

Plus de maîtres que de classes

Analyse des conditions de l'efficacité du dispositif

Bruno Suchaut



Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques



Institut de recherche sur l'éducation

Mars 2013

Le développement des comparaisons internationales en éducation a permis de mettre davantage à jour les forces et les faiblesses des systèmes de formation. Au niveau européen, des objectifs stratégiques ont été fixés pour améliorer l'efficacité des organisations scolaires avec des critères de référence concernant la qualité des parcours scolaires, dont la limitation du décrochage scolaire et la diminution de la proportion de jeunes ayant des lacunes en lecture, mathématiques et sciences¹. L'OCDE a récemment préconisé plusieurs mesures pour lutter contre l'échec scolaire et favoriser l'équité (OCDE, 2012). La France a contribué à ces recommandations en mettant en avant les différentes mesures mises en place ces dernières années pour inverser la tendance (Moisan, 2012). L'échec scolaire est pourtant une préoccupation française déjà ancienne et, depuis les années quatre-vingt, la lutte contre la difficulté scolaire est devenue une priorité pour la politique éducative. De nombreuses initiatives, organisées à des niveaux divers, des politiques nationales aux dispositifs locaux, ont en effet vu le jour au cours de ces dernières décennies mais sans que les indicateurs de résultats du système éducatif affichent une tendance à la hausse. Bien au contraire, depuis une vingtaine d'années, chaque évaluation du niveau des acquis des élèves, qu'elle soit internationale² ou nationale³, pointe une baisse plus ou moins accentuée du niveau moyen des élèves. Par ailleurs, cette baisse est due majoritairement à l'augmentation de la proportion d'élèves ne maîtrisant pas les compétences minimales à la fin de l'école primaire et au terme de la scolarité obligatoire. Un autre constat qui découle de ces mêmes évaluations est l'accroissement des inégalités sociales de

¹ Cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation «Éducation et formation 2020».

² Elley, 1992 ; IEA, 2003, 2007, 2012 ; OCDE, 2001, 2005, 2008, 2011.

³ M.E.N., 2008

compétences entre les élèves ; autrement dit, le milieu social exerce une influence croissante sur la qualité des apprentissages des élèves. Tous les efforts effectués ces dernières décennies avec la mise en place de dispositifs variés sur le temps scolaire et éducatif (Suchaut, 2009), toutes les ressources financières et humaines mobilisées ne semblent donc pas avoir été suffisantes pour améliorer la qualité, l'équité et l'efficacité du système éducatif (Bydanova, Mingat, Suchaut, 2010).

Dans un contexte budgétaire défavorable, cette lutte contre la difficulté scolaire devient problématique pour les décideurs qui doivent opter pour des mesures limitant fortement l'incertitude dans leur efficacité attendue sur les apprentissages des élèves, et cela d'autant plus que celles-ci peuvent mobiliser des ressources importantes. Le dispositif « *plus de maîtres que de classes*⁴ » affiche cette ambition d'efficacité par l'affectation d'un enseignant supplémentaire dans des écoles accueillant un public socialement défavorisé. Cette dotation, au regard du nombre de postes attribués, soit 7000 postes au niveau national, témoigne d'une réelle volonté politique puisqu'elle correspond au tiers des créations de postes d'enseignants titulaires du premier degré prévues dans le projet de loi de refondation de l'école⁵. De plus, la mesure présente un intérêt particulier dans le sens où elle vise à mettre en place, au sein des écoles, de nouvelles organisations pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Bien que la circulaire ministérielle fournisse des indications générales sur les modalités d'intervention de ces maîtres surnuméraires (comme la priorité donnée à des actions développées dans la classe) et qu'elle précise bien que ce dispositif ne se substitue pas aux aides spécialisées existantes, une grande liberté est toutefois accordée aux équipes pédagogiques. Elles peuvent aussi définir elles-mêmes la cohérence du projet et estimer quelle organisation est susceptible d'être la plus pertinente pour leur public d'élèves.

Au-delà de l'intitulé séduisant du dispositif qui reprend un slogan porté depuis longtemps par une partie du monde syndical⁶, il est utile de s'interroger sur cette mesure en examinant deux aspects complémentaires. Le premier concerne les conditions de son efficacité au regard des résultats d'évaluations de dispositifs comparables en France et à l'étranger. Le second aspect a trait à la mise en œuvre concrète de la mesure dans les écoles en identifiant des solutions pédagogiques pertinentes et, par opposition, les facteurs qui présentent un risque au niveau de leur efficacité et leur efficacité. Sur ces deux aspects, les résultats de la recherche en éducation peuvent être une contribution précieuse à la réflexion en apportant des éléments factuels pour aider à la décision sur le plan national et local. L'objectif de ce texte s'inscrit dans cette double perspective : mobiliser les

⁴ Dispositifs « plus de maîtres que de classes » : circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012. Nous utiliserons le mot « dispositifs » indifféremment au singulier et au pluriel dans ce texte, mais il est clair que le pluriel est le plus approprié dans la mesure où la circulaire permet et encourage des modalités de mise en place différentes d'un lieu à un autre tout en respectant une même logique.

⁵ Sur les 21000 postes d'enseignants titulaires prévus, 3000 seront consacrés à la scolarisation des enfants de moins de trois ans, 4000 à l'amélioration de l'équité territoriale inter-académique et 7000 au Renforcement de l'encadrement pédagogique dans les zones difficiles (dispositifs « plus de maîtres que de classes »).

⁶ C'est le SGEN-CFDT, pendant son congrès de Grenoble en 1977 qui a porté cette revendication d'un plus grand nombre de maîtres que de classes, depuis celle-ci a été reprise par le SNUIPP (nouvellement créé), dès 1994 lors de son congrès de Lamoura.

résultats des recherches sur l'efficacité de dispositifs comparables et étudier les modalités d'organisations possibles de cette mesure dans les écoles.

Le postulat de base sur laquelle repose le dispositif « *plus de maîtres que de classes* » est que la dotation en enseignant supplémentaire permettrait le développement d'organisations pédagogiques susceptibles d'améliorer les conditions de prise en charge des élèves au sein de l'école et de réduire efficacement la difficulté scolaire. Cette hypothèse générale renvoie toutefois à plusieurs dimensions que de nombreuses recherches sur l'efficacité de l'école ont explorées, particulièrement dans le monde anglo-saxon : le nombre d'élèves dans la classe, les modes de groupements des élèves, l'aide aux élèves en difficulté, l'optimisation du temps d'apprentissage... Mais, et plus transversalement, ce dispositif interroge aussi le pilotage du système éducatif au niveau local. En effet, l'expérience du passé montre qu'il est parfois difficile de mettre en place durablement des mesures ou, plus généralement, des réformes portant sur des aspects qualitatifs du fonctionnement de l'école. A ce titre, les grandes difficultés dans la mise en place des cycles à l'école primaire sont révélatrices de l'incapacité du système à évoluer rapidement, alors que ce sont pourtant bien ces réformes qualitatives qui doivent conduire à améliorer l'efficacité du système éducatif (Ferrier, 2008). Le pilotage au niveau de l'échelon local (la circonscription) est donc un aspect essentiel pour assurer la cohérence des dispositifs, la pertinence et le suivi des projets mis en place dans les écoles. La prise en compte des différentes dimensions citées précédemment devrait permettre, dans une réflexion globale, de mieux cerner les modalités d'intervention du maître surnuméraire susceptibles d'atteindre les objectifs du dispositif national.

Ce texte est structuré en trois parties complémentaires. Nous rappellerons dans un premier temps, et de façon synthétique, les principaux enseignements de la recherche en éducation concernant différents aspects de la problématique. Dans un second temps, nous examinerons plus précisément les aspects organisationnels liés à la mise en œuvre de la mesure sur le terrain et ses conséquences pédagogiques possibles sur la prise en charge des élèves. Enfin, nous insisterons sur les conditions d'efficacité du dispositif et sur les risques potentiels liés à certaines organisations et pratiques.

I Que peut nous apprendre la recherche en éducation sur l'efficacité du dispositif ?

On précisera tout d'abord que l'objectif n'est pas ici d'effectuer une revue exhaustive de la littérature, il s'agit seulement de dégager quelques uns des résultats les plus significatifs et les plus proches de notre questionnement. Parmi les travaux pouvant alimenter la réflexion sur le sujet, ceux qui concernent l'influence du nombre d'élèves dans la classe sur la dimension académique (résultats scolaires avec l'acquisition de connaissances et de compétences, progressions au cours du cursus) sont incontournables et au cœur des enjeux de la question. C'est bien en effet la modification du taux d'encadrement des élèves dans l'école qui apparaît être le levier principal pour fournir de meilleures conditions d'apprentissage aux élèves. Nous rendrons compte aussi de résultats de recherches qui, toujours sur la base d'une variation du taux d'encadrement, sont plus directement

liées à des organisations pédagogiques proches de la logique du dispositif « plus de maîtres que de classes »

La réduction du nombre d'élèves par classe

Comme dans tous les champs scientifiques, les recherches dans le domaine de l'éducation font l'objet d'évolutions constantes dans leur méthodologie et ces évolutions ont une influence non négligeable sur les résultats produits, notamment en termes de détection et d'intensité des effets relatifs aux facteurs étudiés. Sans entrer ici dans le détail des progrès réalisés sur le plan des méthodes d'estimations statistiques, signalons simplement que l'on peut avoir une confiance plus grande dans les conclusions des travaux les plus récents que dans celles exposées dans des recherches plus anciennes, utilisant une méthodologie moins sophistiquée et, au final, moins adaptée aux questions traitées. L'exemple de l'impact de la taille de la classe sur les résultats des élèves est, à cet égard, très significatif pour saisir l'importance des progrès réalisés dans les techniques d'analyse statistiques et dans les protocoles d'évaluation. Nous tiendrons donc compte de ces aspects méthodologiques dans les commentaires que nous ferons sur les travaux mentionnés, en ayant conscience de leurs conséquences inévitables en termes d'interprétation politique des résultats produits.

