

Présentation du rapport de l'Inspection Générale « Le dispositif plus de maitres que de classes » : projet et mise en œuvre pédagogique

Yves CRISTOFARI, inspecteur général de l'éducation nationale, groupe de l'enseignement primaire

Marie-Hélène LELOUP, inspectrice générale de l'éducation nationale, groupe de l'enseignement primaire

Rémy SUEUR, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

Le rapport a été mis en ligne en juillet 2014, publié en juin sur le site du ministère. Ce rapport est issu d'une année de travail, d'une année de vie de classe. C'est organisé en 2 étapes :

- une observation des débuts de la mise en place dans la suite de la rentrée 2013 avec une remise d'une note d'étape au ministre en janvier 2014 ;
- l'observation plus attentive des dispositifs par l'entrée dans les classes.

Ce rapport peut être considéré comme un cliché à un instant T dans la mise en œuvre du dispositif. L'Inspection Générale n'est pas totalement persuadée que des évolutions spectaculaires se soient produites depuis la publication, mais localement, il peut y avoir des abrogations notables qui aient été intégrées dans la réflexion des équipes.

L'Inspection Générale part de 5 préconisations sur 5 sujets majeurs, dans un contexte qui est celui de la montée en charge progressive de ces postes notamment dans l'éducation prioritaire, avec l'idée aussi que dans un contexte budgétaire resserré, évidemment, la conscience auprès des acteurs de l'effort qui est consenti pour cette question de la difficulté scolaire est centrale. Pour l'Inspection Générale, il s'agit donc d'une affaire extrêmement sérieuse dans laquelle les inspecteurs généraux ont essayé justement d'inclure une dimension de prise de conscience qui est soulignée très fortement.

1. Rendre le dispositif lisible comme outil de prévention et de lutte contre la difficulté scolaire

On a bien insisté, pesé les mots : il s'agit bien, au cœur du dispositif, de cibler la difficulté scolaire et dans son aspect préventif. On est bien sur la prévention, on n'est pas sur la remédiation. Ceci est important pour ce qui est visé par la suite sur l'évolution possible du dispositif existant et sur le pilotage. Derrière aussi, il y a une préoccupation, qui a été constante de la part du ministère et de la DGESCO, de faire en sorte que le cœur de cible soit d'autant mieux rappelé et défini que tout cela a un coût et a un coût important pour la nation dans un contexte d'attendus et de durabilité parce qu'on est aussi, à l'Education Nationale, sous la surveillance de nos collègues des autres ministères, qui ont payés une grande partie de la facture des

moyens qui ont abondés le budget de l'Education Nationale. Une des critiques faite à la France est de consacrer énormément de moyens en fonctionnement sur des politiques qui intervenaient a posteriori, et notamment en matière d'éducation. Les critiques rappelaient que faute d'être suffisamment attentif sur les aspects prévention et cœur de cible de l'utilisation d'un certain nombre de moyens, on utilisait ensuite massivement a posteriori d'autres moyens alors que les évaluations PISA sont particulièrement médiocres donc il y a derrière ce rappel, la lisibilité en matière de prévention de la difficulté scolaire de flécher chaque moyen de ce pour quoi il est fait, de ce pour quoi on va faire un projet pour ça.

Le pilotage de ces moyens aux différents échelons rappelle le sens de ce qui est fait et lorsqu'on parle de pilotage, il y a la DGESCO mais sur le terrain, il y a aussi sur ce sujet-là, l'implication des recteurs, des DASEN, des IEN de circonscription, des directrices et des directeurs d'école et des équipes de l'école donc nous ne sommes pas sur des moyens isolés que l'on mettrait en œuvre. Cela entre vraiment dans une stratégie globale et ont été rappelés justement que ces objectifs-là devaient être rappelés à tous les niveaux.

