du travail enseignant, même si le souci de faire évoluer la pratique professionnelle est implicitement pris en compte.

Enfin, dans le cadre en cours de construction des écoles supérieures du professorat et de l'éducation, une réflexion serait à promouvoir sur l'analyse des pratiques, la formalisation et la réinjection dans le système de formation initiale et continue des leçons à tirer des dispositifs PDM.

3. Une forte sollicitation de l'échelon local et de la professionnalité des équipes

3.1. Les attendus pédagogiques de la circulaire

La circulaire fournit sur ce point des orientations pédagogiques et met à cet effet le projet en avant :

« Le projet doit conserver une souplesse suffisante pour pouvoir être adapté, au cours de l'année scolaire, à l'évolution des besoins des élèves. Les activités prévues doivent toutefois se dérouler sur un temps assez long pour permettre l'efficacité de l'action pédagogique ».

C'est avec cette double exigence, répondre à l'évolution des besoins des élèves et rechercher l'efficacité pédagogique, que la circulaire précise : *« diverses formes d'interventions pédagogiques peuvent être choisies dont la co-intervention dans la classe avec le maître titulaire ou la prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins ».*

Dans le droit fil de ce qui précède, il est rappelé que *« la mise en œuvre de modes d'organisation pédagogique en équipes qui diffèrent de l'organisation en classes »* doit s'effectuer *« en cohérence avec l'esprit des cycles, et en veillant à assurer aux élèves un cadre d'apprentissage solide et sécurisant ».*

La volonté de cadrer les orientations pédagogiques est patente. La définition des objectifs tels que l'acquisition des apprentissages fondamentaux, l'efficacité pédagogique, la prévention des difficultés, la réponse aux besoins des élèves le sont tout autant. C'est peut-être à propos de l'organisation que la circulaire laisse la plus grande place à l'interprétation, même si, dans la manière dont sont exprimées les attentes, toutes les recommandations ramènent à l'intérêt de l'élève, à ses besoins, aux apprentissages et, par conséquent, à la nécessité de mettre l'accent sur des interventions portant sur un temps assez long. Le souci de respecter la liberté

pédagogique des maîtres, comme celui de mettre en avant les projets des équipes, expliquent et justifient la souplesse ou les marges autorisées. Nonobstant, même si ces latitudes restent cadrées d'un point de vue organisationnel (le préambule précise que « *cette dotation [du maître supplémentaire] doit permettre la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein de la même classe* »), il n'en demeure pas moins, sur ce sujet de l'organisation et de l'affectation du maître supplémentaire, que jusque-là assez précise la circulaire ouvre des possibilités diverses.

Si l'on retient ce propos de Brigitte Albero²⁹ selon laquelle un dispositif est « un agencement de ressources humaines et matérielles stratégique et finalisé », l'implantation du maître supplémentaire telle que conçue par cette circulaire répond incontestablement à cette définition.

Pour autant, en ouvrant des perspectives sur des modalités variées d'organisation, on est en droit de se demander si on ne sous-estime pas tout à la fois l'attente que l'on place dans le professionnalisme des acteurs en même temps que la responsabilité que l'on fait peser sur leur action. Cela ne peut s'envisager que si, en regard, l'institution accompagne de manière constante, met en perspective l'intérêt du processus engagé, lui donne du sens, tient compte enfin du vécu professionnel des équipes.

3.2. Dans les classes : l'émergence de modalités pédagogiques propres au dispositif

En la circonstance, le terrain s'est emparé des latitudes qui lui étaient données. Les observations sur sites auxquelles la mission a procédé ont permis de dresser une typologie des organisations. Pour autant, elle ne se prononcera pas sur l'efficacité, à moyen et long terme, de chaque formule parce que ses observations ne constituent que des prélèvements ponctuels, le succès de telle ou telle d'entre elles se jouant dans la durée. Cette typologie peut sommairement se catégoriser ainsi :

- la co-intervention entendue ici comme la présence simultanée de deux enseignants dans un même espace classe pour une séance relevant du même domaine d'activités ou du même champ disciplinaire ;
- une organisation de la classe en ateliers avec rotation des groupes au cours de la séance ;
- les organisations en barrettes qui permettent la prise en charge de groupes de besoins sur une classe (deux maîtres / une classe) ou sur les classes d'un même niveau, voire d'un cycle (trois maîtres / deux classes) ;

²⁹ Cf. Brigitte Albero, *La formation en tant que dispositif : du terme au concept* in *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. Paris, PUF, coll. "Apprendre", pp. 47-59. 2010. Cette contribution propose une approche renouvelée, plus compréhensive au sens weberien, de l'un des termes les plus usités en formation : le *dispositif*. Dans ce domaine, le terme est devenu d'un usage courant depuis les années 1980. Il englobe les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif.

- des dédoublements de la classe fondés sur le principe d'une organisation en groupes hétérogènes qui permettent la mise en œuvre d'activités nécessitant un fort étayage (résolution de problèmes, géométrie, production écrite) ;
- des échanges de service, le maître supplémentaire prenant en charge la classe pendant que l'enseignant titulaire est en observation.

On s'attachera ici à montrer les caractéristiques des organisations observées, leurs limites et à poser les principes directeurs susceptibles de conduire à une efficacité accrue du dispositif.

3.2.1. La co-intervention comme mot d'ordre

L'incitation, par l'encadrement pédagogique, à valoriser la co-intervention a été forte et l'analyse des emplois du temps montre que les équipes ont tenu compte de cette préconisation. Les formations dispensées ont permis d'identifier et de suggérer diverses formes de co-intervention :

- le mode complémentaire : un enseignant enseigne à la classe entière pendant que l'autre se déplace en donnant de l'aide à ceux qui en ont besoin ;
- le mode parallèle : chacun enseigne le même contenu à la moitié de la classe ;
- le mode alternatif : un enseignant donne du soutien à un petit groupe pendant que le reste de la classe reçoit de l'enseignement.

Une autre catégorisation a été utilisée :

- la co-intervention intégrée : les deux enseignants interviennent simultanément au sein du groupe classe, tous les élèves réalisent la même tâche et certains bénéficient de l'étayage rapproché des enseignants ;
- la co-intervention reliée : l'enseignant de la classe ou le maître supplémentaire prend en charge un groupe d'élèves pour pallier les difficultés repérées, la tâche est en lien direct avec celle proposée à l'ensemble du groupe classe ;
- la co-intervention décrochée : l'enseignant de la classe ou le maître supplémentaire assure une posture de relais avec les élèves en difficulté, les tâches proposées toujours de nature à pallier les difficultés peuvent ne pas avoir de lien direct avec l'activité en cours au sein du groupe classe ;
- la double présence en grand groupe : un enseignant peut mener la classe et l'autre l'observer.

Au-delà de ces efforts de catégorisation qui visent à aider les enseignants à construire des représentations d'une modalité de travail qui n'entre pas dans « le naturel » des pratiques professionnelles, précisons ce que la mission a pu observer en matière de co-intervention.

- Deux maîtres, un espace partagé, une activité d'enseignement partagée

Cette modalité vaut généralement au moment du démarrage de la séance. Un des deux enseignants lance l'activité, les rôles pouvant être interchangeables. Le second enseignant (maître titulaire ou maître supplémentaire) est alors généralement en retrait et n'intervient pas.

Il peut éventuellement apporter une précision ou illustrer le propos. À partir de là, on observe deux organisations dominantes : la prise en charge d'un groupe de besoins par l'un ou l'autre enseignant, la circulation dans la classe des deux enseignants qui apportent des aides ponctuelles aux élèves. Cette modalité organisationnelle s'avère souvent insuffisante pour répondre aux besoins des élèves.

- Le lancement en parallèle de deux activités différentes au sein du même espace

Dans une classe de CE1-CE2 de 27 élèves (regroupement dans le cadre du dispositif de tous les élèves de CE1), un travail en production d'écrits est proposé à partir de deux objets différents, l'écriture d'un texte poétique « à la manière de » en CE1 et l'écriture d'un portrait en CE2. Les deux activités, conduites en parallèle, correspondent toutes les deux à la phase de planification de l'écrit à produire. Il s'agit donc de recueillir les représentations des élèves, de les amener par un dialogue pédagogique pertinent et, par la mobilisation de connaissances antérieures, à poser les grandes caractéristiques de l'écrit attendu, à lister de premiers critères. La co-intervention est ici un obstacle à la conduite des séances, les enseignantes se gênent mutuellement et les élèves ne sont pas placés dans des conditions optimales de travail.

- Deux maîtres, un espace partagé, une même activité avec prise en charge d'un groupe de besoin par l'un ou l'autre enseignant, tel que peut le présenter l'exemple suivant :

Dans une classe de CE1 de vingt élèves, une activité de phonologie s'organise en co-intervention : deux élèves avec l'AVS (travail sur le phonème [s]), cinq élèves en difficulté avec l'enseignante titulaire qui suivent la leçon, le groupe classe avec le maître supplémentaire.

La première phase (en collectif, 10 minutes) permet de présenter la séance du jour consacrée au son « ill » et de chercher ce qui fait chanter le son dans une liste de mots (yaourt, grille, myrtille, payer, cheville, liaison, crayon, trier, mayonnaise, fille, ville, Julien).

La seconde phase (conduite collective, travail sur ardoise, 20 minutes) est consacrée à l'écriture sous dictée des mots « client » et « chenille ». La mise en commun permet l'analyse des productions des élèves (on observe si « ça chante » puis on retient la graphie correcte.

La troisième phase (conduite collective par l'enseignante titulaire, 10 minutes) est consacrée à la lecture à haute voix des mots de la fiche classés selon la graphie du son (ill, y, i).

La quatrième phase (travail individuel pour le groupe classe avec suivi du maître supplémentaire, travail individuel pour le groupe des élèves en difficulté avec suivi par l'enseignante titulaire) demande aux élèves d'écrire les mots qui correspondent aux images (syllabes écrites sur la fiche pour le groupe classe et étiquettes mobiles des syllabes pour les élèves en difficulté).

Analyse : *L'observation atteste que la régularité du travail conduit en phonologie dans cette classe porte ses fruits. Les productions des dix-huit élèves (écriture de « client » et « chenille ») sont toutes valides au plan phonologique à l'exception de deux. Par ailleurs, les élèves ont manifestement acquis des compétences quant à l'analyse de l'orthographe des mots. Ils justifient par exemple les lettres muettes par la dérivation lexicale. Au plan du fonctionnement du dispositif, les élèves en difficulté ont bénéficié d'un étayage adapté qui a maintenu leur attention sur la tâche d'une part, les a amenés à une réflexion sur les correspondances graphophonologiques d'autre part. Le dispositif paraît donc efficace. Ce sont ici les élèves sans difficulté particulière (treize élèves) qui auraient pu bénéficier d'une*

différenciation accrue. La deuxième phase de la séance a été pour eux de peu d'intérêt au regard de la correction de leurs productions et surtout a été bien en deçà de leurs possibilités : ils ont eu à produire deux mots en 20 minutes. Le dispositif pouvait ici favoriser une différenciation du rythme de travail.

- Deux maîtres, un espace partagé, une organisation en ateliers

La classe est organisée en trois groupes (un groupe en autonomie) sur un même domaine d'activités ou champ disciplinaire. Chaque enseignant prend en charge un groupe pour des activités différentes, courtes, les trois groupes tournant dans l'heure sur les trois ateliers. La formule est intéressante quand les activités proposées sont motivantes, favorisent les interactions entre élèves, ainsi que dans l'exemple ci-après :

La séance observée se situe dans une classe de CE1 de vingt-trois élèves. Une enseignante conduit un atelier de catégorisation sémantique (mots à classer et intitulé de la catégorie à trouver à partir d'une recherche des critères distinctifs). Dans le second atelier il s'agit, à partir d'un lancer de dé de couleurs, de tirer une carte invitant à trouver les contraires ou les synonymes ou les mots de la même famille que le mot écrit sur la carte (une couleur différente selon le type d'activité). Le groupe en autonomie travaille sur des fiches de vocabulaire (colorier les animaux qui volent...). Cet atelier est plus occupationnel mais dans les deux autres les élèves sont actifs, s'interrogent, interagissent, développent des conduites métacognitives.

3.2.2. Des mises en groupe variées avec des résultats variables

- Un dédoublement de la classe pour une organisation en groupes hétérogènes

Cette organisation n'est pas majoritaire mais a pu être adoptée par certaines équipes. On la retrouve souvent en cycle 3 pour les activités de production écrite, de résolution de problèmes ou de géométrie. Du point de vue des enseignants, la régularité de la pratique de ces activités a un impact sur la mise en confiance des élèves dans le traitement de situations complexes (les élèves n'ont plus peur d'essayer, de se lancer dans l'écrit) et sur leurs résultats.

Il en résulte également une intensification des sollicitations auxquelles les élèves sont soumis. Ils ne peuvent pas échapper à l'activité. Le dédoublement facilite un étayage de proximité que la gestion du groupe classe rend plus difficile. L'argument vaut d'être entendu même s'il ne résout pas la question de la place et de la conduite de ces activités en classe entière.

- La mise en place de groupes de besoins à l'échelle de la classe, du niveau, du cycle

Cette organisation est fondée sur une évaluation diagnostique qui permet de déterminer les groupes d'élèves. Les choix des équipes peuvent se porter sur des groupes homogènes de manière à apporter une aide spécifique aux élèves en difficulté et à répondre aux besoins des élèves performants. Des équipes font ainsi part de la satisfaction exprimée par les familles quant à une différenciation qui ne freine pas les meilleurs élèves. Les choix peuvent également se porter sur l'organisation de groupes hétérogènes de manière à maintenir une dynamique collective plus difficile à garantir quand tous les élèves sont en difficulté.

