

## Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : un outil de transformation de l'école ?

Le métier de professeur dans l'enseignement primaire en France reste associé à des conditions de travail particulières : un maître attaché à une seule classe, responsable de la progression d'un groupe d'élèves pour une année scolaire. Le dispositif « Plus de maîtres que de classes », introduit à la rentrée de l'année scolaire 2013-2014, attribue un maître supplémentaire à quelques centaines d'écoles réparties sur le territoire national, en privilégiant les zones d'éducation prioritaire. Si « Plus de maîtres que de classes » est présenté d'abord comme un dispositif de remise en question pédagogique dans une visée de coordination et d'organisation du travail collectif, il constitue aussi un outil de responsabilisation. Ainsi l'évaluation institutionnelle de « Plus de maîtres que de classes » demande-t-elle non seulement que soit mesuré son effet sur les résultats des élèves, mais également qu'il soit rendu compte de son appropriation par l'équipe enseignante de l'école.

Yves Dutercq

Éric Maleyrot

### 1. Les multiples déclinaisons du dispositif « Plus de maîtres que de classes »

#### 1.1. Le cadrage national du dispositif

Les textes institutionnels définissant le dispositif précisent que le maître supplémentaire (MS) fait partie de l'équipe des maîtres, avec une mission d'appui de ses collègues dans les classes mais non de coordination. Deux objectifs sont pointés. D'une part, le dispositif doit permettre de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux (expression orale et écrite, mathématiques et méthodologie du travail scolaire) pour les conduire à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. D'autre part, il doit favoriser la mise en œuvre de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe, pour prévenir la difficulté scolaire.

En outre, les textes stipulent que c'est l'équipe des enseignants de l'école qui est garante de l'efficacité du dispositif et responsable de la cohérence des diverses formes et modalités

d'intervention pédagogique. Il s'agit d'une nouvelle modalité, celle de la co-intervention dans la classe avec l'enseignant titulaire, mais aussi d'organisations autres que par classes, dans l'esprit des cycles ou de la prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins.

## **1.2. De l'échelon national à une organisation départementale**

La question de la mise en place du dispositif « Plus de maîtres que de classes » est traitée par les recteurs à travers les textes de cadrage qu'ils produisent en début d'année. Dans les deux académies où nous avons enquêté, Bordeaux et Nantes, le discours et les préconisations répondent davantage à une exigence de conformité au regard du cadrage national qu'à un véritable pilotage.

En effet, la traduction du dispositif du niveau national au niveau local s'opère à partir de la conception qu'en ont les différents directeurs départementaux, ceux des Landes, de Loire-Atlantique et de Vendée pour notre enquête. Sans critères véritablement définis au niveau académique, en tenant compte des moyens attribués en postes au département, ils ont ainsi fait appel à l'expertise des inspecteurs de l'Education nationale (IEN) de circonscription pour identifier les écoles sans qu'il leur soit demandé un projet. Les choix propres au directeur départemental apparaissent dans la mise en place et le suivi du dispositif avec l'insistance dans un département sur la lutte contre le décrochage scolaire, dans les deux autres sur l'innovation.

- **Dans les Landes**, deux IEN chargés du suivi de « Plus de maîtres que de classes » ont formé un groupe de pilotage composé de trois conseillers pédagogiques, d'un maître de Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficulté (RASED) et d'un maître formateur. La première année de mise en œuvre, le groupe de pilotage, en défaut de repères pour mesurer l'efficacité des écoles, est amené à questionner les enseignants sur leurs représentations et préoccupations réelles afin d'évaluer l'existant et les évolutions en cours.

- **En Loire Atlantique**, un comité de pilotage regroupe l'inspecteur de l'Education nationale adjoint au directeur académique (IENA), des IEN, des conseillers pédagogiques de circonscription (CPC), un conseiller académique en recherche-développement, innovation et expérimentation (CARDIE) et un enseignant-chercheur. Les deux mots d'ordre sont ceux d'innovation et d'expérimentation. Ce management du dispositif qu'on peut qualifier de cadrage souple prend forme à travers la mise en place d'un espace de formation-action-recherche lié à l'Institut français de l'éducation (IFé) et à une équipe de recherche.