Nous évoquerons tout d'abord une synthèse réalisée en 2001⁷ ; celle-ci rend compte de nombreux travaux sur l'impact de la réduction de la taille des classes et fournit des résultats particulièrement riches sur la question (Meuret, 2001). Ce travail de synthèse présente l'intérêt d'être particulièrement bien documenté, à la fois dans le temps (des années soixante aux années 2000) et dans l'espace (travaux étrangers et français). Un premier élément de conclusion de cette synthèse est l'incertitude qui existe sur les effets non académiques de la réduction de la taille des classes, mais aussi sur les processus qui expliquent les effets académiques détectés dans les études. Il est en revanche possible, sur la base d'analyses de différentes expérimentations, de dégager certaines tendances de résultats solides. La première est que pour être réellement efficace, la réduction de la taille de classe doit être importante pour conduire à un nombre d'élèves bien inférieur à 20. Une seconde tendance concerne l'ampleur de l'effet qui est globalement faible en moyenne, mais qui peut être beaucoup plus marqué pour les élèves défavorisés (de l'ordre de 40% d'écart-type⁸). En outre, il semble que l'effet de la réduction perdure plusieurs années après que les élèves qui en ont bénéficié ont rejoint des classes avec des effectifs plus élevés. Les recherches françaises et étrangères corrélationnelles qui utilisent une autre méthodologie que l'expérimentation, livrent quant à elles des résultats moins nets et souvent non significatifs sur le plan statistique (Meuret,

⁷ Il s'agit d'un rapport réalisé à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.

⁸ Pour avoir une image plus directe et plus lisible de cet effet pour le lecteur non familiarisé avec les statistiques, on peut le comparer à un gain de 16 places sur 100 si l'on raisonne en termes de classement d'élèves.

2001), mais il convient d'être prudent dans l'interprétation des conclusions de ces travaux dans la mesure où des biais sont présents dans les estimations des effets suite à l'utilisation d'une méthodologie moins adaptée que celles mobilisées dans les véritables expérimentations.

C'est notamment le cas pour une expérience menée en France à la rentrée scolaire 2002 dans le cadre d'un volet de la politique de lutte contre l'illettrisme. Une centaine de classes de cours préparatoire (CP) accueillant surtout des élèves de milieu social défavorisé avaient bénéficié d'une réduction de leurs effectifs à 8 – 12 élèves. L'évaluation a permis de comparer les progressions des élèves des CP à effectifs réduits à celles d'élèves comparables scolarisés dans des conditions ordinaires et cela sur deux années, soit du CP au CE1. L'évaluation de l'expérimentation conduit à des conclusions assez différentes selon la méthodologie utilisée. Ainsi, l'analyse réalisée par la D.E.P.P.⁹ fait part de faibles effets de l'expérimentation sur les apprentissages et limités dans le temps puisqu'ils ne sont plus visibles en fin de CE1¹⁰ (M.E.N., 2005). En outre, on ne relève aucun impact positif sur les parcours scolaires puisque les élèves des classes à effectifs réduits redoublent autant que les autres en fin de CP et même nettement plus en fin de CE1. Dans un registre plus qualitatif, dans rapport réalisé à la demande du Ministère, des limites sont signalées lors d'observations réalisées sur le terrain lors du déroulement de l'expérimentation; l'accent est mis sur le changement nécessaire des pratiques enseignantes pour qu'elles puissent s'adapter à ce contexte inhabituel de forte réduction d'effectifs (IGEN, 2004).

Ces résultats, peu encourageants pour une politique de réduction d'effectifs, ont été réexaminés à l'aune d'une méthodologie plus robuste qui a permis d'éliminer les biais statistiques présents dans l'évaluation produite par la D.E.P.P. (Bressoux, Lima, 2011). Un des principaux biais est relatif aux caractéristiques des enseignants, celles-ci étant nettement différentes entre les classes témoins et les classes à effectifs réduits¹¹. Une conséquence de ces différences est que l'on ne peut pas considérer les deux groupes d'enseignants (CP à effectifs réduits et CP à effectifs ordinaires) comparables. Pour obtenir une meilleure estimation des effets de l'expérimentation, la variable traduisant l'ancienneté au CP a été introduite dans les modèles statistiques. Outre l'impact significatif de cette variable sur les progressions des élèves, sa prise en compte permet de détecter un impact beaucoup plus marqué de l'expérimentation puisqu'il est de l'ordre de 20 % d'écart-type¹² (pour une différence de taille de l'ordre d'une dizaine d'élèves entre les classes témoins et expérimentales), soit un effet supérieur de 60% en intensité par rapport aux analyses précédentes comportant un biais de sélection. Un autre résultat de cette analyse est intéressant en termes de politique éducative, il s'agit de l'effet d'interaction qui est relevé entre l'expérience professionnelle

⁹ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Ministère de l'Éducation nationale.

¹⁰ Il faut toutefois préciser que les élèves ont fréquenté des classes à effectifs ordinaires pendant l'année de CE1.

¹¹ Ainsi, l'ancienneté dans un CP était, en moyenne, de trois années pour les enseignants des classes à effectifs réduits et de 7,6 années pour ceux affectés dans des classes témoins. Une forte différence existe aussi entre les deux groupes en ce qui concerne l'ancienneté dans la profession.

¹² Soit, pour un élève de moins par classe 2 % d'écart-type de gain d'acquisitions.

de l'enseignant et le niveau initial de compétences des élèves : les maîtres les plus expérimentés faisant davantage progresser les élèves faibles que les enseignants novices.

Cet exemple de recherche montre bien toute l'importance de la méthodologie utilisée, celle-ci devant faire en sorte de limiter les principaux biais susceptibles de fausser les résultats. L'idéal étant d'avoir recours à des approches randomisées avec affectation aléatoire des élèves et des enseignants dans les groupes expérimentaux et témoins. Ce protocole est toutefois difficile à mettre en place et il nécessite l'adhésion des acteurs au niveau local (Lecocq, Suchaut, 2012), ceux-ci pouvant être évidemment réticents à une telle démarche pour plusieurs raisons. Une solution alternative est d'avoir recours à une méthodologie par « variable instrumentale »¹³. C'est le cas pour une étude réalisée à partir des données du panel 1997¹⁴ (Piketty, 2004 ; Piketty, Valdenaire, 2006) qui s'est basée sur l'exploitation des discontinuités liées au franchissement des seuils d'ouverture et de fermeture de classes pour estimer l'impact des tailles de classes réduites sur la réussite scolaire. Les résultats obtenus avec la méthodologie retenue mettent en évidence des effets positifs nettement plus élevés que ceux habituellement constatés dans les études corrélationnelles. Les auteurs, dans leurs conclusions, préconisent une forte politique de ciblage en matière de réduction des effectifs en éducation prioritaire. Ils estiment ainsi qu'une diminution de cinq élèves des tailles de classe conduirait à une réduction supplémentaire de près de la moitié des inégalités de réussite scolaire. Une autre recherche récente adoptant une méthodologie proche (Bressoux, Kramarz, Prost, 2009) produit des résultats qui vont dans le même sens en confirmant un effet positif de la réduction de la taille de la classe, celui-ci étant plus important pour les élèves initialement les plus faibles.

Ce survol des principaux résultats de la littérature plaident pour les politiques de réduction de taille de classe pour peu que l'on mobilise des travaux permettant d'éviter ou de corriger les biais de sélection dans l'affectation des élèves et des enseignants. Nous allons à présent nous arrêter sur certaines recherches qui sont directement comparables au dispositif qui fait l'objet de ce document, à savoir celles qui ont évalué les effets d'un adulte supplémentaire dans la classe.

Un adulte supplémentaire dans la classe

Le terme générique d'adulte est justifié dans la mesure où les ressources humaines supplémentaires affectées dans les écoles peuvent, dans un certain nombre de cas, ne pas être des postes d'enseignants titulaires mais des personnels avec des statuts différents, des qualifications variées et des dénominations particulières selon le pays considéré (assistant d'éducation par exemple). Sur ce

¹³ Il s'agit d'utiliser une variable exogène au processus étudié pour ne retenir que les différences de tailles de classe qui sont dues effectivement au hasard.

¹⁴ A leur entrée au cours préparatoire (en septembre 1997), les 9 000 élèves de ce panel ont été testés dans cinq grands domaines cognitifs ; on dispose également pour cette même cohorte d'élèves de leurs résultats aux évaluations nationales de CE2 (septembre 1999) et de 6^{ème} (septembre 2002).

point, nous ne disposons pas d'éléments factuels permettant d'estimer les différentes d'efficacité dans la prise en charge des élèves en fonction du statut des adultes surnuméraires. On peut toutefois imaginer que la situation n'est guère différente de celle concernant les enseignants titulaires, à savoir que l'expérience professionnelle constitue un atout important en matière d'efficacité pédagogique. Nous allons évoquer les expériences étrangères les plus significatives ainsi que les rares initiatives françaises dans ce domaine.

