

PLUS DE MAITRES QUE DE CLASSES

La professionnalisation des maîtres supplémentaires des dispositifs « plus de maîtres que de classes » dans le 1^{er} degré, lors de leur première année d'exercice

Frédéric MAROT

La loi de refondation de l'école de 2013 attribue aux écoles situées en éducation prioritaire, un maître supplémentaire dans l'objectif d'apporter une aide supplémentaire aux élèves les plus fragiles. Cet article, analyse de quelle façon, les enseignants titulaires, recrutés pour exercer cette fonction abordent cette nouvelle mission et adaptent leur posture professionnelle pour travailler au sein d'une école sans être en responsabilité d'une classe. Cette étude, prenant appui sur des ateliers d'écriture produits par des enseignants, caractérise les enjeux de cette évolution professionnelle des motivations à la construction d'une nouvelle identité professionnelle.

Depuis la rentrée 2013, sous l'impulsion de la loi de refondation de l'école, les écoles primaires françaises et en particulier celles situées en éducation prioritaire (REP et REP+), ont été dotées de moyens supplémentaires et en particulier de l'attribution d'un enseignant surnuméraire dans certaines écoles, appelé *maître supplémentaire*. Ce dispositif, désigné sous le terme *Plus de maîtres que de classes*, vise selon la circulaire n° 2012-201 du 18-12-2012, à rendre l'école plus juste et plus efficace, à réduire les inégalités en apportant une aide renforcée aux populations scolaires les plus fragiles. Pour exercer cette nouvelle fonction, l'Éducation nationale a dû procéder au recrutement d'enseignants, parmi les enseignants titulaires en charge de classes. Le plus souvent, selon des déclinaisons propres à chaque académie, ces enseignants ont été recrutés sur la base du volontariat en répondant à un appel de poste dit « à profil » lors des phases traditionnelles du mouvement des professeurs des écoles. L'attribution du poste est alors soumise à la validation d'une commission académique après que le candidat se soit entretenu avec cette dernière. Nous sommes dans le cadre de ce que Becker (1952), appelle « *la mobilité horizontale* », consistant pour un enseignant à changer de condition d'exercice sans pour autant changer de métier.

Dans la note de la Division générale de l'enseignement scolaire de juin 2013, intitulée *10 repères pour la mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*, il est précisé que le maître supplémentaire doit posséder (ou acquérir) un profil ainsi défini :

- une expérience suffisante de l'enseignement
- une assez bonne connaissance des différents niveaux d'enseignement
- un intérêt pour la formation
- une capacité à travailler en équipe
- des compétences relationnelles

La note d'étape de juin 2014 du Comité national de suivi, pointe dans sa préconisation 6, la nécessité d'une fiche descriptive de poste, avec présentation des missions (co-intervention, co-enseignement, prise en charge de groupes de besoins, échanges de service...) et compétences professionnelles souhaitées. Il est demandé de la souplesse afin d'éviter les situations « excluantes », le « *maître supplémentaire* » étant par nature un membre de l'équipe pédagogique de l'école impliquée dans le dispositif. Cette mission est

précisée dans Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes » de septembre 2015, indiquant que ses missions sont bien distinguées de celles des membres des RASED¹ : comme ses collègues enseignants chargés de classe, il s'intéresse d'abord à l'ordinaire des situations d'apprentissage. Il partage activement dans la durée leur « co-préparation », leur mise en œuvre et la co-analyse de l'activité des élèves. Pour le comité, il est essentiel que le maître supplémentaire soit volontaire et adhère au projet, qu'il peut contribuer à enrichir par son action.

Comme nous pouvons le voir, si le maître supplémentaire, est un membre de l'équipe, pédagogique à part entière, sa mission d'enseignant sans classe, membre à part entière de l'équipe pédagogique, ayant pour mission de lutter contre la difficulté scolaire sans toutefois se substituer aux membres du RASED, peut présenter pour l'enseignant – même expérimenté – qui aborde cette fonction pour la première fois, une modification importante de sa posture professionnelle.

Le présent article a pour objet d'étudier de quelle façon, un enseignant aborde cette mission lors de sa première année et quels développements professionnels sont opérés par cette adaptation à cette nouvelle fonction. L'enseignant qui aborde cette fonction est avant tout un professionnel qui s'est construit une identité selon le modèle particulier de la forme scolaire dite « cellulaire », reposant sur une relative autonomie de l'enseignant face au groupe d'élève dont l'institution lui confie la charge d'instruction et d'éducation. Ce travail est à la fois un travail « bureaucraté, normé par le contexte de l'organisation scolaire et [...] professionnalisé qui en appelle à son initiative autonome » (Maroy, 2006).

La prise de fonction comme maître supplémentaire va conduire l'enseignant à une adaptation et à une transformation de son expérience vers cette nouvelle fonction.

Présentation de la recherche

Pour Huard (2013), selon le concept de professionnalisation, les enseignants sont amenés à maîtriser le métier, à se responsabiliser et à s'approprier tous les enjeux de la profession pour agir comme des professionnels compétents. Selon elle, le développement professionnel est un processus d'acquisition des savoirs, qui provoque des changements chez l'enseignant et ainsi des nouveautés dans sa pratique. Ce processus est fortement influencé par les croyances (ou représentations) des enseignants qui nourrissent l'agir et la réflexion professionnelle et par effet rétroactif, l'agir et la réflexion modifient ces croyances (Crahay, 2010).