Quand on parle de lisibilité aussi ce n'est pas simplement la lisibilité à l'interne de l'Education Nationale, c'est la lisibilité pour les partenaires qu'il s'agisse des parents d'élèves ou des élus. Il ne s'agit pas de laisser croire ou penser que ces moyens supplémentaires vont servir à régler des questions de cartes scolaires, de baisse des effectifs etc... donc ceci entraîne l'une des recommandations qui a été faite également : c'est de massifier le dispositif avec 1800 postes implantés dont les 2/3 sont de nouveaux postes et 1/3 en redéploiement. Compte tenu de tout cela, il pourrait peut-être y avoir d'autres réflexions plus poussées sur ce qui peut être encore possible de rééditer comme moyen surtout en période de cartes scolaires.

Une troisième idée c'est de dire que puisqu'on est dans la prévention, qu'on essaie la massification dans un sujet bien précis qu'est la difficulté scolaire, il faut privilégier le cycle 2. Si cela est dit, c'est aussi parce qu'on a pu constater, relever et noter dans les trois premiers mois de la mise en œuvre mais également ensuite, ici et là, que les moyens qui étaient investis, implantés, n'étaient pas toujours dans la logique de ce qu'on est en droit d'attendre : quand on résout à partir de l'implantation d'un maître+, d'une difficulté en zone rurale pour maintenir un moyen, quand on résout une question de poste RASED qui devrait être supprimé, quand on résout des sujets de gestion de ressources humaines personnelles, ... il est important de rattraper les choses pour éviter qu'ensuite ça donne auprès des partenaires, l'image, l'idée qu'après tout, il suffit de demander un moyen. Il est évident que dans la communication et dans la manière dont les choses sont entendues, il faut être attentif.

2. Concevoir un pilotage du dispositif aux différents échelons

Par rapport aux critiques qui ont pu être faites ici ou là, à des équipes qui se demandaient comment elles devaient faire (parce qu'elles ont été fortement interpellées par ce nouveau dispositif avec une entrée nouvelle sur la prévention, par leur positionnement dans le cadre des rythmes scolaires), le souhait de l'Inspection Générale en terme de pilotage c'est qu'il faut bien entendu que ce soit à l'échelon départemental que les aspects opérationnels se prennent en charge et au niveau des circonscriptions. Mais il faut aussi qu'il y ait quand même et nécessairement un pilotage académique sur le sujet si on veut rentrer vraiment dans une nouvelle logique qui est celle de la prévention et de l'implantation de postes spécifiques. Pour cela, il faut se démarquer des histoires départementales voire de circonscriptions ou académiques. Il ne s'agit pas là de retirer de la confiance à ceux qui font le travail sur le terrain, qui font les diagnostics, qui accompagnent les projets d'école etc... ce n'est pas du tout le sens du propos mais si on re contextualise cela avec l'objectif de ce qui est attendu, si on veut éviter qu'on mette des moyens en renforçant ceux qui ont déjà été mis ici ou là dans les dispositifs préexistants, forcément on va montrer quelques soucis.

Il y a aussi un besoin académique stratégique de formation. Là, c'est possible pour le recteur de négocier avec l'ESPE qui a des ressources pour suivre ce dispositif-là. Il y a aussi un besoin d'accompagnement des équipes extrêmement fort.

