

# Plus de maîtres que de classes

## Une évaluation qualitative du dispositif en Loire-Atlantique

### 2016-2017

Groupe de travail formation :

Soizic CHAPRON, Nathalie DONOT, Marie-Olga LE BLASTIER, Emmanuelle NIVESSE-JOVER, Conseillères Pédagogiques de Circonscription  
Marie TOULLEC-THERY, Maître de Conférences – Université de Nantes

## Préambule

Dans le département de Loire-Atlantique (44), le dispositif « Plus de maîtres que de classes » s'est structuré, dès 2013, autour d'un groupe de pilotage, d'un comité de suivi et d'un groupe « formation »<sup>1</sup>.

Nous présentons ci-dessous les résultats d'une évaluation qualitative du dispositif « Plus de maîtres que de classes », mise en place en Juin 2017, et qui a été conduite par le groupe de travail « formation », constitué de quatre conseillères pédagogiques de circonscription et d'une chercheure en Sciences de l'Éducation.

## 1. PRESENTATION DU PROTOCOLE D'ÉVALUATION QUALITATIVE EN 2016-2017

Comme chaque année depuis 2015<sup>2</sup>, les écoles de Loire-Atlantique engagées dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes » ont été invitées à produire un bilan qualitatif des actions menées dans les classes avec l'enseignant supplémentaire. L'annexe 1 présente le document d'évaluation pour l'année 2016-2017.

### 1a) Objectifs de l'évaluation

La fonction première de cette évaluation est d'aider les équipes enseignantes à analyser les effets produits par le dispositif « Plus de maîtres que de classes ».

Cette évaluation qualitative a donc pour but:

- d'engager les enseignants dans un processus d'auto-analyse, en équipe ;
- de leur permettre de réinvestir prioritairement, l'année suivante, les actions les plus pertinentes au regard de la réussite des élèves, en lien notamment avec leurs démarches d'évaluation dans la classe ;
- et, plus généralement, de favoriser des évolutions dans les pratiques de classe, dans le dispositif ou en dehors du dispositif.

L'évaluation qualitative permet une analyse sur la durée :

- des pratiques enseignantes ;
- des effets sur les résultats des élèves.

---

<sup>1</sup> <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>

<sup>2</sup> Auparavant, en 2014, les maîtres supplémentaires de la Loire Atlantique ont participé à l'enquête nationale pilotée par le Comité National de Suivi « Plus de maîtres que de classes ». [http://cache.media.education.gouv.fr/file/10\\_-octobre/07/2/Rapport\\_comite\\_national\\_suivi\\_dispositif\\_Plus\\_de\\_maitres\\_que\\_de\\_classes\\_oct2015\\_485072.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_-octobre/07/2/Rapport_comite_national_suivi_dispositif_Plus_de_maitres_que_de_classes_oct2015_485072.pdf)

En juin 2017, le taux de réponses à cette évaluation qualitative a permis de mettre en évidence de grandes tendances, avec une participation suffisamment représentative (64 sur 67 écoles, soit plus de 95%) pour donner lieu à une analyse d'ensemble. Ce taux de réponses massif constitue en lui-même un indicateur intéressant : les équipes enseignantes montrent ainsi l'importance qu'elles accordent à faire connaître leurs actions et les effets constatés.

## 1b) Ce que l'on a cherché à observer à travers l'évaluation qualitative

Rappelons qu'il n'existe à ce jour aucun résultat d'enquête, à l'échelle nationale, qui établit les effets du dispositif « Plus de maîtres que de classes » sur les élèves concernés<sup>3</sup>.

L'enjeu de notre enquête n'est ni national ni statistique, mais il nous semblait indispensable, au niveau de notre département (44), d'étudier de près les effets produits par le dispositif « Plus de maîtres que de classes », en partant de l'observation et de l'évaluation des premiers acteurs de terrain : les enseignants des classes et les maîtres supplémentaires. C'est bien l'ensemble de l'équipe enseignante qui a été sollicité, et pas seulement le maître supplémentaire.

En Loire-Atlantique, le Groupe de pilotage du dispositif « Plus de maîtres que de classes » a proposé quatre domaines pour apprécier les progrès et les réussites des élèves : la lecture, la production écrite, le langage oral, les mathématiques.

Le questionnement des équipes a été orienté autour de deux grands axes :

- **« Dans votre école, qu'est-ce qui est efficace ? »**

Cette première question vise à repérer les différentes dimensions sur lesquelles l'équipe d'école peut constater des progrès, à partir de critères observables. Majoritairement, les réponses sont rédigées sous la forme de capacités : « Les élèves sont capables de ... ». En complément, pour affiner leurs réponses, les enseignants ont été invités à décrire les traces des réussites, qu'elles soient orales ou écrites. Ils se sont appuyés pour cela sur différentes formes d'évaluation, sur des situations d'observation, sur des échelles descriptives...

- **« Qu'est-ce qui a conduit à ces effets positifs ? »**

La réponse à cette deuxième question vise à mettre au jour :

- la pertinence des modalités mises en œuvre (parmi les 7 modalités de co-intervention et de co-enseignement, présentées en Annexe 2) ;
- la pluralité des facteurs d'efficacité constatés par les équipes enseignantes.

## 1c) Méthodologie d'analyse des données

### Précautions et remarques préalables

- Les enseignants mentionnent très majoritairement les apprentissages mis en œuvre au cycle 2. Dans quelques cas, on peut aussi observer des réponses concernant le cycle 1 (ex : GS) ou le cycle 3.
- Les situations relevées dans les bilans sont celles qui sont considérées comme efficaces par les équipes. Dans la mesure où les enseignants ont opéré des choix, ces situations ne sont pas exhaustives.

---

<sup>3</sup> Cette question de l'évaluation du dispositif plus de maîtres que de classe a fait l'objet d'un groupe de travail au Centre Alain Savary, IFÉ-ENS de Lyon dont Nathalie DONOT et Marie TOULLEC-THERY ont fait partie. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/evaluer-plus-de-maitres-que-de-classes-oui-c2019est-possible>

- Les remarques des enseignants ont été librement formulées, sans catégorisation préalable de réponses à fournir.
- Enfin, cette analyse qualitative des bilans s'appuie uniquement sur des éléments déclaratifs.

### Méthodologie d'analyse

Les éléments d'analyse ci-après présentent des données quantitatives. Nous avons ainsi procédé au dénombrement :

- des situations mentionnées (dans chaque domaine d'enseignement et selon la nature des compétences travaillées) ;
- des différentes modalités de travail partagé.

L'analyse revêt un caractère qualitatif en ce qui concerne :

- les situations d'apprentissage et les compétences enseignées (pour chaque domaine d'enseignement observé) ;
- les effets positifs ;
- les facteurs d'efficacité.

Nous avons d'abord listé les termes les plus fréquemment utilisés par les écoles. Nous les avons comptabilisés puis catégorisés. Nous tenons malgré tout à souligner que la part de notre analyse et de notre interprétation n'est pas à négliger.