- **En Vendée**, le dispositif, pensé comme une expérimentation sur trois ans, est piloté exclusivement par l'IENA qui cherche à favoriser la co-intervention.

## **1.3. Des choix d'implantation d'écoles et de maîtres supplémentaires plus politiques et circonstanciés que pédagogiques**

A la rentrée 2013, 57,5 postes sont affectés à « Plus de maîtres que de classes » dans l'académie de Nantes : 6 en Vendée (dont 2 adaptations d'anciens dispositifs), sur 6 circonscriptions et 10 écoles ; 29,5 en Loire Atlantique (dont 10 adaptations d'anciens dispositifs), sur 17 circonscriptions et 43 écoles. Pour l'académie de Bordeaux, 5 postes dans

les Landes, sur 6 circonscriptions et 10 écoles dont un regroupement pédagogique intercommunal.

La répartition des postes dépend essentiellement des besoins repérés dans les écoles, des contraintes de fonctionnement (transformation d'anciens dispositifs dans les écoles). L'affectation de certains MS sur deux voire trois établissements augmente la couverture des écoles sur le département et limite l'arbitraire de choix trop sélectifs pour satisfaire le plus grand nombre, mais disperse les moyens.

Le profilage des postes de MS par les directeurs académiques se heurte aux possibilités effectives de choisir un candidat répondant aux critères fixés ou envisagés : une expérience suffisante de l'enseignement ; un intérêt pour la formation ; une capacité à travailler en équipe ; des compétences relationnelles. Si bien que la nomination des MS s'est surtout effectuée en privilégiant leur cooptation par l'équipe enseignante de l'école. Parfois les IEN sont intervenus dans cette nomination, négociant avec un(e) enseignant(e) de l'école pour exercer la mission de MS, certains ajoutant la contrainte supplémentaire de recruter un enseignant du cycle 2.

Alors que les MS doivent a priori disposer d'une certaine maîtrise pédagogique et didactique pour porter un nouveau regard sur les difficultés rencontrées par les élèves, ce ne sont pas toujours les enseignants les plus expérimentés qui ont été recrutés mais ceux qui se sont portés volontaires.

#### **1.4. Un cadrage souple et une attente de professionnalisation des équipes enseignantes**

L'hétérogénéité des dispositifs reflète l'autonomie de leur régulation au niveau départemental en fonction des caractéristiques des circonscriptions. Les projets initiaux des écoles sont variés, pour moitié centrés sur le cycle 2 (GS, CP et CE1), pour moitié (petites écoles) sur l'ensemble des classes.

Pour permettre l'appropriation du dispositif, beaucoup de temps a été consacré à l'organisation des premières propositions de travail avec le MS. En l'absence de temps de concertation prévu dans le cahier des charges, la préparation, la coordination et la régulation des projets collectifs se sont faites sur des temps informels, selon la bonne volonté des enseignants et grâce aux échanges à distance (mails, espace virtuel partagé).

A quelques exceptions près, les dispositifs ont été négociés entre les écoles et leur circonscription la première année, avec parfois même une grande liberté d'initiative pour leur mise en œuvre pédagogique, dans un esprit d'expérimentation. Toutefois, les IEN ont eu tendance à centrer le dispositif sur les niveaux CP/CE1, le destinant à la prévention de la difficulté scolaire notamment reliée à l'apprentissage de la lecture.

Les premiers bilans des groupes de pilotage ou le discours des IEN lors des journées de formation des équipes enseignantes ont donné lieu à rappel des enjeux du dispositif et proposition de révision de l'organisation ou de l'action des enseignants. On peut donc parler de recadrage souple ou encore de responsabilisation encadrée, par les IEN, les CPC mais aussi les comités de pilotage.

Un premier effet positif de ce recadrage est exprimé par les IEN eux-mêmes qui, lorsqu'un MS est implanté dans une seule école, décrivent le travail en équipe comme plus intense et davantage centré sur des questions pédagogiques avec une mutualisation et une mise en cohérence des pratiques qui demandent planification et négociation.