Pour analyser la professionnalisation des maîtres supplémentaires dans l'enseignement primaire, nous nous placerons dans le cadre méthodologique de la recherche de Jean-François Marcel (2014), relative au développement professionnel des professeurs de l'enseignement agricole public français lors de leur entrée dans le métier. Il souligne que le développement professionnel se matérialise selon deux composantes, qui sont les savoirs relatifs aux tâches professionnelles et ceux relatifs à la socialisation professionnelle. L'enseignant s'engageant dans une mission de maître supplémentaire doit à la fois développer des savoirs relatifs à sa nouvelle mission, mais aussi instaurer une nouvelle

¹ Réseau d'Aide Spécialisé pour les élèves en Difficulté

dimension dans sa collaboration avec les autres enseignants en charge de classes.

La problématique développée ici sera de déterminer quelles adaptations ont été nécessaires aux enseignants pour s'approprier les enjeux de cette nouvelle fonction et quelles croyances sur le métier de maître surnuméraire et sur leur propre métier d'enseignant ont été modifiées au cours de cette première année d'exercice. Il faut souligner que d'une manière générale, les enseignants ne bénéficient pas d'une formation préalable à la prise de fonction et qu'ils se retrouvent à devoir exercer leur fonction dès la rentrée en devant s'adapter à une équipe et à un dispositif ayant déjà fonctionné.

Notre analyse sera guidée par la compréhension du processus de développement de nouvelles compétences pour faire son métier et de nouvelles compétences en termes de socialisation professionnelle. Nous nous interrogerons pour comprendre les motivations des enseignants, entre celles visant l'accroissement des compétences, constituant selon Barrère (2002), une avancée positive dans la carrière d'enseignant et celles évoquées par Montandon-Binet (2004), relevant d'une stratégie de changement par un processus de complexification de la configuration initiale, tout en gardant un « *pied dans la classe* » Lantheaume (2016).

Nous utiliserons la méthodologie utilisée par Marcel (2014), reprenant Desagné (2005) prenant appui sur les récits d'expériences de quatre enseignants entrant dans la fonction de maître supplémentaire pour la première année. À l'instar de Marcel (2014), nous avons transposé la catégorisation proposée par Desagné (2005) en demandant aux enseignants de produire lors d'un atelier d'écriture les cinq types de récits répartis en six outils². Les six récits proposés explorent la trajectoire de l'enseignant, de son métier en classe face aux élèves à sa fonction de maître supplémentaire. Nous nous intéresserons à ce qui fonde l'identité professionnelle ainsi que la prise en charge des nouvelles tâches, du point de vue de la construction des savoirs et de la dimension de la socialisation professionnelle, face aux différents acteurs et usagers de l'école. Nous proposerons à l'écriture, de relater des situations professionnelles vécues, comme le premier conseil des maîtres et la première réunion d'équipe sur le dispositif. À la suite des travaux de Marcel (2014), nous avons demandé aux enseignants de produire une analyse de leur production, appelée « *récit d'expérience* », étayée par les textes produits dont sont sélectionnés des extraits et qui « *participe à une sorte de prise de conscience de son développement professionnel* » par l'enseignant (Marcel, 2014).

L'étude a été réalisée à la fin de l'année scolaire 2015/2016, auprès de quatre enseignants de la circonscription primaire Annemasse 1, en Haute-Savoie. Cette circonscription située en zone urbaine relevant majoritairement de l'éducation prioritaire dispose de 7 dispositifs « plus de maîtres que de classe ». Pour cette année scolaire, trois dispositifs ont vu le renouvellement de leur maître supplémentaire et un quatrième a bénéficié du recrutement d'un enseignant à mi-temps pour compléter un dispositif à 50%. Toutes les écoles ont élaboré un programme contractualisant avec l'Inspecteur d'académie directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, l'intervention du maître supplémentaire. Le travail du maître supplémentaire concerne exclusivement les niveaux GS, CP, CE1 (cycle 2) et en début d'année le CE2, pour aider les élèves en difficulté entrant au cycle 3. Les quatre enseignants que nous appellerons Ra,

² Les 6 outils et le récit d'expérience figurent en annexe

De, Ma et Ce, sont un homme Ra et trois femmes, ayant environ cinq années d'ancienneté comme enseignant titulaire. Ces quatre enseignants exercent dans un milieu professionnel et en direction d'un public scolaire sensiblement identiques, puisque leurs écoles d'exercice se trouvent toutes dans la même agglomération et sont toutes situées en zone d'éducation prioritaire. L'homogénéité de leurs productions, nous permet de considérer l'ensemble comme un seul discours collectif dont l'analyse pourra fournir des éléments d'appréciation d'une première prise de fonction comme maître supplémentaire, mais ne saurait prétendre à une généralisation quelconque.

Analyse du développement de la professionnalisation des maîtres supplémentaires

Cette analyse distinguera deux phases de développement lors de cette première année de prise de fonction constituée d'une première phase dans laquelle, les enseignants sont des « *maîtres supplémentaires* » en devenir et d'une seconde phase, découlant de la première dans laquelle, ils s'affirment dans leur fonction et se projettent dans une échéance plus longue. L'enquête a été réalisée à la fin du mois d'avril, c'est-à-dire à l'issue des deux phases de développement.

Première phase de développement : Devenir maître supplémentaire

La première phase fait clairement apparaître deux étapes distinctes relevant à la fois d'une démarche d'évolution horizontale prenant en compte des facteurs issus de la formation initiale, mais aussi de l'expérience d'enseignant « *ordinaire* » et d'un besoin de trouver sa place d'enseignant recruté sur « *poste à profil* » au milieu d'une équipe pédagogique.