## **2. PRESENTATION DES RESULTATS DANS LES QUATRE DOMAINES OBSERVÉS**

**2a) FRANÇAIS : Langage oral** - Par Emmanuelle NIVESSE-JOVER

**2b) FRANÇAIS : Lecture** - Par Marie-Olga LE BLASTIER

**2c) FRANÇAIS : Production d'écrit** - Par Soizic CHAPRON

**2d) MATHEMATIQUES : Nombres et calcul** - Par Nathalie DONOT

## 2a) PRESENTATION DES RESULTATS : LE LANGAGE ORAL

Par Emmanuelle NIVESSE-JOVER, CPC Nantes II

### La place de l'enseignement du langage oral dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes »

Les situations efficaces en langage oral déclarées dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes »

Sur 64 écoles ayant répondu à l'enquête, 9 écoles n'évoquent aucune situation d'enseignement efficace du langage oral. Les 55 autres écoles évoquent 137 situations efficaces d'enseignement du langage oral. Ce domaine d'enseignement représente ainsi **21,9% des situations efficaces** relevées par les équipes.

Les situations exprimées d'enseignement de l'oral au **cycle 1** (28 situations dans 16 écoles) et au **cycle 3** (11 situations dans 7 écoles) ne sont pas prises en compte dans les données qualitatives qui suivent. L'enquête qualitative ne concerne en effet que le **cycle 2**, soit 98 situations, mises en œuvre dans 50 écoles.

Les modalités de travail partagé en langage oral

Les actions jugées efficaces dans le champ du langage oral privilégient largement la **co-intervention**. Le tableau ci-dessous montre que les dyades « maître de classe/maître supplémentaire » mettent surtout l'accent sur un travail en groupe restreint, que ce soit par la mise en œuvre d'ateliers (« enseignement en ateliers ») ou par la scission du groupe en deux (« enseignement en parallèle »). Les groupes restent alors hétérogènes. La dimension groupe homogène est en revanche plus limitée (« groupes différenciés » : 16,1%).

		%	%
<b>Co-enseignement</b>	Enseignement en tandem	13,9	<b>20,5</b>
	L'un enseigne, l'autre aide	2,2	
	Les deux aident	4,4	
<b>Co-présence</b>	L'un enseigne, l'autre observe	3,6	<b>3,6</b>
<b>Co-intervention</b>	Enseignement en ateliers	33,5	<b>75,9</b>
	Enseignement avec groupes différenciés	16,1	
	Enseignement en parallèle	26,3	
		100	100

### Des contenus d'enseignement qui attestent d'une appropriation, par les équipes, des programmes d'enseignement du langage oral (2015)

Un équilibre dans les compétences travaillées dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes »

Nous avons catégorisé les situations efficaces selon les compétences des programmes relatives au langage oral.

90% des situations évoquées correspondent aux trois compétences suivantes, de manière équilibrée :

- Ecouter pour comprendre ;
- Dire pour être entendu et compris en adresse à un auditoire ;
- Participer à des échanges dans des situations diversifiées.

Les 10% restants correspondent à des micro-compétences ou relèvent de l'étude de la langue (vocabulaire, syntaxe, prononciation notamment). Ils ne sont pas repris dans le tableau ci-dessous, qui s'attache plutôt à présenter les activités conduites en classe dans les trois compétences des programmes.

Compé- -tences	Ecouter pour comprendre		Dire pour être entendu et compris en adresse à un auditoire			Participer à des échanges dans des situations diversifiées				
	Activités	Compréhen- sion d'un texte lu	Compréhen- sion d'un message : consignes, devinettes avec inférences	Présentation d'exposés	Restitution d'histoire	Mise en voix de textes lus ou écrits	Débats littéraires, débat philo	Conseils d'enfants	Préparation de l'écriture d'un journal	Préparation d'un travail commun
	28	5	9	22	5	14	2	1	1	12
<b>Nombre</b>	33		36			30				

La 4<sup>ème</sup> compétence des programmes, « Adopter une distance critique par rapport au langage produit », n'est jamais citée pour elle-même. Cependant, les commentaires des équipes permettent de supposer que cette compétence fait bien l'objet de temps structurés d'enseignement, au sein de séquences centrées sur les trois compétences citées ci-dessus. Les équipes évoquent en effet 34 fois des pratiques relevant d'une mise à distance critique sur les productions orales : l'utilisation d'enregistrements pour s'écouter, l'aménagement de temps de co-évaluation et d'auto-évaluation, un travail sur les règles régulant les échanges, la prise en compte de critères explicites, l'utilisation de grilles d'analyse.

#### Langage oral et croisement entre enseignements : la place prépondérante de la lecture

57,6% des situations de langage oral rapportées par les équipes sont en lien avec **l'enseignement de la lecture** : le travail sur la compréhension (dont la reformulation de textes), les débats littéraires (interprétation et avis sur les textes), et la restitution de récit.

11% des situations se rapportent à la **verbalisation des stratégies et des procédures au sein des enseignements**.

Les **exposés** représentent 8% des situations.

Les situations liées à **l'enseignement moral et civique** (débats non littéraires, conseils d'élèves) ne représentent en revanche que 3,6% des situations.

#### **Inventaire des effets positifs : la place prépondérante de l'acquisition des compétences des programmes**

##### Des effets positifs sur les apprentissages

L'analyse des effets du dispositif, dans le domaine de l'oral, est fortement focalisée sur les apprentissages<sup>4</sup> : **70,7% des effets positifs relevés par les équipes concernent l'acquisition de compétences**, dont 39,5% en situation de réinvestissement.

On peut lire par exemple :

- « [capacité à reformuler réinvestie] dans les activités quotidiennes de la classe : lecture, résolution de problèmes, histoire » ;
- « quelques transferts dans les situations de production écrite où les états mentaux des personnages sont pris en compte » ;

<sup>4</sup> Les évaluations départementales du dispositif entre 2014 et 2017 sont nettes sur ce point. L'attention des enseignants, d'abord portée sur les comportements généraux des élèves et les modalités d'organisation, s'est au fil des mois décalée vers des questions didactiques (nature des situations d'apprentissage, repérage des obstacles potentiels des élèves).

- « le lexique est passé dans le vocabulaire actif »...

Pour attester de l'efficacité de l'action, les équipes se fondent sur les critères de nombre et de qualité des prises de parole en continu de la part des élèves.

#### Des effets positifs sur les comportements et les attitudes des élèves

La part des effets positifs attribués à l'amélioration des attitudes ou comportements d'élèves (confiance, implication, écoute) représente 29,3% des effets positifs relevés par les équipes.

#### **Des facteurs d'efficacité variés**

Les équipes citent divers facteurs d'efficacité présentés ci-dessous.

#### Sens des apprentissages et explicitation

Les facteurs d'efficacité, mentionnés le plus fréquemment (28,6%), en appellent globalement au « **sens des apprentissages** ». **Un enseignement explicite des attendus**, associé à des critères d'évaluation explicites, serait gage de réussite. Dans une moindre mesure, **la verbalisation des procédures par les élèves et une implication de l'élève** dans son évaluation favoriseraient aussi la réussite. Les équipes disent également que **la finalité de la situation** est un facteur d'efficacité : les élèves apprendraient mieux dans le cadre d'un projet, d'une restitution du travail à des camarades.

