**SYNTHESE DES ATELIERS DE LA JOURNEE DEPARTEMENTALE PDMQC**

**DU 15 JANVIER 2016**

**Chaque question est suivie par :**

- Les points faisant consensus au sein des groupes.

- *Les points de discussion*.

- Les préconisations du **rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes** »

**1\* Quelles évaluations pour quels résultats ? La place de l'évaluation a-t-elle évolué ?**

Il existe un consensus autour d’une évaluation positive ayant pour objectif de mesurer les progrès réalisés par les élèves dans les apprentissages à partir de l’analyse fine des besoins (l’action est centrée sur l’acquisition de compétences fondamentales) car les équipes ont pris conscience de l'importance de l'évaluation pour apprendre. Cette évaluation doit donc intégrer des critères tels que l’estime de soi à partir d’indicateurs précis d’où le grand intérêt porté aux pratiques d’évaluation par rapport à leur contenu.

Le regard croisé des deux enseignants apparaît primordial dans cette évaluation car il permet une évaluation en cours de séance et non à son terme. L’enseignant ayant le rôle d’observateur dans la classe permet des échanges à partir d’observations fines de la mise au travail des élèves et permet la construction de situations adaptées à chacun.

Par le biais de ces évaluations, l’apport du maître supplémentaire pourrait être ainsi évalué.

Cela crée donc un besoin de formation afin de mettre en place des outils pour mesurer les progrès des élèves en privilégiant les objets d’apprentissage généralement choisis (production d’écrit, enseignement de l’oral ou résolution de problèmes en mathématiques).

Les enseignants ont ainsi besoin de disposer d’une grille d’observation des élèves en activité dans la classe, mais aussi d’évaluations de référence afin de pouvoir disposer d’une norme de comparaison et d’une harmonisation entre écoles. Un grand besoin de mutualiser les outils d'évaluation au niveau du bassin est ressenti.

Ils ressentent aussi la nécessité de mettre en place des évaluations diagnostiques co-construites adaptées spécifiquement à leur classe.

*Par contre, des discussions ont eu lieu sur le contenu de l’évaluation : avec des évaluations de type « évaluations nationales », on peut évaluer les progrès des élèves mais, dans le cadre de ce dispositif, il paraît aussi très important d’évaluer les procédures utilisées par les élèves et ne pas se contenter d’un ressenti. L’évaluation des élèves ne peut donc s’en tenir à des données quantitatives mais doit aborder des dimensions qualitatives en intégrant des données comme l’estime de soi et la méthodologie.*

**Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »**

**Septembre 2015**

**6-2 Une pratique raisonnée de l’évaluation des élèves**

L’objectif est de mesurer les progrès réalisés par les élèves dans les apprentissages à partir de l’analyse fine des besoins, l’action étant centrée sur l’acquisition de compétences fondamentales (expression orale et écrite, compréhension, mathématiques, par exemple) et sur la méthodologie du travail scolaire.

Il convient de mettre en œuvre, après une formation suffisante, des outils fonctionnels (ressources, évaluations), d’évaluer les progrès des élèves et de conforter une auto-évaluation guidée. Les enseignants ont besoin d’outils pour les aider à mesurer les progrès des élèves à l’échelle des écoles en privilégiant les objets d’apprentissage les plus fréquemment ciblés, comme la production d’écrit ou l’enseignement de l’oral par exemple, pour évaluer ce qu'ils ont enseigné. Il s’agit aussi de mesurer l’impact du dispositif sur la prise en compte du plaisir d’apprendre et l’amélioration de l’estime de soi.

La réflexion des acteurs du dispositif « Plus de maîtres que de classes » sur les dimensions didactiques et pédagogiques devra prendre en compte les nouveaux programmes de l’école primaire ainsi que le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les conclusions de la conférence nationale sur l’évaluation et celles de la conférence de consensus relative au redoublement et ses alternatives.