Il est à noter que les maîtres E des RASED peuvent être partie prenante de ces organisations mais que les positions des équipes sont ici très contrastées. La mission a ainsi rencontré une

école où le maître E n'intervient plus en regroupement d'adaptation mais est complètement intégré au dispositif. C'est une organisation sans doute très minoritaire. *A contrario*, dans la majorité des écoles, le maître E poursuit les prises en charge spécifiques « à côté » du dispositif. Des formules mixtes existent également dans lesquelles le maître E peut être intégré pour partie au dispositif (sur un même objectif, il se charge des élèves en très grande difficulté, qu'il peut par ailleurs suivre en regroupement d'adaptation).

L'exemple suivant illustre cette modalité :

Le groupe de besoin est issu d'une organisation en barrette (trois maîtres pour deux classes de CP) sur le principe d'un groupe performant et de deux groupes plus hétérogènes avec un noyau d'élèves en difficulté et un groupe « moyen ». Chaque semaine, les enseignants changent de groupe. C'est un groupe hétérogène qui est ici observé dans le cadre d'une activité de lecture (45 minutes), conduite par le maître supplémentaire dans l'espace qui lui est réservé. Le texte support est extrait du manuel de la classe.

La séance s'ouvre par un temps de travail collectif (20 minutes) : repérage de la première phrase et des indices typographiques (majuscule, deux points, guillemets), repérage des phonèmes que l'on connaît et que l'on peut entourer, essai de lecture à haute voix (quand un élève bute sur un mot, il lui est demandé comment chante le phonème à partir des mots références affichés en classe), relecture du texte par le maître.

La seconde phase (10 minutes) est consacrée à un travail sur la compréhension. Le maître distribue une fiche individuelle et explique les deux consignes : indiquer V (vrai) ou F (faux) en face de propositions puis colorier parmi trois choix la phrase résumé qui correspond à l'histoire. C'est le maître qui lit à haute voix les phrases.

La troisième phase est un temps de lecture rapide (une à deux minutes) de petits mots à partir de « flash-cards » (ou, la, le, un, une, il, ma, ta, et, des, que, on, mon, son, c'est, elle). Le maître interroge individuellement dans un ordre aléatoire. Tous les élèves sont interrogés.

La dernière étape (exercice, 15 minutes) permet la reconstitution individuelle de mots sur fiche (illustrations proposées) à partir de syllabes (autant de syllabes que nécessaire pour pouvoir reconstituer chaque mot).

Analyse : *Il est à noter que si la prise en charge est externalisée, les élèves travaillent tous sur un même objet et ne sont pas décrochés. C'est le manuel de la classe qui est utilisé et les outils de référence sur lesquels les élèves peuvent prendre appui quotidiennement sont reproduits à l'identique dans l'espace classe dévolu au maître supplémentaire. Le petit groupe facilite également les sollicitations. A cet égard, il y a donc un impact positif indéniable. Pourtant, ici non plus, le dispositif n'est pas mobilisé à plein. Le groupe a fonctionné en travail collectif ou individuel. Eu égard à l'hétérogénéité observée, on aurait pu imaginer une partie des élèves en autonomie sur la partie compréhension et une autre partie avec l'enseignant en groupe de besoin. En effet sur l'activité de sélection du résumé pertinent, trois élèves sur dix sont en échec et deux autres ont agi par mimétisme en regardant la fiche du voisin. De même la reconstitution de mots à partir de syllabes aurait nécessité une différenciation : nombre de mots à reconstituer, possibilité de manipuler des étiquettes. En effet des élèves ont terminé l'activité et n'ont pas commis d'erreurs quand d'autres sont en difficulté.*

3.2.3. Les errances du préceptorat

La mission a noté une forte dominance de l'étayage individuel, tant pendant les séances fondées sur la co-intervention en classe entière que pendant les séances à destination de groupes de besoins.

Classe de CP en grande difficulté (21 élèves), début avril, séance de lecture (50 minutes), consacrée à un rebrassage des différentes graphies du son [è] et à la découverte d'une nouvelle graphie : ei.

Pendant la première demi-heure, les élèves sont invités à se souvenir du son et de ses différentes graphies (des élèves proposent à l'oral des graphies et des mots de référence que l'enseignante titulaire note au tableau), puis à entourer les lettres qui font entendre le son dans les mots d'une liste (elle - la chèvre - Emmanuel - la neige - la forêt - le balai - la maison - Rafaël - Mickaël - la baleine - la fièvre - la colère - la tête - la fenêtre - Noël - treize). Le travail est individuel, les deux enseignants circulent dans la classe.

Lors de la mise en commun, l'enseignante sélectionne des mots et demande ce qui fait entendre le son à l'étude. Une nouvelle graphie est mise en avant : ei de neige.

L'observation révèle un groupe d'élèves en grande difficulté, qu'il faut étayer au plan cognitif, dont l'attention est très volatile, dont la tenue en classe doit être rectifiée (élèves couchés sur leur table). Rien ne garantit le nombre de mots que chacun est en capacité de lire (dix élèves en grande difficulté dont six en très grande difficulté), rien ne garantit le sens de la consigne pour les élèves quand des élèves entourent les deux lettres « e » de « Emmanuel » et de « elle ». La question ici posée est bien de savoir comment optimiser un dispositif quand, a priori, les enseignants sont entrés dans le protocole préconisé et agissent de concert au sein de la classe... Ce n'est qu'au bout de 30 minutes que le travail sera différencié, le maître supplémentaire prenant en charge un groupe de cinq élèves en très grande difficulté.

Ce que la mission qualifie « d'errances » renvoie à trois dérives majeures du dispositif tel qu'observé. Tout d'abord, relativement au nombre des élèves en difficulté, cette modalité est inopérante car elle laisse dans l'attente un grand nombre d'élèves. Ceux-ci prennent d'ailleurs l'habitude d'attendre le maître pour se mettre au travail. Elle crée ensuite un risque de figer la réussite dans le contexte de la relation d'aide, sans que l'on se soit assuré du transfert hors situation d'aide. Enfin, elle ne facilite pas les interactions entre élèves : l'étayage est principalement individuel.

Ce choix limite la portée du dispositif en matière de différenciation d'une part, d'observation des procédures des élèves d'autre part. La conduite de la classe s'apparente de fait à une juxtaposition de relations de type précepteur-élève. Si l'étayage individuel est tout à fait nécessaire pour tel élève à tel moment, sa généralisation dans le cadre de la classe entière ou de sous-groupes limite la portée du dispositif. La différenciation est insuffisamment pensée en amont, au-delà des aspects organisationnels.

La réflexion sur des outils d'aide intermédiaires, permettant de ne pas passer systématiquement par la médiation du maître (maître supplémentaire ou maître de la classe), est à développer. Le dispositif génère de fait un étayage individuel qui pose dans un second temps la question du « désétayage » et de l'autonomie des élèves.

À cet égard, les observations d'un IEN, relevées dans une synthèse d'évaluation d'école bénéficiant du dispositif, sont très éclairantes : « Deux pièges sont à éviter : l'enseignement « stéréophonique » (deux voix parlent en alternance, de façon plus ou moins équilibrée avec la question délicate du partage de la prise de parole) ou l'assistantat (le deuxième maître venant au service du premier) pour proposer un guidage fort à l'élève en difficulté, guidage nuisant au final à l'autonomie. On fera l'hypothèse qu'il serait intéressant de se référer plus explicitement au projet d'école et au contrat d'objectifs scolaires du RRS d'une part puis aux programmes et au socle d'autre part, afin de cibler des notions qui font problème dans le sens qu'elles sont porteuses de difficultés pour les élèves. Autrement dit, il apparaît opportun d'identifier les enjeux didactiques d'une notion « plus difficile » que les autres et de rechercher dans la préparation de la séance quelles actions et dispositifs permettraient de traiter cette difficulté. On dépassera en ce sens le simple guidage pour penser plutôt un étayage pointant les obstacles, s'appuyant sur les essais des élèves pour « les faire parler » (métacognition) puis poser l'écart avec l'objectif « attendu ».

Dans l'académie de La Réunion, on a tenté de définir les postures de l'enseignant en matière d'étayage : « l'enseignant explique et aide. Expliquer, c'est « déplier », mettre à plat : faire reformuler à l'élève la consigne, puis le mettre sur la piste, le questionner sur ses procédures et ses représentations et l'écouter. Expliquer, c'est aussi « aider » : indiquer à l'élève les ressources dont il dispose dans son cahier ou son manuel (règles, leçons, formules...); rappeler ou éclaircir si nécessaire un élément de contenu. L'enseignant stimule : stimuler, c'est encourager, relancer, remettre dans une dynamique d'entraînement, pousser à accélérer (« Mais si, tu peux y arriver ! Tu vois, continue, tu es sur la voie »). L'enseignant rassure : rassurer, c'est dédramatiser la situation ou l'effort à fournir et le risque qui s'y attache (« ce n'est pas grave » ; « essaie toujours »).

3.2.4. Des fonctionnements ajustés

La co-intervention ne va pas de soi et, quand elle est efficace, elle est le produit d'une réflexion partagée en amont (vision claire des objectifs à atteindre, connaissance des besoins des élèves), d'un ajustement réciproque des conduites au cours de la séance, de la recherche d'une optimisation du temps d'enseignement pour chacun des élèves.

Des binômes ont manifestement trouvé comment jouer à deux une partition difficile, ainsi que l'atteste l'exemple suivant :

La séance observée (écriture et lecture) se déroule dans une classe de CP de 20 élèves. La matinée débute par une phase de lancement collectif, sous la conduite de l'enseignante de la classe : date et écriture du nom du jour de la semaine dans le cahier du jour.

Écriture : des exercices d'échauffement de la main, des doigts sont réalisés sous la conduite de l'enseignante supplémentaire. L'enseignante de la classe présente ensuite la lettre du jour « f ». Les élèves sont invités à effectuer des tracés en l'air puis à observer l'enseignante qui écrit la lettre et les mots du jour au tableau en commentant son tracé. La maîtresse supplémentaire prend alors en charge un groupe de cinq élèves, réunis autour d'elle pour la phase d'écriture sur le cahier du jour. Elle surveille la posture, la tenue de l'outil, accompagne le geste, propose l'ardoise si nécessaire, commente avec chacun sa réalisation.

Après ce premier temps suit une séance de lecture qui réunit toute la classe. Un élève relit le texte déjà connu et l'enseignante titulaire pose quelques questions rapides de compréhension globale avant d'annoncer la découverte d'un nouveau texte. La maîtresse supplémentaire prend en charge pour cette activité de découverte un groupe de quatre élèves. Les élèves sont invités à repérer les mots connus qu'on entoure, à essayer de déchiffrer les mots qui peuvent l'être par rapport aux phonèmes étudiés. Les élèves s'essaient ensuite à lire successivement les phrases du texte.

Analyse : *Les élèves travaillent sur les mêmes objets (écriture, texte de lecture). L'étayage est très soutenu et efficace pendant la séance d'écriture : correction de la posture, de la tenue de l'outil, guidage direct (la maîtresse fait avec l'élève), commentaire sur le geste en train de se faire et sur le résultat. Pendant la séance de lecture, la maîtresse prend appui sur les outils de la classe, va chercher les affiches utiles (« Vous connaissez ce mot, vous l'avez appris, il est en vert »), met l'accent sur les stratégies utiles pour déchiffrer les mots qui ne sont pas identifiés par la voie directe. Dans ce petit groupe, deux enfants manifestent des difficultés importantes à se centrer sur la tâche, l'enseignante ne les perd jamais de vue, les ramène au groupe et à l'activité.*

3.3. Un parcours difficile pour entrer dans l'innovation

Le dispositif a une visée explicite de modification des pratiques des enseignants et pose *ipso facto* la problématique de l'innovation dans le champ des pratiques professionnelles.

Avant tout, un constat simple mérite d'être posé : le fait d'être à deux dans la classe entraîne une modification du quotidien et cette modification est porteuse en elle-même de nouveauté. À cet égard, les propos des enseignants convergent : la co-intervention permet des regards croisés sur les élèves, favorise mise à distance et valorisation des élèves. Elle renforce la disponibilité des adultes. Ainsi, une équipe dit avoir pu repérer des élèves qui se « cachaient ». Plus globalement, il convient d'observer que les situations pédagogiques sont enrichies et que les verbalisations et les reformulations sont davantage encouragées. Le recentrage de l'attention des élèves est plus efficace et le climat des classes est qualifié de plus studieux. La gestion du temps est beaucoup plus rigoureuse car le maître supplémentaire a des plages d'intervention bien bornées par classe. Les temps de préparation sont riches et constructifs. L'intervention d'un maître supplémentaire sur des niveaux de classes parallèles a pu conduire à une harmonisation des outils. Les enseignants entrent enfin dans des rôles variés ; ils ont globalement compris que le maître supplémentaire n'est pas cantonné à la prise en charge des élèves en difficulté. Comme le souligne justement une équipe, « *c'est le dispositif qui les prend en charge...* ».