Première étape : Des motivations pour envisager le métier de professeur des écoles différemment

Des études particulières

Étant professeur des écoles, les quatre enseignants ont bien entendu un parcours scolaire plutôt constitué de réussites. Cependant, la majorité d'entre eux ne se destinaient pas initialement à la profession d'enseignant du 1^{er} degré : « Après deux premières années de médecine échouées à Grenoble, j'ai réorienté mon choix d'études secondaires vers la psychologie. » (Ce) « J'ai suivi une licence en sciences du langage puis, un master langage et surdité ». (De) « Je ne suis pas venu au métier de façon directe puisque ce n'était pas un horizon professionnel durant ma formation initiale » (Ra).

On constate cependant une préoccupation pour les élèves présentant des difficultés et des besoins particuliers : « Je voulais aider ces élèves qui comme moi, ont du mal à trouver leur place dans le système éducatif et les aider ainsi à trouver le pourquoi apprendre » (Ma). « J'ai suivi [...] un master langage et surdité » (De). « J'avais dans l'idée de devenir psychologue scolaire » (Ce). « J'ai toujours été attiré par les enfants différents qui pour des raisons diverses, n'ont pas eu la chance d'avoir une situation sociale, culturelle ou encore affective stable et riche » (De).

Une remise en question de son métier d'enseignant en classe

Cette même enseignante (De) indique que ce qui l'a motivée pour choisir ce poste c'est « de pouvoir passer du temps avec les élèves qui en ont besoin,

[...] qui bien souvent n'arrivent pas à rentrer dans le moule scolaire » (De). Il s'agit aussi d'espérer trouver des solutions aux difficultés rencontrées dans sa pratique d'enseignant : « Je me suis retrouvée impuissante devant certaines difficultés [...] L'année dernière a été une véritable remise en question concernant mon envie d'enseigner. Si je ne pouvais aider et enseigner avec toujours cet espoir [faire réussir les élèves], pourquoi continuer ? » (Ma). « Au cours d'une année où j'avais eu le sentiment que le temps passé à régler des situations difficiles avec certains parents [...] et les temps d'échanges axés essentiellement sur des questions de fonctionnement avaient occupés une place et une énergie excessive, au détriment du travail de conception de dispositifs pédagogiques » (Ra). On constate donc une insatisfaction relative à leur situation d'enseignant en classe.

Une expérience du dispositif qui a suscité une curiosité intellectuelle

Les dispositifs « plus de maîtres que de classes » existant depuis la rentrée 2013, les enseignants ayant participé à l'enquête ont souvent eu une expérience du dispositif qui a contribué à orienter leur choix : « J'ai participé à la création du dossier de demande de maître surnuméraire dans l'école. C'est toute la réflexion autour de ce projet qui a attisé ma curiosité » (De). « J'ai donc participé au projet pour obtenir un poste de maître supplémentaire dans notre école depuis le départ. J'avais envie de poursuivre et d'approfondir le travail d'équipe déjà initié avec les collègues partageant mes niveaux de classe » (Ce). C'est aussi les échanges avec les maîtres supplémentaires déjà en poste qui ont contribué au questionnement d'intégrer un dispositif : « Ce qui a pesé le plus fortement est sans doute cette projection, nourrie par les échanges avec mon collègue maître supplémentaire [...] sur une façon de travailler permettant un approfondissement de la réflexion pédagogique » (Ra).

Un besoin de partager

Au-delà de prolonger comme acteur principal une expérience pédagogique, les enseignants montrent leur besoin d'un travail plus collaboratif basé sur le partage avec les autres et ainsi ne plus être seul devant ses élèves : « En sortant de la classe pour entrer dans celle des autres, je pourrai aider [...] j'ai toujours eu l'impression que le métier d'enseignant était un métier solitaire » (Ma) et avoir « la possibilité d'enseigner à l'ensemble des élèves du cycle en même temps » (Ra). « Dans ce métier de maîtresse supplémentaire, la richesse du travail en équipe de la conception à l'enseignement m'enthousiasme » (Ce) et comme le souligne (De) : « Avant de m'engager sur ce poste, j'avais idée d'un partage entre enseignants aussi bien de connaissances que de pratiques ».

Seconde étape : Définir sa place au sein de l'équipe : entre imaginaire et réalité Une distorsion entre imaginaire et réalité

Comme le souligne (Ra), « Même pour ce qui avait été correctement anticipé, on ne comprend bien la situation qu'une fois qu'on en fait l'expérience [...] vivre l'expérience de la co-intervention de l'autre côté ». Cet écart est encore plus prégnant dans la relation avec les collègues de l'école : « Pour ce qui est des collègues, je pensais que tout naturellement, ils m'accepteraient dans leurs classes [...] mais ce partage de connaissances n'est pas évident pour chacun » (De). « Une déception est de ne pas pouvoir mener ce travail avec tous les collègues » (Ce) « même si je constate que seulement certains collègues

manifestent un intérêt et pas forcément parmi ceux avec qui je co-interviens » (Ra).

Prendre la place après un maître supplémentaire et gérer les angoisses de la prise de fonction

Pour cette troisième année, les enseignants succèdent à un ou plusieurs collègues ayant assuré la fonction de maître supplémentaire les années précédentes : « Je prenais la place d'un maître formateur. J'angoissais donc sur ce que j'allais pouvoir proposer à mes collègues. Ma place de débutante n'a pas été évidente ni facile. Cela m'a causé des craintes » (Ma). « Du fait d'être un second maître supplémentaire, le premier a laissé des habitudes, des méthodes, des façons de faire dont il faut rapidement se saisir pour s'adapter. Il faut progressivement faire sa place et prouver qu'elle est légitime » (De). « Être débutant dans la fonction m'a incité à me documenter et à rassembler les idées qui pouvaient être opérantes dans le dispositif, par anticipation [...] cela a plutôt créé un décalage au niveau du rythme par rapport à l'équipe qui n'était pas prête à centrer son attention sur le dispositif en début d'année » (Ra).

