



PLUS DE MAÎTRES QUE DE CLASSES



Un **COMPLÉMENT** essentiel

Port-Leucate était vraiment le lieu pour continuer à interroger le dispositif « *plus de maîtres que de classes* ». L'université d'automne du SNUipp-FSU, c'est en effet l'endroit de la rencontre entre chercheurs et enseignants. Le PDM questionnent les uns et les autres. Christelle Combes, Marie Toullec-Théry et Patrick Picard, tout trois invités à présenter leurs travaux, sur la co-intervention pour la première, et sur l'analyse et suivi du dispositif pour les seconds, parlent d'une « *reconfiguration profonde du métier* ». La table ronde autour de laquelle ils débattent ici, mais aussi des reportages, prolongent ainsi la réflexion engagée dans la journée d'étude organisée en juin dernier par le SNUipp et mettent encore le PDM « *à l'épreuve de la pratique* ».



Depuis sa création il y a plus de vingt ans, le SNUipp-FSU défend l'idée que plus de maîtres que de classes est un moyen de transformer l'école et d'assurer la réussite de tous les élèves. C'était un pari ambitieux mais stimulant basé sur une analyse de l'évolution des conditions d'exercice du métier. Un métier plus difficile, plus complexe qui ne peut plus s'exercer de manière solitaire. Plus de maîtres que de classes, c'est l'opportunité de travailler autrement, de laisser la place aux initiatives des équipes, à de nouveaux projets, à de nouveaux scénarios pédagogiques. C'est remettre la question des apprentissages au cœur du métier et la traiter de manière collective. Cette idée a fait son chemin et le slogan du SNUipp a été repris dans la loi de refondation de l'école en 2012 avec la création de 7 000 postes pour éducation prioritaire à l'horizon 2017.

Accompagnement et confiance, les maîtres mots pour l'évaluation du dispositif

À l'an 2 du dispositif, il est encore bien trop tôt pour les bilans. Il faut laisser le temps de l'appropriation et de l'expérimentation aux équipes qui doivent travailler sereinement, sans la pression d'une rentabilité immédiate et sans une avalanche de sur-prescriptions qui empêcheraient les initiatives des équipes. Le SNUipp vient d'ailleurs de le rappeler à la

« Un métier qui ne peut plus s'exercer de manière solitaire. »

ministre. « Au modèle du pilotage par l'évaluation permanente et l'injonction doit se substituer un accompagnement par la formation didactique et pédagogique et la confiance. » déclarait Sébastien Sühr en septembre au Comité de suivi.

Le SNUipp souhaite que la mise en œuvre du dispositif soit réussie. C'est pourquoi il porte un

Temps de travail : un alignement nécessaire

➤ Pour le SNUipp-FSU, le plus de maîtres est aussi le moyen d'avancer vers une réduction du temps de travail des enseignants sans pour autant réduire le temps de classe des élèves. Une déconnexion de ces deux temps est nécessaire pour rapprocher progressivement le temps de travail des professeurs d'école de celui des enseignants du second degré ou de celui des enseignants des autres pays de l'OCDE. Une évolution nécessaire pour mieux appréhender la complexité du métier et travailler collectivement. ●

regard attentif, impliqué et exigeant sur ses débuts et contribue à le faire avancer. En juin dernier il a organisé une journée de réflexion qui a rassemblé et fait débattre une centaine d'enseignants impliqués ou intéressés par le « plus de maîtres que de classes ». En septembre est paru un numéro spécial de *Fenêtres sur cours* qui rassemble des témoignages, des reportages, des paroles de chercheurs, des ressources.

Regards croisés sur ce dispositif

Cette dynamique de recherche et d'échange s'est poursuivie à l'université d'automne. Marie Toullec-Théry y est invitée pour présenter les premiers éléments de sa recherche sur deux dispositifs PDM contrastés. Patrick Picard apporte lui son expertise et sa vision d'ensemble du dispositif. Christelle Combes questionne la co-intervention. Il était tout naturel que FSC les invite tous les trois à débattre de ce que le dispositif apporte à l'école. En quoi change-t-il le métier ? Comment les enseignants peuvent-ils se l'approprier collectivement ? Quels sont les points d'appui et les marges de manœuvre dont peuvent disposer les équipes ?

