



Les conditions d'efficacité du dispositif “ plus de maîtres que de classes ”

Anaïs Combes

► To cite this version:

Anaïs Combes. Les conditions d'efficacité du dispositif “ plus de maîtres que de classes ”. Education. 2017. dumas-01561251

HAL Id: dumas-01561251

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01561251>

Submitted on 12 Jul 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2016 - 2017

LES CONDITIONS D'EFFICACITE DU DISPOSITIF « PLUS DE MAITRES QUE DE CLASSES »

ANAIIS COMBES

Directeur du mémoire : Jean-Michel Martinez

Assesseur : Florent Daubin

Soutenu le

2017

Résumé :

Ce mémoire traite de la mise en place du dispositif « Plus de maîtres que de classes » à l'école primaire. Cette innovation amène des questionnements sur les conditions d'efficacité de mise en œuvre, impliquant notamment une réorganisation de l'activité enseignante, ainsi qu'un travail en équipe important. L'objectif de ce travail est donc de déterminer ces conditions d'efficacité.

Cette recherche s'appuie sur un recueil de données à partir de questionnaires et d'entretiens de maîtres supplémentaires ainsi que de maîtres titulaires des classes concernés par le dispositif.

L'étude montre qu'un travail en équipe important est à réaliser, en mettant en œuvre des organisations pédagogiques innovantes, en réalisant un projet pédagogique pour définir les modalités d'intervention qui donnent la priorité au cycle 2 et à la mise en place de projets.

Au niveau des formes d'intervention, il est question de co-enseignement, qui permet de ne pas extraire les élèves en difficulté des apprentissages collectifs. Il est aussi question de co-intervention, qui permet d'accorder plus d'attention et d'interactions aux élèves en réduisant le nombre d'élèves par enseignant.

Cette étude montre aussi en quoi une préparation en dyade est importante, avec une concertation sur les objectifs, les obstacles d'apprentissage et les modalités d'intervention, en amont et en aval des séances, ainsi que des outils et dispositifs didactiques pour relier les moments d'apprentissage entre les temps avec le maître supplémentaire et le temps de classe.

Mots-clés: dispositif « Plus de maîtres que de classes », maître supplémentaire, formes d'intervention, co-enseignement, co-intervention, co-présence, travail en équipe, travail en dyade, projet pédagogique

Abstract :

This report deals with the implementation of the device « More teachers than class » about primary school. This innovation creates questionings about the conditions of efficiency of its implementation. It involves a reorganization of the teaching activity and an important group work. The goal of this work is to determinate these conditions of efficiency.

This research relies on a data collection from questionnaires and interviews of additional teachers and teachers concerned by the device.

The study shows that an important group work had to be realized with innovative projects and pedagogical organizations wich gives the priority to the first, second and third grades.

About intervention, the co-teaching allows to not extract students with difficulties from the collective learnings. The co-intervention allows to pay more attention and interactions with students by reducing the number of students by teacher.

This study shows in what dyad's preparation is important. In fact, you need a collaboration about the objectives, the learning barriers, the intervention's conditions, the didactic tools to link learning moments between the times with the additional teacher and the class time, before and after the sessions.

Keywords :device « More teachers than class », additional teacher, forms of intervention, co-teaching, co-intervention, co-presence, group work, pair work, pedagogical project

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
1. CADRE THEORIQUE	2
1.1. Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : pourquoi ? Comment ?.....	2
1.2. Etat de la recherche	5
2. CADRE METHODOLOGIQUE.....	20
2.1. Les questions de recherche.....	20
2.2. La question problème	20
2.3. Les hypothèses	20
2.4. Le recueil de données	21
2.1. La méthodologie d'analyse	22
3. LES RESULTATS ET LEUR ANALYSE	23
3.1. Présentation des résultats	23
3.2. Analyse des résultats	32
CONCLUSION.....	40
BIBLIOGRAPHIE.....	42
TABLE DES ANNEXES	46

INTRODUCTION

Depuis la mise en place de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République du 8 juillet 2013, certaines écoles sont dotées d'un maître supplémentaire qui intervient dans les classes, en plus du titulaire. Ce nouveau dispositif est appelé « Plus de maîtres que de classes ». Il est mis en place dans les secteurs avec des besoins particuliers, notamment dans les réseaux d'éducation prioritaire, pour répondre aux objectifs de cette loi et ainsi réduire les inégalités, en poursuivant l'objectif de ramener à moins de 10% les écarts de réussite scolaire entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres élèves de France.

La présence d'un maître supplémentaire amène ainsi les enseignants à innover dans leurs pratiques, en choisissant et en utilisant des dispositifs pédagogiques peu mis en application auparavant. Il existe donc dans ce cadre différentes pratiques à mettre en œuvre. Cela implique de plus une coopération entre enseignants pour gérer la classe ensemble et un travail en équipe essentiel pour décider des modalités de mise en œuvre du dispositif.

En tant que future professeure des écoles, il me paraissait donc intéressant de découvrir et d'interroger ce dispositif innovant. Ainsi, sa mise en œuvre m'a amenée à me questionner à propos des choix à opérer pour tirer au mieux parti de la présence du maître supplémentaire, des changements engendrés dans les pratiques enseignantes et de la professionnalisation du métier à travers des échanges réflexifs.

Ces préoccupations m'ont alors menée au questionnement principal : quelles sont les conditions d'efficacité de la mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes » ?

Dans une première partie, des références théoriques permettront de définir le dispositif « Plus de maîtres que de classes » et ses objectifs, puis de faire état de l'avancée de la recherche, notamment en ce qui concerne les mises en œuvre possibles de ce dispositif ainsi que les apports et limites de chacune à priori.

En deuxième partie, le cadre méthodologique permettra de décrire la méthode de recueil des données ainsi que celle de l'analyse de ces données, recueillies dans le département de l'Aude à partir de questionnaires posés à des maîtres supplémentaires et des maîtres titulaires des classes travaillant avec eux, ainsi que d'entretiens menés auprès des maîtres supplémentaires.

Enfin, en troisième et dernière partie, la présentation des résultats permettra de réaliser une analyse quantitative à partir des réponses les plus prégnantes, ainsi qu'une analyse qualitative en donnant des exemples de ce qui peut favoriser la mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes ».

1. Cadre théorique

1.1. Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : pourquoi ? Comment ?

1.1.1. La loi de refondation

Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » a été mis en place dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013.

La nécessité de réfléchir en profondeur sur le système scolaire a été mise en avant, par exemple par le Programme International du Suivi des Acquis des élèves (PISA). Il s'agit d'une évaluation internationale menée tous les quatre ans par l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) auprès des élèves de 15 ans en français, en mathématiques et en sciences. En effet, l'évaluation de 2012 (Ministère de l'éducation nationale, 2016) a révélé que le système éducatif français était l'un des plus inégalitaires, et que les résultats des élèves étaient corrélés à leur origine sociale.

Les objectifs de la loi sont donc de réduire les inégalités et de favoriser la réussite de tous les élèves. Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » fait partie de l'axe 1 qui est la « priorité à l'école primaire ».

1.1.2. Définition et objectifs du dispositif

Il s'agit de doter certains établissements scolaires d'un maître supplémentaire qui peut intervenir dans les classes, en plus des enseignants titulaires.

D'après la loi de refondation (Ministère de l'éducation nationale, 2013), ce dispositif « a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les zones les plus fragiles », et donc de participer à la réduction des inégalités dans le système éducatif. Il permettrait « d'accompagner la mise en place d'organisations pédagogiques innovantes », puisque la présence d'un maître supplémentaire en classe permet ces innovations pédagogiques, du fait de la co-intervention.

Il s'agit ainsi de prévenir les difficultés des élèves, ou d'y remédier si elles se sont installées, par l'adaptation aux besoins des élèves.

L'objectif principal est de conduire tous les élèves à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Ministère de l'éducation nationale, 2016).

Les acquisitions visées sont les apprentissages fondamentaux, c'est-à-dire le français avec les expressions orale et écrite et les mathématiques, ainsi que les méthodes de travail scolaire.

1.1.3. Création du poste et affectation

Comme le décrit Picard, membre du comité national de suivi, il n'existe pas de règle précise d'attribution d'un poste à une école (2016). Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot proposent cinq indicateurs : le taux de redoublement, les Programmes personnalisés de Réussite Educative (PPRE), c'est-à-dire les programmes permettant de coordonner des actions pour apporter une réponse efficace à la prise en charge de difficultés rencontrées par les élèves dans l'acquisition des

connaissances et des compétences du socle commun, la répartition des catégories socio-professionnelles, l'isolement de l'école et l'adéquation avec le projet d'école (2014). Quatre autres critères d'implantation du dispositif sont possibles : la fréquentation quasiment inexistante en maternelle, le taux d'absentéisme élevé, le taux de validation du palier 1 très faible, correspondant à une attestation de l'acquisition des compétences du socle commun renseignée en fin de CE1 et les résultats alarmants aux évaluations organisées par les circonscriptions.

D'après la circulaire du mouvement intra-départemental de l'Aude, le poste d'enseignant supplémentaire est un poste à profil dont le recrutement nécessite une procédure particulière :

« Un appel à candidature sera diffusé, les personnels qui se porteront candidats accompagneront leur demande d'un CV et d'une lettre de motivation sur laquelle l'avis de l'Inspecteur de l'Education Nationale (IEN) sera porté. Une commission d'entretien sera constituée afin d'éclairer le choix de l'Inspecteur d'Académie – Directeur Académique des Services de l'Education Nationale (IA-DASEN) » (Direction des services de l'éducation nationale Aude, 2017). L'appel à candidature est réalisé grâce à une fiche de poste dans laquelle sont décrites certaines conditions que doivent remplir les candidats (voir annexe 1).

1.1.4. Public concerné

Parmi les publics scolaires, le cycle 2 est prioritairement visé par le dispositif « Plus de maîtres que de classes », pour favoriser l'acquisition des apprentissages fondamentaux. Toutefois, les autres cycles ne sont pas exclus et peuvent en bénéficier.

De plus, ce dispositif concerne principalement les écoles situées dans les Réseaux d'Education Prioritaire (REP) et les Réseaux d'Education Prioritaire + (REP +), mais il peut aussi être mis en place dans les écoles à besoins comparables, c'est-à-dire des territoires fragiles ou ruraux.

La répartition des réseaux d'éducation prioritaire en France est réalisée à partir d'un indice social calculé selon quatre critères : le pourcentage d'élèves issus des catégories sociales les plus défavorisées, le pourcentage d'élèves issus de zone urbaine sensible, le pourcentage d'élèves en retard à l'entrée en 6^{ème} et le taux de boursiers (Ministère de l'éducation nationale, 2014).

L'objectif du dispositif « Plus de maîtres que de classes » étant la prévention de la difficulté scolaire, le maître supplémentaire n'a pas uniquement pour rôle de s'occuper des élèves en difficulté. Dans les *10 repères pour la mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes »* (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2013), il est notamment recommandé d'éviter de faire de l'enseignant supplémentaire l'expert de la difficulté scolaire et remplacer ainsi le maître E (maître spécialisé dans les troubles des apprentissages) du Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté (RASED). Il s'agit alors d'aider les élèves avant que n'apparaissent les difficultés. Ceci est notamment confirmé par le comité national de suivi : « Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » doit constituer avant tout un dispositif de prévention. » (2016). Il est ainsi

préférable de s'abstenir de ne faire que de la remédiation, c'est-à-dire ne chercher qu'à « résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation » (Ministère de l'éducation nationale, 2007).

De plus, la simple aide aux élèves en difficultés ne permet pas l'émergence de nouvelles pratiques professionnelles. Or, cette émergence est un des objectifs principaux du dispositif.

1.1.5. Le projet pédagogique

D'après les *10 repères pour la mise en place du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*, la mise en œuvre de ce dispositif dans une école nécessite de mettre en place un projet. Il est réalisé par l'équipe pédagogique de l'école, validé par l'IEN puis inscrit dans le projet d'école. Il permet de définir les modalités d'intervention. Une adaptation en cours d'année est possible.

1.1.6. Préconisations

Si une certaine liberté pédagogique est laissée aux équipes quant à l'intervention du maître supplémentaire, des préconisations officielles ont toutefois été formulées dans les documents officiels.

Au niveau des formes d'intervention, la circulaire du 18 décembre 2012 précise que les dispositifs permettant de travailler au sein de la classe sont à privilégier: « Cette dotation doit permettre la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe. » (Ministère de l'éducation nationale, 2012).

De plus, une recommandation importante est de réaliser une complémentarité avec les autres dispositifs mis en œuvre dans l'école, c'est-à-dire avec les Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) et les actions du RASED (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2013). Les APC ont été mises en place dans le cadre de la loi de refondation de l'Ecole et correspondent à un temps de travail après la classe où « les enseignants peuvent aider les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages, les accompagner dans leur travail personnel ou leur proposer une activité prévue dans le cadre du projet d'école » (Ministère de l'éducation nationale, 2016).

1.1.7. Accompagnement

Pour accompagner la mise en œuvre de ce dispositif, un comité national de suivi a été installé le 31 janvier 2014. Ses missions sont le suivi du déploiement qualitatif (moyens attribués, impacts sur les apprentissages des élèves), le repérage des projets et des organisations pédagogiques innovantes, l'accompagnement de la mise en œuvre du dispositif et de son articulation avec d'autres dispositifs d'aide, le recensement des besoins de formation des enseignants et la définition des modalités d'évaluation de l'efficacité du dispositif. Il publie régulièrement un rapport de suivi du dispositif.

1.2. Etat de la recherche

1.2.1. Les expériences précédentes

Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » n'est pas le premier dispositif pour lequel des maîtres en plus interviennent dans les écoles pour permettre de lutter contre l'échec scolaire.

Ainsi, les « animateurs de soutien ZEP » intervenaient déjà dès 1982 en co-intervention dans les classes d'établissements en zone d'éducation prioritaire (L'observatoire des zones prioritaires, 2012).

Le dispositif d'Aide à la Réussite de Tous les Enfants (ARTE), quant à lui, mis en œuvre en 1999 dans le département de la Haute-Marne, faisait intervenir des maîtres supplémentaires. Les principes de ce dispositif sont les suivants: « Le maître du dispositif ARTE permet au maître de chaque classe concernée de travailler en petits groupes pour aider les élèves en très grande difficulté scolaire [...] Le maître du dispositif ARTE intervient avec les autres élèves des différentes classes impliquées dans les projets » (Duret, Griffaton, & Sénore).

Un autre dispositif employant des maîtres supplémentaires a vu le jour en 2005 dans le département des Bouches-du-Rhône: le Projet d'Amélioration des Résultats des Elèves(PARE) où les enseignants en plus sont nommés « enseignants surnuméraires ». Il s'agit d'aider les élèves de cycle 2 en « petite difficulté », c'est-à-dire les élèves en difficulté qui ne sont pas suivis par le maître E du RASED. L'intervention peut concerner un élève en particulier ou un groupe d'élèves mais est toujours réalisée au sein de la classe.

Ainsi, Christelle Combes (2010) décrit une politique éducative qui tend vers l'individualisation de l'aide aux élèves en difficulté au sein même de la classe, en prenant notamment pour exemple le dispositif PARE ainsi que l'évolution des missions des maîtres spécialisés du RASED qui interviennent de plus en plus dans les classes à partir de la rentrée scolaire 2009.

L'efficacité de ces dispositifs a été évaluée.

Le comité national de suivi discute ainsi celle du dispositif ARTE: « Il ressort de l'évaluation de cette expérience effectuée alors par l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) que [...] l'organisation de groupes de niveau n'apporte pas de bénéfices significatifs sur la moyenne des acquisitions. » (2016).

Le dispositif PARE, quant à lui, a été positivement évalué par les inspectrices générales Bouysse et Desbuissons dans leur rapport:

« Le groupe des IEN rencontrés a conforté ce point de vue en mettant l'accent, au-delà de l'impact reconnu positif sur les élèves, sur les bénéfices pour les maîtres, avec modification de leur posture professionnelle.» Sont notamment cités comme deux atouts le « recentrage sur le cycle 2 » et les « élèves aidés restant dans la classe et ne rencontrant donc pas le problème de réinsertion que

connaissent les élèves pris en charge par le RASED » (Inspection générale de l'éducation nationale, 2010).

Si le dispositif « Plus de maîtres que de classes » s'inspire de ces dispositifs, des différences significatives sont à relever.

D'abord, il repose sur un système de prévention de la difficulté scolaire principalement et pas uniquement de remédiation comme les dispositifs ARTE ou PARE.

Cette prévention est basée, comme le décrit la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2015), sur la capacité collective à comprendre les obstacles didactiques, ainsi que les difficultés rencontrées par les élèves.

De plus, le choix des formes d'intervention est laissé aux équipes, qui peuvent alors décider de faire de la prise en charge en dehors de la classe mais également en classe.

Ce travail en équipe nécessaire pour le bon fonctionnement du dispositif est une richesse car la mutualisation permet le progrès. En effet, le comité national de suivi préconise ce travail en équipe: « Les observations mutuelles de pratiques avec une volonté de progrès collectifs constituent le principal objectif. » (2014).

1.2.2. Les apports et les limites du dispositif

Ce dispositif amène ainsi de nouveaux apports mais également certains inconvénients.

Le principal objectif du dispositif « Plus de maîtres que de classes » est la prévention de la difficulté scolaire, à travers des « démarches pédagogiques renouvelées » (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2013). Ainsi, ce dispositif offre des avantages qui lui permettent de participer à cette prévention.

D'abord, selon Suchaut, la présence du maître supplémentaire permet de renforcer le taux d'encadrement: « c'est bien en effet la modification du taux d'encadrement des élèves dans l'école qui apparaît être le levier principal pour fournir de meilleures conditions d'apprentissage aux élèves » (2013). Ainsi, chaque élève pourra bénéficier de plus de temps de présence d'un enseignant à ses côtés et les interactions verbales seront plus nombreuses.

Ensuite, ce dispositif donne l'occasion de travailler en équipe, de concevoir ensemble des séances d'enseignement, et de réfléchir ainsi ensemble à des questions didactiques, aux difficultés des élèves, et aux moyens de les surmonter. Il s'agit donc d'un moyen de « développer la compétence collective de l'école à comprendre la nature des difficultés des élèves, d'un point de vue didactique notamment, et se donner des priorités d'action [...] Alors, le MS devient un des « instruments » du collectif pour y parvenir » (Picard, 2015).

Enfin, ce dispositif permet de mettre en œuvre de nouvelles organisations pédagogiques au sein même de la classe grâce à la présence d'un enseignant en plus dans la classe (Kiervel, 2016).

Le dispositif « Plus de maîtres que de classes », bien que présentant de nombreux avantages, est une innovation qui peut engendrer des difficultés.

Des exemples d'obstacles que sont susceptibles de rencontrer les enseignants peuvent notamment être cités (Fernandez & De Ribaucourt, 2016).

D'abord, le travail en équipe nécessaire peut poser problème, par manque de temps pour réfléchir ensemble aux nouvelles modalités de travail ou encore pour arriver à s'accorder sur ces modalités.

Ensuite, les enseignants n'étant pas coutumiers de l'intervention d'un autre enseignant dans la classe peuvent manifester une certaine réticence dans sa mise en œuvre pour plusieurs raisons:

- la présence d'un autre adulte dans la classe peut être vécue comme dérangeante
- la préparation conjointe des séances nécessaire peut être vécue comme contraignante
- l'enseignant doit accepter de ne pas pouvoir avoir le contrôle sur tout ce qui se fait dans sa classe ou avec ses élèves

Ainsi, comme le précise la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, le maître supplémentaire devra être le moteur pour ces enseignants: « Investir le co-enseignement, même s'il est parfois perçu comme un levier pour basculer de l'ancien vers le nouveau par les M+, ne relève pas de l'évidence, nécessite du temps, de la concertation et de la collaboration. Il y a donc un véritable enjeu d'enrôlement des collègues, pour le M+. » (2015).