Justifier de son utilité et ne pas être une charge pour l'équipe

Malgré, l'antériorité du dispositif, les enseignants ont ressenti le besoin de prendre une place qui ne leur était pas explicitement attribuée : « Il faut progressivement faire sa place et prouver qu'elle est légitime. Il faut arriver avec douceur et fermeté à délimiter et à définir cette place » (De). Les maîtres supplémentaires veulent aussi montrer qu'ils prennent en compte la différence de ne plus avoir de classe. « J'ai réussi à trouver un mode de travail qui a permis de satisfaire toute l'équipe. L'objectif pour moi était de ne pas surcharger les enseignants qui ont déjà la responsabilité de leur classe » (Ma). « J'ai toujours à l'esprit de faciliter la vie de mes collègues qui ont une classe » (Ce). « Durant ce début d'année scolaire, ma posture a été un peu volontariste peut-être par souci de justifier ma présence et mon utilité. L'impression d'être un grain de sable dans un fonctionnement très rôdé » (Ra). On voit donc ces enseignants osciller entre réserve, pour ne pas charger les enseignants en charge de classe et prise d'initiative, pour justifier leur place au sein de l'équipe.

Deuxième phase de développement : Être maître supplémentaire

Rapidement, les nouveaux maîtres supplémentaires ont dû s'affirmer dans leur nouvelle fonction, afin d'être rapidement efficace au service des élèves. Il s'agit pour eux de se construire, comme un enseignant différent, membre de l'équipe pédagogique ayant une action auprès de tous les enseignants et de tous les élèves du cycle 2.

Première étape : Lever les obstacles et engager une réflexion sur sa pratique Conquérir des territoires et faire preuve d'adaptation

Si le besoin de partage est relevé de façon évidente, chez les maîtres supplémentaires, il s'agit pour eux « d'arriver à partager ce poste avec une autre personne et donc une autre personnalité. Plus exactement, c'est de s'installer au beau milieu d'un territoire déjà occupé » (De). Pour (Ra), on constate un phénomène de territorialisation chez certains enseignants : « La posture du maître supplémentaire va beaucoup dépendre de celle des collègues, de l'espace que je perçois comme m'étant alloué ». Il s'agit alors de faire preuve de qualités d'adaptation : « Ce métier de maître supplémentaire implique aussi de s'adapter

à chacun des enseignants qui enseignent à nos côtés » (Ce). « J'ai dû m'adapter et toujours tenter d'apporter ma vision en douceur [...] j'ai aussi parfois compris qu'il me fallait changer mon point de vue car mal ou non adapté » (Ma). Ce que résume (De) : « Disons que je suis malléable ».

Se définir comme un membre de l'équipe pédagogique qui n'a pas de classe

Il s'agit pour eux d'un bouleversement, la remise en question de la conception de l'enseignement « cellulaire », ancrée dans les représentations enseignantes. Tout d'abord, le maître supplémentaire est un « professeur, mais avec des spécificités. Celles entre autres, de ne pas avoir de classe propre » (Ma). Le maître supplémentaire « fait parti du conseil des maîtres de l'école » (Ce) « avec une vue transversale du cycle et des élèves peut-être plus accessibles, et à ce titre, je peux proposer parfois un regard d'une autre position au sein du conseil des maîtres » (Ra). « Je ne me vois pas comme un enseignant sans classe, mais plutôt comme un enseignant avec plein de classe » (De), « le seul toutefois concerné à 100 % par la mise en œuvre d'actions du PACTE » (Ra).

Aider les élèves sans être le spécialiste de la difficulté scolaire

Si les maîtres supplémentaires ressentent leur rôle comme étant celui d'un « enseignant spécialisé dans la prise en charge des besoins spécifiques des élèves » (Ce), ils ne peuvent le restreindre à l'aide aux élèves en difficulté, car « ceci n'est pas possible, car il [le maître supplémentaire] n'a pas la formation requise pour assumer cette responsabilité » (Ma). « Cela correspond à la définition du maître E. Contrairement au maître E, nous ne sommes pas spécialisés, mais nous avançons en tâtonnant, en échangeant avec nos pairs » (De). Pour (Ra), le travail du maître supplémentaire permet « un progrès dans le repérage précoce et continu des risques de difficultés, avec la pratique systématique d'un regard croisé en bilan de séance, sans pour autant se percevoir comme un enseignant spécialisé sur la difficulté scolaire ».

Une construction identitaire portée par le travail d'équipe

Comme tout enseignant débutant, si les maîtres supplémentaires se sont appuyés sur des ressources matérielles, il mobilisent des ressources plurielles combinées (Perez-Roux & Laneelle, 2015) et en particulier s'appuient sur l'équipe enseignante : « C'est un fait [mon statut de débutante], et mes collègues m'aident à évoluer et à réfléchir sur ma manière d'enseigner » (Ma). « J'ai appris en échangeant avec mes collègues sur nos pratiques, en observant dans toutes les classes où j'interviens » (Ce). « Les échanges et retours avec les autres collègues sur ce qui a été mis en place m'ont beaucoup aidé à moduler ma pratique et à l'adapter à chaque classe. L'observation de pratiques pédagogiques différentes permet de s'ouvrir et de se questionner sur l'efficacité, la pertinence et la mise en œuvre de ces dernières » (De). « Les situations de conception à deux ou plus [...] sont des temps qui sont formateurs [...] le terrain de négociations intéressantes notamment pour penser la différenciation » (Ra).

