



Doctorat en Sciences de l'Éducation

Thèse présentée par Eric PENSO

Soutenue en juin 2011

Influence de l'engagement des enseignants sur les résultats des élèves

Peut-on se passer de formation continue ?

Directeur de Thèse : Professeur Yvan Abernot

Jury :

1. Mr WEISSER Marc , Université de Mulhouse
2. Mr ROQUET Pascal, Université de Montpellier 3
3. Mr MERCIER Alain, Université de Provence, Aix- Marseille 1
4. Mr ABERNOT Yvan, Université de Provence, Aix-Marseille 1

Résumé

L'hypothèse que j'émetts au début de cette enquête est la suivante : ce n'est pas l'acte de formation lui-même qui est décisif, mais l'envie de formation. Plus précisément, ce n'est pas l'acte de candidature qui peut à lui seul faire bouger les pratiques mais la formulation par le maître ou l'équipe de professeurs d'un questionnaire. C'est parce qu'il est déjà rentré dans une dynamique de recherche et d'action que sa demande de formation porte à elle seule une volonté de basculement, que la demande soit honorée ou pas.

Pour étayer ma thèse, j'ai constitué quatre groupes d'enseignants :

- Le premier groupe, que l'on nommera groupe expérimental, est composé de quinze enseignants ayant formulé une demande de formation, sur l'exploitation des évaluations nationales CE1 et un suivi de cohorte au CE2 avec les mêmes élèves, formation qu'ils ont obtenue.
- Le groupe témoin n°1 rassemble des professeurs qui ont formulé la même demande et qui n'ont pas été retenus cette année dans la formation souhaitée.
- Le groupe témoin n°2 se compose de maîtres n'ayant pas souhaité être formés et étant pourtant inscrits d'office au stage.
- Le groupe témoin n°3 rassemble des enseignants qui ne demandent rien et qui seront exaucés dans leur non demande.

Les évaluations de 564 élèves (environ 140 par groupe) à trois moments successifs – lors des évaluations nationales de mai 2009, puis en décembre 2009, enfin en avril 2010 – m'ont permis de mener une analyse comparative et de tirer quelques conclusions sur l'influence de l'engagement, avec ou sans formation, sur les performances scolaires des élèves. Ayant rajouté à ces évaluations deux autres techniques de recherche, l'interview et l'observation sur le terrain, l'analyse présentée concerne également l'évolution des comportements des élèves sur ces onze mois d'expérimentation, aussi bien dans la classe que lors de l'aide personnalisée.

Les résultats que j'obtiens en bout de course ne sont pas exactement ceux que j'attendais en amont et montrent que la formation continue, sur certains aspects essentiels que je développe, finit par avoir un impact bénéfique sur les professeurs et par ricochet sur les élèves.

Au terme de cette étude, je propose deux types de contributions que j'espère utilisables sur le terrain :

- La première, adressée aux enseignants, a vocation à susciter chez eux un questionnement, d'abord individuel puis collectif, avant de s'engager dans une formation.
- La seconde, adressée aux formateurs, fixe quelques repères pour que ces derniers utilisent à bon escient cette envie de formation puis sachent *in fine* mesurer l'impact d'un stage et d'un suivi sur les pratiques des maîtres et sur les résultats des élèves.

Mots Clés

ATTITUDE – CATEGORIES d'ELEVES - CHANGEMENT -COMPETENCE -
COMPORTEMENT - ENGAGEMENT – EVALUATION - FORMATION CONTINUE –
INTERVIEW – MOTIVATION – NIVEAU d'EXERCICES – OBJECTIF - OBSERVATION
PERFORMANCES SCOLAIRES – PRATIQUES ENSEIGNANTES.

The influential commitment of teachers on the improvement of pupils' scholastic results.

Abstract

The hypothesis which I would like to bring about at the beginning of this survey is on the following : It is not the training experience which in itself is the deciding factor, but the training drive. To be more precise, it is not the enrollment in a training program which can alter the course of events, but the teacher's formulation or teaching staff's questioning. This is because he/she has entered a research process and has resorted to an action that his/her teacher's education brings about a desire for change, whether the request has been honored or not.

To emphasize my thesis, I have made up four groups of teachers.

-The first group, which I will call an experimental group, is which made up of fifteen teaching staff, having requested a training session on the usage of the national primary school evaluations for eight year olds, following the next school year with the same group of pupils, and the above staff succeeding in obtaining their teacher's training education.

- The second group who have requested to be enrolled but have not been accepted that year for their teacher's training course.

-The third group is made up of teachers which have not wished to be trained, and nevertheless been enrolled against their will in this training session.

- The fourth group is made up of teachers who have not asked anything and who will not be enrolled.

564 pupils (around 140 per group.) have been evaluated at three successive periods, during the national evaluations in May 2009, in December 2009, and finally in April 2010. This has given me to bring about a comparative analysis, and draw some conclusions on the influential commitment with or without training on pupils' scholastic performance. To these evaluations, two other research techniques were added, interviews and practical observations. The presented assessment equally relates on the evolution of pupil's behavior within these eleven month's experimentation, be it in a classroom or in an individual session.

The results which I have finally obtained are not exactly the ones I was expecting previously, and demonstrates that teacher's continuing education on certain essential factors which I elaborate, end up on having a beneficial impact on teachers and in turn rebound on pupils.

The final part of this study there are two kinds of contributions which I hope will be useful for teachers and trainers alike.

-The first point is meant to teachers; it is a vocation to create with them an individual, then a group questioning before getting involved in a training session.

-The second point is meant to the trainers; I have laid down for them some reference points, to reinforce the teacher's motivation, and also I have given them the means to evaluate their training.

Keywords :

Values, student categories, change, ability, behavior, commitment, assessment, continuing education, interview, motivation, exercise level, objective, observation, scholastic results, practical teaching.

Remerciements

Qu'il me soit ici permis d'adresser mes chaleureuses salutations aux inspecteurs, conseillers pédagogiques et enseignants des circonscriptions du Var. Par leur gentillesse, leur disponibilité et leur dévouement, ils ont rendu possible cette expérimentation dans une soixantaine de classes de ce département. J'ai également une pensée pour les enseignants et conseillers des Bouches du Rhône, particulièrement ceux des circonscriptions de Marseille 5,6 et 7, qui m'ont permis de préparer le terrain, de réfléchir à bâtons rompus puis de vérifier certaines observations *a posteriori*, dans des territoires différents.

Madame Pétri, conseillère pédagogique départementale du Var durant la période de l'expérimentation, a joué un rôle important dans l'élaboration de l'évaluation qui se trouve au centre de la présente thèse. Sa collaboration et la qualité de ses observations m'ont grandement allégé la tâche et je me dois ici de la saluer très amicalement.

Je souhaite bien sûr associer à ces remerciements le professeur Yvan Abernot, qui a parfaitement joué son rôle de directeur de thèse avec la constance, la rigueur et l'humanisme qui sont ses marques de fabrique. Mais il a fait bien plus que cela : au moment où mes travaux tendaient à se disperser, il a contribué à me remettre sur les bons rails. Je lui dois notamment l'idée du dispositif des quatre groupes qui sera mis à l'épreuve dans cette étude. Autour de Monsieur Abernot, Bernard Donadieu (ancien maître de conférences à l'université de Provence) et les doctorants que j'ai retrouvés tous les mois pendant quatre ans dans le cadre de séminaires thématiques m'ont fait vivre des moments d'échanges à la fois stimulants et fructueux. J'y ai aimé le respect de la parole de chacun, l'implication des participants, la qualité des propos, l'esprit d'entraide et de camaraderie.

Merci encore à Jonathan Maza, professeur d'anglais, qui m'a aidé à résumer cette thèse dans sa langue de prédilection et m'a prêté main forte pour traduire certains textes (que l'on retrouvera dans la bibliographie), textes qui m'auraient été inaccessibles sans son soutien et sa patience.

Je n'oublie pas enfin de faire un clin d'œil à mon épouse et mes deux filles, qui depuis quatre ans donc, ont vécu (ou survécu) au rythme de mes travaux et de mes humeurs. Tous ceux qui ont tenté l'expérience de l'écriture d'une thèse sauront par quels chemins tortueux on passe et l'on fait passer notre entourage.

Coordonnées

Thèse préparée à l'Université de Provence, 1 avenue de Verdun, 13 410 Lambesc.

Ecole doctorale : Cognition, Langage, Education.

Laboratoire : Education, Formation et Evaluation – UMR ADEF.

Table des matières

Introduction	6
Chapitre 1 : Repères théoriques	10
1.1 L'engagement	
1.2 Les pratiques	
1.3 L'évaluation	
1.4 L'attitude	
1.5 La formation	
Chapitre 2 : Présentation du dispositif d'investigation	47
2.1 Cadre et délimitation de l'expérimentation	
2.2 La formation et le suivi des enseignants	
2.3 La mesure des attitudes et des changements	
Chapitre 3 : Présentation des résultats obtenus et discussion	68
3.1 L'analyse des performances des élèves	
3.2 Analyse des interviewees	
3.3 Regard sur les observations	
Chapitre 4 : Etudes de cas d'élèves	115
4.1 Etude d'un élève ayant des acquis insuffisants	
4.2 Etude d'un élève ayant des acquis encore fragiles	
4.3 Etude d'un élève ayant de bons acquis	
4.4 Etude d'un élève ayant des acquis très solides	
Chapitre 5 : Contributions à des pistes d'action	141
4.1 Susciter ou renforcer l'engagement d'un professeur	
4.2 Susciter ou renforcer l'engagement d'une équipe de professeurs	
4.3 Aider le formateur à apprécier l'impact de son action	
Conclusion	168
Bibliographie	171
Index des figures, glossaire et sommaire détaillé	175
Annexes	187

Introduction

Quel rôle joue l'engagement dans la formation d'adultes ?

L'étude que j'entreprends ici s'inscrit dans un long cheminement qui a pris sa source voici une vingtaine d'années, alors que je faisais mes premiers pas dans le métier de formateur.

C'est en quelque sorte le troisième chapitre d'un cycle d'écrits initié en 1996 avec mon sujet de maîtrise puis prolongé en 2007 avec mon mémoire de Master 2.

Rappel de mes travaux antérieurs

En 1996, sous le titre évocateur « Ces gens qui nous disent non », je racontais mes péripéties face à des enseignants du premier degré refusant d'être formés, se retrouvant en stage malgré eux en tant que public désigné par l'institution. J'étais alors un animateur en zone d'éducation prioritaire, chargé par mon inspecteur de l'époque d'impulser une dynamique dans les domaines de la lecture, de la production de textes et de la numération, autant de sujets dans lesquels de nombreux élèves issus des quartiers défavorisés rencontraient des obstacles importants dans leurs apprentissages.

A partir de cinq saynètes tirées du réel, je me suis efforcé de comprendre les raisons de ces différents refus, puis de les catégoriser, enfin de voir dans chaque cas les réponses que le formateur pouvait apporter.

Cette réflexion sur la négativité m'a surtout amené à rejeter le concept de « public désigné » en formation continue, sauf dans des cas bien particuliers comme celui de la transmission d'informations radicalement neuves ou de remise à niveau indispensable (pour que la mission de service public soit convenablement assurée). Je pense ici à la présentation de nouvelles réformes, à l'enseignement des langues vivantes ou à l'utilisation du matériel informatique mis à disposition dans les écoles. Dans un tout autre registre, je songe à la gestion des personnels en difficulté. Toutes ces situations singulières placent effectivement l'institution dans le devoir de former ou d'accompagner son personnel. Dans ce cadre, désigner le public partant en stage n'a rien de choquant. Mais elles restent finalement assez marginales dans l'ensemble du plan de formation et le principe de la candidature volontaire et individuelle, ou mieux, d'une candidature groupée, doit être selon ma perception la règle.

En 2007, devenu entre temps inspecteur d'Education Nationale, j'expérimentais cette fois le transfert d'une formation choisie par les équipes enseignantes (d'école et de collège) d'une circonscription à une autre.

Cette liaison école-collège s'appuyait sur une analyse des résultats extraits d'évaluations locales et nationales. Quelques compétences peu ou mal appropriées par une majorité d'élèves étaient ainsi repérées et servaient de base à l'élaboration collégiale de séquences d'apprentissage ou de remédiation. Tout ceci semble, au fond, assez classique.

Mais ce qui rendait attractive la formation était le prolongement de l'échange entre professeurs au sujet des écoliers et des collégiens. Des binômes mixtes composés d'un élève de CM2 et d'un élève de 6^{ème} étaient tour à tour engagés dans un travail

d'écriture puis dans un défi mathématique répondant aux préoccupations identifiées par les enseignants en amont.

Or l'engouement rencontré chez les professeurs (dans l'élaboration des situations d'apprentissage) comme chez les élèves (dans leurs échanges inter-degrés) ne se retrouvait pas d'un secteur à un autre, d'une année sur l'autre.

J'ai simplement pris conscience de ce qui me paraît évident en écrivant aujourd'hui ces lignes : le « copier-coller » d'un dispositif de formation ne fonctionne pas. Le formateur se trouve donc dans l'obligation de reconstruire son stage en se basant sur la demande originelle de l'équipe enseignante, sur le contexte et les personnes en présence. Quittant la posture confortable d'une conduite automatique, il va devoir se rendre disponible, écouter, improviser, recréer avec les participants.

L'enjeu de la formation

On remarquera dans les deux expériences citées que la question investie dans le temps de formation reste identique : comment améliorer durablement les performances et les attitudes des élèves. A ce titre, mon action s'est toujours inscrite dans un cadre institutionnel, que le public soit désigné ou non, sans pour autant faire abstraction des limites ou des contradictions du système que je suis supposé défendre.

Dans le cas qui nous intéresse, on pourrait résumer la problématique ainsi :

Depuis une quinzaine d'années, l'étude comparée des évaluations internationales montre une perte de vitesse du classement des jeunes élèves français. Déjà en 2006, ils rétrogradaient en six ans de la 18^{ème} à la 27^{ème} place du classement PISA - Programme international pour le suivi des acquis des élèves - sur les quarante nations engagées à l'époque dans cette enquête réalisée par l'OCDE et centrée sur les élèves de quinze ans.

Les résultats de la dernière enquête PISA confirme cette stagnation. La France (représentée par un échantillon de 4300 élèves) se positionne désormais à la 22^{ème} place sur soixante-cinq nations en compréhension de l'écrit, qui était la dominante de cette session ; elle avait terminé 13^{ème} sur 43 en 2000, alors que la dominante était la même et se situe aujourd'hui à un score proche de la moyenne de l'OCDE. Notre pays est notamment devancé par Shangai, Hong Kong, Singapour et le Canada. La France se trouve également à la 22^{ème} place en culture mathématique et à la 27^{ème} en culture scientifique. De nouveau, les pays asiatiques caracolent en tête dans ces matières, auprès des pays scandinaves et anglo-saxons.

Si l'on prend les évaluations PIRLS (progress in International Reading Literacy Study) portant sur l'évolution des performances en lecture des élèves de CM2, le même constat s'impose.

Soyons clairs : selon tous les rapports officiels existants, l'école française ne parvient plus à réduire les difficultés des élèves qui sont pourtant repérées très tôt. A la fin de la scolarité obligatoire, 60 % des élèves ont un niveau satisfaisant, 25 % ont des acquisitions fragiles et 15 % ont des difficultés sévères. Les Journées d'appel pour la Défense Nationale confirment la tendance, en indiquant que 20 % des jeunes présentent des difficultés de lecture sérieuses ou sévères. Même si on sait aussi que les filles réussissent deux fois mieux que les garçons et qu'une disparité existe selon les régions, le verdict est difficile à accepter pour une nation qui a toujours compté

sur son éducation pour briller sur son territoire et au-delà, montrant ainsi l'exemple d'une nation en progrès .

Or, face à ce déclin annoncé, l'institution s'affole, cherche à se rassurer et dès lors multiplie les évaluations, récolte des chiffres à n'en savoir que faire. Cette boulimie est aussi spectaculaire qu'illusoire, car pendant qu'on s'évertue à évaluer les élèves, pendant qu'on juxtapose tous ces états des lieux, on ne les aide pas vraiment à surmonter leurs difficultés. S'attaquer à ce problème, c'est bien rentrer au cœur de la compréhension de ces obstacles rencontrés par certains et trouver des pistes de résolution sur les plans humain, cognitif, méthodologique et organisationnel.

Aussi, je souhaite lever d'emblée tout malentendu : quand j'évoque l'importance de prendre en considération la demande de l'équipe, il ne s'agit pas dans mon esprit de me rendre disponible pour n'importe quelle attente des enseignants (l'envie d'être initié aux danses folkloriques...). On ne se situe donc pas ici dans un accompagnement au sens strict où le formateur aide l'autre à éclairer ses propres finalités. Le but à atteindre est d'abord dans le camp du formateur, ou plus largement de l'équipe de circonscription (l'inspecteur relayé par ses conseillers pédagogiques).

Présentation de la thèse

A partir de ces deux expériences marquantes de ma carrière, je cherche désormais à confirmer ce que je pressens depuis longtemps : ce n'est pas l'acte de formation lui-même qui est décisif mais l'envie de formation.

Plus précisément, ce n'est pas l'acte de candidature qui peut à lui seul faire bouger les pratiques mais la formulation par le maître ou par l'équipe de professeurs d'un questionnement, dans le domaine considéré.

C'est parce qu'il est déjà rentré dans une dynamique de recherche et d'action que sa demande de formation porte à elle seule une volonté de basculement, que la demande soit honorée ou non.

Dans le cas où cette hypothèse se confirmait, il faudrait s'interroger sur le nouveau rôle à attribuer au formateur, si toutefois il lui en reste encore un...