Le retour est donc plutôt positif et des équipes réticentes au départ ont pu évoluer dans leurs représentations. Dans le même temps, la mission a observé des dispositifs très largement perfectibles. Comment expliquer cette distorsion ? D'abord à cette étape, le diagnostic par les équipes elles-mêmes des limites du fonctionnement du dispositif est difficile à établir. En effet, sa mise en place a souvent marqué dans la dynamique collective un bond en avant par rapport à l'existant. Les marges de progrès sont donc difficiles à apprécier. Ensuite, l'innovation étant une démarche, elle nécessite des allers et retours entre observations, analyses, aménagements et réorientations. Et ce sont ici les modalités de l'accompagnement institutionnel qui sont interrogées. Le dispositif, inscrit au cœur de la loi, a un coût ; il repose

sur des objectifs, des finalités. Cela signifie qu'il y a à aider les équipes par une analyse des pratiques qui favorise l'émergence d'une vision critique, qui aide à élucider les limites de la co-intervention ou les leviers pour une différenciation accrue. Il s'agit *in fine* de réconcilier le projet professionnel de chacun des enseignants avec les objectifs de l'institution au travers du dispositif. La question des pratiques est centrale. Elle doit être posée comme telle, mais dans une articulation constante avec la recherche de l'amélioration des résultats des élèves. Il ne saurait y avoir d'optimisation des pratiques « hors-sol ».

3.4. Les principes directeurs d'un fonctionnement optimal du dispositif

La mission a vu que les prises en charge des élèves avec la présence d'un maître supplémentaire dans l'école s'organisent autour de deux modèles principaux : en classe entière avec co-intervention et en groupes, éventuellement dans des locaux différents.

S'agissant de la présence de deux maîtres en simultané dans la classe, il conviendrait de considérer qu'il doit s'agir d'un véritable co-enseignement à mieux définir. Le co-enseignement suppose un regard croisé sur les gestes professionnels (pédagogiques et didactiques) en même temps qu'une attention portée aux obstacles rencontrés par les élèves. Des réponses didactiques doivent être apportées par les maîtres à l'identification des besoins des élèves en termes de prévention, de remédiation mais aussi pour faciliter des découvertes notionnelles. Les pratiques de réinvestissement des acquis ont également besoin d'être développées.

Il y aurait donc à encourager une relative variété des prises en charge des contenus d'enseignement ou mieux encore à encourager de les assurer en simultané. Le préceptorat de l'un des maîtres auprès de chaque élève, sous forme d'appui ponctuel, pendant que l'autre conduit la classe, fréquemment observé par la mission, ne devrait plus être considéré comme une modalité pédagogique suffisante. En effet, le dispositif ne doit pas faire oublier que le groupe est vecteur d'apprentissages et que c'est dans l'organisation et la gestion des interactions entre élèves, dans le cadre d'une réflexion structurée sur les procédures, dans les nécessaires retours sur la situation mise en œuvre pour en dégager les savoirs que se construisent les notions.

En alternance avec ces situations à deux enseignants et en classe entière, les prises en charge en groupes pourraient être envisagées sous certaines conditions, le travail au sein de ces groupes étant alors conçu sous la forme de modules spécifiques articulés à la progression des programmes. Dans ce cadre, les séances d'enseignement viseraient en priorité des objectifs précis d'apprentissage considérés en général comme plutôt complexes dans leur mise en œuvre ou présentant des obstacles possibles pour certains élèves. Ces dispositions devraient conduire à éviter la pratique en classe de types d'activités choisies *a priori* et donc sans lien direct avec les besoins prioritaires des élèves.

Par ailleurs, l'intervention de deux enseignants étant une opportunité pour faciliter l'utilisation de nouvelles ressources d'apprentissage ou d'enseignement, plus motivantes pour l'élève, et suscitant davantage de désir d'apprendre, le recours aux outils numériques devrait être recherché, particulièrement ceux développés dans le cadre de la stratégie ministérielle

pour le numérique à l'école (par exemple les vidéogrammes « *Les fondamentaux* » produits par le CNDP).

3.5. Encourager la formalisation des projets et leurs évolutions : écrire et réécrire

Confrontée à l'analyse des projets PDM des écoles et à leur évolution tout au long de l'année, la mission a pu observer que des écrits ont été produits, à la demande de la hiérarchie. Quelquefois avant, plus fréquemment après que la décision a été prise d'implanter un poste.

Il est logique que l'autorité académique se soit préoccupée, à travers un document-cadre administratif, d'élucider le schéma d'usage d'un emploi à temps plein dans le but de faire progresser les élèves. Il est plus discutable que le projet ait été parfois pré-rédigé, et qui plus est, de la même façon, par les IEN. Les critères de fonctionnement du dispositif apparaissent alors contraignants (niveaux, durées, modalités, voire thématiques à l'intérieur des domaines prévus par la circulaire). Tout ceci ne renvoie pas réellement aux capacités d'une équipe à se mettre en mouvement mais plutôt à une modélisation à laquelle il faut tendre.

Des départements ont su proposer une mise en place du dispositif plus large partant du diagnostic d'école et ne cédant rien à la rigueur attendue pour analyser les besoins des élèves, mais ils sont plutôt rares.

Pour améliorer l'efficacité du dispositif et répondre au besoin de partage d'expériences et de mutualisation au niveau académique ou à l'intérieur d'une circonscription, il serait souhaitable de mettre en place partout des outils permettant de suivre et formaliser l'expérience.

En effet, si on observe parfois une insuffisance de suivi, ou un défaut d'harmonisation (comme dans un département où aucune méthodologie commune n'a été adoptée pour la vingtaine de postes attribués), l'absence de documentation de l'action empêche souvent une analyse efficace de la relation entre les modes d'organisation, les pratiques pédagogiques et leurs effets. Les échanges informels, les informations partagées avec les collègues par le maître supplémentaire à partir de ce qu'il fait ne laissent pas toujours de traces écrites. Une maîtresse interrogée de façon explicite sur l'utilisation de fiches navette répond que « *ce serait trop lourd* ».

Pourtant, là où elle se pratique déjà, la formalisation semble précieuse. Dans un département, par exemple, pour chaque jour de la semaine, le maître supplémentaire recense sur chaque plage horaire la classe concernée, le domaine disciplinaire, la durée moyenne d'intervention, le type d'intervention, le nombre d'élèves pris en charge. Un tableau de bord d'évaluation du dispositif élaboré par la commission de travail « plus de maîtres que de classes » prend en compte trois dimensions : les effets sur les élèves (résultats des élèves dans les évaluations disciplinaires, évolution des pourcentages de maintien, évolution de l'écart des résultats entre élèves, évolution du pourcentage d'élèves en difficulté bénéficiant du dispositif), les effets sur les parents (identification de l'enseignant supplémentaire et connaissance du dispositif), les effets sur les enseignants (types d'interventions de l'enseignant supplémentaire, travail en équipe, bilan de chacun des enseignants concernés).

Dans une académie, la proposition a été faite de demander que soit mis en œuvre un contrat de collaboration entre l'enseignant et le maître supplémentaire sous forme de fiches individuelles. À l'issue d'une série d'interventions, une fiche bilan pourra évaluer le nombre d'élèves ayant acquis telle ou telle compétence mais également vérifier si l'élève progresse dans la méthodologie et les stratégies d'apprentissage, la confiance et l'estime de soi.

On pourrait envisager un suivi fait à la fois d'observations et de suggestions selon des guides partagés (connus des PE observés qui seraient informés des présupposés fondant les choix). On pourrait aussi impliquer les maîtres concernés en sollicitant une sorte de « journal de bord » de l'action, dans lequel des éléments apparaîtraient régulièrement.

Dans ce constat, mais il est vrai qu'il peut être étendu à d'autres productions de projets divers, la mission a rencontré des enseignants en difficulté réelle de formalisation du projet. Les emplois du temps – même réduits au minimum – sont présents partout, mais hormis le projet initial et dans quelques cas de « bilans à mi-parcours » très peu d'écrits permettent d'analyser l'évolution du dispositif depuis sa création.

En revanche, la mission a eu à connaître de « bilans » ou de « dossiers de suivi » des élèves, regroupant des observations, des évaluations, des fiches de natures diverses. Les logiques de progrès y apparaissent principalement à travers des tests d'origines variées et des avis.

À la demande des IEN, des synthèses peuvent être rédigées : la plupart du temps, elles accompagnent et justifient une modification de l'emploi du temps du maître supplémentaire. Cette situation confirme le manque de formalisation spontanée des travaux des équipes qui pourraient faire apparaître, par exemple, les choix de celles-ci de s'entendre sur les objectifs et les démarches en se concertant régulièrement, en dehors de la classe.

4. Optimiser l'organisation, améliorer le service rendu

4.1. Définir un cadre d'usage

4.1.1. La mise en œuvre du dispositif, des difficultés récurrentes

La mission a pu observer un premier type de difficultés d'ordre « macro ». Dans certaines écoles, la greffe n'a pas pris et le dispositif est perçu comme contraignant : ainsi, des équipes s'accommodent mal de la co-intervention qui est vécue comme une exigence extérieure à l'école. Sur un site, les difficultés, du fait de la présence d'un pair non supportée par un enseignant, ont été telles que l'externalisation a été jugée seule possible pour cette classe. La solution a été validée afin de ne pas priver les élèves de ce qui est vécu comme une ressource. Ailleurs, la concentration des efforts sur le cycle 2 a suscité des résistances. Des directeurs ont ainsi eu du mal à faire entendre qu'il ne devait pas y avoir de saupoudrage et que les enseignants ne bénéficieraient pas de manière égalitaire du moyen supplémentaire. Parfois le dispositif est venu se substituer à des organisations existantes et les équipes ont dû renoncer à des formes de travail qu'elles avaient mises sur pied, et qui leur donnaient satisfaction sans qu'un bilan vienne objectiver le ressenti.

Un deuxième type de difficulté tient au manque d'adéquation entre constat initial, objectifs retenus par l'école et mise en œuvre. L'analyse de départ n'a pas toujours été suffisamment outillée, ce qui rend quelque peu aléatoire l'ajustement de l'action. Par ailleurs, la coopération du maître supplémentaire avec « x » personnes, aux personnalités et aux choix pédagogiques pas forcément identiques, ne va pas de soi.

La mission a ensuite relevé, dans certaines classes, des difficultés dans la maîtrise des gestes professionnels attendus :

- un langage souvent approximatif et parfois relâché ;
- un questionnement qui suggère les réponses (première syllabe du mot souvent soufflée) ;
- une validation des réponses par le maître seul sans jamais solliciter les interactions entre élèves ;
- une absence de travail sur les erreurs, une absence de formalisation d'une procédure efficace ;
- une attention pointilleuse portée à des aspects très matériels (lignes sautées, couleur des surlignages, etc.) et une négligence totale d'aspects plus fondamentaux : postures de travail des élèves, tenue du crayon et geste graphique, erreurs de copie, erreurs orthographiques... ;
- une mauvaise formulation ou formulation improvisée, non préméditée, des consignes ;
- un oral scolaire insuffisamment élucidé : que signifient par exemple « *regarde ce que tu as écrit* », « *regarde ce que tu as fait* » ? Qu'est-ce que l'élève doit regarder ? Comment rendre lisible et compréhensible ce type de remarque ?

Outre ces faiblesses qui ne sont pas mineures quand elles sont répétées, les principaux défauts observés sont ceux qui ont été maintes fois signalés, notamment dans les écoles de l'éducation prioritaire :

- des pratiques qui réduisent la complexité, qui effacent les obstacles (cadrage trop fort) ;
- le morcellement et le sur-encadrement qui rendent l'activité intellectuelle des élèves à peu près nulle ;
- la facilitation et la limitation des tâches qui valorisent les aspects les plus procéduraux au détriment des dimensions patrimoniales, culturelles, cognitives, subjectives selon les situations (particulièrement vrai en lecture et en production d'écrits) ;
- la recherche de la réussite à tout prix qui se fait au détriment de la visée de compréhension des savoirs en jeu et de l'identification des procédures efficaces ;
- des pratiques qui privent les élèves de toute « clarté cognitive » du fait d'un déficit d'explicitation (cadrage trop faible) : enjeux non perceptibles, consignes incompréhensibles, dispositif inutilement sophistiqué.

La mission a enfin observé des faiblesses au plan didactique, dans les domaines de la maîtrise de la langue et des mathématiques. La réflexion sur la didactique de l'oral est insuffisamment instrumentée. L'observation de séances de langage est, à cet égard, révélatrice. L'acquisition de la combinatoire fait l'objet d'un travail régulier mais la démarche de lecture-découverte d'un texte mériterait d'être renouvelée ; en particulier, les différentes voies de recours au code sont insuffisamment activées (comparaisons, analogies). En mathématiques, les relations entre les différentes écritures d'un même nombre, les relations entre les nombres eux-mêmes sont insuffisamment mobilisées. Enfin, si les activités de résolution de problèmes occupent une place réelle et ce, dès le CP, la mission a pu observer des points problématiques (centration sur les différentes procédures des élèves considérées comme équivalentes puisqu'elles permettent d'aboutir au résultat, quand l'objectif des mathématiques est de travailler à partir des nombres, le nombre permettant de garder la mémoire des collections et d'anticiper sur le résultat des opérations sans qu'il soit besoin de les mettre en œuvre concrètement).

