

Comité national de suivi « Plus de maîtres que de classes »

Note d'étape juin 2014

Les missions du Comité national de suivi « Plus de maîtres que de classes » ont été fixées par la lettre de mission du directeur général de l'enseignement scolaire en date du 24 janvier 2014 ; elles portent sur :

- 1. Le suivi du déploiement qualitatif (moyens attribués, impact sur les apprentissages des élèves) ;**
- 2. le repérage des projets et des organisations pédagogiques innovantes ;**
- 3. l'accompagnement de la mise en œuvre du dispositif et son articulation avec d'autres dispositifs d'aide ;**
- 4. le recensement des besoins de formation des enseignants ;**
- 5. la définition des modalités d'évaluation de l'efficience du dispositif.**

Installé le 31 janvier 2014 par Jean-Paul Delahaye, directeur général de l'enseignement scolaire et Éric Tournier, conseiller au cabinet du ministre, le comité s'est réuni le vendredi 21 mars, le vendredi 11 avril (le matin pour des visites de classes et des rencontres avec des formateurs, l'après-midi en séance plénière), le lundi 12 mai et le vendredi 13 juin toute la journée.

Deux notes d'étape ont été demandées avant la remise du rapport final en juin 2015 : la première en juin 2014, la seconde en décembre 2014. Conscient des enjeux du dispositif, à savoir réduire les disparités de réussite scolaire et induire une évolution des pratiques enseignantes, et compte tenu du nombre élevé de postes affectés à ce dispositif (au total on dénombre plus de 1300 postes en 2013), le comité a centré ses travaux sur les dimensions didactiques et pédagogiques du dispositif, avec le souci de les articuler avec ceux des inspections générales et ceux du conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO).

Pour conduire sa réflexion, le comité a largement débattu, thème par thème, sur la base des travaux de ses membres, en se référant à des publications scientifiques en langue française ou anglaise, en procédant à des auditions, des visites sur sites ou à des entretiens par visioconférence. Les travaux ont également été nourris des contributions volontaires (plus d'une cinquantaine) déposées sur une plateforme collaborative ouverte sur le site Pléiade. En outre, le comité a souhaité être à l'initiative de certains travaux, notamment la création d'un outil de recensement des pratiques mises en œuvre par les équipes dans le cadre de ce dispositif, afin de dégager quelques grandes tendances.

L'ensemble des membres du comité tient à exprimer de très vifs remerciements aux équipes de la DGESCO mobilisées pour faciliter l'exercice de ses travaux.

Le plan retenu pour cette note reprend les missions confiées au comité.

Une analyse partagée

Pour le comité, le dispositif constitue l'affirmation de la priorité nationale donnée à l'école primaire et à la maîtrise des compétences de base, dans le cadre de la refondation de l'école (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, circulaire n°2012-201 du 18 décembre 2012 et annexe II circulaire de rentrée du 22 mai 2014).

Préconisation 1:

« Plus de maîtres que de classes » : ce dispositif, dans un contexte d'enseignement « ordinaire », constitue un outil de prévention et de lutte contre la difficulté scolaire nécessitant un suivi précis et une évaluation appropriée.

Il est aussi un levier potentiel de modulation de la forme scolaire classique, initié et soutenu par « une inter-professionnalité » propre à ce dispositif (entre enseignants de classes, maîtres supplémentaires et équipe de circonscription.) Il favorise la collaboration au sein d'une équipe dans une dynamique de projet long, dans le but de renforcer la capacité collective de l'école à identifier la nature des obstacles à l'apprentissage et à construire des situations d'enseignement pour les dépasser.

Son intégration dans le projet d'école ouvre un grand nombre de perspectives possibles, tant du point de vue didactique que du point de vue pédagogique ou organisationnel.

Sa mise en œuvre implique donc un suivi précis et une évaluation appropriée dans la durée. Il doit mettre au travail ensemble, les différents acteurs de l'école et de la circonscription.

Les objectifs fixés font naturellement partie intégrante du projet d'école ; ce sont des objectifs de progrès des élèves, définis sur la base d'indicateurs internes et parfois externes à l'école elle-même. Ils visent une amélioration significative des résultats des élèves, en vue de l'acquisition des compétences fondamentales, en particulier en français et en mathématiques, afin de favoriser des apprentissages complexes. A cet effet, sans systématisation ou obligation, on peut avoir recours à des évaluations diagnostiques.

Préconisation 2:

Une montée en charge quantitative et qualitative progressive laissant suffisamment de place à l'initiative locale.