Le projet S.T.A.R.

La première recherche à évoquer fait directement le lien avec la section précédente puisque son protocole expérimental permet de comparer l'efficacité pédagogique de différentes modalités de structures pédagogiques, dont des classes à effectifs réduits. Il s'agit du projet STAR (Student Teacher Achievement Ratio), mentionné aussi dans la synthèse évoquée auparavant (Meuret, 2001) et qui a vu le jour en 1985 aux Etats-Unis dans le Tennessee. Grâce à son protocole exemplaire (expérimentation randomisée sur une large population) et aux nombreuses analyses effectuées par le monde de la recherche, les résultats produits sur la base du projet STAR peuvent être considérés comme très robustes (Finn, 2002 ; Finn, Achilles, 1999). On rappellera brièvement les éléments principaux du protocole (Bressoux, Lima, 2011). Les enfants (au nombre de 6 000) qui entraient dans des jardins d'enfants ont été affectés aléatoirement, soit dans des classes à faibles effectifs (entre 13 et 17 élèves), soit dans des classes à effectifs ordinaires (entre 22 et 26 élèves), soit enfin dans des classes à effectifs ordinaires mais en bénéficiant d'un enseignant assistant à temps plein. Les enseignants ont aussi été affectés aléatoirement dans les classes et les élèves ont été suivis pendant une durée maximale de quatre années dans les mêmes conditions de scolarisation.

Les résultats montrent que les classes à petit effectif ont obtenu de meilleurs résultats à chacun des degrés scolaires considérés, tant en mathématiques qu'en lecture. Il a également été constaté que l'effet lié à la réduction de la taille de classe était plus marqué pour les élèves ayant passé davantage d'années dans des classes de petite taille ; en outre, l'impact de la réduction de la taille de classe est nettement plus fort pour les élèves issus des minorités ou de milieux défavorisés (Krueger, Whitmore, 2001). Un des enseignements majeurs du projet STAR pour notre problématique est le fait que les enseignants assistants (adulte surnuméraire) n'ont bénéficié, ni aux enseignants titulaires de la classes (ceux-ci ayant une préférence pour des classes de petits effectifs sans aide supplémentaire), ni aux élèves puisque leurs performances scolaires sont inférieures à celles des élèves fréquentant une classe à effectifs réduits. Par ailleurs, ces performances ne diffèrent pas de celles des élèves scolarisés dans des classes à effectifs ordinaires qui ne bénéficient pas d'assistant.

Le projet D.I.S.S.

Des recherches récentes conduites en Angleterre (Blatchford et al., 2009 ; Blatchford et al., 2011 ; Blatchford, Russell, Webster, 2012) apportent des éléments très utiles à la réflexion sur le sujet. Ces travaux ont été produits dans le cadre d'un projet de grande ampleur qui a permis un suivi longitudinal de deux cohortes d'élèves suite à l'affectation d'assistants d'enseignement dans des classes auprès d'enseignants titulaires¹⁵. Les assistants d'éducation ont été attribués aux écoles sans un protocole précis dans la définition de leur mission pédagogique, ce sont les équipes, dans les écoles qui ont du faire ce travail. Les résultats des évaluations des progrès des élèves se sont révélés très décevants dans les différentes dimensions étudiées ; des effets fortement négatifs de l'aide apportée par les assistants d'enseignement ont même été constatés sur les acquisitions scolaires. Une des explications avancées par les chercheurs est que les enseignants titulaires de la classe ont accordé moins d'attention aux élèves en difficulté au bénéfice des autres élèves de la classe. En quelque sorte, le dispositif aurait eu pour conséquence inattendue de dégager la responsabilité des enseignants face à la difficulté scolaire.

Le dispositif ARTE (Aide à la Réussite de Tous les Elèves)

Les évaluations externes de dispositifs proches de celui ciblé dans ce texte sont rares en France. Il existe toutefois des résultats qui méritent d'être exposés concernant une action mise en place dans le département de la Haute-Marne pendant cinq années au début des années 2000. Ce dispositif, nommé ARTE (Aide à la Réussite de Tous les Elèves), avait pour objectif de permettre aux maîtres de certaines classes relevant de l'éducation prioritaire et du cycle III (CE2, CM1, CM2) de travailler en petits groupes pour aider les élèves en très grande difficulté scolaire et en situation précoce de rejet de l'école. Le principe général était de confier, pendant une partie du temps scolaire, les élèves les plus en difficulté à l'enseignant titulaire de la classe pendant qu'un maître supplémentaire prenait en charge le reste du groupe-classe (15 postes ont été alloués pour l'ensemble du département). Il est important de souligner que les modalités concrètes d'organisation n'avaient pas été strictement définies afin de laisser une certaine souplesse aux enseignants dans l'organisation de la classe, ce qui a entraîné une organisation du dispositif très variable d'une école à une autre, à la fois dans la durée de prise en charge des élèves et dans le nombre d'élèves pris en charge dans les groupes.

Une première évaluation de ce dispositif a été conduite pendant l'année scolaire 2001/2002 par la mission école primaire de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, 2002). Cette évaluation, de nature qualitative, reposait sur des entretiens individuels conduits avec les enseignants concernés par le dispositif et des réunions de bilan collectives. Les deux principaux résultats mis en évidence par l'INRP relèvent de la relation élèves-enseignants et de la mise en œuvre de pratiques pédagogiques nouvelles. En effet, selon cette étude, les enseignants soulignent l'intérêt

¹⁵ Il s'agit du projet DISS (The Deployment and Impact of Support Staff), piloté au niveau scientifique par l'Institute of Education de la London University. Le projet porte sur 8000 élèves répartis sur deux cohortes et en sept groupes d'âge.

de se trouver dans une situation de proximité avec les élèves de leur classe les plus en difficulté, ce qui induit une modification du regard que peut porter l'enseignant sur ces élèves et, inversement, du regard que peuvent porter ces élèves sur l'enseignant. Toujours selon les enseignants, ce dispositif permet également de mettre en place des activités plus agréables, plus imaginatives, plus variées. Concernant l'impact de ce dispositif sur la réussite scolaire, et selon le discours des enseignants, il semblerait qu'une meilleure réussite des élèves en sixième est constatée, mais un certain nombre des maîtres continuent de se sentir démunis devant les difficultés des élèves ; pour ces enseignants, ce dispositif fait la preuve de son efficacité surtout sur le plan des comportements scolaires et moins en termes de réussite académique.

Une évaluation externe a pu compléter ces premiers résultats (Piquée, Suchaut, 2002). Cette évaluation n'ayant pas été prévue lors de la mise en place du dispositif, il a fallu rassembler, ex post, des données sur les parcours scolaires. Les effets du dispositif sur les progressions des élèves ont pu être estimés en mobilisant les résultats aux évaluations nationales de CE2 et de sixième, soit les progressions au cours des trois années du cycle III. Si la méthodologie est imparfaite, il a été quand même possible de comparer les progrès des élèves concernés par le dispositif à celle d'un groupe témoin de caractéristiques socio démographiques et scolaires identiques¹⁶. Les résultats globaux de l'évaluation montrent globalement que le dispositif ARTE n'a pas d'impact sur les progressions des élèves entre le CE2 et l'entrée au collège (Piquée, Suchaut, 2004). Quand on distingue les deux modes d'encadrement des élèves (enseignant titulaire versus enseignant supplémentaire), la prise en charge par le maître titulaire n'a, en moyenne, pas d'effet dans le domaine du français, mais s'avère avoir une influence fortement négative sur les progressions en mathématiques. Parmi les élèves bénéficiaires du dispositif, ce sont en fait uniquement les moins faibles d'entre eux qui pâtissent le plus de cette prise en charge. Un autre résultat relevé dans cette étude est qu'une aide intensive assurée dans les écoles qui disposaient d'un enseignant supplémentaire à temps complet et qu'une prise en charge des élèves pendant plus de six heures par semaine est une condition de l'efficacité du dispositif, mais ceci n'étant valable que pour les progressions dans le domaine du français. Par ailleurs, pour les élèves encadrés par l'enseignant supplémentaire, ils n'ont pas non plus, bénéficié du dispositif (en l'occurrence pour eux d'une réduction de la taille de la classe), puisque leurs progressions sont comparables à celles réalisées par les élèves du groupe témoin. Au final, les effets du dispositif, par rapport aux ressources mobilisées, sont donc globalement neutres, voire négatifs pour certains élèves. Cette aide externalisée n'était donc pas une solution adéquate pour lutter contre la difficulté scolaire avec ce dispositif.