Au-delà de ces considérations existentielles, l'étude présentée ici a vocation à faciliter la tâche des acteurs identifiés ci-dessus : les enseignants (et le directeur ou le chef d'établissement), les formateurs et par ricochet les élèves. Elle s'organise de la manière suivante :

Dans un premier temps, il s'agira de définir les cinq termes clés qui se retrouvent sur la figure 1 : « engagement », « pratiques », « attitude », « résultats » et « formation » (chapitre 1). Puis je présenterai le dispositif expérimental et les techniques de recherche retenues (chapitre 2). Viendra ensuite la discussion sur la base des résultats obtenus et peut-être la nécessité de pondérer l'hypothèse posée (chapitre 3). La discussion sera prolongée par quatre études de cas d'élèves (chapitre 4).

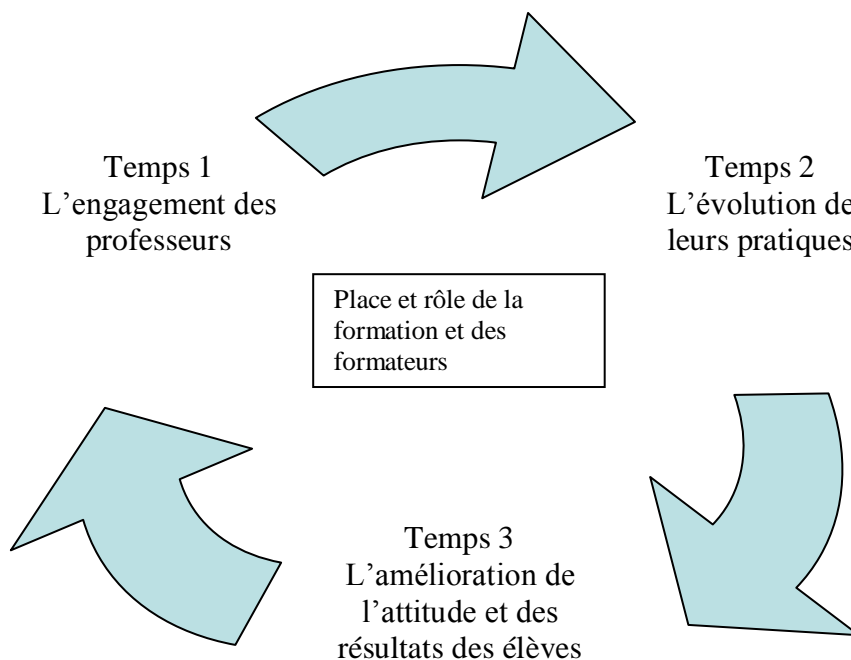
Quelques propositions seront énoncées en dernière partie (chapitre 5) :

- La première est à l'attention du maître de la classe ; elle a vocation à affiner son questionnement individuel. Il s'agit de la mise en perspective d'un projet d'apprentissage en partie différencié, impliquant chaque élève.

- La deuxième est à l'attention de l'équipe enseignante : elle met en avant un canevas pour l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet d'école, propice à l'émergence d'un questionnement collectif et peut-être à une demande groupée de formation.
- La dernière, à l'attention des formateurs (équipes de circonscription du premier degré), fixe quelques repères pour mesurer l'impact d'un stage et d'un suivi sur les pratiques des maîtres et sur les résultats des élèves.

La figure 1 que l'on retrouvera tout au long de cet écrit servira de fil conducteur afin de rendre plus aisé le repérage du lecteur dans chacun des développements. Le risque est grand en effet de se perdre dans un travail qui appréhende en parallèle plusieurs aspects, et d'oublier en chemin la question originelle.

Figure 1 : de l'engagement des professeurs aux progrès accomplis par leurs élèves



Puisse cette recherche donner des pistes utiles aux équipes enseignantes et à celles chargées de les accompagner.

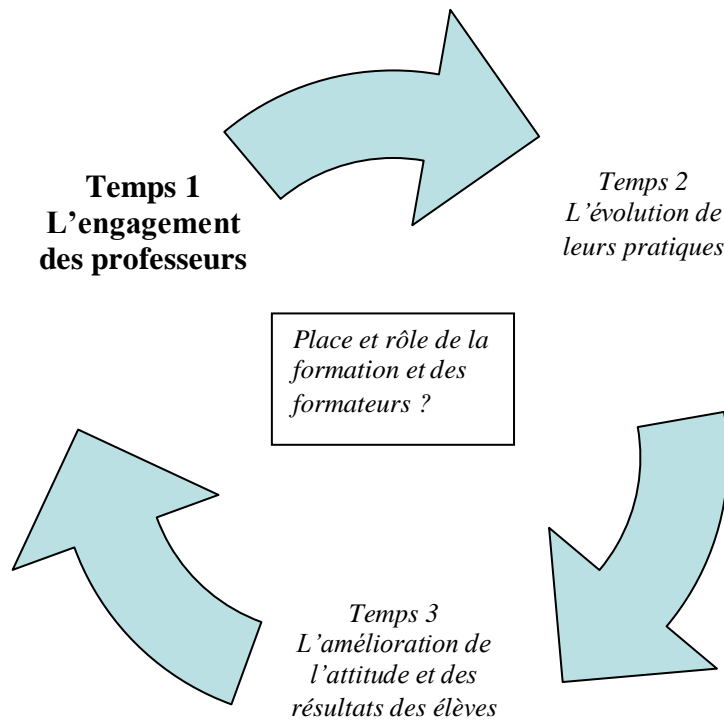
Chapitre 1 Repères théoriques

1.1 L'engagement

Tout commencerait donc par un mouvement volontaire des professeurs : l'engagement. Sans ce dernier, les pratiques se sclérosent et les élèves se cantonnent dans leur posture et leurs performances.

Mais qu'est-ce que l'engagement ? Sur quelle théorie appuyer la présente thèse ? C'est l'enjeu de ce premier paragraphe.

Reprise de la Figure 1



1.1.1 Essai de définition

C'est en psychologie sociale que l'on peut trouver les racines des théories de l'engagement. Kiesler (1971) propose une première définition : « L'engagement est le lien qui unit l'individu à ses actes comportementaux ». Ainsi, dans cette conception, seuls nos actes sont engageants et non pas nos idées, nos convictions ou nos croyances. Nous pouvons déduire de ce principe que pour être engagé, l'individu doit pouvoir se considérer comme le producteur de son comportement.

Cette définition appelle deux précisions : d'un côté le rapport entre l'engagement et le contexte, de l'autre la possibilité de graduer le niveau d'engagement ou non.

- Sur le premier point, nous remarquons que Kiesler ne prend pas en compte la situation dans laquelle l'acte est réalisé. Pourtant, selon Joule et Beauvois (2009), c'est bien la situation qui, en fonction de ses caractéristiques objectives, engage ou non l'individu dans ses actes.

- Sur le second point, Kiesler affirme que l'engagement est variable, et qu'il se manifeste à différents degrés. Il faut donc analyser les circonstances dans lesquelles se joue la réalisation pour pouvoir connaître le niveau d'engagement de la personne.

1.1.2 La psychologie de l'engagement

Comment faire pour changer les mentalités et les comportements des individus ? Joule et Beauvois montrent que l'on peut influencer autrui dans ses convictions, ses choix, ses actes, sans avoir à recourir à l'autorité, ni même à la persuasion. C'est le principe de la soumission librement consentie. Dans un cadre expérimental, Joule et Beauvois mettent en application la

théorie de l'engagement dans le but de favoriser les comportements vertueux, par exemple, en matière d'utilisation de l'énergie. Réalisée avec succès, cette expérience montre l'importance de l'obtention d'une séquence d'actions préparatoires dans la conduite du changement d'attitude et d'opinion.

Une autre expérience bien connue illustre ce même processus : c'est celle du mendiant qui demande l'heure aux passants avant de leur quémander de l'argent. Le stratagème ainsi utilisé multiplie par quatre la récolte de fonds. Les gens qui ont déjà donné quelque chose se sentent engagés. Ils vont de ce fait donner plus d'argent ou plus souvent, et persister dans le sens de l'acte originel. Ainsi il faudrait demander un petit service aux gens avant de leur demander quelque chose d'important. C'est le principe du « pied-dans-la-porte » théorisé par Freedman et Fraser (1966).

Cette expérience montre bien l'importance de la répétition. Il met aussi l'accent sur le coût de l'acte : pour avoir toutes les chances d'être accepté, un acte coûteux doit être accompagné d'un acte moins coûteux.

A côté de ces deux premiers facteurs, Joule et Beauvois en relèvent six autres susceptibles d'obtenir un fort engagement :

- Le contexte de liberté dans lequel l'acte est réalisé : plus la personne se sent pleinement détentrice de son libre arbitre, plus sûrement elle s'engagera. La simple évocation de ce sentiment par l'expérimentateur : « Vous êtes libre de... » amène davantage les personnes à accepter l'acte.
- Le caractère public de l'acte, bien plus engageant qu'un acte dont l'anonymat est garanti.
- Le caractère explicite de l'acte
- Son irrévocabilité : plus l'individu perçoit qu'il ne pourra plus faire marche arrière, plus il est engagé.
- Ses effets : un acte est d'autant plus engageant qu'il est lourd de conséquences.
- Les raisons de l'acte : un acte est d'autant plus engageant qu'il peut être imputé à des raisons internes (valeurs personnelles, traits de personnalité) alors que les raisons externes (promesse de récompense, menace de punition) sont infiniment moins engageantes.

La psychologie de l'engagement débouche sur plusieurs techniques. Nous en citerons trois parmi la quinzaine répertoriée dans les diverses études effectuées sur le sujet.

- La technique de l'amorçage :

L'engagement dans les décisions est à la base d'une technique de vente qu'on appelle le « Bait and Switch ». Par exemple, un marchand aguiche le client en soldant sur le journal un fauteuil à 350 dollars. Une personne s'y rend, sachant que c'est un bon prix et elle ne veut pas rater l'occasion. Arrivée au magasin, elle apprend à l'accueil que le fauteuil venait juste d'être vendu. Mais il y a une autre bonne affaire sur un autre produit un peu plus coûteux... Il y a de bonnes chances que la personne accepte de payer plus cher cet autre modèle. En effet, prendre la décision est difficile, mais revenir sur celle-ci l'est encore davantage.

- La technique de l'étiquetage :

Sur un marché, un premier expérimentateur s'étant glissé dans la peau d'un touriste sollicite quelqu'un en train de faire ses courses. Il le prie de bien vouloir l'aider à se repérer sur un plan de la ville. Le service obtenu, l'expérimentateur a pour consigne d'aider son interlocuteur à établir un lien entre ce qu'il vient de faire et ce qu'il est en procédant à un étiquetage : « J'ai eu de la chance de tomber sur quelqu'un de bien comme vous. »

Un second expérimentateur met dans la main de cette même personne un billet de banque et l'apostrophe : « Tenez, je crois que vous avez oublié ce billet. » En réitérant cette situation plusieurs fois, Joule et Beauvois constatent que la probabilité qu'un individu refuse le billet est plus élevée quand il vient d'être félicité d'être quelqu'un de bien.

Il est donc relativement aisé d'optimiser un étiquetage mettant l'accent sur le trait ou les valeurs correspondant au comportement ultérieur recherché. Il va sans dire que quelqu'un de bien ne prend pas de l'argent ne lui appartenant pas (montrant qu'il vient d'être étiqueté comme quelqu'un de bien).

Cette recherche a ainsi permis de montrer que l'on pouvait, en recourant à la technique du *piéd-dans-la-porte avec étiquetage*, rendre les gens honnêtes. Cette recherche est d'autant plus intéressante qu'elle concerne la socialisation.

- La technique du toucher

Les recherches sur le toucher ne sont pas récentes. Les chercheurs s'intéressent à ses effets depuis le milieu des années 70. Dans l'une de ces expérimentations, conduite par Kleinke, (1973), les individus qui pénétraient dans une cabine téléphonique avaient la surprise de trouver sur la tablette quelques pièces de monnaie. Soit ils utilisaient les pièces pour téléphoner, ou les mettaient dans leurs poches en partant. Un peu plus loin un inconnu les interceptait : « N'auriez-vous pas trouvé quelques pièces de monnaie sur la tablette ? ». Une fois sur deux, il ne se contentait pas de cette sollicitation, purement verbale. Il touchait le bras de son interlocuteur pendant deux secondes. Ce contact physique lui permit d'augmenter le taux de restitution des pièces oubliées.

Initialement mis en évidence aux Etats-Unis, dans une culture de "non-contact", le phénomène de toucher ne perd rien de sa vigueur en France, le pays latin où les gens se touchent le plus. Un chercheur français, Guéguen, (2002) a pu observer que le même contact physique, durant une séance de travaux pratiques, permettait à un enseignant de tripler la probabilité que ses élèves se rendent volontairement au tableau pour corriger un exercice. Un enseignant peut aider un élève à améliorer ses performances scolaires en recourant à un simple contact physique.

1.1.3 Les effets de l'engagement

La théorie de la dissonance cognitive s'intéresse aux processus mentaux des sujets. Les individus aspirent à éliminer après-coup les faits de pensée ou les faits comportementaux présents en eux et qui sont contradictoires. Festinger (1957) définit la dissonance cognitive comme un état de tension désagréable dû à la présence simultanée de deux cognitions psychologiquement « inconsistantes » : idées, opinions d'un côté ; comportements de l'autre. Or chaque individu cherche à maximiser la cohérence de son univers cognitif. Cette théorie permet d'expliquer le changement d'attitude, en se référant à la notion de réduction de dissonance et donc aux processus de rationalisation, qui consistent à ajuster ces attitudes et opinions en fonction de la composante comportementale. Elle rend compte d'un changement d'attitude essentiellement post comportemental.

La réduction de la dissonance peut se faire selon quatre modes différents :

- Le déni de cognition dissonante : le sujet nie la véracité de nouvelles cognitions. Par exemple, un fumeur qui entend que fumer provoque le cancer du poumon soutiendra qu'aucune preuve a été apportée à ce jour, donc que ce n'est pas vrai...

- L'étayage : le sujet va trouver de bonnes raisons pour expliquer après coup ses comportements. Autrement dit, il ajoute de nouvelles cognitions pour rétablir le rapport entre les cognitions dissonantes. Si on apporte à notre fumeur invétéré la preuve des risques de cancer, il va affirmer que fumer le détend, cela devient plus important que les risques encourus à plus long terme.

-Le rééquilibrage : c'est la modification de l'importance de la cognition dissonante. Le sujet va atténuer la portée de celle-ci en affirmant par exemple : « Il faut bien mourir de quelque chose ».

-Le changement radical de la cognition initiale : l'individu intègre la cognition « Fumer donne le cancer » et s'arrête de fumer.

Une fois l'engagement pris, il débouche sur une consolidation des attitudes et sur une plus grande résistance au changement (effet de gel), il peut même déboucher comme on l'a vu plus haut sur un meilleur ajustement de l'attitude à l'acte réalisé. Le comportement est donc stabilisé et entraîne de nouveaux comportements allant dans le même sens (effet de pied-dans-la-porte).

1.1.4 Le lien entre les théories de l'engagement et l'engagement des professeurs que nous souhaitons

Face à cette première investigation, comment ne pas se sentir pour le moins mal à l'aise ? Car comme l'a très vite perçu Fischer, l'engagement qui prend sa racine dans le concept de « soumission librement consentie » peut s'assimiler à une manipulation du sujet. La soumission librement consentie est un type d'influence qui consiste à amener quelqu'un à se comporter de façon différente par rapport à son habitude, de telle sorte qu'il a le sentiment de faire librement ce qu'on lui demande. Nous sommes très proches de l'embrigadement, des méthodes utilisées par les sectes pour abuser leurs adeptes, bref exactement le contraire de mes valeurs, de mon éthique, en deux mots de ma philosophie d'action.

Car pour revenir au contexte de la présente recherche, si l'on exclut l'inscription des enseignants dans n'importe quelle thématique qui leur passe par la tête et si la volonté de les inciter à s'intéresser à des problématiques liées à la politique de l'académie n'a jamais été cachée, la systématisation de la démarche et son florilège de techniques insidieuses pour forcer l'adhésion me déroutent, voire m'indignent. Même à des fins vertueuses comme le soulignent Joule et Beauvois, l'adhésion ne peut être assujettie à des astuces mais à une problématique personnelle ou collective, qui part d'une conviction, qui prend sa source à l'intérieur.

Cet aspect relance la présente enquête pour s'interroger sur le désir du sujet et au-delà sur l'envie de formation du groupe, et non pas sur ce qui fait terriblement penser à un mauvais *remake* du « Meilleur des mondes » d'Alfred Huxley ?

1.1.5 Engagement et motivation

Quel est le rapport existant entre la motivation et l'engagement ?

Selon Lewin (1946), la motivation précède logiquement l'engagement. Elle s'apparente au désir de changement, elle joue le rôle de moteur.

L'auteur précise que ce lien n'est pas direct. Il est par conséquent nécessaire de faire intervenir un maillon intermédiaire : l'acte de décision. Une fois la décision de se comporter de telle ou telle manière prise, elle va en quelque sorte geler l'univers des options possibles et conduire le décideur à rester sur sa décision. C'est cette adhésion à la décision qui traduit la notion d'effet de gel.

Or il ne s'agit pas ici de s'attaquer à la prise de décision ou à l'effet de gel mais davantage aux conditions posées en amont puis aux processus qui peuvent enclencher une envie de faire, si possible avec les autres.

Trois sources peuvent utilement nourrir la réflexion : les pistes qui émanent des théories du management, celles issues de la psychologie sociale, celles enfin qui tournent autour de l'intelligence collective.

- Les théories du management :

Dans ce registre, il est intéressant de s'arrêter sur les idées générales développées par l'école des relations humaines. Celle-ci prend ses racines avec les expériences menées par Elton Mayo (1949) dans laquelle l'université de Harvard a joué un rôle déterminant. Mayo s'est précisément intéressé au problème de la motivation de l'homme au travail. Il affirme en substance que pour être efficace, l'organisation doit tenir compte non seulement de l'enchaînement logique des opérations mais aussi du désir des travailleurs de vivre comme des êtres humains dans l'entreprise : la satisfaction de leurs besoins constitue un facteur essentiel de leur motivation au travail. De plus, le salarié est un être social qui attache au moins autant d'importance à son appartenance à un groupe qu'au fait d'effectuer telle ou telle tâche en échange d'un salaire.