Ce dossier s'accompagne également de reportages pour voir comment ici c'est le regard croisé qui est important, comment là le maître supplémentaire va permettre de booster un projet déjà engagé. Les manières de faire sont multiples et les initiatives

locales doivent être encouragées. Comme l'a encore dit Sébastien Sühr, le secrétaire général du SNUipp à la ministre, « les enseignants ont trop goûté ces dernières années à cette logique de la prescription magique. Il suffirait de mettre en place un dispositif d'évaluation robuste et une gouvernance serrée imposant « une manière de faire » pour que tout aille pour le mieux. » C'est aux équipes outillées professionnellement par une formation continue de haut niveau et des conditions de travail améliorées d'inventer de nouvelles approches et de les faire vivre.

« Un accompagnement pour la formation didactique et pédagogique. »

PDM en chiffre

➤ Au total c'est environ 1 700 postes qui sont consacrés au dispositif « plus de maîtres que de classes », dont environ 1 500 en éducation prioritaire. En 2014, selon le SNUipp, 419 nouvelles écoles ont accueilli un maître supplémentaire. A la rentrée 2013, 1 310 emplois avaient été déployés en France métropolitaine et dans les DOM : 775 étaient de nouvelles créations, 405 des redéploiements d'emplois de type soutien ou animation et 130 des maintiens de postes ouverts en 2012 sur des dispositifs semblables. Il existait toutefois de grandes disparités dans le nombre d'équivalents temps plein dédiés au dispositif dans les académies. Dans les territoires de l'éducation prioritaire, les écarts constatés allaient de 1 poste pour 191 élèves à 1 pour 2515 élèves. A terme ce sont 7000 postes de « maîtres supplémentaires » qui sont prévus pour la fin du quinquennat. C'est dire qu'il reste une marche importante à franchir si l'on veut généraliser le dispositif et le déployer à grande échelle sans saupoudrer des postes sur plusieurs écoles et sans freiner les ouvertures de classes nécessaires à la baisse des effectifs.



Table ronde



« Des reconfigurations professionnelles »

Fenêtres sur cours a profité de la présence simultanée de Marie Toullec-Théry, Patrick Picard et Cristelle Combes à l'université d'automne du SNUipp pour les réunir et les faire débattre sur le dispositif du plus de maîtres que de classes. Dans les conférences qu'ils présentent à Port-Leucate, les deux premiers se demandent si le « plus de maîtres que de classes » est un dispositif de plus à l'école, la troisième nous montre qu'un métier qui se transforme avec la co-intervention est un métier qui « frotte ». Ensemble, ils nous aident à comprendre en quoi le dispositif transforme le métier : un maître en plus ce n'est pas du travail en moins.

En quoi le « Plus de maîtres que de classes » (PDM) fait-il évoluer le métier et comment les équipes peuvent-elles se l'approprier ?

Patrick Picard. Le PDM, c'est à la fois de l'ancien et du nouveau. Des maîtres en plus, on connaît ça dans l'éducation prioritaire depuis longtemps mais avec des maîtres « spécialistes ». Le PDM réinterroge cette division du travail. Comment passer de cet ancien fonctionnement avec des ressources un peu spécialisées à une définition plus collective de priorités ? L'autre question que doivent se poser les pilotes dans la prescription qu'ils vont faire

aux équipes c'est « Est-ce un dispositif pour les élèves ou pour les enseignants ? » Car certains disent « tout pour les élèves » et les maîtres surnuméraires (Maîtres S) sont alors focalisés sur les apprentissages. Et d'autres disent « non, cet espace il faut le structurer pour le travail collectif, on va accepter de prendre le temps de la maturation et de la discussion professionnelle ».

Marie Toullec-Théry. Le fait que ce soit un dispositif et qu'on le

nomme plus de maîtres, amène un déséquilibre. La stabilité des équipes est interrogée par l'arrivée de quelqu'un d'autre qui est là pour l'ensemble de l'équipe et pas seulement pour une aide ponctuelle. Cela oblige à une recomposition, et remet en cause un certain nombre de prêts-à-penser ou d'impensés. Cela rend nécessaire de parler du métier, d'expliquer sa pratique, et d'argumenter sur ses manières de faire ou ses routines.

Christelle Combes. Avant, on était plutôt centré sur les élèves : on se partageait les élèves en difficulté et un maître supplémentaire intervenait. Mais, deux maîtres dans la même classe, cela fait bouger les préoccupations des enseignants et les oriente maintenant davantage sur leurs pratiques de classe. C'est aussi plus difficile. Ce dispositif est présenté comme innovant et devant amener une rupture dans les manières de faire. On peut l'aborder donc comme une nouvelle manière d'enseigner mais c'est aussi une nouvelle situation de travail pour laquelle il y a peu de ressources.