**L’évaluation ne peut s’en tenir à des données quantitatives mais doit aborder les dimensions qualitatives.**

**2\* Quels renforcements du travail en équipe ont eu lieu ? Que fait-on de nouveau, de différent en équipe et quels liens avec le projet d’école ?**

Ce point a fait l’objet d’un véritable questionnement de la part des équipes car ce dispositif suppose de nouvelles tâches et de nouvelles règles de travail à établir en parallèle avec une ouverture de la classe aux autres. La présence d’un adulte supplémentaire dans la classe nécessite une transformation des pratiques et une classe repensée. En effet, l’ouverture de la classe à un pair, l’acceptation du regard et le partage des gestes professionnels nécessitent une approche partagée de la construction du parcours de chaque élève. Ainsi, les enseignants de cycle 3 ne bénéficiant pas de l’intervention d’un enseignant supplémentaire s’intéressent beaucoup à ce qui est réalisé en cycle 2 grâce au dispositif et cela conforte la cohérence au sein de l’école. Le dispositif est donc perçu comme créateur de liens entre les enseignants et entre les classes. Enfin, le maître supplémentaire contribue pleinement à la liaison GS-CP.

Le stage école a permis la mobilisation de l’ensemble de l’équipe autour du parcours de l’élève grâce au pilotage du directeur (en fonction de son degré d’implication) ce qui permet une différenciation pédagogique « en continu », reposant sur une connaissance mutualisée de chaque élève et permet ainsi une individualisation. Le dispositif a ainsi facilité une intégration optimale des enseignants du RASED dans l’équipe d’école pour mettre en place une collaboration efficace.

Une nécessité de travailler ensemble sur des projets est aussi apparue (pédagogie de projet) afin d’avoir une intention partagée avec les enfants.

*Un questionnement subsiste quant à la différenciation pédagogique qui dépasse la programmation d’équipe à travers le partage des gestes professionnels qui lui sont liés. Cela nécessite un long temps de concertation, additionné au temps de préparation conjointe, qui doit être formalisé avec l’IEN (temps institutionnel de formation continue, spécifique au REP+ ou non, temps de concertation des APC…).*

*De plus, certains directeurs s’interrogent quant à leurs capacités d’opérer un véritable pilotage du dispositif dans la mesure où ils ne bénéficient pas d’une intervention dans leur classe et ne participent pas aux instances de concertation (cycles différents). Il paraît important que le directeur organise donc des temps de travail autour du dispositif en conseils de maîtres et qu’il ait la possibilité d’observer des séances menées conjointement.*

**Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »**

**Septembre 2015**

**2.2 Publics d’élèves et différenciation pédagogique**

Les enseignants se saisissent du dispositif « Plus de maîtres que de classes » pour combiner quatre modalités de différenciation dans des proportions variables. Ils agissent surtout sur la réduction des effectifs et sur l’augmentation de la quantité d’aides apportées, à un degré moindre sur l’homogénéisation des groupes et, plus rarement, sur la diversification des tâches.

- 24 % du temps est consacré à un enseignement reposant sur des tâches différentes proposées aux élèves en difficulté (les ¾ du temps, les mêmes tâches sont proposées à tous les élèves quelles que soient leurs compétences, même si certains bénéficient d’une aide supplémentaire en cours de séance).

- Lorsque les maîtres conservent des groupes hétérogènes (58 % du temps), ils proposent à tous la même tâche et ne différencient pas (25 % du temps) ou apportent une aide ponctuelle aux élèves en difficulté (33 %).

- Lorsqu’ils constituent des groupes de niveaux ou de besoins (42 %), ils proposent parfois les mêmes tâches à tous et aident certains élèves (11 %) ou bien ils proposent des tâches différentes pour les plus faibles ou les plus forts (27 %).

