

Université Blaise Pascal

IUFM d'Auvergne

Clermont-Ferrand

DESS « Ingénierie du Conseil Pédagogique »

**Un problème professionnel des enseignants des écoles :
l'utilisation des évaluations institutionnelles.**

A travers l'exemple de l'évaluation CE1,
propositions d'accompagnement des enseignants
dans le but de prévenir les difficultés des élèves.

Jury :

Anne-Marie Doly

Michel Fayol

Roland Goigoux

Annette Jarlegan

Marie-Christine Toczek

SOMMAIRE

1	Problématique	
2.	Bref historique de la prescription institutionnelle	5
3.	Evaluations et enseignants : quelles perceptions ?	9
3.1	Un recueil d'informations tiré de questionnaires	9
3.2	Une expérience particulière : les évaluations CE1	14
3.3	Une première approche des résultats : des points de vue multiples	17
4	Première synthèse : ce qu'on peut postuler sur les difficultés des enseignants dans l'utilisation des évaluations institutionnelles	22
4.1	Une prescription professionnelle peu lisible	22
4.2	Des difficultés qu'il faut catégoriser	24
5	Quelles actions de formations pour les enseignants ?	26
5.1	Des objectifs clairs	26
5.2	Des contraintes à prendre en compte pour le formateur	27
5.3	Assumer des choix	29
6	Le dispositif proposé	31
6.1	Lire les résultats des évaluations	32
6.2	Maîtrise de la langue au cycle II : quelles situations d'apprentissage ?	36
6.3	Un point spécifique sur la production d'écrit : l'aide de la vidéo	39
6.4	La compréhension, un apprentissage spécifique	41
6.5	Numération, calcul mental	42
7	Evaluation des formations réalisées	47
7.1	Ce qui s'exprime des comptes-rendus	47
7.2	Formateur débutant : un nouveau métier	51
7.3	Confusion des genres ?	52
8	Des conclusions pour le conseil pédagogique ?	54
	BIBLIOGRAPHIE	56
	ANNEXES (et sommaire des annexes)	58

1 Problématique

Depuis 1989, s'il est un axe commun qui n'a cessé d'être développé dans les discours et textes ministériels, c'est bien le thème de l'évaluation. Évaluation du système éducatif, évaluation des établissements, des enseignants et bien sûr des élèves. La DPD, devenue DEP, élabore des protocoles d'évaluations nationales. La DESCO multiplie les outils d'aide à l'évaluation des élèves. Tout se passe comme si la loi, les circulaires, les programmes visaient à l'instauration d'une culture évaluative. Si nul n'est censé ignorer la loi, si tout enseignant se doit d'adapter ses gestes professionnels aux programmes, il est sans doute urgent de mesurer en quoi cette insistante prescription modifie (ou non) les conditions d'apprentissages des élèves, en permettant de « *recueillir des informations, les interpréter pour prendre une décision d'action* » (Hadjji, 1997)

En effet, il suffit d'entendre réagir des enseignants à des propositions d'animations pédagogiques ou de formation continue pour mesurer combien l'évaluation est un thème de réflexion professionnelle a priori peu engageant pour eux. Pourtant, tout enseignant débutant, expérimenté, spécialisé..., se trouve un jour démuni pour planifier les apprentissages d'une classe souvent qualifiée de trop hétérogène, devant un élève ou un groupe d'élèves manifestant des difficultés : maturité, contexte familial ou demande de prise en charge sont alors rapidement convoqués.

Mais bien qu'il soit démuni, l'enseignant ne sent pas spontanément nécessaire de « poser un écart » en s'appuyant sur l'évaluation de ses élèves, convaincu qu'il est que la lecture du thermomètre ne lui donnera aucune indication sur le moyen de s'attaquer à la maladie...

Pourtant, après quinze ans, force est de constater que les outils ne manquent pas. Pour autant suffit-il de légiférer et de produire pour instituer une culture ?

Ou faut-il développer une culture en produisant des outils permettant de légiférer ?

L'objet de la première partie du travail présenté ici n'est pas de trancher cette alternative, mais de s'appuyer sur cette dichotomie, en établissant d'abord un constat des demandes institutionnelles, puis une analyse d'un nouvel outil institutionnel mis à la disposition des enseignants (ici, les évaluations CE1), et en tentant d'analyser la perception qu'en ont les enseignants, au travers d'une enquête et d'entretiens qualitatifs.

Même à la veille de la révolution annoncée par la Loi Organique sur les Lois de Finances (LOFL) pour organiser le « pilotage par les résultats » à tous les niveaux du système éducatif, j'essaierai de montrer, après beaucoup d'autres, que la culture évaluative n'a pas imprégné l'ensemble du système, et que les personnels d'encadrement et les conseillers pédagogiques ont encore besoin de développer des stratégies formatives à l'adresse des enseignants. Quels objectifs, quels outils et quelles postures formatives peuvent-ils tenter, pour que

l'évaluation devienne un outil pédagogique au service du développement des apprentissages des élèves ? Tel sera l'objet de la seconde partie de ce mémoire.

De ce point de vue, la problématique sera alors :

- d'identifier les obstacles à la lecture de l'évaluation comme outil de gestion des apprentissages des élèves.
- de dégager les caractéristiques des actions de formation permettant aux enseignants de faire le lien entre leurs pratiques et les champs de savoir disponibles, d'élaborer des régulations de leurs actions afin d'améliorer les situations d'apprentissage mises en place pour les élèves.

Si les actions proposées ici n'ont pas la prétention de résoudre le problème, elles tenteront de mettre en évidence le spectre des possibles, pour qu'enfin le système éducatif et ses cadres intermédiaires sortent de l'injonction non réalisable, et aident les enseignants à trouver les appuis théoriques et pratiques indispensables à l'exercice de leur métier, rendant ainsi possible la prédiction de Claude Thélot : *« Il a fallu dix ans pour que l'évaluation s'installe vraiment. Son premier objectif, rendre compte, semble atteint. Nous sommes désormais entrés dans une deuxième phase, qui va également durer dix ans et qui conduira à une bonne utilisation de ces évaluations¹ »*.

¹ Claude Thélot, article du Monde du 6//11/01 commentant le rapport de Claude Pair demandé par le Haut Conseil de l'Evaluation, intitulé « Forces et faiblesses de l'évaluation ».

2 Bref historique de la prescription institutionnelle

« L'évaluation s'applique à tout le système éducatif : les élèves, les étudiants, les personnels, les établissements, les services extérieurs, l'administration centrale. Loin de conduire à une mise en concurrence des établissements et de leurs enseignants, elle contribue à l'amélioration du système éducatif en vérifiant la mise en oeuvre des objectifs éducatifs nationaux, en les adaptant aux différents publics auxquels ils s'adressent et en opérant une régulation permanente de l'ensemble du système éducatif. » (Loi d'Orientation de 1989)

L'évaluation nationale mise en place en 1989 en début de CE2 et de 6ème est réellement réactivée en 1998 : la priorité porte sur la qualité du diagnostic concernant les élèves en grande difficulté, voire même *“en situation d'illettrisme”*. C'est l'apparition du *“programme personnalisé d'aide et de progrès”* (PPAP) construit *“avec l'élève et en partenariat avec ses parents”*. La prise en charge collective au sein de l'école (directeur, conseil des maîtres, RASED) doit être renforcée pour mettre en place des réponses *« individualisées »*.

A partir de 1999, on insiste sur son caractère *“obligatoire”*, ainsi que celui des PPAP. En 2000, le terme *“diagnostique”* apparaît : on rappelle qu'il ne s'agit pas de constituer un bilan exhaustif des connaissances, mais de repérer les difficultés éventuelles. La nécessité de renforcer la liaison école-collège est citée.

Dès octobre 2000, à l'occasion d'un séminaire national sur l'exploitation des évaluations CE2, Viviane Bouysse, chef du bureau des Écoles à la DESCO, insiste sur la nécessité d'utiliser les évaluations pour interroger les pratiques de classe :

« Dans chaque école, l'exploitation des évaluations, depuis la correction des exercices jusqu'à la mise en oeuvre de réponses adaptées, doit être l'affaire de tous. Au-delà des situations singulières des élèves, c'est la conception même des progressions de cycle, voire les choix didactiques, que l'analyse des résultats doit interroger et parfois infléchir. La plupart des compétences, qui font l'objet d'une évaluation en CE2, se construisent dans la durée, et le travail du cycle I est aussi important que celui du CE1 même s'il est plus éloigné de l'échéance. Comprendre un texte commence à s'apprendre à l'école maternelle, raisonner sur une situation mathématique de même. Dans chaque circonscription, c'est une dynamique de formation et d'accompagnement qui doit servir les projets des écoles et aider à lever les difficultés, légitimes dans une affaire souvent complexe ». Elle appuie le propos sur l'importance de l'accompagnement et de la formation : *« Les échanges outillés entre professionnels sont sans doute une bonne solution de formation, apte à convaincre du réalisme des propositions quand elles ont été mises à l'épreuve par des pairs. Enfin, aussi bien au niveau académique qu'au niveau départemental, la formation continue, la mutualisation des expériences, la constitution de banques d'outils sont des éléments déterminants d'un soutien à toutes les initiatives »*.

Jean Hébrard, concluant le séminaire, voit *« se dessiner une profonde transformation du tra-*

vail de l'équipe de circonscription. Jusqu'à ces dernières années, cette équipe était centrée sur l'élaboration d'une didactique de plus en plus élaborée. Désormais, l'équipe pédagogique se recentre sur la question des élèves en difficulté. On voit bien comment, dix ans après la loi d'orientation, nous nous trouvons face au défi lancé par celle-ci, qui correspond à la lutte contre la sortie du système scolaire sans qualification. Le système éducatif doit se recentrer sur cette priorité, en considérant le rôle pivot de l'équipe de circonscription. Nous contribuerons tous à résoudre ces questions. Il ne faut pas fournir de recettes aux maîtres, mais une volonté et des moyens d'agir. Notre travail est en passe de changer, de même que notre rôle. »

Pourtant, quelques semaines plus tard (16/11/2000), la circulaire ministérielle reste très prudente : elle concède bien que *"cette évaluation donne lieu, chaque année, à un important travail des maîtres sans que, pour autant, les informations qu'elle révèle soient pleinement exploitées"*, mais elle reste massivement centrée sur des dispositifs d'individualisation à mettre en œuvre : *« groupes de besoin plus ou moins nombreux, mais aussi des groupes de travail hétérogènes (certains enfants en situation d'approfondissement des apprentissages pour eux-mêmes aidant leurs camarades)"*, *"situations d'entraînement et d'exercice"* *"Qu'il s'agisse de remédiation, de consolidation ou d'approfondissement, chacun doit pouvoir se confronter à des tâches à sa mesure"*.

Elle concède à peine une phrase au travail à construire avec les élèves (*"cet entraînement sera d'autant plus bénéfique que les élèves auront conscience de ce qu'ils apprennent, des situations où ces connaissances sont utiles et des modalités qui conduisent à la réussite"*) et limite l'interpellation des enseignants à *"une utile réflexion sur le projet d'école, la nature et le rythme des progressions, voire certains choix didactiques"*.

Ces conclusions sont donc très prudentes, voire timides. Elles révèlent les difficultés de l'institution à différencier deux manières d'intervenir sur les difficultés des élèves :

- **organiser la différenciation**, les groupes de niveau pour proposer des activités scolaires adaptées aux difficultés des élèves, au risque d'accroître les écarts entre eux,
- **anticiper l'apparition des difficultés en organisant rigoureusement leur prévention**, en outillant les enseignants pour qu'ils mettent en place des situations d'enseignement plus efficaces, en particulier pour les élèves les plus fragiles, ceux qui ne disposent que des ressources de l'école pour réussir leur parcours scolaire.

Il serait évidemment excessif de vouloir trancher ici ce type de controverse, mais il me paraît essentiel d'attirer l'attention des enseignants sur ce type de problème, pour qu'ils puissent davantage faire leurs choix en conscience, et non uniquement en répondant à une injonction morale.

Les circulaires à venir vont infléchir progressivement le discours, même si, pendant ce temps, la prescription qui arrive aux écoles par la voix de leur IEN se résume souvent à *« montrez-*

moi vos PPAP ! » (voir à ce sujet p.22)

En 2001, la circulaire évoque la possibilité de *“réajuster les projets pédagogiques des cycles”*, insistant davantage sur la dimension collective de la classe et des situations d'enseignement. On évoque des *“groupes de besoin”*, mais aussi la possibilité d'associer les élèves à la correction afin qu'ils *“s'interrogent sur la nature de leurs réponses et de leurs compétences”*. Le *“dialogue avec les élèves”* doit permettre *“d'explicitier les procédures qu'ils ont mises en œuvre pour répondre”*, afin qu'ils *“prennent conscience de leurs acquis et de leurs difficultés”*, dans un dialogue *“qui doit se poursuivre toute l'année et porter sur les apprentissages successifs portés par l'enseignant”*.

C'est aussi en 2001 que sont proposés les premiers outils d'**évaluation et d'aide aux apprentissages à l'entrée de la grande section de maternelle et à l'entrée du cours préparatoire**. Une évaluation systématique, c'est-à-dire pour tous les élèves, de compétences installées, de savoirs et savoir-faire en cours d'acquisition, et un repérage de difficultés doivent être effectués en début d'année, en situation individuelle ou semi-collective. Des *« propositions de situations pédagogiques (doivent être) suggérées aux maîtres pour aider les élèves dans leurs apprentissages à ces deux niveaux de l'école »*²

La circulaire 2002 renforce cette direction en posant la nécessité d'une *“organisation des apprentissages adaptée aux acquis et aux besoins des élèves”*. Les *“catégorisations”* d'élèves sont à ranger au vestiaire, même si on cite toujours la nécessité de mettre en œuvre les PPAP pour les élèves de CE2 qui ne maîtrisent pas les *“compétences de base”*.

En 2003, est publiée une circulaire spécifique *“évaluation”* (N° 2003-110 du 10-7-2003) qui insiste sur *« les repères exploitables quant aux types d'erreurs fréquemment produites par les élèves au cours de leur apprentissage »*.

La *« banque d'outils »* du ministère se développe sur le site Internet, non pas pour proposer des exercices d'apprentissage, d'entraînement ou des épreuves de contrôle, mais aider les enseignants à faire le point sur le degré d'acquisition de compétences bien définies, sur un, plusieurs ou même tous les élèves de leur classe.

Il s'agit de *« mieux ajuster l'enseignement aux besoins du moment, et ceci, quelle que soit la période de l'année scolaire »*. On suggère des pistes pédagogiques en relation avec les erreurs repérées, sans donner de modèles de situations de remédiation. Selon les termes de la circulaire, *« l'équipe pédagogique dispose ainsi d'éléments objectifs à partir desquels s'établiront des échanges pour favoriser l'élaboration de projets communs disciplinaires ou pluri-disciplinaires. »*

De nouveaux *« documents d'accompagnement des programmes »* sont diffusés, destinés à préciser les obstacles aux apprentissages, à aider à l'évolution du métier d'enseignant.

² (Circulaire n° 2001-148 du 27 février 2001 - BO n° 31 du 30 août 2001)

En outre, consigne est donnée aux recteurs de développer les « *groupes de travail* » à tous les niveaux pour renforcer la formation des enseignants à cette nouvelle culture de l'évaluation diagnostique.

En 2004, le cap est globalement maintenu, même si on insiste sur "*l'observation des compétences*" et "*l'organisation de la suite des apprentissages dès la maternelle*". Pour la première fois, une nouvelle évaluation CE1 est annoncée (*voir annexes p.59*), dans le cadre de la "*prévention des difficultés de lecture et d'écriture*". L'objectif est de "*repérer les acquis et les lacunes des élèves en matière de compétences, connaissances et savoir-faire*", de "*comprendre les sources de difficultés*" des élèves et de "*déterminer les modalités de réponses pertinentes*", au sein de la classe, avec le RASED ou par des professionnels extérieurs, après travail commun au sein de l'équipe pédagogique, le RASED, voire le médecin scolaire.

Au cours des quinze dernières années, de la Grande Section à la 6^e, un cadrage institutionnel se développe donc, de plus en plus cohérent (et de plus en plus prescriptif !), qui demande aux enseignants de se fixer davantage sur l'observation fine des difficultés rencontrées par les élèves, la différenciation, et aux cadres d'aider les enseignants à y parvenir. Cependant, l'encadrement intermédiaire parvient-il à accompagner cette prescription ? En a-t-il la formation et les moyens disponibles ?

En tout cas, pour l'institution, le travail à réaliser à partir des évaluations est bien pour les maîtres cette première marche qui doit permettre de s'engager dans une nécessaire perspective d'évolution de leur métier (d'aucuns disent « professionnalisation »), progressivement inscrite comme élément de pilotage du système dans l'apparition de la « culture des résultats ».

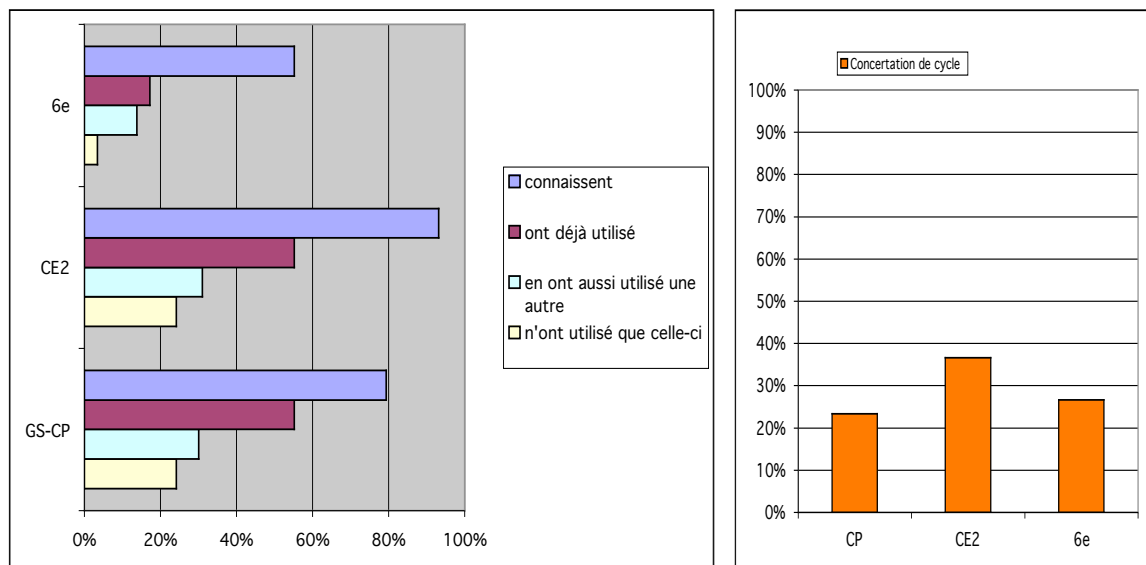
Mais si on en croit les difficultés que ceux-ci énoncent, il n'est pas certain qu'on leur ait réellement donné toutes les clés pour y parvenir.

3 Évaluations et enseignants : quelles perceptions ?

3.1 Un recueil d'informations tiré de questionnaires

Afin de recueillir un matériau me permettant de mieux appréhender l'usage et l'opinion que les enseignants ont des évaluations, j'ai été amené à diffuser un questionnaire (*voir annexes p.68*)

Sur environ 80 enseignants contactés dans mon entourage professionnel, une soixantaine de questionnaires exploitables ont été retournés. Quels en sont les principaux enseignements ?