1.2.3. La répartition des heures du maître supplémentaire

Si le travail en équipe est un apport important de ce dispositif, il implique des choix à faire. La répartition des heures du maître supplémentaire dans les différentes classes de l'école est notamment un choix d'organisation qui appartient aux équipes. En effet, la circulaire du 18 décembre 2012 indique: « Il appartient pleinement aux équipes de définir la cohérence des interventions pour garantir l'efficacité du dispositif et des modalités choisies » (Ministère de l'éducation nationale, 2012).

Bruno Suchaut (2013) identifie deux grandes tendances pour répartir les horaires de présence du maître supplémentaire dans les classes. La répartition peut d'abord se faire selon une logique économique, c'est-à-dire un partage égal du temps selon la ressource additionnelle. Elle peut sinon être réalisée selon une logique pédagogique, c'est-à-dire en privilégiant des temps d'intervention selon des plans d'actions ciblés, en allouant plus d'heures à certaines classes. Il s'agit donc de choisir entre un partage équitable du temps d'intervention du maître supplémentaire ou un ciblage sur des élèves particuliers. Ainsi, plus le nombre d'élèves concernés est élevé, moins les activités pourront être soutenues et ciblées.

Le comité national de suivi décrit le choix entre ces deux tendances comme un dilemme pour les équipes pédagogiques: « Les enseignants se demandent s'il est préférable d'intervenir brièvement auprès de beaucoup d'élèves ou longtemps auprès d'un plus petit nombre » (2015).

Dans ce souci d'efficacité, il est préconisé de ne pas faire intervenir le maître supplémentaire dans un nombre trop important d'écoles ou de classes: « Les lieux d'intervention du maître supplémentaire devront rester en nombre raisonnable pour ne pas en réduire l'efficacité. » (Ministère de l'éducation nationale, 2014). Le comité national de suivi (2015) fait même allusion à un « émiettement pédagogique » dans le cas d'une intervention dans un trop grand nombre de classes.

La création d'un emploi du temps de la semaine du maître supplémentaire peut permettre de structurer ses interventions (Direction des services départementaux de l'éducation nationale Yonne, 2013). Il pourra alors être modifié de façon périodique. Les préconisations officielles le confirment: « les équipes pédagogiques conçoivent et mettent en œuvre des emplois du temps évolutifs selon les périodes » (Ministère de l'éducation nationale, 2014).

De plus, il est préférable que les élèves les plus jeunes soient concernés par le dispositif, pour remédier le plus tôt possible à la difficulté scolaire, et ne pas laisser s'installer durablement celle-ci (Suchaut, 2013). Ceci est en accord avec les préconisations officielles: « Il peut paraître souhaitable de privilégier les acquisitions réalisées à l'école maternelle et au cycle 2, pour éviter l'installation de difficultés » (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2013). La circulaire relative à la préparation de la rentrée scolaire 2015 (Ministère de l'éducation nationale, 2014) précise que des interventions ciblées peuvent être réalisées en cycle 3 sur des apprentissages fondamentaux.

1.2.4. Les formes d'intervention

Formes d'intervention existantes

Des choix sont également à réaliser au niveau des formes d'intervention du maître supplémentaire. Par rapport à une classe, il existe ainsi différentes formes d'interventions pédagogiques pour deux enseignants. Elles peuvent être classées en trois catégories : le co-enseignement, la co-présence et la co-intervention.

- Il s'agit d'un co-enseignement lorsque « les deux professeurs enseignent dans le même espace et leur action porte sur le même objet didactique [...] leurs interventions sont interdépendantes » (Toullec-Théry, 2015).
- Lorsque les élèves sont répartis en groupes, cela correspond alors à une co-intervention. Les objets d'apprentissage et les espaces peuvent être différents. « Les interactions d'un enseignant avec ses élèves sont indépendants de celles que l'autre réalise avec d'autres élèves » (Toullec-Théry, 2015).
- Il s'agit d'une co-présence lorsqu'un maître enseigne pendant que l'autre observe.

Les différentes formes d'intervention possibles du maître supplémentaire avec un autre enseignant sont résumées dans le tableau suivant :

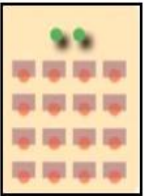
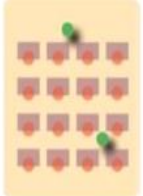
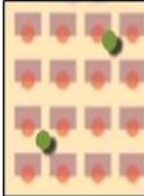
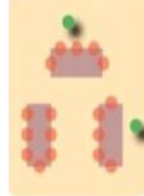
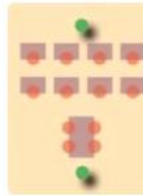
Co-enseignement			Co-présence	Co-intervention		
1. Enseignement en tandem	2. L'un enseigne, l'autre aide	3. Les deux aident	4. L'un enseigne, l'autre observe	5. Enseignement en ateliers	6. Enseignement avec groupe différencié	7. Enseignement parallèle
						

Figure 1 : « Sept modalités d'intervention des deux enseignants » (Toullec-Théry, 2015)

L'enseignement en ateliers correspond à une organisation où les élèves sont répartis en petits groupes et tournent sur plusieurs activités, nommées « ateliers ». Mireille Brigaudiot définit notamment un atelier comme une « situation dans laquelle un groupe d'enfants travaille à une même table, à une même tâche. Soit ils coopèrent pour la réaliser, soit ils résolvent individuellement et échangent verbalement » (2014, pp. 255-256). Un atelier réalisé avec la présence de l'enseignante est appelé « dirigé » et « semi-dirigé » avec la présence de l'Agent Territoriale Spécialisé dans les Ecoles Maternelles (ATSEM). Les autres ateliers sont alors réalisés en autonomie. Ici, la présence du maître supplémentaire permet de réaliser un atelier dirigé supplémentaire.

Quant à l'enseignement en groupe différencié, il est réalisé selon le principe de différenciation défini par le Conseil Supérieur de l'Education: « démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative ». Ainsi, il s'agira de constituer des groupes de manière à pouvoir atteindre les objectifs poursuivis.

Lors d'une co-intervention, les enseignants peuvent choisir différents types de regroupements des élèves. La direction des services départementaux de l'éducation nationale de l'Yonne (2013) propose un recensement des regroupements existants :

- des groupes homogènes: les élèves ont sensiblement le même niveau.
- des groupes hétérogènes : les élèves n'ont pas le même niveau au sein du groupe
- des groupes de besoins : les élèves ont les mêmes besoins au niveau de certaines compétences à acquérir.

Le maître supplémentaire peut également être amené à intervenir auprès d'élèves de plusieurs classes en même temps.

Plusieurs de ces dispositifs peuvent être utilisés au cours d'une même séance. Les enseignants vont devoir faire des choix parmi les différentes formes d'intervention possibles, selon les objectifs poursuivis, en analysant la nature des apprentissages pour voir en quoi la situation a besoin de deux enseignants ou non (Toullec-Théry, Picard, & Combes, 2014).

Les formes d'intervention : apports ? Limites ? Quand ? Comment ?

Face à l'étendue des possibilités d'intervention, il s'agira d'étudier les avantages et les inconvénients de ces dispositifs à priori, pour voir dans quelles situations et dans quelles conditions il serait bénéfique de les utiliser.

D'abord, **le co-enseignement** permet aux élèves d'avoir des interactions plus fréquentes avec les enseignants, et ils mobilisent ainsi des « compétences métacognitives indispensables à la régulation de leurs situations d'apprentissage » (Jarraud, 2017).

De plus, cela peut permettre d'apaiser le climat de classe, car il y a toujours un adulte dans le champ visuel de l'élève.

Toutefois, l'intervention de deux maîtres à la fois dans la classe peut perturber le maître de la classe car elle est un bouleversement dans la façon d'envisager la classe.

Enfin, pendant la séance, les enseignants doivent faire attention à ne pas se gêner mutuellement, notamment au niveau de l'utilisation de l'espace et au niveau du volume de la voix, ils doivent « redéfinir l'usage de soi » (Amigues, Espinassy, Felix, & Saujat, 2008). Ceci peut constituer un obstacle pour certains enseignants.

Il existe trois formes d'intervention en co-enseignement: l'enseignement en tandem où les deux enseignent, le dispositif où l'un enseigne et l'autre aide et celui où les deux aident.

L'intervention en tandem permet qu'un enseignant mène le dialogue pendant que l'autre manipule, écrit, agit pour étayer ce dialogue (Boniface, 2013). Ainsi, il peut s'avérer pertinent lorsque les enseignants ont besoin de manipuler des objets et de lire en même temps, ou de prendre des notes au tableau en même temps que de parler aux élèves: cela assure une rapidité d'actions qui stimule les élèves. De plus, le maître supplémentaire pourra apporter son expertise dans certains domaines (Toullec-Théry, 2015).

Le dispositif où un enseignant enseigne et l'autre aide peut être choisi lorsque l'activité risque de créer des difficultés mais doit rester collective, s'il faut manipuler un matériel particulier par exemple (Boniface, 2013). Ce dispositif peut aussi être utilisé lorsqu'un élève en difficulté va avoir besoin d'aide mais que l'on ne souhaite pas l'extraire du collectif. Il peut enfin être utilisé lorsqu'un des enseignants a approfondi un domaine pour l'enseigner.

La présence de deux enseignants qui aident permet de retourner aux élèves plus de « feedback » par rapport à leur production, ce qui leur permet de réajuster rapidement le travail des élèves et les accompagner dans leur réflexion. Ainsi, il s'agit d'un étayage plus important, et les

élèves sont alors plus actifs, et plus investis dans leur travail. Cette forme d'intervention paraît pertinente à pratiquer en phase de recherche pour orienter les élèves, ou lors des exercices d'application, pour corriger individuellement et réorienter les élèves ou encore lors de tâches complexes qui nécessitent des interactions nombreuses comme la résolution de problème ou la production d'écrit, où les élèves ont plus besoin d'être guidés (Picard, 2016).

Les feedbacks sont ainsi une fonction d'étayage déterminée par le psychologue Jérôme Bruner qui peut être définie comme l'approbation de l'information de l'enfant. La définition de l'étayage, de façon plus générale, est reprise et développée par Bucheton et Soulé comme « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (2009).

Néanmoins, cette double présence entraîne le risque qu'il y ait moins d'attention aux élèves en difficulté, car chaque adulte laisse la responsabilité de sa prise en charge à l'autre, comme le décrit Jarraud (2017), en citant Suchaut.

A contrario, un autre risque est celui d'un accompagnement trop important, si les deux enseignants aident le même élève et lui en font chacun une partie, ce qui peut créer une impression de réussite, ou encore une attente de la part des élèves que l'on vienne s'occuper d'eux, et ainsi une perte d'autonomie (Picard, 2016). Dominique Bucheton définit ainsi la posture d'accompagnement comme une des postures enseignantes d'étayage: « le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter ».

Il est alors nécessaire pour les deux enseignants, en amont de la séance, de se répartir les élèves, et notamment de pointer ensemble les élèves prioritaires, pour éviter ces dérives.

Au niveau de la **co-présence**, l'observation d'un collègue permet d'apprendre pour pouvoir comprendre ce qui fonctionne et ce qui doit être modifié, et ainsi faire évoluer le travail collectif (Toullec-Théry, Picard, & Combes, 2014). La co-présence peut également permettre d'observer les méthodes employées par les élèves, ce qui peut permettre une réflexion plus aboutie au niveau du travail à mettre en place en remédiation (Delatouche, 2014). Le choix de l'observation en co-présence peut ainsi être fait lorsqu'il y a une nécessité d'observer la mise au travail et les démarches des élèves, ou encore l'impact du rôle de l'enseignant, notamment lorsque les enseignants rencontrent un problème, ne comprennent pas d'où il provient et ont besoin de recul pour l'analyser (Boniface, 2013).

Pour que cette observation soit utile, il est indispensable de décider auparavant quel type de données l'enseignant va observer (Boniface, 2013). Les deux enseignants doivent ensuite partager l'analyse des observations: l'observateur fait part de ses constats et l'enseignant actif peut donner des explications sur son activité réelle, c'est-à-dire sur ses gestes et ses choix invisibles.

La co-intervention, quant à elle, permet d'abord l'indépendance d'intervention de chaque maître, ce qui semble simplifier la collaboration, qui n'est jamais simple pour deux enseignants. Ensuite, les dispositifs de la co-intervention autorisent les enseignants à avoir deux espaces différents, ce qui est moins bruyant (Toullec-Théry, 2015). Enfin, ces dispositifs permettent une réduction du nombre d'élèves par enseignant, ce qui implique un temps de parole plus important pour chaque élève et plus d'attention pour chacun de la part de l'enseignant.

Ces formes d'intervention impliquent toutefois un risque principal qui est de créer « des systèmes didactiques parallèles » (Toullec-Théry, 2015), c'est-à-dire que les élèves ne fassent pas de liens entre ce qui est fait avec le maître supplémentaire et en classe. Si les élèves ne re-convoquent pas ce qui a été fait avec le maître supplémentaire, le maître de la classe doit alors le réexpliquer: cela s'appelle une « non connexion entre les temps didactiques » (Toullec-Théry, 2015). Le temps didactique se trouve alors allongé puisque les mêmes apprentissages sont réalisés deux fois. Ce rapprochement entre les temps d'apprentissage est d'autant plus complexe pour les élèves en difficulté comme l'évoque Toullec-Théry: « des risques majeurs se dessinent qui peuvent particulièrement affecter les élèves les moins avancés » (2015). Pour elle, afin d'éviter cet écueil, il est nécessaire que les enseignants pensent ensemble à la connexion des temps lors de la préparation des séances. Il s'agit de cibler des compétences précises, être clair sur ce qui est travaillé pour que les deux enseignants fassent ensuite des liens avec le travail en classe. Il s'agira donc de faire du tissage afin de créer des liens explicites, de relier l'objet d'apprentissage à une attente explicite de l'enseignant de la classe (Toullec-Théry, 2015). Les apprentissages vus avec le maître supplémentaire, s'ils ont été compris et sont re-convoqués, n'auront pas besoin d'être réexpliqués en classe. Toutefois, ceci suppose que le maître de la classe accepte de faire confiance au maître supplémentaire et que certains apprentissages ne soient pas faits en classe avec lui.

Le tissage est un geste professionnel d'ajustement défini par Bucheton et Soulé comme une des préoccupations enseignantes faisant partie du multi-agenda de l'enseignant, au même titre que l'atmosphère, le pilotage et l'étayage: « Le multi-agenda est constitué d'un ensemble de préoccupations enchâssées et orientées vers ce que l'enseignant "doit faire" » (2009). Ils proposent la figure suivante pour résumer ce multi-agenda:

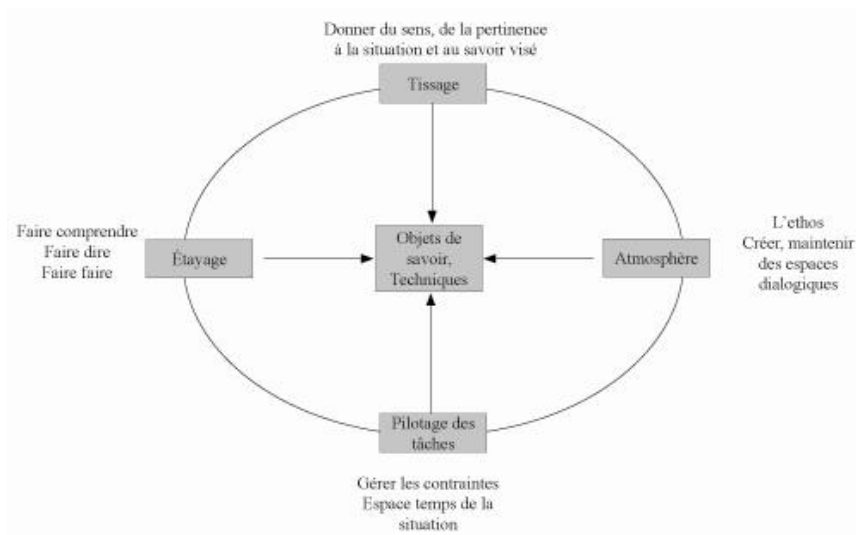


Figure 2 : « Un multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton & Soulé, 2009)

Les dispositifs de co-intervention sont ainsi au nombre de trois: l'enseignement en ateliers, l'enseignement avec groupe différencié et l'enseignement parallèle.

Les enseignements avec ateliers ou avec groupe différencié autorisent les élèves à manipuler, et à verbaliser plusieurs fois les stratégies, ce qu'ils ne peuvent pas faire en classe entière (Toullec-Théry, 2015).

L'enseignement en ateliers paraît pertinent lorsqu'il est nécessaire de manipuler un matériel spécifique puisque chaque enseignant sera présent dans un petit groupe d'élèves. Ce dispositif est notamment approprié lorsque les élèves doivent réaliser plusieurs activités, dont une ou deux en autonomie, et circulent entre les différents ateliers (Boniface, 2013).

L'enseignement avec groupe différencié peut être réalisé lorsque les élèves ont besoin d'une attention particulière, et qu'une différenciation entre les élèves s'impose (Boniface, 2013).

L'enseignement parallèle permet de réduire le nombre d'élèves par enseignant, tout en restant dans un dispositif collectif. Il donne aussi l'occasion d'échanger ensuite les productions entre les groupes.

Quel que soit le dispositif de co-intervention choisi, une réflexion doit être portée sur la constitution des groupes. Ainsi, la manière de répartir les élèves dépend des objectifs visés.

Les groupes homogènes en leur sein permettent de proposer un enseignement adapté au niveau d'habileté des élèves. De plus, ce fonctionnement peut perturber l'enseignant qui est habitué à s'adresser à un collectif hétérogène (Toullec-Théry & Marlot, 2014) : il ne peut pas s'appuyer sur des énoncés d'élèves plus avancés, et va parfois être obligé de faire deviner la réponse ou de la donner (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2013). Enfin, une dérive existante est que cette différenciation implique que les élèves ne travaillent plus les mêmes niveaux d'habileté que les autres et soient alors exclus en ne poursuivant plus les mêmes objectifs d'après Toullec-Théry et

Marlot citées dans la synthèse des travaux de recherche (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2013).

Les groupes hétérogènes en leur sein, quant à eux, favorisent les interactions sociales par l'entraide et la collaboration. Cela exige toutefois que les élèves soient capables de travailler ensemble, en s'attendant mutuellement, ou encore en acceptant de revenir sur son idée de départ.

Enfin, les groupes de besoin permettent de retravailler uniquement les compétences qui ont posé problème aux élèves. Cela peut être moins stigmatisant pour les élèves qui ne seront pas forcément regroupés par niveaux d'habileté. Toutefois, ce mode de regroupement, de la même manière que les groupes homogènes, peut entraîner une exclusion des élèves par un détournement des objectifs. De plus, si l'on constitue ce type de groupes, il s'agira forcément de remédiation, ce qui ne permet pas aux élèves de suivre le cours de la classe dès le départ (Toullec-Théry, Picard, & Combes, 2014).

Quelles que soient les formes d'intervention choisies, une dérive à éviter est que le maître supplémentaire prenne en charge des groupes systématiquement sortis de la classe (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2013). Ainsi, ces élèves sont souvent exclus du groupe classe, ce qui rend leur réintégration au cours de la classe plus difficile en les éloignant des apprentissages collectifs et accentue la stigmatisation (Toullec-Théry, 2015).

Finalement, le choix des formes d'intervention va principalement dépendre des objectifs, avec des situations qui se prêtent plus à certaines formes qu'à d'autres. Chacune possède des avantages mais implique également des risques, que les enseignants peuvent tenter de limiter s'ils les connaissent.

Quelles que soient les formes d'intervention choisies, elles nécessitent une réflexion conjointe de la part de l'enseignant titulaire de la classe et de l'enseignant supplémentaire.

1.2.5. Le travail en dyade

Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » implique ainsi un travail important en dyade pour préparer les séances.