Le dispositif P.A.R.E. (Projet d'aide à la réussite des élèves)

Un dispositif, nommé PARE (Projet d'aide à la réussite des élèves) est mis en place dans l'académie d'Aix-Marseille depuis la rentrée 2005, dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire, et tout

¹⁶ L'échantillon concerne 13 écoles et 410 élèves, la moitié d'entre eux constituant le groupe témoin. Dans le groupe expérimental, 140 élèves étaient pris en charge par l'enseignant supplémentaire et 65 par le maître titulaire de la classe.

particulièrement dans le domaine de l'apprentissage de la lecture au cycle 2. Des moyens supplémentaires sont ainsi accordés en termes de maîtres surnuméraires¹⁷. Ce dispositif est fondé sur l'affectation, dans les écoles volontaires, d'un maître surnuméraire expérimenté. Le poste est attribué pour une année scolaire et peut être maintenu s'il a permis une amélioration réelle des résultats scolaires (IGEN, IGAEN, 2010). Le cahier des charges associé à ce dispositif balise assez précisément l'intervention de l'enseignant supplémentaire et les organisations pédagogiques dans lesquelles le maître en surnombre prendrait en charge un petit groupe d'élèves en difficulté hors de leur classe habituelle sont totalement proscrites. C'est au sein même de la classe et en partenariat étroit (préparation, animation et régulation communes) avec le titulaire de la classe que doivent se faire ses interventions. Aucune évaluation externe à caractère scientifique n'ayant été effectuée pour estimer l'efficacité de ce dispositif, nous ne disposons que des impressions d'observateurs avisés (en l'occurrence celles des inspecteurs généraux) pour estimer les effets probables sur les élèves : « *Des cas de projets spécifiques fondés sur la co-intervention requérant un maître supplémentaire ont pu être étudiés : l'un en particulier, vraiment modélisé, reproduit dans de nombreuses écoles dans des conditions précises, relaté ci-après, laisse aux observateurs une impression très favorable compte tenu de la rigueur de sa mise en place, gage vraisemblable d'efficacité* ». (IGEN, IGAEN, 2010, p. 23).

Cette présentation succincte des résultats de la recherche permet d'envisager quels sont les leviers d'efficacité du dispositif « plus de maîtres que de classes », mais aussi les risques potentiels liés à des interventions pédagogiques non adaptées. Il est utile de s'intéresser à présent à des aspects plus opérationnels de cette mesure, liés à son organisation concrète dans les écoles.

II Principes et modalités de mise en œuvre du dispositif dans les écoles

La mise en œuvre du dispositif au niveau local est évidemment fortement liée aux caractéristiques des écoles et de leurs populations d'élèves. Elle peut donc potentiellement donner lieu à des organisations variables d'un lieu à un autre, tout en respectant les orientations figurant dans la circulaire nationale. Il ne s'agit pas ici de rendre compte de manière exhaustive de l'ensemble des possibilités d'interventions du maître supplémentaire, mais uniquement d'exposer quelques principes généraux et leur incidence en matière d'organisation pédagogique. Si l'on veut traduire de manière schématique la logique des choix qui se posent aux équipes pour l'organisation des interventions du maître surnuméraire, on peut dégager deux grandes tendances qui s'articulent dans une réflexion commune. La première relève d'une logique que l'on peut qualifier d'économique dans la mesure où elle se centre sur la répartition du temps supplémentaire associée à la ressource additionnelle (apportée par le maître surnuméraire). La seconde tendance peut être qualifiée de pédagogique car elle vise à privilégier la nature du temps d'intervention de l'enseignant supplémentaire par des actions ciblées sur le plan pédagogique. Cette opposition entre les deux tendances, volontairement caricaturale pour les besoins de la démonstration, repose sur l'idée que la

¹⁷ Soit 50 postes dans l'Académie pour l'année 2012-2013 selon la circulaire du 3 avril 2012 : http://www.ac-aix-marseille.fr/wacam/upload/docs/application/pdf/2012-04/circulaire_pare_2012-2013.pdf

répartition des heures implique, de fait, des arbitrages de type « quantité / qualité » au niveau de l'utilisation du temps. En effet, plus le nombre d'élèves concernés par ce temps supplémentaire sera élevé, moins les activités pédagogiques pourront être soutenues et ciblées et, réciproquement, une répartition de la répartition du temps sur un petit nombre d'élèves permettra de mettre en place des activités intensives. Il existe encore une fois une grande variété de situations possibles qui oscillent entre les extrêmes de ces deux tendances et qui peuvent s'exprimer par des modes d'interventions multiples au cours de l'année scolaire.

Le schéma suivant (figure 1) illustre les deux logiques d'intervention du maître surnuméraire en faisant clairement apparaître un arbitrage entre des actions limitées à un petit nombre d'élèves bénéficiant d'un nombre d'heures important et des interventions plus nombreuses concernant l'ensemble des classes de l'école. L'allure de la courbe théorique montre, qu'au-delà d'un certain nombre d'élèves bénéficiaires du temps supplémentaire, le nombre d'heures offertes à chaque élève se réduit fortement. Les équipes enseignantes seront donc confrontées lors de l'élaboration de leur projet à cet arbitrage entre ces deux logiques et devront avoir conscience d'un premier risque qui est celui d'une « dissémination pédagogique » lié au fait de vouloir faire bénéficier de l'action de l'enseignant supplémentaire à beaucoup d'élèves.

Nombre d'heures additionnelles par élève

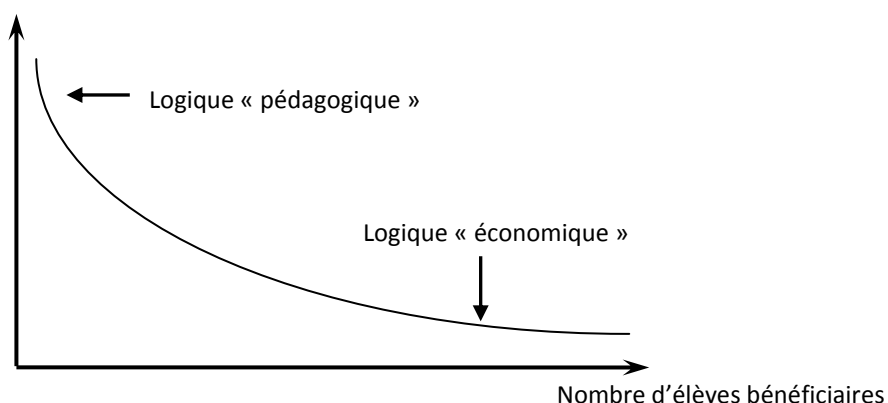


Figure 1 : Logiques d'intervention du maître surnuméraire

Concrètement, et si l'on décompte les durées allouées aux récréations (soit environ deux heures par semaine), le temps d'enseignement additionnel apporté par la mesure se chiffre à 22 heures hebdomadaires et deux questions complémentaires se posent : quelles activités conduire et comment répartir ce temps entre les élèves ? Si la réponse à ces questions est en partie déterminée par les éléments exposés précédemment dans la brève revue de la littérature, il reste à examiner plus précisément la mise en œuvre de la mesure sur la base du principe de recherche de l'efficacité pédagogique. Pour cela, il nous semble intéressant d'effectuer des simulations sur la base d'un cas théorique. Afin de viser la simplicité, nous prendrons comme exemple une école de cinq classes comprenant chacun des niveaux de l'école élémentaire (soit du CP au CM2) et relevant de

l'éducation prioritaire. Pour simplifier encore les simulations, nous faisons l'hypothèse que chaque classe présente les mêmes effectifs d'élèves, soit en l'occurrence, 22 élèves par classe, ce qui correspond à la taille moyenne des classes dans les secteurs d'éducation prioritaire (M.E.N., 2012). Par ailleurs, on considère qu'environ deux élèves sur cinq (soit 40%) éprouvent des difficultés sérieuses dans les apprentissages, ce qui correspond aussi à la réalité dans certains contextes scolaires difficiles. Toujours dans le but de rendre les simulations plus lisibles, on opte pour une répartition égale des élèves en difficulté dans les différentes classes de l'école, ce qui correspond concrètement à huit élèves par classe. Bien entendu, les simulations conduites peuvent aisément être élargies à des contextes différents car ce sont surtout les principes qui importent, bien au-delà des données simplifiées associées aux caractéristiques de l'école fictive retenue en exemple.

Pour saisir la logique des choix liés à la répartition du temps supplémentaire du maître surnuméraire, et en raisonnant de manière globale, on peut visualiser les implications associées à différentes populations d'élèves que l'on souhaite cibler. On peut en effet envisager plusieurs orientations dans les pratiques au niveau local allant d'un large partage du temps d'intervention de l'enseignant supplémentaire entre toutes les classes de l'école à un ciblage sur des élèves particuliers : les élèves en difficulté, les élèves des premières classes élémentaires, etc... Les orientations choisies auront des incidences très variables sur le temps alloué à chaque élève bénéficiaire du dispositif et c'est que nous allons tenter de mettre en évidence. La figure suivante (figure 2) utilise un outil statistique généralement mobilisé pour chiffrer le degré d'inégalités dans la distribution des revenus entre les individus : la courbe de concentration de Lorenz¹⁸. Le principe est de mettre en relation les ressources cumulées disponibles (ici en l'occurrence les ressources en temps) avec la population cumulée bénéficiant de ces mêmes ressources (ici des élèves). Sur la base de la fonction de répartition, on obtient alors une aire qui permet de visualiser le degré d'inégalités dans la répartition des ressources ; ces inégalités sont d'autant plus forte que les limites de l'aire s'écartent du segment représentant la distribution proportionnelle entre les ressources et la population bénéficiaire¹⁹ (droite en pointillés sur la figure 2). Les différentes aires représentent des situations concernant différentes catégories de public : courbe verte pour les élèves du cycle II, courbe bleue pour les élèves en difficulté, courbe rouge pour les élèves en difficulté du cycle II. On constate, sans surprise, que les surfaces triangulaires matérialisées par les courbes, sont d'autant plus importantes que l'intervention du maître supplémentaire concerne un faible nombre d'élèves. Par exemple, si l'on considère des interventions sur les 16 élèves en difficulté du cycle II (courbe rouge), seulement 15% des élèves se partagent les ressources en temps ; si les interventions portent sur tous les élèves du cycle II (courbe verte), ce sont 30% des élèves qui bénéficient du temps d'enseignement supplémentaire.