Facteurs d'efficacité	Sens des apprentissages					
	Facteurs liés à un enseignement explicite					Finalités de la situation
	Explicitation des attendus	verbalisation des stratégies et procédures	co-évaluation	auto-évaluation	Grilles d'observation, d'analyse, échelles descriptives	Projet, restitution aux camarades
Nombre	14	7	6	3	17	23
	<b>47</b>					<b>23</b>
%	<b>28,5%</b>					

#### Les modalités de travail

Le type de **modalité** choisie est le deuxième facteur cité (17,5%). Il est corrélé dans une large mesure aux effectifs réduits, dont les élèves tirent bénéfice dans les modalités de co-intervention (privilégiées par les équipes dans 76% des situations d'enseignement de l'oral). La modalité « travail en petits groupes » est majoritairement associée à l'augmentation des **interactions** entre élèves, et dans une moindre mesure aux interactions enseignant/élèves.

Facteurs d'efficacité	Modalités		Interactions	
	Efficacité de la modalité	Effectifs réduits	Interactions maître/élèves	Interactions élèves/élèves
Nombre de citations	3	40	6	26
	<b>43</b>		<b>32</b>	
%	<b>17,50%</b>		<b>13%</b>	

#### Des facteurs temporels

Le facteur **temps** (16,7%) est le troisième facteur mentionné. Les équipes mettent ainsi essentiellement au jour l'importance de la ritualisation, la fréquence des séances, leur régularité, mais aussi parfois la reconduction de

séquences similaires plusieurs fois dans l'année, ou la programmation d'une même compétence sur les différentes années du cycle.

Facteurs d'efficacité	Facteurs temporels			
	Temps long (cycle)	Temps long (réurrence sur l'année)	Enseignement massé	Régularité, fréquence Ritualisation
Nombre de citations	5	4	0	36
	<b>41</b>			
%	<b>16,7</b>			

### Les outils communs

Les équipes mentionnent, dans une moindre mesure, **les outils**, qu'il s'agisse d'outils pour les élèves (13%) ou d'outils pour l'enseignant (6%), sans qu'aucune tendance nette ne s'affiche. Si les enquêtes manifestent une appropriation des programmes de 2015, les ressources institutionnelles ne sont, en revanche, quasiment pas citées (ressources d'accompagnement EDUSCOL mentionnées une seule fois), contrairement à des ressources éditées (*Lectorino*, *Lectorinette*, 14 fois).

### Le travail d'équipe

Le **travail d'équipe** est très peu mentionné comme facteur d'efficacité pour le langage oral (les items « préparation commune », « regards croisés » sont les plus répandus). On peut supposer que ceci est lié à la modalité de travail

Facteurs d'efficacité	Les outils et supports						
	Supports communs (pour les élèves)					Outils communs (pour les enseignants)	
	Enregistre-ments	Affichages et référents divers	Grilles de lecture	Cahiers d'écrivain, de lexique, listes	Supports jeux, albums...	Publications institutionnelles	Méthodes éditeurs
Nombre de citations	7	6	3	3	13	1	14
	<b>32</b>					<b>15</b>	
%	<b>13%</b>					<b>6,12%</b>	

privilegiée, la co-intervention (parfois en parallèle, parfois en groupes différenciés) qui ne nécessiterait pas de travail en commun de préparation. Certains commentaires invitent pourtant à relativiser cette analyse. A différents endroits de l'enquête, les équipes évoquent en effet des outils communs nécessairement issus d'un travail d'équipe : la programmation de l'enseignement des compétences sur le cycle ou la scolarité, la construction d'échelles descriptives pour les compétences orales.

Facteurs d'efficacité	Travail d'équipe	
	Co-préparation	Co-analyse, regards croisés
Nombre de citations	7	5
	<b>12</b>	
%	<b>4,90%</b>	

## 2b) PRESENTATION DES RESULTATS : LA LECTURE

Par Marie-Olga LE BLASTIER, CPC Nantes III

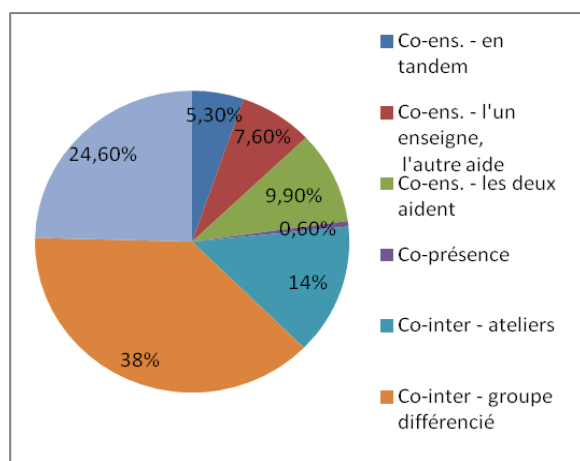
Les 62 équipes enseignantes ont mentionné 215 situations de lecture qu'elles considèrent efficaces.

Les modalités de travail retenues par les écoles en lecture dans le cadre du dispositif « Plus de maîtres que de classes »

Les actions jugées efficaces en lecture privilégient largement la **co-intervention (76,6%)**. Le tableau ci-dessous montre que les dyades « enseignant de classe/maître supplémentaire » mettent surtout l'accent sur un enseignement en groupes différenciés plutôt homogènes (avec sans doute un enjeu d'entraînement). En moindre mesure, ils divisent la classe en deux. Les ateliers sont la configuration la moins usitée.

		%	%
Co-enseignement	Enseignement en tandem	5,3	22,8
	L'un enseigne, l'autre aide	7,6	
	Les deux aident	9,9	
Co-présence	L'un enseigne, l'autre observe	0,6	0,6
Co-intervention	Enseignement en ateliers	14	76,6
	Enseignement avec groupes différenciés	38	
	Enseignement en parallèle	24,6	

Voici ci-dessous ces mêmes données en lecture graphique :



### La nature des situations d'enseignement en lecture, privilégiées dans le dispositif

Les situations d'enseignement-apprentissage en lecture s'agencent en quatre axes de travail qui ne sont pas de poids équivalent.

Les axes de travail			
La phonologie et l'étude du code	La compréhension de textes	La fluence	La lecture à haute voix
20,58 % des situations de lecture	40,80 % des situations de lecture	25,36 % des situations de lecture	13,23 % des situations de lecture

Le travail avec le maître supplémentaire donne priorité à la compréhension des textes. **La compréhension de textes courts** se met essentiellement en œuvre à partir de manuels (La Cigale, Je lis j'écris, Lectorino Lectorinette en CE1 et CE2 sont les plus cités). Le travail de compréhension réalisé sur des textes longs correspond à des lectures suivies, guidées par des questionnaires de lecture. La dyade « enseignant de classe/maître



supplémentaire » consacre une large partie de son co-travail aux situations complexes que sont celles de compréhension.