Le concept de « manager leader » développé notamment par Mac Gregor (1949) apporte aussi des éléments intéressants. Le manager leader se focalise sur les hommes tandis que le manager gestionnaire traite d'abord des mécanismes organisationnels.

Le leadership se caractérise précisément par la capacité à motiver une équipe. Or on ne peut passer aux besoins de niveau supérieur qu'à condition d'avoir satisfait les besoins premiers : sécurité et appartenance à une communauté.

Par ailleurs, l'auteur distingue deux facteurs de motivation :

- Dans les motivations externes, se trouve tout ce qui est décidé par d'autres : le salaire, les conditions de travail, la sécurité de l'emploi ; le patron veut contraindre ses collaborateurs en utilisant la technique de la carotte (primes, commissions) et du bâton.

- Les motivations internes correspondent au ressenti qu'éprouve une personne dans une situation donnée, en termes d'estime de soi, d'épanouissement et de satisfaction à participer à une action positive. Plus une personne se sent compétente, plus elle est motivée. Louis Legrand (1986) reprend d'une certaine façon la même idée dans la pédagogie de la réussite qu'il appelle de ses vœux. Pour lui, la satisfaction de réussir chez l'apprenant est un sentiment primordial pour prédire des succès à venir.

Le leader va s'efforcer de jouer sur les deux registres en mettant prioritairement en valeur les facteurs de motivation interne qui se révèlent à long terme plus efficaces et plus durables.

Si l'on se replace dans le contexte des Sciences de l'Éducation, je pondérerai volontiers ce postulat selon lequel la motivation intrinsèque l'emporte absolument sur la première, même si cela contredit en partie l'idée énoncée dès les premières pages de cet ouvrage, refusant la

désignation du public pour partir en stage. On peut en effet remarquer que la motivation extrinsèque qui place l'élève ou le stagiaire dans la situation de s'intéresser à un problème avec lequel il n'a *a priori* pas d'atomes crochus est souvent créatrice d'étincelles positives chez celui qui se prend au jeu. L'enseignement des mathématiques foisonne d'exemples en la matière, car qu'est-ce qui peut piquer notre curiosité dans la réalisation d'une figure géométrique ou dans la résolution d'un carré magique, à mille lieux de nos soucis quotidiens et de la vie concrète ?

- L'apport de la psychologie sociale dans la fonction publique :

Dans une étude approfondie sur le malaise régnant depuis plusieurs années dans les services publics en France, Jean-François Chanlat (2003) retient quatre facteurs qui font qu'un travail est jugé intéressant ou non par un fonctionnaire.

Figure 2 *Quatre facteurs de motivation dans la fonction publique*

La charge de travail	Physique, cognitive, affective
Un plus ou moins grand degré d'autonomie	Le pouvoir sur l'acte
Une reconnaissance plus ou moins grande	Savoir, Savoir Faire, Savoir Etre
Un soutien plus ou moins fort	Social, Professionnel

Ainsi, on peut avoir un cercle vertueux : une bonne charge de travail, un bon degré d'autonomie, une forte reconnaissance de ce qu'on fait et pouvoir compter sur un soutien adéquat.

On peut également observer la situation inverse : une charge de travail exigeante sans autonomie, sans reconnaissance et sans soutien. Ces deux situations constituent des pôles opposés. On l'aura compris, les conséquences pour les personnes et les organisations ne se seront pas les mêmes selon que l'on se trouve plus ou moins aux extrêmes de ces deux pôles.

Les conditions d'un bien être dans son lieu de travail étant réunies, il reste sans doute l'essentiel, à savoir faciliter la mise en dynamique personnelle, et surtout collective. C'est à ce stade que les travaux centrés sur l'intelligence collective peuvent apporter quelques pistes utiles.

- L'intelligence collective :

En prélude à ce concept, Pierre Lévy (2010) rappelle l'objection ultra-classique de l'opinion publique selon laquelle les individus humains seraient intelligents tandis que les groupes, les collectivités plus ou moins organisées et plus encore les foules seraient la plupart du temps stupides. Il réfute aussitôt cet *a priori* en rappelant que la plupart des connaissances mises en œuvre par ceux qui prétendent que l'intelligence est purement individuelle leur vient des autres. Par ailleurs, les sociétés contemporaines les plus avancées reposent sur des institutions dont le principal moteur est précisément l'intelligence collective : on peut notamment citer la démocratie ou le marché. Finalement la communauté scientifique est régie par des principes d'intelligence collective comme l'évaluation par les pairs, la lecture et la citation des collègues, la reproductibilité des observations et le partage des données. Tous ces principes ne protègent ni de la médiocrité répétitive, ni des erreurs ou des théories fausses. Mais l'intelligence collective de la communauté scientifique est évidemment préférable, pour le progrès des connaissances, aux arguments d'autorité.

Jeanne Malet (1996) rappelle également l'interdiction épistémologique forte à théoriser des apprentissages collectifs autrement que sous la forme d'une complémentarité des apprentissages individuels. La science ne sait d'ailleurs ni pourquoi ni comment se produisent des « co-émergences spontanées dans les systèmes vivants ». Il paraît d'autant plus judicieux de définir en premier lieu l'intelligence individuelle, avant de s'interroger sur ce que peut englober le concept d'intelligence collective. Nous prendrons volontiers l'acception de Joël de Rosnay (1995), qui l'identifie comme la capacité de chacun à se remettre en cause et comme l'aptitude à vivre à bonne distance de « deux extrêmes mortels » : le désordre qui disloque et l'ordre qui fige. Vivre « à la bordure du chaos », c'est céder un peu de place à la curiosité, à la quête d'alternatives. Ainsi, il faut savoir lâcher prise pour entrevoir un nouveau point de vue et accepter la mise en lien qui va déboucher sur une nouvelle synthèse, une nouvelle forme, une transformation.

Pour approcher à présent le concept d'intelligence collective humaine, Pierre Lévy nous fait faire un détour par le monde animal : parce qu'ils ne possèdent pas la capacité linguistique, les animaux ne peuvent ni poser des questions, ni raconter des histoires, ni dialoguer. Privés de langage, ils n'ont aucun moyen d'entretenir une quelconque pensée rationnelle. Or la première différence est que l'individu humain a une conscience réflexive qui lui est conférée par la pensée discursive, que le discours qui sous-tend sa pensée soit intérieur ou dialogué. Ainsi l'intelligence collective humaine agrège, articule et compose des processus cognitifs individuels radicalement plus complexes, qui sont en quelque sorte éclairés de l'intérieur par la raison discursive. La seconde différence est que l'intelligence collective humaine se déploie d'une génération à l'autre, dans le cours de l'histoire et d'une évolution culturelle. Une fois que la poterie ou la métallurgie sont inventés, ces procédés sont transmis, perfectionnés, et viennent s'ajouter aux acquis précédents de l'histoire des techniques. Contrairement à l'intelligence collective animale, l'intelligence collective humaine apprend à l'échelle spatio-temporelle beaucoup plus vaste de l'espèce humaine dans son ensemble.

La définition que l'auteur nous en donne est finalement la suivante : c'est une intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences.

On peut d'ores et déjà insister sur les quatre axiomes de l'intelligence collective :

- *Partout distribuée* : personne ne sait tout, tout le monde sait quelque chose, le savoir est dans l'humanité et non dans une entité transcendante qui organiserait sa répartition auprès de la société.
- *Sans cesse valorisée* : le collectif humain ainsi organisé aurait pour richesse centrale l'humain en personne. Ainsi, chaque membre du collectif serait porteur d'une richesse qu'on ne pourrait négliger et qui lui assurerait une place et une contribution uniques au sein du collectif intelligent. C'est bien le concept « d'équipe apprenante » posé par Le Moigne (1995) qui trouve ici toute sa place.
- *Coordonnée en temps réel* : la référence est ici faite au cyberspace, outil de support et de soutien de l'intelligence collective, qui permet une communication médiatique à grande échelle.
- *Qui aboutit à une mobilisation effective des compétences* : l'intelligence collective n'est pas qu'un concept théorique ou philosophique, elle peut sous-tendre une nouvelle organisation sociale effective et efficace, basée sur les compétences, le savoir et les connaissances. Les compétences collectives débordent ainsi les apprentissages individuels et les apprentissages entre acteurs.

Une fois la définition et les caractéristiques de l'intelligence collective posées, recentrons-nous sur la situation d'une communauté d'individus, travaillant ensemble, dans un lieu et dans une échelle de temps définis. Et disons-le sans ambages : les mises en lien ne débouchent pas nécessairement sur une valeur ajoutée. Pour le dire autrement, toute reliance ou « effet réseau croissant » n'est pas forcément porteuse d'apprentissages individuels et collectifs, donc d'intelligence collective croissante. On peut donc légitimement craindre une régression (ou décroissance) ou un état relativement stable (homéostasie). Mais on sait aussi que la transformation et l'épanouissement d'une personne reposent tout autant sur ses capacités à remettre en question puis à créer dans son coin, que sur la présence de tiers et donc la possibilité d'échanger, voire de mutualiser. Ce que nous recherchons, à savoir une néguentropie (une croissance, un développement) implique nécessairement un projet collectif clair. Et l'émergence de ce projet comme le maintien de la motivation dans la durée dépendent en grande partie du manager leader ou du chef de service.

A côté du rôle du leader, trois autres critères jouent un rôle significatif dans ce processus :

- L'importance d'une animation et d'un accompagnement externes.
- Le rôle déterminant de la validation avec les renforcements positifs qui la confortent.
- Enfin, les communautés d'apprentissage qui prennent des formes évolutives respectant la genèse de toute forme vivante gagneront à être encouragées par différents moyens.

Jeanne Mallet prolonge le débat en affirmant que tout coach peut stimuler une double néguentropie entre deux polarités : celle d'une connaissance croissante et celle d'une posture de plus en plus soucieuse d'autrui. L'entretien d'une diversité interne est ainsi la clé de voûte du maintien de la dynamique.

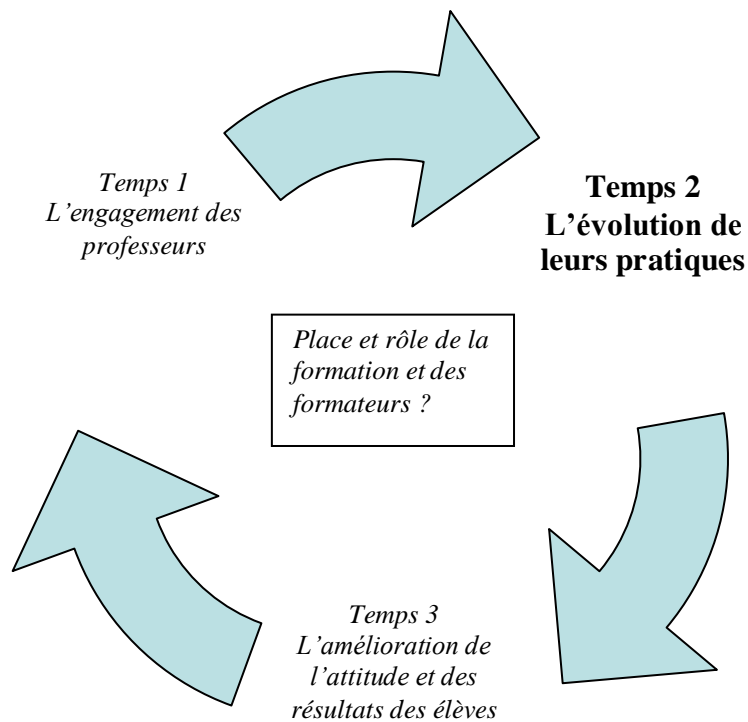
Ces apports théoriques corrélés à l'intelligence collective vont être réinvestis lors du chapitre 5, paragraphe 2, au moment de proposer des outils aux équipes enseignantes, en vue de renforcer une action commune ou de la susciter.

1.2 Les pratiques

Je pose comme hypothèse de départ que l'engagement des professeurs joue un rôle majeur dans l'évolution de leurs pratiques. Mais de que quelles pratiques parlons-nous au juste ? Et surtout lesquelles souhaitons-nous promouvoir ? D'ailleurs, la vraie question n'est-elle pas de savoir s'il est pertinent de poser une préférence, définitive et invariable ?

Ce qui me paraît intéressant dans un premier temps est d'identifier quelques démarches significatives qui ont balisé l'histoire de l'enseignement en France lors des cent-cinquante dernières années, puis d'apprécier si certaines d'entre elles sont plus recommandables que d'autres, pour tous ou pour certains élèves, de façon permanente ou selon le moment. Au bout du compte, il s'agira d'esquisser un cadre de référence exploitable lors de l'expérimentation, sans s'avancer à ce stade sur les techniques de recherche qui seront retenues.

Reprise de la figure 1



1.2.1 Les principales pratiques existantes

L'enseignement des sciences est une entrée intéressante pour mettre l'accent sur trois principales pratiques dominantes qui ont jalonné son histoire, pratiques qui ont eu des effets sur les autres enseignements disciplinaires.

Acte 1 : Après les programmes de 1883 et sous l'égide de Jules Ferry, la pratique recommandée est la leçon de choses : « observez cette pomme et dites-moi ce que vous voyez ». A ce stade, la séance scientifique est d'abord et avant tout une leçon de mots. Une série de questions du maître est censée permettre aux élèves d'assimiler la connaissance. Il s'agit donc d'un guidage pas à pas où la communication est essentiellement descendante, avec un maître détenteur du lexique et du savoir, qui transmet les notions, à recopier puis à apprendre par cœur. C'est aussi une forme de découverte guidée.

A partir de 1902, apparaît pour la première fois dans les programmes du second degré l'importance de faire de la place à l'expérimentation, sauf que c'est le professeur qui expérimente, les élèves assistant au spectacle ou à la démonstration, avant de reprendre le canevas décrit plus haut.

Acte 2 : Dans les années 1970, la pédagogie de l'éveil s'installe en France, mettant l'accent sur l'inversion du dispositif : il convient désormais de mettre l'élève au centre des apprentissages, de lui faire construire lui-même le savoir, sans lui mâcher ou lui décomposer les tâches comme c'était le cas dans le schéma précédent. En partant d'une situation-problème par essence complexe, l'élève devient un chercheur à part entière et chemine à sa guise vers la

solution. Ce qui compte avant tout, c'est la démarche, le savoir approprié importe moins. La curiosité prime sur les acquisitions. C'est bien cette dérive qui a mis en branle cette pratique et qui a amené le retour de bâton que l'on connaît aujourd'hui. Chose curieuse, les concepteurs des programmes n'ont jamais écrit ni souhaité mettre de côté les connaissances. Le décalage à ce titre entre les textes institutionnels et la réalité du terrain est assez remarquable. Disons-le aussi : c'est une époque marquée par une grande créativité, de l'innovation pédagogique et un foisonnement de manuels ou de guides pédagogiques comme la collection Tavernier, encore utilisée aujourd'hui.

Acte 3 : A compter des années 2000, un équilibre est recherché entre l'intérêt des pédagogies actives et l'importance de faire acquérir un savoir à l'élève. Le plan de rénovation des sciences et de la technologie à l'école illustre bien cette tentative de synthèse avec un canevas en cinq phases : l'observation d'un phénomène ; le questionnement (la question du maître suivie des hypothèses des élèves) ; l'investigation (une expérimentation pratiquée par les élèves, une recherche documentaire, une enquête ou une modélisation...) ; la mise en commun et enfin la confrontation entre « l'expérience » réalisée en classe et « la connaissance » ou le savoir institué que l'on peut retrouver sur l'encyclopédie, internet ou le manuel.

La démarche d'investigation ainsi présentée a vocation à être exploitée dans toutes les disciplines. Elle rentre cependant en contradiction avec la démarche artistique qui vise une autre finalité : la créativité de l'élève. En sciences, comme en histoire, en géographie ou en mathématiques, la démarche mise en place est au service d'un enjeu de connaissance clairement identifié. Par contre, si la visée n'est pas un savoir institué mais une production autonome, le canevas doit évoluer : c'est précisément le cas dans les arts visuels, en éducation musicale mais aussi en production de textes...

La démarche artistique peut se décrire ainsi : à partir de l'écoute, de l'observation ou de la lecture d'un document (sonore, visuel, littéraire), les élèves donnent leur sentiment général puis dégagent des éléments, passant ainsi d'une impression globale à une recherche plus sélective d'indices et d'idées. Il s'agit dans un second temps de réutiliser ces éléments dans une production personnelle ou collective (à la manière de) ; on est dans un processus de transformation, à mi-chemin entre la création originale et le plagiat. Vient enfin le moment de l'œuvre inédite, où l'élève est invité à puiser librement son inspiration sur diverses œuvres qu'il a rencontrées tout au long de son année (ou de sa scolarité) : c'est un peu l'idée du chef d'œuvre qui est en germe ici.

1.2.2 Le choix de la pratique pertinente

Dans un article paru en 2004, Serge Guimond se demande s'il existe certaines méthodes permettant de favoriser l'apprentissage des jeunes à l'école. D'une part, il montre en s'appuyant sur les travaux de Milgram (1974) et de Moscovici (1979) que les pratiques pédagogiques influentes sont celles qui comportent une dimension de répétition et de consistance. Moscovici distingue la consistance diachronique (celle d'une même personne à travers le temps) et la consistance synchronique (deux personnes distinctes délivrant le même message). Par exemple, le pouvoir d'influence de la consistance synchronique se retrouve à l'école lorsque le message de l'enseignant est relayé à la maison par celui des parents. Dans ce cas, on peut s'attendre à un impact pédagogique conséquent. S'il y a au contraire une contradiction entre les deux messages, l'impact pédagogique sur l'élève va considérablement diminuer.