« Au bout d'un an de ce travail d'ouverture et de regards croisés, le travail collectif évolue très rapidement. » **PATRICK PICARD**



➤ **Est-ce qu'on pourrait définir ce qu'est la co-intervention et dire ce que ça change dans les manières de travailler ?**

PP. En 2013, le document des dix repères* a prescrit très fort la co-intervention. Un an plus tard, la note d'étape du comité de suivi du dispositif montre qu'on a voulu aller trop vite. On ne peut pas dire « Plus de maîtres » égale « co-intervention », il faut plutôt parler de différentes situations de travail qui

nécessitent pas de travailler dans le même espace : le travail en ateliers, ou avec un petit groupe différencié ou encore la classe divisée en deux pour un travail en parallèle. Trois autres formes nécessitent un espace partagé : quand l'un enseigne et l'autre observe, quand l'un enseigne et l'autre aide et quand les deux enseignent en tandem. Dans ces trois formes, seules les deux dernières nécessitent véritablement un co-enseignement. On voit bien que la

« À deux c'est deux fois mieux, mais c'est aussi deux fois plus difficile. » **CHRISTELLE COMBES**

existent et pour lesquelles il n'y a pas un « bien » et un « pas bien » travailler. La prescription a évolué car la co-intervention n'est pas du tout naturelle.

MTI. Je veux être très claire moi aussi. Il n'y a pas un format d'intervention qui soit meilleur en soi. C'est bien ce qu'on en fait et la manière dont on le pense qui sont importants. Parmi les 6 formes de co-intervention que nous avons inventoriées, il y en a trois qui ne

co-intervention n'est pas forcément le bon objet d'attention. Il faudrait plutôt voir comment on peut articuler ces deux espaces : celui du maître de la classe et celui du maître supplémentaire.

PP. D'autant plus que très souvent, sur une heure d'intervention, on va avoir plusieurs formes de travail qui vont se succéder. Ce qui va faire l'adaptation ou non du travail à deux, c'est la capacité à analyser la nature des apprentissages pour

Regards croisés

➤ Peggy Jourdain est depuis un an maîtresse supplémentaire à l'école Pasteur de Béthune (62). Elle analyse l'intérêt pour les enseignants d'observer les élèves et de confronter les regards portés sur leur travail et leurs progrès. « Je me souviens d'une élève de CP chez Jean-François qui ne tenait pas en place du tout en début d'année. Et puis un jour, elle s'est posée et a trouvé sa place au sein de la classe. Pourtant le collègue trouvait qu'elle ne progressait pas beaucoup et moi j'ai pu avec mes observations lui faire remarquer le contraire. Il avait déjà fallu un trimestre entier à cette élève pour développer une attitude scolaire, elle ne pouvait pas apprendre avant, puisqu'elle ne savait pas se concentrer plus de 2 minutes. Et là Jean François s'est dit « Oui j'avais oublié mais c'est vrai que finalement elle a bien évolué... » Juste pour dire que le maître de la classe seul face à un groupe n'arrive pas toujours à prendre du recul. Le « maître + » peut apporter un autre regard car les comportements, les façons d'apprendre sont davantage observés. La prise en charge de la classe par le « maître + » pour laisser le titulaire observer davantage est à favoriser. Ce sera une chose à expérimenter l'année prochaine. »

voir en quoi la situation a besoin de deux enseignants, ou bien de mesurer en quoi le regard croisé de l'un et de l'autre permet de pro-

« Travailler avec d'autres, il faudrait que chaque enseignant puisse se dire que ça va lui arriver. »

MARIE TOULLEC-THÉRY

gresser dans la compréhension de la nature des difficultés rencontrées par les élèves.

CC. Pour moi au départ la co-intervention, c'était deux enseignants dans la classe. Le terme a évolué mais c'est peut-être un retour en arrière. Car, avec les Rased, on connaissait le travail dans deux espaces différents et les difficultés de communication et de travail en commun que cela pose quand deux enseignants sont dans la classe, il y a parfois des difficultés à travailler sous le regard de l'autre mais il y a des discussions et des échanges.