¹⁸ La courbe de Lorenz est due à l'économiste américain Max Otto Lorenz. Il existe en outre un indicateur qui permet de chiffrer l'intensité des inégalités dans la répartition des ressources : le coefficient de Gini qui varie de 0 pour une distribution égale des ressources à 1 pour la répartition la plus inégalitaire. Dans notre exemple, ce n'est pas l'égalité dans la distribution des ressources qui est visée mais, au contraire, une répartition inégale en fonction des besoins des élèves.

¹⁹ Soit 10% des élèves qui bénéficient de 10% du temps total, 20% des élèves qui bénéficient de 20% du temps total, etc...

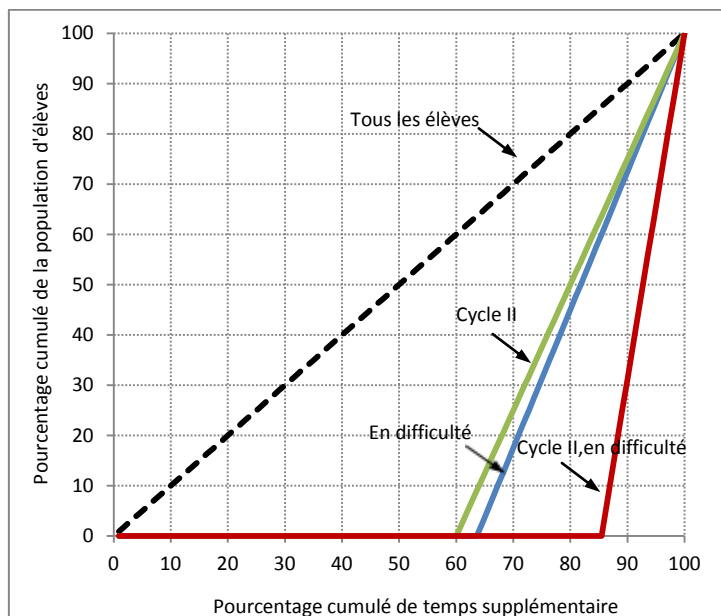


Figure 2 : Degré d'inégalité des différents modes d'intervention dans la répartition du temps d'intervention du maître surnuméraire

Les modalités de répartition du temps peuvent être davantage explorées en présentant la relation entre le nombre d'heures disponibles et le nombre d'élèves de l'école en fonction de plusieurs organisations (figure 3). En effet, la simulation théorique précédente revient à envisager des interventions uniquement individuelles de l'enseignement supplémentaire, soit dans le cadre de co-interventions avec le maître titulaire de la classe²⁰, soit en prise en charge individualisée à l'extérieur de la classe, sachant que cette seconde situation n'est ni souhaitable, ni probable²¹. En plus des interventions ciblant un seul élève (courbe bleue), on considérera ici deux autres cas : avec des groupes de quatre élèves (courbe rouge) et avec des groupes de huit élèves (courbe verte). D'autres tailles de groupe auraient aussi pu bien sûr être choisies mais, encore une fois, l'objectif n'est pas d'envisager toutes les modalités d'intervention possibles, mais seulement de dégager des principes généraux d'organisation qui peuvent être appliqués à d'autres choix possibles.

L'allure des courbes confirme bien le fait qu'une utilisation du temps d'intervention de l'enseignant supplémentaire à destination d'un grand nombre d'élèves de l'école conduit à de très faibles durées de prise en charge des élèves. Par exemple, dans le cas d'interventions individuelles à destination des 40 élèves en difficulté de l'école, le maître supplémentaire ne pourrait consacrer à chacun qu'une trentaine de minutes par semaine. Pour ces mêmes élèves, le temps d'intervention passerait à plus de deux heures et dix minutes dans le cas d'une prise en charge par groupe de quatre élèves et à quatre heures et vingt minutes en constituant des groupes de huit élèves. Pour éviter une

²⁰ Cela revient dans ce cas à une forme de tutorat dispensé au sein de la classe.

²¹ Sauf dans le cas où l'enseignant supplémentaire serait utilisé comme une compensation à l'absence de personnel du RASED dans l'école.

dissémination du temps supplémentaire et permettre aux élèves de disposer d'une durée de prise en charge suffisante, on voit bien que l'on gagne beaucoup à éviter des interventions de type individuel sur un grand nombre d'élèves, même dans le cas de co-interventions.

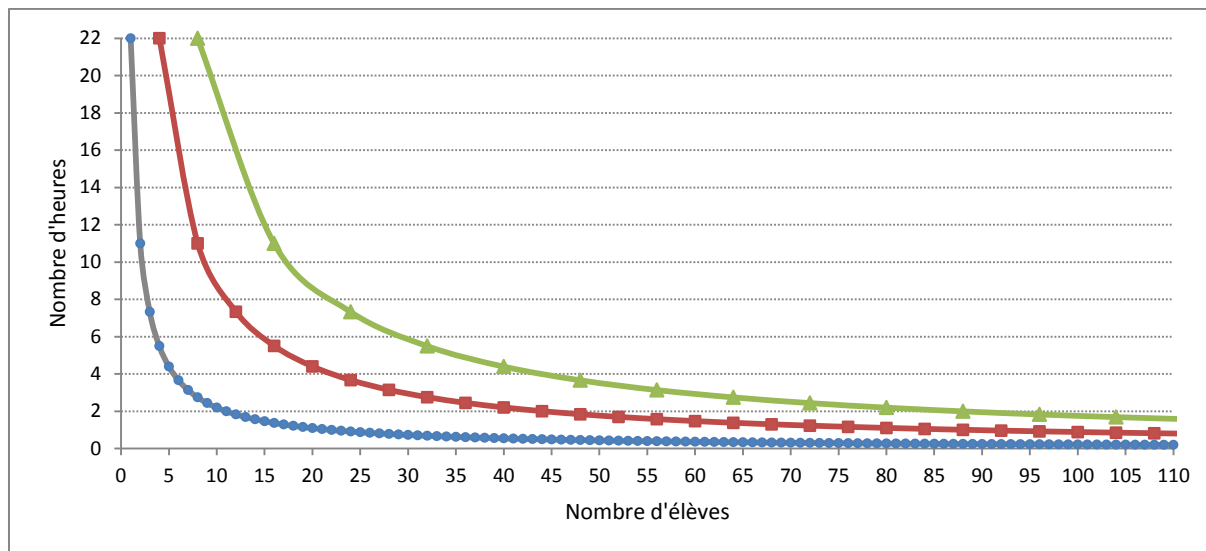


Figure 3 : Relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'heures d'enseignement supplémentaires

La question relative à la taille des groupes à constituer reste ouverte dans la mesure où elle dépend aussi de la nature des activités encadrées par le maître surnuméraire. Au regard des travaux mentionnés auparavant, et si l'on veut maximiser le temps d'apprentissage de l'élève, on aurait tendance à privilégier des groupes de petites taille et/ou à destination d'une faible proportion d'élèves de l'école. Le choix des élèves concernés par les interventions spécifiques de l'enseignant supplémentaire est alors primordial. Les élèves qui éprouvent des difficultés sont bien sûr susceptibles d'être les premiers bénéficiaires de cette aide spécifique²² mais on peut aussi privilégier les élèves de début de cursus élémentaire de manière à agir tôt dans la prise en charge des difficultés pour que celles-ci ne s'amplifient pas au cours du cursus.

Le graphique suivant (figure 4), établi sur la base des simulations précédentes, affiche les durées moyennes de prise en charge hebdomadaire selon des modes d'intervention différents du maître surnuméraire (individuel, groupes de quatre élèves, groupes de huit élèves) et selon le public d'élèves retenu (tous les élèves, en difficulté, cycle II, en difficulté au cycle II). Si l'on cible uniquement les 16 élèves de l'école du cycle II qui éprouvent des difficultés, le temps hebdomadaire de prise en charge est conséquent puisqu'il se chiffre à cinq heures et demie si l'on constitue des groupes de quatre élèves (soit quatre groupes) et passe à 11 heures avec deux groupes de huit élèves. Les modalités d'intervention peuvent évidemment être mixtes et on pourrait envisager que la

²² Pour simplifier, nous n'avons pas distingué ici les domaines d'apprentissage dans lesquels les élèves sont en difficulté ; la prise en compte de ces domaines rend évidemment l'organisation pédagogique liée à l'intervention du maître surnuméraire plus complexe.

taille des groupes puisse varier en fonction de l'évolution des besoins des élèves tels que les enseignants les perçoivent au cours de l'année scolaire.