Le document *10 repères pour la mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes »* (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2013) met en garde face à certaines dérives à éviter dans le cadre du travail en dyade. Il propose notamment:

- « - le maître supplémentaire intervient en réponse aux besoins des enseignants de classes sans anticipation ou concertation.
- l'enseignant de la classe et le maître supplémentaire ne trouvent pas de temps pour préparer ensemble leurs co-interventions. ».

La concertation en amont des deux enseignants est en effet essentielle pour éviter que le maître supplémentaire ne devienne un simple assistant du maître de la classe, en devant deviner ce que le maître va faire et le rôle qu'il doit alors tenir, comme le décrit Toullec-Théry (2015): « M+ ne peut pas avoir anticipé ses manières de faire et donc ne peut avoir une autonomie d'action (il est assujéti aux décisions de MC) ».

Le travail à deux, bien que nécessaire, peut parfois paraître difficile pour les enseignants. Ils peuvent ainsi rencontrer des obstacles lorsqu'il s'agit de s'accorder sur les séances à venir: « Travailler à deux interroge en effet inévitablement les conceptions de l'enseignement (planification, préparation, élaboration des tâches, choix des tâches d'évaluation, ...) » (Toullec-Théry, 2015).

D'après Tremblay (2015), il existe trois types de concertation :

- les concertations formelles : « moments réguliers où les enseignants conviennent de se rencontrer »
- les concertations informelles : « rencontres improvisées, plus ou moins imposées par la vie en commun entre professionnels »
- les concertations directes: « discussions entre professionnels, en classe, pendant qu'ils ont la charge des élèves ».

Selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2015), le travail à deux doit se faire avec des concertations informelles mais aussi formelles.

Certains sujets doivent inévitablement être abordés lors de cette préparation. Ainsi, comme le décrit Toullec-Théry (2015), il est nécessaire de « générer des interactions utiles entre les enseignants ». Une réflexion doit d'abord être portée sur le côté didactique pour déceler les enjeux des situations, les obstacles majeurs, et les aménagements possibles.

Un second sujet à traiter est celui du tissage, pour lier les moments d'apprentissage, notamment en co-intervention. Cela peut se faire en désignant des « objets migrants » (Toullec-Théry, 2015).

Les enseignants doivent de plus se concerter au niveau des modalités d'organisation lors des interventions à retenir.

De plus, l'ordre dans lequel vont être traitées ces préoccupations peut être déterminant.

Les enseignants pourraient de manière générale considérer en premier les modalités d'organisation car ce sujet est celui qui détermine leur action de manière la plus directe.

De plus, si une co-intervention est décidée, les enseignants pourraient choisir de ne pas réaliser la préparation de leur intervention ensemble, pour gagner du temps.

Toutefois, certains chercheurs semblent s'accorder à dire que l'organisation doit être choisie seulement après avoir réfléchi aux enjeux didactiques. La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance explique que l'organisation choisie doit dépendre de l'activité des

élèves et donc des enjeux d'apprentissage: « Un M+ ne collabore pas de manière unique dans la dyade; la modalité de travail va dépendre du contexte de l'école ou de la classe, de l'activité support, des objectifs d'apprentissage ciblés, du moment dans la séquence d'apprentissage» (2015). Ceci est notamment confirmé par le comité national de suivi: « C'est la co-préparation qui permet aux enseignants d'arrêter les modalités d'intervention les plus efficaces en fonction des objectifs d'apprentissage poursuivis » (2015).

De plus, ce dispositif doit permettre une émergence de nouveaux gestes professionnels de la part des enseignants, à travers une réorganisation du travail enseignant. Ainsi, Christelle Combes et Frédéric Grimaud argumentent:

« Ce qui préoccupe le professeur à l'école élémentaire, c'est d'améliorer la mise en activité des élèves en difficulté dans la tâche proposée à tous les élèves[...] Cette préoccupation organise sa collaboration avec l'enseignant supplémentaire à la fois dans la réorganisation de la classe et dans la modification des attitudes individuelles et collectives. [...] la coordination interpersonnelle n'est pas suffisante pour savoir comment intervenir à deux et aider les élèves. La mise en place d'un milieu extra-ordinaire permettant une activité sur l'activité a participé à cette coordination. » (2013). Il ne s'agit donc pas simplement d'ajouter la présence du maître supplémentaire au dispositif déjà prévu par l'enseignant de la classe mais de tout réorganiser, pour permettre la mise en activité de tous les élèves, et notamment ceux en difficulté. Cette réorganisation nécessite ainsi que les enjeux d'apprentissage aient été pensés en amont.

1.2.6. Le travail en équipe

Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » implique non seulement un travail en dyade, mais également un travail en équipe important pour décider ensemble des modalités de fonctionnement à travers un projet pédagogique, ainsi que pour évaluer et modifier ce dispositif.

A travers la mise en œuvre de ce dispositif dans les écoles, la nécessité de travailler en équipe permet de développer la compétence de chacun à coopérer au sein d'une équipe, pour comprendre et répondre au mieux aux difficultés des élèves et mettre en œuvre des pratiques innovantes.

Les apports

Le travail en équipe peut présenter de nombreux avantages.

D'abord, il permet d'ajuster les pratiques professionnelles de chacun grâce aux encouragements, aux critiques et aux conseils des collègues (Baumard, 2009, p. 139). Il s'agit ainsi d'une formation commune par la mise en commun des pratiques. Cette mise en commun peut simplement s'exprimer par la conception de séquences en équipe.

L'organisation commune d'activités engendre la possibilité de nouvelles situations d'apprentissage. En effet, la division du travail permet de se lancer dans des entreprises hors de portée d'une personne seule. (Baumard, 2009, p. 140)

Ensuite, le travail en équipe est une source de différenciation et de lutte contre l'échec scolaire par l'organisation de dispositifs particuliers. Il permet ainsi de soutenir chez chacun une volonté de différenciation, notamment pour des enseignants qui se décourageraient par manque de temps ou d'idées (Perrenoud, 1994).

Le dialogue avec les collègues permet de rompre son isolement et de prendre de la distance sur les cas difficiles, en relativisant (Baumard, 2009, p. 151). La cohésion d'équipe est souvent d'autant plus forte que la population scolaire est difficile.

Enfin, le travail en équipe peut également avoir des effets bénéfiques du point de vue des élèves. En effet, il donne l'occasion aux enfants de voir que l'équipe pédagogique est soudée, ce qui leur permet d'évoluer dans une bonne ambiance de travail (Baumard, 2009, p. 145). De plus, il permet de démontrer que les exigences sont les mêmes pour tous les enseignants.

Ainsi, le travail d'équipe peut apporter de nombreux bénéfices, pour l'équipe comme pour les élèves. Maryline Baumard précise notamment: « Les systèmes éducatifs qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui encouragent le travail collectif. En Finlande, il peut y avoir jusqu'à trois adultes en même temps dans une même classe » (2009, p. 144).

Les exigences

Dans un certain nombre d'écoles, la mutualisation entre les enseignants est souvent limitée à un échange de matériel pédagogique ou de séquences d'enseignement (Capitanescu Benetti & Rahal, 2015). Or, un travail en équipe ne correspond pas simplement à un échange de matériel, mais plutôt à une réflexion commune autour du suivi des élèves et de leurs apprentissages.

Pour Astori, Bernadac, Louet et Militon (1989, p. 22), le travail en équipe peut être défini comme la réunion de plusieurs personnes décidant de travailler à la réalisation d'un projet commun. Qu'il ait pour objectif le suivi des élèves ou la réalisation de projets communs, pour être correctement réalisé, il implique que les membres de l'équipe répondent à certaines exigences.

D'après Broch (1996, p. 20), le travail en équipe requiert pour chaque membre de se comporter avec un esprit d'équipe, ce qui implique:

- Le respect des opinions des autres
- L'acceptation des critiques
- La volonté de coopération
- La confiance réciproque
- La discipline librement consentie

Les limites

Une première difficulté lors d'un travail dans un groupe est la pression de conformité ressentie par les différents membres. En effet, chacun a besoin d'être compris, valorisé, ce qui entraîne une pression normative qui tend à unifier les conduites, les opinions, les perceptions, les idées. Ce ressenti peut alors être un frein aux nouvelles idées: les membres risquent d'avoir peur de les émettre, ou peur qu'elles ne soient pas acceptées (Astori, Bernadac, Louet, & Militon, 1989, p. 23).

Une autre difficulté réside dans la frustration que peut parfois impliquer le travail d'équipe (Broch, 1996, p. 15). En effet, celui-ci entraîne des exigences pour les enseignants qui s'opposent à la tendance individualiste de chacun :

- La division du travail et le partage des responsabilités nécessitent de faire confiance aux autres enseignants et rendent impossible un contrôle total
- La prise de décision collective contraint à faire des compromis et appliquer des décisions qui n'auraient peut-être pas été celle de l'enseignant
- Etre constamment en train de négocier et coordonner les choses les plus simples
- Le souci des relations au sein du groupe oblige à faire attention aux autres

L'élaboration du projet pédagogique

La mise en œuvre du dispositif nécessite l'élaboration d'un projet pédagogique:

« Chaque école destinataire d'un poste doit avoir rédigé au préalable un projet présentant des objectifs de progrès des élèves ainsi que les modalités de leur prise en charge. Ce projet prend appui sur des indicateurs internes (résultats, maintiens par exemple) mais aussi externes à l'école (réussite au collège, illettrisme). » (Ministère de l'éducation nationale, 2014).

Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet proposent une définition du mot « projet »: « intention exprimée ici et maintenant, de façon vague ou précise, de réaliser, de faire quelque chose dans quelque futur proche ou lointain, assortie ou non des moyens de sa réalisation, c'est-à-dire de sa stratégie, comme l'idée que l'on forme de ce que l'on fera et des moyens que l'on emploiera » (1993, p. 8).

Il est alors à définir ce qu'est un projet « pédagogique » pour le distinguer de tout autre type de projet. Ainsi, un projet pédagogique est un projet « élaboré par une équipe de professeurs: en fonction des caractéristiques socioculturelles de la population scolaire et des compétences constatées d'une part, et de la politique d'établissement d'autre part. Le champ d'application du projet pédagogique peut être l'établissement, une fraction d'établissement (tous les enseignants de français par exemple) ou la classe. » (Bordallo & Ginestet, 1993, p. 6).

D'après le guide de rédaction du projet pédagogique proposé par la direction des services départementaux de l'éducation nationale de l'Yonne (2013), le projet doit contenir six parties:

1. Les caractéristiques de l'école, avec les enseignants concernés par le projet et les spécificités de l'école (école en Réseau d'Education Prioritaire, nombre d'élèves ...)
2. Un diagnostic pour y inscrire l'action du maître supplémentaire (projet d'école, résultats des élèves, analyse des ressources locales, gestion de l'hétérogénéité et prise en charge des élèves ...). *Le but est de faire émerger ce que le maître supplémentaire peut apporter de plus.*
3. Les axes prioritaires du projet pédagogique. *Il s'agit de dégager deux ou trois domaines à travailler prioritairement, et de cibler les compétences attendues pour chacun d'entre eux.*
4. L'organisation pédagogique et la déclinaison en actions. *L'organisation pédagogique correspond à la manière de travailler les axes pointés au cours de l'année scolaire (travailler les axes les uns après les autres ou en parallèle, travailler avec un seul cycle ou tous les niveaux). Pour la déclinaison en actions, il s'agit de faire une fiche par action avec l'axe à travailler, le public concerné, les compétences visées, la période et la durée de l'action, la forme d'intervention choisie et l'évaluation des progrès des élèves.*
5. Les effets attendus du dispositif, notamment au niveau des acquis des élèves et des incidences sur le travail d'équipe.
6. L'accompagnement. *Il peut s'agir d'une aide particulière demandée par l'équipe pédagogique.*

Une fois le projet pédagogique construit, il est nécessaire de respecter certains impératifs lors de son application (Broch, 1996, pp. 95-97). Les actions prévues doivent notamment prendre en compte les besoins affectifs des élèves, qui ont besoin de repères, en fixant un cadre de référence en ce qui concerne l'emploi du temps et les modalités de travail choisies. La présentation de ce cadre et sa stricte application sont une garantie de fonctionnement pour les élèves. De plus, le fait de répartir les actions dans le temps et de varier les formes d'intervention permet de créer une dynamique équilibrée.

Ensuite, pour que le dispositif soit accepté de tous et se déroule correctement, il paraît indispensable d'informer les parents d'élèves sur le projet pédagogique. Pour cela, une première réunion d'information permet de présenter le projet ainsi que le maître supplémentaire qui interviendra auprès de leurs enfants. D'autres réunions peuvent être organisées à propos du suivi du projet.

Il est également important de conserver une certaine souplesse dans l'exécution du projet, notamment en le révisant. En effet, Marc-Henry Broch précise: « Des difficultés surgissent inévitablement dans l'application du projet. Chaque membre observe et note les indices de dysfonctionnement et les rapporte au sein de l'équipe. » (1996, p. 69).

Le projet doit être révisé régulièrement selon une périodicité à définir car les difficultés liées à la pertinence des actions n'ont pas toujours des effets visibles.

Des ajustements sont ainsi effectués au fur et à mesure en fonction des imperfections constatées. Il peut s'agir d'une suppression de l'activité, d'un remplacement par une autre activité, ou encore d'une adaptation de l'activité.

Il est de plus recommandé que le projet pédagogique intègre un volet d'évaluation de son action (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2013).

2. Cadre méthodologique

2.1. Les questions de recherche

La nouveauté et l'éventail important des possibilités de mise en œuvre de ce dispositif ont amené plusieurs interrogations:

- Quels sont les apports et les limites du dispositif réellement ressentis dans les écoles ?
- Quelles formes d'intervention privilégier selon les moments ? Comment intervenir à deux dans une classe de manière efficace ?
- Quelles sont les conditions d'une préparation conjointe efficace ? Quels sont les sujets importants à aborder ? Comment réaliser le tissage ?
- Quelles sont les conditions d'un travail en équipe efficace ? Comment choisir de répartir les heures du maître supplémentaire parmi les classes concernées ?

2.2. La question problème

Face à ces faits, la principale question qui apparaît est la suivante: **quelles sont les conditions d'efficacité de la mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes » ?**

2.3. Les hypothèses

Au regard de cette problématique, plusieurs hypothèses peuvent être formulées:

Au niveau de la mise en œuvre générale :

Hypothèse n°1: Un nombre d'heures plus important doit être alloué aux classes de cycle 2.

Hypothèse n°2: La réduction des effectifs par enseignant est un avantage important du dispositif.

Hypothèse n°3: Le manque de temps pour réfléchir aux nouvelles modalités d'intervention est un obstacle auquel sont confrontées les équipes pédagogiques.

Au niveau des formes d'intervention :

Hypothèse n°4: Le dispositif « les deux enseignent » du co-enseignement est pertinent lorsqu'il y a besoin de prendre des notes ou de manipuler du matériel car il permet un gain de temps.

Hypothèse n°5: Le dispositif « les deux aident » permet plus de feedbacks aux élèves et doit donc être mis en œuvre lors des exercices d'application.

Hypothèse n°6: La prise en charge d'un groupe différencié doit être réalisée en classe pour pouvoir faire des va et vient entre les phases en collectif et en groupe.

Hypothèse n°7: Les groupes constitués lors d'une prise en charge d'un groupe différencié doivent être hétérogènes.

Au niveau du travail en équipe :

Hypothèse n°8: La mutualisation et le partage des pratiques professionnelles sont des avantages importants du travail en équipe qui doivent être exploités.

Hypothèse n°9: L'éventualité de devoir faire des compromis est une difficulté importante dans le travail en équipe.

Hypothèse n°10: Le projet pédagogique doit être révisé dès que des réajustements sont nécessaires.

Au niveau du travail en dyade :

Hypothèse n°11: Le dispositif doit être choisi en fonction des objectifs d'apprentissage.

Hypothèse n°12: Le tissage doit être réalisé pour faire des liens entre les temps d'apprentissage.

2.4. Le recueil de données

L'étude réalisée concerne les dispositifs « Plus de maîtres que de classes » dans le département de l'Aude.

Il existe dans l'Aude pour l'année scolaire 2016-2017 neuf postes de maîtres supplémentaires.

Cinq d'entre eux ne se situent pas dans un Réseau d'Education Prioritaire: à l'école élémentaire Jean Moulin de Castelnaudary, à l'école élémentaire Jean Moulin de Limoux, à l'école de Rieux-Minervois, à Lézignan-Corbières, et à l'école élémentaire Montmorency de Narbonne.

Les quatre autres postes sont des établissements situés en Réseau d'Education Prioritaire. Il en existe un à l'école élémentaire La Gravette à Carcassonne. Les trois autres sont situés dans la ville de Narbonne. Un maître supplémentaire intervient dans les écoles maternelle Jean de la Fontaine et élémentaire Pierre Brossolette. Un autre exerce dans les écoles maternelle et élémentaire Mathieu Peyronne. Enfin, un dernier intervient dans les écoles maternelles Charles Perrault et Paul Bert et à l'école élémentaire Emile Zola. Dans ce département, il n'y a pas de Réseau d'Education Prioritaire+.

Le dispositif existe pour la quatrième année à l'école Montmorency de Narbonne, pour la troisième année à l'école de Rieux-Minervois, pour la deuxième année dans les écoles maternelle et élémentaire de Mathieu Peyronne et pour la première année dans les autres écoles.

Toutes les écoles du département de l'Aude concernées par le dispositif ont participé à cette étude, sauf l'école de Lézignan-Corbières car il m'a été impossible de les contacter.

Pour recueillir les données nécessaires à cette étude, j'ai élaboré deux questionnaires: un à destination des enseignants supplémentaires et un autre à destination des enseignants titulaires des classes concernées par le dispositif (voir annexes 2 et 3). Par la suite, j'ai également réalisé des entretiens pour enrichir l'étude.

Les deux questionnaires ont été réalisés selon quatre axes :

- les ressentis à propos du dispositif de manière générale
- les modalités d'intervention du maître supplémentaire
- le travail en équipe
- le travail à deux

Ainsi, les maîtres des classes devaient répondre par rapport à l'intervention du maître supplémentaire dans leur classe et les enseignants supplémentaires par rapport à leurs interventions dans toutes les classes.

Les deux questionnaires sont globalement similaires, à la différence que le questionnaire à destination des enseignants supplémentaires contient des questions en plus concernant le poste, l'intervention globale sur l'école et le projet pédagogique.

J'ai pu recueillir 47 questionnaires dont 8 de maîtres supplémentaires, et 39 d'enseignants titulaires de classes.

Pour compléter les données recueillies grâce aux questionnaires, j'ai mené **trois entretiens de maîtres supplémentaires** avec celle des écoles maternelle et élémentaire Mathieu Peyronne de Narbonne, celui des écoles maternelles Charles Perrault, Paul Bert et élémentaire Emile Zola de Narbonne et celle de l'école élémentaire La Gravette de Carcassonne.

Les questions posées lors de ces entretiens ont été choisies selon leurs réponses aux questionnaires, pour compléter avec des données plus qualitatives, notamment des exemples de projets ou de nouvelles organisations pédagogiques mis en œuvre (voir annexe 4).

2.1. La méthodologie d'analyse

L'analyse du recueil de données va être réalisée en deux parties: une présentation des résultats et une analyse de ces résultats. Dans chacune de ces parties, cinq axes d'étude vont être développés:

- les apports et les limites du dispositif
- la répartition des heures du maître supplémentaire
- les formes d'intervention du maître supplémentaire
- le travail en équipe
- le travail en dyade

D'abord, pour présenter les résultats, les diverses données recueillies grâce aux questionnaires vont être étudiées. Elles donneront lieu à une analyse quantitative, en réalisant notamment des pourcentages calculés à partir des réponses relevées sous forme de tableaux (voir annexe 5). Ainsi, pour chaque axe étudié, la proportion des réponses dominantes sera estimée et les nuances seront développées.