CHRISTELLE COMBES

BIBLIO

- **COMBES C & GRIMAUD F.** *Travailler à deux dans une classe : une approche ergonomique de l'activité enseignante dans des dispositifs de co-intervention à l'école élémentaire.* In *Actes de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation : Montpellier, 2013.* www.oref2013.univ-montp2.fr
- **FELIX, C., SAUJAT, F. & COMBES C.** *Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ?* *Revue Recherches en Éducation, Hors-série n°4, 19-30, 2012.* www.recherches-en-education.net/

Elle est maîtresse E en REP+ mais aussi doctorante en sciences de l'éducation à l'université d'Aix-Marseille. Membre du laboratoire ERGAPE (Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation), sa recherche porte sur la co-intervention. Elle mesure ses effets sur le travail enseignant, d'un point de vue à la fois clinique et ergonomique. Elle étudie ce travail à deux entre enseignant ordinaire et maître E, enseignant et maître supplémentaire PARE (Projet d'aide à la réussite des élèves) et enfin, enseignant et AVS.





PATRICK PICARD

Il est responsable du Centre Alain Savary (CAS), à l'Institut Français de l'Éducation. Le CAS travaille sur l'éducation prioritaire et la formation continue des enseignants. Il fait également partie de l'équipe de pilotage de la plateforme de formation « Néopass@action ». Patrick Picard accompagne plusieurs départements et académies dans la formation de formateurs sur le « plus de maîtres que de classes ». Il est membre du Comité national de suivi du dispositif.

BIBLIO

- « Maîtres surnuméraires : à quelles conditions ? »
- « Former les formateurs : quatre propositions »
- <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/>

Les équipes sont-elles conscientes de cela ou travaillent-elles de manière empirique ?

PP. Travailler avec deux paires d'yeux, dans le même espace c'est l'évolution fondamentale. Si on essaye de normer en faisant passer des gens qui n'ont pas d'expérience du travail en collectif directement à la co-intervention, ça ne va pas marcher. La question est celle de la collaboration, de la coopération et en premier lieu le fait d'accepter ou pas d'ouvrir sa classe. C'est compliqué parce qu'il y a des questions de valeurs, de conceptions pédagogiques, de

ces élèves sont déconnectés du temps de l'apprentissage de la classe, plus il leur sera difficile de progresser car c'est le temps didactique de la classe qui est le temps de référence. Ce n'est donc pas forcément la modalité de travail qui est importante mais cette attention au fait que tous les élèves comprennent que le temps de travail dans un groupe va servir le travail de la classe. Il faut mobiliser des objets communs au groupe et à la classe, sinon les élèves ne font pas le lien et ne renouent pas avec les apprentissages.

CC. Dans une perspective ergonomique, la classe c'est la construc-

s'attache à la mise en activité de tous les élèves au sein de la classe, il y a collaboration. Si l'activité n'est centrée que sur une adaptation aux élèves en difficulté, c'est juste une juxtaposition d'actions avec des espaces séparés y compris dans la même classe.

MTT. Les prescriptions ne sont pas évidentes dans ce dispositif pour tous qui doit aider les élèves en difficulté. Il y a un dilemme et souvent le plus simple est de faire des petits groupes d'élèves en difficulté. Mais c'est le plus difficile car un enseignant a l'habitude de travailler avec un groupe hétérogène où il peut s'appuyer sur certains élèves. S'il ne se retrouve qu'avec des élèves qui ne savent pas faire, c'est très chronophage et ce n'est pas chronogène car ça ne fait pas gagner du temps d'apprentissage. Du coup, on fait de la remédiation sans travailler en amont pour que ces élèves puissent suivre le cours de la classe.

Mais est-ce qu'il y avait besoin du PDM pour comprendre cela ?

PP. Si on introduit des métiers intermédiaires, des « maîtres + », des coordonnateurs, des enseignants référents, cela réinterroge le milieu. S'ils deviennent les spécialistes, il y a externalisation et les dispositifs ne vont pas transformer le milieu. Avec un accompagnement, ces nouveaux métiers vont donner un potentiel de

« Il n'y a pas un format d'intervention qui soit meilleur en soi. C'est bien ce qu'on en fait et la manière dont on le pense qui sont importants. »

MARIE TOULLEC-THÉRY

réflexion. C'est à mon avis le principal atout de cette mesure.

CC. À partir du moment où il y a des choses qui bougent, c'est perturbateur. A deux c'est deux fois mieux, mais c'est aussi deux fois plus difficile. L'enseignement n'est pas facilité et les difficultés ne sont pas divisées. Par contre, quand les objets et les supports de travail sont les mêmes pour tous les élèves, ils peuvent tous, grâce à la co-intervention, arriver à une production qui a répondu à la consigne. C'est une forme d'anticipation qui va aider l'enseignant car la séance suivante sera préparée avec un coût moins important pour lui.