Les recherches sur le rôle joué par le profil de l'enseignant, selon s'il opte pour un style démocratique ou autoritaire, me paraissent également intéressantes à relever ici. Il se dégage des travaux de Mugny et de son équipe (2002) que le style démocratique se révèle plus efficace avec des élèves qui se pensent compétents alors que le style autoritaire est plus approprié avec des élèves qui se jugent plutôt incompetents dans le domaine visé. Une recherche antérieure entreprise par Ellis et Kruganski (1992) compare l'effet de deux méthodes pédagogiques en fonction du concept de soi des élèves. Une première méthode dite « expérientielle » se caractérise par le fait que les sujets s'exercent eux-mêmes à résoudre des problèmes mathématiques. Une seconde méthode dite « d'instruction par l'exemple » se caractérise par le fait qu'un enseignant donne des exemples sur la façon de résoudre les problèmes. Ainsi, dans la première méthode, les élèves participent activement à l'apprentissage alors que dans la seconde, ils reçoivent passivement l'information qui leur est transmise par l'enseignant. Or les élèves qui se considèrent comme compétents (autorité épistémique élevée) profitent davantage de la méthode expérientielle. Si l'on opte pour la méthode d'instruction par l'exemple, il n'y a pas de différence dans la performance de ceux qui ont une image de soi élevée ou faible dans le domaine investi. Ainsi, la crédibilité que les élèves s'octroient à eux-mêmes influence leur capacité à apprendre par l'expérience. Il est vrai que ce sont aussi les plus habitués à réussir ! Guimond rappelle ainsi qu'il n'y a pas de méthode pédagogique idéale. Il existe plutôt des styles plus ou moins efficaces selon le contexte dans lequel on se trouve. La piste de valoriser un modèle interactionniste prenant en compte à la fois les caractéristiques de la situation d'apprentissage et les caractéristiques des élèves nous paraît dès lors pertinente. De plus, l'importance de s'intéresser de plus près aux élèves, à leur fonctionnement cognitif, dans le but de comprendre l'impact des pratiques pédagogiques et de trouver la bonne entame, au bon moment et avec l'élève approprié, devient plus que jamais nécessaire.

1.2.3 Les apports des neuro-sciences et de la psychologie cognitive

C'est ici le domaine de la lecture qui va servir de toile de fond à la réflexion.

Les neuro-sciences qui ont fortement progressé ces dernières années ont permis de localiser des parties spécialisées du cerveau dans le domaine analytique (b-a ba). Elles remettent sérieusement en question la méthode globale qui a fleuri dans les années 80, théorisée notamment par Foucambert (1976) et désormais interdite depuis les programmes de 2002. C'est aussi sur la base de ces recherches qu'un consensus a été trouvé en matière de méthode de lecture : quatre pôles doivent être appréhendés : la compréhension, le décodage (le déchiffrement de mots) et l'encodage (la dictée de mots), l'acculturation, enfin la production de textes. Mais il est préconisé désormais de commencer à travailler le déchiffrement avant de lancer les autres pôles d'activités. En tout état de cause, il convient de bien dissocier les séances axées sur le code et celles centrées sur le sens.

La psychologie cognitive nous amène à nous intéresser à l'observation des stratégies opérées par les bons lecteurs. Celles-ci servent de point de départ pour concevoir des séances d'apprentissage pour les élèves qui rencontrent des obstacles en la matière.

Les bons lecteurs, contrairement à ce que l'on a longtemps cru, ne lisent pas nécessairement vite. Ils modulent leur vitesse en fonction des circonstances, et n'hésitent pas à faire des pauses. A ce moment précis, ils s'interrogent sur un mot nécessaire à la compréhension générale, décident de retourner en arrière, réagissent, comparent avec d'autres passages ou avec d'autres situations lues dans des ouvrages précédents, anticipent sur la suite avant de

vérifier leurs hypothèses. On peut imaginer pour chaque geste énuméré des entraînements spécifiques permettant à chacun de l'automatiser peu à peu, avant de passer au geste suivant.

1.2.4 Croisement de ces différents apports dans le cadre de la présente recherche

Il est possible en l'état de tracer les grandes lignes d'un cadre de référence, permettant d'apprécier l'évolution des pratiques des maîtres. En premier lieu, cet outil devra à la fois repérer la prise en compte par le professeur

- D'une démarche d'investigation ou d'une démarche artistique selon l'objectif qu'il s'est fixé
- D'une démarche adaptée au profil de l'élève selon s'il se considère compétent ou non dans le domaine appréhendé, selon la difficulté ponctuelle ou plus résistante qu'il rencontre.

On peut aller un peu plus loin en traçant un canevas des différentes phases à mener dans la mise en œuvre d'une séquence d'apprentissage, avec en ligne de mire la prise en compte des différents paramètres énoncés dans les parties précédentes :

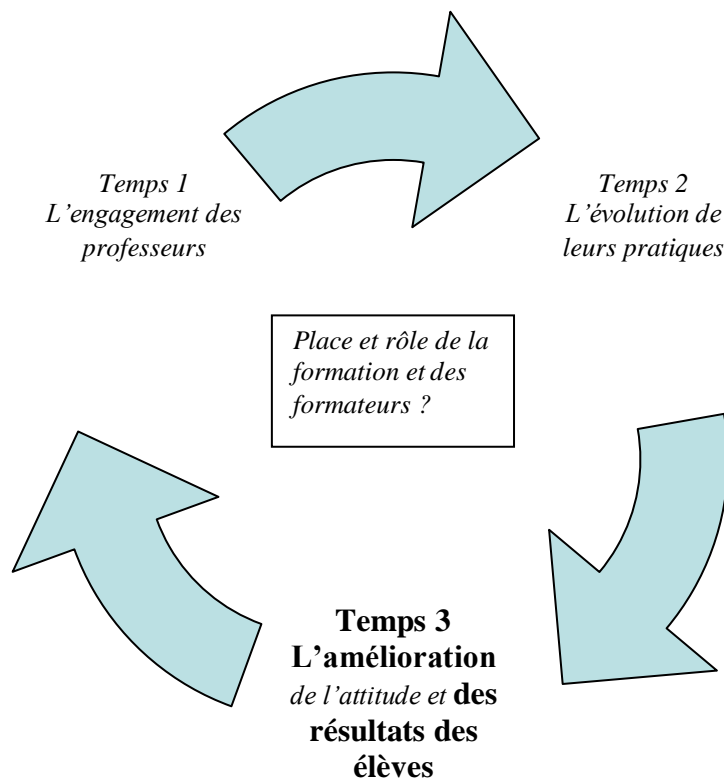
- Avant le début d'un module d'apprentissage : identifier ce que l'élève sait déjà, les conceptions qu'il se fait du problème posé.
- En tenir compte lors de la préparation, sans modifier l'objectif général commun à l'ensemble des élèves de la classe mais en précisant le degré d'exigence affilié à chaque groupe de besoin.
- Lors du lancement de la séance, après avoir formulé la consigne, adresser aux élèves les supports qui vont leur permettre d'engager leurs recherches. Ces documents seront identiques ou non selon l'état des lieux établi à l'origine, avec ou sans étayage.
- Si la séance vise un savoir constitué, la mise en commun doit permettre une confrontation de réponses et la validation, preuve à l'appui de la bonne réponse. Si elle est portée vers la créativité, la confrontation portera sur les choix effectués par chacun dans le respect de la consigne initiale.
- Prévoir une évaluation des progrès réalisés (en comparaison avec le diagnostic posé en amont). Pour les élèves n'ayant pas progressé, l'analyse plus affinée du blocage (doublée d'un dialogue pédagogique avec chaque apprenant) donnera peut-être de nouvelles perspectives d'aide, l'important étant de ne pas lâcher prise sur des objectifs d'apprentissage qui apparaissent comme fondamentaux.

Ce cadre de référence trouvera naturellement sa place dans le dispositif expérimental qui sera présenté plus loin (chapitre 2).

1.3 L'évaluation des résultats des élèves

L'évolution des pratiques évoquée plus haut n'est pas une fin en soi. On a bien compris qu'elle constituait une simple étape pour arriver à la véritable finalité : l'amélioration des performances scolaires. Il est donc nécessaire à présent de poser les bases d'une évaluation de ces performances.

Rappel de la figure 1



On adoptera dans cette étude la définition suivante proposée par J-M de Ketele (1982) : « Evaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision ». Si l'on se situe dans une évaluation formative, la décision sera de tenir compte des acquis et des lacunes pour la séquence à venir ; si l'on se situe dans une évaluation sommative, la décision prendra la forme d'une sanction : une note, la mention de la compétence acquise sur le bulletin scolaire, le passage dans la classe supérieure (ou le maintien), la réussite (ou l'échec) à un examen...

Mes différentes lectures mettent en évidence quatre pistes qui semblent particulièrement intéressantes dans la perspective de l'élaboration d'une évaluation puis de son exploitation.

1.3.1 Bien discerner la performance et la compétence

Comme le rappelle Yvan Abernot (1996), ce qui est visé lors d'une évaluation relève de la compétence. Or nous n'avons accès qu'aux productions ou aux prestations des élèves, c'est à dire leurs performances. Autrement dit, la performance, résultat concret, ne peut porter que sur une partie de ce qui constitue la compétence, savoir potentiel : « Le miroir est censé donner une image aussi exacte que possible de la compétence sur un tout grâce à une performance sur une partie ». Soyons réalistes : on n'imagine pas en situation ordinaire de classe trouver le temps nécessaire pour questionner chaque écolier sur l'intégralité de ce qu'il devrait savoir. Le maître est donc amené à faire un choix sur les éléments qu'il juge les plus représentatifs de la compétence visée.

Oui mais comment procéder ? En interrogeant longuement l'élève ? En ne proposant que des questions de synthèse ? Un dispositif mixte a de meilleures chances de renseigner l'évaluateur sur l'acquisition de la compétence. La technique du questionnaire à choix multiple (QCM),

beaucoup moins aléatoire qu'il n'y paraît *a priori*, a aussi son rôle à jouer. Elle a la qualité principale d'être d'une grande fidélité (aucune variation ou presque entre plusieurs évaluateurs différents). Elle permet également dans le cadre d'une évaluation formative de s'interroger sur les objectifs visés et sur la pertinence des démarches mises en avant. Sa validité dépendra du nombre et de la qualité des « distracteurs » (ou mauvaises réponses) par item : cinq propositions au moins sont nécessaires si l'on veut éviter de donner une place prépondérante au hasard, les réponses erronées préalablement testées devant chacune obtenir environ 10 % des suffrages.

On voit donc que la mise en relation de techniques et de stratégies d'interrogation différentes peut permettre à un évaluateur de savoir avec une relative précision si une compétence est vraiment acquise. On sait également que les compétences les plus élémentaires de la taxonomie de Bloom (1956) – savoir, comprendre, appliquer - sont mieux validées par des outils d'évaluation fermés ; en revanche, les objectifs plus complexes comme « analyser », « synthétiser » ou « évaluer » sont mieux validés par des outils ouverts.

1.3.2 Préserver une vision multidimensionnelle

Rendre performants les élèves dans certaines compétences sans regarder les conséquences de cette action renforcée sur les autres composantes de la même matière ou sur les autres champs disciplinaires n'a guère de sens.

En écho à cette réflexion générique, Edgar Morin (1990) affirme que notre raisonnement dépend entièrement de ce que l'on met au centre et de ce que l'on place à la périphérie. La vertu de la pensée systémique est précisément de mettre au centre un tout qui ne se réduit pas à la somme de ses parties. De même, il s'agit pour nous de dissiper l'illusion d'éliminer la complexité alors qu'il faut au contraire l'intégrer.

On retrouve cette même préoccupation dans la critique de la pédagogie par objectifs formulée par Yvan Abernot (1996) lorsqu'il nous invite à éviter « un découpage du savoir en morceaux si petits que l'enseignant s'assimile à un distributeur automatique de connaissances ».

En d'autres termes, il apparaît essentiel de ne pas se contenter d'entraînements limités associés à des micro-savoirs mais bien de mettre les élèves dans des situations où des connaissances et des compétences se trouvent sollicitées parmi d'autres. Ainsi, si l'on met les compétences massivement échouées aux évaluations nationales au centre de nos efforts en mettant totalement à la marge d'autres compétences que les élèves semblent *a priori* mieux maîtriser, on prend le risque de basculer dans une erreur de dispositif qui peut conduire à une perte de l'efficacité globale apportée.

Il ressort également de cette discussion la nécessité de croiser régulièrement dans ma recherche les progrès réalisés sur les compétences spécifiques retenues et ceux qui peuvent s'apprécier ou se mesurer sur les bulletins trimestriels rassemblant l'ensemble des disciplines, des notes obtenues et des annotations énoncées. Encore faut-il que ces bulletins soient véritablement exploitables, c'est à dire conçus pour être formatifs.

1.3.3 Passer d'une logique de programme à celle de stratégie

Mon travail porte en grande partie sur un regard attentif des difficultés majoritairement rencontrées par les élèves et sur les moyens d'y remédier. Or Jean Cardinet (1986) précise que « le choix d'une approche qualitative tendant à analyser les erreurs n'est pas sans danger car une centration trop exclusive sur celles-ci risque d'amener les enseignants à faire répéter les mêmes exercices à un élève jusqu'à ce qu'il ne commette plus la faute en question ». Il se

trouve que cette procédure peut se révéler inefficace car ce dernier risque soit de se bloquer, soit de prendre des repères factices et non généralisables. Il sera donc essentiel de ne pas se contenter de faire bachoter les élèves sur des situations répétitives, totalement prévisibles et n'encourageant pas la réflexion, et de leur préférer les situations-problèmes propices à faciliter le réinvestissement et donc la généralisation de la connaissance. Edgar Morin (1999) prolonge cette idée en insistant sur le nécessaire passage du programme à la stratégie. Elle seule permet de réinvestir un savoir ou plusieurs savoirs à combiner entre eux dans une situation inédite, où les compétences à mettre en œuvre se présentent cachées ; elles doivent être démasquées puis réactivées dans une opération mentale à créer. De Landsheere (1982) propose une synthèse en distinguant les objectifs de maîtrise (reproduction à court terme de savoirs élémentaires), les objectifs de transfert (réinvestissement à moyen terme) et les objectifs d'expression (qui ne peuvent s'enseigner mais qui peuvent se travailler et mènent à la personnalité). Comme le précise Yvan Abernot (1996), si les premiers objectifs peuvent se mesurer, les derniers ne peuvent que s'apprécier. Autrement dit, s'il est possible de quantifier les objectifs de maîtrise et les objectifs de transfert, les objectifs d'expression relèvent d'une dimension qualitative.

On dépasse ici l'idée soutenue dans le paragraphe précédent consistant à proposer des situations où plusieurs compétences sont appréhendées conjointement ; cette fois c'est le transfert de la compétence qui est visée, seule assurance pour que celle-ci soit pleinement acquise. La compétence est donc bien perçue ici comme la maîtrise successive de trois paliers : un savoir, un savoir-faire (le réinvestissement de ce savoir à bon escient), un savoir être qui révèle un changement durable d'attitude. C'est précisément la définition de « la compétence » à l'échelle européenne présentée sur le tout récent socle de connaissances et de compétences.

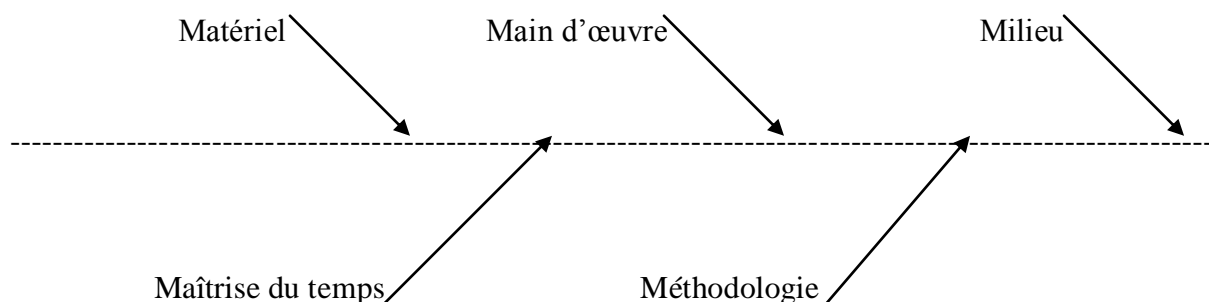
1.3.4 De l'évaluation des élèves à l'entame d'une discussion personnalisée

Comme le rappelle justement Jean Cardinet (1986), « On devrait évaluer plus souvent pour guider l'élève et moins souvent pour faire des bilans ».

Il est donc conseillé ici d'éviter l'utilisation abusive d'évaluations sommatives et de se centrer davantage sur l'aide concrète apportée aux élèves.

Dans cette perspective, un outil d'analyse des résultats présenté par A. De Péretti (1998), paraît fort intéressant. Il est traditionnellement nommé « l'arbre des causes d'Ishikawa » ou encore « l'arête de poisson » en raison de sa présentation visuelle. L'originalité de cet outil est qu'il propose une analyse factorielle de l'échec par l'élève lui-même. Elle passe par une verbalisation puis par une sériation des causes d'erreur selon 5 critères : « les 5 M » que l'on peut bien sûr remplacer par d'autres entrées :

Figure 3 : L'arbre des causes d'Ishikawa



Chaque branche est complétée par des sous-branches à l'initiative de l'élève, au moment de la correction de l'exercice qui lui a posé problème. S'il échoue devant la nouveauté, le questionnement du professeur peut lui servir de guide. Il apparaît toujours que l'élève n'a pas activé tous les moyens à sa disposition, soit par négligence, soit par ignorance de ses propres ressources. Il s'agit donc de dresser une stratégie de reconquête en ciblant les points faibles et en facilitant la conscientisation du travail de chacun.

Cette forme de pédagogie différenciée constitue un élément de dialogue et de mise en confiance précieux, notamment pour les élèves confrontés à des difficultés dont l'origine devra être découverte. L'entretien d'explicitation engagé avec un élève ayant au préalable complété son arbre peut en effet faciliter une meilleure analyse partagée des erreurs ou des obstacles rencontrés, analyse quelquefois très éloignée de ce que le professeur croyait avoir compris lors de la correction initiale de la copie.