Du point de vue de l'évolution de la forme scolaire, il ne s'agit pas de simplement partager la charge d'enseignement entre deux adultes. Le maître supplémentaire trouve sa légitimité dans une école où toute la réflexion conduite en amont des séances et les activités proposées, doivent permettre de favoriser les apprentissages dans les tâches scolaires.

Des actions locales de régulation favoriseront cette évolution des pratiques professionnelles.

De ce fait, le comité se situe dans une démarche de proposition de repères, sans privilégier une doxa ou un « fonctionnement type ». Il s'agit d'apprendre de l'expérience des autres, dans une logique de mutualisation adossée à la recherche. Dans ce contexte, le dispositif requiert de privilégier l'accompagnement et la formation de l'ensemble des personnels.

Le comité s'est posé de nombreuses questions : comment optimiser les ressources humaines ? Quelle organisation de critères pour l'analyse des dispositifs dans leurs formes diverses ? Quelle modélisation possible des « façons d'agir » des enseignants supplémentaires et de leur binôme ? Quelles définitions apporter aux notions de co-intervention, de co-enseignement ? Selon quelles modalités travailler en binômes ? Quelle optimisation du temps ? Quels objets didactiques ? Quelles compétences « critiques » et définies selon quels critères ? Comment outiller les enseignants ? Faut-il des outils habituels ou spécifiques ? Quelles sont les « bonnes » tâches à donner aux élèves en présence du « maître supplémentaire » ? Sur quelles compétences faut-il porter l'attention ?

De nombreux sites numériques locaux, départementaux ou académiques, se développent et accompagnent le déploiement du dispositif : la demande d'outils opérationnels de mise en œuvre, de mise à disposition de ressources, d'éclairages par la recherche est forte.

1 Suivi du déploiement

Déploiement quantitatif

A la rentrée 2013 : 1310 emplois ont été déployés en France métropolitaine et dans les DOM : 775 sont de nouvelles créations, 405 des redéploiements d'emplois de type soutien ou animation et 130 des maintiens de postes ouverts en 2012 sur des dispositifs semblables. Il existe de grandes disparités quant au nombre d'équivalents temps plein (ETP) dédiés au dispositif dans les académies (dans les territoires de l'éducation prioritaire, les écarts constatés vont de 1 poste pour 191 élèves à 1 pour 2515 élèves).

Le comité se pose la question de la concentration des moyens.

Déploiement qualitatif

La mise en place du dispositif pourrait se résumer en trois mots : « rapidité, diversité, sérieux ».

Les équipes investies ont été extrêmement réactives pour sa mise en œuvre dans les écoles, la répartition de moyens et l'offre de formations. Au cours de cette première année, les questions d'organisation ont demandé beaucoup de temps aux équipes dans le montage des projets, parfois au détriment de l'attention accordée à leur dimension pédagogique. De grandes disparités sont notées d'un projet à l'autre, tant dans les moyens consacrés au dispositif que dans les modalités de mise en œuvre (avec ou sans constitution de groupes de besoins, avec ou sans externalisation de l'intervention, avec ou sans multiplication, voire dispersion des interventions sur plusieurs classes, voire écoles).

Préconisation 3:

Un dispositif intégré au projet d'école avec un nécessaire pilotage de proximité conduit dans un esprit de confiance.

La mise en œuvre du dispositif est indissociable de la dimension collégiale du projet d'école. Le pilotage de proximité, au service d'objectifs exigeants, s'opère dans un esprit de confiance.

Il doit aménager, dans le cadre de la circulaire du 4 février 2013 et des dispositions prévues par l'éducation prioritaire, un temps suffisant donné aux équipes pour la concertation, notamment pour travailler sur des échanges de pratiques analysées, pour faire des bilans intermédiaires et ajuster les actions.

Le rôle de pilote de l'IEN CCPD (Inspecteur de l'Education Nationale chargé de circonscription du premier degré) mérite d'être souligné car c'est à l'échelle de la circonscription qu'impulsions et accompagnements décisifs se font, soutenus sur le terrain par les conseillers pédagogiques et au quotidien par les directeurs d'école.

Sur les bases des circulaires académiques ou départementales, un pilotage soutenu par un inspecteur coordonnant la mise en œuvre du dispositif sur l'ensemble des circonscriptions, est apprécié.

Les domaines d'intervention sont globalement conformes aux attentes (renforcement des compétences fondamentales).

Au cours des visites effectuées, les acteurs ont souligné l'appui apporté par le document **«10 repères pour la mise en œuvre du dispositif plus de maîtres que de classes»** mis en ligne en juin 2013. **Ce document a pu contribuer à faciliter la structuration et parfois la réorientation profonde des projets.**

La diversité des dispositifs conçus reflète la grande variété des situations rencontrées.