4.1.2. *Un dispositif qui génère des interrogations dans les écoles*

Chacun sait désormais que la mise en place du dispositif PDM est une organisation complexe qui nécessite de la réflexion, du temps et une forte implication de l'équipe pédagogique. Dans un premier temps, le dispositif a été assez déstabilisant pour certaines équipes, qui se posaient la question de leur aptitude à pratiquer de la co-intervention. Là où le maître supplémentaire est un membre de l'équipe de l'école, comme dans le département des Bouches-du-Rhône, un maître extérieur ayant été recruté pour la classe qu'il avait en responsabilité, les choses se passent de façon plus simple, car le maître supplémentaire connaît déjà ses collègues. Pour un maître supplémentaire qui n'a de référence à aucune expérience dans l'équipe, se faire accepter comme élément naturel dans une classe et être efficace pédagogiquement se révèle plus difficile. En ce qui concerne le maître titulaire, accepter qu'un collègue vienne dans la classe avec un regard extérieur sur ses pratiques présente un risque et peut également être perturbant.

Cela explique certaines interrogations, réticences et difficultés vécues par les uns ou les autres, en particulier vis-à-vis de la co-intervention.

4.1.3. *Des champs d'intervention qui vont au-delà des attendus*

Constituer les emplois du temps est une tâche difficile, car elle suppose un équilibre entre souci d'équité et désir d'efficacité. Les logiques d'organisation des emplois du temps et les choix opérés sont en général dictés par le profil du poste (le maître supplémentaire peut exercer dans une seule grande école ou être à cheval sur plusieurs), les besoins locaux et les modes d'intervention choisis.

La situation n'est évidemment pas comparable dans une école à cinq classes et dans une école à quinze classes. Dans ce dernier cas, une réflexion s'impose : vouloir faire profiter le maximum d'élèves du dispositif peut en effet aboutir à un saupoudrage peu productif. Des écoles qui ont fait ce choix initial y ont ensuite renoncé.

Dans certaines écoles, le choix a été fait de travailler par périodes : de cibler les CP dans un premier temps, puis de faire profiter dans une seconde période les CE1 des interventions du

maître supplémentaire. Ailleurs, le découpage s'est fait en trois périodes : 1. CE1 et CP ; 2. GS, CP, CE1 ; 3. accent mis sur le CP. Certains IEN ont imposé de limiter strictement les interventions du maître supplémentaire au cycle 2 (parfois même en établissant la parité entre le CP et le CE1), incluant ou non la grande section de maternelle. Mais il existe une demande justifiée de prise en charge des classes au-delà du CE1 et elle est pratiquée dans plusieurs circonscriptions rencontrées. Certains IEN estiment qu'en particulier dans les petites écoles, il est ou serait bon d'étendre le dispositif au CE2. Ils insistent sur la continuité des apprentissages et sur la nécessité de conserver une souplesse qui permette de s'adapter au contexte local.

L'emploi du temps est rarement transférable. Il peut évoluer à l'intérieur même d'une école, soit en fonction des besoins des élèves, soit là où la population scolaire est fluctuante. Dans une circonscription, par exemple, l'arrivée subite d'un grand groupe d'enfants du voyage a bousculé l'organisation mise en place au début de l'année.

Les emplois du temps recueillis auprès des maîtres supplémentaires ne sont pas toujours clairs. Ils ne mentionnent pas toujours les sujets traités, mais l'intitulé de la classe prise en charge pendant la période.

La plupart des équipes disent pratiquer à la fois la prévention et la remédiation, en notant que cela demande un ajustement permanent et qu'il est important de conserver de la souplesse. Si l'on inscrit plutôt les interventions du maître supplémentaire dans une logique de prévention au cycle 2, les interventions au cycle 3 se rattachent, elles, plutôt à de la remédiation. Mais paradoxalement la question de la non-maîtrise de la lecture à l'issue du CE1 est rarement traitée en tant que telle.

Certains disent avoir commencé par la prévention, mais se trouver ensuite davantage dans une logique de remédiation. Bien sûr, les interventions en groupes de besoins mettent davantage l'accent sur la remédiation

4.1.4. Un maître supplémentaire dont l'intervention impose une nouvelle gestion de l'espace

Une des premières questions qui se pose est la nécessité de définir les modalités d'enseignement entre les enseignants titulaires de leur classe et le maître supplémentaire. L'organisation du dispositif doit normalement être élaborée dès la fin de l'année scolaire pour la rentrée suivante. Il appartient à l'équipe de l'école de définir dans son projet, en fonction des besoins identifiés, les choix pédagogiques et les modalités d'intervention du maître supplémentaire.

Une fois ces modes d'intervention arrêtés, la mise en place du dispositif demande aux écoles un effort important d'organisation. Pour la co-intervention, les écoles concernées ont dû se pencher sur l'organisation de l'espace (disposition de la classe : place des deux enseignants, agencement des tables et place des élèves), l'organisation matérielle (tableau, matériel nécessaire aux enseignants) et l'organisation pédagogique (modalités de prise de parole, anticipation des difficultés, outils pédagogiques). Dans la plupart des classes un espace est réservé au maître supplémentaire et aux quelques élèves qu'il prend en charge au fond de la

classe. Parfois, en raison de la configuration des locaux, on peut déplorer un défaut de place. Le maître supplémentaire et son petit groupe doivent enjamber des obstacles pour gagner leur espace réduit et travailler les genoux sous le menton, ce qui ne favorise pas la concentration. Il arrive aussi qu'on manque d'équipement (absence de tableau...) et d'outils.

En ce qui concerne le travail en groupes de besoins, son organisation est compromise quand le maître supplémentaire ne dispose pas d'un espace dédié. Or, il y a des écoles qui n'ont pas la possibilité d'attribuer au maître supplémentaire un espace personnel ou tout simplement une classe non-occupée.

Enfin, le maître supplémentaire intervenant dans les classes sur des créneaux horaires précis, la gestion de son temps comme de celui du maître de la classe doit être particulièrement rigoureuse. Accepter de respecter parfaitement les horaires représente une contrainte à laquelle certains enseignants ne sont pas habitués.

Par ailleurs, aux yeux des maîtres, quand on est à deux dans la classe, improviser pour s'adapter à une situation donnée paraît pratiquement exclu. Quand certaines activités prévues ne marchent pas bien, il est difficile, voire impossible, de passer à autre chose. L'intervention en fond de classe est parfois trop longue et pose le problème du maintien de l'attention du petit groupe.

Il faut noter que la question de la gestion du temps d'enseignement a rarement fait l'objet d'une véritable réflexion dans les projets et situations observés.

4.2. Une nécessaire interpellation de la recherche

Comme on l'a vu dans la première partie de ce rapport, en l'absence d'expérimentation, la question posée par les différents interlocuteurs de la mission issus de la recherche, influencés par les expériences étrangères de la réduction des effectifs et par l'expérience française des CP allégés, est celle de l'effet produit par le maître supplémentaire, en considérant avant tout son incidence sur l'amélioration du taux d'encadrement.

L'approche du sujet par ce biais permet de dégager un certain nombre de points qui font consensus. Tout d'abord on note cette conviction que la concentration des moyens constitue un élément positif. Cet effet bien entendu se réduirait si le maître supplémentaire était amené à intervenir sur un nombre trop élevé de classes.

Denis Meuret dit d'attendre davantage des effets résultant de la réduction de la taille des classes qu'à ceux attendus de l'ajout d'un maître, même s'il considère que ce peut être un moyen de mieux tenir la classe, d'atténuer les perturbations et de favoriser l'attention des élèves. Ce chercheur, se référant aux expériences étrangères, notamment nord-américaines, considère que les effets positifs liés à l'apport d'un maître supplémentaire ne sont pas avérés. Dans le cas des États-Unis, il concède néanmoins que les aides adjoints aux maîtres n'étaient pas des professeurs qualifiés. Dans le cas du Québec, il indique le fait qu'il s'agit de personnels spécialisés travaillant de manière étroite avec les enseignants.

C'est d'abord au prisme des conséquences de la réduction des effectifs que l'effet du maître supplémentaire est abordé par ces chercheurs³⁰. Une telle approche, en ce qu'elle privilégie la réduction de la taille des classes, conduit nombre de ceux qui ont été rencontrés à exprimer réserves et prudence quant à la manière dont devrait se positionner le maître supplémentaire.

4.2.1. De nombreuses précautions et alertes

Ces précautions rejoignent les conclusions d'une note d'étape établie par le comité de suivi du dispositif PDM piloté par le recteur de Clermont-Ferrand. La conclusion insiste sur la « *nécessité d'un pilotage fort, d'un accompagnement précis et d'actions de formation ciblées, portant sur l'amélioration des compétences didactiques des enseignants, le suivi des progrès des élèves, et l'évolution des pratiques professionnelles induites par la co-intervention* ».

Parmi les chercheurs rencontrés certains recommandent que l'on évite la marginalisation du maître supplémentaire au risque de le renvoyer au statut de « *maître secondaire* ». Pour ce faire ils conseillent de procéder à l'échange de rôle entre deux intervenants. Considérant que l'amélioration du climat de classe résultant de la diminution des effectifs est susceptible d'assurer une légère amélioration des résultats des élèves, ils plaident en faveur de groupes réduits et constitués de manière aléatoire et souhaitent que, dans le cadre de ce dispositif, on revienne à la pédagogie de projet, au sens donné aux enseignements, à leur complémentarité, comme cela a pu être expérimenté dans le second degré (enseignement modulaire, travaux personnels encadrés, itinéraires de découverte...); sur ce point ils confirment la nécessité d'un vrai projet d'école et d'apprentissage.

En fait, la réserve principale, selon l'un d'eux, tient à l'héritage français du modèle d'éducation durkheimien. S'exprime ici la crainte que l'introduction du maître supplémentaire ne soit pas efficace en France en raison de cette philosophie politique qui fonde la transmission de l'apprentissage sur l'autorité de la parole du maître. Dans ces conditions ce chercheur doute de la transférabilité des expériences conduites au Québec et redoute qu'appliqué au modèle français le dispositif du maître supplémentaire n'aboutisse à la marginalisation de ce dernier. Il plaide aussi, l'effet PDM diminuant avec le temps et les jeunes élèves en tirant davantage parti, en faveur d'une intervention précoce (au cycle 2), soutenue dans la durée (évitant ainsi la dispersion). On notera que l'on est, ici encore, sur une lecture établie à partir des résultats connus de l'effet produit par la réduction de la taille des classes.

Un autre chercheur, évoquant l'étude Piquée-Suchaut³¹, laquelle fait apparaître la grande variabilité des modes de prise en charge des élèves, argumente également en faveur d'un cadrage renforcé. La diversité de prise en charge des élèves, par-delà une forme de liberté pédagogique dont elle donne l'illusion, n'est pas adaptée à la diversité du besoin des écoles et ne répond donc pas nécessairement aux effets escomptés.

³⁰ On se reportera par exemple à l'étude de Piketty T. & Valdenaire M., *L'impact de la taille des classes sur la réussite dans les écoles, collèges et lycées français*, Les dossiers Evaluation et Statistiques, n°173 mars 2006 (publication du MEN). Consultable sur <http://www.education.gouv.fr/cid3865/l-impact-de-la-taille-des-classes-sur-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-colleges-et-lycees-francais.html>.

³¹ Cf. note 11, *supra*.

Ces observations sont donc loin de porter toutes directement sur « l'effet maître supplémentaire » et les conclusions auxquelles aboutissent ces chercheurs peuvent se résumer dans ce propos : « à ressource égale, mieux vaut réduire la taille des classes ». Tout se passe en quelque sorte comme si le fait d'introduire un maître supplémentaire inquiétait et dictait de ce fait de nombreuses précautions.

Il est permis de se demander si ce n'est pas cette volonté d'éviter les dérives qui a pu favoriser l'émergence, selon la formule de Marie Toullec-Thery, d'une forme de doxa. Cette dernière s'énonce, selon cette universitaire, autour de trois principes : la co-intervention, la cible du cycle 2 -alors qu'il existe une forte demande sur le cycle 3-, l'exclusivité réservée aux disciplines Français-mathématiques. Autant de priorités rappelées par la circulaire de cadrage des dispositifs.

4.2.2. *Sortir de la problématique maître supplémentaire/taille des classes*

Au regard des débats qui viennent d'être évoqués, quelques-uns des chercheurs rencontrés par la mission proposent d'autres approches.

Parmi celles-ci, une proposition consiste à poser différemment la question « *en ne partant pas du maître supplémentaire* ». Pourquoi ne pas aborder le sujet en prenant appui sur les programmes d'aide aux élèves en difficulté – on en revient à la notion de projet –. C'est le programme, le contenu de l'enseignement, l'objectif à atteindre qui sont à mettre en avant et qui sont gage d'efficacité, le maître supplémentaire aidant à la mise en œuvre. Pourquoi ne pas donner clairement pour objectif la réduction de la masse des 20 % d'élèves en difficulté, sachant que sur ces 20 %, 5 à 7 % au plus relèvent de troubles cognitifs ? Pourquoi ne pas identifier ce problème-là et cibler de meilleures maîtrises d'habiletés particulières ?

Cela suppose que l'on montre aux enseignants que leur action a des effets extrêmement importants et que, sur une année scolaire, plus que le milieu social ou le diplôme des parents, c'est l'action de l'école et des enseignants qui peut être déterminante.

Marie Toullec-Thery propose justement que l'on se centre sur les apprentissages. Elle fait observer à cet égard que la loi d'orientation a pour enjeu principal de faire progresser chacun, en tentant de modifier le quotidien des classes, mais que les décrets ciblent surtout l'amélioration des apprentissages³².