Nous retrouvons de plus ici des thèmes chers à Giordan (1998) et inhérents à tout apprentissage comme l'importance de la dynamique personnelle, la démarche d'investissement, l'acte intime puisque « l'on apprend au travers de ce que l'on est, par soi-même », enfin la remise en question et le fait d'accepter de se dépouiller de ses certitudes.

En revanche, il aurait été à mon sens souhaitable, dans l'esprit des programmes personnalisés récemment instaurés par l'institution, que les points positifs (ou les points d'appui) fussent également mis en évidence, avant même de recenser les différentes fragilités.

1.3.5 L'exploitation des évaluations nationales

Il est très instructif de relever quelques évolutions significatives dans les préconisations de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (ou D.E.P.P, instance très officielle de l'Éducation Nationale) à propos des évaluations qu'elle a mises en place ces vingt-cinq dernières années.

- Les évaluations au début du CE2 et de la 6^{ème} se généralisent à partir de 1988 dans l'hexagone et vont rythmer les années scolaires pendant dix-huit ans, sans discontinuité, jusqu'en 2005. Elles ont vocation à faire rentrer les enseignants dans une culture de l'évaluation et de permettre aux professeurs d'établir des diagnostics sur leurs classes respectives, avant d'ajuster leurs progressions annuelles. Elles ont également servi de moteur à de nombreuses liaisons écoles-collèges, comme je le relate par exemple dans mon mémoire de Master 2 (2007). Ces évaluations ne concernent que les mathématiques et le français et se déclinent en de nombreux items : 93 items pour le français, 88 items pour les mathématiques pour la session 2005 (CE2), ce qui représente pas moins de 49 pages d'exercices à réaliser pour l'élève, et 112 pages d'explication pour le professeur. Nous sommes dans des proportions comparables pour l'évaluation 6^{ème}. Dans le document à l'attention du professeur, la manière de corriger chaque item (plusieurs codes possibles selon le nombre d'erreurs ou le type d'erreur) est détaillée. C'est évidemment un dispositif très lourd, coûteux en temps (deux à trois semaines pour les élèves, une bonne semaine pour les enseignants, qui corrigent quelquefois à plusieurs). La méthodologie impulsée sur le plan national consiste à identifier les items les moins réussis, de comparer les scores obtenus au sein de la classe (ou de la circonscription) par rapport au score national, et de plus particulièrement centrer son action (pour le professeur dans la classe, pour l'Inspecteur de l'Éducation Nationale dans sa circonscription) sur les items où l'écart entre le local et le national est important.

Trois écueils apparaissent au fil des ans : les concepteurs prennent une certaine liberté avec les programmes, ce qui rend parfois difficile la tâche du maître pour concevoir ses régulations ; les exercices sont rarement les mêmes d'une année sur l'autre ce qui exclut toute comparaison diachronique ; enfin ces évaluations ne permettent pas à l'échelle académique ou nationale de faire un bilan sur les acquis des élèves et donc d'utiliser ces données à des fins statistiques.

- A partir de 2006 et jusqu'en 2008, la D.E.P.P innove, supprimant progressivement les précédentes évaluations et les remplaçant par deux autres, début CE1 et début CM2. En apparence, la finalité reste la même : établir un état des lieux offrant la possibilité aux enseignants d'élaborer leurs progressions et programmations. En réalité, elles deviennent surtout des instruments très fins pour discriminer les élèves en difficulté et identifier les points précis qui font obstacle à l'apprentissage. Ainsi chaque évaluation se déroule en deux étapes : une première, imposée à tous les élèves de la classe (livret A), permet de faire un tri entre trois profils d'élèves (sans difficultés, avec difficultés légères, avec difficultés lourdes) ; le livret B n'est proposé qu'aux élèves qui éprouvent des difficultés et permet d'affiner le diagnostic sur leur nature. Le ministère puis différents départements ont dans la foulée composé différents outils d'aide pour les deux derniers profils d'élèves. Il s'agit clairement d'un nouveau pas vers l'aide personnalisée qui sera officialisée en septembre 2008, avec la nouvelle organisation de la semaine scolaire (24 heures pour tous et 2 heures de plus pour les élèves qui en ont besoin). L'arrivée des nouveaux programmes au même moment donne à la réforme du premier degré un relief tout particulier.

- Nous voici à présent dans la période la plus actuelle, avec ces évaluations initiées à partir de 2009, en mai pour les élèves de CE1 et en janvier pour les élèves de CM2, évaluations qui parachèvent la réforme à l'instant évoquée. Cette fois, la rupture est nette : il ne s'agit plus d'un diagnostic mais d'un bilan de connaissances, directement connecté au programme (tous les domaines du français et des mathématiques sont ainsi passés en revue, à l'exception notoire du langage oral). Le cahier de l'élève ne comporte plus que 24 pages, avec 60 items concernant le français et 40 items pour les mathématiques. L'autre innovation se trouve dans la façon binaire de corriger : pour chaque item on a le choix entre 1 (réussi) ou 0 (échoué). Le code A rajouté pour la session 2010 permet simplement de mentionner l'absence d'un élève.¹ La photographie des résultats proposés au plan national montre pour la première fois quatre catégories d'élèves : faibles (élèves qui ont des acquis insuffisants, moins de 33 % des items réussis), moyen faibles (élèves ayant des acquis encore fragiles, entre 33 et 50 % d'items réussis), moyens forts (élèves ayant de bons acquis, entre 50 et 66 % d'items réussis) et forts (élèves ayant des acquis très solides, plus de 66 % d'items réussis) avec une dissociation des résultats enregistrés en français et en mathématiques. On a ainsi une photographie nationale, puis par académie, par département, par circonscription et enfin par école.

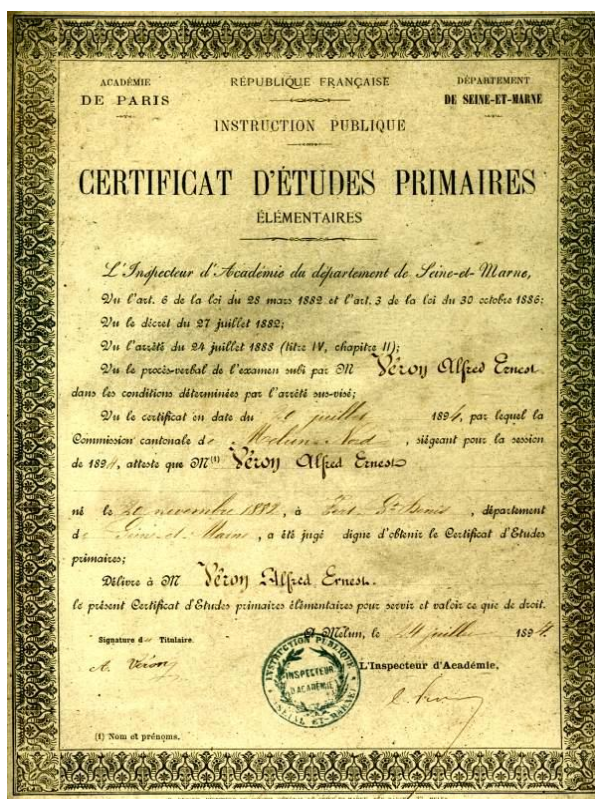
Un autre indicateur est fourni par la D.E.P.P : la médiane, qui permet de dire combien d'items ont été réussis par la moitié des élèves d'une cohorte donnée, dans chaque champ disciplinaire. A titre d'exemple, pour l'Académie de Nice et pour les évaluations CE1 (session 2009), la moitié des élèves a eu 38 bonnes réponses ou plus sur 60 en français ; dans cette même académie, la moitié des élèves a eu 26 bonnes réponses ou plus sur 40 en mathématiques.

L'exploitation se fait dès lors à deux niveaux : avec l'application locale qui reste utilisable exclusivement à l'échelle de l'école, les élèves sont nommés et les différents items sont

¹ Pour la session 2011, certains exercices font l'objet d'un codage plus précis : aux codes 1,0 et A se rajoutent le code 3 (réussite partielle sans erreur), le code 4 (réussite partielle avec erreur) et le code 9 (autres réponses).

visibles. Au-delà du bilan effectué à un instant donné, il offre l'occasion d'un traitement personnalisé de quelques semaines (pour les CE1) et de quelques mois (pour les CM2) ; dès que les résultats sont saisis au niveau supérieur (et jusqu'au niveau national), ils sont anonymés et permettent des études statistiques, puis un pilotage sous forme de formations impulsées ou de circulaires mettant la focale sur tel ou tel domaine qui pose problème. Ainsi, pour la première fois, la France se dote d'évaluations sommatives qui lui faisaient défaut à ce niveau d'âge (elles se rajoutent dans ce registre au brevet et au BAC). La période choisie pour la passation de l'évaluation CM2 en étonnera plus d'un. Le ministère a d'abord voulu éviter que certains la confondent avec l'examen de passage pour entrer en 6^{ème}, examen qui a effectivement existé dans notre pays (les plus anciens se souviennent sans doute du fameux CEP ou certificat d'études primaires, abandonné à la fin des années 60 avec l'apparition du collège unique, diplôme sanctionnant la fin de l'enseignement primaire élémentaire en France et attestant l'acquisition des connaissances de base en écriture, lecture, calcul, histoire, géographie et sciences appliquées).

Ci-joint, voici un témoignage datant du 20 juillet 1894, récompensant un élève né en 1882.



Cette côte mal taillée fait de l'évaluation CM2 un instrument hybride, une photographie intermédiaire, qui permet dans les faits de réactiver les dispositifs d'aide existants : à côté des heures d'aide personnalisée déjà évoquées, on citera les stages de remise à niveau pendant les vacances de printemps et l'accompagnement éducatif dans les réseaux « Ambition Réussite », anciennes zones d'éducation prioritaire (ou ZEP).

Il me paraît également utile de mettre l'accent sur quatre limites générées par le dispositif actuel :

- L'idée de donner à chaque enseignant des seules classes de CE1 et de CM2 une somme - 400 euros - pour les dédommager de la correction des cahiers a été contre-productive car elle a dès lors écarté cette habitude prise dans un nombre croissant d'écoles de corriger de manière collégiale et de communiquer activement à cette occasion. Et d'ailleurs pourquoi considérer le fait de corriger des épreuves d'évaluation comme un travail supplémentaire ?
- La pertinence de certains exercices doit être interrogée par les équipes enseignantes pour ne pas attacher trop d'importance à certains résultats peu significatifs. Un exemple sera donné au chapitre 2.
- Il convient également de croiser les performances obtenues avec les résultats sur le long cours réalisés par chaque élève pour les pondérer dans les cas les plus flagrants.
- Enfin les différents exercices ne sont pas tous de la même difficulté (selon la taxonomie de Bloom) : certains s'apparentent à des exercices de compréhension ou d'application, d'autres ressemblent davantage à des tâches de synthèse, or il est essentiel pour les équipes de repérer pour chaque item le degré de maîtrise correspondant, par exemple pour voir dans quelle mesure certains exercices (et pas d'autres) peuvent permettre de valider des éléments du référentiel personnel de compétences (socle commun, palier 1 pour le CE1, palier 2 pour le CM2).

En marge des consignes et des finalités nationales, il est enfin intéressant de relever à présent d'autres utilisations de ces évaluations, expérimentées localement, et d'en faire une brève critique.

- L'entrée par les items

Trois démarches, expérimentées en 2009 dans des circonscriptions du Var et de l'Hérault, méritent le détour. Elles reprennent toutes le traitement par item qui était central lors des évaluations CE2 et 6^{ème} (jusqu'en 2005) et qui est passé au second plan dans les procédés d'analyse impulsés au niveau national. Les deux premières démarches ne concernent que les évaluations CM2 alors que la troisième croise les évaluations CE1 et CM2.

- La première démarche consiste à s'appuyer sur l'identification des items les moins réussis par la majorité des élèves. Sur cette base, les maîtres d'une même école et d'un même cycle (CE2-CM1-CM2) imaginent des progressions, étayées par des fiches de préparation, dans l'espoir de remédier à chaque obstacle rencontré.

- La deuxième discrimine au contraire les items les plus réussis, parce qu'ils permettent de repérer les problèmes rencontrés par une minorité d'élèves, ceux qui feront l'objet de programmes personnalisés de réussite éducative (P.P.R.E). On est donc cette fois dans une approche micro pédagogique. L'idée est de responsabiliser l'ensemble des enseignants du cycle 3 dans l'élaboration et la mise en œuvre de ces programmes personnalisés. Une équipe du département de l'Hérault est allée plus loin dans ce traitement, créant des « P.P.R.E de passage », ce qui permet de poursuivre la gestion différenciée des élèves rencontrant de lourdes difficultés en 6^{ème}.

- La troisième démarche consiste à repérer les items majoritairement échoués que l'on retrouve à la fois au CE1 et au CM2, à des degrés de difficulté divers. Les enseignants du groupe scolaire (maternelle et élémentaire) rassemblés en réunion plénière font émerger de la sorte les priorités du projet d'école. Ces priorités vont orienter leur action pendant trois ans, avec la possibilité de faire des avenants si les évaluations nationales des années suivantes indiquent des évolutions significatives.

Ces équipes ont à mon sens raison de réintroduire les items dans le jeu, afin d'affiner l'analyse, ce qui est impossible si l'on se limite à la seule mise en évidence des cinq

indicateurs retenus par la DEPP : les quatre catégories d'élèves et la médiane. Pour ma part, je me servirai également de cette méthode dans mon protocole expérimental. En revanche, comme on l'a vu plus haut, le fait de ne pas croiser les informations extraites des évaluations nationales avec d'autres données (comme les bulletins trimestriels, le ressenti des maîtres ou des évaluations locales, ciblant particulièrement les élèves de maternelle) risque de surdimensionner l'importance qu'on leur accorde, avec toutes les erreurs d'interprétation et les fausses pistes qui en découlent.

- L'entrée par les catégories d'élèves :

Deux expériences, très différentes dans leur finalité, sont parties des quatre catégories d'élèves mentionnées plus haut, l'une dans les Bouches du Rhône, l'autre en Gironde.

- La première a concerné trois circonscriptions des Bouches du Rhône en 2009. Elle consistait à mettre en cohérence chaque catégorie d'élèves à une forme d'aide spécifique. Ainsi, les élèves appartenant à la catégorie 1 (faibles), en mathématiques ou en français, relevaient du réseau d'aide spécialisée pour les élèves en difficulté (RASED), composé de maîtres qualifiés (maîtres d'adaptation, rééducateurs, psychologues scolaires) ; ils étaient également invités à rejoindre l'accompagnement éducatif (temps péri-scolaire) lorsqu'il était mis en place. La deuxième catégorie (moyens faibles) allait en aide personnalisée. La troisième catégorie (moyens forts) pouvait s'inscrire aux stages de remise à niveau pendant les vacances, tout comme les élèves de la catégorie 2. Enfin, les élèves de la quatrième catégorie relevaient de la seule pédagogie différenciée en classe.

- La seconde expérience, en cours de réalisation, s'effectue en Gironde, dans le cadre un peu particulier de l'évaluation des écoles, prochainement généralisée sur l'ensemble du territoire, et à ne surtout pas confondre avec l'inspection individuelle des enseignants. Deux cartes spécifiques du département ont ainsi été réalisées, déclinées ensuite pour chaque circonscription : la première carte montre la densité plus ou moins forte d'élèves en difficulté (catégorie 1), la deuxième facilite le repérage de la proportion d'élèves moyens forts et forts (catégories 3 et 4 confondues). En fonction du profil de chaque groupe scolaire (ou territoire), les inspecteurs procéderont à un accompagnement adapté des équipes enseignantes (deux protocoles distincts ont ainsi été harmonisés au plan départemental) : soit ils mettront l'accent sur des pistes pour mieux appréhender la grande difficulté, soit ils concentreront leurs efforts sur les bons élèves afin de donner envie à leur famille de rester dans le giron du service public ; dans certains cas et en fonction du contexte, les équipes de circonscription (l'inspecteur et ses conseillers pédagogiques) mèneront leur action sur les deux fronts à la fois.

Dans la première expérience, la tentative de donner à la réforme du premier degré une dimension systémique (évaluations nationales et dispositifs d'aide articulés) est louable, d'autant qu'elle lutte aussi contre l'acharnement pédagogique sur les élèves les plus fragiles, qui risquent de se retrouver dans tous les dispositifs à la fois, s'il n'y a pas un système de régulation mis en place. En revanche, on ne peut simplifier le cas d'un élève au point de le mettre dans un wagon ou dans un autre, sans autres réflexions. Pourquoi empêcher *a priori* un élève de la première catégorie à fréquenter l'aide personnalisée, sur un domaine où il n'a pas totalement décroché ? Pourquoi ne pas tenter avec certains d'entre eux des monitorats ou des groupes restreints et hétérogènes ? A force de les séparer de leurs camarades, n'allons-nous pas tout droit vers la stigmatisation ? Enfin, ce système, qui a été aujourd'hui largement amendé, a eu un effet induit et non désiré sur la pédagogie différenciée pendant le temps de classe, qui s'est fortement réduite. Les maîtres, de façon plus ou moins consciente, ont

considéré que les élèves « différents » allaient être pris en charge avec les dispositifs adaptés, en dehors de la classe. C'est pourtant ce que l'institution voulait éviter lors de la mise en place du P.P.R.E (étouffé ensuite par d'autres dispositifs d'aide), l'idée soutenue étant de mettre en œuvre le P.P.R.E d'abord dans la classe, avant de s'étendre dans certains cas au-delà.