Deux catégories de démarches ont été repérées : la première repose sur le principe de l'appel à projet, lorsqu'aucun territoire n'est pas prioritairement ciblé ; la seconde sur la sollicitation d'écoles identifiées en amont par les autorités académiques, sur un territoire donné ; c'est le cas, particulièrement, en éducation prioritaire.

Une question apparaît, au regard de ce constat : comment susciter l'adhésion, la mobilisation des acteurs, leur adhésion au projet dans deux situations si radicalement différentes que sont la prescription et l'appel à projet ? Sur quels critères fonder les refus dans l'un et l'autre cas ?

Les observations des membres du comité ont souligné la nécessité d'adapter l'appui aux équipes en fonction des choix faits par les directions académiques : l'attribution d'un moyen d'enseignement sans projet à l'initiative de l'école, semble conforter les malentendus sur la nature du rôle du maître supplémentaire dans l'équipe, renforçant parfois le risque de saupoudrage des interventions.

Si les formations sont toujours perçues comme essentielles à la réussite du projet, elles reflètent cependant, elles aussi, la diversité des situations. De stages de plusieurs jours à des temps plus courts, voire à des actions ponctuelles, leur durée varie. Ces formations ciblent avant tout l'enseignant

supplémentaire, voire la directrice ou le directeur et pas toujours l'équipe d'école. Dans tous les cas, elles peuvent être ou non adossées à la recherche. Elles peuvent soit relever de l'initiative des équipes de circonscription, soit s'inscrire dans une stratégie départementale coordonnée par un IEN référent ; dans tous les cas, la demande est très forte.

Le choix des enseignants exerçant sur ces postes de maîtres supplémentaires répond lui aussi à des pratiques variables selon les situations, avec ou sans profilage des postes, la sélection des candidats relevant de procédures diversifiées (commissions de sélection ou simple entretien). Le maître supplémentaire peut aussi être l'un des membres de l'équipe.

Les postes peuvent être attribués à des enseignants (souvent) volontaires ou non, à titre définitif (parfois) ou provisoire (pour une durée qui peut varier en général d'une à trois années).

2 Repérage des projets et des organisations pédagogiques

Le dispositif a vocation à constituer un levier pour générer des pratiques pédagogiques efficaces, nouvelles ou pas, innovantes ou pas, au sein des équipes et dans les classes ordinaires, en donnant une vraie dimension au travail en équipe de cycle.

Il convient de noter la demande fréquente des équipes pédagogiques et de circonscriptions de faire appel à des chercheurs, si cela est possible dans leur contexte, pour bénéficier des apports des derniers travaux universitaires. Ainsi, lors des visites, il a été souvent fait état de l'ensemble des publications scientifiques en français ou en anglais sur le co-enseignement ou la co-intervention, ces lectures aidant manifestement à formaliser ou à faire évoluer le projet commun. Les réponses à ces demandes légitimes sont sans doute à chercher du côté de la formation de formateurs et du renforcement de l'articulation formation-recherche en éducation.

En renforçant la nécessité d'un travail collaboratif des équipes, en effet, le dispositif induit une dimension innovante en apportant des changements dans les gestes et les postures professionnelles des enseignants comme dans les conditions d'apprentissage des élèves.

Les équipes pédagogiques sont souvent très réservées pour se prononcer sur leurs propres projets ; elles expriment explicitement le besoin d'être accompagnées, de bénéficier d'un regard extérieur «hors de la hiérarchie et hors du conseil habituel», d'un «regard expert», de rang universitaire si possible.

Un an seulement après les journées nationales de l'innovation des 27 et 28 mars 2013, l'implication des CARDIE (Conseillers Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation) dans le premier degré se développe, même si elle est encore loin d'être systématique, l'investissement des CARDIE étant historiquement plus centré sur le second degré. La refondation de l'école est en train de faire évoluer l'équilibre existant.

A cet égard, le réseau ViaEduc (ex réseau RESPIRE - Réseau d'Echange de Savoirs Professionnels en Innovation, en Recherche et en Expérimentation) peut être utilement mobilisé pour favoriser la

mutualisation de projets «innovants» ou plus précisément efficaces, si l'on s'accorde sur le sens du qualificatif.

Les acteurs du système éducatif rencontrés expriment le besoin d'un dispositif «mutualisable» qui, pour contribuer à l'innovation pédagogique et à l'enrichissement mutuel des pratiques, soit transposable d'une école à une autre.