Seconde étape : Se projeter dans la fonction en adaptant ses gestes professionnels

Un poste avec une fonction réflexive qui permet d'expérimenter et d'innover

Le maître supplémentaire joue au sein de l'équipe « un rôle de réflexion dans la gestion des connaissances et des compétences. Il doit être une possibilité

de recherche et de propositions nouvelles au niveau pédagogique » (Ma). C'est un « poste expérimental, qui permet de s'ouvrir et de se questionner sur l'efficacité et la pertinence de nos pratiques [...] rien n'est figé, tout reste à explorer » (De). « L'exercice en tant que maître supplémentaire tend à renforcer la volonté de mettre en relation les choix pédagogiques avec les résultats de la recherche » (Ra). « J'ai eu l'impression d'essayer, d'oser et d'accepter de prendre des risques » (De). C'est donc de pouvoir plus se concentrer sur la conception de situations d'enseignement-apprentissage qui permet à ces enseignants de mieux se définir relativement aux enseignants chargés d'une classe.

Une plus grande disponibilité pour aider les élèves

Source de motivation pour la fonction, mais aussi spécificité affirmée du maître supplémentaire, le fait de pouvoir plus et mieux se consacrer aux élèves constitue pour eux une caractéristique professionnelle de premier plan : « J'ai toujours voulu réfléchir sur comment aider mes élèves, tous mes élèves, à réussir leur scolarité [...] le choix d'être maître surnuméraire était pour moi le moyen de le faire » (Ma). « Le fait de passer du temps avec ces élèves [ceux qui en ont besoin], permet de pointer avec précision les difficultés qu'ils rencontrent » (De). Cette disponibilité concourt aussi à une « qualité de la relation d'enseignant à élèves qui s'est tissée avec les enfants de l'école et à l'engagement qui se construit vis-à-vis d'eux et de leur parcours d'élève » (Ra). « Les interactions individualisées avec un élève en difficulté sont plus nombreuses, plus approfondies et plus efficaces, car à deux, nous pouvons nous permettre de prendre plus de temps avec chacun sans pour autant délaisser le reste de la classe » (Ce). « Cette richesse d'échange, de partage, de confiance et de mutualisation nous permet d'avoir des regards croisés. C'est une chance et une assurance pour cerner au mieux les élèves » (De).

Une préparation et une conduite de classe basée sur le partage et la communication

Ressentie, à la fois comme une nécessité et parfois comme un obstacle, la communication entre les enseignants joue un rôle prépondérant dans le travail du maître supplémentaire : « Pour préparer la classe, je dépends de mes collègues dans le sens où je ne peux pas avancer seule. Ce qui change dans la conduite de classe [...] c'est que tout est partagé » (Ce). « Je viens dans la classe quand la présence de deux enseignants s'avère nécessaire. Par ailleurs, il faut faire preuve, entre autres d'une grande capacité d'adaptation » (De). « J'ai souhaité procéder ainsi [dans la préparation de classe] afin de ne pas surcharger les enseignants qui ont déjà la responsabilité de leur classe. La conclusion que je tire de cette année pourrait se résumer à relation et apprentissages » (Ma). Mais comme le souligne (Ra), « je me suis effectivement confronté à l'obstacle de ce poids de la communication et de la nécessaire adaptation aux préférences de chacun ».

Quelques regrets ou désillusions

Bien que le projet soit à l'initiative de l'équipe enseignante, le « phénomène de territorialisation chez certains enseignants [...] devient antagoniste avec les objectifs portés, et réaliser des enseignements avec des personnes qui ne percevaient [le dispositif] que comme une obligation a été pour moi un des aspects les plus pénibles » (Ra). « Tous les collègues ne laissent pas

forcément la place pour être deux à concevoir le travail. Je crains par contre que celui qui me laisse moins de place, ne change pas sa manière de faire » (Ce). On constate aussi un besoin d'accompagnement à la prise de fonction très tôt et en particulier avec des maîtres supplémentaires confirmés : « Il aurait fallu plus d'échanges au cours du premier trimestre avec d'autres maîtres supplémentaires » (De), « j'ai trouvé dommage que ces concertations ne soient pas plus fréquentes » (Ma).

Discussion conclusive

Les ateliers d'écriture proposés aux quatre enseignants ont permis de mettre à jour des étapes, que nous venons de décrire, mais aussi des préoccupations communes lors de cette année de prise de fonction comme maîtres supplémentaire d'un dispositif « plus de maîtres que de classes ». Cette analyse permet de mieux comprendre les enjeux de cette mobilité horizontale pour les enseignants concernés, mais aussi relativement à la mise en œuvre du dispositif au sein de l'école. Elle permettra de donner des repères et des points de vigilance pour le recrutement des personnels et l'accompagnement des équipes lors de la première année d'exercice d'un nouveau maître dans l'école.

La modification de la trajectoire professionnelle des maîtres supplémentaires s'inscrit dans la perspective d'un renouveau dans la continuité comme le décrit Lantheaume (2016). En effet, ces enseignants, relativement jeunes dans la carrière souhaitent poursuivre leur exploration du métier d'enseignant sous une focale différente, celle d'un intérêt accru pour la difficulté scolaire et les élèves à besoins particuliers. On observe déjà cette prédisposition dans leur parcours de formation initiale. Le métier d'enseignant s'est imposé comme un premier changement de trajectoire après des études dans d'autres domaines, philosophie, psychologie, langage et surdité, mais avec une réelle pr eoccupation pour les élèves « différents », à besoins particuliers. On peut considérer qu'il s'agit donc d'une nouvelle adaptation de leur trajectoire professionnelle, plus proche de leurs convictions et de leurs attentes.