Globalement, les évaluations institutionnelles sont désormais connues des enseignants : plus de neuf sur dix déclarent connaître les évaluations CE2, huit sur dix les évaluations GS-CP, et les deux tiers les évaluations 6e.

Mais le score chute nettement dès lors qu'on demande qui les a effectivement utilisées (un peu plus d'un sur deux), ou même en a déjà fait passer plusieurs : 7% seulement ont déjà utilisé les trois, 27% celles de GS-CP et CE2, 11% celles de GS-CP et 6e, 12% celles de CE2 et 6e. Ce dernier chiffre est même étonnamment faible comparé au 57% qui ont déjà fait passer les évaluations CE2 : on pourrait imaginer que les enseignants de cycle III aient davantage d'expérience de l'évaluation 6e, qui est globalement l'évaluation qui permet de mesurer les résultats de l'enseignement qu'ils ont mis en oeuvre au cycle III.

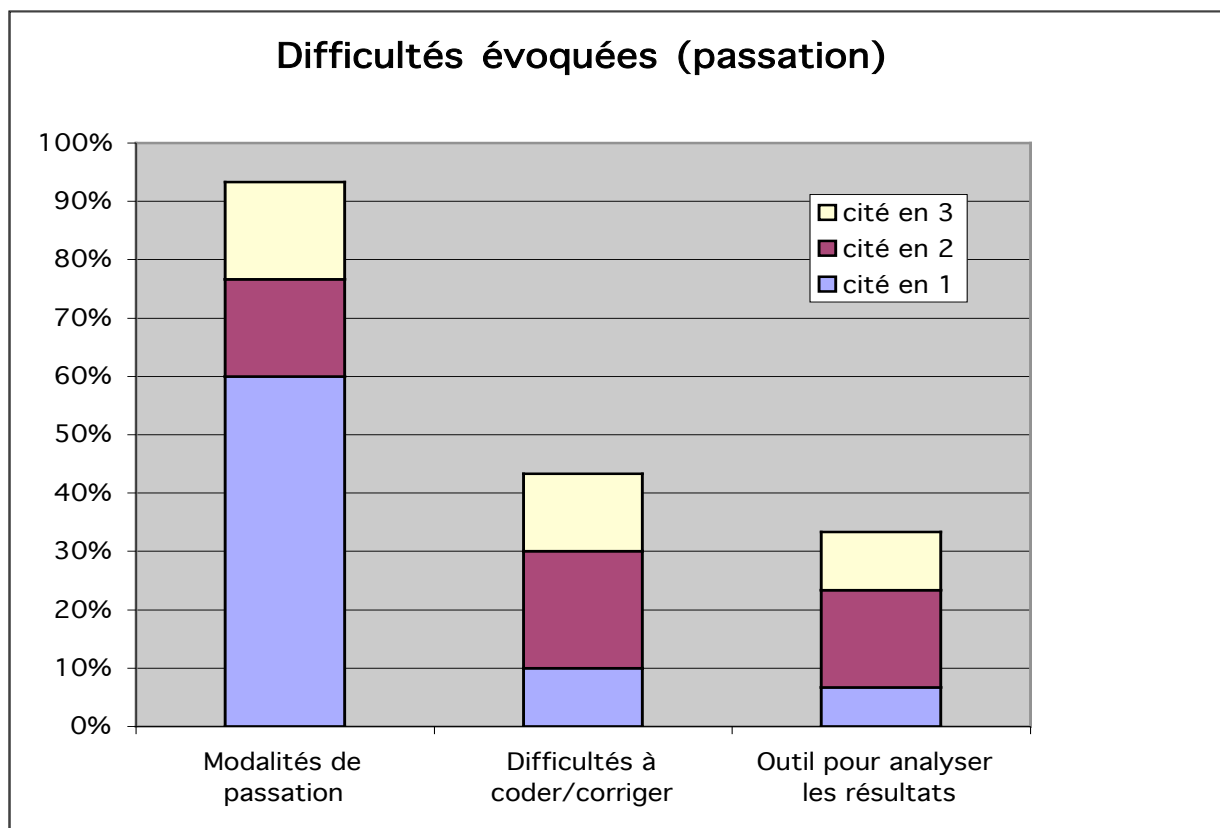
Parmi les enseignants qui déclarent ne pas les utiliser, trois arguments :

- « je n'ai pas de CE2 ou de CP, je ne suis donc pas vraiment concerné(e) »
- « je suis débutant(e), je n'ai encore pas eu l'occasion de m'y pencher »
- « je trouve que c'est trop de travail pour apprendre ce qu'on connaît déjà... »

Mais ces arguments de refus restent minoritaires (moins de 15% des enseignants ayant répondu), ce qui semble en soi être une évolution considérable, si on se réfère aux résistances

importantes rencontrées par les équipes de circonscription à la mise en place des évaluations nationales dans les années 90.

3.1.a Les difficultés évoquées dans la passation



Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de ces évaluations sont les difficultés de passation, les difficultés de correction, les difficultés pour analyser les résultats. Les évaluations GS/CP sont celles qui posent le plus de souci aux maîtres (passations en petit groupe ou individuelle, qui posent la question de l'activité des autres élèves). Mais les autres évaluations posent également nombre de problèmes de mise en œuvre :

- les **consignes**, nécessairement standardisées pour éviter les écarts de formulation entre les classes, sont rédigées dans une langue inhabituelle, qui déroute les élèves et les maîtres. Ceux-ci, soucieux de la réussite de leurs élèves, considèrent parfois qu'elles mettent en difficultés ceux « qui n'ont pas assez de vocabulaire » à cause de leur complexité. Certains maîtres sont également gênés par la situation inhabituelle de l'évaluation qu'ils jugent « dérangeante » pour des élèves jeunes.
- la **pertinence des items évalués** ne leur est pas toujours évidente. Certains items sont jugés « bizarres » ou « opaques », voire « trop difficiles ». On retrouve là une difficulté à envisager l'évaluation sous un angle « diagnostique » plutôt que sommatif, mais aussi le sentiment de décalage entre le « sommet » (qui a conçu les évaluations), toujours suspect, et le « terrain ».

- **l'idée même d'évaluation standardisée pose souci** aux enseignants. Vraisemblablement, on peut l'interpréter comme une résistance à considérer leurs élèves comme simples « objets de mesure ». *"L'évaluation est prise en tenaille entre le désir de précision qui lui ôte toute signification sociale, et un souci d'ouverture sur la vie qui lui ôte toute valeur métrique"*, explique J. Cardinet (Allal, Cardinet, Perrenoud, 1985). Dans le même ordre d'idée, J. Weiss (1993) pense que l'enseignant se trouve constamment partagé entre la tentation technicienne qui soulagerait sa conscience et le déchargerait de toute responsabilité envers l'élève, et la profonde conviction de savoir intuitivement ce que "vaut" un élève, mais qu'il n'est pas strictement en mesure de justifier, pièces à l'appui. Une sorte de concurrence s'exerce, plutôt vécue négativement³. Est-ce un tort ? Pas forcément s'il s'agit de réaffirmer, comme Linda Allal (1993), que *"les spécialistes doivent intervenir pour rappeler la primauté de l'évaluation intuitive interactive qui se déroule au cours de l'apprentissage"*. Mais on le verra, il est peut-être utile de dépasser ces peurs.

3.1.b Les difficultés dans le codage et l'exploitation des résultats

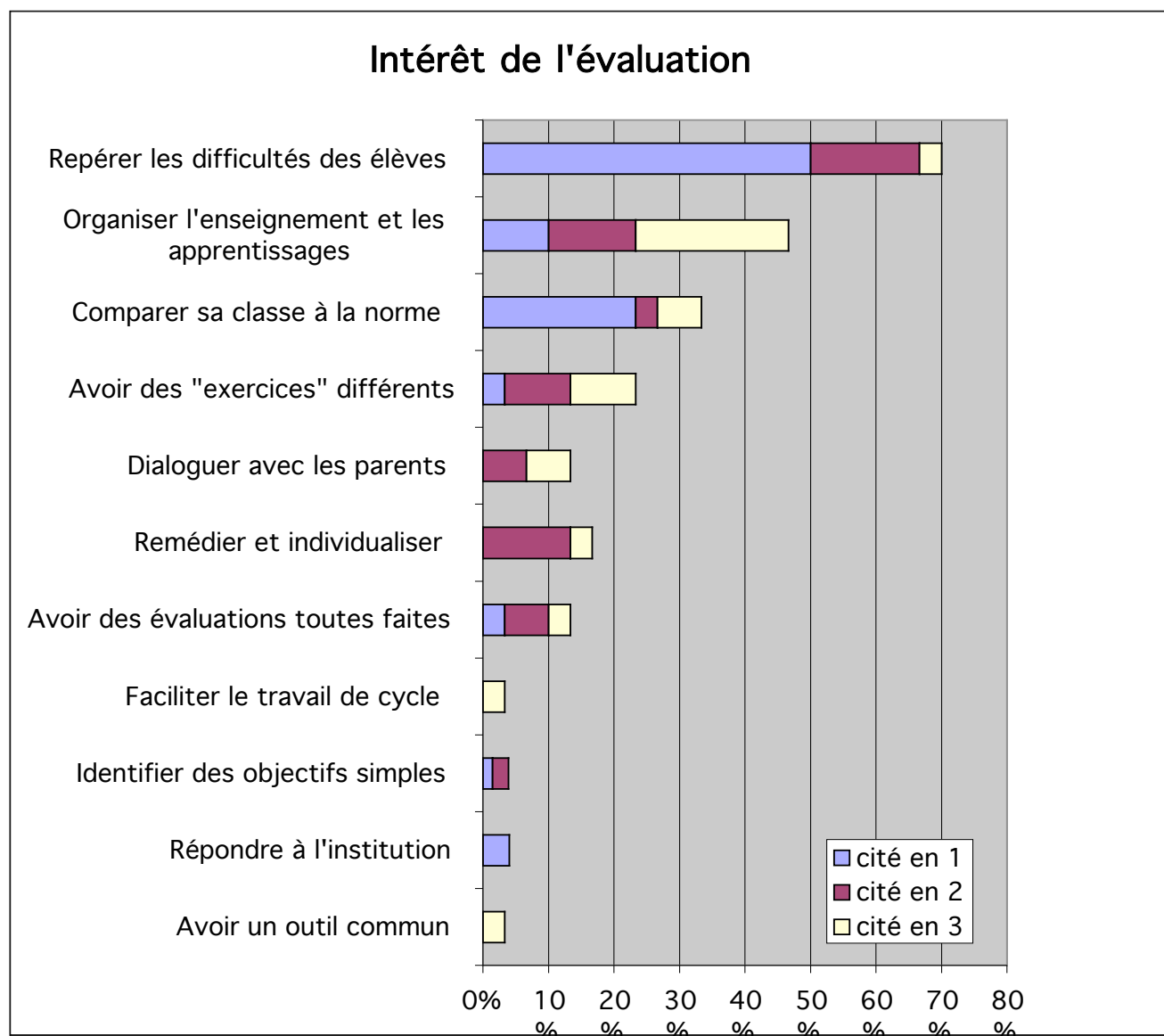
Presque un enseignant sur deux cite également les difficultés à **coder les réponses** : entrer la production d'un élève dans la catégorie « juste » ou « faux » pose problème, lorsque l'item semble « presque réussi » : *« un enfant peut réussir sans avoir bien compris la notion, ou échouer simplement parce qu'il n'a pas compris la consigne »* résume un enseignant pour exprimer ses doutes sur la pertinence des évaluations. On rejoint là les difficultés pointées par les spécialistes de la docimologie, selon lesquels la variabilité entre correcteurs est grande, y compris lorsque des grilles de correction sont sensées guider le maître. J'ai été témoin de plusieurs controverses entre enseignants, l'un jugeant que la réponse était acceptable (étant donné la connaissance qu'il avait de l'élève et des efforts réalisés) alors qu'un autre enseignant exigeait une réponse ne souffrant aucune approximation.

Mais c'est surtout **l'utilisation des évaluations** qui va être citée comme un problème professionnel important. Paradoxalement, cette difficulté n'apparaît pas beaucoup dans la question 6, « les difficultés dans l'utilisation des évaluations » (*voir questionnaire en annexes p.68*). On peut tenter une explication simple : **pour la majorité des enseignants, la prescription institutionnelle s'arrête après la passation**. Très majoritairement, les enseignants n'utilisent que peu les évaluations pour interroger ce qui se passe en classe : un bilan sommatif est certes réalisé, souvent communiqué aux parents, mais on reste souvent dans la logique des « contrôles » trimestriels. Cette manière de voir est très présente dans les « remarques » (question 13) où les enseignants pensent peut-être avoir plus de liberté pour exprimer leurs réticences ou leurs doutes : *« je me pose la question de « pourquoi évaluer » car la remédiation et l'interprétation des résultats est pour moi difficile »* ; *« Depuis dix ans,*

³ ou parfois positivement, si le problème est mis à jour, voir p.48

on évalue, mais les mêmes points posent toujours problème : concentration, lecture, compréhension... » ; « On passe son temps à évaluer, on se réunit pour évaluer, et le temps d'enseignement devient une peau de chagrin » ; « Et quand ça ne marche pas pour un enfant, qu'est-ce qu'on fait ? »

Au delà de ces (bonnes) questions, on doit lire la difficulté, pour l'enseignant confronté à l'échec de ses élèves, à trouver des réponses dans son enseignement. « *Je suis ce que je suis, et je fais ce que je peux* », résume l'un d'entre eux, exprimant ainsi sa solitude face aux questions qui lui sont posées... Nous y reviendrons.



Si on demande aux enseignants de préciser l'intérêt qu'ils trouvent aux évaluations institutionnelles (sans enfermer leurs réponses dans des propositions fermées, question 5), les deux raisons citées en premier sont (voir graphique ci-dessus) :

- le repérage des difficultés des élèves (50% en première citation, 70% dans les trois premières),

- la comparaison de sa classe à la norme scolaire (23% en première citation, 34% en tout), source d'inquiétude pour l'enseignant isolé dans sa classe.

En troisième, vient « organiser l'enseignement et les apprentissages » (10% en première citation, mais 47% en tout). Comparativement, la « remédiation individuelle » n'est pas spontanément citée en priorité, et seulement à 18% dans les trois réponses possibles. C'est sans doute là une preuve de la difficulté, pour l'enseignant, à imaginer son métier comme un travail où la relation individuelle prime sur la gestion collective de la classe. Je reviendrai sur cette difficulté.

Parmi les intérêts de l'évaluation institutionnelle, sont également cités :

- l'intérêt d'avoir des « exercices différents » (les items évalués ne font pas forcément partie de situations d'exercices utilisés dans la classe) (23%)
- le moyen d'avoir des évaluations « déjà faites » (14%)
- un outil pour dialoguer avec les parents (13%).

Parmi les réponses citées, mais peu fréquentes (inférieures à 5%) on citera l'intérêt pour un outil qui favorise le débat entre classes du cycle, qui permette d'identifier des objectifs d'apprentissages simples, ou tout simplement la nécessité de répondre à la commande hiérarchique...

3.1.c Les liaisons entre enseignants : l'Arlésienne ?

Notons que les enseignants qui utilisent les résultats des évaluations pour travailler en **concertation** avec leurs collègues sont minoritaires : dans les réponses reçues, respectivement 24% pour les évaluations GS/CP, 37% au CE2, 28% en 6e. C'est sans doute le signe de la difficulté persistante à s'organiser par cycle, au sens de la loi d'orientation de 1989. Toutes les questions concernant les liaisons (liaisons intra-cycle, mais aussi intercycles entre la maternelle et le cycle II, le cycle II et le cycle III, le primaire et le collège), très présentes dans la prescription institutionnelle, sont dans les faits celles qui restent difficiles à prendre en charge sur le terrain. Si les programmes inscrivent de manière indiscutable les compétences à acquérir comme des objectifs *de fin de cycle*, les pratiques, elles, souvent renforcées par la prescription des manuels, redécoupent massivement les savoirs par année scolaire, mettant davantage l'enseignant sous la pression du « programme » à boucler dans l'année que dans l'observation fine des difficultés des élèves. Gageons que la demande institutionnelle de « liaison » restera largement obscure tant que le « changement de point de vue » hiérarchique ne s'opérera pas, pour reprendre les propos de Mme Bouysse et de M. Hébrard cités en introduction de ce chapitre.

Pour résumer l'appréhension globale des évaluations institutionnelles par les enseignants, telle qu'elle apparaît à travers leurs réponses au questionnaire proposé, on peut donc mettre en avant :

- **l'adhésion globale** à l'idée d'évaluation nationale standardisée, en tant que point d'information objectif sur le niveau de la classe et les performances de chaque élève,
- le **recul** pris sur l'idée même de test d'évaluation, marquant sans doute là une réticence à ne voir leurs élèves que comme le calque de ce qu'ils sont capables de produire en situation de contrôle normé. Cette attitude, pleine d'empathie, est sans doute aussi caractéristique d'un rapport affectif fort entre le maître et « ses » élèves.
- Des **interrogations** très fortes sur l'articulation à faire entre l'évaluation et la « remédiation », terme qui a gagné le lexique professionnel très rapidement, sous l'impulsion très forte de l'encadrement intermédiaire, sans que manifestement le concept ait été suffisamment travaillé pour qu'on lui trouve un sens commun.
- Une **difficulté** globale à lire les évaluations institutionnelles comme un moyen de prise d'information pertinent sur les enseignements mis en œuvre et l'organisation pédagogique de la classe.

Nous allons maintenant examiner comment, à travers la mise en place d'un protocole d'évaluation des élèves de CE1 dont j'ai pu comprendre la genèse, j'ai pu observer de près les difficultés que posent ce genre d'évaluation aux enseignants.

La passation des épreuves par les maîtres sera pour moi l'occasion de recueillir un corpus de résultats d'élèves conséquent, d'essayer d'y lire des constantes, et d'approfondir les échanges avec les enseignants pour disposer des informations nécessaires à la construction de modules d'accompagnement et de formation.

3.2 Une expérience particulière : les évaluations CE1

3.2.a La genèse de l'outil : un moment formateur

Dans le cadre de mes fonctions professionnelles, j'ai l'opportunité de participer, comme enseignant de terrain, au travail engagé autour de la conception de nouvelles évaluations proposées aux enseignants, devant les aider à identifier les difficultés de leurs élèves au cours de l'année de CE1. A partir d'une commande ministérielle, un cahier des charges est défini (*voir annexes, p.59*), qui va constituer la référence commune du groupe de travail constitué autour de la DESCO (Direction de l'Enseignement Scolaire) et de la DEP (Direction d'Évaluation et de la Prospective). Constitué de chercheurs (linguistes, psychologues, didacticiens), de représentants de l'Inspection Générale, d'acteurs de terrain (IEN, CPC, enseignants), le groupe prépare les épreuves qui vont être soumises à pré-test. Une épreuve « filtre » aura pour mission d'identifier les élèves « en difficultés », qui devront passer une seconde épreuve afin d'en savoir plus sur la nature des difficultés qu'ils rencontrent. Enfin, des « *recommandations et commentaires renverront les maîtres vers des pistes pédagogiques adaptées (remédiations), ou des orientations pour des prises en charge spécifiques.* »

Il est à noter que la mise en musique de l'objectif ne va pas de soi : autour de la table, les différents spécialistes et représentants institutionnels ont un territoire à défendre : c'est même ce qui justifie qu'ils soient là. Comme tout document officiel, ce qui sortira au final ne sera pas l'expression d'un monde virtuel, mais le résultat d'un « rapport de force » : même si chacun respecte la compétence de l'autre, il ne tient pas à passer sous la table ce qui est pour lui essentiel : quelle part pour la numération ? les pseudos-mots ? la production d'écrit ? les activités de compréhension ? quel niveau de vocabulaire pour les textes proposés à la lecture des élèves ? quel niveau de langue ? quel codage des items ? combien de temps de passation ? selon quelles modalités ?...