La fluence compte ensuite pour 25% de l'ensemble des situations travaillées, puis la phonologie pour 20,58%. **Les indications des équipes révèlent que les situations de phonologie, d'encodage et de décodage** sont travaillées principalement en début d'année (périodes 1 et 2), ceci pour l'ensemble des élèves d'un groupe classe. Elles s'adressent ensuite, pour les autres périodes, à des élèves organisés en groupes de besoin.

Les situations de lecture à haute voix ne sont travaillées qu'à raison de 13,23%.

#### Les facteurs d'efficacité retenus par les enseignants en lecture dans le dispositif

Nous avons comptabilisé les occurrences citées par les enseignants, relatives aux facteurs d'efficacité, pour chacun des 8 items définis dans le tableau ci-dessous.

Facteurs d'efficacité	Nombre d'occurrences	%
Les moyens de l'aide	337	43,20 %
Le temps – la temporalité	111	22,10 %
Les outils communs -enseignants (les publications institutionnelles et méthodes)	31	6,20 %
Les supports communs- élèves (enregistrement, affichages, grilles de lecture, « échelles descriptives, cahiers,...)	27	5,40 %
L'explicitation	48	9,40 %
Les interactions	42	8,40 %
Le travail partagé - entre enseignants	25	5 %

#### Les moyens de l'aide privilégiés dans le dispositif

La catégorie « les moyens de l'aide » prime largement dans les réponses des équipes (43,20 %). Plusieurs moyens sont ainsi jugés efficaces. Nous les avons consignés dans le tableau ci-dessous.

Les moyens de l'aide				
Aide (sans précision)	Différenciation	Aide individualisée	Aide en petits groupes hétérogènes	Aide en petits groupes homogènes
36 %	14,24%	1,7 %	14,8 %	32,93 %

- L'aide en petits groupes est privilégiée à l'aide individualisée (qui n'apparaît qu'à 1,7%). Le dispositif est donc bien un dispositif pour tous les élèves, comme il en est question dans la circulaire de 2012, même si les groupes homogènes sont ici nettement privilégiés (32,93%).
- Le net privilège donné au travail avec des petits groupes atteste du choix de la co-intervention.
- Le taux de différenciation (14,24%) correspond à ce que nous avons relevé lors de l'évaluation précédente en 2015.

#### Le temps – la temporalité des situations, des actions

La catégorie « temps- temporalité » compte pour 22,10 % des réponses des équipes et arrive en deuxième position.

Temps long (situations déployées sur le cycle)	Temps long (situations déployées sur l'année)	Enseignement massé	Régularité, fréquence, ritualisation des situations
7,2 %	31,53 %	7,2 %	54,05 %

Les équipes privilégient la régularité, la fréquence donc la récurrence des actions et leur ritualisation. Les dyades planifient donc leurs actions, plutôt sur l'année entière (31,53%), voire parfois, mais en moindre mesure, sur la durée du cycle (7,2%). Les enseignements massés sont peu mis en œuvre.

Aucun des autres facteurs n'atteint 10%. Dans ce domaine de la lecture, l'explicitation et les interactions (enseignant-élèves, élèves-élèves) sont peu citées.

#### Les interactions (croisées avec la dimension « petits groupes »)

Les enseignants déclarent que ce sont à la fois, la présence du maître supplémentaire et le **travail en petits groupes** qui favorisent **les interactions entre élèves** qui sont citées.

#### L'explicitation (croisée avec la dimension « affichages communs »)

**L'explicitation** s'opère essentiellement dans les phases où l'enseignant présente les attendus de la séance et par l'usage des affichages et des référents.

#### Le travail entre enseignants – le travail d'équipe

**Le travail d'équipe** est principalement effectué en dyade maître de classe-maître supplémentaire, lors d'un travail de co-analyse des séances ou de regards croisés « in situ » lors d'observations de séances, mais aussi lors du travail de co-préparation.

#### Inventaire des effets positifs du dispositif en lecture : la place prépondérante de l'acquisition des compétences des programmes

Les compétences des élèves sont citées de manière largement majoritaire (82%) par rapport aux attitudes des élèves. Le développement professionnel n'est presque pas cité comme critère positif du dispositif (l'attention des équipes est focalisée sur les élèves).

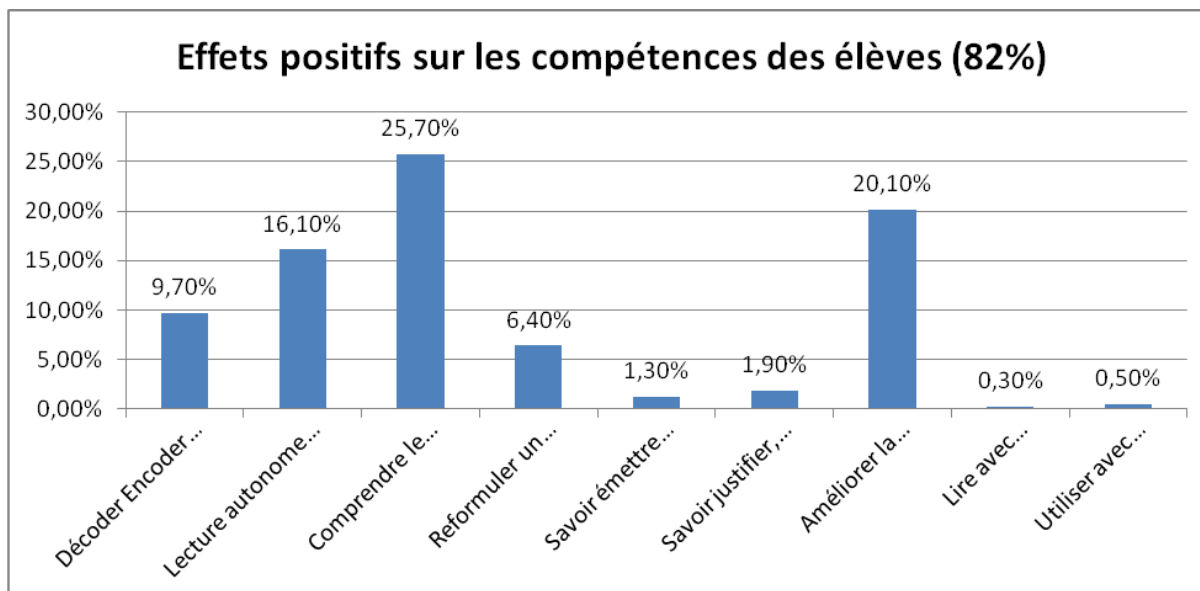
<b>Compétences des élèves</b>	<b>82%</b>
<b>Attitudes des élèves</b>	<b>14,50%</b>
<b>Développement professionnel</b>	<b>3,50%</b>

#### Les effets positifs du dispositif sur les compétences des élèves en Lecture

Dans les 82% des effets positifs attestés par les enseignants, nous avons identifié neuf compétences spécifiques que le dispositif « Plus de maîtres que de classes » a fait progresser. Nous les listons ci-dessous. Nous les avons organisées de la plus efficace à la moins efficace. Les trois premières sont nettement prépondérantes (plus de 80% à elles trois) et les 4 dernières compétences sont à peine évoquées (nous les avons écrites de ce fait en italique).