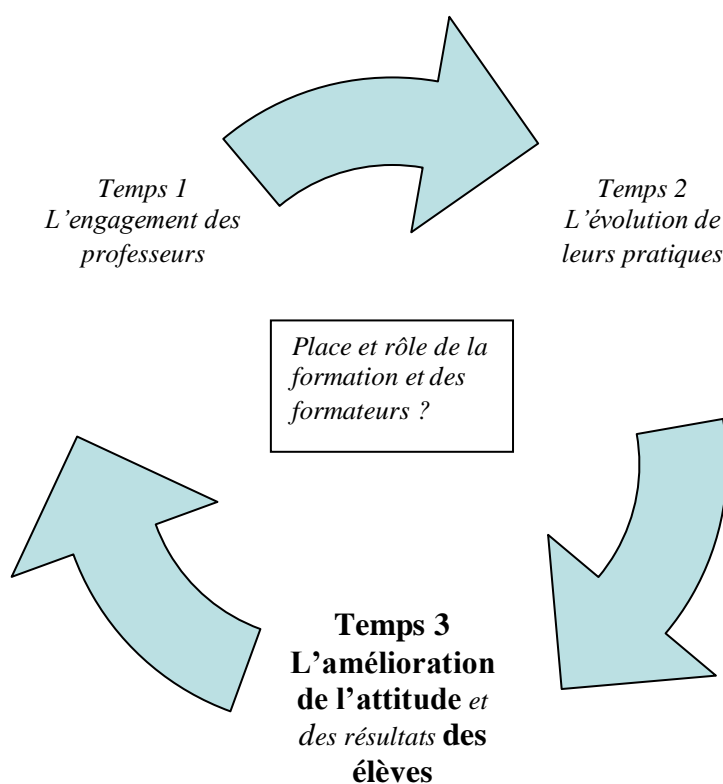
A propos de la deuxième expérience, on notera avec intérêt le parallèle existant entre les profils d'élèves ciblés ici et l'enquête PISA 2009 qui a mis l'opinion publique en alerte sur une bipolarisation des résultats avec deux faiblesses principales sur lesquelles il nous faut agir : d'un côté l'augmentation du nombre d'élèves en très grande difficulté et de l'autre la stagnation du nombre d'excellents élèves en France. L'expérience girondine est pourtant antérieure à la communication des résultats PISA. C'est peut-être ce que l'on appelle sentir l'air du temps... On peut également se montrer surpris de la non prise en compte des élèves moyens faibles (groupe 2) dans ce dispositif. Yvan Abernot (2009) a montré, avec d'autres, que c'est pourtant un groupe qui a une véritable marge de progression, sur lequel l'équipe enseignante a une forte possibilité d'agir positivement, à partir du moment où une action éducative et innovante est engagée.

On verra dans les chapitres 2 et 3 comment l'évaluation CE1 sera exploitée dans la présente thèse, retenant la piste des quatre catégories d'élèves (avec une attention particulière accordée à la catégorie des moyens faibles) mais s'écartant résolument d'une logique sommative pour basculer vers un traitement résolument formatif, qui se conduit bien au-delà de l'année scolaire en cours.

1.4 L'attitude

Les résultats scolaires ne sont pas le seul objectif visé dans le dispositif. Le changement d'attitude des élèves est l'autre versant appréhendé dans cette étude. Les deux sont sans doute en partie liés puisque les bons résultats peuvent maintenir ou engendrer une modification positive d'attitude et vice versa. Il me paraît néanmoins utile de dissocier à ce stade de la réflexion ces deux registres, de définir l'attitude et de bien identifier l'évolution souhaitée.

Reprise de la figure 1



1.4.1 Définition

L'attitude d'un sujet renvoie à sa personnalité, ses idées, ses motivations internes. Elle lie pensée et comportements et permet l'argumentation au service des idées et de leur généralisation. Elle renforce la cohérence dans ses conceptions, une consistance dans sa personnalité. Elle est affiliée à un ensemble de gestes maîtrisés, conscients, en corrélation avec ses convictions ou ses croyances.

A contrario, le comportement ne se réfère pas *a priori* à un cadre clairement posé, il n'est pas nécessairement anticipé par une pensée ou une décision prise en amont. On a vu lors de la présentation de la psychologie de l'engagement que le raisonnement arrivait souvent après-coup, pour justifier un comportement, pour refaire le lien avec notre personnalité ou notre éthique. Ainsi, le changement d'attitude fait-il souvent suite à un changement de comportement et non l'inverse.

Le comportement ne dépend pas seulement de l'attitude. Entre cette dernière, dictée par des motifs intérieurs, et le comportement réel, jouent les écrans de la politesse, de la pression sociale, de la peur... Entre une attitude qui tend à donner une certaine réponse à une situation et les éléments extérieurs qui vont atténuer ou corriger cette réponse, il y a une différence parfois très importante. Un adolescent peut avoir vis à vis de son père une attitude très hostile dont la manifestation sera inhibée par la crainte.

Ce qui m'intéresse ici est de catégoriser quelques attitudes représentatives des élèves en classe ou en aide personnalisée, puis de repérer des facteurs de changement d'attitude, et

particulièrement les changements qui favorisent l'amélioration des résultats scolaires. L'identification des indicateurs observables de ces changements d'attitude sera très utile dans la perspective de la confirmation ou de l'infirmité de la thèse présentée dans cet ouvrage.

1.4.2 Les caractéristiques des attitudes

Selon M. Grawitz (2001), une attitude changera plus facilement lorsqu'elle ne remplira plus sa fonction. Il est donc utile de connaître celle-ci. On peut imaginer qu'en supprimant certaines raisons d'anxiété on rendra inutiles les attitudes de défense correspondantes. De même, en donnant des informations répétées sur un sujet précis, on modifiera des cadres de référence anciens, donc des attitudes fondées sur des erreurs de jugement ou d'appréciation. Ce changement sera plus ou moins probable suivant les individus et surtout suivant les caractéristiques de l'attitude.

- Le degré de consistance de l'attitude se vérifie par sa solidité, sa persistance face à un stimulus semblable et dans des contextes différents.
- La cohérence de l'attitude est un deuxième caractère, qui va de pair avec le degré de corrélation avec d'autres attitudes.
- Citons enfin l'étendue qu'elle recouvre, c'est-à-dire sa spécificité ou sa généralisation. Une ménagère xénophobe acceptera mal qu'une dame d'origine maghrébine habite dans son immeuble mais l'embauchera facilement comme femme de ménage.

Parallèlement, dans la mesure où la finalité est un changement d'attitude chez les élèves (et chez les professeurs), il est utile à ce stade de signaler ce qui génère selon la psychologie sociale de la résistance au changement.

Celle-ci est liée à un trait de personnalité : la rigidité. Les individus sont pour la plupart insensibles à ce dont ils n'ont pas l'habitude. La rigidité les rend souvent incapables de s'adapter rapidement, de tolérer l'ambiguïté, c'est-à-dire l'indécision, le doute et l'incompréhension. Leur comportement est en apparence décidé, voire courageux. En fait, ils refusent inconsciemment de poser les problèmes. Ils ont, certes, le courage d'appliquer les principes qu'ils ont reçus ou adoptés, mais pas celui de les remettre en cause. Avec ce genre de sujet, la prévision du comportement est plus facile. Ainsi ils ne parviennent plus à percevoir la réalité ; ils vivent de préjugés, de stéréotypes. Leur pensée ne cherche plus qu'à s'entretenir elle-même.

L'expérience faite aux Etats-Unis par Cooper et Dinnerman (1951) à propos d'un film antiraciste et plusieurs fois réitérée par la suite montre que les spectateurs, pour la plupart, ne se rendaient pas compte qu'un grand nombre des réactions qu'ils désapprouvaient dans le film étaient justement les leurs.

Ainsi la possibilité de changement est inversement proportionnelle à la rigidité de l'attitude et à l'intensité du besoin qu'elle satisfait.

A la même époque, une étude dirigée par Stouffer (1949) sur le soldat américain cherche à savoir s'il y a des individus présentant des caractéristiques fascistes, plus ou moins latentes, que des circonstances favorables révéleraient. Reprise par T.W. Adorno (1950), la personnalité dite autoritaire est caractérisée. Eysenck (1992) prolonge la recherche en remarquant, à juste titre que certains traits de personnalité autoritaire se retrouvent aussi bien chez les fascistes que chez les communistes. Il propose de maintenir une double opposition dans son schéma : conservateur-radical (ligne horizontale) et dur-tendre (ligne verticale).

Figure 4 Les traits de personnalité selon Eysenck

	DUR	
Gauche Radical		Droite Conservateur
	TENDRE	

On voit ici dans le secteur en haut et à droite ce qui concerne plutôt les réactions fascistes et en bas un certain type de libéralisme. Tandis qu'à gauche, on a en haut un point de vue communiste et en bas une certaine gauche humaniste. Les quatre dimensions permettent de nuancer les positions, les attitudes, plus que la simple ligne ne comportant que deux extrêmes. Cette étude semble *a priori* bien éloignée de nos préoccupations immédiates. Il n'y a pas, sauf méprise de ma part, ni fascistes ni communistes, ni radicaux de gauche ni conservateurs de droite sur les bancs de la classe. Ce qu'il faut retenir pourtant est la visée générale : obtenir chez l'élève un changement d'attitude dans le cas où sa rigidité, prenant la forme d'une personnalité autoritaire et refermée sur elle-même, venait à empêcher toute forme de socialisation et enrayer toute possibilité d'apprentissage. Il est temps à présent de repérer sur le terrain les attitudes d'élèves les plus significatives.

1.4.3 Les différentes attitudes repérées chez les élèves

A l'école maternelle, au temps de l'accueil, lorsque les enfants se dirigent librement vers des ateliers ou des coins préparés à leur attention, un observateur quotidien même novice aura vite fait de classer les élèves en trois groupes :

- Ceux qui zappent, butinant d'un atelier à l'autre, sans poser leur attention sur aucun d'entre eux.
- Ceux qui, au contraire, se réfugient jour après jour vers la même activité, qu'ils répètent à satiété.
- Ceux enfin qui manifestent à la fois suffisamment d'attention pour se concentrer sur une tâche avant d'aller voir ce qui se passe ailleurs. Cette combinaison d'implication et de curiosité semble *a priori* l'attitude que nous recherchons.

Restons encore un instant en maternelle pour apercevoir que dès la petite section (2/3 ans), les enfants rentrent souvent dans les apprentissages à partir d'un créneau qu'ils choisissent ou qui s'impose à eux : la socialisation, le langage ou la motricité. Rares sont ceux qui appréhendent simultanément les trois entrées. Il est donc faux de penser que les tout petits ne parlent jamais (demandez aux maîtresses et aux dames de service, certains n'arrêtent pas une seconde !). Ce comportement fait penser à ces élèves cités plus haut qui se réfugient dans un savoir faire ou une curiosité unique. La différence entre deux apprenants va dès lors se faire entre celui qui le moment venu se lancera (spontanément ou avec l'aide de l'adulte) vers une autre investigation et celui qui restera sagement enveloppé dans son cocon et ses certitudes.

A l'école élémentaire et au collège, la catégorisation peut encore se simplifier davantage : l'observateur distinguera bien vite ceux qui sont intéressés et actifs et ceux qui ne le sont pas. La première catégorie se caractérise par une implication dans la tâche ou dans le projet d'apprentissage. La motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, sert de moteur. Elle a besoin selon les élèves et selon le moment d'être réactivée. Pour d'autres, elle se conjugue avec une forte autonomie. Evidemment, à l'intérieur de ce groupe se cachent des élèves qui font juste semblant d'être intéressés et actifs. Nous y reviendrons.

La seconde catégorie, lorsqu'elle atteint des sommets, intéresse plus particulièrement les maîtres spécialisés rééducateurs (option G), avec ces deux attitudes bien connues : l'inhibition pour les uns, l'exhibition pour les autres. L'une et l'autre montrent que l'enfant n'est pas dans

la tâche, n'adopte pas un comportement d'élève, n'a pas envie d'apprendre, pour des raisons extérieures à l'école ou qui lui sont propres. Pour les premières, on ne peut pas faire grand-chose, si ce n'est appeler les services sociaux ou judiciaires en cas d'urgence. En revanche, pour les raisons internes à l'école, des pistes sont envisageables. La première d'entre elles est de comprendre ce qui se profile derrière cette inhibition ou cette exhibition, qui peut dégénérer en violence. Il nous semble que derrière le masque de celui qui se fait oublier ou de celui qui perturbe la classe se cache souvent un seul et même visage : l'ennui.

1.4.4 A propos de l'ennui

Pourquoi s'ennuie-t-on dans la vie en général et à l'école en particulier ? François Dubet (2003), distingue deux cas de figure : ou c'est trop difficile et on décroche ; ou c'est trop facile et on s'ennuie. Jean Nizet et Jean-Pierre Hermaux (1984) montrent comment les élèves expérimentent l'ennui, manifestent parfois de l'agressivité et même de la violence parce qu'ils ne trouvent pas ce qu'ils sont venus chercher. Ce que l'école offre au niveau des contenus, des modes de relations ou de l'organisation générale est en décalage par rapport au système de représentations et de valeurs qui est le leur, ils répondent donc souvent par des comportements d'opposition ouverts et de retrait modulés selon les stratégies – dures ou douces – déployées par les enseignants. Mais même ceux qui sont stimulés par leur famille et qui sont formatés pour rentrer dans le moule dénoncent une autre forme de lassitude, générée selon Dubet par « la routine des exercices qui entraînent des réponses mécaniques à des questions jamais posées ».

Faisons un détour par la philosophie. Selon André Comte-Sponville (2003), l'ennui arrive lorsqu'on n'a plus rien à se mettre sous la dent. C'est un temps vide. C'est le ressentiment du temps. Or, ce n'est jamais le temps qui est intéressant mais ce que le temps contient ou ce qu'on en fait. Encore faut-il désirer ce qui est (c'est-à-dire aimer) ou ce qu'on fait (c'est-à-dire vouloir). C'est précisément ce que l'ennui ne sait pas faire.

L'ennui, c'est l'état d'un sujet qui ne trouve rien de disponible, ni en lui, ni hors de lui, qui puisse l'occuper, l'intéresser, le divertir. Le réel et le désir ont cessé de coïncider : ce qui est, j'échoue à le désirer ; ce que je désire échoue à être. Le désir est l'essence même de l'homme, disait Spinoza. Mais qui peut désirer ce qu'il a ?

Il y a donc deux formes d'ennui : quand nos désirs ne sont pas satisfaits, c'est un manque, une frustration ; et lorsqu'ils le sont, c'est un état de satiété, qui peut à terme mener au sentiment de dégoût.

Le problème consiste donc à réduire ce déphasage entre le désir et la réalité. Pour cela, nous ne voyons que deux solutions :

- Ou l'on change le réel, donc l'action, par exemple on part en voyage. Le problème, c'est qu'à l'école, les occasions de prendre l'air sont rares et que l'action éducative est fortement dépendante des programmes qui eux, ne bougent pas (ou si peu). Autrement dit, la vérité est à prendre ou à laisser.

- Ou alors on fait changer le sujet de désir, et cela paraît plus facile à réaliser, du moins dans le cadre scolaire : il convient dès lors d'aider les élèves à le transformer eux-mêmes, en d'autres termes à les élever, leur apprendre à désirer ce qui est. Descartes nous invite de la même façon à transformer ses désirs plutôt que l'ordre du monde.

N'avons-nous pas lu Racine malgré l'ennui qu'il nous inspirait ? Et nous avons fini avec le temps à y trouver de l'intérêt.

Quand le plaisir suffit, à quoi bon l'école obligatoire ? La télévision coûterait moins cher. Mais les enfants zapperaient à la première difficulté venue.

C'est là où le principe de plaisir atteint ses limites. Il nous faut donc amener les élèves à désirer savoir, réussir et être libres.

Libres au sens où Bergson (1907) l'entend, c'est se plonger dans son « moi profond ». Il s'agirait pour l'individu d'appréhender la durée (le temps vécu par la conscience, autrement dit le temps subjectif) et faire le lien entre cette mémoire d'imagination qui saisit des instants particuliers de son existence (des souvenirs purs) et le désir d'avenir. Être libre consisterait donc à saisir le mouvement indivisible et continu, l'élan originel et vital, ce courant d'énergie, jusque dans les résultats actuels et suivre la voie tracée, l'approfondir ou la réajuster en toute connaissance de cause. Cette définition ne nous assure nullement de trouver une synchronisation entre le désir de l'élève et la réalité des programmes évoqués plus haut. La synthèse sera faite si la motivation intrinsèque à chaque individu et la motivation extrinsèque trouvent un terrain d'entente, autrement dit si l'élève seul ou avec l'aide de son professeur parvient à inscrire chaque nouvelle acquisition dans un projet d'apprentissage dont on tracera les bases plus loin.

Faire de chacun de nos élèves un bâtisseur du temps, c'est précisément ce changement d'attitude que nous souhaitons pour eux.

1.4.5 Les objectifs socio-affectifs

Si je cherche à apprécier l'évolution (positive ou négative) des comportements des élèves, la taxonomie de Bloom n'est plus le bon instrument. En effet, ce dernier s'intéresse au seul domaine cognitif mais ne concerne pas par exemple le goût d'apprendre ou la sociabilité. R.Krathwohl (1970) inventorie cinq objectifs affectifs qui me semblent nécessaires de présenter à présent, car ils peuvent avoir une réelle utilité dans le protocole expérimental à mettre en place pour la présente étude, qui s'intéresse aussi à l'évolution des comportements.

1 La réception : il s'agit pour l'élève d'aller d'une réception passive à une attention active et dirigée : prendre conscience de quelque chose ; montrer sa volonté de savoir, d'écouter, de regarder ; orienter son attention sélectivement.

2 La réponse : le critère ici est le degré de prise en charge, de la plus mécanique à la plus gratifiante : on pourra ainsi observer la capacité de l'élève à se conformer à une règle, sa volonté de se renseigner ou de s'informer, le plaisir qu'il prend à rechercher une information.

3 La valorisation : l'observateur cherchera à savoir si l'élève reconnaît ou pas l'intérêt de l'étude de telle discipline, s'il se sent davantage attiré par une matière.