On note dans leurs propos un malaise en ce qui concerne leur rôle de maître supplémentaire qui est vu sous l'angle d'un « maître spécialisé » dans l'aide aux élèves, tout en reconnaissant ne pas avoir les compétences d'un maître E, spécialisé dans la difficulté scolaire. Il semble ici apparaître un premier point de vigilance concernant la compréhension du rôle du maître supplémentaire et de sa complémentarité avec le maître E. En effet, le maître supplémentaire n'est pas un enseignant spécialisé – au sens de la circulaire n  2004-026 du 10.2.2004 - et son action est en direction de tous les élèves et pas seulement ceux présentant des difficultés scolaires.

Un dénominateur commun à toutes les candidatures est le fait d'avoir participé de près ou de loin à la mise en œuvre du dispositif. Avoir participé à la construction du projet comme enseignant de l' cole ou avoir été enseignant « ordinaire » dans une  cole avec un maître supplémentaire a contribué à faire émerger l'envie de participer plus étroitement au projet. La curiosité intellectuelle suscitée par le dispositif et l'envie de s'y consacrer pleinement a contribué à l'acte de candidature. On relève trois motivations principales :  tre celui qui partage avec l'ensemble des enseignants, s'engager dans des expérimentations pédagogiques en étant dégagé du quotidien de la classe et être plus disponible pour les élèves.

Avoir une connaissance du dispositif, être parmi les porteurs du projet initial est un atout certain pour avoir des maîtres supplémentaires efficaces

rapidement. Si la volonté de partage avec les autres membres de l'équipe est indéniable pour les maîtres supplémentaires, il n'en est pas de même pour l'ensemble des enseignants chez lesquels on observe une exacerbation d'un phénomène de territorialisation rendant la tâche du maître supplémentaire difficile à exercer. Si chez les enseignants débutants, leur développement professionnel se heurte aux difficultés relationnelles avec les élèves et en particulier dans les zones d'éducation dites difficiles (Ria, 2016), pour les maîtres supplémentaires débutants, les difficultés proviennent souvent d'une opposition au travail collaboratif de certains enseignants. On voit alors tout l'intérêt d'avoir un maître supplémentaire issu de l'équipe enseignante avec laquelle il a déjà tissé des liens de collaboration professionnelle. Un pilotage du dispositif par la direction d'école, épaulée par l'institution doit permettre à chacun d'appréhender le projet comme une valeur ajoutée au sein de sa classe.

Quelle que soit son antériorité dans l'équipe, le maître supplémentaire débutant cherche à justifier son action auprès des autres enseignants. Qu'il s'agisse de trouver sa place après un collègue précédent, de ne pas surcharger le travail des autres ou d'être un promoteur de l'innovation pédagogique. Le début d'année reste une période difficile, car les maîtres supplémentaires ont l'impression de ne pas être en phase avec les préoccupations de leurs collègues. Il s'agit alors pour eux de trouver un subtil équilibre entre donner du sens à leur fonction d'enseignant sans classe, mais au service de tous les élèves en proposant des dispositifs pédagogiques adaptés tout en restant au plus près des préoccupations de leurs collègues. Prendre appui sur le travail réalisé les années précédentes afin de proposer un cadre stable et rassurant pour les collègues doit permettre au maître supplémentaire débutant d'initier son action dans la continuité du projet de l'école pour y apporter progressivement des propositions plus personnelles. L'exemple de l'aide apportée aux collègues dans les évaluations diagnostiques de début d'année permet au maître supplémentaire débutant de soulager le travail de ses collègues tout en construisant des indicateurs pour son intervention future.

Pour tous les maîtres supplémentaires, c'est l'aspect relationnel de leur fonction qui est le plus marquant pour eux. C'est au travers des interactions avec leurs autres collègues qu'ils ont développé leurs compétences. Prenant appui sur leur expérience d'enseignant, ils ont procédé à une analyse réflexive de leur travail en classe conjointement avec leurs collègues afin d'ajuster leur pratique aux effets observés de leur action en classe. Ainsi comme le montrent Pastré, Mayen & Vergnaud (2006) le travail réflexif sur l'action permet de « transformer le réel par leurs actions » et ainsi de rendre l'activité productive, mais aussi constructive comme transformatrice de l'enseignant par le biais de cette expérience. Ceci montre l'importance d'un accompagnement des maîtres supplémentaires à partir d'actions de formation partant des besoins exprimés et observés en classe, dans une logique « bottom-up », partant de la réalité du fonctionnement du dispositif au sein de l'école dans laquelle il est implanté et prenant appui sur l'ensemble des acteurs impliqués. On peut alors supposer qu'un modèle de formation adapté puisse relever du modèle « d'enquête collaborative » au sens développé par Lussi Borer et Muller (2016). C'est aussi cet aspect relationnel qui a présenté le plus de difficultés pour eux, leur demandant une adaptation constante de leur activité enseignante pour faire la classe à deux, et se confrontant à l'obstacle du poids de la communication, remettant parfois en cause la spécificité même du dispositif par des enseignants ne voyant manifestement pas l'intérêt du travail à deux.

À l'issue de leur première année d'exercice, les quatre enseignants ayant participé à l'enquête ont décidé de poursuivre leur travail de maître supplémentaire au sein de l'école dans laquelle ils exerçaient. Cette première année a été l'occasion pour eux de conforter les deux premiers niveaux du triptyque de la construction identitaire des enseignants débutants proposé par Perez-Roux (2012b) que sont « devenir capable » et « être reconnu ». Il reste malgré tout, à la lecture de leurs écrits et de leurs récits d'expérience à dépasser les représentations et les idéaux construits en amont afin de conforter le « se reconnaître ».