Les réponses qualitatives recueillies dans les questionnaires, notamment dans le champ « Autre » des réponses possibles, seront également présentées et prises en compte, même si elles ne peuvent pas faire l'objet d'une étude en termes de pourcentages.

De plus, pour chaque domaine étudié, ces analyses quantitatives permettront de valider ou d'invalidier les douze hypothèses émises.

Ensuite, l'analyse de ces résultats permettra de déterminer des conditions d'efficacité du dispositif dans sa mise en œuvre.

De plus, les réponses recueillies lors des entretiens apporteront des exemples de ce que l'on peut mettre en place grâce au dispositif.

3. Les résultats et leur analyse

3.1. Présentation des résultats

3.1.1. Les apports et les limites du dispositif ressentis

Les apports du dispositif

Tous les maîtres supplémentaires, ainsi qu'environ 82% des maîtres titulaires des classes s'accordent à dire que le dispositif « permet de réfléchir ensemble aux difficultés des élèves pour y remédier ». Il semble ainsi s'agir du principal avantage du dispositif. L'hypothèse n°8 selon laquelle un des avantages du dispositif est de travailler en équipe et réfléchir aux difficultés des élèves est donc vérifiée.

Réfléchir en équipe à des questions pédagogiques et didactiques apparaît également être un avantage important du dispositif puisqu'environ 74% des enseignants l'ont mis en avant.

Au niveau de l'hypothèse n°2 selon laquelle renforcer le taux d'encadrement est un avantage important du dispositif, les avis sont plus mitigés puisque seulement 57% des enseignants l'ont proposé.

Ensuite, les témoignages des maîtres supplémentaires ont permis de voir que la présence du maître supplémentaire donne parfois l'occasion de faciliter la mise en œuvre d'organisations pédagogiques innovantes.

Cinq des huit enseignants supplémentaires interrogés déclarent en effet participer et faciliter la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes. Ainsi, le dispositif « Plus de maîtres que de classes » permet de mettre en place de nouvelles organisations pédagogiques au sein de la classe comme le précise Kiervel (2016), mais aussi en réunissant les élèves d'un cycle ou d'une école.

D'autres bénéfices du dispositif ont également émergé. Ainsi, trois enseignants ont affirmé que le dispositif offrait la possibilité de mener des projets de liaison entre la GS et le CP et au sein du cycle 3. D'autres ont aussi mis en avant la possibilité d'avoir le regard d'une personne extérieure sur la classe, et le changement d'adulte pour les élèves.

Les avantages du poste ressentis

Les enseignants supplémentaires interrogés ont également témoigné des avantages ressentis en tant que tel.

Ils sont notamment unanimes sur le fait que ce poste permet de voir évoluer les élèves. Ainsi, les enseignants supplémentaires interviennent souvent sur des niveaux qui se suivent et peuvent ainsi voir évoluer les élèves d'une année à l'autre.

Seulement un quart des enseignants supplémentaires ont répondu que leur poste permettait de relativiser les problèmes comportementaux des élèves, et seulement trois sur huit ont mis que cela permettait d'éviter le stress de la gestion de la classe.

Enfin, un autre avantage propre au poste proposé est de pouvoir s'enrichir des pratiques des autres. Ainsi, l'enseignant supplémentaire pourra voir un certain nombre de classes et de fonctionnements.

Les inconvénients du dispositif ressentis

Même si la majorité des enseignants dit qu'il n'y a aucune difficulté, la difficulté la plus pointée est « le manque de temps pour réfléchir aux nouvelles modalités de travail ensemble » (environ 38%). L'hypothèse n°3 de la difficulté du manque de temps pour le travail en équipe nécessaire engendré est donc vérifiée.

Toutefois, la présence de deux enseignants en classe semble être une difficulté à laquelle peu d'enseignants sont confrontés puisque seulement sept enseignants l'ont coché, ce qui représente environ 15% des enseignants interrogés.

De plus, le risque d'associer le maître supplémentaire au maître E du RASED semble ne pas se vérifier puisque seulement quatre enseignants sur quarante-sept l'ont mis en avant.

Enfin, le risque de « trop d'aide » décrit par Picard ne semble pas se vérifier puisque seulement un enseignant l'a mis en avant sur les quarante-sept enseignants interrogés.

D'autres difficultés n'avaient pas été anticipées et ont été soulevées par les maîtres supplémentaires. Le manque de salle de classe et de matériel a été mis en avant par trois d'entre eux. En effet, beaucoup d'enseignants supplémentaires n'ont pas de salle de classe et doivent occuper des salles ayant une autre fonction comme une salle informatique ou une bibliothèque. Le manque de matériel peut également poser problème car pour certains, la mairie n'accorde pas de budget pour la mise en œuvre du dispositif.

De plus, deux enseignants supplémentaires ont soulevé la difficulté qu'ils ont rencontrée pour faire comprendre le dispositif et ses intérêts aux enseignants et à l'intégrer dans leur pratique. Ainsi, certains collègues récalcitrants sont difficiles à motiver.

Les inconvénients du poste ressentis

De façon générale, les maîtres supplémentaires interrogés ont l'impression d'avoir le statut d'enseignant au même titre que les autres et n'ont pas le sentiment d'être auxiliaire des maîtres de classe.

Toutefois, une enseignante supplémentaire a soulevé la frustration ressentie du manque de responsabilité d'une classe.

3.1.2. Répartition des heures du maître supplémentaire

Parmi les enseignants supplémentaires interrogés, tous interviennent en cycle 2 et en cycle 3. Cinq d'entre eux interviennent également en cycle 1.

La moitié d'entre eux interviennent sur deux écoles. Un enseignant intervient de plus sur trois écoles, ce qui va à l'encontre des préconisations du comité national de suivi du dispositif (2016). Pour trois maîtres supplémentaires (Ministère de l'éducation nationale, 2014), l'intervention concerne plus de dix classes. Or, d'après les préconisations officielles, plus le nombre d'écoles et de classes concernées par l'intervention de l'enseignant supplémentaire sont importants, plus l'efficacité en est réduite.

Il s'agit notamment d'une difficulté qui a été proposée dans les inconvénients du dispositif par trois enseignants. En effet, ils ont déclaré que le maître supplémentaire intervenait sur plusieurs écoles et dans beaucoup de classes, ce qui allouait peu d'heures pour chacun.

Ensuite, pour chacun des enseignants supplémentaires interrogés, un emploi du temps est fixé pour chaque période, ce qui respecte les recommandations officielles de la circulaire relative à la préparation de la rentrée scolaire 2015 (Ministère de l'éducation nationale, 2014).

Pour tous, il a été réalisé selon une logique pédagogique selon les termes de Suchaut (2013), c'est-à-dire de manière à ce que certaines classes bénéficient de plus d'heures, pour mener à bien des projets ou pour privilégier le cycle 2.

Enfin, ils respectent tous les recommandations officielles en privilégiant le cycle 2 et les apprentissages fondamentaux. L'hypothèse n°1 selon laquelle un nombre d'heures plus important doit être alloué aux classes de cycle 2 est donc vérifiée.

De plus, les trois quarts des emplois du temps des maîtres supplémentaires interrogés prévoient des formes d'intervention variées.

3.1.3. Les formes d'intervention

Parmi tous les enseignants interrogés, trente d'entre eux pratiquent le co-enseignement, soit environ 64% et quarante-quatre la co-intervention, soit environ 94%. Ainsi, la co-intervention est nettement plus pratiquée que le co-enseignement par la cohorte interrogée. Ceci confirme l'étude réalisée par le comité national de suivi: « 22% du temps sont consacrés à un co-enseignement contre 64% à une

co-intervention ». Ainsi, celui-ci donne comme explication: « Les enseignants ne sont pas à l'aise face à l'injonction d'innover. Beaucoup souhaiteraient commencer par tenter de faire mieux en petits groupes ce qu'ils ont eu du mal à faire en classe entière. » (2015).

Les enseignants supplémentaires ont été interrogés sur les formes d'intervention qu'ils pratiquent, quel que soit la classe ou le niveau concerné par l'intervention.

Parmi les dispositifs de co-enseignement, le dispositif « un enseignant enseigne et l'autre aide » est pratiqué par tous, et celui « les deux enseignent » par tous sauf un. Toutefois, le dispositif « les deux enseignants aident » n'est pratiqué que par cinq enseignants, soit un peu plus de la moitié d'entre eux.

Parmi les dispositifs de co-intervention, la prise en charge d'un groupe différencié est pratiquée par tous les enseignants supplémentaires. La prise en charge d'atelier est pratiquée par tous sauf un. Enfin, l'enseignement parallèle n'est pratiqué que par la moitié d'entre eux.

De plus, le dispositif de co-présence est réalisé par seulement deux d'entre eux, soit un quart des enseignants supplémentaires interrogés.

Le co-enseignement

La forme de co-enseignement la plus pratiquée est le dispositif « les deux enseignent »: parmi les enseignants interrogés qui pratiquent le co-enseignement, 43% le déclarent.

Parmi les vingt-cinq enseignants pratiquant le dispositif « les deux enseignent » du co-enseignement, quinze d'entre eux, soit 60 % le pratiquent de façon à ce que les deux enseignants parlent et se complètent ainsi. La deuxième raison (36%) est de permettre que l'enseignant supplémentaire apporte son expertise dans certains domaines. La troisième raison (24%) est que cela permet à un enseignant de manipuler un matériel spécifique pendant que l'autre parle.

L'hypothèse n°4 de manipulation d'un matériel spécifique n'est pas réfutée mais ne semble pas être le premier avantage de l'enseignement en tandem. Il peut s'agir de manipuler du matériel de numération, comme à l'école élémentaire La Gravette de Carcassonne. Concernant la prise de notes, l'hypothèse n°4 n'est pas vérifiée non plus puisque seulement trois enseignants l'ont mis en avant. L'enseignante supplémentaire des écoles maternelle et élémentaire Mathieu Peyronne de Narbonne a déclaré utiliser ce dispositif pour prendre des notes pendant que l'autre enseignante parle dans les classes de l'école maternelle, ceci permettant un gain de temps.

Les enseignants parlent surtout à deux.

Parmi les dix-huit enseignants pratiquant le dispositif « un enseigne et l'autre aide » du co-enseignement, treize d'entre eux, soit environ 72% affirment qu'ils le font dans le but d'aider les élèves en difficulté sans les extraire du collectif. Ainsi, la théorie selon laquelle le dispositif « un enseigne et l'autre aide » permet l'aide aux élèves en difficulté en évitant de les extraire du groupe classe semble être vérifiée. Le postulat de Boniface selon lequel les enseignants pratiquent ce

dispositif parce que l'activité doit rester collective mais risque de créer des difficultés matérielles a toutefois été totalement réfuté puisqu'aucun enseignant n'a mis en avant cette raison (2013).

Parmi les vingt-quatre enseignants pratiquant le dispositif « les deux aident » en co-enseignement, quatorze disent que cela permet d'apporter aux élèves plus de retours sur leur travail, en étant plus disponible, soit 58%. Ceci est également confirmé par le comité national de suivi: « les élèves attendent moins pour bénéficier d'un avis sur leurs productions et sont destinataires de beaucoup plus de retours positifs » (2015). L'hypothèse n°5 selon laquelle ce dispositif est utilisé pour permettre de retourner plus de feedbacks aux élèves semble donc se vérifier.

Toutefois, les risques éventuels lors du dispositif « les deux aident » du co-enseignement ne sont pas confirmés par la cohorte d'enseignants interrogés. Ainsi, le risque de baisse d'attention envers les élèves en difficulté exposé par Jarraud (2017) n'a pas du tout été relevé puisqu'un seul enseignant l'a mis en avant. Quant au risque de sur-étayage dépeint par Toullec-Théry (2015), il n'a été souligné que par un quart des enseignants pratiquant ce dispositif.

La co-présence

Seulement treize enseignants pratiquent la co-présence.

Les observations n'ont globalement pas semblé poser de problème d'interprétation puisque seulement un enseignant a indiqué cette difficulté.

Parmi ceux pratiquant la co-présence, douze enseignants, soit 92% ont déclaré que les observations ont permis de comprendre les gestes professionnels de l'enseignant et quatre d'entre eux, soit 31% ont déclaré que cela avait permis de comprendre les démarches des élèves.

Les déclarations des maîtres supplémentaires ont de plus permis de faire émerger une raison de la pratique de la co-présence qui n'avait pas été anticipée. Ainsi, l'enseignant supplémentaire a observé un enseignant lors d'une séance pour pouvoir pratiquer de la même façon lors d'une co-intervention.

La théorie de Picard (2014) selon laquelle la co-présence permet de faire évoluer le travail collectif est davantage vérifiée pour la cohorte d'enseignants interrogés que celle émise par Delatouche (2014) selon laquelle la co-présence permet d'observer les méthodes employées par les élèves.

L'observation a été déclarée nécessaire à partir d'un besoin seulement pour un enseignant.

Il semble que la plupart d'entre eux ne réalisent pas de grille avant ces observations: un seul enseignant a déclaré en avoir réalisé une avant, avec le maître supplémentaire. Ainsi, la supposition selon laquelle il est nécessaire de réaliser une grille d'observation ensemble auparavant (Boniface, 2013) paraît être réfutée par la cohorte d'enseignants interrogés, puisqu'ils ont déclaré ne pas avoir réalisé de grille et avoir pourtant pu déceler de gestes professionnels et des démarches d'élèves à partir de leurs observations.

La co-intervention

La forme de co-intervention la plus pratiquée est le dispositif où le maître supplémentaire prend en charge un groupe différencié, pour 52% de ceux qui pratiquent la co-intervention. L'enseignement parallèle est le moins pratiqué.

Ils sont deux fois plus souvent pris en charge dans un local à part qu'en classe. Trois fois plus d'enseignants déclarent qu'ils se gênent mutuellement au niveau du bruit que ceux qui ne se gênent pas. Ainsi, l'hypothèse n°6 selon laquelle la prise en charge d'un groupe différencié doit être réalisée en classe pour pouvoir faire des va et vient entre les phases en collectif et en groupe est invalidée.

Lors d'une co-intervention, les enseignants choisissent souvent de constituer des groupes de manière hétérogène. En effet, cette modalité d'organisation a été choisie dans 73% des cas. Des groupes homogènes sont constitués dans 39% des cas et des groupes de besoin dans 23% des cas. Ainsi, l'hypothèse n°7 selon laquelle les groupes constitués lors d'une prise en charge d'un groupe différencié doivent être hétérogènes pour permettre des interactions verbales semble se vérifier.

Parmi les enseignants pratiquant la co-intervention en ateliers, vingt-et-un ont répondu qu'ils pratiquaient ce dispositif pour permettre aux élèves de manipuler du matériel spécifique et vingt d'entre eux pour mettre en place une organisation qui permet de faire tourner les élèves sur plusieurs activités en restant en petits groupes. Ces deux avantages de la mise en œuvre d'ateliers semblent être confirmés.

L'enseignement avec un groupe différencié concerne vingt-neuf enseignants. Parmi eux, 76% déclarent mettre en œuvre ce dispositif car le nombre restreint d'élèves permet plus d'interactions et de manipulation, comme le décrit Toullec-Théry. Ensuite, 59% affirment le pratiquer car une différenciation s'impose au niveau du groupe classe, ce qui confirme ce que décrit Boniface (2013).

Parmi les vingt-six enseignants qui pratiquent l'enseignement parallèle, dix-huit, soit 69%, confirment qu'ils le font pour pouvoir réduire le nombre d'élèves par enseignant. D'autre part, huit enseignants, soit 31% affirment que cela permet de réaliser un échange entre les productions des groupes par la suite. Ainsi, peu d'échanges de productions comme le propose Toullec-Théry sont réalisés. Il s'agit plutôt d'une organisation qui permet à chaque enseignant d'être plus disponible pour les élèves dont il a la charge.

3.1.4. Le travail en dyade

Les temps de concertation

Les enseignants semblent se concerter souvent de manière improvisée, c'est-à-dire pendant des temps informels, pendant leurs pauses. En effet, environ 68% déclarent que les décisions sont prises lors de rencontres improvisées.

De plus, 60% des enseignants interrogés se concertent également lors de moments prévus à cet effet.

Finalement, seulement 25% environ se concertent durant le temps de classe.

Enfin, pour la plupart d'entre eux, ils prévoient des temps de concertation au minimum une fois par semaine: seulement sept ne le font qu'une fois par mois et trois jamais. Pour ceux qui en prévoient moins, c'est souvent parce que des rencontres improvisées suffisent.

Finalement, les enseignants semblent globalement prévoir des temps de concertation et suivent ainsi les préconisations officielles.

Le bilan

Seulement 15% des enseignants interrogés ne réalisent pas de bilan à la suite des séances. Pour ce qui est du contenu des bilans, parmi les enseignants interrogés qui déclarent en réaliser un, 78% discutent de l'atteinte des objectifs et 43% de l'efficacité du dispositif mis en œuvre.

Les sujets de concertation en co-enseignement

Pour les trente-et-un enseignants interrogés pratiquant le co-enseignement, il est aussi important de réfléchir ensemble au dispositif mis en œuvre, qu'aux objectifs d'apprentissage, qu'à la répartition des élèves en difficulté, puisque respectivement dix-sept, dix-sept et seize enseignants déclarent se concerter sur ces sujets.

Les questions didactiques relatives à la notion à acquérir par les élèves semblent toutefois être moins sujet à discussion puisque seulement onze enseignants l'ont mis en avant.

Sur trente-et-un enseignants interrogés pratiquant le co-enseignement, dix-huit déclarent réfléchir aux objectifs d'apprentissage en premier, soit environ 56% et seulement huit au dispositif mis en œuvre, soit environ 26%. Cela semble ainsi rejoindre l'hypothèse n°11 selon laquelle ce n'est pas le dispositif mis en œuvre qui doit être pensé en premier mais les objectifs d'apprentissage.

Il n'y a de plus qu'un seul enseignant pour qui il n'y a pas de concertation avant la séance en co-enseignement.

Les sujets de concertation en co-intervention

Treize enseignants ne pratiquent pas la co-intervention, donc trente-quatre la pratiquent. Pour neuf d'entre eux, soit 26 %, il n'y a pas de concertation au préalable. Il y a donc vingt-cinq enseignants qui pratiquent la co-intervention et se concertent auparavant. Il semble être impératif de se concerter sur les objectifs d'apprentissage puisque tous ont déclaré en parler avant.

Le dispositif mis en œuvre est également un sujet sur lequel s'entretiennent les maîtres des classes et les maîtres supplémentaires puisque 68% d'entre eux l'ont souligné.

Les questions didactiques propres à la notion à acquérir ne sont discutées que dans 48% des cas, alors que la formation commune dans le cas d'une mutualisation professionnelle est un des avantages du travail en équipe souligné par les enseignants interrogés.

Enfin, le sujet le moins abordé est la constitution des groupes. Elle doit souvent être réalisée par l'enseignant de la classe seul.

Le tissage

Sur les trente-quatre enseignants pratiquant de la co-intervention, vingt-quatre déclarent réaliser du tissage, soit environ 71% d'entre eux. Ainsi, la majorité des enseignants pratiquant la co-intervention réalisant ce tissage, l'hypothèse n°12 selon laquelle le tissage doit être réalisé pour faire des liens entre les temps d'apprentissage est vérifiée.

Parmi les vingt-quatre enseignants pratiquant la co-intervention et réalisant du tissage, seize d'entre eux, soit environ 67% font des liens verbaux. Les liens verbaux paraissent être un moyen efficace pour permettre aux élèves de se rappeler ce qu'ils ont vécu.

Enfin, dix d'entre eux disent utiliser des objets, ce qui représente environ 42%.

De plus, parmi eux, vingt déclarent se concerter sur le tissage, soit environ 83%.

3.1.5. Le travail en équipe

Les apports du travail en équipe

Parmi les avantages du travail en équipe, celui qui apparaît comme le plus important pour les enseignants interrogés est le fait de pouvoir organiser des activités que l'on ne pourrait pas réaliser seul. Ainsi, 74% d'entre eux l'ont souligné.