Préconisation 4:

L'intérêt de comités de suivi départementaux.

La création d'un comité de suivi, à l'échelon départemental, pour accompagner le déploiement du dispositif et offrir un espace professionnel de concertation, dépassant la seule communauté éducative locale est à encourager, afin de développer les ressources, d'analyser les méthodes utilisées dans l'année et de repérer les pratiques efficaces, en y associant les organisations syndicales.

3 Démarche de suivi et articulations avec d'autres types de dispositif

Une démarche de confiance et le besoin de temps de concertation

Pour le comité, il est essentiel d'instaurer un accompagnement dans la durée, afin de permettre des initiatives, le développement des projets, et afin d'éviter de générer des dispositifs standardisés : un temps institutionnel consacré à la concertation facilite la conception et la mise en œuvre du dispositif dans une école. Il s'agit de pouvoir échanger sur les besoins des élèves, sur ce que les enseignants en comprennent et sur les modalités de la co-intervention ou du co-enseignement (choix des contenus, articulation entre le travail de la classe et les interventions du maître supplémentaire, par exemple.)

Un pilotage

Afin de favoriser une bonne compréhension et une mise en œuvre efficace du dispositif, le besoin d'un pilotage fort et d'un accompagnement durable est régulièrement affirmé par toutes les équipes impliquées.

Un cadrage national davantage fondé sur des principes et des orientations que sur des prescriptions rigides apparaît comme un atout pour développer l'esprit d'initiative et d'adaptation aux besoins du terrain. L'organisation locale, en effet, relève des autorités académiques, à l'échelon approprié, la mise en œuvre opérationnelle étant confiée aux écoles. Une articulation de chaque maillon du pilotage des dispositifs avec les spécificités locales (Education prioritaire, territoires ruraux, Outre-mer...) est nécessaire, en assurant la cohérence avec les autres dispositifs quand ils existent.

Si la question du positionnement des acteurs se pose systématiquement entre le coordonnateur, l'inspecteur de circonscription, le conseiller pédagogique, le directeur d'école, on remarque que le dispositif aboutit à un renforcement de la coopération de ces différents partenaires et qu'il peut induire un infléchissement du rapport à la hiérarchie, alors potentiellement perçue comme ressource

et non plus seulement «contrôlante». A ce titre, la place raisonnée donnée à l'évaluation et aux opérations administratives joue un rôle déterminant.

Une approche renouvelée du projet d'école par un renversement des préoccupations pour mieux articuler organisationnel et pédagogique

Comme cela a déjà été mentionné, le dispositif repose, par nature, sur un projet d'école adaptatif et régulé, partagé par l'ensemble de l'équipe, qui implique et induit un fonctionnement interne à l'école et où l'ensemble de la communauté éducative est mise en mouvement. Il a vocation à être partie intégrante des projets discutés en conseils de maîtres et en conseils de cycles, en veillant à articuler phase organisationnelle et phase pédagogique.

Le rôle de coordination du directeur d'école

Le directeur d'école a un rôle de coordination majeur pour la pleine réussite du dispositif dans l'école. Dans ce contexte, l'intégration de l'action du maître supplémentaire dans les priorités pédagogiques de l'école est pensée collectivement. Une articulation avec l'action du Rased est à rechercher pour assurer une cohérence des aides.

Le dispositif implique de mener une réflexion approfondie sur les besoins des élèves notamment par une analyse de leurs difficultés et des problèmes vécus et ressentis par les enseignants face à cette situation ; c'est la question professionnelle des apprentissages ordinaires qui est posée.

C'est à partir de cette analyse que les équipes définissent leurs priorités d'action, les modalités didactiques et pédagogiques les plus adaptées aux objectifs d'apprentissage poursuivis, les modalités d'analyse et de régulation de l'action.

Le travail collectif amène progressivement l'équipe d'enseignants à s'accorder sur les différentes modalités d'interventions du maître supplémentaire :

- préparations communes permettant de mieux anticiper les passages à risques dans les apprentissages ;
- contenus d'apprentissages pour lesquels une action conjointe est la plus efficace ;
- possibilités de « regards croisés » permettant la prise de recul sur l'activité réelle des élèves durant les phases d'apprentissage ;
- apports de nouvelles démarches ou de nouveaux outils permettant de renforcer la culture professionnelle des enseignants ;
- évaluations des séances et bilan des apprentissages réalisés...