Et puis nous avons insisté sur l'idée qu'il fallait veiller, dans les départements, sur les projets et la formalisation. Quelquefois le maitre+ est apparu comme un maitre pratiquement spécialisé dans la classe. On a dit stop, ce n'est pas lui qui est le spécialiste de la difficulté scolaire. Il entre dans une équipe qui est porteuse d'un projet. On a vu aussi le projet de circonscription copier-coller que chaque école reprend à son compte, donc immédiatement nous avons insisté sur l'importance du projet de l'école. C'est pour cela aussi qu'on a parlé du cycle 2 en priorité même si on n'interdit pas les interventions par ailleurs. On a pu constater que, dans certaines écoles, le maitre supplémentaire intervenait partout parfois même sur deux écoles donc on a parlé de saupoudrage de moyens. Soyons attentif à tout cela. Il s'agit de répondre à un projet bien formalisé pour que ça prenne sens. Lorsque l'on demande: vous en avez parlé ? Comment vous vous concertez ? Comment vous échangez sur le sujet ? On nous répond : on se croise... ce n'est pas de la formalisation. A un moment donné, formaliser ça prend sens parce qu'on débat sur des priorités. Il y a une confrontation et c'est autre chose qu'un échange banal, banalisé parce qu'on s'est croisé et qu'à un moment on a évoqué tel ou tel sujet du fonctionnement du maitre supplémentaire, parce qu'on a eu une réflexion sur une progression, sur la manière dont sont conçus les exercices notamment dans le cadre de la co-intervention. Pourquoi ? Parce qu'on a bien vu que quelquefois, il y a pour les élèves qui réussissent plutôt facilement, un temps libre à la fin de l'heure où ils rêvent donc là l'idée de formaliser c'est peut-être aussi de dire sur les objectifs, la leçon, les notions, de prévoir au moins une phase d'exercices supplémentaires qui leur permettent d'aller vers de l'approfondissement pour leur permettre de continuer à

progresser en même temps. Voilà ce qu'il y a derrière le sens de la formalisation. Cette formalisation est importante aussi pour que ce soit en cohérence avec les cycles, le Socle Commun etc... La formalisation est également un moyen pour les équipes de s'approprier la problématique. On l'a bien vu l'appropriation peut être diverse et due à des interprétations différentes. On ne dit pas qu'il faut un seul objectif, une seule méthode mais si au moins il y a appropriation, il faut que ce soit en cohérence avec un débat, un projet et un certain nombre d'objectifs.

Et enfin on parle de responsabiliser les écoles qui se portent candidates à ce dispositif en créant les conditions d'un pilotage de proximité par la directrice ou le directeur. Depuis qu'on dit qu'il faut un minimum de pilotage dans l'école et qu'on voit encore des directeurs qui sont à côté de ce dispositif et qui n'évoquent pas le projet d'école en lien avec ce maître supplémentaire, là, il y a un vrai sujet. On n'est pas entré dans le débat mais qu'il y ait au moins une responsabilité sur ce sujet-là du directeur d'école qui assume le projet, qui défende le discours et qui soit en cohérence avec les différents échelons de la hiérarchie.

3. Considérer que la gestion des ressources humaines est un sujet majeur pour la réussite du dispositif

Vous savez tous que ce dispositif à créer des tensions assez importantes dans un certain nombre d'équipes, que dans d'autres équipes les choses se sont passées de façon plus sereines mais de toute façon en créant aussi des problématiques d'organisations et de relations sensibles.

La première recommandation que nous avons faite dans ce domaine, c'est de s'intéresser au profil du maître supplémentaire avant de le recruter. Là, nous avons quand même des interrogations fortes puisqu'il nous semble que ce maître supplémentaire doit être un très bon maître. Pour quelles raisons ? D'abord parce qu'il faut que les choses soient claires. Sa capacité d'adaptation professionnelle doit être très soutenue. Nous avons observé trop de situations où nous avons vu des maîtres soit arrivant avec des idées préconçues, soit n'ayant pas d'idées du tout, se laisser flotter au grès des problématiques du groupe. Il nous semble que si un profil avait été défini à l'avance, ce qui s'est fait dans bon nombre de départements, en disant ce qui était attendu de ce maître en termes de travail sur les apprentissages fondamentaux, nous pensons qu'on aurait levé un certain nombre d'ambiguïtés et même de difficultés. Alors, il ne nous a pas semblé souhaitable que ce soit le barème et le mouvement qui fassent arriver sur ce type de poste des personnes qui parfois ont bénéficiées d'un effet d'aubaine mais qui n'étaient pas franchement faites pour ce métier-là. Et à l'inverse, nous avons vu aussi des néo titulaires de 2^{ème} année bien incapables compte tenu de leur expérience professionnelle de s'adapter à ce type d'emploi. Il nous semble que cette question-là, notamment dans la perspective de l'élargissement massif des dispositifs ou de ré étiquetage d'un certain nombre de postes, doit être prise en compte. Le glissement d'un poste de soutien ordinaire en