Ensuite, l'ajustement des pratiques professionnelles entre enseignants par la mutualisation ainsi que l'occasion de différenciation sont deux avantages du travail en équipe apparemment considérés comme importants puisqu'environ 68% des enseignants interrogés l'ont mis en évidence.

Toutefois, le fait de rompre l'isolement et celui de permettre aux élèves de voir que l'équipe pédagogique est soudée paraissent être des avantages moins importants puisque seulement 32% et 40% des enseignants les ont mis en avant.

Les exigences du travail d'équipe

L'exigence du travail en équipe qui semble être essentielle pour les maîtres supplémentaires comme pour les enseignants titulaires des classes est la volonté de coopération, puisqu'environ 87% d'entre eux l'ont mise en avant.

Le fait de savoir écouter et s'exprimer lors des réunions, la confiance réciproque et le respect des opinions des autres paraissent également être nécessaires pour un bon travail en équipe puisque plus de 50% des enseignants interrogés ont souligné ces exigences.

Toutefois, le fait de faire preuve de solidarité (47%) et celui de savoir faire des compromis (45%) ont été moins mis en avant.

Ainsi, toutes les exigences citées par Broch (1996) ne paraissent pas être aussi importantes les unes que les autres pour la cohorte d'enseignants interrogés.

Une exigence a été ajoutée par un enseignant supplémentaire: s'adapter aux différentes pratiques des collègues.

Les limites du travail en équipe

Vingt-deux des enseignants interrogés, soit 47%, ont déclaré qu'ils ne ressentaient aucune difficulté lors du travail en équipe.

La difficulté lors du travail en équipe qui a été soulignée comme la plus ressentie est la pression de conformité (19%).

La contradiction entre adultes au niveau des règles de vie est également une difficulté qui est apparue pour un certain nombre d'enseignants (11%).

Les obligations de partage des responsabilités (11%) et de faire des compromis (13%) ont également été soulignées. Ainsi, l'hypothèse n°9 selon laquelle l'éventualité de devoir faire des compromis est une difficulté importante dans le travail en équipe n'est pas totalement réfutée mais cela ne semble pas être la difficulté principale.

Ainsi, parmi les difficultés du travail en équipe décrites par Perrenoud (1994), la peur d'avoir l'air incompetent face aux autres enseignants est la plus prégnante.

D'autres difficultés ont aussi été mises en exergue par les enseignants interrogés:

- Le partage du matériel
- La différence d'investissement des coéquipiers
- La mutualisation d'outils de travail

Ces difficultés font état d'un manque de volonté de coopération.

Le projet pédagogique

Pour la plupart des dispositifs étudiés, le projet pédagogique contient les parties concernant les caractéristiques de l'école, le diagnostic avec les besoins des élèves, les axes prioritaires du projet et la déclinaison en actions. Toutefois, les effets attendus ne sont renseignés que pour la moitié des dispositifs et un accompagnement n'est demandé que pour deux dispositifs.

Ainsi, toutes les écoles concernées par le dispositif n'ont pas mis dans leur projet pédagogique toutes les parties conseillées par la direction des services départementaux de l'éducation nationale de l'Yonne.

Ensuite, la présentation aux élèves concernés ainsi qu'à leurs parents paraît importante puisqu'elle a été réalisée dans les trois quarts des cas interrogés. Des ajustements par rapport à des difficultés et une évaluation en fin d'année sont prévus ou ont été réalisés pour les trois quarts des cas interrogés, comme le décrit Broch (1996).

Toutefois, la révision régulière du projet comme celui-ci la préconise n'apparaît que dans un quart des cas interrogés. Ainsi, l'hypothèse n°10 selon laquelle le projet pédagogique doit être révisé dès que des réajustements sont nécessaires est invalidée.

Les résultats précédents vont permettre de déterminer des conditions d'efficacité de mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes ».

3.2. Analyse des résultats

3.2.1. Les apports et les limites du dispositif ressentis

Les apports du dispositif

D'après les témoignages des enseignants, le principal avantage du dispositif est de réfléchir en équipe aux difficultés des élèves pour y trouver des solutions. De plus, l'avantage du poste le plus souligné par les enseignants supplémentaires est le fait de pouvoir voir évoluer les élèves d'une année à l'autre. Ces bénéfices du dispositif doivent donc être exploités. Ainsi, il paraît important de **parler des réussites et des difficultés des élèves de manière individuelle**. De plus, le fait **de permettre à l'enseignant supplémentaire d'avoir des niveaux qui se suivent** lui donnera l'occasion de témoigner de l'évolution des élèves d'une année à l'autre.

Ensuite, réfléchir ensemble à des questions pédagogiques et didactiques étant également un avantage important pointé par les enseignants interrogés, le fait **de préparer conjointement les séances à venir** paraît essentiel pour pouvoir exploiter cet apport, qui constitue une formation commune pour les enseignants.

Enfin, un des principaux avantages du dispositif est la **possibilité de mettre en œuvre plus facilement des organisations pédagogiques innovantes** grâce à la présence du maître

supplémentaire. Cette richesse doit être exploitée. Les témoignages des enseignants supplémentaires ont permis d'en recueillir quelques exemples :

- mise en place de projets réunissant tous les élèves de l'école ou d'un cycle: réalisation d'un film d'animation, d'un journal télévisé à l'école Montmorency à Narbonne
- écrits courts à l'école Jean Moulin de Castelnaudary
- travail en groupes de niveaux, appelé « travail en barrettes » en lecture, en écriture et en résolution de problèmes en mathématiques dans les écoles élémentaires Mathieu Peyronne et Emile Zola de Narbonne
- décroïsonnement à l'école élémentaire La Gravette de Carcassonne: les élèves de plusieurs classes d'un même niveau ou d'un même cycle sont alors mélangés pour former plusieurs groupes, et chaque enseignant, dont le maître supplémentaire, prend en charge un groupe.

La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2015) décrit également le fait que la présence du maître supplémentaire facilite la mise en place des travaux en groupes, ce qui peut être plus complexe et anxiogène pour un enseignant seul.

Les inconvénients du dispositif

S'agissant de la difficulté liée à la présence de deux adultes dans la classe, les témoignages ont permis de comprendre qu'**il ne s'agit pas d'une présence dérangeante en elle-même mais qu'un rapport de confiance doit s'installer** entre les deux adultes. En effet, la manière de travailler ensemble doit être réfléchi conjointement auparavant, et chacun doit prendre garde à ne pas gêner l'autre au niveau du bruit et de l'espace. Ainsi, les enseignants qui se connaissaient déjà auparavant ont plus de facilités à travailler ensemble.

De plus, une autre difficulté qui a été soulevée est celle pour les maîtres supplémentaires de réussir à faire intégrer à certains enseignants la présence d'un enseignant en plus dans leur pratique. Pour mobiliser les enseignants de l'école, il peut être parfois nécessaire de susciter leur intérêt. Il s'agit pour cela **de présenter le dispositif et ses intérêts à l'équipe, avec des exemples de ce que l'on peut faire en classe, de nouvelles organisations pédagogiques possibles**. Une enseignante supplémentaire a témoigné qu'elle n'avait pas insisté, et que les collègues récalcitrants ont demandé la mise en place dans leur classe quelques temps plus tard, en voyant les bénéfices apportés dans les autres classes. Ainsi, comme le décrit la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2015), c'est le rôle du maître supplémentaire d'engager ses collègues dans ces nouvelles pratiques. Toutefois, cet enrôlement doit être réalisé de manière à respecter la liberté pédagogique des enseignants tout en leur faisant comprendre les intérêts du dispositif.

Une autre difficulté pointée est celle du manque de salle dédié au maître supplémentaire et de matériel à disposition. Il serait ainsi préférable **d'attribuer une salle au maître supplémentaire**

avec cette seule fonction dès que cela est possible. Quant au manque de matériel, **un prêt de matériel entre collègues** semble une solution adaptée mais nécessite une organisation en amont pour ne pas l'utiliser au même moment.

3.2.2. Répartition des heures du maître supplémentaire

Il est ensuite important de s'interroger sur les choix les plus pertinents à réaliser en équipe.

Tous les maîtres supplémentaires ont réalisé un **emploi du temps périodique**. Il s'agit d'une recommandation officielle qui paraît nécessaire pour organiser les interventions du maître supplémentaire au sein des écoles.

De plus, tous ont fait le choix de **privilégier certaines classes en leur allouant plus d'heures**. Il semble que ce choix paraisse pertinent pour mener à bien des projets, ou pour privilégier le cycle 2. Les témoignages des maîtres supplémentaires ont permis de rassembler quelques exemples.

Les écoles maternelle et élémentaires Mathieu Peyronne de Narbonne ont mis en place des projets pour favoriser les liaisons entre la GS et le CP et entre le CM2 et la 6^{ème}. En cycle 3, l'enseignante supplémentaire a également participé à un projet de réalisation d'un journal scolaire.

A l'école élémentaire La Gravette de Carcassonne, l'enseignante supplémentaire a participé à un projet de Sciences avec des classes de CP, où il s'agissait de réaliser un dispositif avec des engrenages et de le présenter à d'autres classes.

En effet, l'intervention du maître supplémentaire sera plus efficace s'il intervient dans un nombre restreint de classes, pour parvenir à atteindre des objectifs.

Cette condition d'efficacité s'applique également au nombre d'écoles sur lesquelles il intervient. Ainsi, plus il interviendra sur un nombre d'écoles important, plus il aura de classes à répartir dans son emploi du temps, et plus difficilement les objectifs seront atteints avec chacune d'entre elles.

3.2.3. Les formes d'intervention

Si des choix sont à réaliser en équipe, il est également nécessaire de s'interroger sur les choix à réaliser à deux, notamment au niveau des formes d'intervention.

Le co-enseignement

Le dispositif « les deux enseignent » du co-enseignement est pertinent à mettre en œuvre lorsqu'un **enjeu de savoir est complexe, que les deux enseignants parlent et peuvent se compléter sur une même notion**. Ce dispositif est toutefois rarement utilisé **pour la manipulation de matériel ou la prise de notes**. Il ne semble être intéressant à mettre en œuvre **que lorsqu'il représente un réel gain de temps**.

Le dispositif « un enseigne et l'autre aide » peut être utilisé dans les situations où l'on souhaite **aider élèves en difficulté sans les extraire du groupe classe**.

Le dispositif « les deux aident » est intéressant lorsque les élèves ont des tâches à réaliser, notamment de manière individuelle puisque cela permettra de donner aux élèves plus de retours sur leur travail. Ainsi, d'après les témoignages, ce dispositif est souvent mis en place lors des phases d'application, lorsque les élèves ont des exercices à réaliser individuellement. Il peut néanmoins être aussi mis en place lors d'une phase de recherche pour aider par exemple les élèves à formuler des hypothèses, qu'ils soient seuls ou en groupes. Toutefois, le risque de sur-étayage s'étant avéré dans certaines classes doit être pris en compte. Ainsi, si le dispositif « les deux aident » du co-enseignement est choisi, il est alors nécessaire de se **répartir les élèves à aider pour éviter cet écueil**.

La co-présence

La co-présence est peu pratiquée. D'après les témoignages des enseignants supplémentaires, cette modalité de travail n'est pas beaucoup pratiquée car les enseignants n'en éprouvent pas le besoin, et ne voient pas quel intérêt ils pourraient en retirer. De plus, un témoignage recueilli par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2015) a permis de comprendre que certains enseignants préfèrent être dans l'action plutôt que d'observer, et ont l'impression de ne pas travailler en observant.

La co-présence permet principalement d'**observer les gestes professionnels des enseignants**.

La co-intervention

En co-intervention, le dispositif le plus pratiqué est celui de la prise en charge d'un groupe différencié par le maître supplémentaire. Or, beaucoup d'enseignants déclarant se gêner au niveau du bruit, il paraît alors pertinent de les **prendre en charge dans un local à part**, puisqu'ils sont de toute façon déjà extraits des apprentissages du groupe classe.

Les groupes différenciés sont réalisés de manière **homogène lorsqu'une différenciation s'impose**. Des enseignants supplémentaires ont donné des exemples de ce cas de figure :

- pour des élèves encore non lecteurs en CE1
- lorsque l'enseignant supplémentaire fait une préparation à la notion.
- manipulation en mathématiques: matériel de numération pendant que les autres élèves travaillent sur le fichier

De façon générale, il est toutefois préférable de privilégier une constitution de groupes de manière **hétérogène pour favoriser les interactions sociales**.

La mise en place du dispositif des ateliers en co-intervention permet de **faire un atelier dirigé supplémentaire**, c'est-à-dire un atelier supplémentaire qui se fera en présence d'un adulte. Cela permet ainsi des manipulations de matériel et de faire des activités en petits groupes qui tournent, avec ainsi plus d'interactions verbales. Il est ainsi pertinent que l'enseignant

supplémentaire **dirige un atelier avec du matériel que les élèves ne peuvent pas manipuler seuls**, et qu'il **favorise les interactions verbales**. A l'école Mathieu Peyronne par exemple, l'enseignante prend en charge des ateliers de langage oral en classes de Petite Section et Moyenne Section.

Selon les témoignages, le dispositif en ateliers est beaucoup plus pratiqué à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire. Toutefois, certains enseignants le pratiquent à l'école élémentaire car ils y trouvent des intérêts. A l'école La Gravette de Carcassonne par exemple, l'enseignante supplémentaire met en place le dispositif des ateliers au sein du dispositif de prise en charge d'un groupe différencié. Ainsi, elle réalise ses propres ateliers. Cela permet aux élèves de manipuler du matériel spécifique comme des tablettes.

3.2.4. Le travail en dyade

Ensuite, il s'agira de se questionner sur les conditions pour réaliser au mieux le travail de concertation à deux.

Les temps de concertation

Le manque de temps pour se concerter étant une difficulté soulevée, cela pose problème d'organiser des moments de rencontre dans leur emploi du temps prévus à cet effet. Il est alors nécessaire qu'ils se rencontrent pendant leurs pauses, lors de moments informels. Il paraît ainsi essentiel que les enseignants des classes comme le maître supplémentaire **se rendent disponibles lors de ces moments informels** pour pouvoir échanger avec leurs collègues.

Le bilan

D'après les témoignages, un **bilan paraît nécessaire**, notamment pour savoir si les objectifs ont été atteints. Ainsi, le maître supplémentaire et le maître de la classe ont tous deux fait des observations différentes au cours de la séance et vont pouvoir se compléter **pour savoir si les objectifs ont été atteints et pour décider ensemble s'il nécessaire de revenir sur la notion, et préparer alors conjointement la future séance**.

Les sujets de concertation en co-enseignement

La concertation entre les enseignants avant une séance de co-enseignement paraît globalement être nécessaire pour les enseignants interrogés. Lors de celle-ci, **les objectifs d'apprentissage doivent être pensés avant le dispositif mis en œuvre**, car celui-ci va dépendre des objectifs.

La répartition des élèves en difficulté devra également être consentie pour éviter de délaisser certains élèves, ou de réaliser un sur-étayage, dérive qui s'est parfois produite selon les témoignages.

De plus, les enseignants ont souligné le bénéfice en termes de formation commune que permet le dispositif par la mutualisation des pratiques et la réflexion didactique conjointe mais peu d'entre eux déclarent finalement y consacrer du temps lors de la préparation conjointe d'une séance, souvent par manque de temps.

Cette réflexion didactique conjointe paraît pourtant essentielle lors d'une préparation d'une séance en co-enseignement. Elle permet notamment d'exploiter un des principaux apports du dispositif « Plus de maîtres que de classes » qui est de pouvoir croiser les regards professionnels.

Les sujets de concertation en co-intervention

Les concertations avant une co-intervention sont plus rares qu'avant un co-enseignement. Ainsi, certains enseignants ont rapporté dans leur témoignage que, souvent, le maître de la classe décide seul des objectifs d'apprentissage ainsi que des groupes d'élèves, puis chaque enseignant prépare son intervention individuellement.

Toutefois, ces concertations sont plus souvent réalisées lorsqu'il s'agit d'une co-intervention qui concerne plusieurs classes. Par exemple, à l'école Emile Zola de Narbonne, une concertation a été réalisée pour mettre en œuvre le travail « en barrettes », pour déterminer les objectifs des groupes et la formation des groupes. Ainsi, le collectif semble plus mobiliser.

Il paraît finalement aussi important **avant une co-intervention de réfléchir conjointement aux objectifs d'apprentissage et aux questions didactiques pour tirer profit de cette réflexion commune.**

Le tissage

Pour réaliser du tissage, c'est-à-dire permettre aux élèves de faire du lien entre l'intervention du maître supplémentaire et le travail réalisé en classe et ne pas dédoubler les temps didactiques comme le décrit Toullec-Théry, les liens verbaux sont souvent les plus utilisés car ils sont plus faciles à mettre en œuvre, mais des objets peuvent également être employés.

Ainsi, les témoignages ont permis de déceler l'efficacité des objets pour créer ce tissage. Trois de ces témoignages sont d'ailleurs des témoignages de maîtres supplémentaires intervenant dans les dispositifs mis en place depuis le plus longtemps.

A l'école maternelle Mathieu Peyronne de Narbonne, l'enseignante supplémentaire utilise par exemple des albums-écho, albums réalisés avec les élèves où est raconté avec des photos à l'appui ce qu'ils ont fait, ou encore des affiches réalisées avec les élèves. Ces outils seront par la suite exploités par l'enseignante de la classe en séance de langage oral.

A l'école de Rieux-Minervois comme à l'école La Gravette de Carcassonne, les élèves conservent les traces écrites dans des classeurs qu'ils prennent et complètent lors d'un travail avec la maîtresse

supplémentaire. Un autre enseignant a déclaré que l'enseignant supplémentaire écrivait des traces écrites dans un cahier de classe.

A l'école élémentaire Jean Moulin de Castelnaudary, les enseignants utilisent le même code couleur pour les affichages dans les classes, ce qui permet aux élèves de se repérer de la même façon dans la salle de l'enseignante supplémentaire que dans leur classe.

A l'école élémentaire La Gravette de Carcassonne, l'enseignante supplémentaire a réalisé un travail sur la germination en sciences et les élèves ont dû prendre soin des plantes dans leur classe.

Une enseignante en école maternelle utilise une peluche.

Le tissage doit être pensé pour permettre aux élèves de faire des liens entre les temps d'enseignement. **Des liens verbaux peuvent simplement être effectués, mais utiliser des objets est aussi efficace. Les traces écrites peuvent notamment être intéressantes pour réinvestir les apprentissages à l'école élémentaire. A l'école maternelle, des objets peuvent être utilisés pour rappeler les moments vécus.**

De plus, parmi les enseignants réalisant du tissage, la plupart d'entre eux se concertent auparavant.

Ainsi, même s'il n'est pas nécessaire de s'accorder à chaque séance sur la manière dont le tissage va être réalisé, **une décision doit être prise sur la manière dont il va être effectué.** Cela permet d'assurer une cohérence entre les deux interventions.

Finalement, qu'il s'agisse de co-enseignement ou de co-intervention, **une préparation conjointe doit être réalisée.** Ceci est confirmé par le comité national de suivi qui note une augmentation des préparations conjointes: « le travail de préparation reste éminemment conjoint et montre une légère augmentation. 61% des dyades disent engager un temps de préparation conjoint fort et très fort (contre 56% en 2014) » (2016).

3.2.5. Le travail en équipe

Enfin, il s'agira de développer les conditions d'efficacité d'un bon travail en équipe.

Les apports du travail en équipe

L'avantage du travail en équipe le plus important étant la possibilité de mettre en œuvre des activités qu'un enseignant seul n'aurait pas pu mettre en place, il paraît essentiel de tirer profit du dispositif en **mettant en œuvre de nouvelles organisations pédagogiques rendues possibles.**

De plus, le fait de pouvoir mutualiser les pratiques et parler des élèves pour trouver des solutions ensemble est un levier important pour lutter contre la difficulté scolaire qui doit être employé. Ceci est notamment confirmé par le comité national de suivi: « L'équipe pédagogique étant responsable du projet élaboré, il est primordial qu'elle coopère pour interroger les pratiques des uns et des

autres, observer et analyser de manière objective les réussites et les obstacles rencontrés par les élèves, et les améliorations nécessaires de certaines pratiques » (2016).