4 L'organisation : on essaiera d'apprécier si l'élève établit ou pas une cohérence entre ses propres valeurs.

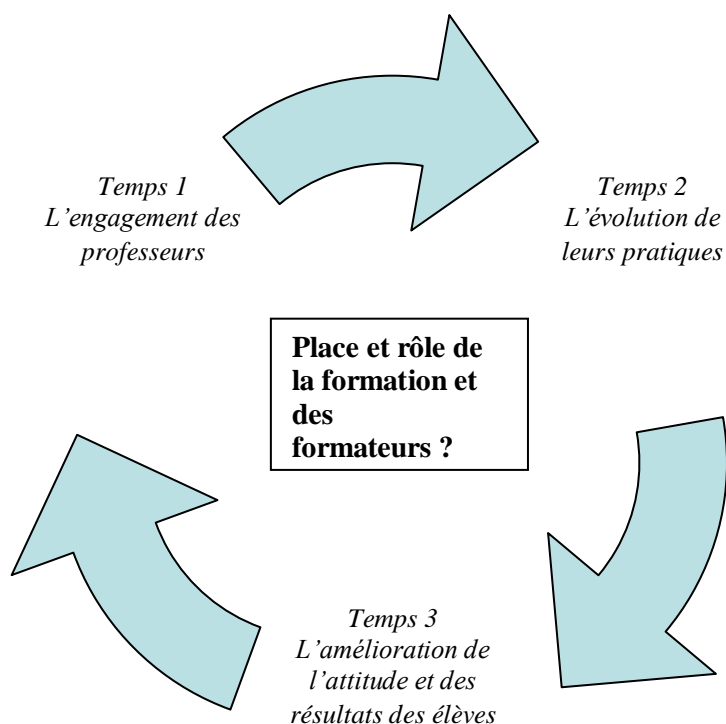
5 La caractérisation : ce qui est visé ici est la formation du caractère d'un individu par ses valeurs, comment se forge une philosophie de la vie, une vision du monde personnelle.

1.5 La formation

Si l'engagement des maîtres est suffisant en lui-même pour faire évoluer les pratiques et par ricochet améliorer les attitudes et les résultats des élèves, à quoi peut donc servir le formateur ? Où le positionner dans notre processus ? Sert-il d'appui à la dynamique des professeurs pour la renforcer ? Ou bien est-il utile en amont, pour susciter la motivation ou l'engagement des professeurs qui en manquent ? Où encore arrive-t-il en bout de course, lorsque l'amélioration des performances des élèves a été constatée et que le soufflet risque dès lors de retomber l'année suivante pour ces enseignants qui ont déjà beaucoup donné ?

Quelle que soit sa place, est-on bien sûr qu'une formation n'apporte pas une valeur ajoutée auprès des maîtres les plus engagés ? Il faudrait au préalable savoir de quel type de formation on parle et de choisir celle qui semble la plus à même d'apporter un véritable supplément qualitatif et quantitatif.

Rappel de la figure 1



Le présent paragraphe a pour finalité de parcourir les principales conceptions de la formation qui ont jalonné ces cinquante dernières années. Ce voyage à travers le temps m'offrira dans un premier temps l'occasion de choisir la formation à mener lors de l'expérimentation. Plus tard, si la thèse venait à se confirmer (l'engagement suffit à améliorer les pratiques et les résultats des élèves) ou à s'infirmier (le stage reste indispensable), le moment viendra de s'interroger sur l'évolution souhaitable du rôle du formateur.

1.5.1 L'art d'enseigner à des adultes

A la fin des années 60 surgit une polémique en Amérique du Nord avec l'apparition d'un mouvement de formation initié par Knowles (1973) : l'andragogie ou l'art d'enseigner à des adultes. La distinction faite entre l'adulte et le jeune apprenant s'appuie sur 4 idées forces :

1 - Le besoin chez les adultes de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'en comprendre l'utilité (le sens).

2 - Leur profond besoin psychologique d'être vus et traités par les autres comme des individus capables de s'autogérer (l'autonomie).

3 - Leur faculté d'assimilation liée à la confrontation à des situations réelles (le vécu).

4 - Leur sensibilité plus forte aux facteurs de motivation intrinsèque qu'aux motivations extrinsèques (bases de l'engagement).

Les première et quatrième idées font écho aux travaux de Barbier (1991) qui évoquent chez l'adulte la nécessité d'un projet, défini comme un futur désiré. La formation devient donc un lieu de confrontation de différents projets de formation, ce qui n'est pas simple à gérer pour l'animateur du stage !

La troisième idée fait penser au béhaviorisme qui met en avant le rôle nécessaire de l'expérience dans le développement de l'intelligence. Piaget (1968) a également soulevé l'importance de l'expérience et de l'histoire dans la compréhension des actions présentes du sujet.

Il ressort toutefois des travaux sur l'andragogie une conception négative de l'enfance : en quoi les points évoqués n'intéresseraient que les adultes ? A ce problème éthique se rajoute un problème théorique faisant suite aux travaux de Bachelard (1986), qui considère que quel que soit l'âge des apprenants, la question clé est celle des représentations dont il faut tenir compte : on apprend contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites. Accéder à la science, c'est donc accepter une mutation brusque qui doit contredire le passé (Migne, 1969).

1.5.2 Le constructivisme piagétien appliqué à la formation

Giordan (1998) propose une stratégie se situant à mi-chemin entre une pédagogie des représentations (apprendre à partir de celles-ci) et son antithèse bachelardienne, la pédagogie de la réfutation. Dans cette acception, les connaissances préalables forment une matrice, une structure d'accueil à partir de laquelle des éléments nouveaux d'information sont nécessairement assimilés. Lorsque ces informations nouvelles entrent en conflit avec la structure d'accueil activée, ce mouvement d'assimilation peut conduire à une transformation (une accommodation) de cette structure. Nous ouvrons ainsi la voie au paradigme constructiviste piagétien.

Les travaux néo-piagétien, parmi lesquels Nizet et Bourgeois (1997), mettent l'accent sur deux aspects de l'adaptation du sujet à son environnement : la stabilité et la plasticité des connaissances. Le sujet a en effet tout autant besoin de maintenir une certaine stabilité de ces structures pour faire face au flux d'informations auquel il est constamment soumis dans ses interactions avec l'environnement. Il ne pourrait survivre sans une certaine résistance de ces structures au changement. C'est ce qui explique une propension à l'inertie qui caractérise les individus et notamment les personnes en stage.

1.5.3 Distinguer l'information et la communication

Selon Ardoino (2000), notre langage courant regroupe les termes « information et communication » dans une sorte de vaste nébuleuse sémantique. Ils renvoient pourtant à des concepts et à des valeurs opposées.

- L'information (du latin in-formarer, « donner une forme à ») permet la transmission de données. Dans cette acception, l'émetteur détient le pouvoir et le récepteur est un pôle d'inertie. En fonction d'un tel modèle, les précautions, le soin, la vigilance pour assurer

l'efficacité de la transmission seront principalement attendus de l'émetteur. Une bonne procédure est celle qui réduit ou au mieux élimine le bruit et le parasitage. L'information s'assortit tout naturellement d'un dispositif de contrôle de la transmission, de sa qualité, de sa complétude, de son efficacité comme de sa fidélité (conformité sinon identité entre le message émis et le message reçu). J. Ardoino considère que la grande majorité des stages de formation s'identifient en réalité à des stages d'information, autrement dit à des modèles en boucle, ce qui est dommageable et se solde bien souvent par le développement de contre-stratégies (ou négativités) émanant des « formés » qui refusent un tel formatage et usent souvent à l'insu des « formateurs » de leur intelligence pour barrer la route aux stratégies dont ils se découvrent être les objets. La théorie de la Gestalt apparue au début du XX^{ème} siècle, relayée par la psychologie de la forme montre que les conduites des sujets en formation ne se limitent pas, de toute façon, à une simple fonction linéaire du stimulus auquel ils sont exposés. Elles sont en réalité la résultante d'une activité cognitive de sélection qui va amener les sujets à enregistrer certaines informations et à en négliger d'autres.

- La communication peut, à partir de son étymologie, être considérée comme la mise en commun et l'échange d'informations. C'est un échange de significations référé à une temporalité (quand ce n'est pas à une histoire) qui produit de ce fait des effets de sens. Là où l'altération pouvait, dans la logique précédente, apparaître comme une nuisance, elle est ici l'une des caractéristiques essentielles du processus de communication. Celui-ci suppose, en effet, la reconnaissance d'une hétérogénéité, de la légitimité des différences entre les partenaires. Il n'est donc nullement excessif de dire que la communication entre deux ou plusieurs partenaires-adversaires, est toujours, au moins potentiellement, conflictuelle, même si, au-delà de ces différences, il y a place, à travers la négociation, pour des convergences, des compromis et des accords. On retrouve ici la piste du conflit socio-cognitif mais aussi l'importance de son dépassement. Enfin, si la visée de la communication, c'est à dire l'intention réciproque de signifier quelque chose à quelqu'un est bien comprise, il faut admettre que la transformation du message d'un interlocuteur à l'autre est légitime, sinon nécessaire. Ainsi, ce que l'on est en train d'expliquer est entendu différemment, le stagiaire bien souvent n'entend que ce qu'il veut bien entendre. Pour prolonger les réflexions des néo-piagéticiens, l'apprentissage s'inscrit dans la tension dialectique entre les forces qui poussent à l'inertie et celles qui poussent au changement. Ces mécanismes d'assimilation s'exercent donc au prix d'une transformation parfois considérable de l'information reçue. Mais sans cela, il n'y aurait pas appropriation du message et la formation tournerait à vide.

1.5.4 Boucles fermées et boucles ouvertes

L'engagement en formation s'inscrit dans des moments particuliers de l'histoire du sujet, souvent à un tournant, parfois une période de crise, toujours dans une tension entre un passé et un avenir. L'impact de sa trajectoire personnelle sur la dynamique d'apprentissage et d'ouverture vers l'autre va être tout à fait déterminant. Autrement dit, la disponibilité des structures de connaissance dont le sujet dispose ont une genèse, liée à l'histoire du sujet et ce sont ces structures qui au moment de la formation vont permettre le changement ou non.

En définitive, il y a deux types de changement :

-Celui qui ne dépend que d'une source unique (le formateur ou l'un des stagiaires du groupe devenu leader d'opinion) : le sujet modifie son point de vue initial sans remise en cause du cadre conceptuel ou théorique en incorporant les éléments nouveaux.

-Le changement qui a plusieurs sources possibles et entraîne une réversibilité de la pensée. Ce que l'on vise chez l'apprenant, ce n'est pas sa conversion au nouveau point de vue mais la prise de conscience de la diversité des points de vue.

De la même manière, on distinguera :

- Les boucles fermées où chacun campe dans ses positions. L'interaction est caractérisée par la prédominance des mécanismes de repli et de méfiance chez les partenaires. Si A attribue à B une intention de le persuader, A va se cabrer tandis que B va s'énervé en pure perte.

- Les boucles ouvertes où les points de vue en présence sont tous considérés.

La seule manière de briser une boucle fermée est l'introduction d'un changement de type 2. L'objectif du formateur consiste à inscrire dans une perspective nouvelle son point de vue initial mais également celui de son partenaire, ainsi que leurs interrelations. La stratégie du recadrage doit amener les apprenants engagés dans des conflits cognitifs à utiliser les cadres leur permettant de sortir de leur point de vue initial. Cela suppose que de tels cadres soient disponibles, proposés par le formateur ou élaborés avec son aide.

Cet accès au cadre métathéorique est facilité par un travail d'exploration des liens que les apprenants établissent entre les savoirs enseignés, leurs propres observations et leurs expériences. Par ailleurs, la fonction d'étiquetage définie par Nizet (1997) consiste à mettre des mots nouveaux sur des comportements ou des caractéristiques d'acteurs qui étaient nommés autrement. Elle renforce la prise de conscience parce que les expériences antérieures prennent du sens et que l'apprenant a l'équipement conceptuel lui permettant de les identifier.

1.5.5 De la formation à l'accompagnement

- Distinguer l'accompagnement et le guidage

On peut ainsi avoir le projet de produire du changement chez l'apprenant. On peut également inverser la perception des choses et avoir la conviction que celui qui entre en formation vient chercher certains changements. Il est le seul à même de pouvoir déterminer justement les changements qui seront les plus pertinents pour lui.

Selon F. Imbert (2000), l'accompagnement est une forme d'intervention éducative qui participe à l'orientation de l'autre en lui laissant les choix, en ouvrant simplement des possibilités. Le but appartient toujours à l'accompagné, contrairement à l'optique d'un guidage.

On ne se situe pas davantage dans la logique d'ethnologue de Mauss (1966) avec la notion de don et de contre-don « Je te donne, tu me dois » ; nulle dette à rembourser ici à l'égard de l'accompagnateur. On pourrait même parler d'une logique de « contre-don filial » dans la mesure où l'on ne cherche surtout pas à faire de la personne accompagnée un fils spirituel, « de mettre l'autre à l'ombre de son nom ». En d'autres termes, la rançon, c'est de changer. Le renforcement positif pour le professeur, c'est que l'élève apprend.

En se référant à la pensée de Spinoza (1675), il faudra donc prendre garde à ne pas confondre dans l'acte d'accompagner sa propre conception de la perfection et celle d'autrui :

« Si par exemple, on sait que le but de l'auteur est d'édifier une maison, on dira qu'elle est parfaite sitôt qu'on la verra portée au point d'achèvement que son auteur avait résolu de lui faire atteindre. Mais si l'on voit une œuvre sans n'avoir jamais rien vu de semblable et qu'on ignore la pensée de l'artisan, on ne pourra savoir si elle est parfaite ou imparfaite ».

M.Vial et N.Caparros-Mencassi (2007) distinguent deux sens dans l'acte d'accompagner autrui :

- Un premier sens s'apparente à l'idée d'aller avec, et devenir ainsi le compagnon de route. Dans cette acception, celui qui accompagne est en retrait sans pour autant être en position d'infériorité. S'il n'est pas celui qui fait autorité dans le choix ou dans l'élaboration du chemin, il se met au service de son partenaire. Discret, il s'affiche malgré tout et participe pleinement à la construction de cette relation spécifique.

- Un second sens est celui d'ajouter, de joindre à autre chose. Cela va donner l'idée de soutien, au sens musical du terme : jouer avec quelqu'un la partie qui va soutenir la mélodie. Soutenir dans ce cadre sous-entend bien mettre en valeur, favoriser le potentiel de l'accompagné.

Cela signifie-t-il pour autant que l'accompagnateur se contente de faire expliciter à autrui quel est son but et se borne à le laisser manœuvrer sans la moindre interférence ? Non, si l'on en croit F.Imbert (2000), qui met en avant trois autres notions sous-jacentes à son idée de l'accompagnement :

- L'encouragement au déplacement : la contribution au changement, à la renaissance de l'autre.
- Puis l'invitation au dépassement, certains diront au détachement.
- Enfin la contribution au travail de reliance : l'idée de partir pour mieux revenir.

Il s'agit donc d'une ouverture symbolique du sujet au monde, le contraire de la forclusion. Dans cette optique, si l'accompagnateur fait en sorte que l'autre se mobilise et problématise lui-même, l'énigme ne se résout pas : on n'a aucun savoir à plaquer sur l'accompagné : les problèmes essentiels s'habitent mais ne se résolvent pas. Le travail de l'accompagnateur consiste donc à élucider, en n'éclairant que ce qui est utile à l'autre, pour reprendre une image d'Emmanuel Lévinas (1972). Si le guidage impose ou facilite le dépassement de l'obstacle en apportant à autrui les béquilles nécessaires, tendant la main à l'apprenant pas à pas, l'accompagnement suscite, impulse, propose tout en laissant l'autre affronter seul la difficulté.

- Deux approches de la responsabilité

Dans l'un des trois textes composant l'œuvre d'Emmanuel Lévinas (1972), l'auteur nous invite en tant qu'accompagnateur à faire nous-mêmes le deuil du for intérieur, nous appelle à l'oubli de soi. Selon lui, l'ouverture vers l'autre est à ce prix. « Penser, c'est répondre au fond d'un écouter » écrit-il. Dans l'approche d'autrui qui se trouve d'emblée sous ma responsabilité, quelque chose a débordé mes décisions librement prises, s'est glissé en moi à mon insu, aliénant ainsi mon identité. Ainsi « Je est un autre » n'est pas perçu comme la trahison de soi ou l'étrangeté à soi mais comme l'expérience la plus humble de celui qui se met à la place de l'autre. Il s'agit bien d'une conception de l'éthique s'appuyant sur l'instauration d'une morale à hauteur d'homme : on en revient ici à l'idée avancée en amont d'apprendre à se défendre contre le désir de l'identification de soi à soi ; en finir avec la tentation de réduire l'altérité au « même », à une sorte de duplication de soi ; être à l'écoute de l'autre pour nouer avec lui des liens nouveaux, établissant une réciprocité fondée exclusivement sur notre responsabilité totale envers autrui.

Heidegger (1986) apporte une nuance à l'idée de responsabilité à l'égard de l'autre. Il la nomme « souci mutuel » : pour lui, il ne s'agit pas tant de se précipiter à la place de l'autre mais d'aider l'autre à y voir clair dans son propre souci et à se rendre libre pour lui. Ainsi la responsabilité se définit selon son acception propre comme le refus de la fonction apostolique, c'est à dire le refus de prendre la place de l'autre et le refus de décharger ce dernier de son souci.

1.5.6 De l'accompagnement individuel à un accompagnement collectif

Le dispositif de formation imaginé par Enid et Michael Balint et explicité par F.Imbert (1992) vise chez les maîtres (comme chez les médecins ou les travailleurs sociaux) un changement de personnalité « limité ». L'objet du travail est la manière dont « le patient » fait usage de ses convictions, ses *patterns* de réactions automatiques. Les formateurs s'efforcent d'articuler les dimensions professionnelles et personnelles. La prise en compte de la dimension personnelle s'opère dans le cadre de la pratique professionnelle ; de même les problèmes professionnels sont abordés dans leurs implications personnelles. A la différence de l'analyse, il y a ici le maintien d'une représentation-but, à savoir analyser et régler des difficultés professionnelles. Mais ces représentations-buts sont déportées : comme on l'a vu avec l'optique de F.Imbert (2000), il n'est pas répondu directement à leurs attentes ; le professionnel se voit renvoyé à l'élucidation de sa mise personnelle dans la situation avec l'aide du groupe. Ainsi le groupe Balint est allocentré, c'est à dire axé sur un thème extérieur à lui-même : la relation enseignant-élèves.