Préconisation 5 :

Les observations mutuelles de pratiques avec une volonté de progrès collectifs constituent le principal objectif. Les retours réflexifs sont à favoriser dans la mesure où ils facilitent des changements de pratiques dans la prise en compte des procédures d'apprentissage et des difficultés des élèves.

Le maître supplémentaire non spécialisé: un maître parmi d'autres ?

Préconisation 6 :

Une fiche descriptive de poste inscrite dans une politique de gestion des ressources humaines ouverte à des missions et profils divers.

Le principe de fiche descriptive de poste, avec description des missions (co-intervention, co-enseignement, prise en charge de groupes de besoins, échanges de service...) et compétences professionnelles souhaitées, est largement admis comme bénéfique et pratiqué. Il est souhaité de la souplesse afin d'éviter les situations « excluantes », le « maître supplémentaire » étant par nature un membre de l'équipe pédagogique de l'école impliquée dans le dispositif.

Pour le comité, il est essentiel que le maître supplémentaire soit volontaire, adhère au projet, bénéficie d'une nomination pour une certaine durée (au moins celle correspondant à un cycle).

La nomination est faite parfois à titre définitif mais le plus souvent à titre provisoire pour une durée d'une à trois années. La question de la conservation ou non du poste d'origine du maître supplémentaire peut se poser fortement par endroit, jusqu'à constituer parfois un frein aux candidatures.

Préconisation 7 :

Un besoin de stabilité des équipes éducatives.

La stabilité des équipes et des binômes ainsi constitués est nécessaire pour une mise en œuvre dans des conditions satisfaisantes. Une lettre de mission, une nomination à titre définitif à partir d'un projet définissant notamment les conditions d'intervention du maître surnuméraire sont des modalités de mise en œuvre à préciser. Si la priorité est donnée au cycle 2, un intérêt est noté pour des ouvertures ponctuelles au cycle 1 et au cycle 3, notamment en éducation prioritaire.

Le comité de suivi se propose d'accompagner la réflexion des enseignants et des membres des équipes de circonscription en aidant à la mutualisation, à la comparaison et à l'analyse des dispositifs. Il semble important, pour cela, de pouvoir décrire les pratiques effectives et d'en expliciter les principes sous-jacents.

Préconisation 8 :

Vers la création d'un outil synthétique commun pour recenser les pratiques.

La création d'un outil synthétique commun (maître supplémentaire / maître titulaire de la classe) de recensement des pratiques sur le dispositif est engagée par le comité pour étayer sa mise en œuvre. L'objectif est de repérer les principes fondateurs des pratiques (critères de validations, contexte, analyse des publics...), de faire émerger les conditions de la réussite, d'identifier ce qui est transférable, de distinguer ce que l'on peut valoriser ou ne pas conserver et, enfin, déterminer rapidement les pratiques les moins pertinentes. Les premières orientations devraient être disponibles au cours du dernier trimestre 2014.

Mise en système des dispositifs au sein de la refondation de l'école

La refondation de l'école implique une mise en système des mesures prévues par la loi du 8 juillet 2013, en évitant un enchevêtrement faisant perdre lisibilité et efficacité : les RASED, la relance de la scolarisation des enfants de moins de 3 ans, l'éducation prioritaire avec la préfiguration des REP+, les APC (activités pédagogiques complémentaires). La présence de multiples intervenants dans une même classe (RASED, maître supplémentaire, dispositif EFIV ou EANA...) oblige à clarifier l'action des différents professionnels et à reconsidérer le regard porté sur le métier et les élèves. Il est donc essentiel de veiller à coordonner les actions, en respectant les missions de chacun.

Dispositif « plus de maîtres que de classes » et éducation prioritaire

L'éducation prioritaire refondée s'organise selon un principe, celui de donner davantage là où la situation sociale apporte moins, l'objectif étant de ramener à moins de 10% les écarts de réussite entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres élèves de France.

Trois axes portent cette refondation : les apprentissages premiers des élèves et l'importance de leur parcours scolaire, des équipes formées, stables et soutenues et enfin des partenariats à construire avec les acteurs de la politique de la ville.

Le dispositif «plus de maîtres que de classes» constitue la deuxième mesure du premier axe de la refondation de l'éducation prioritaire : «l'affectation dans une école d'un maître supplémentaire favorise le travail collectif des enseignants et contribue à bien identifier les besoins des élèves et à accompagner leurs apprentissages». Il a vocation à se mettre en place de manière progressive (rentrées 2014, 2015, 2016) mais prioritairement à la rentrée 2014 dans les écoles REP+, par la création de postes ou le redéploiement d'un moyen surnuméraire existant.