**Le comité recommande aux équipes pédagogiques d’analyser et de réguler leurs choix pédagogiques et les organisations qui en découlent, en croisant cinq ensembles de critères :**

**- les contenus disciplinaires et les compétences visées,**

**- les modalités de différenciation,**

**- dans le cas du travail en groupe, la composition plus ou moins homogène de ces derniers,**

**- l’intensité de la préparation collective,**

**- l’organisation du travail à deux.**

**4-2 Un dispositif qui s’inscrit dans un projet d’école accompagné**

**La gestion du temps (emploi du temps et temps de concertation au-delà des échanges informels entre enseignants et maître supplémentaire ; temps spécifiques de travail et de formation dédiés). Un temps institutionnel pour favoriser la conception et la mise en œuvre du dispositif dans l’école à partir des échanges entre enseignants, sur les besoins des élèves et sur les choix pédagogiques effectués qui doivent être compris par l’ensemble de l’équipe d’école.**

**3\* Quels sont les nouveaux outils utilisés et nouvelles modalités de travail mises en place ? Que peut-on faire à deux enseignants dans une classe que l’on ne peut effectuer seul ?**

Le développement du co-enseignement dans les classes, y compris avec le RASED (même si celui-ci garde la spécificité de la grande difficulté) à travers le dispositif (les deux enseignants enseignent en tandem ou l’un enseigne et l’autre aide) est perçu comme permettant de développer des interactions « utiles » pour réguler l’activité des élèves. En effet, la mutualisation des connaissances des procédures utilisées par les élèves et la construction de référents communs permet de mieux identifier les obstacles et donc d’y remédier plus efficacement par des réajustements adaptés.

De plus, la présence de l’enseignant supplémentaire permet une implication de l’ensemble des élèves plus grande et plus rapide tout en favorisant de développement de l’autonomie de chacun.

Le co-enseignement permet aussi une observation fine des stratégies des élèves (co-présence : un enseignant enseigne, l’autre observe) et le développement du travail du langage car deux interlocuteurs permettent plus d’échanges qu’un seul. Ce dispositif permet d’oser tester de nouvelles manières d’enseigner, d’innover sur la base d’observations mutuelles.

*Malgré tout, la co-préparation reste informelle (sur le temps du repas par exemple) ce qui représente une difficulté pour le directeur qui pilote le dispositif au sein de son école. Comment peut-on planifier le temps de préparation commune, quelle restitution en faire ? Les directeurs manifestent un intérêt, dans une vision prospective, de l’usage de l’outil vidéo pour permettre d’observer en différé et pour une analyse réflexive collective des pratiques.*

**Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »**

**Septembre 2015**

**3-2 L’innovation : un travail en responsabilité partagée sur la base d’observations mutuelles, qui demande du temps et de la stabilité**

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

Le dispositif a pour vocation fondamentale de donner lieu à une conception et à une préparation communes, avec l’objectif de renforcer l’activité intellectuelle des élèves : favoriser leur engagement, maintenir leur attention et faciliter l’auto régulation de leur action. Cette démarche vise à faire évoluer les postures des différents acteurs, ce qui demande du temps et une certaine stabilité au sein des équipes, d’écoles et de circonscriptions.

Mais la coopération ne peut être prescrite, elle nécessite que les acteurs parlent entre eux de ce qu’ils font, avec la possibilité de développer des controverses pédagogiques constructives. Il ne suffit pas d'analyser les pratiques existantes, il faut pouvoir les enrichir. Cette observation des pratiques enseignantes pose la question de l’organisation du travail au sein d’une école, et ne doit pas se réduire à la prescription de ce qui serait les « bonnes pratiques ».

Comprendre les choix effectués par l’équipe enseignante de l’école, et avoir une action réflexive dans une démarche d’accompagnement, paraît répondre à un besoin majeur des enseignants qui souhaitent pouvoir bénéficier d’apports de la connaissance et de techniques et pas seulement d'aides méthodologiques à la réflexion.

**4-2 Un dispositif qui s’inscrit dans un projet d’école accompagné**

Le comité rappelle le besoin de stabilité des équipes éducatives et des binômes, nécessaire pour une mise en œuvre dans des conditions satisfaisantes.

**- La formalisation écrite des projets (nécessité d’une mémoire du dispositif, type journal de bord) et la co-préparation des temps concernés.**

**4\* Quelles nouvelles compétences professionnelles sont développées ? Quels besoins en formation et ressources sont apparus ?**

Le démarrage des nouveaux dispositifs a été facilité par les expériences des dispositifs précédents. Cela a permis de clarifier les besoins, les leviers, les points d’appuis au sein de chaque équipe.