éducation prioritaire sur le dispositif nécessite vraiment qu'on s'intéresse aux compétences de la personne. Ce qui ne veut pas dire qu'il y aura impossibilité pour quelqu'un qui a fait un métier sensiblement différent de faire celui-là mais la dimension d'aubaine doit être prise en compte également. Ce que nous avons quand même constaté c'est que là où le maître supplémentaire a été recruté avec soin, là où il dispose de véritables compétences pédagogiques et bien le dispositif fonctionne globalement.

Le 2^{ème} point est qu'il nous semble que la question du rôle du directeur ou de la directrice doit être parfaitement clair. Sans aller chercher une évolution ou la création d'un statut nouveau appuyons-nous sur le décret de 1989 concernant ses fonctions et ses responsabilités. Nous avons rappelé de manière très claire que le directeur a quand même deux fonctions qui lui sont déjà reconnues : répartir les élèves entre les classes et les groupes d'une part et d'autre part arrêter le service des enseignants. On rappelle que ces décisions sont prises par le directeur après consultation et avis du conseil des maîtres. La circulaire qui fonde le dispositif, explique très clairement que c'est sous l'autorité du directeur que se met en place le projet et que ce dernier est ensuite validé par l'IEN. Donc lorsqu'on voit des directeurs qui sont à côté du dispositif ou qui ont une connaissance partielle, il y a quelque chose qui ne va pas. Nous croyons qu'un pilotage de proximité est absolument nécessaire et le directeur doit y jouer son rôle. D'où l'idée qu'une lettre de mission pour le maître supplémentaire peut être élaboré en associant le directeur.

D'autre part, nous avons la relation aux partenaires. Il y a une question qui porte sur la parole institutionnelle auprès des partenaires. On peut supposer que l'inspecteur a des rencontres régulières dans sa circonscription avec les autorités municipales par exemple. Mais très franchement, dans le quotidien, il nous semble là encore que c'est au directeur d'expliquer la politique conduite autour de ce dispositif, la politique éducative, la prise en charge des élèves, les explications aux parents concernés, explications aussi en terme de résultats. Nous savons que nous sommes encore un peu loin du compte dans ce domaine-là mais l'association des directeurs aux opérations de formation, d'accompagnement et de définition du dispositif nous paraît utile dans certains endroits. Des documents-cadre ont été fournis aux directeurs pour élaborer le projet. Il y a des interrogations sur la façon dont, à partir de ce cadre, on peut définir un projet qui soit véritablement le projet d'école. Nous voyons bien que nous sommes partagés entre l'idée qu'il faut un pilotage global mais qu'il faut aussi un pilotage de proximité. Alors sur cette question, que peut faire le directeur ? Dans les opérations de formalisation et même avant, dans les opérations de concertation et de travail en commun, il joue un rôle essentiel évidemment. Il faut qu'il en ait conscience, qu'il organise, qu'il soit aussi le metteur en scène de ces situations de travail en commun et de production en commun. Si on observe ce que nous avons pu voir sur le terrain, à quelques endroits, parfois sous l'impulsion départementale d'ailleurs, de véritables journaux de bord du dispositif ont été créés : le calendrier des réunions, des comptes rendus de concertation, des évolutions du projet, des emplois

du temps, des éléments concernant les élèves... Comme ce dispositif est rigoureux, on peut prévoir des choses d'assez précises qui permettent de savoir comment ces élèves progressent et déjà s'ils progressent.

Voilà quelques idées générales et simples sur le sujet et sur la question du pilotage de proximité, il n'incombe pas forcément à l'IEN, au CPC même s'il est légitime. Il faut aussi créer les conditions favorables à ce qu'une équipe se prenne en charge.