Le rôle pédagogique des conseils de cycles s'est trouvé souvent raffermi et, de façon générale, l'introduction du MS oblige les enseignants à faire émerger, dans certaines écoles, des pratiques collectives et innovantes. En ce sens, le rôle du MS dans la professionnalisation des équipes et dans le diagnostic est essentiel, ce qui pose le problème de son recrutement.

Les attentes de professionnalisation des équipes sont grandes : objectivation des pratiques et coopération. Si la liberté pédagogique prime dans la mise en place des interventions du MS, le guidage des cadres intermédiaires restreint en fait les marges de manœuvre. Le dispositif soulève ainsi la question de l'évolution de la professionnalité des enseignants.

## **2. Une mise en question du professionnalisme enseignant**

L'étude ethnographique de trois écoles de l'académie de Nantes nous a incités à analyser l'impact du dispositif sur l'évolution de la professionnalité et du professionnalisme des enseignants.

### **2.1. Trois écoles contrastées**

L'école A est une école primaire rurale (maternelle et élémentaire) de 6 classes, de la toute petite section au CM2. L'équipe pédagogique y est composée d'enseignants de la même tranche d'âge, 35-45 ans, la majorité ayant une ancienneté de plusieurs années dans l'école. Les échanges concernant le dispositif montrent une unité et une adhésion de l'équipe aux modalités choisies du travail collectif.

L'école B est également une école primaire rurale de 6 classes et compte en plus une classe d'inclusion scolaire. Plusieurs enseignants ayant quitté l'école l'année précédente, restent trois anciens (plus de 40 ans), dont le directeur. Les nouveaux enseignants, dont le MS, sont plus jeunes. Les discours relatifs au fonctionnement du dispositif dans l'école se révèlent conflictuels entre le MS et les enseignants en raison de conceptions différentes du rôle du MS.

L'école C est une école élémentaire urbaine pointée par le directeur académique comme « école à aider » dans son département car accueillant un public mixte d'élèves dont une bonne partie présente des difficultés sociales identiques à celles relevant de l'éducation prioritaire. Elle compte 7 classes du CP au CM1/CM2 (élèves de 6 à 10 ans). L'équipe pédagogique est composée pour moitié d'anciens (plus de 40 ans) et pour l'autre moitié de nouveaux et jeunes enseignants (moins de 30 ans) nommés pour l'année. Le MS, à l'interface entre les deux générations, est âgé de 35 ans. Les jeunes suivent la dynamique consensuelle lancée par leurs aînés.

### **2.2. Professionnalité et professionnalisme des enseignants**

Il nous faut tout d'abord distinguer les termes de professionnalité et de professionnalisme. Aballéa (1997) souligne une double dimension de la professionnalité qui attribue « à un

individu ou à un groupe une expertise complexe et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes, de mise en œuvre, ou, pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie ». Le professionnalisme, quant à lui, renvoie à la rhétorique et aux normes établies. Dans le cas des enseignants bénéficiant du dispositif « ce professionnalisme renvoie en fait à la capacité d'un acteur à prendre en compte des exigences qui ne viennent pas des professions elles-mêmes et ne sont pas propres à leur activité » (Champy, 2009). Une tension apparaît alors entre un professionnalisme qu'on peut qualifier d'« interne », défini par les professionnels eux-mêmes (l'enseignant qui se montre compétent et qui respecte dans sa pratique les procédures et les normes établies par la profession) et un professionnalisme dit « externe », en partie défini par des agents externes.

Quelles sont alors les conséquences de l'introduction du dispositif « Plus de maîtres que de classes », supposant une coordination de l'action pédagogique, sur l'évolution de la professionnalité des enseignants ?

### **2.3 L'organisation du travail collectif comme révélateur de la professionnalité**

Les deux types d'organisation du travail collectif qui caractérisent les trois écoles révèlent une redéfinition de la professionnalité des enseignants engagés dans le dispositif.