En ce qui concerne les nouveaux dispositifs, un grand besoin de formation est ressenti, aussi bien en didactique que sur la co-intervention avec des choix de thématiques comme enseigner l’oral, développer une évaluation positive ou sur des thèmes comme communiquer et développer le travail d’équipe. Le parcours M@gistère est perçu comme un élément de formation très intéressant puisque permettant une base commune.

Ces besoins sont estimés plus urgent dans le cadre du dispositif car émanant d’écoles en REP ou REP+ (les 9 jours de formation en REP+ sont d’ailleurs très appréciés).

Enfin, l’accompagnement des circonscriptions est perçu comme indispensable pour une mise en œuvre efficiente du dispositif et pour développer les compétences collectives des équipes d’écoles (grille des 21 critères d’évaluation). En effet, c’est elle qui est la plus à même de repérer précisément les besoins en terme de formation.

*Une question se pose cependant : Qui est le mieux placé pour observer le dispositif (problème de fréquence d'observation) ? Certaines équipes ont pu bénéficier de stages écoles leur permettant d’anticiper le bon fonctionnement du dispositif.*

**Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »**

**Septembre 2015**

**5-1 Un besoin de formation au service d’une compétence collective exprimé par tous les acteurs**

Pour développer les compétences collectives des équipes d’écoles, les corps d’inspection, les formateurs, les équipes pédagogiques expriment un besoin important de formation s’inscrivant dans la durée. La formation des formateurs et la mise à disposition d’outils sont des priorités.

Le plan national de formation (PNF) s’est inscrit dans cette logique et des membres du comité de suivi participent régulièrement à la formation des formateurs sur le territoire national.

Dans certaines académies, plusieurs temps de formation ont été réalisés : journées départementales en direction des formateurs, conseillers pédagogiques, mais aussi IEN, directeurs d’écoles, coordonnateurs REP, RASED... Ces journées académiques ont été relayées par bassin, lieux de mutualisation et d’innovation, puis en circonscription, sur un volet didactique, par un accompagnement au plus près des besoins des équipes d’écoles. Des formations de proximité sur l’analyse des pratiques de maîtres supplémentaires en co-enseignement avec des maîtres de classes ont également été conduites.

 Les axes pour 2015/2016

Le besoin de formation est à penser au service d’une compétence collective de l’équipe d’école. Il s’agit de faire évoluer les pratiques professionnelles induites. La formation se doit de réinterroger les pratiques des formateurs eux-mêmes et celles des enseignants.

L’objectif est de connaître les dernières avancées de la recherche, notamment dans les domaines de l’analyse du travail, de la didactique des disciplines, de la pédagogie et de la psychologie cognitive.

Pour être efficaces, les actions des enseignants titulaires et supplémentaires doivent cibler des connaissances précises.

**Il apparaît souhaitable de proposer aux enseignants d’actualiser leurs connaissances sur l’apprentissage de la lecture/écriture, la numération et les situations problèmes. Il convient aussi d’associer dans ces formations les équipes d’écoles et les membres des RASED.**

**5-2 La circonscription, l’échelon pertinent à conforter :** Dans certains départements, les conseillers pédagogiques ont conduit, en circonscription, des formations didactiques et pédagogiques visant à mieux comprendre la nature des difficultés rencontrées par les élèves et réguler les situations de co-enseignement entre le maître supplémentaire et le maître de la classe.

**La circonscription est l’échelon pertinent d’organisation, de repérage des besoins et du suivi des formations en référence aux actions définies dans les plans académiques et départementaux de formation.**

**5-3 La place des ESPÉ et des opérateurs à renforcer**

**L’objectif est de renforcer l’accompagnement et la formation avec l’aide de recherches collaboratives avec les équipes de circonscription et les maîtres formateurs, en les recentrant sur des situations d’apprentissage, les gestes professionnels, l’usage du numérique, en s’assurant de la diffusion des résultats de la recherche.**

**5\* Comment le maître + facilite-t-il la différenciation ? A travers quelles méthodologies et quels outils ?**

Il apparaît nécessaire de différencier sa pédagogie en fonction des connaissances à construire par les élèves, mais aussi en fonction des difficultés rencontrées par chaque élève, ce qui nécessite de la flexibilité (organisation des situations d’apprentissage, des contenus proposés, des supports et des outils de travail et d’aide, adaptation aux différentes stratégies de l’appropriation, organisation spatiale et temporelle…). Le maître supplémentaire permet de croiser les regards.