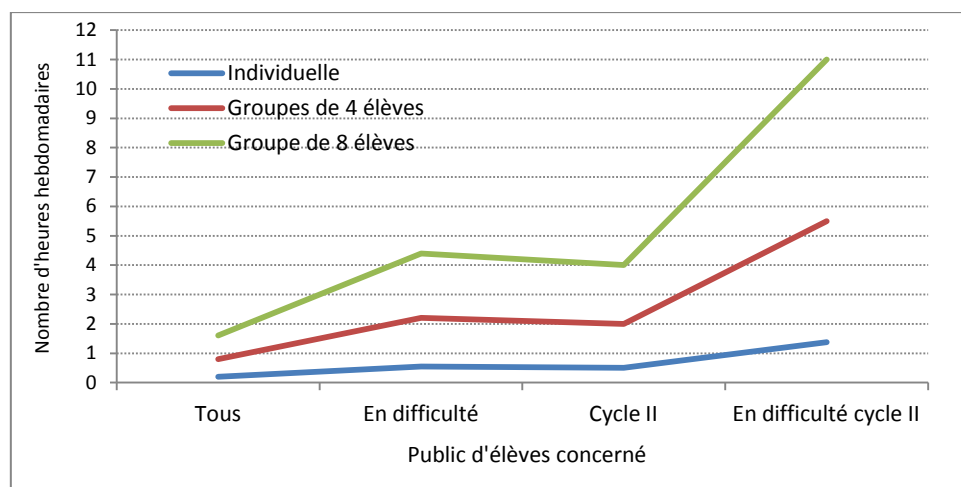


Figure 4 : Nombre d'heures supplémentaires hebdomadaires selon le type d'intervention

En outre, les modalités d'intervention pourraient également changer au fil de l'année scolaire, de même que les élèves à prendre en charge en fonction de l'évolution des progrès réalisés. Ces simulations, bien que caricaturales, ont toutefois l'intérêt de bien mettre l'accent sur le fait que la problématique relative à l'organisation pédagogique du dispositif « plus de maîtres que de classes » renvoie à la question de l'équité dans la répartition du temps associé aux interventions de l'enseignant supplémentaire. La répartition souhaitable du temps supplémentaire apporté par le dispositif vise l'équité en attribuant davantage de temps aux élèves dont les besoins sont les plus marqués ; cela est évidemment légitime puisque les élèves les plus faibles ont besoin de davantage de temps que les autres pour apprendre.

En lien avec le choix des élèves, les modalités d'intervention (co-intervention versus intervention à l'extérieur de la classe) demandent à être examinées en fonction des deux logiques citées précédemment (économique et pédagogique). Un point important à considérer est le coût d'opportunité²³ qui est associé à une prise en charge extérieure à la classe. Si, d'un point de vue strictement quantitatif, le temps attribué aux élèves est identique quelle que soit la modalité retenue, une prise en charge des élèves extérieure à la classe prive ceux-ci, de fait, du temps d'enseignement « ordinaire » assuré par le maître de la classe. Dans ce cas, la prise en charge par l'enseignant surnuméraire doit apporter des bénéfices supérieurs au coût engendré par cet éloignement temporaire de la classe. Ce coût est lié au fait que les élèves manquent certaines séquences didactiques développées dans la dynamique de la classe qui ont aussi leur importance. L'utilisation du temps par l'enseignant titulaire devient alors un facteur particulièrement important

²³ On peut aussi parler de coût de renoncement ; cela désigne en économie la perte des biens auxquels on renonce lorsqu'on doit faire un choix entre plusieurs actions qui ont chacune leurs coûts et leurs bénéfices.

de par les arbitrages réalisés entre les différentes activités scolaires (Suchaut, 1996). Il faut aussi prendre en compte la présence possible d'effets psycho-sociaux d'étiquetage (stigmatisation de la difficulté scolaire notamment) avec ce type de fonctionnement, comme cela a pu être constaté avec d'autres dispositifs visant la remédiation (Mingat, Richard, 1991 ; M.E.N., 1997 ; Reynolds, Wolfe, 1999). Il est alors primordial, dans le cas de prises en charges extérieures à la classe, que l'action du maître supplémentaire ne soit pas déconnectée des pratiques usuelles des enseignants titulaires et qu'elles cherchent plutôt à les reproduire, dans un contexte plus favorable en termes de taux d'encadrement, que de s'en éloigner au niveau didactique.

Bien sûr, cela implique aussi que les pratiques des enseignants titulaires soient elles aussi appropriées et cela plaide pour que le dispositif « plus de maîtres que de classes » fasse l'objet d'un projet très réfléchi au niveau de l'école. La figure suivante (figure 5) permet de visualiser cette notion de coût d'opportunité des prises en charge en dehors de la classe en mettant en relation le nombre d'heures passées en classe et le nombre d'heures encadrées par l'enseignant supplémentaire. L'écart croissant entre les deux droites matérialisant les deux modalités d'intervention (co-intervention pour la droite en trait plein et prise en charge externalisée avec la droite en pointillés) met bien en évidence le coût d'opportunité élevé des interventions hors classe quand celles-ci concernent un nombre d'heures élevé.

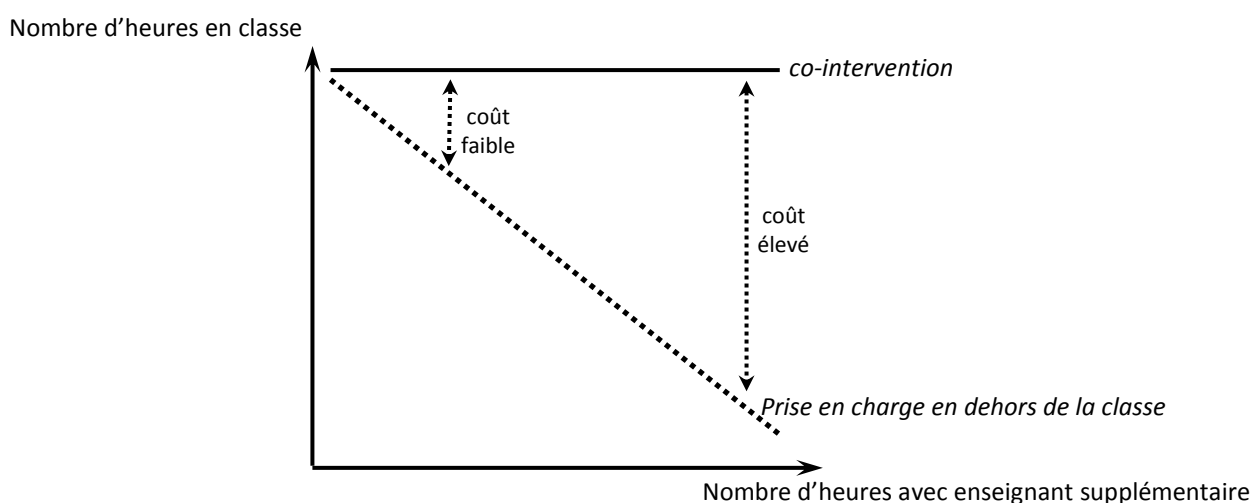


Figure : Coût d'opportunité lié aux modalités d'intervention du maître supplémentaire

Sur la base de ce raisonnement, il est possible de chiffrer, toujours sur les données de notre exemple (soit 22 heures supplémentaires à répartir dans une école de cinq classes), le coût en heures passées en dehors de la classe pour un élève. La figure 6 présente les simulations selon les quatre populations identifiées précédemment et dans le cas d'une prise en charge d'un groupe de quatre élèves. Si les données du graphique ne sont pas nouvelles, la manière de les présenter met bien en évidence que, pour un même volume d'heures d'aide apportée par le maître surnuméraire, le déficit pour l'élève en heures passées dans le groupe classe. Rappelons qu'un élève en difficulté, pris en charge par le

maître surnuméraire dans le cadre d'interventions visant un groupe de quatre élèves, passerait cinq heures trente par semaine hors de la classe, soit un quart du temps effectif d'enseignement.

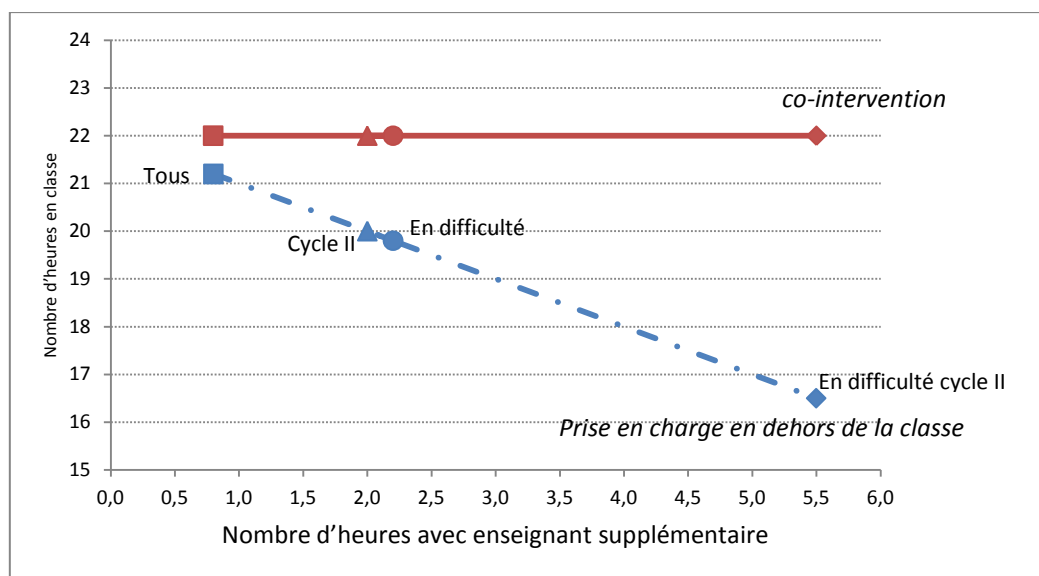


Figure 6 : Simulation du coût d'opportunité lié aux modalités d'intervention du maître supplémentaire

En fonction des éléments qui viennent d'être exposés, il paraît évident que la question du rôle de l'enseignant supplémentaire est à envisager en donnant un rôle primordial à la dimension qualitative (logique pédagogique) pour la planification de ses interventions au sein de l'école. Il apparaît que les coûts de nature pédagogique liés à l'externalisation de l'action de l'enseignant surnuméraire sont potentiellement aussi importants que les bénéfices associés au temps de prise en charge. En même temps, tout dépend aussi de la manière dont la co-intervention est pratiquée dans la classe. Suite à ces simulations, et pour pouvoir se prononcer plus précisément sur la pertinence des organisations à mettre en place dans le cadre du dispositif, il est alors utile d'en dégager les conditions d'efficacité, mais aussi les risques potentiels qui y sont associés.