Le dispositif doit s'intégrer dans le projet de réseau d'éducation prioritaire, dont il constitue une des composantes, dans le cadre du référentiel pédagogique sur lequel il s'appuiera.

Ce référentiel constitue, pour toutes les équipes, qu'elles soient ou non dans le réseau de l'éducation prioritaire, un ensemble de repères solides et fiables issus de l'expertise des personnels, de l'analyse de l'inspection générale et des travaux de recherche. Comme le dispositif «plus de maîtres que de classes», un des objectifs des REP est de travailler autrement avec des temps de travail collectif, y compris de formation commune.

Une des questions qui se pose est celle des critères et des conditions comparées de mise en place des dispositifs entre les REP+ et dans les autres territoires. Quelle place et quels critères pour l'implantation de ce dispositif dans la ruralité et outre-mer ?

Dispositif « plus de maîtres que de classes » et dispositifs personnalisés

Plusieurs dispositifs d'aide ou d'accompagnement existent et mobiliseront l'attention du comité à partir de la rentrée scolaire. A ce stade, aucun acteur rencontré n'a fait état de difficultés de cohérence.

Préconisation 9 :

Une information nécessaire des partenaires.

La mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes » implique une information de tous les partenaires qui ne perçoivent pas encore toute son importance pour l'évolution des résultats des élèves :

- 1 – en CDEN, par l'IA-DASEN*
- 2 – envers les élus locaux, par l'IEN*
- 3 – envers les parents élus, en conseil d'école.*

Cette information permettrait de faciliter la compréhension du dispositif, d'en expliciter les enjeux et de présenter les modalités de fonctionnement au sein de l'école.

4 Les besoins de formation : le développement d'une compétence collective de l'équipe d'école

Une très forte demande de formation continue est exprimée par tous les acteurs engagés dans le dispositif, qu'il s'agisse des inspecteurs, des formateurs ou des équipes éducatives. L'institution répond à cette demande en fonction de l'ensemble des ressources disponibles. Chaque fois que cela est possible, les maîtres supplémentaires, et plus largement les équipes d'école dont ils font partie, bénéficient d'une formation pour concevoir et élaborer le projet, pour enrichir leurs connaissances sur les disciplines ou sur les difficultés d'apprentissage des élèves.

Les besoins de formation recensés portent essentiellement sur :

- l'amélioration des compétences des enseignants (repérages des obstacles potentiels rencontrés par les élèves) ;

- l'évaluation diagnostique et le suivi des progrès des élèves ;
- l'évolution des pratiques professionnelles collégiales et individuelles induites par la présence du maître supplémentaire pour apprendre à favoriser des formes de co-intervention et de co-enseignement.

La demande d'outils est prégnante. Des éclairages théoriques et des références précises et faciles d'accès sont jugés nécessaires par tous les acteurs, qu'il s'agisse de recherches, d'expérimentations ou de précisions du lexique dans le contexte du dispositif (compétences de base, co-enseignement...)

En effet, la présence des maîtres supplémentaires dans les classes donne tout son sens à un travail en équipe exigeant et source d'une réflexion qui touche le cœur du métier : elle rompt avec la solitude de l'enseignant « maître » de sa classe et réinterroge les pratiques mises en œuvre pour prendre en compte les besoins des élèves.

Le compte rendu des assises de l'éducation prioritaire le soulignait déjà : le maître supplémentaire permet de « développer la compétence collective de l'école à comprendre la nature des difficultés des élèves ».

La formation de formateurs et la mise à disposition d'outils au sein des circonscriptions : une priorité de premier rang

Les formateurs, initialement, ont été surtout des accompagnateurs, se désignant même parfois comme des « observateurs », cherchant à comprendre l'impact des pratiques mises en œuvre sur les apprentissages des élèves.

Ils ont mis en garde les équipes contre les dérives connues, sans avoir nécessairement de typologies d'actions à proposer.

La présence des maîtres supplémentaires dans les classes réinterroge le métier d'enseignant, comme elle réinterroge les pratiques des formateurs qui eux-mêmes sont en demande **d'informations et de formations d'équipe. L'objectif étant de connaître les dernières avancées de la recherche, notamment dans les domaines de l'analyse du travail, de la didactique des disciplines et de la psychologie cognitive.**

L'objectif étant de faire évoluer les pratiques professionnelles induites, entre autre, par la co-intervention, une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les élèves doit être permise autant par la « co-action » que par l'observation. De ce fait, les formateurs ont besoin de mieux partager l'analyse des démarches d'enseignement et leurs effets pour affiner progressivement la manière de répondre aux besoins des élèves.