Nous avons suggéré que la fonction de maître supplémentaire pourrait être, à terme, valorisée par une reconnaissance particulière. Nous suggérons qu'on puisse imaginer une procédure de validation des acquis de l'expérience dans ce domaine surtout si nous atteignons 7 ou 8000 emplois.

4. Mettre à disposition des équipes pédagogiques les outils nécessaires au dispositif

Pour mieux faire fonctionner l'équipe, nous avons estimé aussi qu'il était utile et nécessaire de mettre à leur disposition des outils. Alors à quoi cela tient ? D'abord à une demande, une expression unanime de besoins en matière d'évaluation, pas toujours dans une très grande clarté : évaluation du dispositif, des élèves, des pratiques des maîtres... Soyons parfaitement clair : nous ne parlons, pour ce qui nous concerne, que de l'évaluation des progrès des élèves. Pourquoi ? D'abord parce que ce dispositif est fait pour eux. Il faut se centrer sur les élèves. Ce besoin s'exprime de différentes manières et s'exprime principalement pour qu'il y ait un regard rétrospectif dans une certaine durée. Nous avons constaté par exemple, il y a une dizaine d'années dans le cadre du dispositif des CP dédoublés, qu'il y avait un refus très net de l'évaluation chez les enseignants qui bénéficiaient de ce dispositif. Aujourd'hui ce n'est plus le cas. De manière sensible, ils expriment un besoin de disposer d'outils. Alors pourquoi expriment-ils ce besoin ? Le métier d'enseignant comprend une capacité à évaluer mais on sait bien en même temps que l'enseignant fait beaucoup d'autres choses dans son quotidien, dans sa préparation de classe. Nous avons là une occasion d'avoir des évaluations non pas conçues comme des bilans, comme on put l'être les évaluations nationales mais comme des évaluations diagnostiques. En tout cas, en début d'année, des évaluations essentiellement centrées sur des compétences simples à lire de manière à alimenter progressivement la réflexion sur le diagnostic. Donc au fond, il y a deux qualités dans l'évaluation : une première qui est de nous dire où en sont les élèves sur les compétences essentielles et il y en a une deuxième qui est d'alimenter la réflexion à l'intérieur du dispositif. Nous avons suggéré que la centrale propose des évaluations diagnostiques nationales. Ces outils, il faut les concevoir de manière simple pour éviter toute lourdeur parce que ce qu'on a vu dans les classes ce n'est pas très satisfaisant. Il s'agit souvent d'extraits d'évaluations nationales précédentes sortis de leur contexte, de leurs objectifs, utilisés avec un gentil bricolage. Autrefois, les circonscriptions ont su mettre à leur disposition des outils qui existent, qui sont connus de tous, qui circulent déjà depuis un certain temps. Il y a donc là une

procédure d'adaptation des équipes à des évaluations qui aideraient spécifiquement ce dispositif. Je dois dire que l'alimentation de la réflexion est un sujet nécessaire puisque lorsque nous avons essayé d'observer des contenus, des temps de concertation, des temps de travail en commun, nous avons été frappés plutôt par le fait que l'on se ciblait plus sur l'organisation que sur la réussite des élèves. Les élèves sont pris au milieu de questions d'organisation de service, de prise en charge et la co-intervention est évidemment une problématique qui ne facilite pas d'une certaine manière le travail direct sur les élèves.

La deuxième suggestion que nous avons faite c'est de proposer des stratégies de réponse à des problématiques types du cycle 2 et de faire connaître des ressources pédagogiques y compris du domaine numérique. Les situations d'apprentissage type et les situations problématiques pour les élèves sont assez faciles à répertorier pour un maître de CP. Il connaît les moments, les étapes des apprentissages où il y a des temps pour lesquels se posent des questions, des problèmes massifs comme l'apprentissage du nombre, comme l'acquisition du code, la compréhension. Là on est aussi frappé par le caractère assez démunie de certains maîtres supplémentaires qui vont chercher des ressources préfabriquées. Pourquoi ? Parce qu'il manque d'une connaissance suffisante de ce que c'est qu'une progression au CP ou au CE1 en lecture, en écriture. Alors nous savons qu'en matière de formation des réponses ont été données. Ce sont des réponses globales, ce ne sont pas des réponses qui sont destinées à faire fonctionner le dispositif dans toutes ces caractéristiques donc là il y a encore un sujet à traiter. Ça pourrait prendre une forme modulaire assez facilement accessible. C'est donc un ensemble didactique de référence à construire pour le dispositif.