De longues réunions et va-et-vient sont nécessaires, au cours desquelles chacun peaufine ses arguments et défend son point de vue.

Ces « négociations » seront évidemment inconnues des enseignants qui, lorsqu'ils utiliseront les cahiers, leur prêteront un a priori de cohérence, ou s'étonneront de ce qu'ils considéreront, de leur propre point de vue, comme incohérent. Pourtant, la confrontation qui a lieu dans le groupe est, elle, plutôt fructueuse. Par les équilibres qui vont être trouvés⁴, le document d'évaluation va gagner en pertinence, en précision. Il va pouvoir être lancé dans la première épreuve du feu, celle du réel...

3.2.b Premières passations, premiers résultats

Requis, avec d'autres collègues, par le groupe de travail pour alimenter le pré-test en résultats concrets, je mets en place, en avril 2004, avec l'aide de l'Inspection Académique de l'Yonne, la passation de la première version du test auprès de 462 élèves de classes à profil varié : rurales, périurbaines favorisées, de centre-ville, de ZEP. Comme demandé par le groupe, des classes de CP sont testées également, afin de mesurer l'écart de résultats entre CP et CE1, items par items.

Cette première passation donne des résultats qui semblent indiquer que le travail du groupe est assez cohérent (*voir ci-dessous*). En effet, ces tests sont réalisés assez tard dans l'année de CE1 (recueillies en avril et mai). Si ces évaluations étaient passées au premier trimestre de l'année scolaire (comme c'est leur vocation), on peut prédire un score à mi-chemin entre les résultats des CP et ceux des CE1 :

	CE1	CP	Panel
Phonologie	82,31%	57,70%	72,75%
Compréhension	79,98%	49,10%	67,99%

⁴ à moins que des facteurs externes, que nous ne discuterons pas ici, ne viennent interférer sur le résultat du travail...

Connaissance des mots	81,62%	56,44%	71,89%
Écriture	79,50%	61,13%	72,45%
Numération	81,67%	51,23%	69,85%
Calcul mental	85,21%	63,02%	76,63%
<i>Moyenne bonnes réponses</i>	<i>81,9%</i>	<i>55,6%</i>	<i>71,7%</i>

Les résultats de ce panel d'élèves sont agglomérés à 350 autres élèves (évalués par d'autres membres du groupe) pour constituer l'échantillon sur lequel les statisticiens de la DPD se mettent au travail. Une séance de travail a lieu en commission, avec les chercheurs, pour décor-
tiquer les résultats. En effet, il est nécessaire d'effectuer un tri à partir de ce matériau brut :

- les items « **trop réussis** » (à plus de 90%) ou les items « **trop échoués** » (à moins de 60-70%) ne permettront pas d'identifier les difficultés des élèves, il conviendra donc de les supprimer.
- il est **inutile de multiplier les items**, dans un exercice, dès lors que leur résultat est très corrélé.
- le **taux de réussite** des exercices devrait permettre d'identifier ce qui peut être inscrit dans la première épreuve (qui identifie les élèves en difficultés) et ce qui peut être proposé pour la seconde aux seuls enfants en échec.
- Le **taux de corrélation** entre items devrait permettre d'identifier ce qui peut être enlevé du test sans modifier les résultats : lorsque deux items ont une corrélation supérieure à .70, ce-
la signifie qu'un enfant qui n'a pas réussi le premier ne va pas réussir le second. Il est donc inutile, pour détecter un enfant potentiellement en échec, d'allonger le temps de passation en multipliant les items...
- **Tous les champs** qu'on veut couvrir dans l'évaluation **doivent être suffisamment représentés**, par un nombre d'items permettant que le score obtenu soit le moins aléatoire possible.

Évidemment, plusieurs problèmes restent difficiles à résoudre, qui vont faire l'objet de longues discussions dans la commission :

- à quel niveau d'échec va-t-on demander à l'élève de passer la partie complémentaire de l'évaluation ? 3/ 15 ? 5/15 ? 8/15 ? Dans certaines zones, les deux tiers des élèves risquent d'être concernés...
- quels sont les items qui sont réellement basiques, prédictors des difficultés ? La longue controverse sur les « compétences de base » est loin d'être refermée.
- Comment arriver à évaluer la production d'écrit, tellement significative des compétences réelles de l'élève, mais tellement difficile à corriger et à interpréter dans des tests standardi-
sés ?

Au delà de ces légitimes controverses toujours délicates à arbitrer, le strict travail statistique est réalisé. A l'issue du travail, 48 items sont conservés, évaluant désormais quatre champs : phonologie, compréhension, numération, calcul mental.

Si je prends en compte ces 48 items, et que je les réfère aux scores des 461 élèves dont j'ai l'intégralité des résultats sur tableur, j'arrive aux résultats suivants (à référer au tableau de la page précédente) qui valide tout à fait le travail statistique effectué par les spécialistes :

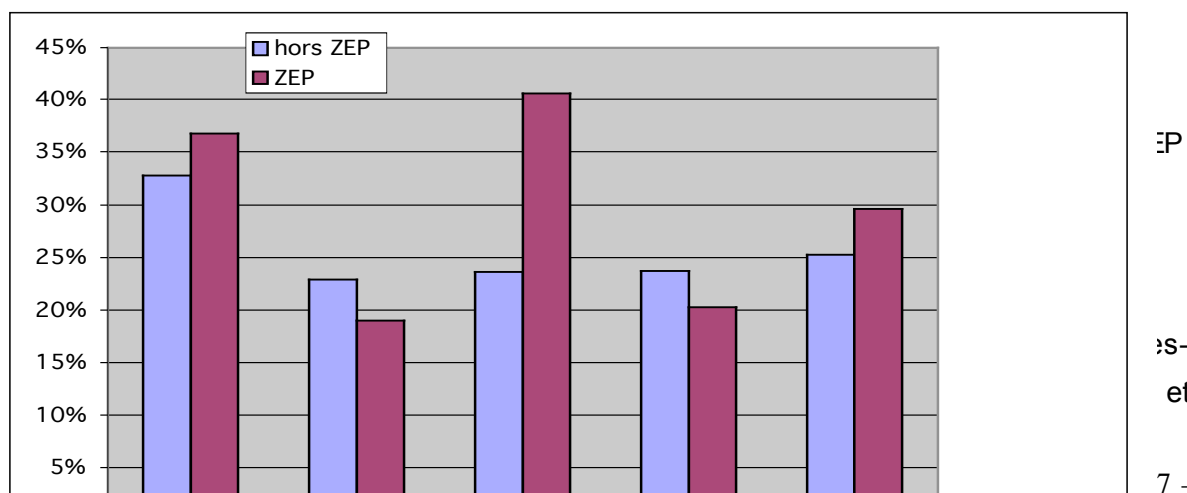
	CE1	CP	Total
Compréhension	85,69%	48,37%	71,20%
Grapho-phono	86,72%	66,13%	77,81%
Numération	89,51%	56,82%	76,81%
Calcul mental	84,82%	61,33%	75,73%
<i>Moyenne bonnes réponses</i>	<i>86,8%</i>	<i>57,7%</i>	<i>75,5%</i>

Je vais maintenant m'attacher à aller lire quelques résultats qu'on peut exploiter à partir de ce matériau brut, élève par élève, classe par classe, école par école, compétence par compétence (voir tableaux en annexes p.64 et résultats bruts sur le CD-ROM)

3.3 Une première approche des résultats : des points de vue multiples

3.3.a L'origine des élèves

Plusieurs indications intéressantes peuvent être tirées des statistiques, si on s'intéresse aux écarts de résultats entre les élèves de ZEP et les autres. Il n'est pas étonnant de trouver un écart (7 points au CE1), cependant beaucoup plus important en compréhension (11 pts) et en grapho-phono (10 pts) qu'en numération (2 pts)



EP
s-
et
7 -

3.3.b Que regarder : l'élève, la classe, les écarts...?

Mais au-delà de cette vision sociologique, une des difficultés importantes auquel est confronté qui veut observer les résultats d'une telle évaluation, est la multiplicité des points de vue qu'on peut poser. Conséquence de cette pluralité de points de vue possibles, la **représentation graphique** qu'on fait des résultats conditionne ce qu'on en voit. Selon la capacité de l'observateur à « faire parler les chiffres », il va pouvoir (ou non) accéder à cette multiplicité de points de vue nécessaires. On pourrait résumer ainsi la situation :

Ce que je regarde des évaluations...	peut me donner des indications sur :	afin de...
A. observation individuelle des résultats d'un élève, de sa réussite globale, de ses « manques » dans un champ particulier.	Le problème spécifique d'un élève, la corrélation éventuelle entre ses difficultés.	Décider d'une prise en charge spécifique pour un élève en cas de difficultés graves, mettre en place des remédiations spécifiques.
B. observation des résultats d'une classe, de sa moyenne, de sa dispersion.	L'écart entre les élèves, la nécessité de prendre en charge une différenciation plus ou moins forte	Mettre en place des conditions d'enseignement qui permettent de ne pas faire l'impasse sur les élèves en difficulté
C. observation des écarts entre les classes d'une même école, d'un même secteur, afin d'en voir les points communs et les variances éventuelles.	D'éventuels effet-maîtres, une spécificité des groupes d'élèves (quel passé a la cohorte d'élèves ?)	S'interroger sur ce qui peut être fait spécifiquement dans une classe qui n'est pas fait ailleurs
D. observation par item ou groupes d'items pour voir ce qui est le plus échoué, le plus réussi.	Des champs de compétences qui auraient besoin d'être spécifiquement travaillés dans la classe	Mettre en place des programmations nécessaires, vérifier la conformité avec la prescription des programmes.

Une des difficultés va donc être, dans le travail d'accompagnement des enseignants, de rendre saillants ces différents points de vue. Évidemment, il est impératif de s'appuyer sur de vrais résultats d'évaluations d'élèves qui vont constituer, pour peu que l'enseignant reconnaisse la pertinence de l'évaluation, une photographie partagée sur laquelle il va être possible d'abstraire de la réflexion.

Exemples :

Dans le matériel à ma disposition, j'identifie plusieurs résultats qui me semblent être des points de départ possible pour alimenter la réflexion :

(voir graphiques en annexes, p.64 et suivantes)

- concernant le « point de vue » B (résultat et dispersion), on voit clairement que les problèmes d'un enseignant dans une classe rurale favorisée n'ont pas grand chose en commun avec les soucis d'un enseignant de ZEP (comparaison « Renoir » avec « Branches »)

- concernant le point de vue C, l'écart entre les deux classes de l'école « Boussicats » qui, bien que située dans un quartier plus favorisé, a des résultats tirés vers le bas du fait d'une classe ayant des résultats largement inférieurs à ce qui est attendu,
- concernant le point de vue D (et C, en l'occurrence), l'important écart entre trois classes d'une même école en calcul mental (Joigny St Exupéry) qui interroge sur ce qu'a mis en place la maîtresse de CP D pour avoir de si bons résultats en calcul...
- concernant le point de vue A, c'est la représentation graphique des résultats de chacun, et la mise en évidence des élèves ayant une performance insuffisante (cases surlignées) qui va préciser la situation (voir p.67).

Bien sûr, ce type d'observation ne sera possible, en situation de groupe de formation, que si on parvient à instaurer avec les maîtres des relations de confiance et de respect mutuel qui les amènent à oser parler des résultats de leurs élèves sans trop affectiver, ni se sentir jugés par leurs pairs, ce qui ne va pas de soi.

3.3.c Des entretiens pour préciser les obstacles.

Afin de me faire une idée plus précise des opinions des enseignants, j'ai été amené à conduire des entretiens semi-directifs avec ceux qui ont accepté de faire passer les épreuves d'évaluation de CE1 que je leur ai proposées. Au cours de ces entretiens, j'ai progressivement mieux pris conscience qu'ils énonçaient :

- des difficultés liées aux évaluations elles-mêmes (qui sont réelles et ne doivent pas être évacuées) : doutes sur la pertinence, les items évalués...
- des interrogations sur les principales questions professionnelles auxquelles un enseignant est confronté : comment « remédier » ? comment un élève apprend-il ? Comment organiser les conditions d'apprentissage dans la classe ? Quelle attitude du maître face aux enfants en difficultés ?

Ces questionnements sont selon moi à entendre comme l'expression des dilemmes professionnels auxquels tout enseignant est confronté, et qui lui posent sans arrêt question dans son activité professionnelle quotidienne, s'il n'arrive pas à trouver sa cohérence propre.

◆ **Mettre de l'ordre dans les questions ?**

Mais la difficulté est que ces questions (ou verbalisations) sont extrêmement variées, et font entendre des préoccupations qu'il va bien falloir mettre en ordre, organiser dans l'espoir de pouvoir les travailler en situation de formation. A défaut, on risque d'être obligés de rester sur les poncifs et des a priori idéologiques.

Quelques exemples de paroles recueillies, que j'essaie de remettre en cohérence ici, sans pouvoir trouver une clé de tri qui permette d'y voir totalement clair :

◆ **Critique de l'évaluation et des conditions de passation :**

- *Ils n'ont pas su se repérer. Le temps imparti pour l'évaluation était trop court.*
- *Il a passé beaucoup de temps avec ses crayons et sa gomme, pour se mettre en route.*
- *La panique du chronomètre, ça se travaille ?*
- *Je suis étonnée. Il a eu tout bon partout. Est-ce possible ?*
- *Je ne savais pas comment coder. C'est compliqué.*
- *Avec un seul texte de production écrite, je ne peux rien voir de ce qu'il sait vraiment.*
- *Il faudrait évaluer plusieurs fois, voir si les résultats concordent.*
- *En général, les exercices de la fin sont toujours moins bien réussis.*

◆ **Conception de ce qu'est l'élève :**

(imposition d'échec interne ou recherche d'excuses pour expliquer les difficultés)

- *Elle ne veut pas travailler. Elle est en échec massif.*
- *Elle s'en beaucoup mise au travail, mais elle n'en n'est pas encore à pouvoir supporter une telle évaluation.*

- Il ne s'autorise pas à répondre, quand il n'est pas sûr.
- Il n'a pas eu le temps, il est très lent.
- Elle fonctionne bien à l'oral, elle répond toujours, mais le passage à l'écrit est difficile.
- Ils ne savent pas se contrôler, ils ont du mal à gérer l'écart entre ce qu'ils disent et ce qui devrait être dit ou écrit pour se faire comprendre.

Y compris sur les apprentissages et les situations à mettre en œuvre en classe, les paroles enregistrées indiquent que les représentations des problèmes peuvent être extrêmement contradictoires selon les conceptions des enseignants :

♦ **Conception de l'apprentissage et de la situation scolaire :**

Le thème	Deux types de « conceptions contradictoires » sur le sujet :	
Le retard scolaire	• Quand c'est coïncé à Pâques, j'ai du mal à penser qu'on va pouvoir rattraper le retard.	• Pour moi, le fait que les CP soient faibles n'est pas forcément important. ça va venir au CE1.
	• Je ne vois pas ce que le collègue va faire de cet élève en CE2... Et les faire redoubler, je sais que ça ne sert à rien... Alors... ?	
Des « pré requis » ?	• Pour moi, si l'élève ne sait pas faire la technique opératoire, il ne peut pas faire le problème .	• Même s'il fait le problème en utilisant une autre technique, je suis contente.
	• D'abord, tu apprends les règles, après seulement tu peux écrire.	• Si tu l'aides à se remettre en mémoire la technique, ça lui revient. Mais sinon...
	• Mon expérience prouve que si la consigne est à la fin, c'est foutu. L'important, c'est en premier.	
Simple ou Complexe ?	• Le texte qu'il avait à lire était trop compliqué, il y avait des mots qu'il ne comprenait pas.	• Ce ne sont pas quelques mots de vocabulaire qui suffisent à empêcher la compréhension. C'est tout le reste...
Faire écrire les élèves	• La production d'écrit, c'est très coûteux en temps. Je n'y arrive pas.	• Faut qu'ils osent écrire, tout simplement. Qu'ils produisent, déjà. Après...
	• Peut-on les faire écrire au début du CE1 ? Je ne sais pas comment faire .	
	• Quand c'est écrit, c'est écrit, ils ne reviennent pas sur ce qu'ils ont écrit.	
	• On écrit, on réécrit, il ne faut pas faire les deux à la fois.	
	• Plus tu serres le cadre, plus il vont pouvoir écrire. Je l'ai testé.	
Chacun son rythme ? Individualisation ?	• Le guide d'écriture, c'est utile pour que l'enfant sache ce qu'on va évaluer. Je voudrais arriver à une grille efficace. Mais je ne le travaille pas assez.	
	• Je pense qu'il est impératif de faire des groupes de niveau, des groupes de besoin.	• Une pédagogie différenciée, c'est chacun selon son rythme ? Je ne veux pas de ça...
	• Ce qu'il faudrait, c'est que mon groupe-classe soit plus homogène	• On a fait ça pendant deux ans, des groupes de besoin. A partir des évaluations de CE2. Ça ne marche pas, on a creusé les écarts...
	• Moi, je donne la même consigne à tout le monde, mais je n'évalue pas la même chose pour tout le monde...	

Ces entretiens ont pour moi fait émerger l'idée qu'une action de formation (ou un accompagnement) à l'utilisation des évaluations devait nécessairement aborder aussi ces questions de fond, faute de quoi on pouvait risquer de voir subsister d'invisibles malentendus : faire croire que les « remédiations » vont de soi dès lors que l'erreur est identifiée. J'essaierai donc d'en faire le cœur de la réflexion sur les possibilités d'accompagnement et de formation à mettre en œuvre.

4 Première synthèse : ce qu'on peut postuler sur les difficultés des enseignants dans l'utilisation des évaluations institutionnelles

4.1 Une prescription professionnelle finalement peu lisible

On l'a vu (*cf. p.5*), la prescription faite par le système éducatif aux enseignants, sur l'utilisation qu'ils doivent faire des évaluations institutionnelles, est fondamentalement ambiguë : si l'objectif est évidemment de diminuer le nombre d'élèves en échec, les moyens d'y parvenir oscillent entre deux pôles : remédier aux difficultés par des programmes individualisés (PPAP) ou au contraire programmer différemment l'organisation de l'enseignement dans l'espoir de prévenir l'apparition de ces difficultés. Si l'évolution des circulaires administratives semblent infléchir la prescription dans la seconde voie (on peut imaginer que le système d'administration central digère les acquis des recherches...), la prescription réalisée sur le terrain par les IEN et les conseillers pédagogiques reste majoritairement orientée par la demande de mise en conformité : puisque c'est demandé par les textes, les enseignants doivent remettre à l'administration les PPAP qu'ils ont construits. Et pour le reste, à chacun de se débrouiller...

