

Les maîtres supplémentaires : apports et limites de leurs interventions



Yann Mercier-Brunel,
MCF en Sciences de l'éducation,
Vice-président Formation et Vie universitaire
Mardi 22 novembre 2016






Plan de la présentation:

1. Quelques résultats de recherche.
2. De l'expertise au projet.
3. Soutenir l'apprentissage.

1. Quelques résultats de recherche (P. Bressoux) (cf. Journées de l'innovation 2013)

- La réduction de la taille des classes a des effets positifs sur les résultats des élèves (particulièrement les plus jeunes et en difficulté) (Piketty & Valdenaire, 2006)
- Enquête STAR (Tennessee, USA) :
 - confirmation de l'effet taille,
 - la présence d'un assistant n'a pas d'effet significatif en tant que telle.
 - cette présence deviendrait efficace lorsque l'assistant est formé à l'enseignement dont il s'occupe et soutenu par l'équipe enseignante

- 
- Etude DISS (UK) :
 - effet facilitateur dans la gestion de classe ;
 - effets négatifs de la présence d'un assistant :
 - moindre attention du référent – forme d'externalisation des difficultés vers un novice ;
 - Interventions court-circuitant la réflexion ;
 - Centralisation sur le résultat ;
 - effets positifs lorsque l'enseignant référent s'occupe des élèves en difficulté (observation des procédures, étayage de qualité) ;
 - vigilance sur la nécessité d'une dynamique collective de la classe (élèves actifs).

→ Nécessité d'un cadrage macro (inspection), méso (école) et micro (classe).

Rapport de l'Inspection générale (juin 2014)

Quelques unes des recommandations

- Niveau macro : gestion des personnels et évitement du saupoudrage.
- Niveau méso : coordination des actions du maître supplémentaire et de l'enseignant référent, définir les missions de chacun.
- Niveau micro: stratégies d'étayage et relation aux élèves.

2. De l'expertise au projet.

- Les compétences du maître supplémentaire pour aider les élèves en difficulté :
 - Compétences didactiques (épistémologiques, psycho des apprentissages...)
 - Compétences pédagogiques (relation à l'élève, type d'autorité, qualité du discours...)
 - Compétences évaluatives (recueil et interprétation des indicateurs, feedbacks...)
 - Compétences éthiques (respect des missions/élèves, soutien de l'enseignant référent)
 - Compétences « méta » (comprendre la logique de l'enseignement de référence, identifier ses faiblesses, éviter les contradictions pédagogiques – cf. *orthopédagogue*).

→ Le maître supplémentaire n'est pas un enseignant d'appoint !



Il est intéressant de construire avec lui une mission (projet) :

- en l'associant à un projet d'apprentissages d'équipe (projet d'école) ;
- en fixant avec l'enseignant référent et lui un ensemble d'indicateurs (mais pas de chiffrage !) ;
- en s'appuyant sur ses compétences (cf. *supra*) ;
- de favoriser une dynamique de binôme collaboratif (non hiérarchique) ;
- de lui donner une légitimité (donc une pérennité) dans la classe.

→ Nécessité d'un pilotage « macro » et « méso ».



3. Soutenir l'apprentissage

- Présence et action du maître supplémentaire
- Régulation et soutien des apprentissages
- Ce que permet la relation duale

Recherche conduite à l'ESPE Centre Val de Loire

(A.-L. Doyen & M. Noyer Martin, 2013-2017)

- Plus de 200 élèves répartis en 4 groupes :
 - 1 groupe contrôle
 - 1 groupe bénéficiant d'un maître supplémentaire au moins deux 1/2j semaine.
 - 1 groupe bénéficiant d'un protocole d'entraînement à la compréhension (inspiré des travaux de N. Blanc, 2010).
 - 1 groupe bénéficiant d'un maître supplémentaire et du protocole d'entraînement.
- 1 pré-test en début de MS.
- 4 post-tests en fin de MS, GS, CP et CE1 (à venir).
- Tests standardisés conçus par les chercheuses – psychologues du développement)

Quelques résultats intermédiaires (année 1)

- Compréhension de textes :
 - Tous les élèves progressent mais
 - Significativement + grâce au protocole,
 - Pas d'effet maître supplémentaire
- Connaissance des émotions :
 - Tous les élèves progressent mais
 - Significativement + grâce au protocole,
 - Pas d'effet maître supplémentaire

Quelques résultats intéressants

- Dédutions :
 - Tous les élèves progressent mais
 - Pas significatif pour le protocole ou le maître supplémentaire seulement
 - En cas des deux, significativement +.
 - Rappel :
 - Tous les élèves progressent mais
 - Effet significatif pour le protocole seul,
 - Effet significatif maître supplémentaire seulement (même sans entraînement),
 - Pas de valeur ajoutée pour l'interaction.
- Inférences et monitoring (deux prédicteurs spécifiques de la compréhension) aidées par les interactions avec le maître sup.