4.2.3. *Par-delà la prise en charge de groupes réduits, une problématique centrale : le travail conjoint*

Marie Toullec-Thery, à la suite d'un stage national tenu à l'initiative du centre Alain Savary dans le cadre de l'IFÉ (institut français de l'éducation), relève pour sa part des points positifs. Le sentiment dominant, selon elle, est que le dispositif rompt les habitudes de travail au quotidien sans pourtant prendre en compte les vrais impacts des conditions nouvelles qu'il génère. Elle observe en tout cas, avec cette initiative, que les portes de la classe, même celles des maîtres expérimentés, s'ouvrent plus facilement et perçoit qu'une idée dominante, dont

³² Marie TOULLEC-THERY, *entretien du 23 août 2013*, <http://www.snuipp.fr/Un-travail-d-equipe-requis>

tous les acteurs de l'école se disent très satisfaits, s'impose : celle de la co-intervention pour laquelle elle préfère parler de co-enseignement.

Or, plutôt que du co-enseignement ce à quoi, dit-elle, il est le plus souvent donné d'assister, c'est à la mise en œuvre d'ateliers tournants, construits autour de compétences très ciblées : mots-outils, phonologie, vitesse de lecture... Selon les maîtres questionnés, on se situe davantage sur une pratique de « *boostage* », correspondant à des modules focalisés sur des objectifs précis mais assez peu reliés – faute de temps de préparation conjointe – aux exercices mis en place par le maître de la classe. On est loin de l'objectif de prévention de la difficulté scolaire fixé par la circulaire. En revanche, les apports qu'il convient de mettre en place sont d'autant mieux identifiés qu'ils correspondent, selon les affirmations des maîtres, à des exercices établis a posteriori pour traiter des difficultés recensées par le maître principal.

Les souhaits et demandes formulés par les équipes des écoles suivies par l'équipe de Marie Toullec-Théry³³ sont en cohérence avec ces constats. Les enseignants ressentent un besoin accru d'échanges entre collègues, de temps, et surtout d'outils, parmi lesquels des instruments d'évaluation.

Qui, pour qui, avec quels instruments ? Toutes ces questions, généralement très chronophages, accaparent aujourd'hui les équipes. Or, les outils, cela se vérifie pour les évaluations, peuvent surdéterminer les pratiques. On ne voit pas en effet l'apport réel des instruments utilisés quand d'autres observations, celles des cahiers d'élèves par exemple, permettraient de parvenir en moins de temps et avec autant de pertinence, à identifier les besoins très génériques auxquels on aboutit *in fine*.

Marie Toullec-Théry s'est attachée à identifier l'ensemble des « tensions bipolaires »³⁴ qu'elle a pu relever dans le cadre de la co-intervention. Elle est amenée à constater que les enseignants sont démunis au regard de ces tensions. Ainsi quand ils sollicitent plus de temps et qu'il leur est demandé comment ils l'utiliseraient, ils ne savent que répondre. Pascal Bressoux³⁵ fait une observation similaire : à force de réformes, les maîtres semblent manquer de repères avec cette impression qu'on change « *parce qu'ils ne font pas bien* ». Ce sont des professionnels, dit-il, à qui l'on n'a peut-être pas suffisamment enseigné les gestes techniques.

Pour sa part, Françoise Lantheaume³⁶, dans le cadre de ses recherches, pose la question suivante : « *comment les acteurs s'approprient-ils les conditions de mise en œuvre de la réforme ?* » Elle travaille à ce titre, dans la continuité des recherches de la sociologie de la

³³ Les éléments ici rapportés font suite à un entretien avec Marie Toullec-Théry à Nantes le 18 février 2014. Par ailleurs, la mission tient à remercier Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot, auteures d'un article : *Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés « plus de maîtres que de classes »*, à paraître, d'avoir autorisé qu'une partie des observations contenues dans cet article soit citée.

³⁴ Parmi ces « tensions bipolaires » Marie Toullec-Théry énumère les suivantes : difficulté / grande difficulté, besoins / niveau, besoins / ressources, hétérogénéité / homogénéité, collectif / individuel, internalisation / externalisation, stabilité / transformation des pratiques, organisation / apprentissages, progrès / réussite, public ciblé / tous, anticipation / remédiation, situations d'apprentissage / transversal, soutenir / laisser tranquille, motivation / adhésion, estime de soi / capital d'adéquation, évaluation / expérience, pilotage / réponse spontanée, équipe d'école / équipe de circonscription, pratique ordinaire / innovante, savoirs / connaissances.

³⁵ Entretien du 18 mars 2014.

³⁶ Entretien du 5 février 2014

traduction sur la manière dont les micro-acteurs traduisent – et trahissent donc – en se les appropriant, les orientations des macro-acteurs. Elle insiste de ce fait sur l'importance de la coordination de l'action et sur l'organisation des adultes (agendas, répartitions, projets..), sur la régulation comme sur la coopération. « *On ne peut pas introduire ce dispositif sans penser en même temps l'organisation du travail* ». « *La question centrale est bien l'organisation du travail dans l'école* », ce qui signifie que « *l'introduction du dispositif du maître supplémentaire n'est pas forcément synonyme d'un allègement de charges car il suppose de nouvelles tâches. Il faut savoir ce que l'on cherche en mettant en place un tel dispositif. Sur ce point l'institution a quelque chose à dire. Mais il faut savoir que quelles que soient les injonctions, à partir du moment où on crée une nouvelle ressource, celle-ci va être interprétée et intégrée de façon très différente, en fonction des besoins de l'organisation bénéficiaire ou de négociations internes à celle-ci. Ainsi le maître supplémentaire pourra être utilisé pour tenir la classe, pour aider aux apprentissages ou même pour faire en sorte que rien ne change*³⁷... ».

Cette dernière partie met en évidence un point crucial évoqué par l'un des chercheurs rencontrés, à savoir que le corps enseignant semble ne plus savoir où sont ses fondamentaux.

Marie Toullec-Thery cite à ce propos un rapport de l'IGEN : «... *des réformes successives au titre de la lutte contre l'échec scolaire ont instauré des dispositifs (...) dont la diversité même est maintenant source de grande confusion chez les enseignants et dont la juxtaposition risque de nuire à l'efficacité de cette lutte* »³⁸.

La circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012 renvoie de manière implicite à un important travail d'organisation, de réflexion sur les adaptations du métier. L'introduction d'un espace destiné à laisser de la marge à la « traduction » des orientations assignées par l'institution aux équipes est favorisée par la notion de projet d'école comme par le respect de la liberté pédagogique des maîtres. On en appelle ainsi au professionnalisme des enseignants.

La tension induite entre des éléments de cadrage précis de la circulaire et les marges d'interprétation qu'elle autorise revient à en appeler au savoir-faire des praticiens. Cela au moment où, du fait de changements multiples et répétés, les professionnels en question semblent, si l'on en croit certains témoignages, douter de leur identité professionnelle. Faut-il voir là l'origine d'une demande accrue d'accompagnement, de temps, d'outils... ?

Cela interpelle l'institution et ce qu'on appellerait la conduite du changement.

Il faut un cadrage formel, dire ce qui doit être et ne pas être, préciser les objectifs fondamentaux et rappeler, parmi ceux-ci, que l'action se joue dans la classe, au sein du groupe classe, à partir d'un projet, avec l'engagement d'une équipe et en ciblant les apprentissages attendus par les programmes. Mais il faut peut-être faire plus et pour cela proposer de nouveaux outils, des formations mettant davantage l'accent sur les situations d'apprentissage les plus complexes et les gestes professionnels, apporter une aide accrue à la mise en œuvre comme au suivi.

³⁷ Françoise Lantheaume, entretien du 18 décembre 2012, <http://www.snuipp.fr/Coordination-regulation>

³⁸ Rapport N° 2010-114-IGEN-IGAENR, octobre 2010, cité *supra*.

4.2.4. Pour une « recherche-accompagnement »

Les paragraphes précédents prouvent l'existence de travaux qui, chacun, ont leur logique et restent, de ce fait, parcellaires. Dans le cadre complexe constitué des divers niveaux de décision (de la définition de la politique à l'implantation des emplois puis à la détermination de l'action dans chaque classe aux divers moments de l'année), les sujets ne manquent pas.

Il y a de manière évidente une exigence d'évaluation de l'efficacité et de l'efficience du dispositif PDM. Dans une période où les contraintes concomitantes de la démographie et de l'économie rendent la question des emplois délicate, il convient que les effets et impacts, directs et indirects, associés aux choix particuliers qu'ils représentent soient identifiés. Pour cette évaluation dont on sait toute la complexité, les méthodologies qui garantissent la rigueur des procédures et la fiabilité des résultats sont l'affaire des spécialistes.

Il y a, par ailleurs, la liberté des chercheurs de s'intéresser à tel ou tel aspect du dispositif ; selon qu'ils s'inscrivent plutôt dans le champ d'une didactique ou dans celui de la sociologie, par exemple, leur intérêt n'est pas le même. De ce fait les objets qu'ils déterminent et les méthodes qu'ils déploient sont variés ; dans tous les cas, la temporalité de leur travail ne s'accordera pas nécessairement avec l'agenda des prises de décision institutionnelles et les fruits de leur recherche ne seront pas directement utilisables.

La mission pense qu'il y a place pour une autre approche qui articule, d'une part, les besoins d'accompagnement des équipes et des professeurs individuellement et, d'autre part, les besoins de l'institution de disposer, grâce à ce dispositif coûteux mais choisi malgré cet inconvénient, de solutions nouvelles éprouvées pour répondre à des problèmes particuliers qui ont justifié initialement l'attribution des moyens supplémentaires. Il est nécessaire que ces problèmes soient à la fois mieux décrits et mieux compris, et que des solutions soient formulées, assorties des conditions d'efficacité qui auront été identifiées. C'est ce que l'on pourrait attendre de ce qui est appelé ici « recherche-accompagnement ».

Du point de vue de la mission, pourraient être impliqués des formateurs-chercheurs de l'ESPE et des acteurs de terrain susceptibles eux aussi d'intervenir en formation, c'est-à-dire qui ont des compétences reconnues (inspecteurs, conseillers pédagogiques, professeurs des écoles maîtres formateurs...). On perçoit le bénéfice en formation continue pour les équipes et enseignants impliqués dans le dispositif : la résolution des difficultés qu'ils rencontrent dans le cadre de leur pratique quotidienne serait facilitée pour eux par l'accompagnement qu'ils recevraient et, par ailleurs, ils concourraient ainsi à faire que ce soient vraiment les « problèmes de la pratique » qui soient travaillés. On conçoit aussi le fruit que pourraient en tirer les « formateurs » pour nourrir les actions de formation auxquelles ils sont appelés à contribuer, notamment en formation initiale.

Ce qui importe, c'est que la complexité soit prise en compte : il y a, à la fois, des problématiques qui ressortissent à l'analyse du travail, notamment du travail en équipe, et d'autres problématiques qui relèvent des champs des disciplines et des didactiques abordées. Sur le premier point, il est manifeste que la formation initiale ne prend pas en compte – ou pas suffisamment – certaines composantes du métier (on n'apprend pas à travailler en équipe). Sur le second versant, il faut compléter ce que l'on sait, qui est peu par rapport à la diversité

des problèmes : il s'agit d'identifier, de comprendre et de traiter les obstacles didactiques (voire épistémologiques) à l'apprentissage, d'une part, et les difficultés des élèves en fonction de caractéristiques particulières des contextes d'apprentissage, d'autre part (la même question en matière d'apprentissage de la lecture, par exemple, ne se traite pas de la même façon pour des enfants allophones que pour leurs pairs francophones).

À cet égard, les accompagnements proposés par des équipes de recherche travaillant en lien avec la DEPP pour des écoles des départements du Nord et du Rhône seront à suivre avec intérêt.

Pour le Nord, un laboratoire de l'université de Paris 5 partant de l'hypothèse qu'il existe bien un lien entre pratiques d'enseignement et résultats des élèves se donne pour objectif de tenter de cerner ce qui agit vraiment sur les apprentissages. Il va être pour cela procédé à une étude comparée des pratiques d'enseignants intégrés ou non dans le dispositif.

Dans le département du Rhône, il s'agit en lien avec l'IFÉ de voir comment il est possible de conjuguer un « accompagnement renforcé » avec le recul qui sied à une pratique de recherche. L'objectif des chercheurs est de vérifier en quoi le dispositif permet d'améliorer le suivi des élèves avec ce postulat que les équipes sont d'autant plus en capacité de se transformer qu'elles auront été accompagnées. Deux champs d'observation sont retenus avec, d'une part, un travail spécifique concernant le rôle des directeurs et, d'autre part, « une plongée » dans les classes pour analyser les évolutions du travail des pratiques des enseignants.

Le champ ouvert nécessite une articulation forte des différents acteurs à mobiliser au niveau académique, et la capacité de ces derniers à répondre au plus près aux besoins des équipes, en fonction de la caractéristique des publics scolaires accueillis d'une part et des compétences existantes au sein des équipes d'autre part. Cette double condition apparaît à la mission de nature à favoriser un fonctionnement plus ajusté du dispositif aux problématiques rencontrées par les équipes pour améliorer la réussite des élèves, et ce, en dehors de toute doxa.