- Comprendre le sens d'un texte, d'une histoire (25,70%) ;
- Améliorer la fluence (lecture orale plus fluide) (20,10%);
- Lire de manière autonome un texte inconnu (16,10%) ;
- Décoder, encoder des syllabes, des mots (9,70%);
- Reformuler un passage, un chapitre lu individuellement (6,40%) ;
- *Savoir justifier, argumenter (1,90%) ;*
- *Savoir émettre des hypothèses (1,30%) ;*
- *Utiliser de façon efficace les outils de référence (0,50%).*
- *Lire avec expressivité (0,30%).*

Ces neuf compétences apparaissent dans le graphique ci-dessous.



Les résultats de cette analyse qualitative se trouvent confirmés par des croisements qui montrent une cohérence des déclarations des équipes (entre ce qu'ils disent de ce qu'ils font - colonne de gauche - et ce qu'ils disent de ce qui est efficace - colonne de droite).

Champs travaillés	Effets positifs attestés par les équipes
Compréhension (textes courts) : 25,30% Compréhension récits longs : 16,40%	25,70% d'effets positifs pour la compétence (comprendre le sens d'un texte, d'une histoire) 16,10 % (lecture autonome d'un texte inconnu).
Situations en fluence (25,30%)	Effets positifs « améliorer la fluence » : 20,10%

#### Le dispositif et ses effets sur les attitudes des élèves

Les enseignants constatent une évolution des attitudes des élèves et mettent l'accent sur quatre facteurs différents.

Attitudes des élèves			
L'implication, l'investissement et la mise au travail des élèves	L'autonomie des élèves	L'attention, l'écoute des élèves	La confiance en soi des élèves
49 %	11,86 %	18,64 %	20,33 %

Les résultats mettent en évidence un effet positif évident surtout lié à l'implication des élèves et à leur mise au travail, qui sont facilités par la présence du maître supplémentaire.

Dans le domaine de la lecture, l'analyse des bilans adressés par les équipes d'écoles met en évidence que les situations sont plutôt choisies pour remédier à des difficultés d'apprentissage des élèves et non pour les anticiper. Les modalités privilégiées sont celles d'un accompagnement de l'élève *via* une aide de l'enseignant.

En ce qui concerne les effets positifs, sur les 14,5% concernant les attitudes des élèves, 1,9% seulement concerne leur autonomie.

## 2c) PRESENTATION DES RESULTATS : LA PRODUCTION D'ECRIT

Par Soizic CHAPRON, CP Nantes IENA

### Les situations efficaces déclarées, en production d'écrit, dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes »

La production d'écrit, dans le cadre du dispositif « Plus de maîtres que de classes », représente environ 24% des situations efficaces que les écoles ont portées à notre connaissance, soit 153 situations. Elles donnent lieu à 182 modalités citées. Le nombre de modalités supérieur au nombre de situations est lié au fait qu'une situation peut faire intervenir plusieurs modalités. Ces dernières peuvent également évoluer sur le temps de la séance. A la marge, la remontée des écoles s'est portée également sur 8 situations de cycle 3 et 7 situations de grande section.

Pour la suite de l'analyse qualitative, seules les 138 situations du cycle 2 ont été prises en compte.

### Les modalités de travail partagé en production d'écrit

Le domaine de la production d'écrit, est, pour cette enquête, le seul domaine où les modalités de co-enseignement sont majoritaires avec 54% de modalités de co-enseignement et 45,5 % de modalités de co-intervention. Seule une situation de co-présence est mentionnée.

		%	%
<b>Co-enseignement</b>	Enseignement en tandem	22,5	<b>53,8</b>
	L'un enseigne, l'autre aide	3,8	
	Les deux aident	27,5	
<b>Co-présence</b>	L'un enseigne, l'autre observe		<b>0,6</b>
<b>Co-intervention</b>	Enseignement en ateliers	15,9	<b>45,6</b>
	Enseignement avec groupes différenciés	11	
	Enseignement en parallèle	18,7	
		100	100

### Caractérisation des situations efficaces de « production d'écrit »

Dans la mise en œuvre du dispositif, les équipes mettent en place des situations d'enseignement-apprentissage connectées aux programmes. La répartition des situations, en fonction des attendus de fin de cycle 2 de la composante « écriture », est la suivante :

Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation.	4%
Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.	88%
Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications.	8% <sup>5</sup>

Dans la composante « écriture » formulée dans les programmes, la quasi-totalité des situations travaillées, dans le dispositif, s'avère être des situations de production d'écrit (88%). Très peu de situations sont identifiées par les

<sup>5</sup> Amélioration sur l'encodage 6%, amélioration sur la réécriture 2%

enseignants comme ciblant l'attendu « améliorer la production » (6%). Pourtant les enseignants citent cet attendu plus fréquemment dans les effets positifs constatés (cf tableau ci-dessous : 12%).

La copie est un épiphénomène dans le cadre du « Plus de maîtres que de classes » (4% des situations proposées). Travailler en dyade mènerait donc les deux enseignants à privilégier une activité complexe de production de textes.

Nous allons opérer un focus sur les 88% de situations de « rédaction » de textes, en nous fondant sur les indications portées par les équipes. Nous pouvons identifier trois approches de poids assez équivalentes :

- Dans 40% des cas, les situations choisies se réfèrent à la compétence « mise en œuvre d'une démarche de production de texte », associée à l'attendu « rédiger un texte ». Les équipes y privilégient une « caractéristique » du texte que les élèves ont à produire (par exemple, priorité est donnée à la cohérence du texte ou encore à la longueur du texte).
- Dans 30% des cas, les situations choisies se réfèrent à la compétence « identification de caractéristiques propres à différents genres de textes », associée à l'attendu « rédiger un texte ». Les équipes donnent alors priorité au type ou au genre de la production finale attendue. Pour une moitié de ces situations, l'apprentissage porte sur « différents types de textes ». Pour l'autre moitié, une situation est associée à un genre (conte, documentaire, poésie, ...).
- Dans 30% des cas, les équipes donnent priorité à des déclencheurs (images, structures génératives) pour faciliter l'enrôlement des élèves dans la production d'écrit.

En synthèse, nous pouvons dire que l'essentiel des situations proposées se réfère à un seul des attendus de fin de cycle de la composante « écriture » (« rédiger un texte ... »). Des quatre compétences associées à cet attendu, deux seulement sont mobilisées dans la présentation des situations efficaces (« mise en œuvre d'une démarche ... » et « identification de caractéristiques ... »).

#### Inventaire des effets positifs : la place prépondérante de l'acquisition des compétences des programmes

Sur 307 mentions d'effets positifs :

- 72% relèvent du champ des compétences
- 28% relèvent du champ des comportements

Tout comme pour l'enseignement de l'oral, les équipes formulent les effets positifs surtout en termes de compétences. Elles ciblent donc principalement les apprentissages et non les comportements et attitudes des élèves.

Dans la composante « écriture » et en lien avec les compétences attendues en fin de cycle 2, d'autres effets positifs sont notés qui n'avaient pas été envisagés, au départ, dans les situations proposées, notamment l'utilisation d'outils en production et en révision. Des effets positifs sur la connaissance de la langue sont également signifiés, sans avoir été désignés au préalable.