Que doit être le rôle des formateurs et des accompagnateurs ?

MTT. On s'est aperçu en Loire-Atlantique que le plan de formation conçu pour les maîtres supplémentaires n'était pas suffisant et qu'il fallait toucher aussi les maîtres de réseaux, les enseignants des écoles mais aussi les

« Deux maîtres dans la même classe, cela fait bouger les préoccupations des enseignants et les oriente maintenant davantage sur leurs pratiques de classes. » CHRISTELLE COMBES

normes professionnelles. Mais un enseignant qui se met au fond de sa classe pour la regarder travailler avec l'enseignement d'un autre, apprend énormément de choses. Les équipes de circo ou d'école nous disent qu'au bout d'un an de ce travail d'ouverture et de regards croisés, le travail collectif évolue très rapidement et c'est une bonne nouvelle. En cela le dispositif est très nourrissant pour le métier.

MTT. Si on se place du point de vue de l'élève qui apprend difficilement, on sait aujourd'hui que plus

tion d'un milieu pour que les élèves puissent apprendre et les élèves en difficultés font partie de ce milieu. Les enseignants collaborent mieux quand leur objet de travail est centré sur le fonctionnement collectif de la classe plus que sur le fonctionnement individuel des élèves. Le cœur de métier c'est bien la mise en activité de tous les élèves et c'est aussi le souhait d'une absence de ruptures dans la tâche qui est lancée, car c'est coûteux de relancer la dynamique de la classe. Si le maître S



« On est dans le cadre de reconfigurations professionnelles profondes et il faut accepter le temps long de l'évolution du système éducatif. » **PATRICK PICARD**

formateurs. Les équipes d'école apprécient la présence de l'équipe de circo. Et les conseillers pédagogiques nous disent que cela change aussi leur métier. Auparavant, ils étaient centrés sur les novices et ils doivent maintenant s'occuper de tout le monde. Ils se retrouvent à rentrer dans les classes d'enseignants experts. D'autres jeux de métier se jouent. D'ailleurs en un an, les questions se sont déplacées de l'organisation vers la mise en place de situations didactiques : sur la compréhension en lecture, les situations problèmes en maths.

PP. Les CPC ne sont pas spécialistes du PDM. Ils se positionnent donc comme des co-analyseurs du travail et ne peuvent pas être en position de surplomb. Ça leur demande de revenir très près du terrain. Paradoxalement ça peut leur réassurer car les écoles vont aller les chercher pour leurs compétences d'analyse didactique. Ils peuvent donc devenir des ressources pour les équipes pour peu qu'ils se rapprochent du travail réel. Cela nourrit de nouveaux rapports entre les écoles et les équipes de circonscription. Cela réinterroge les formats de formation et l'articulation entre le pilotage départemental et local qui doivent se nourrir l'un l'autre.

Qu'est-ce qui permet de dire si le dispositif marche ou pas ?

PP. Le problème de l'évaluation, c'est qu'elle a plein de niveaux. Il faut déjà savoir si l'évaluation diagnostique des compétences des élèves est nécessaire avant de mettre en œuvre le dispositif. Nous pensons que non. On peut s'occuper tout de suite de la compréhension, de la numération décimale, de la production

d'écrits ... on sait que c'est là que ça pêche.

MTT. Comme le dit Roland Gougoux**, le PDM est plus du côté du « prêt à porter ». Le « sur-mesure » étant plutôt réservé aux maîtres du réseau.

PP. En ce qui concerne l'évaluation du dispositif, on ne peut pas encore envisager des évaluations scientifiques. La seule chose qui est lancée à la demande de la Depp, c'est un regard sur la mise en œuvre du dispositif pour voir s'il a un impact sur le déplacement de pratiques et le nourrissage du travail collectif. On étudie aussi les résultats des élèves mais à partir des évaluations ordinaires pratiquées par les maîtres en classe. On peut difficilement aller plus loin car, dans ces phénomènes multi variables, il est très difficile d'isoler la plus-value du PDM. De plus on est dans le cadre de reconfigurations professionnelles profondes et il faut accepter le temps long de l'évolution du système éducatif.

MTT. Il va falloir aussi que le système accepte de faire cesser la valse des dispositifs. Il y a un besoin fort de stabilité et les pilotes nationaux doivent accepter de différer l'évaluation.

C'est un dispositif pensé pour l'éducation prioritaire. En quoi questionne-t-il l'école en général ?