Frédéric MAROT

Conseiller pédagogique IEN Annemasse 1
Étudiant Master 2 Recherche en Sciences de l'Éducation
Université de Rouen – UFR Sciences de l'Homme et de la Société

Bibliographie

- BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- BECKER H. (1952). « The carrier of the Chicago public school teacher ». *American Journal of Sociology*, n°57, p. 470-477.
- CRAHAY M. (2010). « Fonctions, structurations et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants ». *Revue française de pédagogie*, n°172, p.85-129.
- DESAGNÉ S. (2005). *Récits exemplaires de pratiques enseignantes. Analyse typologique*. Sainte-Foy : PUQ.
- HUARD V. (2013). « Le rôle du processus de fonctionnalité dans la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants ». *Les Sciences de l'éducation pour L'Ère nouvelle*, Vol.46, p. 85-110.
- LANTHEAUME F. (2016). « Entre sclérose et plasticité professionnelle : se développer tout au long de sa carrière ». In V. Lussi Borer & L. Ria, *Apprendre à enseigner*. Paris : PUF, p. 181-191.
- LUSSI BORER V. & MULLER A. (2016). « L'enquête collaborative comme démarche de transformation de l'activité d'enseignement : de la formation initiale à la formation continuée ». In V. Lussi Borer & L. Ria, *Apprendre à enseigner*. Paris : PUF, p. 193-207.
- MARCEL J.-F. (2014). « Le développement professionnel des professeurs de l'enseignement agricole public français lors de leur entrée dans le métier ». *Spiral-E – Revue de Recherche en Éducation*, Supplément électronique au N°53 p. 19-40.
- MAROY C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire ». *Revue française de pédagogie*, n°155, p. 111-142.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2004). « Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) ». Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 26 février 2004, spécial n° 4.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012). « Dispositifs Plus de maîtres que de classes. Missions, organisation du service et accompagnement des maîtres ». Circulaire n° 2012-201 du 18 décembre 2012. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 15 janvier 2013 n° 3.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013). « Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ». In *Journal Officiel de la République Française* n°0157 du 9 juillet 2013 p. 11379 texte n° 1.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013). « 10 Repères pour la mise en œuvre du dispositif «plus de maîtres que de classes», juin 2013 ». DGESCO. En ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/19/0/Dispositif_plus_de_maitres_reperes_de_mise_en_oeuvre_VE_260190.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2014). « Comité national de suivi Plus de maîtres que de classes. Note d'étape juin 2014 ». DGESCO. En ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/15/4/PDMQDC_note_d_etape_juin_2014_351154.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). « Rapport du comité national de suivi Plus de maîtres que de classes. Septembre 2015 ». DGESCO. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_-

[_octobre/07/2/Rapport_comite_national_suivi_dispositif_Plus_de_maitres_que_de_classes_oct2015_485072.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_-octobre/07/2/Rapport_comite_national_suivi_dispositif_Plus_de_maitres_que_de_classes_oct2015_485072.pdf)

MONTANDON-BINET C. (2004). « Changer pour ne pas vieillir bénéfiques, leurres et limites des stratégies de renouvellement chez certains enseignants du secondaire ». *Gérontologie et société*, vol. 4, n°111, p. 183-197.

PASTRÉ P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, n°154, p. 145-198.

PEREZ-ROUX T. (2012b). « Construction identitaire des enseignants débutants: quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? ». *Recherches et éducatives*, n°7, p. 69-84.

PEREZ-ROUX T. & LANÉELLE X. (2015). « Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, Vol. 48, pp. 17-40.

RIA L. (2016) « Apprendre du développement professionnel des enseignants débutants », ». In V. Lussi Borer & L. Ria, *Apprendre à enseigner*. Paris : PUF, p. 49-61.

Documents annexes

Les 6 outils de l'atelier d'écriture

E1 : « De la trajectoire d'enseignant à la trajectoire de maître supplémentaire »

Commencez par quelques phrases destinées à vous présenter en évoquant (par exemple, sans obligation ni exclusive) : vos origines géographiques, sociales, culturelles ou familiales, votre scolarité, vos goûts, vos passions, vos engagements, votre expérience, votre situation familiale, vos projets professionnels, vos espoirs et vos craintes, etc.

Quand avez-vous décidé de devenir maître supplémentaire dans l'enseignement primaire ? Quelles sont les raisons qui vous ont conduit à choisir ce métier de maître supplémentaire ? Dans ces raisons, quelle est la part de votre expérience d'élève (et/ou d'étudiant(e)) ? De vos expériences (personnelles ou professionnelles) ? De votre entourage ? D'engagement par rapport à des valeurs (et lesquelles) ? De stratégies d'évolution professionnelle (du point de vue de la carrière et/ou des connaissances) ? De la relation aux élèves et/ou aux collègues ? Ces raisons sont-elles aujourd'hui intactes, renforcées, affaiblies, modifiées ? Pourquoi ?

A partir de votre décision de devenir maître supplémentaire, quels ont été les éléments facilitateurs et quels ont été les obstacles que vous avez réussi à surmonter ?

Quels souvenirs gardez-vous du déroulement de l'entretien pour obtenir ce poste à profil ? de l'annonce du résultat ? de la connaissance de votre nouvelle école d'affectation ?