Les exigences

Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » nécessite un travail en équipe important. Pour se faire, chaque co-équipier doit respecter certaines exigences qui sont les gages d'un travail en équipe réussi.

La volonté de coopération est indispensable. Ainsi, comme en ont témoigné certains maîtres supplémentaires, certains enseignants sont réticents à l'idée de la présence de deux adultes dans la classe. Il est alors plus judicieux de ne pas insister et qu'ils se rendent compte par eux-mêmes de l'intérêt du dispositif.

De plus, **savoir écouter et s'exprimer, avoir confiance en ses collègues et respecter les opinions des autres** sont des exigences importantes.

Enfin, au niveau des compromis, le travail en équipe devrait nécessiter d'écouter les idées des autres sans pour autant abandonner ses propres idées, pour **atteindre finalement un consensus**.

Les limites du travail en équipe

Lors d'un travail en équipe, les différents membres peuvent être confrontés à différentes difficultés. La difficulté la plus relayée par les enseignants interrogés est la pression de conformité ressentie. Pour proposer de nouvelles idées, **un tableau pourrait être rempli de façon anonyme**, de façon à ce que chacun puisse s'exprimer avant la réunion sans avoir cette pression de conformité.

La deuxième difficulté pointée a été celle de la contradiction entre adultes au niveau des règles de vie. Pour éviter d'avoir à faire face à ce genre de difficultés, les enseignants peuvent **s'accorder en conseils des maîtres sur les règles de vie à respecter dans toutes les classes de l'école, ainsi que sur le système de sanctions**.

Le projet pédagogique

La présentation du dispositif, de son fonctionnement et de ses intérêts aux élèves et aux parents semble être essentielle.

De plus, le fait de **réaliser des ajustements immédiats lorsque des difficultés sont rencontrées** paraît également être une condition de réussite indispensable du dispositif.

Ces ajustements devant être réalisés de manière immédiate, **la révision du projet pédagogique doit également être opérée mais paraît plus secondaire**.

CONCLUSION

À l'occasion de cette recherche, j'ai pu confronter les constats et les pistes proposés par la documentation sur le sujet, c'est-à-dire des ouvrages et articles théoriques, les rapports du comité de suivi, avec les diverses modalités de mises en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes », telles que j'ai pu les observer et les analyser.

Cette étude concernait notamment les choix possibles à propos de la répartition des heures du maître supplémentaire, les formes d'intervention existantes, les types de concertation possibles et les sujets à traiter ensemble.

Par la suite, le travail de recherche, à travers les questionnaires et les entretiens, m'a permis de mettre en évidence certaines conditions de mises en œuvre et choix pour mettre en place le dispositif de manière efficace.

D'abord, il semble essentiel de mettre en œuvre des organisations pédagogiques innovantes pour répondre à l'originalité du dispositif.

En équipe, il est nécessaire de réaliser un emploi du temps du maître supplémentaire, en répartissant les heures, en donnant une priorité au cycle 2 et à la mise en place de projets.

Un travail en dyade est aussi important, avec une préparation en amont et un bilan, à propos des objectifs, des difficultés, des questions didactiques, du suivi individuel des élèves et des moyens de relier les moments d'apprentissage.

Enfin, au niveau des formes d'intervention, le co-enseignement permet de ne pas extraire les élèves en difficulté des apprentissages collectifs et la co-intervention permet d'accorder plus d'attention et d'interactions aux élèves en réduisant le nombre d'élèves par enseignant.

A travers sa mise en œuvre, ce dispositif, pour être efficace, implique en fait avec évidence un travail en équipe important. Celui-ci favorise alors une mutualisation des pratiques professionnelles, ce qui représente une formation commune pour les enseignants. Il favorise également un suivi approfondi des élèves avec des regards croisés, en pouvant échanger pour comprendre leurs difficultés et déterminer ensemble des moyens de les prévenir ou d'y remédier.

Si cette réflexion commune est une nécessité pour mettre en œuvre l'intervention du maître supplémentaire, elle représente ainsi une plus-value en termes d'échange de pratiques et de suivi des élèves qui serait aussi intéressante dans des établissements ne bénéficiant pas du dispositif.

Il serait alors pertinent de s'interroger par la suite sur les aménagements possibles pour permettre d'étendre ces pratiques en dehors du dispositif, pour pouvoir tirer parti des apports engendrés. Ces aménagements seraient ainsi bénéfiques par la construction de nouvelles compétences professionnelles autour du travail en équipe: se former en échangeant, en coopérant, en co-expérimentant. Il serait alors également nécessaire de s'interroger sur les changements générés par rapport aux anciennes pratiques professionnelles que devraient accepter les enseignants, comme le

fait de devoir partager la responsabilité de la classe et l'accompagnement de tous les élèves dans leurs apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R., Espinassy, L., Felix, C., & Saujat, F. (2008). *La co-intervention : un nouveau milieu de travail au service de l'efficacité et de l'équité ?* Récupéré sur HAL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00569134>
- Astori, D., Bernadac, C., Louet, M., & Militon, M. (1989). *Projets d'équipe et décroisement*. Armand Colin.
- Baumard, M. (2009). *Les nouveaux profs. L'école change, eux aussi*. Arte éditions.
- Boniface, C. (2013). DISPOSITIF "Plus de maîtres que de classes" : la co-intervention, le co-enseignement.
- Bordallo, I., & Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie de projet*. Hachette Education.
- Brigaudiot, M. (2014). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris: Hachette Education.
- Broch, M.-H. (1996). *Travailler en équipe à un projet pédagogique*. Erasme.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Récupéré sur éducation et didactique: <https://educationdidactique.revues.org/543?lang=fr>
- Capitanescu Benetti, A., & Rahal, M. (2015). De la classe ordinaire au décroisement. *Cahiers pédagogiques n°524, Le pari du collectif*. Récupéré sur Cahiers Pédagogiques: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/De-la-classe-ordinaire-au-decroisement>
- Combes, C. (2010). Dilemmes de l'activité enseignante: un exemple avec le dispositif de co-intervention.
- Combes, C., & Grimaud, F. (2013). *Travailler à deux dans une classe : une approche ergonomique de l'activité enseignante dans des dispositifs de co-intervention à l'école élémentaire*. Récupéré sur lirdef: <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/396-travailler-%C3%A0-deux-dans-une-classe-une-approche-ergonomique-de-l%E2%80%99activit%C3%A9-enseignante>
- Comité national de suivi "Plus de maîtres que de classes". (2014, juin). Note d'étape juin 2014.
- Comité national de suivi "Plus de maîtres que de classes". (2015, janvier). Note d'étape janvier 2015.
- Comité national de suivi "Plus de maîtres que de classes". (2015, septembre). Rapport du comité national de suivi du dispositif "Plus de maîtres que de classes" .
- Comité national de suivi "Plus de maîtres que de classes". (2016, septembre). Note du comité national de suivi du dispositif "Plus de maîtres que de classes", synthèse des préconisations.
- Delatouche, A. (2014). *Co-intervention et réflexion collective*. Récupéré sur CANOPE: [http://www.reseau-canope.fr/innovation2014/les-fondamentaux.html?tx_cndpvideoflv_pi1\[idvideo\]=24](http://www.reseau-canope.fr/innovation2014/les-fondamentaux.html?tx_cndpvideoflv_pi1[idvideo]=24)
- Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance . (2015, novembre). *Plus de maîtres que de classes : la mise en œuvre dans le département du Rhône*. Récupéré sur Site de l'IFE, centre Alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/rapport-pdmqc-depp>
- Direction des services de l'éducation nationale Aude. (2017). *Circulaire mouvement départemental Aude R2017*. Récupéré sur DSDEN 11: <http://www.ac-montpellier.fr/dsden11/pid32325/accueil.html>

- Direction des services départementaux de l'éducation nationale Yonne. (2013). *Dispositifs "Plus de maîtres que de classes"*. Récupéré sur DSDEN 89: <http://www.ac-dijon.fr/dsden89/cid79494/plus-de-maitres-que-de-classes.html>
- Direction générale de l'enseignement scolaire. (2013, juin). 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif "Plus de maître que de classes".
- Direction générale de l'enseignement scolaire. (2013, septembre). Pratiques d'enseignement et difficulté scolaire, Synthèse de travaux de recherche.
- Duret, J. L., Griffaton, C., & Sénore, D. (s.d.). *Le dispositif d'aide à la réussite de tous les enfants (ARTE)*. Récupéré sur Site de l'INRP: <http://www.inrp.fr/primaire/livrets/disposit.htm>
- Fernandez, N., & De Ribaucourt, A. (2016). *A Bayonne, PDMQC questionne les équipes d'école, mais aussi la circonscription*. Récupéré sur site de l'IFE, centre Alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/pdmqc-a-bayonne>
- Inspection générale de l'éducation nationale. (2010). *Observation et évaluatin de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*. Récupéré sur Site de l'IFE, centre Alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/premiers-elements-d2019analyse-de-deux-dispositifs-contrastes-ab-plus-de-maitres-que-de-classes-bb>
- Jarraud, F. (2017). *Plus de maîtres que de classes : un dispositif au milieu du gué*. Récupéré sur Le café pédagogique: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/01/11012017Article636197151636574441.aspx>
- Kiervel, Y. (2016). *Dispositif "Plus de maîtres que de classes"*. Récupéré sur L'école de demain: <https://ecolededemain.wordpress.com/2016/11/04/dispositif-plus-de-maitres-que-de-classes/>
- L'observatoire des zones prioritaires. (2012). *Qui sont les "animateurs de soutien zep" créés en 1982 en maternelle et élémentaire dans certaines académies (suite) ? 9 de ces postes vont être supprimés à Mulhouse*. Récupéré sur Observatoire des zones prioritaires: <https://www.ozp.fr/spip.php?article11590>
- Ministère de l'éducation nationale. (2007). *Bulletin officiel n°33 du 20 septembre 2007*. Récupéré sur Educaiton.gouv.fr: <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm>
- Ministère de l'éducation nationale. (2012, décembre). Dispositifs "Plus de maîtres que de classes", Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres. *Circulaire n°2012-201 du 18-12-2012*.
- Ministère de l'éducation nationale. (2013, août). *Année scolaire 2013-2014: la refondation de l'Ecole fait sa rentrée*. Récupéré sur education.gouv.fr: <http://www.education.gouv.fr/cid73862/la-priorite-a-l-ecole-primaire.html>
- Ministère de l'éducation nationale. (2014). DISPOSITIF "Plus de maîtres que de classes" : extraits de la circulaire relative à la préparation de la rentrée scolaire 2015. *Circulaire n°2014-068 du 20 mai 2014, BO n°21 du 22 mai 2014*. Paris.
- Ministère de l'éducation nationale. (2014, septembre). *La nouvelle répartition académique de l'éducation prioritaire*. Récupéré sur Education.gouv.fr: <http://www.education.gouv.fr/cid82342/la-nouvelle-repartition-academique-de-l-education-prioritaire.html>

- Ministère de l'éducation nationale. (2016, octobre). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Récupéré sur Education.gouv.fr: <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>
- Ministère de l'éducation nationale. (2016). *Les activités pédagogiques complémentaires*. Récupéré sur Eduscol: <http://eduscol.education.fr/cid74795/les-activites-pedagogiques-complementaires.html>
- Ministère de l'éducation nationale. (2016). *PISA 2015: les résultats de la France*. Récupéré sur Education.gouv.fr: <http://www.education.gouv.fr/cid110397/pisa-2015-les-resultats-de-la-france.html>
- Ministère de l'éducation nationale. (2017). *Les programmes personnalisés de réussite éducative: objectifs et organisation*. Récupéré sur Eduscol: <http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalises-de-reussite-educative-ppre.html>
- Perrenoud, P. (1994). *Du décroisement des classes au travail en équipe pédagogique*. Récupéré sur Université de Genève: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_21.html#copyright
- Picard, P. (2014, septembre). Jouer les complémentarités. *Fenêtre sur cours, Plus de maîtres que de classes : à l'épreuve de la pratique*. Récupéré sur http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Italienne_PlusDeMaitre_bd.pdf
- Picard, P. (2015). *Maîtres surnuméraires : à quelles conditions ?* Récupéré sur Site de l'IFE, centre alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/maitres-surnumeraires-a-quelles-conditions>
- Picard, P. (2016). *Plus de maîtres que de classes : un dispositif qui fait changer l'Ecole ?* Récupéré sur Site de l'IFE, centre Alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/plus-de-maitres-que-de-classes-un-dispositif-qui-fait-changer-l2019ecole>
- Suchaut, B. (2013). Plus de maîtres que de classes, Analyse des conditions de l'efficacité du dispositif.
- Toullec-Théry, M. (2015). *La question des connexions de temps dans les situations de co-intervention d'après Marie Toullec-Théry*. Récupéré sur L'école de Julie: <http://www.ecoledejulie.fr/la-question-des-connexions-de-temps-dans-les-situations-de-co-interven-a115066442>
- Toullec-Théry, M. (2015). Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ?
- Toullec-Théry, M., & Donot, N. (s.d.). *Plus de maîtres que de classes, une expérience d'articulation entre pilotage et formation dans le département de Loire-Atlantique (44)*. Récupéré sur Site de l'IFE, centre Alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/plus-de-maitres-que-de-classes-une-experience-d2019articulation-entre-pilotage-et-formation-dans-le-departement-de-loire-atlantique-44>
- Toullec-Théry, M., & Marlot, C. (2014). *Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés "plus de maîtres que de classes"*. Récupéré sur site de l'IFE, centre Alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/premiers-elements-d2019analyse-de-deux-dispositifs-contrastes-ab-plus-de-maitres-que-de-classes-bb>

Toullec-Théry, M., Picard, P., & Combes, C. (2014, novembre). Des reconfigurations professionnelles. *Fenêtre sur cours n°405, Maître de son métier*, pp. 37-40.

Tremblay, P. (2015). *Le co-enseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ?* Récupéré sur Formation et profession: <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1: Fiche de poste départementale de l'Aude du dispositif « Plus de maîtres que de classes ».....	47
Annexe 2 : Questionnaire à destination des enseignants supplémentaires.....	48
Annexe 3: Questionnaire à destination des enseignants titulaires des classes.....	57
Annexe 4: Questions posées lors des entretiens avec les maîtres supplémentaires.....	63
Annexe 5: Tableaux d'analyse des questionnaires	64

Annexe 1 : Fiche de poste départementale de l'Aude du dispositif « Plus de maîtres que de classes »



APPEL A CANDIDATURE SUR POSTE A EXIGENCES PARTICULIERES AVEC COMMISSION

Dispositif

« Plus de maîtres que de classes »

TEXTES REGLEMENTAIRES :

- Circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012 Dispositif « plus de maîtres que de classes »

PROFIL DU POSTE

Le dispositif "plus de maîtres que de classes" vise en premier lieu à prévenir les difficultés d'apprentissage des élèves ou à y remédier si certaines sont déjà installées, pour leur permettre de maîtriser les compétences indispensables à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Le dispositif s'attache, pour chaque élève, à renforcer l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance que sont la maîtrise de la langue orale et écrite, les mathématiques et la méthodologie du travail scolaire.

MISSIONS :

Dans le cadre du projet élaboré par les équipes pédagogiques, validé par l'inspecteur de l'éducation nationale en charge de la circonscription et inscrit dans le projet d'école :

Contribuer à l'acquisition par chaque élève des instruments fondamentaux de la connaissance et de la méthodologie du travail pour maîtriser le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Participer à la mise en place d'actions de prévention et de remédiation de la difficulté scolaire.

Contribuer à impulser et mettre en œuvre de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein de la classe

Ce poste n'ouvre droit à aucune indemnité spécifique.

FONCTIONS :

Le maître supplémentaire est un enseignant qui exerce ses missions au sein de l'équipe d'école. Son action s'inscrit dans le cadre du projet rédigé par l'équipe pédagogique au regard des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il développera entre autres des missions de :

- Repérage et de prévention des difficultés d'apprentissage
- Mise en œuvre de la liaison grande section / CP (Mai juin)
- Décloisonnement dans les différents cycles pour travailler sur des contenus ciblés (ex : compréhension en lecture, résolution de problèmes, ...).
- Implication dans le travail de liaison école collège, actions de cycle 3
- Aide spécifique aux élèves de CM2 devant quitter l'école (Mai Juin) pour faciliter le passage en 6^{ème}

Ce poste suppose une multiplicité de réponses dans les interventions comme indiqué dans la circulaire de référence (co-intervention...)

COMPETENCES :

- Aptitude au travail d'équipe
- Capacités relationnelles, capacité à travailler en partenariat
- Adaptabilité
- Sens des responsabilités et des initiatives

RECUEIL DES CANDIDATURES:

La participation au mouvement est obligatoire.

Une commission d'entretien aura lieu le 19 et/ou 21 et/ou 26 avril 2017 (après-midi)

Le dispositif "Plus de maîtres que de classes"

Ce questionnaire est destiné aux enseignants supplémentaires du dispositif "Plus de maîtres que de classes".

*Obligatoire

1. Exercez-vous en éducation prioritaire ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui : REP
- ☐ Oui : REP +
- ☐ Non

2. De quelle manière le poste de maître supplémentaire a-t-il été créé dans l'école ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Poste demandé par l'école
- ☐ Poste imposé à l'école
- ☐ Entretien
- ☐ Maître déjà sur l'école affecté à ce poste
- ☐ Autre : _____

3. Sur quels critères le poste a-t-il été créé ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ fréquentation quasiment inexistante en maternelle
- ☐ taux d'absentéisme élevé
- ☐ adéquation avec le projet d'école
- ☐ REP / REP +
- ☐ Ne sais pas
- ☐ Autre : _____

4. Depuis combien de temps le dispositif existe-t-il dans votre école ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ 1ère année
- ☐ 2ème année
- ☐ 3ème année
- ☐ 4ème année
- ☐ Plus

5. Quels sont les bénéfices du dispositif ressenti ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Il permet de réfléchir en équipe à des problèmes pédagogiques et didactiques (formation commune)
- ☐ Il permet de réfléchir ensemble aux difficultés des élèves pour y remédier
- ☐ Il permet de diminuer le nombre d'élèves par enseignant
- ☐ Aucun
- ☐ Autre : _____

6. Quelles sont les difficultés du dispositif ressenties ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ difficulté à gérer la présence de deux enseignants en classe
- ☐ manque de temps pour réfléchir aux nouvelles modalités de travail ensemble
- ☐ les élèves s'habituent à la présence permanente d'un adulte à leur côté et perdent en autonomie
- ☐ difficulté à ne pas associer le maître supplémentaire au maître E du RASED
- ☐ Aucune
- ☐ Autre : _____

7. Quels sont les avantages propres au poste ressenti ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Il permet de voir évoluer les élèves
- ☐ Il permet de relativiser les problèmes comportementaux des élèves, car peu de contact avec eux
- ☐ Il permet d'éviter le stress de la gestion d'une classe
- ☐ Aucun
- ☐ Autre : _____

8. Quels sont les inconvénients propres au poste ressenti ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Le sentiment de ne pas être reconnu en tant qu'enseignant car on n'a pas la charge d'une classe
- ☐ Le sentiment d'être l'auxiliaire des maîtres titulaires de la classe
- ☐ Aucun
- ☐ Autre : _____

Les modalités d'intervention du maître supplémentaire

9. Quelles formes d'intervention pratiquez-vous ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ La co-présence (observation de l'autre)
- ☐ Un enseignant enseigne et l'autre aide
- ☐ Les deux enseignent (tandem)
- ☐ Les deux enseignants aident
- ☐ Prise en charge d'ateliers
- ☐ Prise en charge d'un groupe différencié
- ☐ Enseignement parallèle
- ☐ Décloisonnement
- ☐ Autre : _____

10. Quels sont les cycles concernés ?

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Cycle 1
- ☐ Cycle 2
- ☐ Cycle 3

11. Votre intervention concerne combien de classes ? Combien d'écoles ? *

12. Votre intervention concerne :

Une seule réponse possible.