Pour illustration, deux exemples :

- **la prescription locale**, telle qu'elle apparaît dans les circulaires départementales, peut être illustré par celle-ci, issue d'un site d'Inspection Académique (souvent très similaires d'un département à l'autre) :

Les projets Personnalisés d'Aide et de Progrès (PPAP)

Élément clé de l'accompagnement des élèves en difficultés d'apprentissage, il s'appuie sur la contractualisation d'objectifs (compétences à acquérir) entre l'élève, le maître et la famille, à partir des connaissances acquises.

Le PPAP doit permettre aux maîtres d'un cycle de travailler en collaboration. L'intervention des maîtres du RASED en qualité de maîtres spécialisés est une ressource supplémentaire. Des animations pédagogiques sont proposées afin d'accompagner l'équipe enseignante dans cette démarche, notamment avec l'appui de l'équipe de circonscription.

Le projet d'école

Le projet d'école, qui définit les « modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux », est bien le cadre privilégié pour proposer des réponses aux besoins des élèves et pour diversifier les démarches pédagogiques et éducatives. Le directeur de l'école peut donc s'appuyer en toute logique sur les évaluations dans un volet du projet d'école (maîtrise des langages...).

On fait comme si les problèmes étaient simples (la contractualisation entre élève, école et famille !), et on en déduit qu'ils peuvent donc être résolus facilement par l'individualisation de

l'enseignement et le Projet d'École... Qui connaît la réalité d'une école sait que de tels écrits ne peuvent être que très formels, et n'aident en rien les enseignants.

- Second exemple : **le guide d'utilisation du logiciel JADE**, destiné à coder les résultats des élèves aux évaluations CE2 et 6^e, décrit ainsi les pistes d'exploitation des résultats pour les différents niveaux de l'institution, et reste bien muet sur les « dynamiques de circonscription » évoquées par Mme Bouysse au nom de la DESCO dès 2000 (voir p.5) :

La circonscription	École	L'enseignant
Exploite les données statistiques de Jade Élabore un projet pédagogique commun ...	Exploite les données statistiques Élabore un projet pédagogique commun Crée des groupes de besoin Met en place des groupes de soutien ...	Exploite les données statistiques Élabore son projet pédagogique Crée des groupes de besoin Met en place des groupes de soutien Restitue les résultats aux élèves et aux familles ...

Mesure-t-on bien, chez les responsables qui produisent ces circulaires, ce qu'on demande aux enseignants ? A un corps centré depuis toujours sur l'idée de « faire classe » en appliquant des programmes nationaux garants de l'égalité nationale, voilà qu'on demande non seulement de prendre en compte prioritairement les élèves les plus en difficulté dans leur enseignement, mais aussi de construire pour chacun d'eux un programme spécifique à ses difficultés, voire à ses troubles. Mesure-t-on bien si cette exigence de faire glisser le rôle de l'enseignant à celui de « rééducateur » peut être entendue par une profession dont une grande partie de la culture professionnelle a au contraire été, dans les dernières décennies, de « signaler » les élèves qui ne pouvaient pas « suivre » à des structures spécialisées, qu'elles soient légères, comme les RASED, ou lourdes (prises en charge extérieures par les CMPP, les orthophonistes, ou même orientations vers les structures spécialisées) ?

Si la nécessité de mieux prendre en charge, dans les actes les plus quotidiens de la classe, les difficultés des élèves les plus fragiles ne saurait être discutée, c'est bien dans l'accompagnement et la formation des enseignants à cette nouvelle professionnalité (Perrenoud, 1996) que se situe le défi à relever. En effet, on sait désormais que les systèmes éducatifs qui réussissent (évaluations internationales PISA, 2000, 2003) ont ceci en commun qu'ils sont davantage « justes et efficaces » (Crahay, 2003), en organisant une scolarité au cours de laquelle les élèves vont être maintenus dans des cohortes hétérogènes, sans redoublement, tout en faisant une large place aux élèves « à besoin éducatifs particuliers », c'est à dire vus par l'enseignant comme nécessitant un regard spécifique.

C'est bien dans ce paradoxe (maintenir ensemble tout en différenciant) que se situent aujourd'hui les principales difficultés professionnelles auxquelles les enseignants sont confrontés. Souvent seuls.

4.2 Des difficultés qu'il faut catégoriser :

Si on tente maintenant de rassembler les différents éléments que nous avons passés en revue, on peut citer, sans faire de hiérarchie entre les éléments :

- La capacité qu'ont (ou non) les maîtres à **lire et interpréter** les résultats des tests, et notamment à utiliser les outils informatiques à leur disposition pour mettre en évidence des représentations de la situation des élèves de leur classe,
- La manière dont ils considèrent **l'évaluation elle-même**, la connaissance qu'ils ont des buts qu'elle poursuit, les conceptions qu'ils mettent en œuvre dans leur classe en matière d'évaluation (sommativ, diagnostique, formative, formatrice...) (Hadj, 1989, 1997),
- la manière dont ils envisagent **la difficulté scolaire**, et les moyens dont ils pensent (ou non) disposer pour l'aborder : **remédiation individuelle, prise en charge extérieure, organisation de la classe, programmation de l'enseignement pour prévenir les difficultés...**,
- La maîtrise qu'ils ont acquise dans la lecture des **erreurs des élèves**, comme éléments d'information permettant de penser les obstacles à l'apprentissage (Astolfi, 1997)
- La connaissance qu'ils ont des **didactiques des disciplines**, en particulier dans la maîtrise des langages (Florin, 1991), l'apprentissage de la lecture (Fayol, 2000a, 2004) ou la conceptualisation du nombre (Brissiaud, 1989 ; Charnay, 1996 ; Fayol, 200b),
- La connaissance qu'ils ont (ou non) des **mécanismes à l'œuvre dans les apprentissages des élèves**, leurs capacités cognitives (Kail et Fayol, 2003), les relations entre **l'individu et le groupe** dans les situations de classe (Monteil, 1997 ; Toczek, Martinot et alii, 2004), l'articulation entre le simple et le complexe, l'entraînement et le culturel (Bautier, 2002)...
- La manière dont ils se représentent la prescription institutionnelle et les **programmes**, et qu'ils considèrent que c'est une aide ou un obstacle à leur travail quotidien,
- Le lien qu'ils font entre **ce qu'ils font au quotidien et ce qu'ils imaginent qu'il faudrait faire**, la conscience qu'ils ont (ou non) d'avoir déjà essayé, avec plus ou moins de succès, de s'engager vers de nouvelles modalités d'intervention en classe,
- **L'accompagnement** qu'ils vont trouver (ou non) dans leur entourage professionnel (travail de cycle, d'école, de circonscription) pour s'informer, échanger, **faire des choix** en conscience, et éventuellement réorganiser leur enseignement ou leur fonctionnement pédagogique (Goigoux, 2000 ; Bouysse, 2000)
- La faculté qu'ils ont (ou non) à **se mettre à distance** des résultats de leurs élèves pour acquérir un comportement « professionnel » leur permettant de ne pas être trop en danger devant les difficultés de leurs élèves (Cifali, 1996), en acceptant de renoncer autant à l'impuissance à la toute-puissance...

A priori, cette typologie va s'appliquer à tout travail mis en place autour des évaluations, qu'elles soient de CE1, CE2, 6^e... Chacune a sa spécificité, mais c'est dans ce complexe labyrinthe que le formateur aura à faire des choix pour définir ses priorités, s'il a la prétention d'aider les enseignants...

A partir de ces difficultés, je vais maintenant tenter de définir le contenu de ce qu'on pourrait imaginer, en terme d'accompagnement des maîtres, pour travailler à les réduire. Évidemment, il faudra tenir compte du réel : moyens de formation institutionnellement disponibles, connaissances disponibles sur les contraintes qui pèsent, cette fois, sur le conseiller pédagogique ou le formateur...

Une fois les axes prioritaires dégagés, je tenterai de décrire précisément les modules de formation proposés.

5 Quelles actions de formations pour les enseignants ?

5.1 Des objectifs clairs ?

Travailler sur l'accompagnement des évaluations CE1 (ou d'autres), c'est donc, pour le formateur, aider les enseignants à voir clair sur ce que montrent les résultats des élèves, autour d'idées fondamentales :

Repérer les erreurs est un élément indispensable de la prise d'information de l'enseignant :

- Les difficultés font partie du développement normal et des apprentissages.
- Certaines risquent de se cristalliser si elles ne sont pas repérées, évaluées et prises en compte de manière spécifique.
- Si les enseignants savent globalement bien repérer les difficultés de leurs élèves (Florin *et alii*, 2002), les tests d'évaluations sont néanmoins une boussole qui leur permet de vérifier que leur appréhension des élèves est correcte (« *je suis contente que les évaluations me confortent dans l'idée que j'ai de mes élèves* »), et un garde-fou qui leur permet de ne pas en oublier...
- Il est important d'identifier si la difficulté est limitée à un champ particulier (numération, traitement phonologique, compréhension) ou générale.

Mais c'est dans la réponse aux difficultés que la tâche est délicate pour l'enseignant :

- pouvoir parvenir à identifier, dans les composantes d'une compétence, celle(s) sur laquelle il faut intervenir, travailler, remédier, construire,
- mettre en œuvre une organisation pédagogique qui le rende possible, et qui soit compatible avec ses propres cohérences d'enseignant,
- ne pas exclure le recours aux aides extérieures et aux diagnostics complémentaires en cas de doute ou de difficultés graves.

Du point de vue des contenus d'apprentissage et des situations d'enseignement, la formation doit aider l'enseignant à se mettre au clair sur :

- le fonctionnement **cognitif**, le traitement des informations fait par l'élève, notamment le fait que la mémoire de travail de l'élève n'est pas extensible (Gaonac'h, 2000 ; Gaonac'h et Fradet, 2003),
- la place du langage **oral** dans l'entrée dans le langage écrit,
- les **écarts** de performance de l'élève entre la réception et la production d'information,
- la **pluralité** des axes à travailler en lecture-écriture : entrée dans la culture, compréhension, lecture/écriture de mots (phonologie, décodage, production de textes), métacognition (Fayol, 2004),

- l'importance de ne pas négliger « **ce qui devrait être acquis** » si les enfants en montrent le besoin (déficits de conscience phonologique, de lexique, d'usage du langage oral d'évocation) (Florin, 2003),
- l'importance de rendre saillantes la difficulté des tâches scolaires les plus **ordinaires**, parce que sont celles dans lesquelles l'implicite est le plus grand, et dont le sens peut faire défaut aux enfants les plus éloignés de la culture scolaire (Lahire, 1993)
- dans le même ordre d'idée, l'importance de travailler spécifiquement la **compréhension**, à l'oral comme à l'écrit, pour limiter les difficultés auxquels le jeune apprenti-lecteur est confronté lorsqu'il doit prendre en charge l'ensemble des tâches de lecture (Fayol, Gao-nac'h, 2003).
- Les **interactions sociales** dans la classe, l'importance du regard posé par l'enseignant sur ses élèves, les prophéties auto-réalisatrices, l'organisation du travail de groupe (Toczek et Martinot, 2004)

Dans le cadre du travail engagé ici, il est évidemment impensable de traiter toutes ces entrées exhaustivement. Mais elles seront toujours plus ou moins présentes en « tâche de fond » des préoccupations du formateur.

5.2 Des contraintes à prendre en compte pour le formateur :

5.2.a Parler du métier

Si j'essaie d'identifier, cette fois, les contraintes qui pèsent sur le formateur, je propose d'identifier cette fois les difficultés suivantes :

- Le formateur doit avoir en tête, au moment où il prévoit ses priorités de formation, les différentes composantes du **travail enseignant**, selon le modèle ergonomique de Goigoux, dérivé de Leplat (1997) : l'inévitable écart entre prescrit et réalisé, intégrant l'activité de l'enseignant d'un point de vue personnel ou institutionnel, et ne se recoupant pas avec le strict point de vue didactique habituellement développé en formation.
- la formation doit donc parler à l'enseignant de ce qui est pour lui de plus **ordinaire**, de plus connu : faire la classe, c'est à dire gérer le groupe, les écarts entre individus dans le groupe-classe, dans une situation d'enseignement, c'est à dire de contrat clair entre les élèves et le maître. Cela peut paraître évident, mais on a trop entendu des enseignants se plaindre de « trop de théorie » et de « pas assez de concret » pour ne pas entendre ce que cela veut exprimer : la prescription didactique ne peut être suffisante pour que l'enseignant s'en empare. Il est du ressort du formateur de s'attacher à l'aider à théoriser sa pratique, et non à plaquer sur la pratique magistrale des théories qu'il cherche à y greffer.
- Dans cet but, il faut faire toucher du doigt aux maîtres ce qui peut être **commun** à tous les enseignants, dans leur genre professionnel, et spécifique à chacun, dans son style, dans sa cohérence personnelle (Goigoux, 2000 ; Saujat, 2001), en comprenant les mobiles d'action des uns et des autres, et en permettant ainsi à chacun d'accepter d'entrer dans la controverse sans être totalement déstabilisé par une situa-

tion qu'il va ressentir comme agressive. « Être dans le faire, et mettre des mots sur le faire » est toujours efficace, avec des élèves comme avec des professionnels en formation.

- Proposer des modalités de formation **acceptables** par les sujets, du point de vue de la psychologie sociale : proposer un engagement minimal au départ, pas trop coûteux pour les enseignants « ordinaires », dans l'espoir de pouvoir ensuite les engager sur une seconde tâche plus impliquante.
- Se poser, en tant que formateur, non comme celui qui a les réponses organisationnelles et didactiques, mais bien comme celui qui va aider à faire émerger les questions professionnelles, les **dilemmes** auxquels chaque enseignant est confronté, et les nécessaires choix que chacun doit assumer personnellement, d'autant plus efficacement qu'il en prend progressivement conscience.

5.2.b Gérer le temps et l'espace disponible

Le temps est la ressource la plus rare dont dispose l'enseignant, comme le formateur. Dans le cadre de ce travail de mémoire, ne disposant ni d'un congé de formation, ni d'un statut officiel de formateur, il m'a fallu jongler pour arriver à trouver des espaces de formation qui soient inscrits dans les dispositifs réglementaires régissant la formation continue des enseignants du premier degré.

Après négociation avec l'inspecteur d'académie de l'Yonne et plusieurs IEN (Inspecteurs de l'Éducation Nationale, chargés d'une circonscription), j'ai pu organiser :

- **deux sessions de deux jours sur le thème du suivi des évaluations CE1**, pour des enseignants volontaires ayant fait passer les pré-test d'évaluation CE1 à leurs classes (une session pour cinq enseignants, une autre pour huit). Pour des raisons de contraintes de remplacement, certains collègues n'ont pu avoir qu'un jour de formation). (*voir annexes pp. 70 et suivantes*)
- **une journée d'intervention à l'intérieur d'un stage « Prévention de l'illettrisme »**, devant 42 enseignants participant au dispositif « CP dédoublés », sur le thème de l'évaluation et de la production d'écrit (*voir annexes p.79*).
- dans le cadre de mes fonctions de coordonnateur ZEP, **trois journées de formation faisant suite à l'analyse des évaluations CE1 et CE2** conduites dans les écoles de la ZEP : une consacrée à la catégorisation en maternelle, la seconde aux difficultés en observation réfléchie de la langue au cycle III, la troisième à l'enseignement de la compréhension en lecture. Ces trois journées ne s'inscrivaient pas directement dans le cadre du travail décrit ici, mais elles ont été pour moi des occasions intéressantes d'acquérir une nouvelle expérience d'apprenti-formateur, en faisant le lien entre l'évaluation des élèves et les dispositifs à mettre en place en classe. Elles ne feront pas l'objet de description ici.

5.3 Assumer des choix

Parmi les multiples angles d'attaque qui seraient possibles, au vu des obstacles identifiés (cf. ci-dessus, p22), du public concerné et des contraintes de temps qui sont les miennes, je choisis :

- un travail préalable sur la **présentation des résultats des évaluations** autour de la question : « *comment présenter les résultats pour pouvoir en **dire** quelque chose d'utile et d'efficace pour en **faire** quelque chose ?* ». Ce doit être un moment privilégié pour sortir de la connaissance « intime » qu'on a de ses élèves, observer des groupes d'élèves dans ce qu'ils ont d'homogène ou d'hétérogène, comparer des profils de classe, en tirer des hypothèses permettant de démêler les différentes pistes pédagogiques possibles (remédiation, groupes de niveau, leçons à programmer...).

- un travail sur la **lecture fine des productions des élèves**, avec une double visée : pouvoir accéder à des typologies **d'erreurs**, mais aussi une meilleure connaissance de toutes les **compétences** qu'un élève doit avoir pour réaliser un exercice demandé. Pour moi, l'objectif est de montrer que derrière des tâches scolaires « ordinaires », on peut trouver une foule de compétences nécessaires (ou préalables) qui peuvent faire défaut à certains des élèves en difficulté, leur rendant impossible le travail demandé. Si j'arrive à faire sentir que certaines tâches ne sont « pas aussi faciles qu'elles en ont l'air », je peux imaginer que l'enseignant pourra avoir un regard un peu différent sur les tâches scolaires qu'il prescrit habituellement, et qu'il sera ainsi plus efficace pour les rendre visibles aux élèves pour qui elles ne vont pas « de soi »,

- un travail spécifique sur la **production d'écrit**, à travers la confrontation avec une séance filmée en classe, pour accéder aux multiples et minuscules gestes invisibles que doit faire un enseignant pour « faire classe »,

- à travers un travail sur le **calcul mental et la numération**, montrer en quoi les apports récents de la psychologie cognitive peuvent être utiles aux enseignants pour la programmation des activités, notamment au cycle II, et combien l'enseignement systématique et programmé peut contribuer à aider les enfants en difficultés,

- un travail de lecture et d'approfondissement de la **demande institutionnelle** en matière d'apprentissage de la lecture au cycle II. Les programmes et les documents d'accompagnements, les outils « Banquoutils », les livrets « Lire au CP » sont-ils connus des enseignants ? Utilisés ? Vécus comme une aide ? La formation proposée devra être un moment permettant de mieux le mesurer. Elle devrait aussi permettre aux enseignants de mieux se représenter comment les pratiques qu'ils mettent en œuvre, par exemple dans l'enseignement de la lecture/écriture, cadrent ou non avec les grands champs abordés dans

les instructions officielles (compréhension, acculturation, phonologie, écriture, production d'écrit...). La encore, le but n'est pas de culpabiliser sur l'écart entre le prescrit et le réalisé, mais bien de faire prendre conscience de la spécificité du positionnement de chaque enseignant, de la cohérence éventuelle entre les différentes activités qu'il mène en classe.

- Un moment de **confrontation** sur les différents éclairages théoriques qui contribuent à la didactique des disciplines, permettant de relier les activités mises en œuvre dans la classe avec les références qui peuvent les sous-tendre, même plus ou moins consciemment, dans la culture professionnelle de chaque enseignant.

- Un moment de prise de contact et de **découverte de livres ou d'outils** contenant des propositions de mise en œuvre didactique, afin de laisser à chacun le temps de mettre en perspective ce qui pourrait s'insérer dans les choix pédagogiques mis en œuvre en classe, mais aussi d'illustrer « concrètement » comment peuvent se décliner les éléments plus théoriques évoqués lors de la formation.