Dans l'attente, quelques principes méritent d'ores et déjà d'être retenus. Ainsi, recenser un réseau des formateurs, qui prenne appui sur l'ESPE, permettrait de mieux s'organiser à l'échelon départemental ou, mieux encore, à l'échelon académique. Les six heures d'activité de formation des professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) sont effectuées sous l'autorité de l'IA-DASEN. Ces enseignants qualifiés constitueraient un atout pour le dispositif de formation concernant le maître supplémentaire et devraient faire l'objet d'une véritable gestion incluant autant que possible un accompagnement individualisé de proximité en liaison avec les directeurs d'école. De même faudrait-il systématiser à mi-parcours une rencontre de chaque équipe avec l'autorité académique (IA-DASEN, IA-DAASEN, IEN-A, IEN) pour un bilan d'étape et privilégier sur ces sites des évaluations d'école fondées sur les retombées du dispositif. Enfin, les formations et l'accompagnement, déjà évoqués, sur l'analyse des situations d'apprentissage, sur le travail d'équipe du binôme maître de la classe/maître supplémentaire, ainsi que l'usage du numérique devraient être privilégiés.

4.3. Travailler autrement

4.3.1. *Les temps de concertation*

Le dispositif suppose un travail d'équipe : entre enseignants titulaires de la classe et maître supplémentaire, entre enseignants, maîtres E, inspecteurs, conseillers pédagogiques, psychologues.

Une analyse des enjeux d'apprentissage et des obstacles potentiels que pourraient rencontrer les élèves en amont de la séance est nécessaire. Le travail doit être adapté aux besoins effectifs des élèves, qui eux aussi doivent faire l'objet d'une analyse. Viennent s'y ajouter le choix et la préparation des outils et supports pour chaque séance. Enfin, il faut également faire le point après la séance ou la séquence, pour déterminer l'efficacité des choix opérés et procéder éventuellement à des ajustements.

Pour ce travail collectif, il est nécessaire qu'il y ait, d'une part, du travail à deux et des échanges informels et, d'autre part, des moments d'échange avec des heures et des lieux de rendez-vous identifiés : le conseil de cycle, le conseil des maîtres, ainsi que du temps officiellement attribué à la concertation. En ce qui concerne le travail en commun sur les futures séances en co-intervention, avec la préparation du matériel et des supports, certaines équipes notent que pour être plus efficace, il est bon de déterminer un ordre du jour ou des pistes de travail avant de se rencontrer, et aussi d'apporter le matériel nécessaire à la séquence. Quand on a réfléchi à l'avance aux modalités d'action et aux compétences ciblées, le temps de concertation est nettement raccourci et le résultat meilleur.

Le temps de concertation est le plus souvent vécu comme une importante charge de travail et une lourde contrainte par les équipes, bien qu'elle reconnaissent aussi ce qu'il leur apporte. On note cependant que la question est perçue et traitée de manière inégale selon les lieux et les situations. Certaines équipes disent avoir trouvé un bon mode de fonctionnement, peu formalisé et pas trop contraignant (« *on se rencontre un peu quand on peut* », « *cinq minutes à la fin de chaque cours et on se voit une fois par semaine* »), avec des échanges par courriel et téléphone qui fonctionnent bien. Un certain nombre d'expériences observées tendent à montrer que les enseignants jugent plus efficace de se voir plus souvent, sur des temps courts que plus rarement et plus longtemps. D'autres sont demandeurs d'échanges plus longs, plus formalisés et réguliers. Mais, comme il a été souligné plus haut, il en résulte très peu d'écrits.

Le temps de concertation nécessaire pour préparer et ajuster les rôles respectifs avant les séances en co-intervention est multiplié par le nombre d'interlocuteurs et il ne semble pas raisonnable d'envisager que cela puisse se faire dans de bonnes conditions quand le maître supplémentaire a un nombre important d'interlocuteurs différents. Il y a là un problème de temps, et également des problèmes de choix pédagogiques.

4.3.2. *L'évolution des pratiques pédagogiques quand le dispositif est bien appliqué*

Le dispositif PDM vise avant tout la prévention et le traitement de la difficulté des élèves. Mais au-delà de cet objectif, il peut avoir, et il a déjà à certains endroits, un impact très positif

sur les pratiques professionnelles et sur la cohésion de l'équipe enseignante. « *Cela fait bouger l'école entière* », déclare un IEN.

Là où il fonctionne bien, le dispositif a pour effet de renforcer le travail en équipe et d'établir une meilleure communication entre les enseignants. Ce décloisonnement leur permet d'établir des référents communs à toutes les classes et au RASED, de réfléchir à des progressions communes et de mettre en place des évaluations partagées pour permettre à la fois un meilleur repérage des élèves en difficulté et une analyse plus fine de leurs besoins. Le maître supplémentaire acquiert une vision plus globale des compétences à acquérir sur le cycle. L'engagement auprès de cohortes différentes modifie et enrichit sa relation aux élèves. Par ailleurs, il améliore sa compétence de gestion de l'hétérogénéité.

Certains maîtres supplémentaires, mais également des enseignants qui travaillent avec eux, disent *ressentir* une évolution et un réel progrès dans leurs gestes professionnels. La confrontation avec les pratiques d'autres enseignants, le fait de constater ce qui ne marche pas, et d'en discuter, permet de réorienter et d'améliorer quotidiennement sa propre pratique. Le dispositif peut conduire à dire les choses honnêtement et courageusement (nommer les problèmes, en chercher les raisons), à déterminer ensemble les objectifs au sein de l'école, puis à réfléchir en commun sur les stratégies à mettre en place pour les atteindre. L'aspect novateur du dispositif est donc qu'il donne la possibilité d'expérimenter d'autres formes de travail, de partager ses expériences avec d'autres pédagogues et d'en tirer les leçons. Cette plus-value est difficilement quantifiable, mais elle semble réelle.

C'est ce qui a permis à un IEN des Bouches-du-Rhône d'affirmer : « *le dispositif est le levier qui permet de travailler sur les pratiques, de faire avancer les choses en classe* ». Ce travail commun entre enseignants, la réflexion de l'équipe sur les enjeux de l'apprentissage et de l'aide permet d'éviter de déléguer au seul maître supplémentaire la prévention de la difficulté. Cette dérive potentielle du dispositif a pu être observée ici et là.

En effet, tous ces effets positifs ne sont pas ressentis partout. La co-intervention appréciée des uns suscite chez les autres des réticences. Là où le terrain n'était pas prêt, le changement de pratiques qu'impose le dispositif n'a pas été réel ou n'est pas bien accepté, de sorte que la pertinence du recours au maître supplémentaire pose question. Dans les Bouches-du-Rhône, des écoles ont abandonné le projet PARE au bout d'un an, les enseignants supportant mal le regard de l'autre, le stress occasionné par le changement de classes et les contraintes nécessitées par la concertation. Dans une école par exemple, s'il n'y a pas expression d'une franche hostilité, il n'y a pas de chaleur dans les relations entre l'équipe dont les membres semblent faire bloc et la collègue nouvellement affectée. Il faut noter également que si un ou plusieurs membres de l'équipe quitte(nt) l'école, tout est à reconstruire et que certains enseignants sont moins aptes que d'autres au travail collectif.

Le dispositif requiert un engagement partagé. Il doit, pour réussir, être porté par une équipe convaincue de devoir adapter sa pédagogie et dotée d'une bonne motivation. Ces conditions en font à la fois toute la richesse et la fragilité. Nonobstant, on note que des équipes, au départ un peu réticentes, adhèrent maintenant entièrement au travail en commun dont elles apprécient les effets.

4.4. Un dispositif qui est l'occasion de mieux définir la fonction d'animation du directeur d'école

4.4.1. *Le directeur d'école comme pilote local du dispositif, le rapport avec l'IEN*

La circulaire du 18 décembre 2012 définit les rôles respectifs de l'équipe pédagogique, du directeur d'école et de l'IEN : « Le projet rédigé par l'équipe pédagogique sous l'autorité du directeur d'école est validé par l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) chargé de la circonscription ». Les observations de terrain montrent que, sans minorer les rôles de l'équipe pédagogique et de l'IEN, l'action du directeur d'école peut se révéler déterminante. De son implication découle souvent la qualité non seulement de l'organisation pratique mais aussi de la réflexion pédagogique. En contact direct et permanent avec ses collègues enseignants, le directeur d'école est le véritable garant d'une mise en œuvre efficace du dispositif.

Ses responsabilités statutaires se trouvent en effet très mobilisées par un dispositif qui rompt avec l'organisation traditionnelle : un maître = une classe. Le décret 89-122 du 24 février 1989 a notamment confié en effet aux directeurs les deux grandes missions suivantes : répartir les élèves entre les classes et les groupes ; arrêter le service des enseignants. Le texte précise que ces décisions sont prises « après avis du conseil des maîtres ». Le fonctionnement de l'école dépend donc directement de la double décision du directeur. Ses capacités d'analyse de la situation de l'école, sa connaissance de l'ensemble des élèves, et pas seulement ceux d'une seule classe, sont ainsi essentielles pour composer des classes équilibrées où chaque enfant et chaque maître pourront travailler efficacement. Il lui faut aussi des qualités de dialogue avec l'ensemble de ses collègues pour convaincre que telle proposition est non seulement la meilleure, mais qu'elle est équitable envers tous les membres de l'équipe pédagogique.

Ces réflexions qui valent pour toute école prennent une dimension particulière dès lors qu'un moyen supplémentaire est affecté à l'école. Le directeur doit gérer les projets que chacun de ses collègues peut lui soumettre. Si une proposition lui arrive avec un consensus de l'équipe, son travail est aisé. Mais les observations montrent que ce n'est pas toujours le cas. Les difficultés surviennent dès la définition du périmètre de l'intervention du maître supplémentaire, entre ce qui peut être défini à partir des besoins des élèves répartis dans diverses classes, d'un ou plusieurs cycles et les demandes des enseignants, certains étant désireux de bénéficier du maître supplémentaire un maximum de temps, d'autres préférant fonctionner de manière solitaire, jugeant trop complexe le travail en commun. Certaines situations observées comme celles où le maître surnuméraire intervient dans plusieurs classes voire dans deux cycles, résultent d'une difficulté de certains directeurs à faire prévaloir des priorités pédagogiques bien identifiées et partagées par le conseil des maîtres.

Une fois les temps et lieux de présence déterminés, l'action du directeur d'école n'est pas terminée. Il lui faut aussi assurer une veille, c'est-à-dire une prise d'informations régulière sur la bonne marche du dispositif. Pour cela, il doit non seulement être à l'écoute de ses collègues et des parents d'élèves, mais surtout s'assurer que les élèves progressent mieux, c'est-à-dire que le dispositif est efficace. Selon les résultats, il lui faut alors procéder à une régulation en revoyant les modalités initialement définies. Mais là aussi, le directeur ne possède aucune

autorité ni fonctionnelle ni hiérarchique pour amener tous les maîtres concernés par le dispositif à lui rendre compte du fonctionnement et des effets de l'intervention du maître surnuméraire. La régulation interne du dispositif repose donc largement sur « l'équation personnelle » du directeur et sur son autorité morale sur ses collègues enseignants.

Un troisième point essentiel et encore plus délicat est celui de l'harmonisation pédagogique des interventions. Si chaque maître a bien sûr sa propre liberté pédagogique, on conçoit mal qu'un élève, en particulier très jeune, soit confronté à des démarches pédagogiques différentes dans un même temps. Les maîtres, quelles que soient leurs convictions, doivent donc faire un effort particulier pour travailler ensemble sur de mêmes principes et selon des progressions identiques. C'est tout le problème de la co-intervention qui est posé encore une fois. Le directeur doit là aussi se mobiliser pleinement, mais dans la plupart des cas observés, c'est au niveau de l'équipe de circonscription que la régulation s'effectue. C'est l'IEN ou un conseiller pédagogique de circonscription qui intervient en apportant des éléments de réflexion pédagogique qui posent le cadre du travail. D'ailleurs, ces interventions doivent se situer en amont de la définition des services pour être pleinement efficaces. Des cadrages écrits (notes d'information) peuvent faire suite à des temps de réflexion collectifs. Ainsi dans une circonscription visitée, l'IEN s'est donné l'objectif parfaitement légitime « d'optimiser le travail pédagogique des enseignants ». Pour cela, il a cherché à construire un dialogue pédagogique entre l'ensemble des enseignants concernés, incluant évidemment le maître supplémentaire en engageant une concertation fondée sur l'analyse des difficultés des élèves. Il a redéfini la notion de pédagogie différenciée au sein de la classe et valorisé la notion de confiance à l'élève.

L'autorité de la fonction de l'IEN et celle du directeur d'école se révèlent donc très complémentaires pour la réussite du dispositif.

4.4.2. Les enjeux de l'animation pédagogique au sein des écoles : évaluation, parcours, projets

La mission d'inspection générale a constaté la nécessité d'une animation-formation pédagogique en tous lieux. Même si quelques maîtres rencontrés avaient pu connaître des dispositifs de ce type, voire en bénéficiaient encore, l'explicitation des enjeux s'est révélée indispensable avant même de commencer une réflexion pédagogique. Ce sont d'abord les inspecteurs qui se sont employés à rappeler les difficultés actuelles du système éducatif en utilisant des données internationales – la connaissance des résultats de PISA reste souvent superficielle – ou nationales (récentes évaluations CE1 et CM2, ou encore CEDRE, quasi inconnues dans les écoles). Les inspecteurs ont redit l'enjeu de la loi de refondation de l'école de la République et l'ampleur des moyens qui y sont consacrés. Ensuite, l'essentiel de l'animation-formation tient dans trois mots-clés indissociables : projet, parcours, évaluation.