La question du recours aux outils numériques est un peu surprenante. Nous n'avons pas vu ou pratiquement pas de mise en œuvre d'outils numériques au service du dispositif. Pourtant le dispositif permettrait sur certaines activités qui relèvent de l'entraînement d'avoir un usage régulier du numérique. Nous sommes un peu étonnés que cette ressource n'est pas mise en œuvre comme si elle créait une complexité supplémentaire alors qu'avec la co-intervention, nous avons une opportunité à faire travailler les élèves.

5. Renforcer l'accompagnement et la formation

Tout d'abord, il faut recentrer les formations et l'accompagnement sur l'analyse des situations d'apprentissage, les gestes professionnels et l'usage du numérique. Alors c'est vrai que l'année dernière, dans le cadre de nos missions, nous avons pu observer une très grande diversité des situations en matière de formation. Tout d'abord on a vu des choses en circonscription, au niveau des départements et très rarement au niveau académique. On a vu beaucoup de diversité dans les destinataires de la formation : le maître supplémentaire exclusivement ou bien le maître supplémentaire avec l'équipe des enseignants avec laquelle il est amené à

travailler, le maître supplémentaire et le directeur d'école, plus rarement les CPC chargés du suivi. Diversité également des objectifs : on a vu de l'analyse de pratique, de la récréation, de l'information sur les modalités jusque-là non explorées, et puis diversité aussi dans les contenus de la formation. On a vu pas mal de chose concernant les didactiques notamment dans le domaine de la lecture et de la construction du nombre au cycle 2. On a vu aussi traiter des problématiques davantage liées à l'organisation, à la présentation de dispositifs que je qualifierai un peu de clé en main, type ROLL ou MACLE, dont nous avons pu observer que quand ils étaient transposés tels quels, sans réelle appropriation des équipes, et bien les retombées n'étaient sans doute pas à la hauteur des attendus. Cette année 2013-2014 c'était l'année de mise en œuvre donc on a observé un certain nombre de mise à niveau par des partages d'informations sur des sujets importants liés au dispositif. Ce qui nous apparaît désormais c'est qu'il faut aller davantage vers de l'ajustement aux besoins des enseignants dans une perspective bien évidemment de répondre aux difficultés des élèves avec clairement 3 axes majeurs de réflexion :

- les situations d'apprentissage : nous avons pu observer des réductions de complexité des situation d'apprentissage pour effacer les obstacles, un sur-encadrement des activités qui fait que les élèves finalement au plan intellectuel ont une activité à peu près nul, des tâches extrêmement centrées sur les procédures au détriment de toutes les dimensions fondamentales qui sont les dimensions patrimoniales culturelles cognitives, une recherche de la réussite à tout prix au détriment de la compréhension et des savoirs en jeu ;
- les gestes professionnels : un langage parfois approximatif et très relâché des enseignants. On a pu observer des questionnements extrêmement fermés où on va jusqu'à dire la première syllabe de la réponse attendue, une validation des réponses par l'enseignant tout seul sans sollicitation des interactions entre les élèves, une absence de travail sur les erreurs, une absence de formalisation des savoirs, d'institutionnalisation, une attention très pointilleuse portée à des aspects matériels mais au détriment finalement d'aspects beaucoup plus fondamentaux, des consignes pas toujours extrêmement claires quant à leur formulation et puis un oral scolaire pas toujours non plus élucidé. On a pu l'observer notamment dans tout ce qui est de l'étayage individuel des élèves (par exemple quand on dit à un élève : « Regarde ce que tu as fait. Regarde ce que tu as écrit. » Qu'attend-on très exactement ?) ;
- le numérique : outil très peu utilisé.