Le maître + est facilitateur de l’évaluation pour une mise en place efficace d’une différenciation car il observe ou permet à l’enseignant d’être observateur de sa classe. Il éclaire l’enseignant sur les difficultés et les obstacles (évaluation diagnostique ou évaluation des élèves en fin de séquence avec aide du maître + pour un regard plus objectif). De même, les évaluations peuvent être corrigées ensemble car le maître +, ne connaissant pas les enfants, peut apporter un regard neutre dans un souci d'objectivité. Enfin il permet une verbalisation plus importante.

En intervenant dans le choix de la tâche et en développant de nombreuses interactions avec l’enseignant titulaire, l’enseignant supplémentaire peut aider à mettre en place des actions de prévention sur la totalité de la classe plutôt qu’uniquement sur un groupe. En effet, il ne se réserve pas à la difficulté (l’enseignant titulaire la connaît mieux que lui puisque qu’étant présent plus longtemps et dans tous les domaines d’enseignement).

Il peut aussi apporter une aide individuelle à chaque élève en fonction de ses besoins.

Les modalités d’intervention ne sont pas uniques sur une seule séance : exemple en lecture avec une intervention hebdomadaire pour expliciter les stratégies de lecture sous forme de petits défis (différenciation des supports : un même objectif avec 4 niveaux de défis différents). Le maitre supplémentaire mène la séance et le maître titulaire observe ; puis les deux circulent dans la classe. La différenciation porte alors sur la longueur, la complexité du texte. Dans le cadre de la résolution de problème, un problème en collectif peut être proposé, puis un travail en ateliers pour multiplier les entrées pour que chacun puisse trouver son entrée. Le choix de la modalité de classe a été dicté par le contenu de la séance.

Le dispositif évolue aussi au cours du temps, à partir de l’analyse conjointe des deux enseignants.

Exemple en production d’écrits : l’enseignant supplémentaire intervient dans le suivi de la planification de l’écrit à deux (aide à structurer les propos, à développer des idées, à enrichir le lexique). Évolution après analyse et réflexion sur le moment d’étayage le plus propice aux progrès des élèves, le plus efficace. Le maître + intervient lors de la phase de rédaction elle-même car c’est à ce moment que les élèves en ont le plus besoin : mise en mots et révision du texte (dire ensemble ce que l’on va écrire, choix des objets d’écriture, introduction d’anaphores…). La phase de planification est alors animée par le maître titulaire seul.

Enfin, les groupes hétérogènes paraissent intéressants pour développer le tutorat, une aide des autres enfants pour aller chercher les outils pour écrire et réfléchir (conflit sociocognitif).

**Points de discussion :**

*La répartition se fait majoritairement en groupes différenciés lors de la mise en place (adaptation des contenus et augmentation des interactions) mais il semble intéressant de faire des groupes hétérogènes plutôt que des groupes de besoins. Malgré tout, il arrive souvent que la différenciation pédagogique se mette en place à travers une activité commune pour l'ensemble de la classe avec un deuxième temps 2 engrangeant des groupes de besoins ou par la définition immédiate de groupes parallèles.*

*Exemples : En production d’écrit, la tâche est présentée par l’un ou l’autre enseignant ; un groupe de besoin (difficulté) va être pris par l’un et l’autre gère le reste de la classe. Dans le domaine de la résolution de problème, il y a constitution de deux groupes en tutorat et un groupe en autonomie (démarche d’évaluation pour organiser des groupes de besoins avec regards croisés).*