Il convient de les outiller afin de guider l'analyse réflexive qu'ils peuvent conduire avec les équipes d'école, celles-ci ayant parfois tendance à porter leur réflexion sur les aspects organisationnels, au détriment de la définition suffisamment précise d'objectifs d'apprentissage. Les ESPE doivent pouvoir contribuer à l'élaboration de ces outils.

Des formations communes pour les équipes enseignantes : une exigence exprimée pour l'efficacité du dispositif

L'intérêt des stages d'école a été régulièrement souligné pour sa pertinence par rapport aux objectifs fixés. A cet égard, le comité note l'importance de mobiliser les moyens humains et techniques nécessaires à la formation (en présentiel ou distanciel et en hybride) pour une mise en œuvre efficace du dispositif et une évaluation non contestée.

Préconisation 10 :

Une actualisation des connaissances des apprentissages fondamentaux à proposer

Pour être efficaces, les actions des enseignants titulaires et supplémentaires doivent cibler des connaissances et compétences précises. Il apparaît souhaitable de proposer systématiquement aux enseignants impliqués dans le dispositif, d'actualiser leurs connaissances sur l'apprentissage de la lecture/écriture et de la numération. Ces connaissances des apprentissages fondamentaux étant tout aussi nécessaires aux enseignants de cycle 2 qu'à ceux de cycle 3. Il serait pertinent d'associer les membres des Rased à la réflexion et à la démarche collective.

Dans le même sens, il est à noter que le référentiel pour l'éducation prioritaire souligne la nécessaire attention à porter au langage oral et à la production écrite, deux domaines dans lesquels le besoin de formation des enseignants et des formateurs est exprimé.

De la même manière, pour être en mesure de suivre les progrès des élèves, une meilleure connaissance des modalités d'apprentissage, mais aussi de ce qui fait obstacle, peut rendre plus efficace la réflexion collective autour des difficultés des élèves.

La mise en œuvre de l'accompagnement en circonscription, par le biais d'une plateforme d'échanges, se développe : examen des bilans comme point de départ de formation, co-préparation et analyse des séances, observation des pratiques, co-analyse, recueil de données (portfolios).

La formation des enseignants comporte : retours d'expériences, échange de productions et de ressources, partage des expériences favorisant la communication des enseignants et apports théoriques.

L'ambition partagée est de «nourrir» pédagogiquement le dispositif avec si possible, un accompagnement par des chercheurs, le modèle de la «recherche-action» étant souvent cité.

La formation hybride (notamment les parcours m@gistère) : une place à trouver

Des principes proposés pour des parcours de formation.

Les grands principes d'un parcours de formation peuvent être les suivants :

- Il s'attache à présenter des situations variées issues des contextes scolaires ordinaires, dans leur diversité.
- Il aide à décrire, catégoriser et comprendre ces situations, notamment en s'attachant à l'activité réelle des élèves et des enseignants.
- Il s'appuie sur les préoccupations professionnelles typiques des enseignants dans ce contexte professionnel nouveau, en tenant compte de l'évolution possible d'un dispositif existant antérieurement.
- Il aide à comprendre l'articulation des actions de chacun (travail en binôme, sous-groupe d'école, équipe complète).
- Au-delà de ce qui est directement observable, il fait place aux commentaires et analyses des différents acteurs concernés, avec comme double visée, comprendre les spécificités des situations, mais aussi leur généralité et leurs récurrences pour permettre aux personnels de se projeter dans les situations proposées.
- Il envisage des éclairages multiples qui permettent, notamment grâce aux analyses et témoignages croisés de formateurs et de chercheurs, de renforcer l'intelligibilité des situations présentées (points de vue didactiques notamment).
- Il fait le lien entre les problèmes d'apprentissage rencontrés par les élèves et les gestes professionnels que peuvent mettre en œuvre les enseignants. Il met notamment en lumière les problèmes et « passages à risques » rencontrés par les enseignants.
- Il intègre des propositions de formateurs pour les moments de formation en présentiel.

Quelle implication des ESPE (Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education) et des laboratoires de recherche ?

Unanimement, l'implication de l'enseignement supérieur est demandée par les acteurs de terrain pour être au plus près de la recherche. Des « recherches-actions », en lien avec les différentes ESPE et universités, apporteraient efficacité et légitimité aux actions conduites, en cohérence avec les ambitions de la loi de refondation de l'école de la République.

Plus largement, les regards croisés des différents acteurs impliqués dans la formation seraient utiles pour une analyse plus fine des besoins en formation, notamment à l'occasion de la mise à disposition des modules M@gistère.