6 Le dispositif proposé

Concrètement, c'est donc à partir du tableau ci-dessous que je vais élaborer le canevas des formations :

Titre	Objectif visé	Modalités
1. Lecture des résultats des évaluations	Améliorer la lecture des résultats des différents graphiques/tableaux représentant les résultats des élèves/classes pour en tirer des enseignements pour la conduite de la classe	A partir des résultats des évaluations CE1 (classes anonymées), travailler les différentes représentations graphiques des résultats, et voir ce que chaque représentation permet de faire émerger (moyenne, dispersion, écart-type, groupes de besoin,.....) comme aide à la décision sur les dispositifs à mettre en oeuvre en classe (aides individuelles ? groupes différenciés ? prévention des difficultés par la programmation de séquences d'enseignement ?).
2. Maîtrise de la langue au cycle II : dans quelles situations d'apprentissage ?	Donner à lire les pratiques mises en oeuvre dans les classes et les référer au livret « Lire au CP », Faire surgir les choix (conscients ou non) des enseignants et les écarts entre les uns et les autres	A partir des évaluations CE1, - inventoirer les compétences nécessaires à un élève pour réussir les items. - Dresser la cartographie des situations d'enseignement en oeuvre dans les classes. - Les référer au livret « Lire au CP », aux IO, au PIREF - Faire des compléments théoriques par des lectures d'extraits de textes. - Comparer les postures/choix des uns et des autres.
3. Production d'écrit : quelles difficultés ?	Aider à faire le tri dans les contraintes qu'énonce l'enseignant confronté à la nécessité de « faire écrire » ses élèves	A travers la projection d'un bref extrait vidéo, « lire » l'activité de l'enseignant, les multiples choix, arbitrages, réorientations qu'il gère à chaque instant ; mesurer la variabilité des pratiques et des postures professionnelles dans la gestion des situations de classe (rapport à l'aide individuelle, au bruit...)
4. Enseigner la compréhension	Mieux identifier les procédures par lesquelles un élève entre dans la compréhension d'un texte, à l'oral ou à l'écrit, l'aider en programmant un enseignement spécifique.	A partir d'exemples pris dans les erreurs des élèves (fiches ou questionnaires de lecture), - identifier les difficultés rencontrées (erreurs de tâche, mauvaise utilisation des indices...) - construire des situations d'enseignement permettant d'aider les élèves à identifier les procédures efficaces (questionnaires avec réponse, catégorisation de questions, mini-livrets de lecture inférentielle...)
5. Numération Calcul mental	Prendre conscience de l'importance de l'enseignement effectif d'une notion pour sa réussite	A partir des résultats des évaluations en calcul mental numération (éval CE1), chercher les raisons des difficultés (cf. apport de la recherche, documents d'application) et faire l'inventaire des pratiques dans les classes. Découverte des situations et activités décrites dans le document « Calcul mental » du MEN

Je vais maintenant m'attacher à détailler ces pistes de formation, qui seront autant de modules susceptibles de fonctionner en réseau, se répondant ou se complétant l'un l'autre, en fonction du type de public de la formation, du temps disponible... Mais le module 1 (lecture de

résultats) me semble être l'élément-pivot indispensable, préalable à toute proposition de « *et maintenant, que faire ?* ».

6.1 Lire les résultats des évaluations

6.1.a Prendre des informations

Nous l'avons vu dans les difficultés mises en évidence dans les questionnaires et entretiens, la lecture des résultats des évaluations constitue un premier objet de travail pour la formation. Le dispositif doit donc permettre aux enseignants d'accéder aux informations essentielles concernant les élèves de sa classe. Pour cette raison, et compte tenu de ce que j'ai moi-même identifié comme remarquable (*cf p.17 à 19*), chaque classe est destinataire d'une feuille simple (*voir p.67*) recensant :

- un tableau de **performance** de chaque élève dans les **quatre grands domaines** évalués (grapho-phonologie, compréhension, calcul mental, numération). La représentation graphique permet d'identifier immédiatement les élèves en difficultés, avec la possibilité informatique de faire varier la « barre » de détection,
- un graphique représentant la **dispersion** des élèves de la classe dans les quatre champs de compétence,
- la liste des **compétences les plus échouées** dans l'évaluation.

Ce choix de ces items est conditionné par la nécessité d'observer les résultats selon les différents axes de travail (suivi individuel de chaque élève pour identifier ses difficultés (un champ/tous les champs) ; mesure de la variance et de l'écart dans la classe pour accéder à une vue globale de la situation et envisager la possibilité de créer des groupes spécifiques d'intervention ; repérage des items les plus échoués pour envisager la programmation de séances d'enseignement) (*cf tableau p.17*)

A ce moment de la formation, il est impératif de faire un **point d'information explicite** sur **l'étalonnage** du test. En effet, les enseignants peuvent être surpris que tel élève qu'ils imaginent en échec massif obtienne un score de 60% de réussite à un item (qu'il interprète implicitement comme un 12/20). Or, selon la manière dont le test a été construit par ses concepteurs, tout résultat inférieur à 75% de réussite signale une difficulté et demande de faire une seconde investigation. C'est sans doute là un point important, si les enseignants sont habitués à utiliser, pour l'évaluation de leurs élèves, des épreuves de « contrôles » dans lesquelles ils testent les réponses d'élèves au programme qui leur a été enseigné.

Ce doit être une opportunité pour le formateur d'entrer dans des précisions concernant les types d'évaluations (sommatrice, diagnostique, formative...) en essayant de ne pas donner l'impression de demander à l'enseignant un changement de posture sur ses pratiques traditionnelles d'évaluation. Le discours tenu peut être du genre : « *Ici, nous avons bien des résultats destinés à nous informer (ou à confirmer notre sentiment) sur les difficultés essentielles rencontrées par l'élève. Il ne s'agit pas d'évaluer le programme enseigné, mais les*

compétences des élèves. ». On sait en effet que les enseignants font systématiquement le lien entre les performances de leurs élèves et la qualité de leur enseignement, ce qui peut contribuer à expliquer certaines habitudes tenaces de modification des conditions de passation des tests pour « adapter » les exercices aux compétences supposées des élèves (allongement des temps de passation en particulier). Oser travailler cette réalité en formation, c'est amener les enseignants à porter un regard plus professionnel sur l'évaluation de leurs élèves. Il importe évidemment de leur donner tous les gages nécessaires que les résultats ne seront pas utilisés pour la comparaison des mérites supposés des enseignants, ce qui ne va pas de soi en ces temps de « pilotage par les résultats ».

A l'occasion de ce travail, on sera également sensible aux réticences que peuvent exprimer les enseignants sur l'écart entre ce qu'on demande aux élèves en situation d'enseignement « ordinaire » et en situation d'évaluation diagnostique. En réponse aux éléments qui ne manquent pas de s'exprimer à ce moment-là (*voir relevé p.20*), on discutera l'intérêt de la situation spécifique, en insistant sur l'intérêt de ce type de photographie, rendant nécessaire de mieux accepter la contrainte du temps ou l'instabilité psychologique potentielle de l'élève dans cette situation.

6.1.b Comparer : à quel prix ?

L'activité consistant à comparer plusieurs profils de classe est éminemment **formatrice** pour les enseignants, en ce qu'en engage justement chacun à désaffecter les résultats de ses élèves, permettant de voir dans quelle mesure les questions professionnelles posées sont différentes ou identiques, selon les situations. Mais elle est aussi éminemment **risquée** pour l'ego de l'individu qui peut être amené à des questionnements plus que brutaux, si les résultats de sa classe sont inférieurs à ce qui serait « attendu ».

C'est pourquoi ce type de comparaisons devrait être réservé aux situations de formation où la confiance et la connaissance mutuelle est suffisante dans le groupe de formés. Cependant, il est possible de proposer un **biais**, dans un premier temps, par des comparaisons-types, classes anonymées, tout en précisant ce que chacune peut avoir de typique ou de spécifique.

C'est cette modalité que je choisis de proposer aux enseignants, en diffusant plusieurs documents dont on trouvera quelques exemples en annexe⁵ (*p.64 et suivantes*). Ils seront anonymés quand on les travaille avec les stagiaires. On pourrait imaginer le script suivant en formation :

« Nous allons comparer les résultats globaux d'une école plutôt favorisée (haut de page) : chaque point représente le résultat d'un élève. On constate avec étonnement que ces résultats n'ont pas l'air très éloignés de ceux d'une école de ZEP (milieu de page). Pourtant, si on sépare les résultats des deux classes de l'échantillon de l'école favorisée (bas de

⁵ que je n'ai pas anonymés dans le présent document, afin d'en rendre la lecture plus claire

page), on constate un écart très important entre les deux classes, alors que l'habitude de cette école est de ne pas faire de classes de niveau.

Or, il faut savoir que la classe qui a les résultats les moins bons a été relativement perturbée l'année précédente, du fait qu'elle a été tenue par un maître « Liste complémentaire »⁶ et plusieurs remplaçants.

Qu'en pensez-vous ? »

L'objectif est alors de faire prendre conscience que les résultats d'une cohorte, s'ils sont certes induits pour une partie par les origines sociales des élèves, n'en sont pas moins fortement dépendant de « l'effet-maître » (Suchaut, 2004). Ce concept, parfois mal accepté par les enseignants parce que battant en brèche certains mythes égalitaires très en vigueur dans la corporation, peut au contraire être lu positivement : il fonde l'ambition de l'enseignant à prendre toute sa place pour battre en brèche les déterminations sociologiques. Parfois, contre un certain fatalisme en vigueur chez certains maîtres, ce me semble une « posture » à valoriser.

6.1.c D'autres scripts possibles pour travailler la comparaison de profils de classe :

« Dans les trois groupes de graphiques suivants, qui représentent, de haut en bas, une école rurale, une école de ZEP urbaine, et une école de quartier périphérique (Branches, St Exupéry, Rosoirs), pouvez-vous tracer des cercles regroupant les élèves dont le profil se ressemble⁷ ?

Identifiez les principaux enseignements lisibles, sur les difficultés des élèves, et tirez-en, pour chacune, des pistes d'action pédagogique pour les maîtres de l'école. Notez aussi ce que vous ne **pouvez pas savoir** avec les graphiques qui vous sont présentés. »

Dans ce second cas, on va centrer l'attention des stagiaires sur :

- l'évidente **disparité du travail enseignant** entre les trois écoles : là où le maître rural va centrer ses efforts sur les deux ou trois élèves qui font souci, en creusant en particulier sur l'élève qui n'a aucune compétence en phonologie, ceux de l'école de ZEP doivent entrer dans de nombreuses dimensions : faut-il faire des groupes d'élèves selon les besoins ? La performance manifestement moins bonne en calcul mental est-elle inhérente au public accueilli ? L'élève en grande difficulté dans chaque compétence est-il toujours le même ?...

⁶ Les « liste complémentaire » sont des enseignants recrutés sur liste complémentaire du concours de recrutement « Professeurs d'Ecole » et placés pendant un an sur le terrain pour faire face aux postes vacants par manque de prévision de recrutement.

⁷ Pour illustrer le propos ici, j'ai reproduit sur les documents en annexe les cercles (pointillés) faits par un groupe de stagiaires.

- les **lectures complémentaires** qui ne peuvent pas être faites avec ce type de graphique, notamment la vision transversale de chaque élève ou les compétences les plus/moins réussies dans chaque champ...

- les **questions professionnelles** qui se posent rapidement, qu'il ne faut pas forcément chercher à régler immédiatement, mais poser comme des variables spécifiques à travailler ultérieurement et spécifiquement (utilité (ou non) des groupes de niveaux ou des projets individualisés, réflexion sur les difficultés spécifiques de chaque compétence disciplinaire, retour vers les exercices évalués dans les cahiers pour une meilleure représentation des difficultés posées aux élèves...)

Je propose ici un troisième script possible (cf document p.66) :

« Sur cette page, j'ai reproduit deux types de graphiques réalisés à partir du pré-test des évaluations CE1, réalisé dans des classes de CP fin mai. Quels sont les enseignements que vous tirez de ces graphiques ? »

Ici, les observations vont être de deux ordres :

- les élèves, évalués en fin de CP, présentent des résultats extrêmement hétérogènes. C'est sans doute le signe que l'évaluation proposée était trop difficile pour eux, mais c'est aussi un excellent révélateur de la **progressivité** (et de la précarité) de certains résultats d'élèves. Comment est-il possible que trois mois après (fin nov. CE1, cf graphique de la page précédente dans les annexes), les évaluations aient autant progressé ? C'est sans doute une raison supplémentaire pour lire les évaluations comme étant non pas des marques indélébiles d'une performance scolaire, mais bien d'une étape dans le développement de l'enfant. C'est renforcer les maîtres dans une conception de l'intelligence liée au développement et non aux aptitudes (Toczek *et alii*, 2004).

Ainsi, on pourra donc engager les maîtres à considérer les difficultés de ceux qui, en CE1, ne parviennent pas à la performance requise, comme un retard dans l'acquisition (un décalage temporel) et non un trouble spécifique. Évidemment, cette position sera à reconsidérer si, dans les mois suivants, la performance stagne, indiquant ainsi la nécessité de recourir rapidement à d'autres aides en dehors de la classe.

- Si on fait un zoom sur les compétences acquises en calcul mental, étonnamment fortes dans cette cohorte de CP, c'est du côté de la **variance** entre classes qu'il faut aller voir de plus près. En effet, les graphiques du bas de la page (comparaison entre les performances des trois classes de CP) montrent un écart impressionnant entre classes en calcul mental (entre 20% et 30%, ce qui est considérable), et dans une moindre mesure en numération, alors que, là encore les classes sont réputées identiques au départ. Un travail tout à fait fructueux peut être alors mené avec les maîtresses, pour préciser si quelque chose est fait de **spécifique** dans la classe du CP qui a les meilleurs résultats. Pour avoir mené ce travail avec elles, je peux témoigner qu'elles se sont mises très rapidement d'accord pour dire que celle

qui avait les meilleurs résultats avait un outil (manuel) qui organisait très scrupuleusement les activités de calcul mental et de numération au quotidien de la classe.⁸

Mise à distance

Ainsi, progressivement, on met à jour, à travers de simples études de graphiques (c'est à dire en désaffectant des résultats particuliers de ses propres élèves) différents problèmes professionnels posés par l'étude des résultats des élèves.

Dans cette phase, et sans qu'il soit besoin d'en parler davantage au groupe, il est implicite pour chaque enseignant qu'il se situe forcément dans la sphère de référence de l'une ou l'autre des écoles-exemples présentées : en parlant des autres, c'est aussi de moi même que je parle...

Sans être sur un mode « moralisant », sans qu'à aucun moment on ait demandé de « changer de pédagogie » ou de modifier ses valeurs professionnelles, on voit bien comment on va travailler ainsi avec les maîtres le fait que les apprentissages se construisent progressivement, dans une organisation rigoureuse et programmée, en laissant à l'enseignant un pouvoir réel d'intervention, ce qui devrait l'engager à être réceptif dans d'autres modules de formation, par exemple sur les aspects cognitifs ou didactiques que nous allons maintenant développer.

6.2 Maîtrise de la langue au cycle II : quelles situations

d'apprentissage ?

Second volet des propositions de formation : que nous disent les erreurs des élèves sur le plan des compétences acquises sur le plan de l'apprentissage de la lecture/écriture ? Ce module de formation se propose, en quatre phases, d'aider les maîtres à mieux situer les modalités qu'il met en œuvre en classe dans un champ de possibles.

6.2.a Inventorier les compétences nécessaires à la réussite, rendre visible l'implicite

On a coutume de lire les évaluations à travers les erreurs des élèves, en cherchant à y lire les difficultés. Mais en changeant de point de vue (*chercher tout ce qu'il faut savoir pour...*), j'espère qu'il va être possible de rendre saillantes des procédures et compétences largement invisibles, parce que consubstantielles de l'activité ordinaire de la situation scolaire. Cette attention aux « mondes invisibles » de l'école est soulignée par nombres de recherches, qui partent d'objet d'études pourtant très différents :

⁸ Sur cette expérience, voir la formation « Joigny » en annexes, p.72

• **du point de vue des sociologues** (Lahire, 1993, 2000), les élèves qui échouent ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'il produit en situation d'énonciation. Sans mise à distance, l'élève en échec analyse mal la chaîne sonore lors des premiers apprentissages, a des difficultés de compréhension en lecture, plus tard des difficultés d'analyse en grammaire, en orthographe, avec une expression orale où prédomine l'implicite, le geste, les mimiques, les postures, les intonations, en grande difficulté pour l'organisation de ses textes qui paraissent incohérents. Pour ces élèves en apprentissage, écrire « sé té a rivé » n'empêche pas la compréhension. L'idée d'unité de sens, d'association de signifié et de signifiant n'a pour eux pas de sens. L'insensibilité aux découpages « corrects » est l'indice d'un rapport au langage et au monde, et non l'indice d'une mal-compréhension en soi.

C'est bien le problème du rapport entre le lecteur et le texte écrit (par quelqu'un, pour une bonne raison) qui fait problème : retrouver une liaison anaphorique ne va pas de soi, si on n'arrive pas à se détacher du contexte langagier immédiat, à se poser les questions sur la situation (qui, pourquoi, comment...). Ces compétences sont développées dans les familles à forts diplôme, et une fois que l'enfant les a formées dans l'interaction avec ses parents, il peut faire face seul aux demandes scolaires. Rien d'étonnant à ce que les autres, au contraire, « manquent d'autonomie » puisqu'ils doivent passer d'un langage habituel (oral, composé d'énoncés-réponses d'un interlocuteur présent, régulant par des mimiques, des attitudes...) à un nouveau fonctionnement du langage (avoir à relier les différents éléments d'une texte (syllables-mots-phrases-paragraphe-texte) pour refabriquer un sens absent). Il est donc important de souligner qu'en saisissant l'importance des pratiques langagières (y compris sur les objets de savoir eux-mêmes, dit Lahire), trop souvent perçues comme des aspects inessentiels, secondaires, c'est du même coup tout le rapport aux matériaux langagiers (que l'on traite souvent « banalement » parce qu'on les considère comme « banals ») qui se voit transformé.

• **du point de vue de la psychologie cognitive** (Fayol et alii, 1992, 1996, 2000a, 2004) toute activité mentale demande du temps, et consomme des ressources cognitives, dans les limites d'une capacité de traitement en mémoire de travail fortement contrainte. Les capacités de traitement étant limitées, on ne peut pas tout faire en même temps. Pour conduire des activités complexes, il faut impérativement automatiser les tâches simples pour qu'elles ne « consomment » pas trop de ressources cognitives. On recommande donc, pour adapter la tâche aux élèves, de se demander si le sujet sait exactement où il va, s'il comprend les objectifs, s'il dispose des procédures de base, s'il sait quand y recourir, les gérer de bout en bout, et contrôler le résultat... Bref, on demande de sélectionner ce qui doit être appris, d'établir des progressions précises, d'introduire un guidage précis en allant du simple au complexe, d'évaluer en donnant au sujet une idée de la distance parcourue et de celle qui reste à parcourir...