PP. Les questions de l'analyse des difficultés des élèves et du travail collectif ne se posent pas qu'en EP mais aussi dans des endroits où la pauvreté est plus diffuse et où les difficultés peuvent être masquées. La remise en question de certains fonctionnements est paradoxalement plus difficile dans certaines zones rurales car l'ordre scolaire n'y est pas forcément bousculé.

Elle n'en est pas moins impérative parce que les écarts de réussite scolaire ne concernent pas que les territoires de l'EP.

MTT. Travailler avec d'autres, il faudrait que chaque enseignant puisse se dire que ça va lui arriver. Surtout quand on voit que 90% des enseignants novices pensent que le PDM c'est travailler en petits groupes et aider les élèves en difficulté et 40% seulement travailler à deux ou à plusieurs. 60% d'entre eux ne considèrent pas le travail en équipe comme une nécessité alors que travailler aujourd'hui dans le premier degré c'est travailler à plusieurs. Le plus

de maîtres peut permettre aussi de re-positionner les Rased et de travailler sur la complémentarité des ressources.

CC. L'intérêt du PDM, c'est la reconfiguration du métier. Tout le monde se pose les mêmes questions concrètes sur le fonctionnement de la classe. En même temps, c'est assez nouveau car il y a une vraie recherche de solutions. Il faut donc laisser du temps aux équipes pour travailler.

PROPOS RECUEILLIS PAR ALEXIS BISSERKINE ET PIERRE MAGNETTO

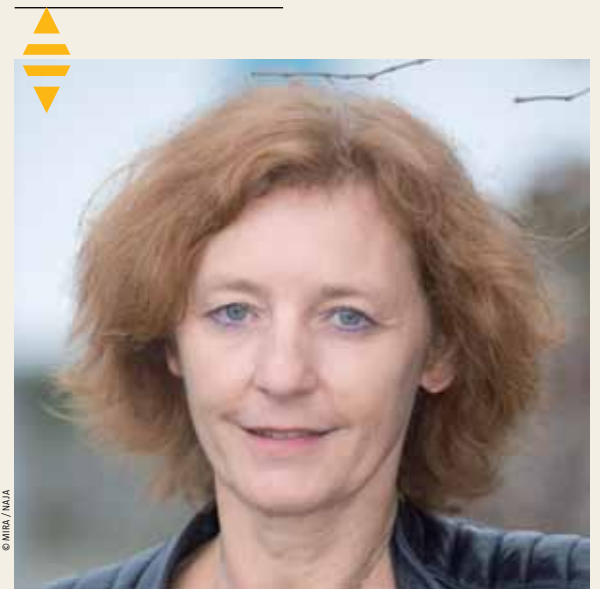
*Document produit par le ministère pour guider la mise en œuvre du PDM
** voir le N° spécial de FSC sur le plus de maîtres que de classes

MARIE TOULLEC-THERY

Marie Toulec-Théry est maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université et à l'Esp de Nantes. Elle travaille avec Corinne Marlot, enseignante-chercheuse et didacticienne à l'Université de Clermont-Ferrand. Leurs recherches portent sur la construction des inégalités scolaires et plus particulièrement sur l'étude de situations d'aide et d'accompagnement, mises en œuvre par des enseignants de classes « ordinaires », auprès des élèves présentant des difficultés scolaires et des élèves en situation de handicap. Depuis 2012, elles s'intéressent particulièrement au dispositif « Plus de maîtres que de classes ». Marie Toulec-Théry est membre du comité national de suivi du dispositif.

BIBLIO

- **TOULLEC-THERY (Marie) MARLOT, C. (2014).** Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés « plus de maîtres que de classes ». <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/>
- **TOULLEC-THERY (Marie), MARLOT, C. (2012).** L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Revue Recherches En Éducation, Hors-série, 4, 81-97.* www.recherches-en-education.net/





Reportage



© GABRIEL / MAA

Les Maclé, un exemple de mise en œuvre

À Poitiers, le dispositif « *plus de maîtres* » privilégie le travail en lecture auprès des CP-CE1. Pour identifier les difficultés et mettre en place les remédiations, l'équipe a mis en place un Maclé.