Pour la compétence « identification de caractéristiques propres à différents genres de textes », 30% des situations relèvent de cette compétence, mais seulement 10% d'effets positifs sont mentionnés par les équipes.

Le tableau ci-dessous consigne l'inventaire des effets positifs mentionnés par les équipes :

Copier ou transcrire un texte	Produire des écrits : identification du genre de texte	Produire des écrits : mise en œuvre de la démarche (idées / cohérence du texte)	Produire des écrits : connaissance sur la langue	Produire des écrits : mobiliser des outils	Révision amélioration de texte : mobiliser connaissances et outils
3%	10%	47%	17%	11%	12%

Les pourcentages (qui conservent une certaine approximation) ne signifient pas que les compétences identifiées soient les seules qui aient été construites. Les équipes ont peut-être mis l'accent, en termes d'effets positifs, sur la cohérence par exemple, plus que sur l'identification du genre ou du type de texte.

#### Les facteurs considérés comme efficaces en production d'écrit dans le dispositif (458 mentions)

Les facteurs considérés comme efficaces sont regroupés sous quelques grands intitulés : les modalités, le temps, les supports, l'explicitation, etc.... Les pourcentages attribués à ces grands intitulés cachent des disparités.

Pour le domaine « production d'écrit », **sept facteurs se démarquent particulièrement** et expliquent environ 70% des 458 mentions de facteurs d'efficacité :

- L'explicitation et la verbalisation (des attendus, des procédures, à l'appui de « brouillon oral ») : 14%
- La présence et l'utilisation (ou l'aide à l'utilisation) d'affichage et d'outils : 14% ;
- La régularité dans les activités proposées : 11% ;
- La/les modalité(s) choisie(s) : 11% ;
- L'enjeu et le sens de l'activité 9% ;
- Les interactions (élève/élèves – maître/élève) : 9% ;
- La réactivité et les feedback : 7%.

Dans les propos des équipes, l'accent est mis sur les points suivants :

- *L'utilisation de l'oral pour l'explicitation et la préparation de l'écrit.*  
Si l'on ajoute d'autres facteurs participant à l'explicitation, comme l'utilisation d'échelles descriptives, l'auto-évaluation, l'articulation explicite avec l'étude de la langue, alors l'explicitation représenterait 22% des facteurs d'efficacité cités.
- *Les affichages et outils « construits ».*  
Il est en revanche très peu fait mention de supports pédagogiques achetés dans le commerce et jamais fait mention de publications institutionnelles. Il est aussi à noter que les « grilles d'écriture / relecture » sont peu citées.
- *Le facteur « temps »*  
Il est évoqué majoritairement dans ses aspects de régularité et de ritualisation. On remarque aussi la mention, à plusieurs reprises, de la notion de projet « massé ».
- *Les modalités d'organisation*  
Elles faisaient l'objet d'une question particulière dans la grille de bilan, et sont aussi mentionnées en tant que facteurs d'efficacité (11 % des citations).

En lien avec les modalités choisies, deux informations émergent : pour les 2/3 des réponses, les équipes soulignent l'intérêt d'effectifs réduits ; pour 1/3 des réponses, elles réaffirment l'efficacité de la modalité deux maîtres en co-enseignement.

La notion d'effectifs réduits peut être corrélée à l'importance accordée par les équipes aux interactions. Par ailleurs, les équipes associent explicitement le co-enseignement, avec la présence de deux enseignants dans la classe, au facteur « réactivité et feedback ».

L'utilisation de plusieurs modalités au sein d'une même séance est perçue par les équipes comme un facteur d'efficacité. Selon les enseignants, plusieurs modalités permettent une adaptation au plus près des besoins des élèves et des objectifs visés.

- *L'enjeu et le sens de l'activité proposée*  
Ces éléments permettent à la fois l'enrôlement et la valorisation des élèves.

## 2d) PRESENTATION DES RESULTATS : LES MATHÉMATIQUES

Par Nathalie DONOT, CPC Rezé-Vertou

### ELEMENTS QUANTITATIFS

#### Nombre total de situations étudiées, dans le domaine des mathématiques

Dans le cadre d'un travail partagé avec le maître supplémentaire, les équipes enseignantes ont mentionné 166 situations mathématiques qu'elles considèrent comme efficaces, tous niveaux de classe confondus.

#### Modalités de travail partagé en mathématiques

		%	%
Co-enseignement	Enseignement en tandem	7	31
	L'un enseigne, l'autre aide	10,2	
	Les deux aident	13,8	
Co-présence	L'un enseigne, l'autre observe	3,5	3,5
Co-intervention	Enseignement en ateliers	22,8	65,5
	Enseignement avec groupe différencié	31,3	
	Enseignement en parallèle	11,4	
		100	100

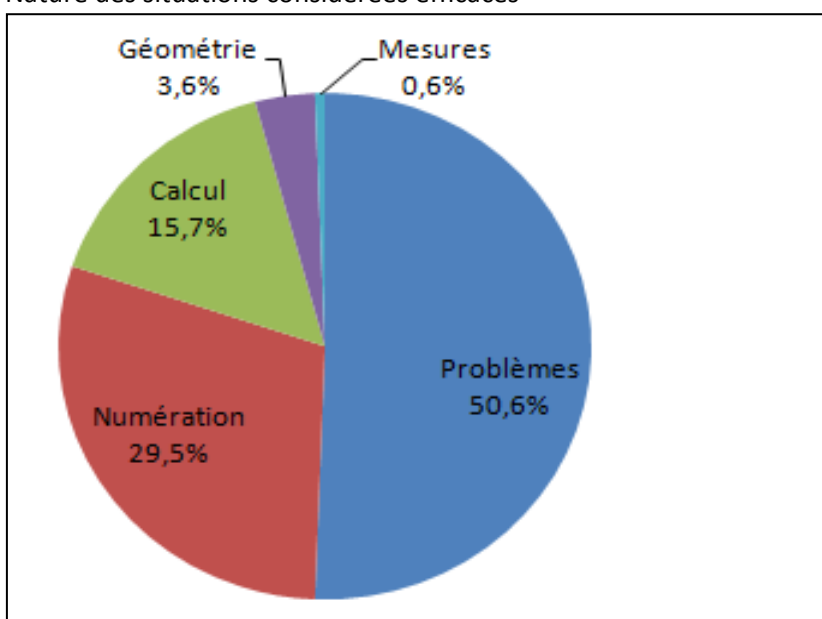
Les modalités majoritairement retenues par les équipes enseignantes se situent dans la co-intervention : environ deux tiers des situations relevées (65.6%).

Parmi les trois modalités de co-intervention, c'est l'enseignement en groupe différencié qui demeure plébiscité en mathématiques (31.3%). Les ateliers sont également assez fréquents (22.8%).

La co-présence est une modalité extrêmement peu utilisée (3.5%).