Quelques pistes :

- La qualité du dispositif didactique de référence est un élément indispensable aux progrès des élèves pour un certain nombre de compétences.
- Cela va dans le sens contraire d'une quasi externalisation des difficultés.
- La présence d'un maître supplémentaire se montre intéressante pour des compétences complexes particulièrement lacunaires chez les élèves en difficulté.
- Une hypothèse repose sur la qualité des interactions orales (et de l'investissement du maître concerné).
- La souplesse des fonctionnements est importante (pour que chacun reste dans une zone de compétences fortes).

La régulation des apprentissages

- Elle repose sur un triptyque d'ordre évaluatif :
 - Identification (indicateurs d'erreur),
 - interprétation (procédure, raisonnement),
 - réponse (permettre à l'élève de comprendre).
- L'enseignant seul dans sa classe recourt souvent aux ajustements de séance et à la remédiation (vision cybernétique), peu à la régulation.
- L'objectif de régulation est un enjeu majeur de l'enseignement et correspond à un niveau d'expertise de l'enseignant (Cartier, 2007).
- L'autorégulation par un élève est un facteur de réussite scolaire.

Apprendre à s'autoréguler

- C'est un apprentissage fondamental, même s'il est peu explicité (cf. domaine 2 S₄C) : « *Il planifie les tâches [d'un projet], en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs.* »
- Il passe par des phases de co-évaluation et d'auto-évaluation
- Les processus d'autorégulation nécessitent (Laveault, 2008) :
 - que l'élève s'approprie l'objectif de la tâche (sens, motivation),
 - qu'il ait les moyens de porter un regard évaluatif sur sa performance (critères),
 - qu'il ait les ressources pour améliorer sa production.

Pour soutenir l'autorégulation : les feedbacks (Hattie, 2007, 2009)

- Quatre focales principales :
 - le résultat : - simple renforcement positif ou négatif.
 - la démarche : + si le feedback interroge le but, le moyen d'y parvenir, l'étape suivante.
 - les processus d'autoévaluation : + si l'élève peut s'approprier les critères d'évaluation.
 - la personnalité de l'élève : - efficacité uniquement sur le plan psychoaffectif.
 - Les feedbacks sont d'autant plus efficaces que :
 - ils sont sollicités par l'élève,
 - ils visent à soutenir les processus d'apprentissage de l'élève pas à lui donner la réponse
 - ils interviennent pendant le processus d'apprentissage
 - ils permettent à l'élève de comprendre l'origine de son erreur sans le lui dire
 - Ils aident l'élève à développer une stratégie pour résoudre la tâche
 - Ils permettent à l'élève de comprendre l'objectif de ce qu'il est en train de faire.
- *Il est nécessaire de différer le retour évaluatif.*
- *L'apostrophe est une structure particulièrement intéressante.*

Ce que permet la relation duale

- D'aider un élève à passer d'un but de performance à un but de maîtrise
 - Travailler sur le sens qu'il donne à la tâche.
 - Passer d'une « incapacité apprise » à un sentiment d'auto-efficacité.
 - De transformer le doute ou le conflit (délétères pour un élève qui a un but de performance) en un moteur dans un but de maîtrise.
 - De changer de stratégie d'approche ou d'évitement : approche performance (compétition), évitement performance (refus de faire), approche maîtrise (persévérance), évitement maîtrise (choisir une tâche plus simple).
- *Cela nécessite un dialogue pédagogique important pour un élève en difficulté.*
- *Cela doit s'articuler avec une pratique évaluative basées sur des feedbacks.*

Soutenir des processus d'autorégulation

Les processus d'autorégulation nécessitent (Laveault, 2008) :

- que l'élève s'approprie l'objectif de la tâche,
- qu'il ait les moyens de porter un regard évaluatif sur sa performance,
- un sentiment d'auto-efficacité suffisant pour réguler :
 - une reconnaissance explicite de l'effectué, de ses qualités et limites,
 - une reconnaissance des ressources mobilisées, des stratégies nouvelles, des progrès,
 - une reconnaissance du sens que l'élève donne à la tâche, du type d'investissement qu'il manifeste, des efforts consentis.



BON COURAGE