Pierre Pasquereau occupe depuis la rentrée 2013-2014 un poste « *plus de maîtres que de classes* » (PDM) à Poitiers, dans le quartier populaire St-Eloi, où il travaille depuis maintenant 5 ans. Partagé entre les écoles Micromégas et Pablo Neruda, Pierre concède avoir fait peu de co-intervention, « *ce qui est pourtant le propre de ce type de poste* » pour privilégier le travail en demi-groupe auprès des faibles lecteurs au CP et au CE1. Des activités inscrites dans le prolongement d'un Module d'approfondissement des compétences en lecture-écriture (Maclé), un dispositif imaginé par les formateurs de l'IUFM de Versailles autour d'André Ouzoulias. Fin août, Pierre rencontre la maîtresse de CE1, Muriel Chaignon et le maître E, Thierry Brosard, pour préparer le dispositif afin qu'il soit opérationnel dès la rentrée. « *Avoir le maître E*

en plus c'était l'idéal, explique Pierre, parce que c'est un dispositif lourd et qu'il apporte un regard spécialisé et extérieur. » En effet, à raison de séances en lecture-écriture d'1h10 par jour pendant 5 semaines, le programme est massif et concentré. « *Nous savions que ce groupe-classe était peu motivé et faible en lecture, explique Muriel et le Maclé pouvait répondre aux besoins des élèves.* »

Ancrer les stratégies

Après avoir réalisé des évaluations diagnostiques, « *nous avons procédé à une double correction avec Thierry et élaboré des groupes de besoin restreints* » précise Pierre. Ensuite, les enseignants ont décliné les activités autour de grands objectifs : comprendre les textes, reconnaître les mots, lire par groupes de mots et

À l'épreuve de la pratique



« *Plus de maîtres que de classes : à l'épreuve de la pratique* », c'est le titre du numéro spécial de *Fenêtres sur cours*

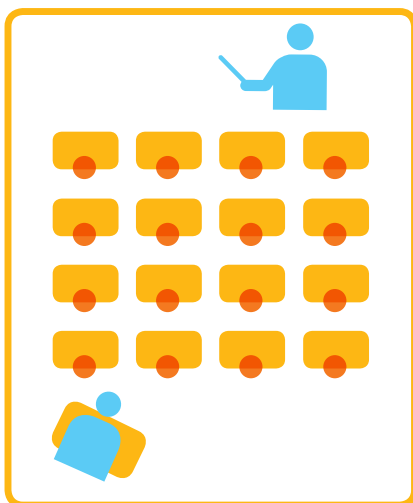
consacré au dispositif. Paru en septembre dernier, il fait le point sur la mise en place du dispositif en donnant la parole aux enseignants et aux chercheurs.

Disponible en version papier auprès des sections départementales du SNUipp-FSU ou en téléchargement sur www.snuipp.fr

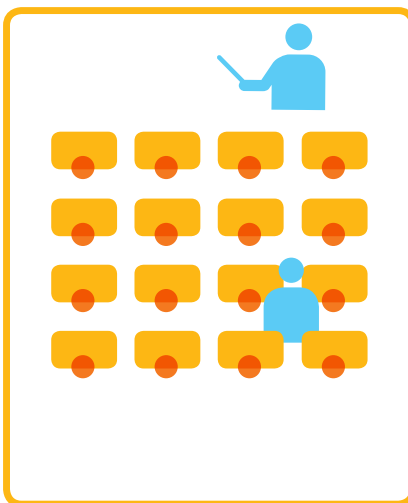
écrire des textes. La séance-type commence par une « *dictée sans erreur* » qui permet de segmenter la phrase en mots. Ensuite, la mise en commun collective « *amène les élèves à expliquer leurs stratégies et à en débattre* » indique Pierre. L'affichage et les cahiers-outils permettront de valider la phrase avant qu'elle soit