S'il ne saurait être possible, dans la formation que nous projetons, d'aborder en détail (et avec les compétences nécessaires...) le détail de ces différentes entrées, c'est dans cet esprit

que sont conçus les dispositifs décrits ici, en confrontant les évaluations aux compétences qu'elles réclament, mais aussi en introduisant la discussion sur les outils professionnels disponibles pour prendre en charge ces questions en classe de manière efficace

C'est pourquoi je propose aux stagiaires d'**entrer en activité en remplissant une grille à partir d'un choix d'exercices issus de l'évaluation** (voir annexes p.88). D'abord seul, puis à plusieurs, c'est le moment de fixer son attention sur le microscopique, l'invisible de l'activité scolaire que doit mettre en œuvre l'élève : se repérer, décortiquer, choisir entre plusieurs procédures possibles, inférer, remettre en ordre... L'objectif poursuivi est faire surgir l'idée que finalement, l'exercice ne va pas de soi, puisqu'on identifie de nombreux savoirs et procédures nécessaires pour le réussir.

Je poursuis le travail en leur remettant un **nouveau document** (voir annexes p.75), issu d'un travail mené par J. Fijalkov, dans lequel ils doivent prédire, **à partir des réponses d'un élève cherchant à lire un mot, quelles procédures il met en œuvre à ce moment là**. Mon objectif est, là encore, à partir d'une activité extrêmement familière (l'élève qui bute sur un mot), que les enseignants prennent de la distance avec ce qui se passe effectivement « dans la tête » de l'élève, en général assez éloigné du « n'importe quoi » ou du « tu ne fais pas d'effort »...

6.2.b Relier sa connaissance propre aux savoirs disponibles

Une fois la mise en commun faite avec les stagiaires, sans qu'il soit besoin de relever les différentes copies, j'espère rendre possible un classement sur les différentes compétences qui sont apparues, pour arriver à confronter ce travail exploratoire avec une **synthèse disponible**, dont je m'aperçois qu'elle est largement inconnue des maîtres de cycle II : le **livret « Lire au CP »** produit par le ministère, avec ses grandes catégorisations de l'activité de lecture/écriture au cycle II (voir synthèse fournie aux stagiaires p.87).

Cette confrontation a pour moi deux objets :

- d'abord, montrer que les outils institutionnels disponibles aujourd'hui **sont effectivement conçus pour aider les enseignants**, qu'ils sont le fruit d'une appropriation des recherches disponibles, et qu'ils peuvent être des ressources utiles, pour peu qu'on prenne le temps de les travailler ensemble : ne pas les comprendre comme des prescriptions idéales, mais les confronter avec le réel de sa propre classe.
- Dans cet esprit, je propose alors à chaque enseignant de **pointer, sur le tableau faisant la synthèse du livret « Lire au CP », ce qu'il fait dans sa classe** dans chacun des grands axes, de « très régulièrement » (++) à « jamais » (--) en passant par ce qu'il fait plus « épisodiquement » (+) ou « rarement » (-). Je précise que les feuilles ne seront pas lues par le formateur, le but étant uniquement que chacun puisse établir une sorte de « cartographie » des activités de sa classe, au sein du « possible » des objectifs sériés dans le livret ministériel.

- Si mes relevés d'informations sont exacts, ce sont les activités de **langage oral et de production d'écrit** qui devraient poser le plus de souci aux enseignants. Il serait donc nécessaire d'en faire un point spécifique de formation.

Le point de **l'apport théorique** est à ce moment sensible : comment aider les enseignants sans donner des informations sur les apports des recherches, mais sans pour autant mettre à distance les stagiaires qu'on dit souvent rétifs à ce genre d'activité, ni se perdre dans des explications théoriques dont on maîtrisera mal les articulations et le lexique ?

Je choisis de me servir d'un document très intéressant, bien que peu connu : les recommandations du jury du PIREF, réuni à la suite de la conférence de consensus sur l'apprentissage de la lecture à Paris, en 2003 (*voir p.81*). Mon expérience professionnelle m'a montré que ce document est largement inconnu des enseignants, malgré son statut séduisant : « *un jury d'enseignants qui auditionne des experts pour savoir ce qu'ils peuvent faire de leurs recherches en classe* ». C'est aussi trivialement que je le présente aux stagiaires : « *malgré la densité du texte, vous devez en tirer, individuellement, les éléments essentiels, comme si vous deviez le présenter à vos collègues de l'école, avec pour mission de leur dire si le document vaut le coup d'être lu* ».

Pour moi, l'objectif est de tenter que les stagiaires puissent faire le lien, entre les différentes activités qu'ils ont conduites dans le module de formation, avec l'attente qu'ils puissent relier leur expérience concrète, leur expérience professionnelle, avec le document remis, c'est à dire progressivement construire l'idée que cette « mise à distance » peut malgré tout être utile pour eux, dans la classe, pour leur métier.

6.3 Un point spécifique sur la production d'écrit : l'aide de la vidéo

6.3.a Obstacles

Parmi les difficultés les plus souvent citées dans le domaine de la maîtrise de la langue, la production d'écrit fait partie des problèmes professionnels cités comme prioritaires (*voir p.21*). En effet, c'est une activité qui met en jeu des compétences très diverses, sur de nombreux champs de savoirs professionnels :

- connaissance des difficultés de l'élève en matière de rapport au langage, et au langage écrit en particulier (Brigaudiot, 2003)
- compréhension des nombreuses opérations cognitives en jeu dans la production d'écrit, du risque extrême de surcharge pour l'élève, et nécessité d'un étayage rigoureux du maître pour permettre à l'élève d'entrer dans l'activité, et ce inversement proportionnellement aux capacités de l'élève,

- rôle très symbolique de l'écrit dans le pouvoir que s'accorde le sujet en classe (Lahire, 1993)
- difficultés pour le maître à organiser la classe, lorsqu'il est confronté à la nécessité d'être à la fois en situation d'aide individuelle et garant de l'ordre scolaire.

6.3.b Imposer l'irruption du réel

Le risque est donc grand, pour le formateur, de céder aux sirènes de l'injonction en expliquant la bonne conduite didactique prescrite pour le maître, au risque de devenir inintelligible pour les stagiaires accrochés à d'autres logiques. C'est pour cette raison que j'ai décidé de tester l'usage d'un document vidéo tourné en classe, pour servir de support à la formation. Le choix de la séance ne va pas de soi : il faut que les images montrées ne soient pas trop lisses, présentent des points de discussion qui permettent aux stagiaires d'exprimer ce qu'ils feraient, eux, dans la même situation, ou pour travailler l'objectif poursuivi. C'est bien parce que les pratiques révélées seront « discutables » qu'un espace de travail pourra exister, permettant les verbalisations nécessaires qui rendent possible une théorisation de l'activité professionnelle

Les deux extraits choisis (*voir support CD-ROM joint à ce dossier, et script en annexes, p.97*) doivent permettre :

- que les stagiaires aient un matériau suffisamment **proche de leur expérience** pour s'en saisir, et voir ce qu'il y a de commun entre leur classe et la vidéo,
- d'illustrer, par l'attitude du maître confronté à la double injonction de l'aide individuelle et de la gestion de la classe, l'objet du **débat professionnel**, sans donner de réponse toute faite, en permettant au spectateur de dire ce qu'il ferait, lui, différemment,
- d'engager une discussion plus **didactique** sur l'étayage de l'élève en production d'écrit, l'aide à l'encodage et aux traitements cognitifs (graphie, mémorisation, conscience phonologique), moment décisif de l'entrée de l'élève dans l'écrit,
- d'inscrire en même temps le travail mené par l'enseignant dans la nécessaire référence culturelle et le **sens** donné à l'activité de production d'écrit,
- de donner corps à l'idée de **posture** professionnelle du maître, de choix éthiques en direction des élèves les plus en difficultés,
- de faire suivre la discussion d'un travail sur les propositions d'organisation possibles en classe, à partir **d'outils** à destination des maîtres (Brigaudiot, 2003 ; Ouzoulis, 2004)

Avant la projection, le formateur annonce la consigne : « *Est-ce que, selon vous, les élèves font de la production d'écrit ?* ». En effet, dans ce que citent les enseignants comme situations de production d'écrit⁹, ils font très massivement référence à des activités de « haut niveau », complexes, très signifiantes socialement, et très peu à des activités

⁹ voir recueil de représentations fait dans la formation « Auxerre », annexes p.79

moins « nobles » (dictées, encodage de mots). Il est donc nécessaire de discuter avec eux ce point.

Dans un second temps, chaque extrait est visionné à nouveau, mais interrompu à la demande pour préciser une information, expliciter la vision d'une image, permettre une question, engager un débat, raconter ce qu'on ressent, ce qu'on pourrait faire différemment...

On devrait alors pouvoir déboucher, avec davantage de clarté sur la tâche à accomplir, sur une typologie des possibles en classe, en matière de production d'écrit, telle qu'elle apparaît dans la synthèse qui sera fournie aux stagiaires (*cf annexes, p. 79*)

6.4 La compréhension, un apprentissage spécifique

Parmi les résultats les plus récents issus de la recherche, les travaux sur l'enseignement de la compréhension sont sans doute parmi ceux qui offrent le plus de perspectives directement utilisables pour les enseignants en classe.

Longtemps, on s'est fixé sur la nécessité de développer (voire prioriser) les activités de compréhension dans l'apprentissage de la lecture. Or, le slogan rituel « Lire, c'est comprendre » est aujourd'hui retourné par ceux qui pensent que comprendre peut être aussi disjoint de lire, préconisant une attention spécifique aux mécanismes qui entrent en jeu dans la compréhension (Fayol, 1996 ; Fayol et Gaonac'h, 2003). Parmi les activités « invisibles » qui font la différence, souvent entre les élèves socialement bien dotés et les autres, le travail sur les inférences, les anaphores, les implicites, les questionnaires de lecture peut être un champ d'activité fécond pour les maîtres, pour peu qu'on les aide à utiliser des instruments didactiques efficaces. Pour avoir moi-même testé l'efficacité du changement de posture magistral sur les questionnaires - *des questions pour vérifier la compréhension, ou des questions pour aider les élèves à comprendre ?* (Goigoux, 2003)-, et avoir mené ce travail avec des maîtres de cycle III en ZEP, j'ai pu mesurer à quel point ce pouvait être une véritable révélation professionnelle bouleversant les représentations des enseignants, aussi bien sur les capacités des élèves que les obstacles qu'ils rencontrent dans le travail scolaire, tout en étant « compatible » avec les fonctionnements pédagogiques les plus variés.

Pour le module de formation, je vais donc me contenter de propositions modestes :

- **observer** scrupuleusement les résultats d'évaluation du champ « compréhension », référer aux exercices proposés et aux compétences nécessaires pour réussir (en liaison avec, notamment, l'activité de décortiquage des compétences nécessaires décrite dans le module 2 p.38 (*voir aussi tableau en annexes p.88*))

- proposer la découverte d'**outils didactiques** réalisés par des enseignants (*voir un exemple en annexes p.76*), et demander aux stagiaires de quelles manières ils pourraient les mettre en œuvre dans leur classe, ou à d'autres niveaux de scolarité
- proposer, à travers l'exploration de guides pédagogiques ou d'ouvrages rassemblant des activités pour le cycle II, d'en extraire les **activités** qui leur semblent propices à un travail spécifique d'enseignement de la compréhension.

J'essaie, par ces choix d'activités, d'organiser des modalités de travail permettant d'éviter l'écueil que décrit bien Durand (1996) du point de vue de l'approche ergonomique : fournir des activités de formation qui ne soient ni « prolétarisantes » (prescription stricte qui ne laisse aucun espace pour l'accommodation au style professionnel, amenant des réactions du genre « *mais moi, je ne peux pas faire ça dans ma classe, c'est beaucoup trop...* »), ni trop exigeantes parce qu'insuffisamment didactisées (« *on me demande de tout réinventer, on ferait mieux de me donner des progressions toutes faites* »).

6.5 Numération, calcul mental

Au cours des entretiens réalisés avec les enseignants ayant accepté de faire passer les évaluations, et à l'occasion d'échanges informels dans les écoles de la ZEP où je travaille, j'ai été marqué par la difficulté des maîtres à interpréter les résultats des élèves sur les items relatifs aux compétences de connaissance des nombres et des procédures de calcul élémentaire. « *En numération, c'est pareil, ils ne savent pas dire combien il y a de dizaines dans 122* » ; « *Nombre et chiffre, pour eux, c'est pareil !* », « *Ils ne donnent pas de sens aux nombres* » ai-je entendu de nombreuses fois. Dans certaines écoles de ZEP, les évaluations CE2 peinent à atteindre 15% de réussite dans les items de calcul mental ! Les résultats des évaluations CE1 recueillis montrent également un déficit de progrès dans ce domaine au cycle II pour les élèves de ZEP (*voir p.17*).

6.5.a Savoirs récents

Y a-t-il une difficulté particulière pour les maîtres à appréhender les enjeux du calcul ? Là encore, on pourrait présumer que le modèle issu de la psychologie (Fayol, 1990 ; Brissiaud, 1989) puisse pourtant apporter des réponses efficaces aux difficultés des élèves. Ces savoirs, relativement récents, tournent autour de la mise en évidence de deux grands concepts :

- les **représentations**, qui organisent nos connaissances, peuvent très bien amener un sujet à émettre une réponse fausse sur un sujet considéré comme proche. C'est le signe que la compétence acquise par l'élève n'est que locale, insuffisamment mise en relation pour parvenir à un niveau d'abstraction efficace pour résoudre le nouveau problème.

Deux exemples d'hypothèses didactiques issus de ce champ de savoir, qui peuvent être utiles aux maîtres pour aider les élèves :

- résoudre $47-3$ n'est pas résoudre $47-\dots=3$.
- on commet plus d'erreurs pour 8×4 (32 est dans plusieurs tables) que pour 3×7 (21 n'est que dans une table) parce qu'on a plusieurs résultats disponibles qui entrent en compétition lors de la récupération des données en mémoire à long terme)
- les **procédures** (symboliques, motrices, perceptives) qui agissent sur les représentations pour les modifier et aboutir à de nouvelles représentations. Quand certaines **conditions** sont remplies, une **action** se met en place. Exemple en calcul mental : pour réunir 4 et 2, on peut (entre autres...) :
 - compter « 1,2,3,4 » , puis « 1,2 » , puis « 1,2,3,4,5,6 »
 - compter « 1,2 » , puis ajouter successivement les 4 autres : « 3,4,5,6 »
 - compter « 1,2,3,4 » , puis ajouter « 5,6 »
 - partir de « 4 » , puis ajouter « 5,6 »

Certains passages entre procédures se font naturellement, d'autres ont besoin d'être enseignées (calcul réfléchi, rôle du langage) pour apprendre progressivement à utiliser les procédures les plus efficaces dans le contexte de la tâche requise.

6.5.b Obstacles ?

Pourtant, ces modèles semblent peu diffusés parmi des enseignants de terrain. Est-ce la conséquence du peu d'enseignants issus des filières scientifiques ? des modèles utilisés en formation ? de leur trop grande nouveauté qui n'a pas encore permis leur diffusion ?

Pourtant, les manuels en usage dans les classes de cycle II (notamment les fichiers de la collection dirigée par R. Brissiaud) ont pris une place prépondérante, et devraient donc assurer aux élèves un enseignement efficace de ces procédures de base, puisqu'ils sont structurés autour d'activités ritualisées censées y conduire.

Mais ce serait oublier que pour un nombre non négligeable de maîtres, le recours à ces outils se fait sans une lecture approfondie du guide du maître, qui est justement fait pour aider l'enseignant à comprendre le sens des activités proposées. Pour reprendre une formulation énoncée par R. Goigoux, « *rien ne permet d'affirmer que les instruments qui se sont révélés efficaces pour conduire une recherche-innovation (et produire des effets sur les élèves) sont intrinsèquement pertinents pour l'enseignement ordinaire, ni que l'utilisation qu'en feront les maîtres correspondra aux intentions des concepteurs* ».

Mais une difficulté est sans doute à chercher du côté de la lecture faite par les enseignants de la demande institutionnelle de « rénovation » des pratiques en mathématiques. En effet, les évaluations institutionnelles montrent de mauvais résultats en « résolution de problèmes » (51% en 2004, contre 84% à la géométrie, devant les mesures (76,6%), la numération (76,5%), le calcul (61%)) Les programmes et document d'applications, rédigés sous l'influence de la didactique des mathématiques, demandent donc de placer la « **résolution de problè-**

mes au cœur des apprentissages, à la fois comme but de l'acquisition des connaissances et comme moyen de permettre cette acquisition » (Charnay, 2002) qui s'inquiète que l'observation des pratiques conduise à s'interroger sur « *le sens même ce qu'est l'activité de résolution de problèmes dans l'esprit des enseignants* ».

La **prescription** rencontrée en formation à l'IUFM ou dans les animations pédagogiques va donc demander de se fixer sur ce terrain, préconisant chez l'élève l'apprentissage de l'argumentation ou de la reformulation, dans des mises en œuvre didactiques exigeantes (et souvent ressenties comme telles par les enseignants). Ce type de préoccupation risque donc d'être dominant (consommateur d'attention...) chez l'enseignant qui tente d'améliorer ce qu'il met en place dans la classe.

Conséquence directe de cette centration sur les tâches de compréhension, le risque existe pour les maîtres, de négliger (parce que semblant archaïque ou désuet) le **travail plus obscur** sur l'automatisation de procédures de base par l'élève.

C'est d'ailleurs, sans doute, le problème auquel toute culture professionnelle est confrontée, largement au delà des mathématiques, lorsqu'elle se sent sommée de faire disparaître des pratiques qu'elle pense non-conformes à la norme prescrite.

Pourtant, ni les programmes ni leurs inspirateurs n'ont cette demande. Pour reprendre les termes de Charnay, « *l'analyse des résultats apportés par diverses évaluations montre également que les connaissances maîtrisées par les élèves au plan des techniques ne sont pas suffisamment disponibles pour traiter des situations* ». Il demande donc également de porter l'effort sur le calcul réfléchi, davantage que sur les techniques opératoires, par l'élaboration par l'élève de stratégies de calcul diverses, mises en œuvre mentalement ou avec l'aide d'un écrit, la mémorisation des tables d'addition et de multiplication et l'automatisation de quelques procédures. Il rejoint là la prescription faite par R. Brissiaud.

Mais il est probable que ces problèmes soient très peu travaillés par les enseignants de terrain : d'abord, à cause du temps nécessaire à la diffusion de ces problématiques (ces travaux sont récents), mais aussi du peu de priorité accordée aux questions mathématiques dans la formation continue. Dans la priorité forte accordée à la « Maîtrise des langages », ce qui concerne les mathématiques se réduit souvent à « argumenter dans toutes les disciplines ». On méconnaît le rapport langage/connaissance des nombres/opérations, qui pourrait donner des clés essentielles aux difficultés de l'élève (Fayol, 2000b) : lien entre noms des nombres et « numéralité », difficultés d'acquisition de la chaîne verbale en français, absence de transparence de la base dix, mais aussi difficultés dans la sélection des meilleures procédures de calcul, transformation des « théorèmes en acte¹⁰ » en concepts, catégorisation de problèmes en fonction de leur organisation sémantique ou de leur formulation, contrainte de la mémoire de travail...