Préconisation 11 :

Une forte mobilisation du monde de l'enseignement supérieur et de la recherche, notamment des ESPE et de l'IFE est souhaitée tant dans le champ de la recherche elle-même, que dans celui de la formation et de la diffusion des ressources. A ce titre, la collaboration de Canopé (réseau de création et d'accompagnement pédagogiques) est hautement souhaitable. Son directeur général se propose d'éditer, dans le cadre de la collection « Eclairer », des ouvrages sur les invariants de ce dispositif (travail en équipe, co-intervention). Les ateliers Canopé permettraient de recenser des ressources, « données à voir ». Des séquences de formation de formateurs pourraient également être programmées dans le cadre de la banque de séquences didactiques (BSD).

Cette demande de regards « extérieurs à l'institution » vise à s'inscrire dans une démarche d'évaluation « éclairée » et plurielle, notamment sous le regard de la recherche universitaire, en particulier celui des écoles supérieures du professorat et de l'éducation, piliers de la refondation de l'école.

5 Définition des modalités d'évaluation de l'efficience du dispositif

L'évaluation fait partie intégrante du projet comme le précise la circulaire de décembre 2012. **Tous les acteurs du système souhaitent des modalités d'évaluation les plus concrètes possibles de façon à tirer les conclusions les plus proches de la réalité.** Les professionnels demandent des outils opérationnels d'évaluation comportant, si possible, une partie commune inhérente au dispositif national et une partie propre à chaque dispositif mis en œuvre localement.

Les membres du comité reconnaissent la difficulté d'évaluer précisément et rapidement l'efficience du dispositif.

Le sujet de l'évaluation et des outils d'évaluation fera l'objet d'une prochaine note d'étape.

L'évaluation ne peut s'en tenir à des données quantitatives mais doit aborder les dimensions qualitatives : quelles sont les principales organisations choisies par les écoles ? Quels sont les objectifs majeurs ciblés en lien avec les projets d'école ?

Dès lors on pourrait supposer une évaluation en deux temps :

- dans un premier temps, mesurer l'impact sur les « infléchissements » des pratiques des enseignants de l'équipe (binôme) ;
- dans un deuxième temps, mesurer l'impact sur les résultats des élèves.

Préconisation 12 :

Une pratique raisonnée de l'évaluation des progrès des élèves.

Pour une évaluation locale pertinente, il est essentiel d'en définir clairement les fonctions, en distinguant ce qui relève de l'évolution des pratiques de l'équipe de ce qui atteste d'une amélioration des résultats des élèves. Il convient donc de mettre en œuvre, après une formation suffisante, des outils en adéquation avec les fonctions visées, d'évaluer régulièrement les contenus les plus importants et de conforter une auto-évaluation guidée. L'objectif est certes de mesurer les progrès réalisés par les élèves dans les apprentissages à partir de l'analyse fine des besoins, l'action étant centrée sur l'acquisition de compétences fondamentales (expression orale et écrite, compréhension, mathématiques, par exemple) et sur la méthodologie du travail scolaire mais aussi de mesurer l'impact du dispositif sur la prise en compte du plaisir d'apprendre et l'amélioration de l'estime de soi.

Un besoin d'outils d'observation

Le déploiement de ce dispositif permet d'observer et d'accompagner l'évolution du travail d'équipe pour comprendre, au plus près du terrain, comment se développent une vision, des croyances et des valeurs communes à de multiples niveaux (environnements, comportements, compétences, valeurs). Ce travail est participatif : c'est un travail d'équipe qui implique un engagement réel de chaque membre de la communauté éducative pour analyser le travail et les stratégies mises en œuvre par les élèves.

Face aux difficultés à aider les élèves, l'isolement du maître est souvent dénoncé. Le dispositif propose une réponse à cet isolement en offrant des modalités souples d'intervention qui sollicitent la collaboration et l'engagement de tous les intervenants, au bénéfice de la réussite des élèves. La mise en activité des élèves favorisée par la présence d'un maître supplémentaire participe d'un mieux-être dont il faudra certainement se donner des outils d'appréciation qualitatifs. Cette prise en compte du bien-être de l'élève contribue à l'amélioration du climat scolaire. Elle mériterait d'être évaluée.

Alors qu'il est coutumier de dire que l'école est autocentrée et que le « maître possède sa classe » où il est parfois difficile de savoir ce qui s'y passe, émerge de la communauté éducative une volonté très forte d'ouverture et le souhait d'une évaluation progressive (non standardisée) fondée sur des regards croisés.