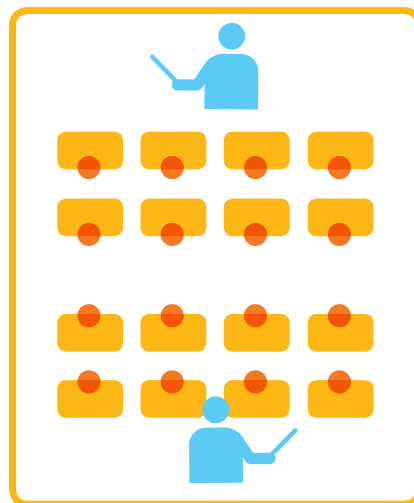
1 L'un enseigne, l'autre observe



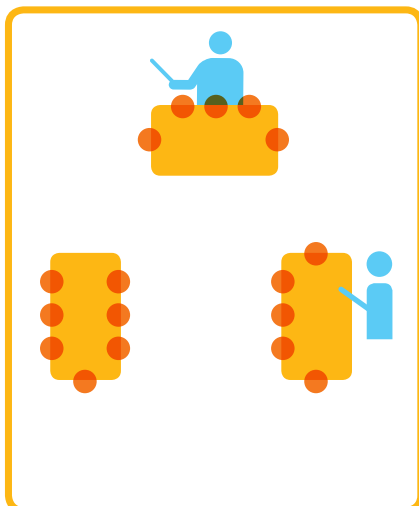
2 L'un enseigne, l'autre aide



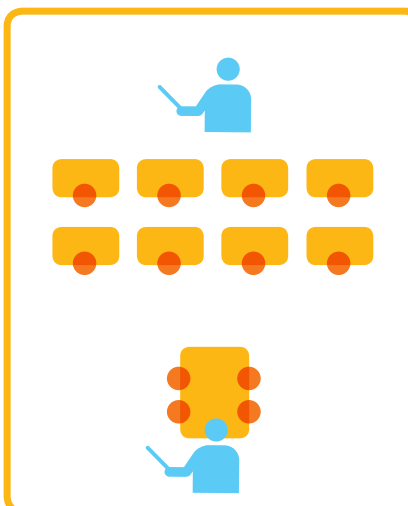
3 Enseignement parallèle



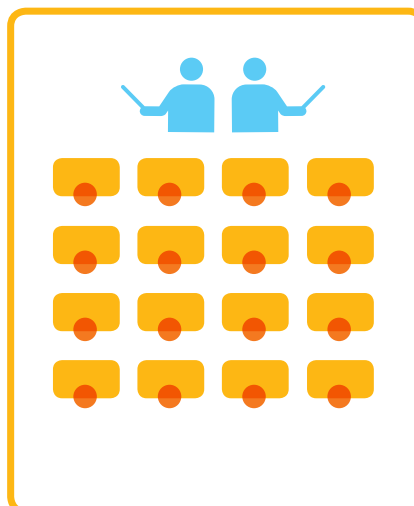
4 Enseignement en ateliers



5 Enseignement avec groupe différencié



6 En tandem



TYPOLOGIE DES CO-INTERVENTION

À partir du travail de deux chercheurs américains, Claire Boniface, IEN à Paris, a identifié 6 modalités de co-intervention possibles. Dans chacun des cas le degré de collaboration nécessaire pour co-enseigner n'est pas le même et le temps de travail commun préparatoire peut être réduit ou au contraire important.

recopiée individuellement. « *Les Maclé reposent beaucoup sur les habitudes, de manière à ancrer les stratégies* » explique Muriel. Cet entraînement intensif se poursuit avec des « *lectures flash* » pour mémoriser et identifier des mots outils et des syllabes. Autant d'étapes indispensables pour que les élèves acquièrent des automatismes dans le décodage de graphèmes fréquents et de mots à forte récurrence, et puissent se concentrer sur la compréhension.

Un dispositif efficace

Enfin, le Maclé propose aux élèves un projet individuel d'écriture. Courriers et exposés mais aussi recettes ou présentations d'albums. Ainsi, Océane a écrit à sa grand-mère à la Réunion et Isaac décrit une séance de foot. « *Il faut que le projet vienne d'eux-mêmes pour que l'écrit prenne un sens concret* » expliquent les enseignants. « *Sans le PDM, nous aurions seulement mis en place un dispositif de soutien classique* »

reconnait Muriel « *alors que là, nous avons pu croiser les regards* » indique Thierry qui regrette toutefois le manque de temps de synthèse ou que « *le Maclé n'ait pas été ouvert à des non enseignants* ». Mais les enseignants sont unanimes sur l'adhésion des élèves au dispositif et « *quand des parents viennent me dire qu'ils se rendent compte des progrès effectués par leur enfant, qu'ils s'étonnent de sa motivation à entrer dans la lecture, je sais que le dispositif a marché* » explique l'enseignante. « *Le maître en plus, c'est indispensable* » insiste Muriel qui concède toutefois que le dispositif n'est pas miraculeux. S'il permet à la plupart des élèves de progresser, dont certains de façon fulgurante, d'autres élèves « *n'ont pas décollé* ». Quant à Pierre, qui sera PDMQDC sur l'école voisine à la rentrée, il témoigne d'une « *grosse envie de remettre ça en place* ». « *Parce que le travail avec les collègues est intéressant, mais aussi parce qu'on est efficace. Et ça, c'est motivant* » conclut Pierre. VINCENT MARTINEZ