*Certaines écoles ont choisi la « formule » stages massés en lecture, par exemple, pour lancer les élèves en début d’année (entrer dans une démarche de lecture). Puis le maître + passe dans une autre classe. Dans ce cadre, il est nécessaire de porter une grande attention à l’éparpillement dans les interventions, qui viendrait amoindrir l’efficacité de l’enseignant supplémentaire. Il est possible de garder cette idée de projets mais dans un cadre régulier (une partie d’interventions régulières et une partie souple modulable). Cela permet de disposer de souplesse dans les interventions, en fonction des projets des enseignants, tout en conservant une régularité nécessaire.*

*Une autre question se pose encore : le choix de sortie de la classe. Il est souvent tributaire du matériel (présence ou non du TBI) ou de la taille de la classe mais peut se justifier pour un confort sonore (travail sur l’oral, la phonologie…). Garder le collectif est très important afin que les élèves ne perdent pas l’unité de classe. Si des élèves sortent de la classe, un temps doit être prévu, avant et après, pour présenter le travail à faire ou réalisé.*

*De même, la constitution des groupes (groupes de niveaux, groupes de besoins) nécessite une grande réflexion : par niveaux de classe pour les cours doubles ? 3 enseignants pour 2 classes avec des groupes de besoins ? (les groupes tournent, mais les enseignants adaptent en fonction des besoins) ; les groupes de besoins sont constitués et ce sont les maîtres qui suivent leurs groupes par rapport à la compétence visée ? Il est nécessaire de porter une attention particulière à ces modes d’organisation car ils peuvent enfermer les élèves dans un groupe défini. Une évolution doit toujours être possible.*

**Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »**

**Septembre 2015**

**1-2 - Une montée en charge progressive de 2013 à 2015 avant un déploiement plus soutenu**

Sur l’existence de services partagés entre plusieurs écoles

D’une manière générale, les postes sont implantés sur une seule école. Cependant, une proportion significative est partagée entre deux écoles. En proportion beaucoup plus faible, des emplois sont implantés sur plus de deux écoles.

**Le comité considère que, si l’utilisation des postes maîtres supplémentaires, en service partagé entre plusieurs écoles n’est pas proscrite, cette modalité nuit au travail d’équipe et recommande qu’elle n’aille pas au-delà de deux écoles. Il convient d’éviter le saupoudrage du dispositif source de dilution du travail des enseignants et conduisant à un moindre apport pour les élèves.**

Sur la taille des écoles

Les emplois sont créés en majorité dans des écoles de plus de huit classes. Cependant, les académies ont implanté des moyens conséquents dans des écoles de cinq à huit classes voire moins.

**Le comité recommande de privilégier l’attribution de ce moyen supplémentaire dans les écoles de l’éducation prioritaire mais aussi dans des écoles repérées localement comme relevant de besoins similaires, situées sur des territoires fragilisés. Il recommande que l’implantation dans des petites écoles soit limitée aux écoles rencontrant de réelles difficultés sociales et scolaires.**

Sur le niveau d’enseignement

De manière très majoritaire, les constats montrent que les moyens sont dédiés au cycle 2, de façon plus restreinte au cycle 3 et de manière exceptionnelle, au cycle 1.

**Le comité réaffirme la priorité qui doit être donnée au cycle 2, l’accent étant mis sur les classes de CP et CE1, pour l’attribution de ces moyens, tout en rappelant que la mise en œuvre de ce dispositif relève de la compétence de l’ensemble de l’équipe d’école dans le cadre du projet d’école qu’elle établit.**

**2-1 - « Co-intervention »/« co-enseignement » : des choix au service d’un projet**

Le comité propose une catégorisation des modalités d’intervention en classe, dérivée de travaux anglo-saxons, en sept configurations19.

 Dans les trois premières, il y a «co-enseignement» dans la mesure où les deux professeurs enseignent dans le même espace et leur action porte sur un même objet didactique même s’ils ne s’adressent pas toujours au groupe d’élèves au complet (enseignement en tandem, l’un enseigne et l’autre aide, les deux aident). Leurs interventions sont interdépendantes.

La quatrième configuration implique aussi une «co-présence» mais sans l’intervention de l’un des deux qui observe les élèves et son collègue afin de mieux intervenir ultérieurement dans les phases de bilan et de nouvelle préparation de l’enseignement.