Le directeur de l'école A a programmé des temps bien définis dans le calendrier de l'année. Six conseils des maîtres d'une heure et demie chacun, se déroulant après la classe, sont consacrés à la régulation du dispositif et à la résolution de problèmes rencontrés. *A contrario*, dans les écoles B et C les temps de réunion ne sont pas qualifiés, les questions concernant le dispositif sont abordées parmi d'autres points dans les conseils de maîtres ou de cycles.

Dans les trois écoles, la préparation et l'analyse des séances associant maîtres de classe et MS se font exclusivement sous forme de temps non comptabilisés dans le service des enseignants. Il s'agit de ce fait d'échanges informels hors classe, à la pause du midi ou en fin de journée, mais aussi de beaucoup d'échanges par courriel le soir, le week-end ou pendant les vacances scolaires. Le dispositif est par ailleurs à l'origine de l'ouverture par les enseignants de l'école A d'un espace virtuel de partage pour optimiser leur activité de programmation et de préparation des séances entre maître de classe et MS. A l'école C, en revanche, la multiplication des périodes de concertation sur le dispositif et sur d'autres projets de l'école a conduit le directeur à ménager les jeunes enseignants pour éviter la saturation.

D'un point de vue pédagogique, la co-intervention, définie par les enseignants comme une intervention concernant le même apprentissage menée à deux maîtres dans la classe, n'apparaît pas comme une modalité habituelle, sauf dans les classes de maternelle. Si la co-intervention a constitué le scénario pédagogique principal la première année dans l'école A, une diversification des modalités pédagogiques a été opérée la seconde année, argumentée par le souhait de ne pas travailler seulement en co-intervention. A l'école B, la co-intervention n'a eu lieu que dans une seule classe la première année et a disparu la seconde, tandis que les enseignants de l'école C l'ont peu expérimentée, préférant reprendre une modalité pédagogique qu'ils avaient dû abandonner, celle du décloisonnement des classes

pour un travail en groupes de besoin. Les enseignants de ces deux écoles expriment des réticences d'ordre culturel et politique : ils sont en effet convaincus que la co-intervention est moins efficace que la constitution de petits groupes. Ils critiquent notamment la méconnaissance du problème des classes à double niveau et dénoncent l'interdiction institutionnelle de leur dédoublement au profit d'une co-intervention qu'ils jugent difficile à mettre en œuvre.

Deux déclinaisons différentes de la professionnalité peuvent être mises au jour. Dans les écoles B et C, la co-intervention est comprise par les équipes enseignantes comme une injonction qui vient heurter les convictions et les manières habituelles d'enseigner. Cette innovation institutionnelle est jugée non efficace ou peu satisfaisante. Le travail en groupes plus petits d'élèves constitue alors la modalité privilégiée des organisations pédagogiques, caractéristique d'une forme de professionnalité dans laquelle domine la recherche du confort pédagogique des enseignants et du mieux-être des élèves pour apprendre. Dans l'équipe enseignante de l'école A émerge une autre forme de professionnalité : la recherche d'une amélioration des compétences didactiques et des manières de faire auprès des élèves oriente vers des organisations pédagogiques plus variées, se couplant alors au cadre national du dispositif. L'expérimentation de la co-intervention témoigne d'une volonté d'innovation au service d'une meilleure efficacité pédagogique.

#### **2.4. Professionnalisme et conceptions de la responsabilisation**

La perception de l'autonomie professionnelle ainsi que les conceptions de l'évaluation du dispositif révèlent sous un autre angle les formes de professionnalité des enseignants, émanant de leur professionnalisme conçu comme idéal et valeur de cette professionnalité.

Les enseignants de l'école A déclarent disposer d'une plus grande autonomie pédagogique. Même si le dispositif borne l'autonomie puisqu'il privilégie des outils communs et préconise des formes d'intervention pédagogique au détriment d'autres, le dispositif, disent-ils, éclaire sur des pratiques, sur des savoirs didactiques, sur la connaissance de l'élève et des obstacles qu'il rencontre. Il permet un enrichissement professionnel par l'observation en action d'un autre enseignant et l'expérimentation de nouvelles manières de faire. Cette compréhension révèle un professionnalisme entendu comme expertise dans l'apprentissage et les difficultés scolaires. Elle sous-tend l'acceptation, au sein de l'équipe, d'une forme de reddition de comptes « intra-professionnelle » par l'échange et la discussion entre pairs sur les effets de la pratique de chacun. Par ailleurs, les jugements des enseignants, d'abord réservés puis satisfaits de l'évaluation réitérée de leurs élèves par l'équipe de circonscription, sont révélateurs de leur réflexion. Ils marquent une acceptation progressive d'une forme particulière de responsabilisation, impliquant une obligation de rendre des comptes à leur supérieur hiérarchique des effets objectivés de la mise en œuvre du dispositif.