Dans ce métier de maître supplémentaire, tel que vous l'avez découvert : qu'est-ce qui vous enthousiasme et qu'est-ce qui vous déçoit ? Qu'est-ce que vous envisagez avec confiance et qu'est-ce que vous craignez ?

Dans quelle proportion faites-vous appel à votre expérience d'enseignant « en classe » pour faire votre métier de maître supplémentaire ?

E2 : « Question d'identité professionnelle »

Comment vous définissez-vous professionnellement aujourd'hui ? Quelle pondération faites-vous entre les 6 composantes identitaires suivantes :

Professeur des écoles, enseignant

Maître supplémentaire, enseignant sans classe

Ecole d'exercice

Membre du conseil des maîtres

Enseignant spécialisé dans la prise en charge des besoins spécifiques des élèves

Enseignant en secteur d'éducation prioritaire ou particulier

Actuellement vous êtes « débutant » dans la fonction de maître supplémentaire. Comment ressentez-vous cette situation provisoire ? Avez-vous tendance à la revendiquer ou à l'occulter ? Auprès de qui ? de vos collègues ? de la direction ? de la hiérarchie ? des élèves ? des parents d'élèves ? Comment vous y prenez-vous ? Quelles en sont les raisons ?

Comme enseignant non-titulaire d'une classe, quelle posture adoptez-vous avec les élèves ? les parents ? vos collègues ? votre entourage ? Précisez vos stratégies dans les domaines suivants : l'autorité avec les élèves, la communication avec les parents d'élèves, la préparation de votre travail, votre participation aux projets de l'école, le travail en équipe.

E3 : « Ce que vous avez appris pour exercer votre métier de maître supplémentaire »

Repérez ce que vous avez appris dans les domaines suivants :

- Préparer la classe : comment vous y prenez-vous pour préparer avec des enseignants différents, dans des classes variées. Comment prendre en compte la diversité des pratiques enseignantes et les différents niveaux des élèves ? Comment prenez-vous en compte le fait de ne pas enseigner dans votre classe (matériel, gestion du temps...)

- Conduire la classe : comment faites-vous à deux, dans les différents moments de classe : le moment de l'entrée en classe, le démarrage d'un cours, la gestion du groupe classe, la formulation des consignes, la gestion du temps, les interactions individualisées avec un élève en difficultés d'apprentissage, un élève perturbateur, les fins de cours (effectuer une synthèse, marquer les leçons, etc.

Quand et comment avez-vous appris ?

En échangeant avec vos collègues

En échangeant avec d'autres maîtres supplémentaires

Durant les différentes formations que vous avez pu suivre : départementales, de circonscription

Par auto-formation : recherche bibliographique ou documentaire, conférences, utilisation d'outils pédagogiques...

E4 : « Des situations professionnelles qui vous ont marqué positivement (une réussite) et négativement (un échec) »

Relatez de manière détaillée deux situations professionnelles très précises :

- L'une que vous avez vécue comme une réussite, en indiquant ce qui constitue, précisément pour vous, cette réussite et qui a généré une satisfaction.

- L'autre que vous avez vécue comme un échec, en indiquant ce qui constitue précisément pour vous, cet échec et qui a généré une insatisfaction.

E5 : « Des situations professionnelles vécues »

Décrivez très précisément, tels que vous les avez vécus, deux situations professionnelles :

- Le conseil des maîtres de rentrée dans votre nouvelle école

La place qui vous a été attribuée et celle que vous avez réussi à prendre.

Votre compréhension du projet de l'école et du fonctionnement du PACTE.

La façon dont vous avez ressenti l'implication de l'équipe dans le dispositif.

L'importance du dispositif dans la préparation de l'année scolaire.

Les remarques positives ou négatives.

Votre posture comme enseignant n'ayant pas de classe à préparer.

- La première réunion de travail en équipe sur le dispositif PACTE

L'impression générale.

La qualité des échanges du point de vue de la pédagogie, de la volonté de travailler en équipe.

La différence entre votre représentation du rôle du maître supplémentaire et celle de vos collègues.

Les difficultés ou les facilités rencontrées pour mobiliser l'équipe ; pour travailler en équipe ; pour proposer des actions innovantes ;

Les points d'appui et les obstacles rencontrés.

Avez-vous pu mettre en place vos idées ou avez-vous été obligé de suivre le fonctionnement de l'équipe enseignante.

Vous êtes-vous senti membre de l'équipe ou à part ?

E6 : « Votre récit d'expérience »

En vous appuyant sur les textes produits depuis le début du module, élaborer votre « récit d'expérience », c'est-à-dire une sorte de bilan de vos apprentissages professionnels à ce jour, concernant à la fois les facettes du métier de maître supplémentaire que vous pensez maîtriser, avec lesquelles vous vous sentez à l'aise et les facettes du métier pour lesquelles vous croyez avoir besoin de progresser et avec lesquels vous rencontrez quelques difficultés. Ces apprentissages professionnels concernent aussi bien la prise en charge des tâches professionnelles (préparer et conduire une séance, l'évaluer, participer à un conseil des maîtres, etc.) que la socialisation professionnelle (votre identité professionnelle, votre positionnement par rapport aux élèves, aux collègues, aux parents).

Pour ce faire, procédez à une sélection et une structuration de vos écrits en un seul récit. Les extraits sélectionnés apparaîtront dans des « vignettes » encadrées et en italiques (comme des citations). Ils seront mis en récit par un texte d'accompagnement comportant une introduction, une conclusion et des titres de paragraphes. Ce récit d'expérience sera complété, dans ce document de synthèse, par un avant-propos composé d'un « coup de cœur » et d'un « coup de gueule » par rapport à votre métier.