III Les conditions d'efficacité et les risques d'échec

Plusieurs leviers peuvent être mobilisés pour rendre le dispositif au service des besoins des élèves en difficulté. Certaines de ces conditions d'efficacité rejoignent une partie des recommandations formulées dans le cadre d'observations de terrain plus qualitatives concernant les dispositifs d'aide aux élèves (IGEN, IGAEN, 2010) ; par exemple, en ce qui concerne l'articulation avec ce qui se fait en classe, la planification pédagogique des séquences ou encore le pilotage des actions au niveau local. De manière complémentaire, les conclusions des recherches nous indiquent aussi quels sont les facteurs susceptibles de constituer un risque en termes d'efficacité pédagogique.

Le risque de dispersion des interventions

Un des premiers risques dans la mise en place du dispositif dans les écoles est celui de la dispersion du temps apporté par l'enseignant surnuméraire. De simples simulations sur des options différentes en matière de répartition du temps montrent bien que celles-ci peuvent engendrer des écarts considérables dans le temps effectivement alloué aux élèves. Les dispositifs doivent donc bien cibler une partie des élèves de l'école avec des prises en charge intensives plutôt que de chercher à faire profiter un maximum d'élèves des interventions du maître supplémentaire. Comme cela a été évoqué précédemment, ce sont par ailleurs les élèves les plus jeunes qui doivent être concernés afin d'éviter de laisser s'installer durablement les difficultés dans les apprentissages. Le risque de dispersion peut aussi se lire, de manière complémentaire, en termes de diversité des activités encadrées par l'enseignant supplémentaire.

Mobiliser les facteurs d'efficacité pédagogique classiques

Un élément essentiel de la réussite du dispositif est de penser l'action de l'enseignant supplémentaire en parfaite liaison avec les pratiques des enseignants titulaires de l'école, dans la mesure, bien entendu, où ces pratiques mobilisent elles-mêmes des facteurs classiques d'efficacité comme la maximisation du temps d'engagement de l'élève sur la tâche ou encore la planification et la structuration des activités dans le temps (Attali, Bressoux, 2002). Par ailleurs, on sait que le travail en petits groupes facilite les stratégies d'enseignement efficaces pour les élèves en difficulté dans différentes dimensions des apprentissages scolaires et constitue un cadre propice à la pédagogie explicite qui elle-même favorise la compréhension et le maintien des notions en mémoire (Bissonnette et al. 2010).

Les effets inattendus de la co-intervention

Si d'un point de vue strictement quantitatif, la co-intervention semble être le mode d'intervention le plus pertinent pour que les élèves rentabilisent le plus le temps d'enseignement sans être à l'écart du contexte pédagogique de la classe, les recherches pointent toutefois des effets négatifs non attendus. Le risque principal est que les enseignants responsables de la classe accordent moins d'attention aux élèves en difficulté, laissant ainsi à l'autre adulte la responsabilité de leur prise en charge. Cela peut même conduire à ce que ces élèves, comme dans le cas d'une prise en charge externe, soient séparés du curriculum principal de la classe. Cela constitue d'autant plus un risque dans le cas où ce sont des assistants d'éducation (donc pas des enseignants chevronnés) qui sont utilisés comme adulte supplémentaire. C'était le cas dans les expériences étrangères évoquées dans la première section de ce texte. La co-intervention, pour être efficace, doit donc être pensée en termes de complémentarité et en définissant précisément les tâches de l'enseignant supplémentaire, ce qui nécessite sans doute de la part du tandem d'avoir un certain entraînement dans ce domaine,

d'autant plus si l'un des deux est peu expérimenté. Il se pose donc clairement la question de la formation des personnels à ce type d'interventions ciblées au sein de la classe, l'improvisation n'étant pas un gage d'efficacité.

Miser sur des programmes reconnus pour favoriser les apprentissages

La question de la nature des activités développées dans le cadre de l'aide apportée aux élèves par l'enseignant surnuméraire est bien sûr essentielle. La dotation en enseignant supplémentaire est un atout précieux pour concevoir des organisations pédagogiques permettant un travail systématique et intensif avec des petits groupes d'élèves (Suchaut, 2012). L'apprentissage de la lecture, de la grande section au CE1, est certainement le domaine le plus important à cibler pour cette forme de travail. Si les expériences étrangères ne sont pas toutes facilement transposables en France, elles mettent toutefois en évidence l'efficacité de certains programmes²⁴ et, paradoxalement, dans le contexte français, alors que les difficultés des élèves s'installent très tôt dans la scolarité et sont prédictives de parcours scolaires difficiles (Suchaut, 2008), il y a eu très peu d'évaluations et encore moins de généralisations de programmes efficaces. Une expérimentation demande toutefois à être prise en considération ; il s'agit du programme « PARLER »²⁵. Ce programme a été conduit de 2005 à 2008 dans plusieurs écoles de l'agglomération grenobloise relevant de l'éducation prioritaire. L'enseignement explicite et structuré dont ont bénéficié les élèves a porté ses fruits puisqu'une évaluation externe et rigoureuse du programme a montré que les performances obtenues par les élèves initiés au programme étaient non seulement nettement meilleures que celles du groupe témoin mais également très proches d'un échantillon d'élèves représentatif au niveau national (Bianco et al., 2010).

Actuellement, une expérimentation de même nature, impulsée par l'association « Agir pour l'école²⁶ » menée sur trois années (de la grande section de maternelle au CE1) est menée sur un large échantillon et semble être prometteuse en termes d'efficacité²⁷. Des séquences, caractérisées par un enseignement intensif, structuré, systématique et explicite nécessitent une organisation pédagogique particulière dans les écoles pour que des prises en charge en petits groupes d'élèves

²⁴ On peut citer le programme « Reading Recovery » qui est très utilisé dans différents pays. Ce programme est le fruit de recherches portant sur les stratégies en lecture. Les élèves apprennent des stratégies qui les aident à lire et à écrire de manière autonome à l'aide d'un tuteur, afin de participer pleinement au programme ordinaire en classe.

²⁵ PARLER (Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir) est un programme censé contribuer à lutter contre l'échec scolaire par la mise en œuvre d'une pédagogie fondée sur l'état des connaissances de l'apprentissage de la lecture et d'un enseignement plus individualisé de la grande section de maternelle jusqu'à la fin du CE1. Ce programme a été initié par Michel Zorman, médecin de santé publique.

²⁶ Cette association a été créée en décembre 2010. Le Comité directeur est composé de représentants de la haute fonction publique dans les champs de l'éducation et des politiques sociales et du monde de l'entreprise.

²⁷ L'évaluation externe a été confiée à une équipe de chercheurs de la Direction de l'évaluation du Ministère de l'éducation nationale (DEPP), de l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) et du laboratoire de psychologie cognitive de L'Université Lyon 2. Des évaluations régulières, à différentes étapes de l'expérimentation sont réalisées.

soient possibles. La dotation en enseignant supplémentaire pour la réalisation de ce programme serait sans aucun doute un élément facilitateur.

La nécessité du pilotage et de l'évaluation

Le pilotage et l'évaluation des dispositifs est un point essentiel de la réussite de la mesure. La centralisation de l'organisation scolaire française ne facilite pas toujours la régulation des mesures qui touchent aux aspects pédagogiques. Il est évident que le dispositif « plus de maîtres que de classes » doit faire l'objet d'un pilotage qui, tout en étant très balisé, ne doit pas développer des procédures lourdes. Trois niveaux de pilotage et d'évaluation peuvent être envisagés, chacun ayant des objectifs spécifiques.

Le premier niveau est national. Il s'agit de penser un protocole d'évaluation de la mesure basé sur le développement d'une expérimentation à grande échelle ; rappelons que ce type de démarche est encore rare en France alors que c'est la seule qui peut permettre de se prononcer réellement sur l'efficacité pédagogique d'une mesure de politique éducative comme celle-là et fournir des éléments de régulation pour un développement à plus grande échelle. Le fait que le dispositif « plus de maîtres que de classes » s'étendra progressivement à davantage d'écoles dans ces prochaines années fournit une occasion à ne pas manquer pour réaliser des ajustements sur la base d'une évaluation rigoureuse. Cette évaluation, en fonction de ce qui a été évoqué précédemment, doit être pensée avec une logique d'expérimentation permettant d'éviter les biais de sélection classiques qui ont été mentionnés auparavant.