Le meilleur des échelons pour la formation et l'accompagnement c'est sans doute celui de la circonscription parce que c'est bien dans l'accompagnement au plus près des enseignants qu'on va pouvoir trouver des réponses. L'accompagnement va favoriser d'abord l'observation des élèves en situation, l'analyse des pratiques et du coup il va aider à déterminer des besoins en formation des enseignants. Nous disons clairement aux équipes de circonscription « Ne lâchez pas le dispositif ». Nous nous méfions parce que nous sommes dans une institution. Quand les choses se mettent

en place, il y a effectivement un accompagnement (on a d'ailleurs observé une forte mobilisation des équipes de circonscription l'année dernière) et puis il y a une priorité qui vient remplacer l'autre, les choses dans la durée s'étiolent un peu et nous perdons en route les enseignants que nous avons commencé à accompagner. Nous avons envie de vous dire « Ne lâchez pas l'affaire » parce que c'est un dispositif qui nous oblige collectivement et sur lequel nous aurons collectivement à rendre compte et à rendre des comptes.

La 2^{ème} préconisation c'est l'organisation du travail en équipe. On a observé que le dispositif demandait aux écoles un effort très important d'organisation :

- l'organisation de l'espace, travail très basique quand on est à deux dans la classe : comment on se positionne à deux dans la classe ? Comment on agence les tables ? Comment est-ce qu'on place les élèves ? Quelle organisation matérielle (tableau, outils) ? ;
- l'organisation dans le temps : il faut une maîtrise rigoureuse parce que le maître supplémentaire c'est quelqu'un dont la journée est extrêmement chronométrée en général ;
- l'organisation pédagogique notamment lorsqu'on est deux dans la classe mais pas seulement sur les modalités de prise de parole, sur qui intervient, à quel moment, sur qui suit quel groupe d'élèves. Ce que nous avons pu voir notamment s'agissant de co-intervention nous a d'une certaine manière alerté. Nous avons parlé dans le rapport d'errance, de préceptorat. Ça veut dire que nous avons vu deux enseignants dans une classe qui tous les deux circulaient et venaient en aide individuelle aux élèves donc un étayage individuel extrêmement dominant qui pose problème notamment à trois niveaux :
 - o des élèves sont en attente donc l'étayage individuelle a ses limites ;
 - o au niveau du désétayage c'est-à-dire que ce que l'élève réussit dans le contexte d'aide avec l'enseignant alors à quelle condition le réussit-il tout seul ? ;
 - o il pose la question des interactions. L'école c'est un endroit où on apprend ensemble et donc que faisons-nous des interactions entre élèves en terme de vecteur des apprentissages.
- l'organisation des groupes de besoins : leur mise en place ce n'est pas l'alpha et l'oméga de la différenciation. A l'intérieur du groupe de besoins, la différenciation pourrait aller beaucoup plus loin et le dispositif justement pourrait le permettre.

C'est autour de toutes ces problématiques que la formation là doit aussi s'engager : comment est-ce qu'on travaille ensemble ? Comment est-ce qu'on travaille mieux ensemble pour mieux faire réussir les élèves ? Alors là, on est sur les binômes maîtres supplémentaires et maîtres de classe mais il y a là aussi la place du réseau d'aide.