#### Diversité des situations d'enseignement en mathématiques

Nature des situations considérées efficaces





Les équipes enseignantes utilisent majoritairement le dispositif « Plus de maîtres que de classes » au service des tâches les plus complexes en mathématiques : la **résolution de problèmes** (50,6 %). Or ces tâches mettent en jeu des procédures liées à la **numération** et au **calcul**, elles-mêmes faisant l'objet d'un travail spécifique (numération : 29,5 %, calcul 15,7 %). Les nombres et calculs sont donc présents, en fait, dans **plus de 95%** des situations relevées par les équipes enseignantes.

On peut former l'hypothèse que la formation départementale en mathématiques a permis de faire évoluer la prise en compte de ce domaine disciplinaire parmi les champs investis par les équipes enseignantes.

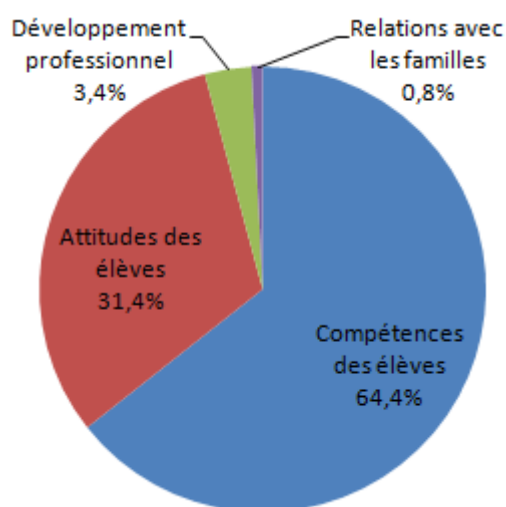
### Les effets du dispositif « Plus de maîtres que de classes » en mathématiques

Rappelons que les chiffres présentés ci-dessous ne revêtent pas un caractère scientifique *stricto sensu*. En effet, les réponses des écoles ont été librement formulées, mais nous avons pu les regrouper en deux grandes catégories : « Effets sur les compétences »/ « Effets sur les attitudes ». A l'intérieur de ces deux ensembles, nous avons ensuite rassemblé les formulations qui nous semblaient avoir le même sens, pour constituer des sous-ensembles.

Par exemple, pour l'ensemble « Effets sur les compétences » en mathématiques, nous avons pu regrouper les expressions liées aux capacités acquises par les élèves, aux progrès effectués et aux transferts.

Pour les « Effets sur les attitudes » en mathématiques, les sous-groupes sont « l'autonomie et la mise au travail », « la confiance et la motivation », « l'entraide ».

#### Effets du dispositif « Plus de maîtres que de classes » en mathématiques



**64.4 % des effets positifs cités sont relatifs aux compétences des élèves :**

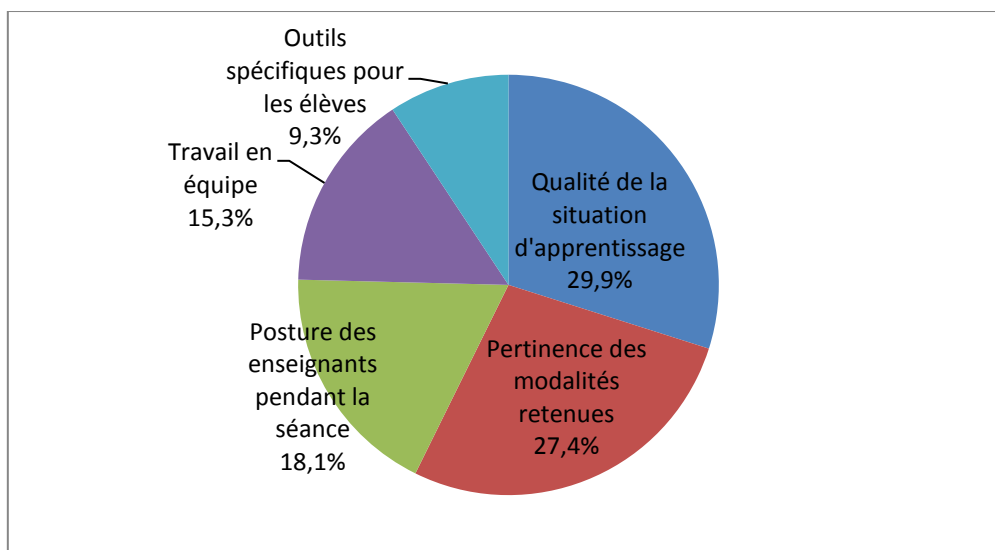
- ce dont ils sont capables (35,6% des effets positifs)
- ce en quoi ils ont progressé (17,8%)
- leur capacité à transférer des compétences (9,3%)

**31.4% des effets positifs cités sont relatifs aux attitudes des élèves :**

- autonomie et mise au travail (17,8%),
- confiance et motivation (6,8%)
- capacité à s'entraider (5,9%).

Les effets sur le développement professionnel des enseignants et sur les relations avec les familles sont peu cités spontanément. On peut penser que, dans le cas présent, ce sont les effets sur les élèves qui ont focalisé l'attention des enseignants.

### Les facteurs d'efficacité du dispositif « Plus de maîtres que de classes » en mathématiques



**29,9 % des facteurs d'efficacité concernent la qualité de la situation d'apprentissage :**

Manipulation, différenciation, interactions entre élèves, verbalisation des stratégies...

**27,4 % des facteurs d'efficacité concernent la pertinence des modalités retenues :**

Fréquence et régularité, effectif réduit, homogénéité ou hétérogénéité des groupes...

**18,1 % des facteurs d'efficacité concernent la posture des enseignants pendant la séance :**

Explicitation des attendus, guidage et étayage, présentation des enjeux, connexion et mise en lien des apprentissages...

**15,3 % des facteurs d'efficacité concernent le travail en équipe :**

Co-préparation, co-analyse, mutualisation, outils de cycle, progressivité...

**9,3 % des facteurs d'efficacité concernent les outils spécifiques pour les élèves :**

Affichages et outils destinés aux élèves, logiciels et outils numériques, jeux mathématiques...

En mathématiques, la qualité de la situation d'apprentissage tend à devenir, aux yeux des enseignants, plus importante que la modalité de travail partagé (29,9% contre 27,4%). Cet élément essentiel nous semble constituer une piste pour amener les maîtres à recontextualiser leurs acquis professionnels dans les situations où ils sont seuls dans la classe.

De la même façon, les enseignants mettent en avant les questions liées à leur posture pendant la séance, ainsi qu'aux outils construits pour les élèves. Ce point d'attention bénéficie également aux situations sans maître supplémentaire.

Enfin, les démarches impulsées en termes de travail en équipe, constitutives des apprentissages menés avec le maître supplémentaire, représentent finalement un élément assez faiblement mentionné. Pour autant, les écoles ayant mis en place des réflexions professionnelles en équipe de cycle verront le bénéfice de leurs actions bien au-delà du dispositif « Plus de maîtres que de classes ».

## CONCLUSION

La présentation des résultats, dans les quatre domaines d'enseignement étudiés, permet de mettre en évidence les éléments suivants.