 Dans les trois dernières configurations, il y a « co-intervention ». Les élèves d’une même classe sont répartis en groupes et les objets d’apprentissage peuvent être différents. Les interactions de l’un des enseignants avec ses élèves sont indépendantes de celles que l’autre réalise avec d’autres élèves. Les deux enseignants peuvent donc travailler dans des espaces disjoints avec des groupes d’élèves constitués selon des critères variables, en recherchant une certaine homogénéité (groupe de besoin) ou au contraire en privilégiant l’hétérogénéité d’un petit groupe dont l’effectif réduit favorisera les interactions.

**Le projet de l’équipe et la « co-préparation » qui en résulte, définissent les modalités d’intervention en classe les plus pertinentes, en fonction des objectifs d’apprentissage poursuivis. Le comité tient à souligner que ces configurations ne sont pas hiérarchisées et que leur choix est placé sous la responsabilité de l’équipe pédagogique. Quel que soit le mode d’intervention retenu, il est essentiel qu’aucun élève ne soit privé de la continuité des apprentissages réalisés en classe.**

**2-2 - Vers une description de l’évolution des pratiques pédagogiques**

**Modalités d’organisation pédagogique**

Le travail collectif entre enseignants à l’échelle des dyades ou des équipes d’école, est considéré comme un point très positif de l’innovation. Il implique souvent les conseillers pédagogiques dont la professionnalité évolue à son tour.

Si l’on se réfère à la terminologie retenue par le comité national de suivi, on constate que 22 % du temps sont consacrés à un co-enseignement contre 64 % à une co-intervention (incluant les 48 % consacrés à un enseignement parallèle dans deux locaux séparés).

Le co-enseignement est une modalité pédagogique innovante qui exige un intense travail de préparation. Sa présence durant un cinquième du temps d’enseignement indique que le dispositif a déjà favorisé une première évolution des pratiques pédagogiques. La proportion qui lui est consacrée varie cependant en fonction des contenus disciplinaires abordés. Elle varie surtout d’une école et d’une circonscription à l’autre selon l’accompagnement dont bénéficient les enseignants. 32 % des dyades n’y ont jamais recours.

**Cinq ensembles de critères pour accompagner les équipes d’école**

Les choix des équipes ont été analysés en croisant cinq critères : l’organisation du travail à deux, la préparation collective, les contenus disciplinaires et les compétences visées, la composition plus ou moins homogène des groupes et les modalités de différenciation.

La plupart des pratiques se situent sur un continuum dont les deux extrêmes sont :

- configuration A : travail disjoint, priorité à la remédiation, compétences de bas niveau et activités élémentaires, travail en sous-groupes, tendance à l’homogénéisation, division du travail entre enseignants, préparation collective modérée ;

- configuration B : travail conjoint, priorité à la prévention, compétences de haut niveau et activités complexes, travail en classe entière, maintien de l’hétérogénéité, partage des compétences entre enseignants, préparation collective intense.

Les pratiques effectives sont d’une infinie variété car elles combinent à des degrés divers les caractéristiques inventoriées ci-dessus. Aucune n’est meilleure que l’autre en toutes circonstances : c’est l’adéquation des formes pédagogiques aux objectifs visés qui fonde l’efficacité des choix opérés. Accompagner les équipes d’école, c’est donc les aider à prendre conscience de leurs choix, à les évaluer et à les faire évoluer si nécessaire.

**Le comité recommande aux équipes pédagogiques d’analyser et de réguler leurs choix pédagogiques et les organisations qui en découlent, en croisant cinq ensembles de critères :**

**- les contenus disciplinaires et les compétences visées,**

**- les modalités de différenciation,**

**- dans le cas du travail en groupe, la composition plus ou moins homogène de ces derniers,**

**- l’intensité de la préparation collective,**

**- l’organisation du travail à deux.**

**Il est important de tenir compte du risque de dispersion ou d’émiettement pédagogique qui induit, pour les élèves, des temps d’intervention en classe trop courts et, pour les maîtres supplémentaires, un nombre trop important d’enseignants avec lesquels travailler chaque semain e, qui nuit à la qualité de la collaboration entre collègues.**