Le projet repose bien sûr sur une analyse fine des besoins, sur les compétences des maîtres et sur une stratégie qu'il faut déterminer : l'objet des formations est de bien mettre en rapport ces éléments. Si, dans la plupart des cas observés, un effort réel a été fait pour déterminer la voie qui convenait à l'école, il a pu arriver que faute d'une concertation suffisante, l'équipe en soit réduite à une solution « standard », c'est-à-dire à une sorte de « recette » conduisant à un engagement collectif insuffisant. Faut-il rappeler une fois encore que ces temps de formation-

animation sont doublement essentiels ? D'une part, ils renforcent l'engagement personnel en assurant la qualité de chaque acte pédagogique et éducatif ; d'autre part, ils aident au passage d'un travail individuel à une force collective.

Le projet doit conduire à un parcours de l'élève, parcours de réussite bien sûr. Un moyen supplémentaire, c'est l'opportunité de mettre l'élève en activité de manière plus intense et surtout de manière plus adaptée à ses besoins. Le parcours doit lui permettre de construire ses apprentissages en faisant en sorte que les obstacles soient levés avant qu'ils ne deviennent un « problème ». Pour ce faire, les temps d'animation-formation doivent présenter les démarches et les outils qui permettent de nouvelles dynamiques. L'animation pédagogique au sein des écoles doit donc être « informée », c'est-à-dire connaître les nouveaux outils qui sont proposés au plan national. On peut par exemple citer les nouveaux produits numériques qui sont conçus pour des besoins spécifiques, qu'il s'agisse de créer une nouvelle motivation (comme « *les fondamentaux* » du CNDP) ou de produits comme « *l'Attrape-nombres* » créé par l'équipe de Stanislas Dehaene à des fins de stimulation de l'accès au nombre.

Quant à l'évaluation, elle doit être conçue comme un temps pour repenser l'organisation du fonctionnement du dispositif, la relation entre le maître supplémentaire et les autres enseignants. Elle constitue un point d'appui essentiel des formations-animations et la source d'une action pédagogique personnalisée.

Au final, l'animation-formation pédagogique réalisée dans l'école doit être bien articulée avec les formations des autres niveaux, notamment de la circonscription, du département et de l'académie, eux-mêmes reliés au plan national de formation (PNF). L'animation-formation locale tire sa force de l'analyse de terrain et de la capacité à engager des stratégies adaptées immédiates : elle est concrète et directement opérationnelle ; les autres niveaux doivent outiller pratiquement et conceptuellement le niveau école. L'animation-formation est la clé de voûte du dispositif.

4.4.3. *Une précision et une évolution des attentes du rôle et de la formation des directeurs*

Comme cela est rappelé dans la circulaire définissant les attentes des dispositifs « plus de maîtres que de classes », ces derniers font partie intégrante du projet de refondation de l'école. Les lignes qui précèdent évoquent les importants efforts consacrés à cette volonté politique. Le fléau des sorties sans qualification, comme les difficultés d'insertion des jeunes qui s'ensuivent, sont très souvent directement liées à la mauvaise maîtrise des apprentissages fondamentaux, cible privilégiée, au travers de la prévention de la difficulté scolaire, de la politique du maître supplémentaire.

La mission a pu constater, sans que cela constitue une condition suffisante, que l'ensemble de ces éléments devait inciter l'encadrement à veiller aux problématiques d'organisation. La création de conditions favorables à l'échange d'informations, au débat sur les priorités comme à la mise en partage des stratégies pédagogiques est susceptible d'être déterminante pour l'évolution des pratiques et des gestes professionnels.

Il s'agit *in fine* de créer les conditions permettant d'aider les équipes à s'approprier, au plus près du terrain, – avec leur expertise propre – les objectifs attendus et à en mesurer les enjeux. Au premier rang de ces enjeux figure la capacité de l'institution à répondre aux attentes de l'opinion relatives à l'évaluation de l'efficacité des politiques publiques³⁹.

De telles évolutions concernant tout à la fois l'identité professionnelle des acteurs, la réussite des élèves, les informations des élus et des parents ne sauraient se concevoir sans que le rôle et les missions du directeur d'école ne soient reconsidérés.

Le directeur d'école devrait être en mesure de pouvoir présenter et expliquer le projet d'école, comme l'action attendue du maître supplémentaire, aux familles et aux élus. En début d'année les constats effectués, les diagnostics posés, le sens des mesures engagées, le poids des moyens mobilisés et les résultats escomptés seraient ainsi portés à la connaissance de ces partenaires et acteurs de l'éducation. Un bilan devrait aussi être présenté en fin d'année scolaire.

Comme cela a été rappelé, c'est à partir de ce souci de l'efficacité de l'action publique ainsi engagée que pourraient être réactivées les attentes du décret du 24 février 1989 avec les priorités suivantes :

- la gestion des emplois du temps, la définition des ordres du jour comme l'animation des conseils de cycles ou des conseils d'école ;
- l'analyse du résultat des évaluations, le recensement des éléments du diagnostic, l'élaboration du projet de l'école (avec le possible accompagnement de l'équipe de circonscription) ;
- la diffusion des principes d'organisation du travail en commun, en termes de coordination et de régularité, en s'appuyant sur les temps de concertation supplémentaires attribués dans les obligations réglementaires de service des enseignants du premier degré.

Conclusion

Le dispositif « plus de maîtres que de classes » se met en place de manière progressive depuis la rentrée scolaire 2013. La circulaire qui en arrête les contours en fait un « agencement de ressources humaines et matérielles stratégique et finalisé » répondant à la définition que certains chercheurs peuvent donner d'un dispositif.

Les moyens sont conséquents, les ressources humaines mobilisées se voient assigner des objectifs ambitieux avec, au premier chef, la prévention de la difficulté scolaire. Pour ce faire la maîtrise des apprentissages fondamentaux est plus particulièrement ciblée.

³⁹ Il suffit de se référer à l'enquête d'opinion réalisée par Viavoice pour Terra Nova, Le Monde, France Inter, LCP et la Revue civique (interviews effectuées en ligne du 11 au 16 avril 2014, sur un échantillon de 1011 personnes, représentatif de la population âgée de 18 ans et plus – méthode des quota-). Cette enquête fait apparaître que 81% des citoyens préconisent « de rendre systématique l'évaluation des politiques publiques deux ou trois ans après leur mise en œuvre ». *Le Monde*, 22 avril 2014.

L'ensemble de ces attentes est tout particulièrement cadré. Nonobstant, la circulaire laisse une grande latitude à l'interprétation que les acteurs peuvent en avoir. Cela se vérifie notamment pour ce qui a trait aux aspects stratégiques.

Ceux-ci concernent d'abord l'affectation et la gestion de la ressource. La mission d'inspection générale souligne toute l'importance que peut revêtir cette phase initiale et recommande le cadrage le plus strict avec une forte coordination académique. Ces exigences ont été exprimées tant par le comité de suivi que par les chercheurs qui ont été rencontrés. Si, dans un premier temps, il a pu être constaté une grande diversité des modes de gestion, les travers les plus flagrants ont été corrigés. La circulaire de rentrée 2014 recommandant que l'on donne la priorité aux postes implantés en éducation prioritaire n'est pas étrangère à cette évolution. On regrettera néanmoins encore quelques débordements concernant l'affectation de maîtres supplémentaires hors éducation prioritaire, sans référence suffisante à la mesure d'une difficulté comparable. La vigilance sur ces points reste donc d'actualité et il importe, au regard des moyens engagés comme de l'ambition des objectifs affichés qu'une attention durable soit portée à ces questions.

Le fonctionnement des équipes se ressent également des responsabilités confiées à l'initiative locale. Cette latitude est de bon aloi en ce qu'elle laisse toute sa place à l'élaboration du projet, aux diagnostics locaux, à l'interprétation que les enseignants peuvent faire du dispositif, pour peu que les projets ne soient pas ici ou là, comme cela a pu être constaté, pré-formatés. En revanche, tout cela va de soi dès lors que se trouvent réunies les conditions de la réussite : projet porté par des équipes pédagogiques motivées, expertise pédagogique et didactique, accompagnement des ressources de la circonscription. Force est de constater qu'il s'agit là de situations assez exceptionnelles, même si, dans tous les cas, l'avis partagé des enseignants est qu'ils trouvent un certain confort à l'ajout du maître supplémentaire, avec le sentiment d'un climat apaisé dans les classes et la possibilité de mieux répondre aux sollicitations des élèves.

La réserve qu'il est permis d'émettre réside en ceci que le dispositif, parce qu'il s'en remet justement au professionnalisme des acteurs, fait peser sur eux une responsabilité accrue. Surtout, il réclame de très fortes adaptations en matière d'organisation, de temps de concertation, d'élaboration conjointe des activités pédagogiques. Cela suppose du temps pour les échanges entre collègues, pour l'appropriation des objectifs, pour la régulation des choix effectués. Pour autant la réunion de ces éléments, pour constituer des conditions nécessaires, ne suffit pas à assurer le bon fonctionnement du dispositif. Encore faut-il en regard une bonne maîtrise des stratégies pédagogiques et didactiques à mettre en œuvre.

Ces compétences existent, et les nombreuses visites effectuées sur le terrain témoignent de la richesse des initiatives comme de l'engagement des acteurs. Il faut considérer que sont sollicitées des équipes qui n'en sont pas à leur première réforme. Or, nombre d'expériences antérieures inspirées de la philosophie du maître supplémentaire n'ont fait l'objet d'aucune évaluation. L'institution devra s'en souvenir .

En outre, ce sont les pratiques globales des acteurs qui se trouvent ici mobilisées. Entendons par là que l'on va bien au-delà de l'appel au seul champ des compétences didactiques et pédagogiques. Le référentiel des pratiques s'élargit à l'observation critique de la classe ainsi

qu'à l'organisation du travail. L'extension du spectre des attentes professionnelles peut aider à comprendre la demande récurrente d'outils d'observation ou d'évaluation, celle d'être accompagné, et peut aussi apporter un éclairage explicatif sur l'origine des « tensions bipolaires » auxquelles fait référence Marie Toullec-Théry. On rappellera simplement que certains des interlocuteurs rencontrés par la mission, notamment parmi les chercheurs, ont dit avoir constaté que l'on n'enseigne peut-être pas suffisamment les gestes professionnels dans le cursus de formation des enseignants. Cet écart entre les exigences du dispositif et la préparation des acteurs ne doit pas être sous-estimé.

Cela rend plus nécessaire encore ce que le présent rapport appelle une « recherche-accompagnement ». Encore convient-il de bien mesurer qu'en la matière, l'état de la recherche, à l'étranger comme en France, témoigne que tout ou presque semble à construire, tant les préoccupations ont porté jusqu'à présent sur la réduction de la taille des classes. On mesure bien toute la difficulté qu'il peut dès lors y avoir à mettre des équipes en confiance quand ceux qui doivent produire les éléments de recherche-accompagnement en sont aux prémices.

Il reste que la palette des leviers d'action est proportionnelle à l'étendue du champ des pratiques interpellées par la mise en place du maître supplémentaire. En tout premier lieu, l'attention doit être portée au pilotage. Cela concerne les échelons de la hiérarchie académique, mais le pilotage des écoles est tout aussi essentiel. On imagine mal que les IEN trouvent encore du temps pour régler des questions relatives au fonctionnement quotidien des équipes, à la gestion des locaux et à l'organisation des services. C'est la raison pour laquelle la mission d'inspection générale a tenu à insister sur le rôle attendu du directeur d'école en rappelant les textes réglementaires et en mettant l'accent sur sa responsabilité en matière de pilotage du projet, d'organisation, de formalisation, de répartition des classes et des services, d'animation, d'explication des objectifs. Ces recommandations peuvent paraître « périphériques » mais il n'est pas possible d'en faire l'économie. De surcroît, l'importance des paramètres d'organisation est telle que les séances observées ont pu parfois conduire les membres de la mission à constater que, pour des équipes pédagogiques, la transformation de leurs pratiques professionnelles « élargies » pouvait revêtir, tant le parcours pour entrer dans l'innovation peut être difficile, une importance déterminante pour la réussite du projet, au risque de perdre de vue l'objectif premier : la prévention du traitement de la difficulté.

Ce qui précède met en évidence s'il en était besoin la nécessité de s'intéresser en second lieu à la perception des acteurs. L'un des enseignements de ce dispositif est qu'il est certainement temps de ne pas penser seulement l'accompagnement du seul point de vue didactique et pédagogique mais tout autant en termes de gestion des ressources humaines avec certainement l'exigence d'une reconnaissance des compétences.

Pour ne pas se trouver dans une situation de tension entre « pratiques », professionnelles, pédagogiques, organisationnelles, au point de mettre en difficulté les acteurs, il convient, en troisième lieu d'en revenir au sens de la politique engagée.

On ne mobilisera pas uniquement sur un sujet comme celui-ci en cadrant, en resserrant les procédures, en accompagnant, bref en multipliant les recommandations à l'adresse des

acteurs. Il faut aussi une appropriation, une compréhension du sens de la politique sous-tendue par ce dispositif.

Cela passe par le débat et l'échange, d'où l'importance qu'il peut y avoir à se mettre en situation de savoir expliquer aux partenaires. Cela passe aussi par le discours porté par l'institution, par le souci d'une évaluation qui prenne soin de ne pas culpabiliser les équipes, et ce d'autant moins que la culture professionnelle semble quelque peu fragilisée.