¹⁰ cf « Un étudiant laborieux met 200 heures pour écrire son devoir. Combien mettront 2 étudiants laborieux ? », librement repris de (Fayol, 2000b, p.20)

6.5.c Pistes d'actions de formation

Je pense donc absolument nécessaire qu'un travail d'accompagnement et de formation soit fait, autour des évaluations, sur les compétences des élèves en calcul mental et en numération¹¹. Je propose donc la démarche suivante, qui pourrait constituer un module à part entière de formation, pour lequel le recours aux connaissances d'un didacticien des maths ou d'un psychologue serait nécessaire, afin d'être un recours fiable dans plusieurs des situations suivantes :

- **examen** approfondi des résultats d'élèves en calcul mental et numération, et notamment des graphiques d'évaluation « Joigny » (*cf activité décrite p.35 et graphiques p.66*)
- **confrontation de situations scolaires et de textes de référence**, avec la mise en action suivante : « *Les programmes demandent de centrer l'activité des élèves sur la résolution de problèmes, mais aussi sur les procédures de calcul et de liens entre les nombres. Dans les documents joints, vous essaieriez de classer ce qui vous semble relever du premier champ, et ce qui vous semble relever du deuxième. Si des éclaircissements vous semblent nécessaires en cours de lecture, n'hésitez pas à demander une explication publique* ». Une autre activité possible (avec un second groupe qui pourrait présenter ensuite son travail) pourrait être : « *A la lueur des documents fournis, vous détaillerez les items évalués en calcul mental et numération, pour essayer de préciser quelle lecture nouvelle de l'exercice vous permet tel ou tel extrait de texte que vous allez lire seul, puis ensemble* ».

Documents fournis (voir annexes p.89) :

- synthèse du livret d'accompagnement « Maths au cycle II » (dir : Charnay)
- transcodage entre verbal, analogique, chiffres (Jarlegan, Fayol, Barouillet)
- La place de la question dans un problème (Fayol, Abdi et Gombert, 1987)
- Brissiaud : la place du langage en maths, la numération (synthèse)
- L'erreur pour aider l'élève à chercher (Charnay)
- La mémoire de travail (synthèse de Gaonac'h et Fradet)
- D'autres entrées : Odette Bassis et le GFEN

Une fois de plus, le pari est de confronter les enseignants à la prescription institutionnelle (programmes et document d'accompagnement) et à des extraits de travaux de chercheurs, afin de faire identifier les points de vue différents (qu'ils soient convergents ou divergents) issus des différents champs de la recherche, sans pour autant vouloir les opposer ou en imposer un, mais au contraire en montrant l'intérêt de regarder le monde d'un angle spécifique, sans que ce point de vue invalide forcément tout autre lecture du monde... Par exemple, pour rester sur les exemples évoqués ci-dessus en quoi, pour le maître, s'intéresser

¹¹ à cet égard, je pense regrettable que les épreuves finalement retenues dans le cahier final des évaluations CE1 fassent si peu de place à ces compétences...

aux procédures de calcul mental, à leur enseignement méthodique, est compatible ou non avec la nécessité de travailler la compréhension des situations-problèmes...

C'est sans doute une ambition déraisonnable, mais je pense que cela doit rester un objectif en formation : comprendre que les recherches puissent se regarder chacune comme une approche spécifique, est de nature à ce que l'enseignant se repère mieux, et évite de considérer le champ de la théorisation comme un espace où se confrontent des gens « *qui n'ont qu'à se mettre d'accord* »... et dans lequel il n'a pas à s'impliquer.

7 Évaluation des formations réalisées

Il paraît difficile de réaliser seul un bilan crédible des formations qu'on a soi-même réalisées. Les ergonomes montrent d'ailleurs bien qu'indifféremment de la formation suivie, le seul fait qu'on s'intéresse à un groupe d'individus au travail, qu'on l'accompagne, qu'on le questionne, suffit à modifier son rapport avec son engagement professionnel. Et dans ce cas, comment évaluer la part de la qualité de la formation, et la part du simple suivi ?

Comment mesurer l'efficacité sur le principal, c'est à dire la capacité à faire diminuer les difficultés des élèves, sinon par un suivi à long terme ?

Je n'ai pas su, dans le temps imparti à ce travail, trouver de méthodologie me permettant de disposer d'un recueil d'information statistiquement fiable sur l'efficacité des actions de formation engagées avec les enseignants. Les seuls indices sur lesquels je peux m'appuyer sont, outre mes impressions personnelles évidemment sujettes à caution, les comptes-rendus que j'avais demandé aux participants de me retourner, en prenant le temps d'attendre plusieurs semaines pour laisser le temps à leurs impressions « à chaud » de disparaître. Évidemment, cette modalité a limité le nombre de comptes-rendus retournés. Mais elle me semble néanmoins un élément « qualitatif » à prendre en compte.

7.1 Ce qui s'exprime des comptes-rendus

(voir exemples en annexes p. 104 et suivantes)

7.1.a Du côté de la formation :

Plusieurs citent positivement :

- le travail en petit groupe (permet l'expression de ceux (nombreux) qui n'aiment pas parler en public
- le fait que le formateur se place « *sur terrain neutre* » (JMG¹²) qui permet de s'exprimer « *sans retenue et sans crainte* ». Il est sans doute fait implicitement référence ici à des situations de formation dans lesquelles les enseignants ont l'impression qu'on vient leur « vendre » une innovation, qui risque de les mettre en danger, dans laquelle leur expérience professionnelle est niée.
- la possibilité d'avoir du temps pour analyse (VC), de prendre du recul
- l'ancrage sur le réel (CM : « *constructif* », « *sur des choses concrètes* », « *avec des enfants* », « *avec des situations vécues* »)
- les aller et retours entre la théorie et la pratique (CB, CM, DF, JMG)
- le côté « déclencheur » : « *ça nous a donné le « plus confiance* », « *qui nous a fait franchir le pas* » , « *nous avons commencé...* » (DF)

¹² Les initiales sont celles des enseignants cités dans les annexes

Si j'en crois ces commentaires, la préoccupation que j'avais de centrer les tâches de formation sur la confrontation entre l'ordinaire des activités scolaires et les théorisations possibles me semble confortée. Je n'ai pas été confronté à des attitudes négatives (refus de lire les documents parfois conséquents, difficultés à entrer dans les tâches...). L'exigence que j'ai manifestée avec les stagiaires (densité des activités, variété des entrées, demandes d'implication) semble avoir été vécue comme une marque de « considération professionnelle ».

7.1.b Du côté du « moi » de l'enseignant (réassurance) :

Comme, sans doute, dans toute formation, l'enseignant apprécie d'être réassuré :

- se rendre compte que de nombreux aspects de la prescription sont présents dans son propre enseignement (cf travail sur la synthèse du livret « Lire au CP ») (VC)
- « partager avec des collègues des préoccupations professionnelles » est cité comme bénéfice conséquent (CM, DF, JMG). Pour ne reprendre qu'une citation, « *je me sens beaucoup plus en adéquation avec mes idées* » (DF)

Là encore, cet aspect des témoignages va dans le bon sens : participer à une action collective doit davantage déboucher sur de la confiance en soi que de l'abattement devant l'ampleur de la prescription. Il faudrait évidemment pouvoir pondérer avec l'avis des quelques collègues qui n'ont pas renvoyé leur évaluation : on peut imaginer que leur avis serait moins positif.

7.1.c Du côté de la vision des évaluations :

Après le stage, les comptes-rendus voient les évaluations comme :

- des éléments réconfortants qui donnent des résultats assez proches de son intuition (« *cela m'a rassurée : je me suis dit que je n'avais pas mal jugé, mal interprété, repéré hâtivement* ») (CM)
- un outil pour rechercher et comprendre les difficultés cachées (VC) en même temps que regarder plus positivement que d'habitude les élèves en difficultés (VF)
- le point de départ d'une réflexion sur « *une meilleure organisation des activités au sein de la classe* » (CB)
- des outils efficaces et ergonomiques : « *12 exercices seulement, pas de contrainte excessive de correction, fiables* » (CM) validés par des « *scientifiques* » (donc, moins suspects d'être pervertis par le contact trivial avec le quotidien qui peut aveugler), « *qualité qu'il est difficile d'égalier soi-même dans sa classe* » (VF)

Ce qui s'exprime ici, s'il relève bien l'ensemble des objectifs poursuivis, doit être relativisé, au sens où chaque témoignage fait état d'un ou deux points positifs, jamais de l'ensemble. Le rôle « diagnostique » ou « formatif » de la prise d'information par la passation d'évaluations n'est pas massivement cité ici. Le contraire aurait montré une évolution spectaculaire des représentations des stagiaires. C'est sans doute une compétence qui ne peut s'acquérir que dans le long terme.

Le dernier avis énoncé (validant de la qualité de l'outil proposé) serait un changement de posture radical, si on le compare avec la critique parfois énoncée, reprochant aux évaluations institutionnelles d'être des outils fabriqués par des responsables ou chercheurs « loin du terrain » (sous entendu peu au fait des difficultés quotidiennes de la base). Ce changement de regard me semblerait, s'il était confirmé par une étude statistique, une conséquence tout à fait positive de l'accompagnement autour des évaluations institutionnelles : passer de « personne ne s'occupe de nous » à « là-haut aussi, ils sont à nos côtés¹³ » !

7.1.d Du côté des activités engagées en classe suite à la formation

Les activités suivantes sont citées comme ayant fait l'objet d'un travail spécifique après la formation :

- recevoir les familles avec un support plus objectif (CM)
- accentuer le travail sur la compréhension (VC)
- retravailler les « *confusions grapho-phono* » (VF)
- réorienter le fonctionnement des ateliers de lecture (fonctionnement de la langue, « *lecture offerte* » par le maître) (VF)
- phrase du jour, lecture par l'enseignant, lecture longue avec entrée culturelle (DF)
- travail sur les consignes (DF) (VG)
- modifier les évaluations de fin de trimestre (VG, CB)

Là encore, la liste est intéressante, même si chaque enseignant ne cite qu'un ou deux points. Mais est-il légitime qu'une telle action de formation ait pour but le « changement » ? Assurer ce qu'on doit continuer à faire, parfois plus régulièrement, se poser la question d'abandonner ce qui n'est pas très « rentable » est déjà un travail sur soi très exigeant...

7.1.e Des modules sans doute inégaux

Les aspects concernant **la numération et le calcul mental** sont très peu cités. C'est sans doute lié à la manière dont les activités de ce module ont été proposées : souvent en fin de formation, un peu déconnectées du réel, sauf dans la formation « Joigny » où les évaluations montraient des résultats très intéressants en calcul mental. C'est sans doute aussi ceux pour lesquels la « clarté cognitive » du formateur faisait le plus défaut, renforçant mon intuition de recourir, pour un tel module, à la collaboration d'un spécialiste.

S'il fallait dégager une **idée centrale** des comptes-rendus, les enseignants expriment souvent l'idée d'avoir mieux identifié la nécessité de travailler sur les difficultés de compréhension, la complexité invisible des tâches scolaires (« *je ne pensais pas qu'un petit exercice comme ça pouvait demander autant...* »). C'était un des objectifs que je m'étais fixés. Les comptes-rendus marquent fortement l'idée que l'action à laquelle ils ont participé, certes insuffisante, leur a semblé effectivement inscrite dans leur exercice professionnel. A ce propos,

¹³ On acceptera volontiers la critique de cette vision légèrement optimiste du monde...

j'ai été intéressé par le fait qu'une collègue (CB, St Florentin) ait pris l'initiative de diffuser à ses collègues des écoles primaires de sa ZEP, montrant son souci d'être à son tour un maillon de cette « diffusion d'information ». Ce document est intéressant : il permet, d'une certaine manière, de mesurer l'écart entre ce qui a été dit en formation, et ce qui a pu être entendu. A travers la lecture du document (cf p.107), je mesure à la fois :

- l'écart réel (mais pas disproportionné) entre certaines notions abordées et ce qu'en retiennent ses notes. Le vocabulaire employé n'est pas forcément aussi précis que le vocabulaire spécialisé, mais a le mérite de mettre beaucoup moins à distance le lecteur novice,
- la pluralité des axes de travail possibles qu'elle a perçus,
- l'exigence importante envers elle-même, montrant l'engagement dont elle fait preuve en prenant note, en organisant, en donnant les références bibliographiques,
- la manière dont systématiquement, elle développe tout ce qui est de l'ordre de la mise en oeuvre concrète¹⁴

7.1.f Du côté des demandes ou des appréciations négatives

La plupart de ceux qui ont répondu (les plus motivés ?) manifestent cependant la volonté de ne pas en rester là : on demande d'aller plus loin dans l'analyse des pratiques pédagogiques efficaces (« établir un document référentiel des pratiques pédagogiques qui marchent » (VC), les seules analyses réalisées ne permettant pas « d'apporter de réponse pour les enfants en échec ». Cette difficulté à aller « jusqu'au bout » (JMG) est regrettée, indiquant une crainte que « tout ça reste sans suite », sans pouvoir « mettre en pratique » et « observer les effets ». Il faudrait que ce genre de travail « se fasse sur toute l'année » (VG) de manière filée. On sent bien la volonté de ne pas faire semblant, de ne pas rester des attitudes professionnelles convenues (« se poser des questions », « réorienter sa pédagogie »), et l'ambition affichée que tout ne reste pas en l'état, que les élèves en tirent profit...

La question de la continuité des actions de formation m'est apparue comme fondamentale. Plus que de modules « lourds » (stages longs), la demande est bien celle d'un accompagnement dans le long terme, une aide dans le croisement des regards, qui atténue sans doute cette impression de solitude face aux difficultés de tous ordres. C'est pour moi la conclusion essentielle du travail mené : les enseignants veulent bien prendre le risque de s'engager dans un travail collectif, à condition qu'on leur donne la perspective d'un engagement dans la durée.

¹⁴ rendant encore plus stupéfiante le peu de cas dont font preuve certains formateurs des demandes de « concret » formulées par les enseignants en formation.

7.2 Formateur débutant : un nouveau métier

Au-delà du travail spécifique sur les évaluations, j'ai pu mesurer, pour moi-même, dans la mise en œuvre de ce travail d'accompagnement des enseignants, l'importante difficulté que constitue le fait d'être en situation de *débutant*. Cette source de stress, de fatigue, de « surcharge cognitive », rend coûteux le recul nécessaire pour entendre (et comprendre) les cohérences personnelles de chaque stagiaire, pouvoir les rendre lisibles aux yeux des autres membres du groupe, et éventuellement faire mesurer les écarts entre les uns et les autres, sans pour autant tomber dans la comparaison sociale ou le pédagogiquement correct. Il faut dire que les enseignants ont manifestement une expérience négative en la matière, qui les rend très prudents : certaines pratiques sont bonnes à dire, d'autre non, même lorsque on est (intimement) persuadé de leur efficacité pour les élèves.

Il est donc difficile, pour le formateur, de traquer l'implicite, le non-dit pour le rendre saillant. En ce sens, les activités menées autour du décortilage des compétences nécessaires à la réussite d'un exercice m'ont semblé particulièrement efficaces. A contrario, « *faire état de ses pratiques et les référer à une tableau* » (cf module décrit p.36 et tableau p.88) a été peu productif en situation publique. Chacun a peut-être réussi à faire le lien pour sa propre pratique en lecture/écriture, mais je n'ai pu réussir à rendre visibles par les autres les équilibres que mettait en œuvre chacun, ce qui était mon objectif.

Par contre, l'activité autour de la **vidéo** de classe a été à mon sens extrêmement efficace : montrant « la vraie vie », elle rend la parole accessible à ceux qui ne maîtrisent que peu le discours théorique. Chacun peut en creux se voir faire la classe, identifiant l'écart entre ce qu'il voit et ce qu'il ferait s'il était à la place du collègue. Bien loin de la « séance modèle », chacun remarque tel élève distrait, se demande s'il supporterait le bruit de la classe, explicite qu'il n'aime pas quand tout les élèves ne font pas tous la même chose. Chacun comprend alors mieux le prix à payer dans toute conduite de classe, qu'on juge ou non acceptable selon ses logiques propres.

L'enseignant filmé, présent lors de la formation « Auxerre » m'a même assuré avoir souhaité arrêter la diffusion à chaque seconde, tant il souhaitait communiquer aux autres les minuscules décisions imprévues qu'il avait dû prendre à chaque instant dans la séance, lui remontant en mémoire au moment de la projection du film.

De plus, dans les exemples choisis, la pratique du maître a permis de se mettre assez facilement (et collectivement) en position de recul, autour des activités de langage dans la classe, de l'organisation du travail de groupe, de la manière dont se fait l'aide individuelle, ou autour de l'étayage en production d'écrit. Ce moment de construction collective a permis de mieux accepter le recours ultérieur à des supports didactiques ou des apports théoriques. Chacun a pu mettre des mots sur un ressenti : « *On a théorisé notre activité, au lieu de se voir infliger des théories qu'on n'arrive pas à relier à notre activité* » dira une stagiaire en reparlant de la manière dont elle avait vécu la séance avec la vidéo.

C'est bien cette activité qui est difficile et efficace en formation : rendre dicible le réel, faire affleurer le minuscule du geste quotidien, tant de fois répété qu'il en est devenu invisible même à soi-même...

7.3 Confusion des genres ?

En ce sens, j'ai ressenti que la gestion de la situation de formation par un ex-pair¹⁵, c'est à dire quelqu'un issu du terrain, ayant l'expérience de la classe, avait un sens fort auprès des enseignants, pour autoriser la prise de parole. Comme si, pour reprendre le vocabulaire de la psychologie ergonomique, c'est parce que « j'en suis » que je connais le « genre » et peux vous permettre d'exprimer publiquement votre « style ». C'est sans doute pour une raison de cet ordre qu'un avis du type de celui du jury du PIREF peut avoir été vécu comme « très intéressant » malgré son côté repoussoir (présentation compacte, taille du document...).

Mais en creux, reconnaître cette position impose au formateur de ne pas trop mélanger les genres, ce que je fus parfois obligé de faire lorsque je devais être aussi (par défaut d'autre possibilité) celui qui faisait le moment d'apport plus théorique, risquant ainsi de perdre cette position de « neutralité bienveillante » que j'essayais d'occuper. Outre le fait de ne pas avoir la compétence strictement disciplinaire pour le faire (ce qui peut indiscutablement nuire à l'intelligibilité du propos), ce mélange peut aussi perturber le stagiaire : présenter le fruit d'une recherche induit malgré soi l'idée que c'est « ce qu'il faut faire », que c'est ce regard qui est pertinent pour la classe. On risque alors de retomber dans la prescription externe. Au contraire, le véritable expert (didacticien, psychologue) assume de voir le monde de son propre point de vue, même s'il demande ensuite à l'enseignant de le réorganiser pour le rendre « utile » à son « métier ».

Or, j'ai insisté plus haut sur le fait qu'une des clés pour la formation continue des enseignants me semble être autour de la mise en évidence de cette « cartographie » de la pluralité des sciences et des recherches qui peuvent concerner l'activité du maître et la classe, charge ensuite à chaque enseignant (et donc au conseiller pédagogique qui l'y aide) d'être davantage celui qui trie et qui met en action ces théories « de laboratoire » dans le complexe et l'incertitude de la classe.

A l'issue de ces actions de formations, une des nouvelles pistes que j'entrevois serait d'organiser des modules de formation intégrant, autour d'une problématique professionnelle identifiée, une mise en cohérence et un suivi global assuré par un formateur issu du Premier

¹⁵ pour reprendre une expression de M. Cambe, directeur adjoint de l'IUFM d'Auvergne, devenue célèbre au sein de la promotion 2004 du DESS ICP.