Pour les enseignants des écoles B et C, en revanche, malgré l'orientation favorable à l'innovation de leurs inspecteurs qui les laissent expérimenter, le dispositif constitue une atteinte à l'autonomie pédagogique. Le fait de travailler dans deux espaces séparés, reconnaissent certains, est une façon pour chacun de garder sa « liberté pédagogique ». Cette défense de liberté caractérise un professionnalisme qui privilégie la forme individuelle de l'enseignement. Elle s'exprime par la critique du travail à deux et la description de

manières de faire autres que celles préconisées dans les textes de cadrage national du dispositif, ce qui conduit même le directeur de l'école B à parler de détournement. Le jugement négatif de l'auto-évaluation mise en place par le directeur académique trahit des réticences d'ordre largement culturel. Une méfiance à l'égard de la hiérarchie moins proche est clairement déclarée qui met en relief certains éléments du dispositif et en tait d'autres, en décalage avec le discours du professionnalisme « externe » compris ici comme capacité collective des enseignants à rendre compte de manière objective des résultats et de la plus-value du dispositif mis en œuvre dans leur école. Convaincus que le fonctionnement qu'ils ont choisi est le plus adapté pour leur école sans pouvoir le mesurer, ces enseignants sont dans l'incapacité de rendre compte autrement que par des impressions sur le comportement des élèves. Paradoxalement, les enseignants souhaitent une évaluation claire du dispositif par leur IEN à la fin de l'année, ce qui met en évidence le fait que la redevabilité institutionnelle ne fait pas partie du registre d'évaluation de leur travail d'enseignants.

Deux formes de professionnalisme émergent de la mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes » : un professionnalisme par lequel un outil servant la responsabilisation devient un moyen de développement professionnel collectif, par la recherche d'une amélioration des compétences à enseigner auprès des élèves ; une forme traditionnelle du professionnalisme dans laquelle l'obligation de résultats est considérée comme un asservissement des enseignants. Le professionnalisme « externe » relevant de la logique managériale d'efficacité apparaît dès lors incompatible avec le professionnalisme centré sur l'instruction et l'ouverture culturelle des élèves issus de milieux sociaux dits défavorisés que revendiquent les enseignants.

### **3. Les contradictions d'une politique à vocation innovante**

Officiellement destiné à impulser l'innovation pédagogique au service de la réussite des élèves, le dispositif « Plus de maîtres que de classes » soulève la question de l'efficacité, donc de l'évaluation, d'un outil au service de la transformation de l'école.

Le couplage des objectifs des politiques de niveau national, académique et même départemental avec ceux des écoles apparaît finalement assez lâche. Malgré un cadrage souple des inspecteurs de circonscription et une attente de professionnalisation des équipes enseignantes, la sélection des écoles pour l'implantation du dispositif et le choix des MS sont plus circonstanciés aux nécessités départementales que pédagogiques.

Ainsi les maîtres supplémentaires ne sont pas toujours les enseignants les plus expérimentés mais ont été recrutés parce qu'ils se sont portés volontaires. Reste alors en suspens leur degré de maîtrise pédagogique et didactique pour fonder un nouveau regard sur les difficultés rencontrées par les élèves et jouer un rôle moteur dans la professionnalisation des équipes enseignantes.

Si l'introduction du MS montre un raffermissement du rôle pédagogique des conseils de cycles et oblige les enseignants à des pratiques plus collectives, la mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes » interroge aussi l'évolution de leur professionnalité.