En conclusion, c'est un triptyque qu'il convient de faire fonctionner. Les trois termes en sont l'organisation, le vécu professionnel des acteurs, le sens et la philosophie du projet. À privilégier l'un ou l'autre de ces aspects, on fragilise le dispositif. Mettre l'accent sur le seul aspect organisationnel revient à se condamner à réduire la taille des classes sans se soucier des modifications des pratiques pédagogiques et didactiques. Cibler la seule perception des équipes, c'est se limiter à un bilan cantonné au meilleur confort de la vie de la classe. Vouloir ne retenir que le sens, c'est assurément mettre en avant une ambition mais avec le risque de faire douter les acteurs de leur capacité professionnelle à mettre en œuvre le dispositif de manière efficace.

C'est en ayant ce souci de tenir les différents termes de ce triptyque que la mission suggère les recommandations qui figurent au terme de ce rapport.

Recommandations

1. Rendre le dispositif lisible comme outil de prévention et de lutte contre la difficulté scolaire

- rappeler de manière constante et aux différents niveaux de pilotage le sens et l'objectif principal du dispositif, la réduction du nombre d'élèves en difficulté ;
- massifier le dispositif en requalifiant pour partie les emplois supplémentaires actuellement dispersés sous différentes appellations en les réorientant vers les objectifs assignés aux maîtres supplémentaires dans le cadre de la circulaire du 18 décembre 2012 ;
- maintenir la priorité d'enseignement du maître supplémentaire sur le cycle 2, incluant désormais le cours élémentaire 2^{ème} année, de façon à cibler l'acquisition des compétences essentielles.

2. Concevoir le pilotage du dispositif aux différents échelons :

- créer une coordination académique en matière d'implantation des emplois PDM, de recrutement et d'affectation des personnels, de stratégie de formation et d'accompagnement ;
- veiller dans les départements et les circonscriptions à la formalisation des projets par les équipes pédagogiques : éviter le saupoudrage, renforcer l'attention à la classe et aux besoins des élèves, prévoir une évaluation. Le nouveau cadre des cycles doit être pris en compte ;
- responsabiliser les écoles qui se portent candidates à ce dispositif en créant les conditions d'un pilotage de proximité par la directrice ou le directeur.

3. Considérer que la gestion des ressources humaines est un sujet majeur pour la réussite du dispositif :

- porter attention aux compétences pédagogiques et didactiques ainsi qu'aux capacités d'adaptation requises pour assurer la fonction de maître supplémentaire ;
- associer la directrice ou le directeur à l'élaboration d'une lettre de mission du maître supplémentaire, lui confier la répartition des services de celui-ci et la responsabilité d'expliquer le sens du dispositif dans le cadre du conseil d'école ;
- valoriser la fonction de maître supplémentaire en termes de perspectives professionnelles en imaginant une procédure de validation des acquis de l'expérience.

4. Mettre à disposition des équipes pédagogiques les outils nécessaires au dispositif :

- proposer des évaluations diagnostiques, conçues au niveau national, destinées à connaître les acquis des élèves par rapport aux compétences attendues au début de chaque année du cycle 2, de manière à pouvoir répondre à la demande des acteurs,

à celle des partenaires et usagers et afin de rendre compte de l'emploi des moyens mobilisés ;

- proposer des stratégies de réponse à des difficultés d'apprentissage types du cycle deux et faire connaître des ressources pédagogiques, notamment numériques, pertinentes.

5. Renforcer l'accompagnement et la formation :

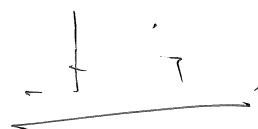
- recentrer les formations et l'accompagnement sur l'analyse des situations d'apprentissage, les gestes professionnels et l'usage du numérique ;
- prendre en compte l'organisation du travail en équipe dans les formations du binôme maître de la classe/maître supplémentaire ;
- privilégier les stages d'équipe sur la base des conclusions des évaluations d'école ;
- inviter les recteurs à se rapprocher des ESPE pour que soient prises en compte les demandes de formation exprimées par les acteurs engagés dans le dispositif ;
- mettre en œuvre une recherche-accompagnement au niveau national portant sur les aspects pédagogiques et didactiques.



Yves CRISTOFARI



Gabrielle DE GROER



Rémy SUEUR



Viviane BOUYSSÉ



Jean-Louis DURPAIRE



Patrice BRESSON



Roger CHUDEAU



Marie-Hélène LELOUP

Annexe

Liste des personnes auditionnées et des écoles visitées

I. ADMINISTRATION CENTRALE

- M. Jean-Paul Delahaye, directeur général de l'enseignement scolaire
- Mme Catherine Moisan, directrice de l'évaluation, de la prospective et de la performance

II. CHERCHEURS

- M. Pascal Bressoux, professeur à l'université Pierre Mendès France de Grenoble, membre senior de l'Institut universitaire de France
- M. Marc Gurgand, membre associé à l'École d'économie de Paris, directeur de recherche au CNRS
- Mme Françoise Lantheaume, maître de conférences à l'Université Lyon 2 Lumière, directrice du laboratoire Éducation, cultures, politiques (ECP) au sein de l'Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF)
- M. Denis Meuret, professeur émérite, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne, chercheur à l'IREDU-CNRS
- Mme Marie Toullec-Théry, maître de conférences en didactique comparée à l'université de Nantes et à l'IUFM des Pays de la Loire
- M. Thomas Valdenaire, auteur, entre autres, des *Essais en économie de l'éducation*, thèse soutenue à l'École des Hautes études en Sciences Sociales, Paris 2011

III. ACADÉMIES ET ECOLES

- ACADÉMIE D'AIX MARSEILLE
 - M. Ali Saïb, recteur de l'académie
 - M. Didier Lacroix, secrétaire général de l'académie
 - M. Laurent Noé, IA-IPR de mathématiques, DAFIP / CARDIE
 - M. Patrick Guichard, IA-DASEN des Bouches-du-Rhône
 - M. Philippe Maheu, IA-DASEN des Hautes-Alpes
 - M. Giuseppe Innocenti, IEN adjoint à l'IA-DASEN des Bouches-du-Rhône
 - M. Gérard Roubaud, IEN Marseille 3, pilote du dispositif PARE /PDMQC

- Mme Marie-Christine Talbot, IEN Marseille10
- M. Patrice Gandois, IEN Vitrolles
- Mme Fabienne Rousset, IEN Peyrolles
- M. Vincent Breton, IEN Gap-Buëch
- M. Jean-Pierre Abbou, IEN ASH dans les Bouches-du-Rhône

Écoles visitées

- École Cadenat, Marseille
- École La Rose Val Plan, Marseille
- École Raimu, Vitrolles
- École V. Hugo, La Roque d'Anthéron
- École élémentaire de Laragne-Montéglin

• ACADÉMIE D'AMIENS

- M. Bernard Beigner, recteur de l'académie
- M. Yves Delescluse, IA-DASEN de la Somme, DAP
- M. Emmanuel Roy, IA-DASEN de l'Oise
- Mme Françoise Pétreault, IA-DASEN de l'Oise
- Mme Dominique Maire, IEN adjointe à l'IA-DASEN de la Somme
- Mme Nathalie Vilacèque, IEN adjointe à l'IA-DASEN de l'Oise
- Mme Martine Bernard, chargée de mission, IEN Crepy en Valois
- M. François Caron, IEN Nogent sur Oise
- Mme Martine Castelotte, IEN Beauvais Sud
- M. Franck Cordier, IEN Beauvais Nord
- M. Patrice Nicolas, IEN Amiens 3
- Mme Marie-Françoise Vermunt, IEN Abbeville

Écoles visitées

- École La Paix, Amiens
- École Les Platanes, Abbeville
- École A. Camus, Beauvais
- École J.Y. Cousteau, Beauvais

- ACADÉMIE DE CAEN
 - M. Christophe Prochasson, recteur de l'académie
 - M. Pierre Jaunin, secrétaire général
 - M. Jean-Charles Huchet, IA-DASEN du Calvados
 - M. Emmanuel Deschamps, IEN adjoint à l'IA-DASEN du Calvados
 - Mme Christiane Palain, IEN Hérouville-Saint-Clair
 - Mme Anne Herlin, IEN Falaise

Écoles visitées

- École du Val, Hérouville-Saint-Clair
- École La Crosse, Falaise

- ACADÉMIE DE CRÉTEIL
 - Mme Florence Robine, rectrice de l'académie
 - Mme Élisabeth Laporte, IA-DASEN du Val de Marne
 - Mme Marie-Françoise Rohée, IEN adjointe à l'IA-DASEN du Val de Marne
 - M. Stéphane Suryous, chef de la division des personnels
 - Mme Sylvie Dudon, IEN Ivry/Seine
 - M. David Muller, IEN Maisons-Alfort, chargé de mission
 - Mme Corinne Julien, conseillère pédagogique généraliste
 - M. Sébastien Mounié, conseiller pédagogique en EPS

École visitée

- École élémentaire Anton Makarenko, Ivry sur Seine

- ACADÉMIE DE GRENOBLE
 - M. Daniel Filâtre, recteur de l'académie
 - Mme Monique Lesko, IA-DASEN de l'Isère
 - M. Christian Bovier, IA-DASEN de Haute-Savoie
 - Mme Marie-Laure Jeannin, secrétaire générale adjointe
 - M. Francis Petit, CARDIE
 - M. Michel Brosse, DAFCO
 - M. Patrice Gros, IEN adjoint à l'IA-DASEN de Haute Savoie
 - M. Luc Sindirian, doyen des IEN du 1er degré

- Mme Frédérique Tognarelli, IEN Grenoble 2
- Mme Martine Pourchet, IEN Voiron
- Mme Valérie Bistos, IEN Annemasse 1
- M. Luc Polato, conseiller pédagogique départemental auprès de l’IEN adjoint à l’IA-DASEN de la Haute-Savoie

Écoles visitées

- École du Lac, Grenoble
- École Jean Moulin, Voiron
- École du Châtelet, Gaillard

• ACADÉMIE DE GUYANE

- M. Denis Rolland, recteur de l’Académie
- Mme Annick Baillou, IA-DASEN
- M. Francis Fonderflick, secrétaire général de l’académie
- M. Jean Ramery, chef de la division des personnels
- Mme Danielle Assard, IEN adjointe à l’IA-DASEN
- Mme Annie Robinson, IEN chargée du suivi du dispositif « plus de maîtres que de classes »
- Mme Marthe William, IEN St Laurent du Maroni Nord
- Mme Christine Ho York Krui, IEN Matoury 2 –Maroni
- Mme Aline Heita – Archier, IEN Kourou 1
- M. Jean-Luc Ballarin, IEN Cayenne Nord

Écoles visitées

- École Palmot, Kourou
- École Stanislas, Cayenne
- École Vendôme, Cayenne
- École Eli Castor, Grand-Santi

• ACADÉMIE DE LILLE

- M. Guy Charlot, IA-DASEN du Pas de Calais
- M. Philippe Courbois, IEN adjoint à l’IA-DASEN
- Mme Colette Bonnetat, IEN Arras 1
- Mme Annie Cerf, IEN Bully les Mines

Écoles visitées

- École Jean de la Fontaine, Arras
- École Jean Jaurès, Mazingarbe

• ACADÉMIE DE NANTES

- M. William Marois, recteur de l'Académie
- Mme Catherine Benoit-Mervan IA-DASEN de Loire-Atlantique,
- Mme Micheline Trevaux, secrétaire générale DSDEN de Loire-Atlantique,
- M. Daniel Duval, IEN adjoint à l'IA-DASEN de Loire Atlantique,
- M. Dominique TERRIEN, IEN chargé de mission 1er degré auprès du recteur
- Mme Dominique CERDA, IEN Ancenis
- Mme Sylvie BRIERE, IEN St Nazaire-ouest

Écoles visitées

- École de Le Fresne sur Loire
- École de St Mars la Jaille
- École de La Chapelle St Sauveur
- École de Varades
- École de Montrelais
- École Reberieux, St-Nazaire

• ACADÉMIE DE PARIS

- M. Gérard Duthy, IA-DASEN 1er degré
- M. Benoît Dechambre, IA-DASEN 1er degré
- Mme Claire Boniface, chargée de mission, IEN Paris 18 B Goutte d'Or
- Mme Odile Favre, IEN Paris 14 A
- M. Eric Battut, conseiller pédagogique, Paris 14 A

Écoles visitées

- École Alain-Fournier, Paris 14ème
- École Championnet, Paris 18ème
- École Bollaert, Paris 19ème

- ACADÉMIE DE POITIERS

- M. Gilles Grosdemange, IA- DASEN de Charente-Maritime
- M. Philippe Mittet, IA- DASEN de la Vienne
- M. Frédéric Fulgence, IEN adjoint à l'IA-DASEN de la Vienne
- Mme Brigitte Montels, IEN Poitiers Est
- M. Bernard Gayout, IEN La Rochelle Ouest

Écoles visitées

- École de Montlieu-La Garde
- École A.Daudet, Poitiers
- École Claude Nicolas, La Rochelle

- ACADÉMIE DE LA RÉUNION

- M. Jacques Briand, IA- DASEN
- M. Jack Corré, IEN adjoint à l'IA-DASEN
- M. Jean-Paul Burkic, IEN Le Port
- M. Laurent Pietri, IEN St-Joseph

Écoles visitées

- École Aristide Bolon, Le Port
- École primaire Centre, St-Joseph