- ☐ Le cycle 2 à moins de 50 %
- ☐ Le cycle 2 entre 50 et 75 %
- ☐ Le cycle 2 à au moins 75 %

13. Votre intervention concerne :

Une seule réponse possible.

- ☐ Les apprentissages fondamentaux à moins de 50%
- ☐ Les apprentissages fondamentaux entre 50 et 75 %
- ☐ Les apprentissages fondamentaux à au moins 75 %

14. Lors d'une co-présence (un enseignant observe l'autre) : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ L'enseignant supplémentaire observe le titulaire de la classe
- ☐ L'enseignant titulaire observe le maître supplémentaire
- ☐ L'observation part d'un besoin (problème vécu en classe dont on souhaite comprendre l'origine)
- ☐ Une grille d'observation a été réalisée avant la séance, ensemble
- ☐ Une grille d'observation a été réalisée avant la séance, par le maître titulaire
- ☐ Une grille d'observation a été réalisée avant la séance, par le maître supplémentaire
- ☐ Vous n'avez pas pu interpréter vos observations
- ☐ Vos observations ont permis de comprendre les procédures ou démarches des élèves
- ☐ Vos observations ont permis de comprendre certains gestes professionnels de l'enseignant
- ☐ Autre : _____

15. Quelle forme de co-enseignement pratiquez-vous le plus ? (les deux enseignants enseignent conjointement en classe entière) : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Une seule réponse possible.

- ☐ L'organisation "les deux enseignent"
- ☐ L'organisation "un enseigne et l'autre aide"
- ☐ L'organisation "les deux aident"

16. Pourquoi pratiquez-vous le dispositif où "les deux enseignent en tandem"? (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Les deux enseignants parlent
- ☐ Un des deux prend des notes
- ☐ L'autre manipule un matériel spécifique
- ☐ Le maître supplémentaire apporte son expertise
- ☐ Autre : _____

17. Pourquoi pratiquez-vous le dispositif " l'un enseigne, l'autre aide" ? : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Une seule réponse possible.

- ☐ L'activité doit rester collective mais risque de créer des difficultés (manipulation ...)
- ☐ Pour aider les élèves en difficulté sans les extraire du travail collectif
- ☐ Un enseignant a approfondi un domaine

18. Le dispositif " les deux aident" : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ permet plus de feed-back aux élèves
- ☐ permet un climat de classe apaisé car un adulte est toujours à portée de vue
- ☐ entraîne un sur-étayage qui crée une impression de réussite
- ☐ entraîne une baisse de l'attention aux élèves en difficulté car chacun les délègue à l'autre
- ☐ Autre : _____

19. Quelle forme de co-intervention (chaque enseignant gère un groupe d'élève) pratiquez-vous le plus ? : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Une seule réponse possible.

- ☐ L'organisation en ateliers
- ☐ Le maître supplémentaire prend en charge un groupe différencié
- ☐ Enseignement parallèle

20. Lors d'une co-intervention : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Les groupes d'élèves sont pris en charge dans un local à part le plus souvent
- ☐ Les groupes d'élèves sont pris en charge en classe le plus souvent
- ☐ En classe, les enseignants ne se gênent pas mutuellement au niveau du bruit
- ☐ En classe, les enseignants se gênent mutuellement au niveau du bruit

21. Des liens sont réalisés (tissage) pour permettre aux élèves de faire du lien entre le temps avec le maître supplémentaire et le temps de classe ? (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Une seule réponse possible.

- ☐ Objets
- ☐ Liens verbaux
- ☐ Aucun
- ☐ Autre : _____

22. Lors d'une co-intervention, les groupes d'élèves sont des groupes : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ homogènes pour travailler à leur niveau d'habileté
- ☐ pas de groupes homogènes car on ne peut pas s'appuyer sur des énoncés d'élèves utiles
- ☐ hétérogènes pour permettre des interactions riches
- ☐ pas de groupes hétérogènes car les élèves ont des difficultés à coopérer, ne s'attendent pas
- ☐ de besoin pour travailler seulement les compétences qui ont posé problème
- ☐ pas de groupes de besoin car il ne s'agit que de remédiation

23. Pour quelle(s) raison(s) pratiquez-vous l'organisation en ateliers ? (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Une seule réponse possible.

- ☐ permet de manipuler du matériel spécifique
- ☐ organisation qui permet de faire tourner les élèves sur plusieurs activités en restant en petits groupes
- ☐ Autre : _____

24. Pour quelle(s) raison(s) pratiquez-vous l'enseignement avec un groupe différencié ? (Ne pas répondre si vous en pratiquez pas)

Une seule réponse possible.

- ☐ Une différenciation s'impose au niveau du groupe classe
- ☐ le nombre restreint d'élèves permet plus de verbalisation et de manipulation
- ☐ Autre : _____

25. Pour quelle(s) raison(s) pratiquez-vous l'enseignement parallèle ? (Ne pas répondre si vous en pratiquez pas)

Une seule réponse possible.

- ☐ Cela permet de réduire le nombre d'élèves par enseignant
- ☐ Cela permet de réaliser un échange entre les productions des groupes par la suite
- ☐ Autre : _____

26. Pour quelle(s) raison(s) pratiquez-vous le décloisonnement ? (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ les effectifs réduits (un groupe de plus grâce au maître supplémentaire)
- ☐ permet une coresponsabilité vis-à-vis des élèves : trouver des solutions ensemble pour aider les élèves en difficulté
- ☐ Les enseignants peuvent ainsi choisir la ou les disciplines dans lesquelles ils se sentent le plus à l'aise
- ☐ Le mélange des élèves permet un climat de classe différent dans lequel les élèves peuvent avoir une autre chance de s'intégrer
- ☐ permet aux élèves de faire un choix au niveau des activités proposées
- ☐ Autre : _____

Le travail en équipe

27. Quels avantages du travail en équipe percevez-vous ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ l'ajustement des pratiques professionnelles
- ☐ organisation d'activités que l'on ne pourrait pas réaliser seul
- ☐ source de différenciation (idées, volonté)
- ☐ rompre l'isolement
- ☐ permet aux élèves de voir que l'équipe pédagogique est soudée
- ☐ Autre : _____

28. Quelles exigences pour le travail en équipe vous paraissent essentielles ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Savoir écouter et s'exprimer lors des réunions
- ☐ faire preuve de solidarité
- ☐ volonté de coopération
- ☐ confiance réciproque
- ☐ acceptation des critiques
- ☐ respect des opinions des autres
- ☐ savoir faire des compromis
- ☐ Autre : _____

29. Quelles difficultés avez-vous eu l'occasion de ressentir lors du travail en équipe ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ pression de conformité
- ☐ obligation de partage des responsabilités : impossibilité de tout contrôler
- ☐ obligation de faire des compromis
- ☐ devoir tout négocier
- ☐ difficulté à gérer des élèves que l'on connaît mal
- ☐ contradiction entre adultes au niveau des règles de vie
- ☐ aucune
- ☐ Autre : _____

30. Le projet pédagogique contient les parties : *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Caractéristiques de l'école, enseignants concernés par le projet
- ☐ Diagnostic (besoins des élèves, ressources locales ...)
- ☐ Les axes prioritaires du projet
- ☐ la déclinaison en actions
- ☐ Les effets attendus du dispositif
- ☐ L'accompagnement (aide particulière demandée par l'équipe pédagogique)
- ☐ Autre : _____

31. Au niveau de l'organisation des interventions du maître supplémentaire : *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Un emploi du temps du maître supplémentaire est fixé pour l'année
- ☐ Un emploi du temps du maître supplémentaire est fixé pour chaque période
- ☐ L'emploi du temps prévoit des formes d'intervention variées
- ☐ La répartition des heures est réalisée de manière égale entre toutes les classes
- ☐ La répartition des heures est réalisée de manière à ce que certaines classes bénéficient de plus d'heures que d'autres, pour mener à bien des projets.
- ☐ Il n'y a pas d'emploi du temps fixé : le maître supplémentaire intervient selon les besoins des enseignants des classes
- ☐ Autre : _____

32. ■ est prévu ou a été réalisé : *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Une présentation aux élèves
- ☐ Une présentation aux parents lors d'une réunion
- ☐ Une révision régulière du projet
- ☐ des ajustements par rapport à des difficultés constatées
- ☐ Une évaluation du projet en fin d'année
- ☐ Autre : _____

Le travail à deux

33. Lors de quel(s) type(s) de concertation les décisions sont-elles prises ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Moment réguliers où les enseignants ont prévu de se rencontrer
- ☐ Lors de rencontres improvisées
- ☐ Pendant le temps de classe
- ☐ Autre : _____

34. Des moments de rencontre sont organisés : *

Une seule réponse possible.

- ☐ Jamais
- ☐ Une fois par mois
- ☐ Une fois par semaine
- ☐ Deux fois par semaine
- ☐ Tous les jours

35. Pour les futures séances en co-enseignement (les deux enseignent ensemble en classe entière), les sujets de concertation portent sur : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas le co-enseignement)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ les dispositifs mis en oeuvre
- ☐ Les objectifs d'apprentissage
- ☐ questions didactiques, obstacles engendrés par la notion à acquérir
- ☐ la répartition des élèves en difficulté
- ☐ Pas de concertation
- ☐ Autre : _____

36. Qu'est-ce qui est pensé en premier ?(Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas le co-enseignement)

Une seule réponse possible.

- ☐ les dispositifs mis en oeuvre
- ☐ Les objectifs d'apprentissage
- ☐ la répartition des élèves en difficulté
- ☐ questions didactiques, obstacles engendrés par la notion à acquérir
- ☐ Pas de concertation

37. Arrive-t-il de ne pas avoir le temps de se concerter avant une séance en co-enseignement ? (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Une seule réponse possible.

- ☐ Non
- ☐ Oui, le maître supplémentaire attend alors les réactions du maître titulaire de la classe pour s'ajuster
- ☐ Oui, le maître supplémentaire et le maître titulaire de la classe mènent tout de même conjointement la classe

38. Pour les futures séances en co-intervention (chacun a en charge un groupe d'élèves), les sujets de concertation portent sur : (Ne pas répondre s'il n'y a pas de temps de concertation en amont des séances)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ les dispositifs mis en œuvre
- ☐ les objectifs d'apprentissage
- ☐ questions didactiques, obstacles engendrés par la notion à acquérir
- ☐ la constitution des groupes
- ☐ moyens pour rattacher les activités des deux enseignants et permettre aux élèves de faire des liens : "objets migrants"
- ☐ Autre : _____

39. Des bilans sont-ils réalisés à la suite des séances ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Oui, par rapport à l'efficacité du dispositif
- ☐ Oui, par rapport à l'atteinte ou non des objectifs d'apprentissage
- ☐ Non

40. Vous avez besoin de plus de temps pour : *

Une seule réponse possible.

- ☐ La concertation avant la séance
- ☐ Le bilan après la séance
- ☐ Aucun des deux

Le dispositif "Plus de maîtres que de classes"

Ce questionnaire est destiné aux enseignants travaillant avec des maîtres supplémentaires dans le dispositif "Plus de maîtres que de classes".

*Obligatoire

1. Quels sont les bénéfices du dispositif ressentis ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Il permet de réfléchir en équipe à des problèmes pédagogiques et didactiques (formation commune)
- ☐ Il permet de réfléchir ensemble aux difficultés des élèves pour y remédier
- ☐ Il permet de diminuer le nombre d'élèves par enseignant
- ☐ Aucun
- ☐ Autre : _____

2. Quelles sont les difficultés du dispositif ressenties ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ difficulté à gérer la présence de deux enseignants en classe
- ☐ manque de temps pour réfléchir aux nouvelles modalités de travail ensemble
- ☐ les élèves s'habituent à la présence permanente d'un adulte à leur côté et perdent en autonomie
- ☐ difficulté à ne pas associer le maître supplémentaire au maître E du RASED
- ☐ Aucune
- ☐ Autre : _____

Les modalités d'intervention du maître supplémentaire

3. Lors d'une co-présence (un enseignant observe l'autre) : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ L'enseignant supplémentaire observe le titulaire de la classe
- ☐ L'enseignant titulaire observe le maître supplémentaire
- ☐ L'observation part d'un besoin (problème vécu en classe dont on souhaite comprendre l'origine)
- ☐ Une grille d'observation a été réalisée avant la séance, ensemble
- ☐ Une grille d'observation a été réalisée avant la séance, par le maître titulaire
- ☐ Une grille d'observation a été réalisée avant la séance, par le maître supplémentaire
- ☐ Vous n'avez pas pu interpréter vos observations
- ☐ Vos observations ont permis de comprendre les procédures ou démarches des élèves
- ☐ Vos observations ont permis de comprendre certains gestes professionnels de l'enseignant
- ☐ Autre : _____

4. Quelle forme de co-enseignement pratiquez-vous le plus ? (les deux enseignants enseignent conjointement en classe entière) : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Une seule réponse possible.

- ☐ L'organisation "les deux enseignent"
- ☐ L'organisation "un enseigne et l'autre aide"
- ☐ L'organisation "les deux aident"

5. Pourquoi pratiquez-vous le dispositif où "les deux enseignent en tandem" ? (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Les deux enseignants parlent
- ☐ Un des deux prend des notes
- ☐ L'autre manipule un matériel spécifique
- ☐ Le maître supplémentaire apporte son expertise
- ☐ Autre : _____

6. Pourquoi pratiquez-vous le dispositif " l'un enseigne, l'autre aide" ? : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Une seule réponse possible.

- ☐ L'activité doit rester collective mais risque de créer des difficultés (manipulation __)
- ☐ Pour aider les élèves en difficulté sans les extraire du travail collectif
- ☐ Un enseignant a approfondi un domaine

7. Le dispositif " les deux aident" : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ permet plus de feed-back aux élèves
- ☐ permet un climat de classe apaisé car un adulte est toujours à portée de vue
- ☐ entraîne un sur-étayage qui crée une impression de réussite
- ☐ entraîne une baisse de l'attention aux élèves en difficulté car chacun les délègue à l'autre
- ☐ Autre : _____

8. Quelle forme de co-intervention (chaque enseignant gère un groupe d'élève) pratiquez-vous le plus ? : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Une seule réponse possible.

- ☐ L'organisation en ateliers
- ☐ Le maître supplémentaire prend en charge un groupe différencié
- ☐ Enseignement parallèle

9. Lors d'une co-intervention : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Les groupes d'élèves sont pris en charge dans un local à part le plus souvent
- ☐ Les groupes d'élèves sont pris en charge en classe le plus souvent
- ☐ En classe, les enseignants ne se gênent pas mutuellement au niveau du bruit
- ☐ En classe, les enseignants se gênent mutuellement au niveau du bruit

10. Des liens sont réalisés (tissage) pour permettre aux élèves de faire du lien entre le temps avec le maître supplémentaire et le temps de classe ? (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Une seule réponse possible.

- ☐ Objets
☐ Liens verbaux
☐ Aucun
☐ Autre : _____

11. Lors d'une co-intervention, les groupes d'élèves sont des groupes : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ homogènes pour travailler à leur niveau d'habileté
☐ pas de groupes homogènes car on ne peut pas s'appuyer sur des énoncés d'élèves utiles
☐ hétérogènes pour permettre des interactions riches
☐ pas de groupes hétérogènes car les élèves ont des difficultés à coopérer, ne s'attendent pas
☐ de besoin pour travailler seulement les compétences qui ont posé problème
☐ pas de groupes de besoin car il ne s'agit que de remédiation

12. Pour quelle(s) raison(s) pratiquez-vous l'organisation en ateliers ? (Ne pas répondre si vous en pratiquez pas)

Une seule réponse possible.

- ☐ permet de manipuler du matériel spécifique
☐ organisation qui permet de faire tourner les élèves sur plusieurs activités en restant en petits groupes
☐ Autre : _____

13. Pour quelle(s) raison(s) pratiquez-vous l'enseignement avec un groupe différencié ? (Ne pas répondre si vous en pratiquez pas)

Une seule réponse possible.

- ☐ Une différenciation s'impose au niveau du groupe classe
☐ le nombre restreint d'élèves permet plus de verbalisation et de manipulation
☐ Autre : _____

14. Pour quelle(s) raison(s) pratiquez-vous l'enseignement parallèle ? (Ne pas répondre si vous en pratiquez pas)

Une seule réponse possible.

- ☐ Cela permet de réduire le nombre d'élèves par enseignant
☐ Cela permet de réaliser un échange entre les productions des groupes par la suite
☐ Autre : _____

15. Pour quelle(s) raison(s) pratiquez-vous le décloisonnement ? (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ les effectifs réduits (un groupe de plus grâce au maître supplémentaire)
- ☐ permet une coresponsabilité vis-à-vis des élèves : trouver des solutions ensemble pour aider les élèves en difficulté
- ☐ Les enseignants peuvent ainsi choisir la ou les disciplines dans lesquelles ils se sentent le plus à l'aise
- ☐ Le mélange des élèves permet un climat de classe différent dans lequel les élèves peuvent avoir une autre chance de s'intégrer
- ☐ permet aux élèves de faire un choix au niveau des activités proposées
- ☐ Autre : _____

Le travail en équipe

16. Quels avantages du travail en équipe percevez-vous ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ l'ajustement des pratiques professionnelles
- ☐ organisation d'activités que l'on ne pourrait pas réaliser seul
- ☐ source de différenciation (idées, volonté)
- ☐ rompre l'isolement
- ☐ permet aux élèves de voir que l'équipe pédagogique est soudée
- ☐ Autre : _____

17. Quelles exigences pour le travail en équipe vous paraissent essentielles ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Savoir écouter et s'exprimer lors des réunions
- ☐ faire preuve de solidarité
- ☐ volonté de coopération
- ☐ confiance réciproque
- ☐ acceptation des critiques
- ☐ respect des opinions des autres
- ☐ savoir faire des compromis
- ☐ Autre : _____

18. Quelles difficultés avez-vous eu l'occasion de ressentir lors du travail en équipe ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ pression de conformité
- ☐ obligation de partage des responsabilités : impossibilité de tout contrôler
- ☐ obligation de faire des compromis
- ☐ devoir tout négocier
- ☐ difficulté à gérer des élèves que l'on connaît mal
- ☐ contradiction entre adultes au niveau des règles de vie
- ☐ aucune
- ☐ Autre : _____

Le travail à deux

19. Lors de quel(s) type(s) de concertation les décisions sont-elles prises ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Moment réguliers où les enseignants ont prévu de se rencontrer
- ☐ Lors de rencontres improvisées
- ☐ Pendant le temps de classe
- ☐ Autre : _____

20. Des moments de rencontre sont organisés : *

Une seule réponse possible.

- ☐ Jamais
- ☐ Une fois par mois
- ☐ Une fois par semaine
- ☐ Deux fois par semaine
- ☐ Tous les jours

21. Pour les futures séances en co-enseignement (les deux enseignants ensemble en classe entière), les sujets de concertation portent sur : (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas le co-enseignement) *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ les dispositifs mis en oeuvre
- ☐ Les objectifs d'apprentissage
- ☐ questions didactiques, obstacles engendrés par la notion à acquérir
- ☐ la répartition des élèves en difficulté
- ☐ Pas de concertation
- ☐ Autre : _____

22. **Qu'est-ce qui est pensé en premier ?(Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas le co-enseignement) ***

Une seule réponse possible.

- ☐ les dispositifs mis en oeuvre
- ☐ Les objectifs d'apprentissage
- ☐ la répartition des élèves en difficulté
- ☐ questions didactiques, obstacles engendrés par la notion à acquérir
- ☐ Pas de concertation

23. **Arrive-t-il de ne pas avoir le temps de se concerter avant une séance en co-enseignement ? (Ne pas répondre si vous ne pratiquez pas) ***

Une seule réponse possible.