Un second niveau d'évaluation est celui de la circonscription. Etant donné le faible nombre d'écoles concerné à ce niveau, il n'est pas souhaitable de viser une mesure objective de l'efficacité du dispositif sur les progressions des élèves. De plus, il est peu probable qu'une méthodologie rigoureuse d'évaluation externe puisse être développée à cet échelon, du fait des compétences spécifiques et des moyens qui sont nécessaires pour réaliser ce travail et du faible nombre d'élèves concernés localement (ce faible nombre empêcherait toute inférence des résultats produits). En revanche, il est indispensable qu'un pilotage et une évaluation soient conduits au niveau de la circonscription primaire sous la responsabilité de l'I.E.N.²⁸. Cette action concernerait déjà la phase d'élaboration des projets des écoles en vérifiant la cohérence et la pertinence des organisations envisagées. Il s'agirait de contribuer à s'assurer, d'une part que les objectifs des projets sont en adéquation avec les besoins des élèves et, d'autre part, que les moyens (en termes organisationnels) sont censés permettre d'atteindre ces objectifs. Au-delà de cette phase de conception des projets, l'équipe de circonscription (I.E.N. et conseillers pédagogiques) exercerait une fonction de pilotage tout au long de l'année scolaire qui permettrait de fournir un appui aux enseignants et des éléments de régulation. Un bilan de fin d'année serait aussi précieux. Il permettrait, sous la forme d'une

²⁸ Inspecteur de l'Éducation nationale.

évaluation qualitative, de dégager les forces et les faiblesses du dispositif et d'envisager des ajustements et des évolutions en articulation avec le projet de l'année suivante.

Enfin, un troisième niveau d'évaluation, sous la responsabilité des équipes pédagogiques, concerne les élèves individuellement. Il s'agit d'observer les progrès réalisés, mais aussi d'identifier des difficultés spécifiques dans les apprentissages pour ajuster les interventions pédagogiques. On peut imaginer qu'une liberté soit laissée aux équipes dans la formalisation de cette évaluation, sans que celle-ci soit imposée dans un cadre national ou même local. L'important est avant tout que les enseignants puissent procéder à un suivi personnalisé des élèves pris en charge dans le dispositif en utilisant des outils qui correspondent à leurs pratiques usuelles dans ce domaine.

En conclusion

Si la difficulté scolaire est un constat qui ne cesse d'interroger les politiques éducatives dans beaucoup de pays, celui-ci prend un sens particulier en France car les indicateurs qui rendent compte de la qualité des apprentissages des élèves évoluent négativement depuis plusieurs années. Si le dispositif « plus de maîtres que de classes » peut être considéré comme une forme de réponse adéquate à ce constat dans les écoles accueillant une forte proportion d'élèves en difficulté, certaines conditions demandent à être respectées. En effet, les évaluations de dispositifs comparables sont loin de nous fournir des résultats systématiquement positifs. Par rapport à une réduction massive de la taille de la classe, la dotation en maîtres surnuméraires apparaît, certes moins coûteuse, mais d'une efficacité incertaine si la mesure n'est pas fortement cadrée. Il ne s'agit pas seulement d'innover dans le seul but d'innover et sans un projet précisant l'organisation du travail des enseignants (les titulaires de la classe et l'enseignant supplémentaire). Il existe en revanche des organisations pertinentes basées sur la prise en charge de petits groupes d'élèves ou sous la forme de tutorat dans la classe sur des activités bien précises en référence à des approches qui ont montré leur efficacité, dans l'apprentissage de la lecture notamment. Ce sont donc celles-ci qu'il faut favoriser et développer dans la mise en œuvre du dispositif si l'on veut se donner des garanties sérieuses en matière de réussite.

Enfin, dans la réflexion sur les risques potentiels d'inefficacité du dispositif, il ne faut pas exclure, en amont, une menace de nature exogène, mais néanmoins présente dans certains contextes locaux. Le déficit marqué en poste d'enseignants remplaçants, en postes de RASED²⁹ peut rendre la gestion des enseignants tendue au niveau des départements et des circonscriptions. Il pourrait alors être tentant, de détourner, sous la pression des acteurs, une partie des moyens destinés au dispositif « plus de maîtres que de classes » dans les lieux, où à certaines périodes de l'année scolaire, il y a ... moins de maîtres que de classes !

²⁹ Réseaux d'aide aux élèves en difficulté.

Bibliographie

Attali A., Bressoux P. (2002), *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport établi à la demande du haut conseil de l'évaluation de l'école.

Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., Zorman, M. (2010). Early Training in oral comprehension and phonological skills: Results of a three-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 14, 3, pp. 211-246.

Bissonnette S., Richard M., Gauthier C., Bouchard C, (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*. Vol. 3, pp. 1-33.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P. and Webster, R. (2009) 'The effect of support staff on pupil engagement and individual attention', *British Educational Research Journal* 35(5) , pp. 661-686.

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., Webster, P. (2011) 'The impact of support staff on pupils' 'positive approaches to learning' and their academic progress', *British Educational Research Journal* 37, (3), pp. 443-464.

Blatchford, P., Russell, A., Webster, R. (2012), *Reassessing the Impact of Teaching Assistants: How Research Challenges Practice and Policy*. Abingdon, Oxon, UK : Routledge.

Bressoux P. (2004), *Class size reduction experiment in french first grade classes*. Conférence O.C.D.E. avril 2004, Washington D.C.

Bressoux, P., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). Teachers' training, class size and students' outcomes : learning from administrative forecasting mistakes. *Economic Journal*, 119, 540-561.

Bressoux, P., Lima, L. (2011). La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France. *Raisons éducatives* (numéro dirigé par G. Felouzis et S. Hanhart (Eds.), *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats, controverses*), 15, 99-123.

Bydanova E., Mingat A., Suchaut B. (2010), Qualité et efficience de l'école primaire française. Eléments de comparaisons spatiales et temporelles, *Education Comparée*, N°3, mars 2010

Elley W.B. (1992). *How in the world do students read?* IEA Study of Reading Literacy. The Hague: IEA.

Eurydice (2012), Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe - 2011/12.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/salaries.pdf

Ferrier J. (2008), *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*. Rapport remis à Ségolène Royal, Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, MENRT.

Finn J.D. (2002), Small classes in American schools : research, practice, and politics. *Phi Delta Kappan*, 83(7), 551-560.

Finn J.D., Achilles CM. (1999), Tennessee's clas size study : findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97-109.

IGEN (2004), *La mise en œuvre du plan de prévention de l'illettrisme au cours préparatoire en 2003-2004*. Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale, groupe de l'enseignement primaire. Mai 2004.

Institut National de Recherche Pédagogique (2002), *Evaluation du dispositif ARTE*, rapport pour l'Inspection académique de la Haute-Marne.

IEA (2003), *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*, Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003), Chestnut Hill, MA: Boston College.

IEA (2007), *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries* By Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Ann M. Kennedy, and Pierre Foy (2007), Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

IEA (2012), *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

IGEN, IGAEN (2010). Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée. Rapport à Monsieur le ministre de l'éducation nationale, Rapport - n° 2010-114, Octobre 2010.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2010/08/1/2010-114-IGEN-IGAENR_216081.pdf

Krueger A.B, Whitmore DM. (2001), *Would smaller classes help close the black-white achievement gap ?* Working paper #451. Princeton University.

Lecocq A., Suchaut B. (2012). *L'influence de la musique sur les capacités cognitives et les apprentissages des élèves en maternelle et au cours préparatoire*. Note de synthèse, juillet 2012. 6 p. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/74/65/12/PDF/12060.pdf>

M.E.N. (1997), Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale. Paris : La documentation française.

M.E.N. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007. *Les notes d'information*, D.E.P.P, N°08.38, décembre 2008
http://media.education.gouv.fr/file/2008/23/9/NI0838_41239.pdf

Meuret D. (2001), *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000197/0000.pdf>

Mingat A., Richard M. (1991), *Evaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire*. Dijon : Université de Dijon. Cahiers de l'Irédud, N° 49.

Moisan C. (2011). *Projet de rapport national de base de la France dans le cadre de l'activité de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*. Juin 2011. 41 p.
<http://www.oecd.org/fr/education/etudes-pays/49528429.pdf>

OCDE (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*.

OCDE (2005), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*

OCDE (2008), *PISA 2006. Les compétences en sciences, un atout pour réussir : Volume 1 Analyse des résultats*.

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage. L'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (Volume V)*.

OCDE (2012), *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. 168 p. OECD Publishing.

Piketty T. (2004), *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises. Une estimation à partir du panel primaire 1997*. Paris School of Economics, mimeo.

Piketty T., Valdenaire M. (2006), *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français*. Les dossiers Evaluations et Statistiques, N° 173.

Reynolds A.J., Wolfe B. (1999). *Special Education and School Achievement : An Exploratory Analysis With a Central-City Sample*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 21, n° 3, p. 249-269.

Suchaut B. (1996), *La gestion du temps à l'école maternelle et primaire*. *L'année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, p. 123-153.

Suchaut B. (2008), *Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves*. Conférence pour l'A.G.E.E.M., Bourges, le 30 janvier 2008, 10 p.
<http://hal.inria.fr/docs/00/24/03/99/PDF/08003.pdf>

Suchaut B. (2009), *L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs*. Communication aux 2èmes rencontres nationales sur l'Accompagnement. St Denis, 4 et 5 avril 2009.

Suchaut B. (2012), *Pour une nouvelle organisation du temps scolaire à l'école primaire. Une analyse et une simulation au niveau local*. Document de travail, 23 p. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/71/40/43/PDF/12032.pdf>