Notre enquête dans trois écoles donne à voir deux formes de professionnalité des

enseignants. Une forme émergente de professionnalité consiste à porter son action sur le renforcement par le collectif de ses compétences didactiques et de ses manières de pratiquer auprès des élèves afin d'affirmer son expertise de l'apprentissage. Cette conception à dimension collective se manifeste par l'acceptation d'une forme de reddition de comptes, à la fois « intra-professionnelle », par la discussion au sein de l'équipe enseignante, et « institutionnelle », par la communication à la hiérarchie des résultats attendus des élèves et des choix collectifs pédagogiques opérés. Une seconde forme traditionnelle de professionnalité recherche confort pédagogique et apprentissage en petits groupes d'élèves. Cette conception plus individualiste manifeste une résistance par la critique du caractère obligatoire du travail à deux. La reddition de comptes rencontre incompréhension et réticence.

Les indicateurs pour évaluer l'impact du dispositif sur les élèves et sur leurs pratiques ne sont pas prévus : dans le cadre du principe de responsabilisation, il est en effet laissé la plus grande liberté aux équipes pour construire localement des évaluations. Pour certains acteurs, il s'agirait d'abord de repérer les difficultés des élèves en mettant en place des évaluations à valeur diagnostique puis à dimension sommative. Pour d'autres, l'évaluation est à envisager plus en termes de déplacement des pratiques enseignantes et de fonctionnement collectif. La dispersion des moyens rend délicate la mesure de l'impact du dispositif et les objectifs à atteindre ne sont que rarement inscrits dans les projets d'école. Les difficultés des IEN à objectiver dans leurs réponses les effets du dispositif montrent bien les tensions dans lesquelles ils sont pris, entre mesure de l'amélioration des résultats des élèves et de la qualité du travail des enseignants.

Certes le dispositif est récent mais les expériences passées d'expérimentations similaires ont été peu prises en compte et il n'existe plus aucune évaluation standardisée communiquée à l'institution pour mesurer les effets sur les apprentissages, ce qui rend impossible toute régulation nationale et s'oppose même au principe d'égalité des chances. Or rappelons que la notion d'efficacité renvoie à la stabilité d'indicateurs pertinents qui assurent, sur le territoire, le rapport à une école juste car fondée sur les mêmes critères observables au niveau national.

***Yves Dutercq***  
***CREN, Université de Nantes***

***Éric Maleyrot***  
***LIRDEF, Université Paul Valéry, Montpellier 3***

## Bibliographie

Aballéa, F. (1997). Décentralisation et transformation du travail social. *Sociétés et représentations*, 5, 39-49.

Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : Presses universitaires de France.

Dutercq, Y. & Maleyrot, E. (2017, à paraître). Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : un outil de responsabilisation et de remise en question du professionnalisme enseignant ? In Y. Dutercq & C. Maroy (Coord.) *Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation*. Bruxelles : De Boeck.

Dutercq, Y. & Maleyrot, E. (2015). Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : une nouvelle organisation pédagogique de l'école ? *Les Conférences du CREN*, 17 juin 2015. [http://www.cren.univ-nantes.fr/1436449113535/0/fiche\\_actualite/&RH=1389276915118](http://www.cren.univ-nantes.fr/1436449113535/0/fiche_actualite/&RH=1389276915118)

Maleyrot, E. (2015). Collégialité contrainte et coopération dans l'enseignement primaire : le cas du dispositif « Plus de maîtres que de classes ». *La Biennale internationale de l'Education, de la Formation et des Pratiques professionnelles 2015, Juin 2015*. Paris, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01187888/document>

Ministère de l'Education Nationale (2012). Circulaire 2012-201 relative aux dispositifs « Plus de maîtres que de classes », missions, organisation du service et accompagnement des maîtres du 18 décembre 2012, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale BOEN n° 3 du 15 janvier 2013*.

Ministère de l'Education Nationale, Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (2013). *10 repères pour la mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*. [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/19/0/Dispositif\\_plus\\_de\\_maitres\\_reperes\\_de\\_mise\\_en\\_oeuvre\\_VE\\_260190.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/19/0/Dispositif_plus_de_maitres_reperes_de_mise_en_oeuvre_VE_260190.pdf)