La 3^{ème} préconisation : privilégier des stages d'équipe sur la base des conclusions

des évaluations d'école. L'idée c'est bien de se dire que l'évaluation d'école peut avoir un impact sur les retombées du dispositif, sur une meilleure efficacité mais aussi sur la dynamique d'équipe. Sous l'évaluation de l'école, on prend en compte les pratiques individuelles mais on va aller au-delà et on va essayer de porter un jugement sur l'activité de l'organisation pour proposer des améliorations possibles. Autrement dit, l'idée c'est que la démarche d'évaluation d'école aide à mesurer les effets du dispositif dans le cadre du projet et que finalement on puisse avoir une dimension formative de l'évaluation de l'école. Ça nous semble très important parce que la démarche d'évaluation d'école est sans doute très à même de mobiliser toute l'équipe d'école et de dépasser des clivages que la centration du dispositif sur le cycle 2 a pu générer. Il y a des équipes pour lesquelles ça s'est fait dans la douleur. Il faut gérer les tensions et surtout les dépasser. Avec l'évaluation de l'école, c'est possible parce qu'elle est fondée sur des problématiques transversales et ces problématiques vont concerner tout l'équipe. Ça me paraît très important parce que sur le cycle 2 le dispositif aura certes un impact sur la réussite des élèves mais ce sera une réussite simplement des acquis du cycle 2. Il va falloir les maintenir sur le cycle 3, 1^{ère} chose, et ensuite il va falloir au cycle 3 construire les compétences attendues dans la perspective du collège. Et tout ce qui a été dit sur les situations d'apprentissage, sur les gestes professionnels, sur l'usage du numérique et sur l'évaluation vaut pour le cycle 2 et pour le cycle 3.

La 4^{ème} recommandation invite les recteurs à se rapprocher des ESPE pour que soient prises en compte les demandes de formation exprimées par les acteurs engagés dans le dispositif. Evidemment, on est là sur une préconisation institutionnelle qui intègre le rôle dévolu aux ESPE dans la formation continue. Nous savons aujourd'hui qu'il est plus ou moins approprié. En tout cas, ce qui nous paraît important c'est que nous puissions avoir des formateurs à même de répondre aux besoins des équipes en tenant compte de deux choses : d'abord des caractéristiques du public scolaire accueilli in situ par l'école et puis d'autre part les compétences des maitres. Donc l'enjeu de la formation c'est de prendre en compte ces deux dimensions. Quelles sont les caractéristiques des élèves ? Quels sont les besoins des élèves ? Quelles sont les compétences des maitres ? Comment est-ce qu'on opère un mouvement d'optimisation de ces compétences des maitres ? Et évidemment si on pouvait recenser localement un réseau de formateurs qui prennent appui sur l'ESPE et qui permettrait d'avoir les ressources à l'échelon départemental, académique pour des formations de formateurs ce serait évidemment très positif. Et peut-être est-ce qu'on pourrait réfléchir à l'intégration des professeurs des écoles, des maitres formateurs dans le dispositif parce que là nous avons observé les effets particulièrement bénéfiques.

La dernière préconisation est la mise en œuvre d'une recherche-accompagnement. On est là dans un dispositif complexe, qui nécessitera une évaluation et de notre point de vue, pour que cette évaluation soit rigoureuse, sans doute vaut-il mieux la

confier à des spécialistes. Nous pensons qu'il y a la place pour la recherche-accompagnement qui articulerait les besoins des équipes et des professeurs individuellement d'une part et puis d'autre part les besoins de l'institution parce qu'il faudra bien que nous puissions en tirer des leçons, que nous puissions nous demander quelles solutions il a pu apporter, que ces solutions soient formulées et que nous puissions assortir de ces solutions des conditions d'efficacité qui auront été identifiées.

6. Conclusion

3 écueils à éviter :

- une occultation des objectifs du dispositif, des objectifs fondamentaux du dispositif et des contenus enseignés sous couvert d'une bonne organisation c'est-à-dire que le masque de la bonne organisation ne peut pas gâcher un dispositif qui ne réponde pas aux objectifs fondamentaux ;
- se garder d'échanges pédagogiques superficiels : il faut vraiment construire une pratique professionnelle de la concertation et de l'échange pédagogique dans les équipes ;
- une absence de formalisation du projet et des résultats obtenus. Là encore, l'écrit dans toutes ses formes est absolument indispensable.