### Du côté des modalités (cf. annexe 2)

La *co-intervention* reste majoritairement utilisée en langage oral (75,9% des situations), lecture (76,6%), mathématiques (65,5%) : il s'agit des situations où chaque enseignant peut enseigner de son côté, avec des groupes d'élèves séparés. En revanche, en production d'écrit, c'est le *co-enseignement* qui est la modalité la plus utilisée (53,8%) : dans ce cas, les enseignants travaillent avec toute la classe dans le même espace.

D'une manière générale, la *co-présence* est une modalité très peu utilisée. Tout se passe comme si les enseignants ne s'autorisaient pas cette modalité de travail, ou la jugeaient moins efficace que l'enseignement simultané des deux maîtres. Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que les enseignants préféreraient une aide immédiate à l'élève, et ne s'autoriseraient pas à mettre en œuvre une observation qui permettrait plutôt d'améliorer l'efficacité de l'enseignement à « moyen terme », en re-scénarisant certaines situations pour les améliorer.

### Du côté des apprentissages

Les équipes enseignantes profitent du travail avec le maître supplémentaire pour mettre en place les apprentissages les plus complexes : compréhension de textes lus ou entendus, rédaction de textes, résolution de problèmes. La présence de l'enseignant supplémentaire permet, dans bien des cas, de faciliter la mise en œuvre de ces séances en répondant mieux aux besoins des élèves.

### Les effets positifs mentionnés

La plupart des effets positifs (de 64 à 82%, selon les domaines) relèvent du champ des compétences plutôt que du champ des comportements. Un changement s'est opéré par rapport aux premières années du dispositif, où les équipes étaient d'abord sensibles au changement de comportement des élèves : confiance, mise au travail, autonomie étaient alors plus spontanément mises en avant. On voit bien dorénavant que l'attention des enseignants se porte davantage sur les compétences travaillées pour elles-mêmes, en français et en mathématiques. Les équipes évaluent des capacités précises, mais aussi les progrès des élèves.

### Les facteurs d'efficacité relevés

Dans tous les domaines, des facteurs d'efficacité essentiels sont mentionnés par les équipes enseignantes. Si l'on excepte l'importance accordée aux modalités du travail partagé - qui sont intrinsèquement dépendantes du dispositif « Plus de maîtres que de classes » - les autres facteurs d'efficacité méritent une attention particulière dans la mesure où ils sont transférables à toute autre situation d'apprentissage, même si l'enseignant est seul dans la classe.

- La temporalité est massivement citée : il s'agit de mettre en place des séances régulières et fréquentes.
- La qualité de la situation d'apprentissage est mise en avant, en particulier grâce à un enseignement explicite et à des interactions entre les élèves.
- L'élaboration d'outils communs, pour les enseignants comme pour les élèves, constitue également un enjeu fort.

### Perspectives

L'analyse des bilans des écoles permet de poursuivre l'accompagnement engagé sur le terrain, dans chaque circonscription, en partant des constats de chaque équipe et en tenant compte des grandes lignes qui se dégagent

de l'ensemble des bilans. Parallèlement, on voit aussi se dessiner des pistes complémentaires pour la formation, aussi bien en direction de ces mêmes équipes que pour les écoles bénéficiant dorénavant du dispositif « CP et CE1 100% de réussite ».

En effet, si la didactique des disciplines doit continuer à faire l'objet d'une attention soutenue, les questions liées à la mise en œuvre pédagogique demeurent centrales (densité, temporalité, explicitation, outils...). Par ailleurs, au-delà de l'étayage, il est nécessaire de penser le désétayage, c'est-à-dire des situations de travail où l'élève est en mesure de travailler en autonomie, seul ou en groupe.

Enfin, à travers la qualité des bilans réalisés par les équipes enseignantes, il nous semble indispensable de souligner combien les équipes ont développé leur capacité d'auto-évaluation et d'analyse des pratiques. Ce développement professionnel, permis par le dispositif « Plus de maîtres que de classes », constitue un élément essentiel au service de la réussite des élèves.

\*\*\*

ANNEXE 1 : document adressé aux écoles de Loire-Atlantique pour l'évaluation qualitative

ANNEXE 2 : les 7 modalités de travail partagé

**Evaluation qualitative du dispositif « Plus de Maîtres Que de Classes » au sein d'une équipe d'école - Année 2016-2017**

Circonscription : .....

Ecole : .....

Ce document permet d'identifier les **progrès accomplis par les élèves de cycle 2**, en lien avec les **pratiques enseignantes**, dans chacun des **4 domaines d'enseignement ciblés** : langage oral, lecture, production écrite, nombres et calcul.

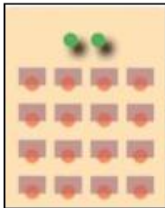
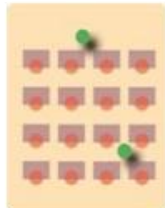
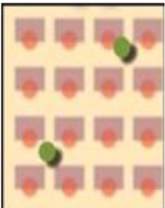

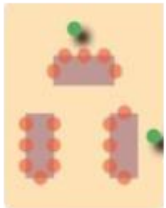
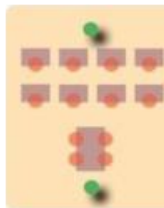

<b>Domaines d'enseignement</b> <i>Choisir au moins une situation d'apprentissage par domaine d'enseignement</i> ↓	<b>Les effets positifs repérés</b> « Qu'est-ce qui est efficace, dans notre école ? »			<b>Les facteurs de l'efficacité</b> « Qu'est-ce qui a conduit à ces effets positifs ? »	
	Niveau de classe	Sur quelles dimensions peut-on observer des progrès ? (critères observables)	Quelles sont les traces de ces réussites ? (échelles descriptives, traces orales, traces écrites, autres évaluations, ...)	Organisation retenue (selon les 7 modalités)	Les autres critères qui ont favorisé l'efficacité du travail
	<i>Ex :</i> CE1	<i>Ex :</i> Les élèves sont capables d'écrire plusieurs phrases qui ont du sens.	<i>Ex :</i> Les élèves ont majoritairement atteint l'échelon 3 de l'échelle descriptive et savent se situer dans leurs apprentissages.	<i>Ex :</i> Co-enseignement : les deux aident	<i>Ex :</i> - la référence aux échelles descriptives - l'explicitation des attendus - les interactions entre les élèves
<b>FRANÇAIS</b> <b>Langage oral</b> Situation d'apprentissage: .....					
<b>FRANÇAIS</b> <b>Lecture</b> Situation d'apprentissage: .....					
<b>FRANÇAIS</b> <b>Production écrite</b> Situation d'apprentissage: .....					
<b>MATHEMATIQUES</b> <b>Nombres et calcul</b> Situation d'apprentissage: .....					

Vous pouvez utiliser la page suivante pour des remarques ou analyses complémentaires.

# Sept modalités

Nécessite un même espace

L' espace peut être différent

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

Dédoublage des temps didactiques

Traduction et adaptation initiée par Claire Boniface, complétée par R Goigoux & M Toullec-Théry, à partir d' *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals*, des sites suivants  
<http://www.ctserc.org/initiatives/teachandlearn/coteach.shtml>,  
<http://capone.mtsu.edu/tsbrown/coteachingdetailsofModels.pdf>