- ☐ Non
- ☐ Oui, le maître supplémentaire attend alors les réactions du maître titulaire de la classe pour s'ajuster
- ☐ Oui, le maître supplémentaire et le maître titulaire de la classe mènent tout de même conjointement la classe

24. **Pour les futures séances en co-intervention (chacun a en charge un groupe d'élèves), les sujets de concertation portent sur : (Ne pas répondre s'il n'y a pas de temps de concertation en amont des séances) ***

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ les dispositifs mis en oeuvre
- ☐ les objectifs d'apprentissage
- ☐ questions didactiques, obstacles engendrés par la notion à acquérir
- ☐ la constitution des groupes
- ☐ moyens pour rattacher les activités des deux enseignants et permettre aux élèves de faire des liens : "objets migrants"
- ☐ Autre : _____

25. **Des bilans sont-ils réalisés à la suite des séances ? ***

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Oui, par rapport à l'efficacité du dispositif
- ☐ Oui, par rapport à l'atteinte ou non des objectifs d'apprentissage
- ☐ Non

26. **Vous avez besoin de plus de temps pour : ***

Une seule réponse possible.

- ☐ La concertation avant la séance
- ☐ Le bilan après la séance
- ☐ Aucun des deux

Annexe 4: Questions posées lors des entretiens avec les maîtres supplémentaires

A. La place du maître supplémentaire

1. Mettez-vous en place des organisations pédagogiques spécifiquement permises par la présence du M+ ? (ex : décloisonnement car un groupe en + avec le M+ ...)
2. Avez-vous mis en place ou participé à des projets pour lesquels plus d'heures sont alloués à certaines classes ?

B. Le travail à deux

4. Le bilan de la séance est réalisé juste après la séance ou plus tard (après avoir corrigé les exercices) ?
5. Vous ou les enseignants de la classe pratiquez-vous du tissage pour lier les moments d'apprentissage ? (ex : vous vous souvenez de ce que vous avez fait l'autre jour avec M.). Le faites-vous oralement ou utilisez-vous des objets ? Si des objets lesquels ? Parlez-vous de ce tissage avec les enseignants concernés ?
6. Pourquoi ne faites-vous pas de réflexion didactique conjointe (réfléchir ensemble sur les enjeux, les obstacles que pose la notion à acquérir, les moyens d'y remédier..) : par manque de temps ? déjà fait par le maître de la classe ? vous n'en ressentez pas le besoin ?

C. Les formes d'intervention

Co-présence :

7. Pourquoi ne pas pratiquer la co-présence (un enseignant observe l'autre pendant une séance) ?

Co-enseignement :

8. A quels moments d'apprentissage pratiquez-vous le dispositif « les deux aident » ? (phase de recherche en groupes ou seul, phase d'application ..)

Co-intervention :

9. Ateliers : seulement à la maternelle ? si en élémentaire, quel domaine, quelles activités ? quel intérêt ?

Annexe 5: Tableaux d'analyse des questionnaires

47 questionnaires : 9 maîtres supplémentaires et 38 maîtres de classes

1. Questions communes aux maîtres des classes et aux maîtres supplémentaires

Bénéfices du dispositif ressentis :	M+	MC
Permet de réfléchir en équipe à des problèmes pédagogiques et didactiques	5	30
Permet de réfléchir ensemble aux difficultés des élèves pour y remédier	8	32
Diminuer le nombre d'élèves par enseignants	6	21
Autre	Mener des projets de liaison GS / CP et cycle 3 : 1 Echanges de pratique entre enseignants : 1	Avoir un autre regard sur la classe 1 changement de personne positif pour les élèves 1

Difficultés du dispositif ressenties	M+	MC
Difficulté à gérer la présence de deux enseignants en classe	2	5
Manque de temps pour réfléchir aux nouvelles modalités de travail ensemble	4	13
Les élèves s'habituent à la présence permanente d'un adulte à leur côté et perdent en autonomie	0	1
Difficulté à ne pas associer le M+ au maître E du RASED	2	2
aucune	1	17
Autre	Mener à bien des co-interventions en parallèle en élémentaire : 1 Classe nomade : 1	M+ sur plusieurs écoles et beaucoup de classes : peu d'heures pour chacun : 2

Les modalités d'intervention du M+ :

Lors d'une co-présence	M+	MC
Le M+ observe le titulaire	1	3
Le MC observe le M+	1	2
L'observation part d'un besoin	0	1
Grille réalisée avant, ensemble	0	1
Grille réalisée avant par le MC	0	
Grille réalisée avant par le M+	0	0
Vous n'avez pas pu interpréter vos observations	0	1
Les observations ont permis de comprendre les démarches des élèves	0	4

Les observations ont permis de comprendre les gestes professionnels de l'enseignant	1	11
Autre	0	0
Ne pratique pas	6	28

Forme de co-enseignement la plus pratiquée	M+	MC
Les deux enseignent	4	9
Un enseigne et l'autre aide	3	4
Les deux aident	1	7
Non pratiqué	1	16

Pourquoi pratiquez-vous le tandem ?	M+	MC
Les deux enseignants parlent	5	10
Un des deux prend des notes	1	2
L'autre manipule un matériel spécifique	4	2
Le maître supplémentaire apporte son expertise	2	7
autre	0	0
Non pratiqué	1 Complémentarité dans les pratiques pédagogiques : 1	21

Pourquoi pratiquez-vous le dispositif un enseigne et l'autre aide ?	M+	MC
L'activité doit rester collective mais risque de créer des difficultés (manipulation ...)	0	0
Pour aider les élèves en difficulté sans les extraire du travail collectif	7	6
Un enseignant a approfondi un domaine	1	1
autre	0	0
Non pratiqué	1	28

Le dispositif les deux aident ?	M+	MC
permet plus de feed-back aux élèves	4	10
permet un climat de classe apaisé car un adulte est toujours à portée de vue	5	7
entraîne un sur-étayage qui crée une impression de réussite	1	5
entraîne une baisse de l'attention aux élèves en	0	1

difficulté car chacun les délègue à l'autre		
autre	Plus de disponibilité, croisement des regards :1	0
Non pratiqué	1	22

Forme de co-intervention la plus pratiquée	M+	MC
L'organisation en ateliers	3	14
Le maître supplémentaire prend en charge un groupe différencié	5	18
Enseignement parallèle	2	6
Non pratiqué	0	3

Lors d'une co-intervention	M+	MC
Les groupes d'élèves sont pris en charge dans un local à part le plus souvent	7	23
Les groupes d'élèves sont pris en charge en classe le plus souvent	4	12
En classe, les enseignants ne se gênent pas mutuellement au niveau du bruit	3	9
En classe, les enseignants se gênent mutuellement au niveau du bruit	1	3
Non pratiqué	0	3

Des liens sont réalisés (tissage) pour permettre aux élèves de faire du lien entre le temps avec le maître supplémentaire et le temps de classe ?	M+	MC
Liens verbaux	4	12
objets	2 1 : affiches de la même couleur Fiches d'aide, affichages, classeurs avec des traces écrites1 Album-écho 1	1 : peluche 2 fiches (trace écrite) 1 écrits sur le cahier de classe 1
aucun	2	8
autre	0	0
Non pratiqué	0	13

Lors d'une co-intervention, les groupes d'élèves sont des groupes :	M+	MC
homogènes pour travailler à leur niveau d'habileté	6	11
pas de groupes homogènes car on ne peut pas s'appuyer sur des énoncés d'élèves utiles	0	1
hétérogènes pour permettre des interactions riches	7	25
pas de groupes hétérogènes car les élèves ont des difficultés à coopérer, ne s'attendent pas	0	1
de besoin pour travailler seulement les compétences qui ont posé problème	4	6
pas de groupes de besoin car il ne s'agit que de remédiation	0	2
Ne pratique pas	0	3

Pour quelle(s) raison(s) pratiquez-vous l'organisation en ateliers ?	M+	MC
permet de manipuler du matériel spécifique	1 : tablettes 5	15
organisation qui permet de faire tourner les élèves sur plusieurs activités en restant en petits groupes	4	16
autre	1 : projets de liaison GS/CP	Différenciation 1 Développer l'autonomie, la responsabilité et l'entraide : 1
Ne pratique pas	1	7

Pour quelle(s) raison(s) pratiquez-vous l'enseignement avec un groupe différencié ?	M+	MC
Une différenciation s'impose au niveau du groupe classe	3 (préparation à la notion) : 1 (non lecteurs surtout)1	12
le nombre restreint d'élèves permet plus de verbalisation et de manipulation	5	17
autre	0	Pédagogie Montessori en ateliers libres autonomes de manipulation: différenciation individuelle : 1
Ne pratique pas	0	8
Pour quelle(s) raison(s) pratiquez-vous l'enseignement parallèle ?	M+	MC
Cela permet de réduire le nombre d'élèves par enseignant	4	14
Cela permet de réaliser un échange entre les productions	1	7

des groupes par la suite		
autre	0	0
Ne pratique pas	2	19
Pour quelle(s) raison(s) pratiquez-vous le décroisement ?	M+	MC
les effectifs réduits (un groupe de plus grâce au maître supplémentaire)	4	13
permet une coresponsabilité vis-à-vis des élèves : trouver des solutions ensemble pour aider les élèves en difficulté	2	5
Les enseignants peuvent ainsi choisir la ou les disciplines dans lesquelles ils se sentent le plus à l'aise	2	6
Le mélange des élèves permet un climat de classe différent dans lequel les élèves peuvent avoir une autre chance de s'intégrer	5	12
permet aux élèves de faire un choix au niveau des activités proposées	0	1
autre	0	Permet un enseignement harmonisé au sein d'un niveau de classe 1
Ne pratique pas	2	15

Le travail en équipe :

Quels avantages du travail en équipe percevez-vous ?	M+	MC
l'ajustement des pratiques professionnelles	6	26
organisation d'activités que l'on ne pourrait pas réaliser seul	8	27
source de différenciation (idées, volonté)	8	24
rompre l'isolement	3	12
permet aux élèves de voir que l'équipe pédagogique est soudée	5	14
autre	0	0

Quelles exigences pour le travail en équipe vous paraissent essentielles ?	M+	MC
Savoir écouter et s'exprimer lors des réunions	5	22
faire preuve de solidarité	4	18
volonté de coopération	7	34
confiance réciproque	7	25
acceptation des critiques	4	19

respect des opinions des autres	3	27
savoir faire des compromis	5	16
Autre	Lâcher-prise 1 S'adapter aux différentes pratiques des collègues 1	0

Quelles difficultés avez-vous eu l'occasion de ressentir lors du travail en équipe ?	M+	MC
pression de conformité	1	8
obligation de partage des responsabilités : impossibilité de tout contrôler	2	3
obligation de faire des compromis	1	5
devoir tout négocier	1	2
difficulté à gérer des élèves que l'on connaît mal	0	2
contradiction entre adultes au niveau des règles de vie	1	4
aucune	4	18
Autre	Partage du matériel car pas de budget spécifique accordé par la mairie au M+ : 1	Différence d'investissement des équipiers 1 Mutualisation des outils de travail 1

Le travail à deux :

Lors de quel(s) type(s) de concertation les décisions sont-elles prises ?	M+	MC
Moment réguliers où les enseignants ont prévu de se rencontrer	5	23
Lors de rencontres improvisées	5	27
Pendant le temps de classe	2	10
autre	0	0

Des moments de rencontre sont organisés :	M+	MC
Jamais	0	3
Une fois par mois	0	7
Une fois par semaine	3	12
Deux fois par semaine	1	2
Tous les jours	2	6
autre	Régulièrement : 1	A la demande 6

Pour les futures séances en co-enseignement, les sujets de concertation portent sur :	M+	MC
les dispositifs mis en œuvre	5	12
Les objectifs d'apprentissage	3	14

questions didactiques, obstacles engendrés par la notion à acquérir	4	7
la répartition des élèves en difficulté	2	14
Pas de concertation	1	
Autre	0	0
Ne pratique pas	0	16

Qu'est-ce qui est pensé en premier ?	M+	MC
les dispositifs mis en œuvre	3	5
Les objectifs d'apprentissage	3	15
questions didactiques, obstacles engendrés par la notion à acquérir	0	4
la répartition des élèves en difficulté	0	1
Pas de concertation	0	1
Ne pratique pas	0	16

Arrive-t-il de ne pas avoir le temps de se concerter avant une séance en co-enseignement ?	M+	MC
Non	3	9
Oui, le maître supplémentaire attend alors les réactions du maître titulaire de la classe pour s'ajuster	1	3
Oui, le maître supplémentaire et le maître titulaire de la classe mènent tout de même conjointement la classe	1	10
Pas de concertation	1	0
Ne pratique pas	0	15

Pour les futures séances en co-intervention (chacun a en charge un groupe d'élèves), les sujets de concertation portent sur :	M+	MC
les dispositifs mis en œuvre	2	15
Les objectifs d'apprentissage	5	20
questions didactiques, obstacles engendrés par la notion à acquérir	4	8
la constitution des groupes	0	8
moyens pour rattacher les	5	15

activités des deux enseignants et permettre aux élèves de faire des liens : "objets migrants"		
Autre	0	Journal(atelier)1
Pas de concertation	0	9
Ne pratique pas	0	13

Des bilans sont-ils réalisés à la suite des séances ?	M+	MC
Non	0	7
Oui, par rapport à l'efficacité du dispositif	4	13
Oui, par rapport à l'atteinte ou non des objectifs d'apprentissage	5	26

Vous avez besoin de plus de temps pour :	M+	MC
La concertation avant la séance	2	11
Le bilan après la séance	0	8
Aucun des deux	2	10
Les 2	2	7 1 : le bilan correspond à la concertation en amont de la séance suivante

2. Questions posées exclusivement aux maîtres supplémentaires

Exercez-vous en éducation prioritaire ?	M+
Oui : REP +	0
Oui : REP	4
Non	4

De quelle manière le poste a-t-il été créé dans l'école ?	M+
Poste demandé par l'école	4
Poste imposé à l'école	1 L'école a demandé un maître E et ils ont mis un poste de M+ : 1
Entretien	8
Maître déjà sur l'école affecté à ce poste	1
autre	Proposé1

Sur quels critères le poste a-t-il été créé ?	M+
fréquentation quasiment inexistante en maternelle	1
taux d'absentéisme élevé	2
taux de validation du palier 1 faible	2

taux de redoublement	3
PPRE	5
catégories socio-professionnelles	1
isolement de l'école	0
adéquation avec le projet d'école	2
REP / REP+	3
Ne sait pas	1
autre	Elèves allophones : 2

Depuis combien de temps le dispositif existe-t-il dans votre école ?	M+
1 ^{ère} année	5
2 ^{ème} année	1
3 ^{ème} année	1
4 ^{ème} année	1
Plus	0

Quels sont les avantages propres au poste ressentis?	M+
Il permet de voir évoluer les élèves	8
Il permet de relativiser les problèmes comportementaux des élèves, car peu de contact avec eux	2
Il permet d'éviter le stress de la gestion d'une classe	3
Aucun	0
autre	Créer du lien entre les niveaux 1 Lier le travail réalisé en maternelle et en élémentaire 1 Différencier 1 Travail en équipe 1 S'enrichir des pratiques des autres : 1

Quels sont les inconvénients propres au poste ressentis?	M+
Le sentiment de ne pas être reconnu en tant qu'enseignant car on n'a pas la charge d'une classe	1
Le sentiment d'être l'auxiliaire des maîtres titulaires de la classe	0
Aucun	3
autre	Manque de responsabilité de la classe 1 Manque de salle de classe, de matériel (pas de budget accordé par la mairie pour le M+) : 2 Difficulté des enseignants à comprendre le dispositif et à l'intégrer dans leur pratique, collègues récalcitrants difficiles à motiver : 2

Quelles formes d'intervention pratiquez-vous ?	M+
La co-présence (observation de l'autre)	2

Un enseignant enseigne et l'autre aide	8
Les deux enseignent (tandem)	7
Les deux enseignants aident	5
Prise en charge d'ateliers	7
Prise en charge d'un groupe différencié	8
Enseignement parallèle	4
décloisonnement	5
autre	4 enseignants pour 3 classes : 1

Quels sont les cycles concernés ?	M+
Cycle 1	5
Cycle 2	8
Cycle 3	8

L'intervention concerne	M+
Une école	3
Deux écoles	4
Trois écoles	1
Entre 1 et 5 classes	3
Entre 6 et 10 classes	2
Entre 11 et 15 classes	2
Entre 16 et 20 classes	1

L'intervention concerne	M+
Le cycle 2 à moins de 50%	0
Le cycle 2 entre 50 et 75 %	5
Le cycle 2 à au moins de 75%	3

L'intervention concerne	M+
Les apprentissages fondamentaux à moins de 50%	0
Les apprentissages fondamentaux entre 50 et 75 %	1
Les apprentissages fondamentaux à plus de 75%	7

Le travail en équipe :

Le projet pédagogique contient les parties :	M+
Caractéristiques de l'école, enseignants concernés par le projet	7
Diagnostic (besoins des élèves, ressources locales ...)	5
Les axes prioritaires du projet	6
La déclinaison en actions	5
Les effets attendus du dispositif	4
L'accompagnement (aide particulière demandée par l'équipe pédagogique)	2
autre	0

Au niveau de l'organisation des interventions du maître supplémentaire :	M+
Un emploi du temps du maître supplémentaire est fixé pour l'année	0
Un emploi du temps du maître supplémentaire est fixé pour chaque période	8
L'emploi du temps prévoit des formes d'intervention variées	6
La répartition des heures est réalisée de manière égale entre toutes les classes	0
La répartition des heures est réalisée de manière à ce que certaines classes bénéficient de plus d'heures que d'autres, pour mener à bien des projets.	4 3 : pour le cycle 2 1 : selon les périodes
Il n'y a pas d'emploi du temps fixé : le maître supplémentaire intervient selon les besoins des enseignants des classes	0
autre	0

Il est prévu ou a été réalisé :	M+
Une présentation aux élèves	6
Une présentation aux parents lors d'une réunion	6 1 : lors du premier conseil d'école
Une révision régulière du projet	2
des ajustements par rapport à des difficultés constatées	7
Une évaluation du projet en fin d'année	4 périodique : 1
autre	0

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
1. CADRE THEORIQUE	2
1.1. Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : pourquoi ? Comment ?	2
1.1.1. La loi de refondation	2
1.1.2. Définition et objectifs du dispositif	2
1.1.3. Création du poste et affectation	2
1.1.4. Public concerné.....	3
1.1.5. Le projet pédagogique	4
1.1.6. Préconisations	4
1.1.7. Accompagnement.....	4
1.2. Etat de la recherche	5
1.2.1. Les expériences précédentes	5
1.2.2. Les apports et les limites du dispositif	6
1.2.3. La répartition des heures du maître supplémentaire	7
1.2.4. Les formes d'intervention.....	8
1.2.5. Le travail en dyade	14
1.2.6. Le travail en équipe	16
2. CADRE METHODOLOGIQUE.....	20
2.1. Les questions de recherche	20
2.2. La question problème	20
2.3. Les hypothèses	20
2.4. Le recueil de données.....	21
2.1. La méthodologie d'analyse	22
3. LES RESULTATS ET LEUR ANALYSE	23
3.1. Présentation des résultats	23
3.1.1. Les apports et les limites du dispositif ressentis	23
3.1.2. Répartition des heures du maître supplémentaire	25
3.1.3. Les formes d'intervention	25
3.1.4. Le travail en dyade	29
3.1.5. Le travail en équipe	30
3.2. Analyse des résultats.....	32
3.2.1. Les apports et les limites du dispositif ressentis	32
3.2.2. Répartition des heures du maître supplémentaire	34
3.2.3. Les formes d'intervention.....	34
3.2.4. Le travail en dyade	36
3.2.5. Le travail en équipe	38
CONCLUSION.....	40

BIBLIOGRAPHIE	42
TABLE DES ANNEXES	46