Degré (l'ex-pair), avec des apports théoriques identifiés par des spécialistes (professeurs d'IUFM, universitaires, didacticiens, mouvements pédagogiques), charge au groupe « interprofessionnel » ainsi constitué de fabriquer des « mises en musique » opérationnalisables pour la classe.

Donner un statut au « conseiller pédagogique », c'est aussi ne lui faire faire que ce pour quoi il est réputé compétent (aider à voir clair dans les mises en œuvre et dilemmes professionnels, et tisser avec d'autres spécialistes les accompagnements à mettre en œuvre) sans le charger d'autres missions.

On a sans doute beaucoup à gagner, à la fois pour la reconnaissance du rôle spécifique de chacun et l'efficacité auprès des élèves, à « *l'émergence d'une culture commune* » permettant des « *expérimentations où les compétences des uns (recherche fondamentale) et des autres (acteurs de terrain) sont intégrées dans une problématique où les cloisonnements n'ont plus de sens* ». Cette utopie nécessite « *l'engagement des institutions, seules capables de fournir les moyens humains, matériels et financiers indispensables* ».¹⁶

¹⁶ Les passages entre guillemets sont librement extraits de (Kail et Fayol, 2003), p. 7

8 Des conclusions pour le conseil pédagogique

Le conseil pédagogique, si on essaie de le définir de manière pragmatique, pourrait se déterminer comme la fonction consistant à aider un enseignant à « *en être* », au sens de renforcer son appartenance au corps professionnel dont il est membre, et donc à partager ses problématiques, ses difficultés, ses dilemmes, ses ambitions, ses postures éthiques. En ces temps de transformations professionnelles, liées aux transformations sociales, on mesure immédiatement la complexité de l'injonction : comment faire partie d'un corps qui a bien du mal à se mettre d'accord sur une boussole commune (la réussite de tous les élèves), réclamées par tous, mais assumée par peu ?

En être, cela pourrait signifier renforcer sa familiarité, aux multiples sens du terme :

- familiarité avec ses pairs : rejetant la distance qui inquiète et fragilise, connaître ce qui nous rassemble, dans la reconnaissance mutuelle d'un « genre » qui cimente sans bétonner, qui renforce et donne légitimité, en laissant chacun agir avec son propre « style »,
- familiarité avec le sujet pris pour cible de formation, dans une acculturation progressive respectant à la fois les pré-occupations de chacun et les points de vue à partir desquels peuvent se fabriquer des théories sur le sujet.

Si on en reste au sujet abordé ici, *les difficultés d'utilisation par les maîtres des évaluations institutionnelles*, il me semble pouvoir dégager quelques pistes pour espérer renforcer cette familiarité :

- **choisir** un objet de travail en assumant, formateurs et formés, qu'il soit un sujet de **difficulté**, un objet qui fait souci, pour lequel les réponses ne sont pas aussi simples qu'elles peuvent apparaître dans la prescription institutionnelle. Dit autrement, pour le conseiller pédagogique, assumer, de la place différenciée qui est la sienne (celui qui n'a pas charge de classe...), d'être bien à côté de ceux qu'il prétend vouloir aider.
- **Trouver le moyen** d'articuler
 - une **lecture** de plus en plus fine de l'activité enseignante, en l'illustrant de moments d'observation de l'activité (et des difficultés) des élèves, qui vont aider à fabriquer une culture commune du groupe,
 - et des **prises à distance** étayées par des apports extérieurs qui vont petit à petit donner au groupe (et à chacun de ses membres) les moyens d'accéder à un langage permettant de parler de l'activité, du problème.

Chacune auto-alimente l'autre : on vérifie dans le réel la pertinence du modèle théorique, on peut mieux lire la réalité à partir de ce qu'on en théorise. Sans cela, on se condamne à ce qu'elle nous glisse entre les doigts dans un magma informe. Dans cette activité, le travail, au sens le plus artisanal, sur les matériaux que sont les textes, leur réorganisation et

réécriture (voir *production du stage « Joigny » p.101*) est un procédé extrêmement efficace.

- Accéder à la **conscience de la pluralité des modèles explicatifs** : articuler entrées didactique, pédagogique, psycho-sociale, langagière, cognitive, du point de vue du formateur, comme du point de vue de la conscience qu'en construit l'enseignant : comme pour l'activité de l'élève, l'activité méta-cognitive de l'enseignant en formation sera d'autant plus efficace qu'il accèdera progressivement à la conscience du champ dans lequel il pense et agit, à un moment donné. Le conseiller pédagogique, ou le formateur, lui-même, sera d'autant plus efficace qu'il se sera nourri de ces différents modèles, et ne mettra pas les stagiaires à distance en cherchant obstinément à réduire le monde à son champ de prédilection.
- **Oser mettre en acte la réflexion au service de l'action**, en imaginant (ou diffusant) des outils didactiques permettant aux enseignants d'être dans une relation équilibrée avec leur activité professionnelle : ni appliquer docilement des outils conçus en dehors d'eux, ni leur laisser la seule responsabilité de la mise en œuvre didactique si coûteuse en terme de temps de préparation.
- Être suffisamment **exigeant** avec soi-même pour aller jusqu'à la **mise en acte** (voire en preuve) des réponses qu'on tente de forger. C'est la condition essentielle de la crédibilité, mais c'est aussi le plus difficile à réaliser, parce qu'exigeant du temps, de l'engagement sur la durée, la persistance des dispositifs d'accompagnement et la stabilité des équipes.

On parle souvent, en psychologie sociale, d'engagement du sujet dans la tâche. On a vu combien la défiance pouvait être grande entre les enseignants de terrain et les corps intermédiaires, parfois tellement chargés de tâches contradictoires que leur motivation en devient illisible aux yeux de ceux sur lesquels il doit agir. Pour le conseiller pédagogique, les faire s'engager dans un processus de formation continue nécessite donc parfois des ruses presque manipulatoires.

Mais un fois ce premier « pied dans la porte » engagé, c'est bien avec un autre engagement, éthique celui-ci, qu'il faut se frotter, en interrogeant avec obstination et humilité ses propres représentations des priorités du métier d'enseignant : former une communauté d'adultes au service des élèves, et surtout de ceux qui ne peuvent compter que sur l'école pour réussir leur entrée dans la Culture...

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (1993)**, Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In Allal L., Bain D. , Perrenoud, P., *Évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, pp. 81-98.
- Allal, L., Cardinet, J. , Perrenoud, P. (éd), (1979, 1981, 1983, 1985)**, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Peter Lang.
- Astolfi, J.-P. (1997)**, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF
- Bautier, E. (2002)**, Décrochage scolaire, genèse et logique des parcours (ESCOL, Paris VIII), Rapport de recherche pour la DPD/MEN
- Brigaudiot, M. (2003)** *Première maîtrise de l'écrit*, Paris, Hachette Éducation
- Brissiaud, R. (1989)**, *Comment les enfants apprennent à calculer*, Paris, Retz (2003,réed.)
- Chartier, A.-M. (1998) L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques, *Recherche et Formation*, n° 27, pp. 67-82.
- Cifali, M. (1996)**, Démarche clinique, formation et écriture, in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135.
- Charnay, R. (1996)**, *Pourquoi les mathématiques à l'Ecole*, Paris, ESF
- Crahay, M. (2000)**, *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck, coll. "Pédagogies en développement".
- Doly, A-M. (1998)**. Métacognition et médiation à l'école. in M Grangeat (coordonnateur), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, (p.17 à 61) Paris : ESF.
- Durand, M. (1996)**. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. (1990)**. *L'enfant et le nombre*. Delachaux & Niestlé.
- Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles L. & Zagar, D. (1992)**. *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, P.U.F.
- Fayol, M. (1996)**. A propos de la compréhension... in Observatoire National de la Lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : MENSUR
- Fayol, M. et al. (2000a)**. *Maîtriser la lecture*. Observatoire National de la Lecture. Paris, C.N.D.P.
- Fayol, M. (2004)**, La lecture comme processus dynamique, in *Nouveaux regards sur la lecture*, Observatoire National de la Lecture, Paris : SCEREN, pp. 81-98
- Florin, A. (1991)**. *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Florin, A., Guimard, P. & Nocus, I. (2002)**. Les évaluations des enseignants et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves : études longitudinales à l'école maternelle et à l'école élémentaire. *Le langage et l'homme*, 2, pp.175-190.
- Florin A. & Veronique D. (2003)**, "Apprentissage de la communication en milieu scolaire", in Kail, M. & Fayol, M. (eds), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages*, Paris, PUF, pp. 240- 282,
- Gaonac'h, D., & Larigauderie, P. (2000)**. *La mémoire de travail dans les activités mentales. Mémoire et fonctionnement cognitif*. Paris, Armand Colin.
- Gaonac'h, D., Fradet, A. (2003)**, « La mémoire de travail : développement et implication dans les activités cognitives », in Kail, M. & Fayol, M. (eds), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages*, Paris, PUF, pp. 91- 150,
- Goigoux, R. (1999)**, Apprendre à lire : de la théorie à la pratique ", *Repères*, 18, pp. 147-162,
- Goigoux, R. (2000)**, « Comprendre le travail enseignant pour mieux le transformer : les apports de la psychologie ergonomique et de la didactique », in *L'analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré, DSCO-CNDP*
- Goigoux, R. (2003)**. Enseigner la compréhension : l'importance de l'auto-régulation, in Fayol, M. et Gaonac'h, D., (Eds.): *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*, pp. 182-204, Paris, Hachette.

- Hadji, Ch. (1989)** 1990, *Évaluation, les règles du jeu*, ESF.
- Hadji, Ch. (1997)**, *L'évaluation démystifiée*, ESF, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques.
- Kail M., Fayol M. (2003)**, *Les sciences cognitives et l'école*, Paris, PUF
- Lahire, B. (1994)**, L'inscription sociale des dispositions langagières, *Repères* n°9 nouvelle série, Activités métalinguistiques à l'école, INRP : Paris pp 15-27
- Lahire, B., (1993)**, *Culture écrite et inégalités scolaires -sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon (réédition 2000).
- Leplat J., (1997)**, Regards sur l'activité de travail. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris : PUF
- Monteil, J.-M. (1997)** *Éduquer et Former. Perspectives psycho-sociales*, Grenoble : Presse universitaires de Grenoble.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1996)**. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck (3e éd. 2000).
- Saujat, F. (2001)**. "Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour". *Éducation Permanente* n° 146 pp. 87 - 98
- Toczek, M.C. et Martinot, D. (Eds) (2004)**, *Le défi éducatif*. Paris : Armand Colin.
- Ouzoulias, A. (2004)**, *Favoriser la réussite en lecture : les Maclé (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture-Ecriture)*, Paris : SCEREN-Retz
- Weiss, J. (1993)** Interaction formative et régulation didactique, in Allal, L., Bain, D. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 113-122.

Ressources bibliographiques sur Internet

- Chaliès, S. (2003) *Le tutorat est-il vraiment utile ? Examen des conditions d'efficacité en formation professionnelle*
www.orleans-tours.iufm.fr/ressources/ucfr/eps/journee_eps/contributions/Chalies.htm
- Charnay, R. (2002), « "Qu'en enseigne-t-on aujourd'hui en mathématiques dans les écoles élémentaires d'Europe et que pourrait-on y enseigner ?" », colloque européen sur l'enseignement des mathématiques, Paris Sorbonne
<http://www.apmep.asso.fr/EMecol1.html>
- Charnay, R. (2004), *En mathématiques, l'utilisation des connaissances se manifeste à travers la résolution de problèmes* », 4ème Université d'automne du S.N.U.I.P.P., La Londe-les-Maures, 22, 23, 24 octobre 2004
<http://www.snuipp.fr/article1971.html>
- Fayol, M., Camos, V. et Roussel, J.L. (2000b). Acquisition et mise en oeuvre de la numération par des enfants de 2 à 9 ans.
www.psy.univ-bpclermont.fr/lapsco/membres/articles/fayol-camos-roussel00.pdf
- Serres, G., Ria, L., Durand, M. (2004) *Analyse du développement de l'activité professionnelle en formation initiale des enseignants*, 7e Biennale de Éducation et de la Formation, Lyon 2004 ¶
www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/6080.pdf
- Suchaut, B. (2004), *Les différences et les inégalités de réussite à l'école primaire : enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation*. 4ème Université d'automne du S.N.U.I.P.P., La Londe-les-Maures, 22, 23, 24 octobre 2004. 15p.
<http://www.u-bourgogne.fr/IREDU/2004/04098.pdf>
- Suchaut, B. (2003), *Qu'apprend-on au cycle III ? Évolution des compétences des élèves du CE2 à la sixième ?* ", IREDU, Dijon, 24 p.
<http://www.u-bourgogne.fr/IREDU/2003/03066.pdf>

ANNEXES

Cahier des charges de l'évaluation CE1	p.59
Résultats des passations d'évaluation sur l'échantillon d'élèves (pré-test)	p.61
Éléments de lecture des évaluations pour les maîtres	p.64
Synthèse des informations transmises à chaque enseignant (exemple)	p.67
Questionnaire initial rempli par les enseignants	p.68

Scripts des formations réalisées

St Florentin	p.70
Joigny.....	p.72
Auxerre	p.74

Outils utilisés en formation

Tableau « Fijalkov » sur les difficultés de l'apprenti-lecteur	p.75
Livret lecture compréhension (Antoine Fetet)	p.76
Synthèse sur l'enseignement de la compréhension	p.77
Synthèse sur la production d'écrit	p.79
Recommandation PIREF	p.81
Synthèse document ministériel « Lire au CP »	p.87
Compétences en lecture : décorticage	p.88
Synthèse Numération/calcul mental	p.89
Extraits des cahiers d'évaluation CE1 « Élèves »	p.94
Script des vidéos « Production d'écrit en CP-CE1	p.97
Production de stagiaires	p.101

Évaluations par les stagiaires des formations subies	p.104
---	--------------

Cahier des charges de l'évaluation de milieu de CE1

(commande ministérielle)

Objectifs de l'évaluation

L'évaluation en milieu de CE1 s'inscrit dans la continuité des actions déjà entreprises pour prévenir l'illettrisme. Il s'agit de mettre en place en fin de premier trimestre/début de deuxième trimestre du CE1, une évaluation destinée aux élèves encore en difficultés de lecture et permettant de caractériser ces difficultés. Cette évaluation ne se substitue pas à l'évaluation diagnostique à l'entrée en CE2 qui garde son caractère national et obligatoire et reste destinée à révéler les points forts et les points faibles de chaque élève admis en cycle 3. La période choisie pour la passation de l'évaluation en CE1 permettra aux enseignants de distinguer d'une part les élèves qui relèvent d'une prise en charge dans la classe et pour lesquels ils auront à envisager des pédagogies adaptées avant la fin du cycle 2 avec l'aide des réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté (RASED) éventuellement, d'autre part les élèves pour lesquels le recours à des dispositifs d'une autre nature serait nécessaire (regroupement d'adaptation ou prise en charge intensive par le RASED, prises en charge spécialisées à l'extérieur de l'école, par exemple).

Cette évaluation sera accompagnée d'une part de recommandations et de commentaires qui renverront les maîtres vers des pistes pédagogiques adaptées (remédiations), d'autre part d'orientations pour des prises en charge spécifiques.

Spécificités de l'évaluation en CE1

L'évaluation en CE1 ne fera pas l'objet de statistiques au niveau national. Il n'y aura donc pas de remontées vers le ministère. Les épreuves de cette évaluation ne feront pas l'objet d'un renouvellement annuel. Les résultats ne seront pas prédictifs des décisions qui seront prises en fin de cycle.

L'évaluation en milieu de CE1 se composera de deux parties :

La première concernera tous les élèves. Elle servira à repérer les élèves en difficulté. A cet effet, le groupe de concepteurs créera une épreuve dont la durée de passation n'excédera pas dix minutes à un quart d'heure. Cette épreuve standardisée permettra - à partir de critères objectifs et communs à l'ensemble de la population - de « trier » de façon homogène quel que soit le niveau moyen de la classe, deux groupes d'élèves : l'un sans difficultés majeures de lecture, l'autre ayant des difficultés de lecture dont l'analyse doit être précisée. Ces critères seront déterminés à partir des compétences « critiques » devant normalement être acquises en fin de CP (cf. livret « lire au CP »).

La seconde épreuve, concernera les élèves repérés par la première épreuve comme ayant des difficultés, soit environ 20% des élèves. (Ce % moyen recouvre des réalités diverses, dans certaines classes le dispositif pourra concerner les 2/3 de la classe). Elle sera composée d'une suite de « petits » exercices, en lecture/écriture et en numération. Les items des exercices devront être suffisamment diversifiés pour pouvoir détecter et définir avec précision - pour toutes les compétences devant être acquises en fin de CP - la nature des difficultés qui freinent les apprentissages. Par ailleurs, pour repérer les différents niveaux de difficulté il faudra concevoir des exercices offrant des items très faciles (accessibles aux élèves les plus « faibles ») et des items difficiles. Il sera intéressant de mettre en parallèle des situations de lecture /écriture et de numération. Ainsi, pourra-t-on vérifier, par exemple, si les difficultés éprouvées par un élève lors de dictées de syllabes (ou de mots) se retrouvent quand celui-ci est confronté à des nombres.

La durée totale de l'épreuve ne dépassera pas 60 minutes, elle se fera en passation collective, cependant quelques situations en passation individuelle peuvent être envisagées notamment pour inclure l'usage de l'oral. La durée de chaque exercice ne dépassera pas 3 minutes (présentation comprise) et les consignes seront lues systématiquement par les maîtres. La correction de chacun des exercices doit être rapide et se limiter pour chaque item à un repérage des bon-

nes et mauvaises réponses. Les difficultés de l'élève seront caractérisées en fonction de la sommation organisée des résultats obtenus à chaque exercice et des croisements qui pourront être effectués à travers les dimensions et compétences évaluées.

Les dimensions évoquées :

Dimensions	Exemples (non exhaustifs) de situations
Compréhension	Textes puzzle, écriture de « petits mots » dans un texte à trous ; Lier une phrase lue (par l'enseignant ou par l'élève) et l'illustration correspondante ; Toutes les situations habituellement utilisées dans ce domaine.
Reconnaissance rapide de mots	Toutes les situations habituellement utilisées dans ce domaine.
Graphisme	Passage de l'écriture script à l'écriture cursive, gestion de l'espace graphique de la feuille.
Phonologie	Toutes les situations habituellement utilisées dans ce domaine.
Codage, décodage	Dictée de syllabes, de mots ; Lecture d'une syllabe ou d'un groupe de graphèmes au milieu d'une série de syllabes (cra, car, rac ...), d'une série d'homophones à l'écrit...
Numération et calcul	Suite des nombres (en commençant par 1, puis par un autre nombre) ; Dictée de nombres (en dessous de 100) ; Dénombrement et comparaison de collections (y compris des collections inférieurs à 10 éléments) ; Calcul mental (en particulier les doubles) ; Compléments à 10 ; Passage à 10 ; Comparaison de nombres (y compris sous la forme $5 + 4 < 5 + 8$) ; Intercalation de nombres

Calendrier

Élaboration des épreuves : de février à mai

Expérimentation des épreuves sur quelques classes : juin

Analyse, mise au point définitive des deux épreuves de juillet à octobre

Mise à disposition des épreuves dans un certain nombre de circonscriptions : mi décembre

Mise à disposition des épreuves dans les écoles de ces circonscriptions : janvier 2005

Généralisation en novembre/décembre 2005