L'aide consiste à soutenir le processus de symbolisation qui permet à la parole de poursuivre, ce qui implique de ne pas la refermer sous l'apport de réponses toutes prêtes censées régler le problème. Le refus de la fonction apostolique s'illustre ici en luttant contre le désir de venir à bout de l'autre, de mettre un terme à sa plainte et à sa demande en lui fournissant des solutions clés en mains dont l'objectif invouable est de le faire taire.

Cela suppose de la part du groupe et de l'animateur une capacité d'écoute, technique difficile en vue de mettre celui qui parle à l'aise, pour lui permettre de s'exprimer librement, créer l'atmosphère susceptible de « permettre au rapporteur d'avoir le courage de sa propre bêtise ». L'originalité de la démarche consiste à substituer à la représentation simplificatrice d'une relation instrumentale « sujet/objet », « agent/ patient »... celle d'une interaction entre sujets.

Ainsi, à une opération unilatérale (une relation à un seul pôle actif), dans un mode de communication descendant où le formateur fait la leçon et livre sa recette s'oppose un mode de communication horizontal entre acteurs tout à la fois agents et patients. Dans cette optique, la progression du stagiaire passe par la prise en compte du contraste entre les méthodes individuelles du pédagogue et celles de ses collègues dans le groupe. Il ne s'agit nullement

d'une confrontation systématique ni de discriminer au bout du compte la méthode la plus efficace. Le contraste s'opère dans le champ de paroles que supporte l'écoute du groupe et d'où émerge la singularité des attitudes et réactions de chacun.

L'animateur se refuse quant à lui d'exprimer ses propres commentaires avant que chacun de ses membres ait eu largement l'occasion de le faire. Il doit contribuer à ne pas faire taire les critiques pour épargner le collègue ou *a contrario* à réorienter un groupe hypercritique. Cela exige de la part du leader un travail d'interprétation afin de rappeler le groupe à la tâche d'avoir à se refuser au secours ou à l'irritation vis à vis de celui qui s'expose.

Force est de constater que je me trouve très loin ici de mes pratiques de formation habituelles. Dans les groupes que j'anime avec mes conseillers pédagogiques, dans le cadre de demi-journées pédagogiques ou de stages, nous formulons directement des conseils, des pistes de travail, des illustrations, parfois même des recettes. Dans cette logique, nous sommes bien dans une opération unilatérale, nous nous trouvons figés le plus souvent dans une fonction apostolique. Il y a dans notre façon d'opérer un lien évident avec le stage de type informatif. Le glissement vers un accompagnement tel qu'il est défini ici fait quitter aux formateurs la posture de ceux qui ont la solution : ce n'est pas simple ! Mais surtout, est-ce souhaitable ?

1.5.7 La formation continue des maîtres

Je retiendrai la définition de l'O.C.D.E², reprise par Jean-Luc Guyot, Christine Mainguet et Béatrice Van Haepen (2003) dans leur ouvrage axé précisément sur cette question :

« La formation professionnelle continue pour adultes recouvre tous les types de formations organisées, financées, patronnées par les pouvoirs publics pour acquérir des connaissances ou des qualifications nouvelles, dans le cadre de leur emploi du moment et dans la perspective d'un emploi futur. »

Même si le présent paragraphe se limite à la seule formation continue des enseignants, celle-ci s'inscrit naturellement dans ce principe d'action.

A ce stade de l'enquête, juste avant de présenter le protocole expérimental retenu pour la présente thèse, il apparaît essentiel de prendre quelques repères logistiques et chronologiques sur l'état de cette formation dans l'hexagone. Il sera surtout question ici des enseignants du premier degré, même si dans le fond les mêmes ruptures sont constatées au fil du temps dans chacun des niveaux. Deux différences sont à signaler toutefois, changeant sensiblement la donne dans le second degré : d'une part, les professeurs de collège et de lycée partant en stage ne sont pas remplacés, ce qui conditionne leur départ au bon vouloir du principal ou du proviseur, et surtout aux conditions d'accueil des élèves à répartir dans les autres classes ; d'autre part, la culture des professeurs du second degré est solitaire, il est de ce fait rarissime de voir des demandes de formation groupées, à moins que celles-ci ne soient imposées par le chef d'établissement, jugeant les objectifs du stage prioritaires, ou étant lui-même contraint par une injonction hiérarchique.

Pour bien comprendre l'organisation du premier degré, il est peut-être utile de rappeler ici que le territoire national se décline en trente et une académies, que chaque académie regroupe plusieurs départements (quatre pour l'académie d'Aix-Marseille, deux pour l'académie de Nice...), enfin que chaque département se décompose en circonscriptions (trois cents

² Organisation de coopération et de développement économique, qui regroupe une trentaine de pays et a vocation à aider les gouvernements à répondre aux défis économiques, sociaux et de gouvernance. Elle est aujourd'hui le principal rassembleur de statistiques sur les pays développés. La définition citée ici date de 1999.

enseignants en moyenne, soit une quarantaine d'écoles). Si les académies (dirigées par des recteurs) et les départements (dirigés par des inspecteurs d'académie) gèrent à la fois les deux niveaux d'enseignement, les circonscriptions (pilotées par des inspecteurs d'éducation nationale ou I.E.N) ne recouvrent que le premier degré. Pour animer sa circonscription, l'IEN dispose d'une équipe, composée au moins de deux conseillers pédagogiques, un généraliste et un conseiller spécialisé en Education Physique et Sportive (E.P.S). Souvent, d'autres formateurs ou animateurs se rajoutent, travaillant sur une zone plus vaste : conseillers pédagogiques en arts visuels, éducation musicale, langues vivantes, éducation spécialisée, enseignants ressources en sciences ou en T.I.C.E³. Enfin, des professeurs de l'I.U.F.M⁴ viennent se rajouter à l'équipe en cas de nécessité. Les dates qui vont être indiquées ici n'ont qu'une valeur indicative. En effet, l'évolution constatée lors de ces trente dernières années en France n'a pas connu de rupture brutale. On verra à partir d'une illustration que les dispositifs les plus actuels mixent les diverses approches. Pour autant, on peut parler de dominantes et sans doute pour les toutes prochaines années d'un tournant.

- Le temps de l'offre déconnectée de la demande

Entre 1980 et 1995, tous les maîtres du premier degré ont droit à douze heures d'animation pédagogique, auxquelles se rajoutent des stages départementaux à candidature individuelle. Les thèmes retenus pour ces formations sont conditionnés par les ressources humaines disponibles. En fonction des moyens, telle activité est proposée, sans lien direct avec les nécessités du terrain. Par exemple, le nombre très important de conseillers pédagogiques E.P.S (un par circonscription) entraîne une offre très conséquente dans ce domaine ; du coup bien des stages se voient annulés faute d'inscrits. Par ailleurs, dans la plupart des départements, c'est le principe du barème qui prime pour l'obtention d'un stage. Si bien que les plus anciens peuvent partir, rarement ceux qui ont une ancienneté générale de service faible (A.G.S). Encore une dernière anomalie : l'absence d'un suivi des candidatures entraîne la multiplicité de demandes émanant des mêmes professeurs sur les mêmes stages (éducation artistique, cinéma, langue régionale) plusieurs années consécutives. On comprend que le système éducatif a bien des progrès à faire en terme d'efficience dans le domaine de la formation continue. C'est d'autant plus dommage qu'à cette époque de vaches grasses, l'argent coule à flot et la rigueur budgétaire n'existe quasiment pas.

- Le temps de la prise en compte des besoins des enseignants

Entre 1995 et 2005, les demandes des maîtres sont plus nettement prises en considération. De même, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques optent pour des plans de formation plus directement axés sur l'amélioration des pratiques enseignantes dans des domaines repérés lors des visites conseils ou des visites d'évaluation. Les conclusions des rapports d'inspection deviennent à ce titre des outils de pilotage dans les circonscriptions. Enfin, l'enseignement de nouvelles disciplines (comme les langues vivantes à partir du CE1) et la nécessaire utilisation par les maîtres du matériel mis à disposition par les collectivités territoriales (comme les T.I.C) exigent une politique de formation plus volontariste. On voit clairement un virage se dessiner sur l'ensemble du territoire. Pourtant, les stages (qui sont désormais plus courts : environ deux semaines) et les animations restent massivement à candidature individuelle. Personne ou presque ne s'inscrit en mathématiques ou en histoire, il n'est pas rare de voir des places dans des stages T.I.C ou d'anglais (même avec de fortes sollicitations), enfin les

³ Technologie de l'information et de la communication à l'école ; dans le département des Bouches du Rhône, ces professeurs détachés s'appellent les E.R.I.P : enseignants ressources en informatique et en pédagogie.

⁴ Institut universitaire de formation des maîtres, aujourd'hui intégré au sein des universités.

maîtres ne suivent pas forcément les préconisations inscrites dans leurs rapports d'inspection. Une autre difficulté réside dans les difficultés que rencontrent certains formateurs à se reconverter, à se décentrer de leurs spécialités d'origine pour aller former des groupes d'enseignants sur des terrains où ils n'ont pas nécessairement d'expertise. Ces différentes raisons expliquent pourquoi le dispositif mis en place peine toujours à être performant.

- Le temps de la prise en compte des besoins des élèves

A partir de 2005, un basculement s'opère, en même temps sur le terrain de l'inspection du personnel et sur celui de l'accompagnement des équipes.

- Dans les classes, les inspecteurs prêtent leur attention principalement aux élèves et non plus aux pratiques enseignantes : ils analysent les cahiers, sont attentifs aux progrès réalisés par certains ou aux difficultés persistantes rencontrées par d'autres. Lors des entretiens faisant suite aux observations en classe, les élèves qui décrochent sur le plan cognitif ou comportemental occupent un temps de plus en plus important.

- Les mêmes préoccupations envahissent le champ de la plupart des stages et des animations. La culture de l'évaluation ayant fait son chemin, les résultats des élèves conditionnent de plus en plus la politique de formation mise en place, à l'échelle nationale, des académies et des circonscriptions. Des circulaires de rentrée indiquent clairement sur quoi doivent porter prioritairement le pilotage. Au moins la moitié des contenus du plan de formation doit ainsi être reliée aux priorités nationales définies à chaque rentrée scolaire. Depuis 2008, les animations pédagogiques passent de douze à dix-huit heures. En revanche le nombre de stages est considérablement réduit (ils sont aussi plus courts, une semaine en moyenne, à raison de deux stages par circonscription), la période des vaches maigres est bien là ! De plus en plus, le public se trouve désigné sur les stages, le temps des candidatures individuelles semble en grande partie révolu.

Voici un exemple assez représentatif de la situation actuelle qui montre bien le panachage des plans d'animation proposés dans les circonscriptions :

Figure 5 : plan d'animation d'une circonscription des Bouches du Rhône pour l'année 2010-2011

Stages à candidature individuelle / une semaine

1	Maternelle	Le langage au service de tous les domaines d'activités	14-18 mars 2011
2	Elémentaire	Besoins des élèves en sciences et en	3-7 janvier 2011

		mathématiques (compétence 3 du socle commun)	
--	--	--	--

Conférences pédagogiques à public désigné –6 heures

1	Cycle 1	Construction du nombre	8 décembre 2010
2	Cycle 2	Résolution de problèmes	24 novembre 2010
3	Cycle 3	Résolution de problèmes	19 janvier 2011

Animations pédagogiques à public désigné – 6 heures

1	Groupes scolaires	Elaboration du projet d'école Aide personnalisée	Voir dates selon les écoles
---	-------------------	---	-----------------------------

Animations pédagogiques à candidature individuelle – 6 heures

1	Elémentaire	Langue Vivante	10 novembre et 9 février
2	Maternelle	Education Musicale	6 avril et 18 mai
3	Elémentaire	Musique et TIC	13 avril et 25 mai
4	Elémentaire	Arts Visuels	17 novembre et 19 janvier
5	Maternelle	TIC au service des projets de classe ou d'école (inscription groupée par école)	Voir dates selon écoles
6	Elémentaire	Histoire	8 décembre et 23 mars
7	Elémentaire	Géographie	19 janvier et 13 avril
8	Maternelle	EPS : activités athlétiques	1 décembre et 16 mars
9	Elémentaire	EPS : Jeux collectifs	10 novembre et 9 mars
10	Tous	Le débat philosophique...une façon d'entrer dans les compétences 6 et 7 du socle commun	1 décembre et 16 mars
11	Tous	Littérature (avec un auteur : Claude Ponti)	17 novembre et 9 mars
12	Tous	Langue régionale	10 novembre et 1 février

Ce qui frappe l'observateur est de constater que l'offre dépend toujours en partie des formateurs disponibles (deux cycles d'animation EPS sont proposés, autant en éducation musicale). En même temps, les besoins des enseignants sont pris en considération (aide personnalisée, langage en maternelle, histoire, géographie en élémentaire). Et bien sûr l'entrée par les compétences et par les besoins des élèves est fortement présente : les mathématiques qui ont enregistré un net recul lors des évaluations nationales 2009 et 2010 sont fortement mises en avant (stage plus conférences imposées à tous les enseignants de la circonscription). Mais les animations sur le projet d'école ou les animations thématiques n°5 et n°10 (TIC au service des projets et débat philosophique au service des compétences 6 et 7) suivent le même chemin, de manière moins ostentatoire.

Il est important de percevoir une dernière évolution qui prend ses racines dans plusieurs difficultés persistantes, ressenties par les équipes de circonscription :

- Les conseillers pédagogiques rencontrent aujourd'hui trois freins : ils ne rentrent quasiment pas dans les classes des maîtres qui dépassent les deux années d'ancienneté, simplement parce que ces derniers ne font plus appel à eux dès leur première inspection passée (au terme de la deuxième année de titularisation) ; quand ils parviennent à s'insérer malgré tout dans la classe, ils ne savent pas toujours quoi faire avec ces enseignants plus expérimentés ; enfin et

surtout, ils ne réussissent pas à mesurer l'impact de leur action sur le terrain. Je serai amené à faire des propositions sur ces différents points, au terme de cette étude (chapitre 5).

- Les I.E.N : la nouvelle façon d'inspecter les enseignants (en se focalisant sur les résultats des élèves et non plus sur la pratique des maîtres) est un changement de paradigme considérable, que tous n'ont pas encore pleinement pris en compte, d'autant qu'il est bien difficile de dissocier à ce point les progrès réalisés par les uns et la manière d'enseigner des autres ; alors que cette tâche n'est pas encore totalement maîtrisée, déjà se profile une nouvelle incitation institutionnelle visant à évaluer non plus des personnels isolés mais des unités d'enseignement (une école, un groupe scolaire, ou un réseau d'écoles situées sur un même territoire), avec la même finalité d'améliorer les performances et les comportements des élèves.

Les équipes de circonscription sont bien aujourd'hui à la croisée des chemins : l'ancien système (figure 5) va devoir céder la place à un dispositif mettant en synergie ces évaluations d'écoles et le suivi qu'elles exigent, l'analyse des évaluations nationales (et locales), les projets d'école qui doivent logiquement en découler. Les stages d'école ou de groupes d'écoles qui ont des problématiques voisines devraient en toute logique se multiplier, à la place d'entrées thématiques et de candidatures isolées.

L'expérience que je vais à présent exposer puis analyser dans les pages qui suivent se trouve dans cette mouvance. Car ce sont bien les besoins des élèves qui nourrissent la formation et qui fondent l'objet même des actions entreprises.

Quatre différences sont cependant à noter :

- Je n'opterai pas ici pour un stage regroupant les seuls enseignants d'une même école.
- L'évaluation de l'école et l'élaboration du projet d'école ne se trouvent pas au centre du dispositif.
- Le concept de public désigné, comme je l'ai déjà affirmé dès l'introduction, ne me semble pas être la meilleure entrée et j'ai souhaité ici en proposer d'autres, sans l'exclure tout à fait.
- Si l'objectif demeure le même - l'amélioration des performances scolaires et des attitudes - la façon d'y parvenir présente une certaine originalité, puisque l'expérimentation porte sur un suivi de cohorte. Une telle méthode aura des effets induits sur la formation et le suivi des maîtres. Va-t-elle pour autant donner de meilleurs résultats ?

Chapitre 2 Présentation du dispositif expérimental

Reprenons ici la problématique qui est à l'origine de cette étude :

Le concept de public désigné trop souvent utilisé dans l'institution a montré ses limites quant à la motivation des équipes enseignantes et l'impact sur les pratiques. Même si les intentions des inspecteurs ou des formateurs sont louables (l'amélioration durable des attitudes et des

performances scolaires des élèves), les stagiaires rivalisent d'ingéniosité pour contrer tout processus de transmission et s'inscrivent dans une négativité contre-productive, aussi bien pour eux que pour ceux qui sont chargés de les accompagner.

Mais la simple inscription à ce stage, par candidature individuelle ou collective ne suffit pas non plus à créer un changement significatif dans les classes et au niveau des concertations à venir. La vague tentation portée vers une offre de stage n'enclenche pas le renouveau.

Parallèlement le formateur ne doit pas croire qu'un stage bien rodé, souhaité par des professeurs, va fonctionner de manière automatique, avec un indice de satisfaction renouvelé à l'identique.

Si le concept de candidature spontanée et celui de stage reconduit à l'identique ne permettent pas le renouveau des pratiques et par ricochet l'évolution positive des résultats et des comportements, comment parvenir au déclic souhaité ?

Rappelons l'hypothèse que nous posons :

Ce n'est pas l'acte de formation lui-même qui est décisif mais l'envie de formation. Plus précisément, ce n'est pas l'acte de candidature qui peut à lui seul faire bouger les pratiques mais la formulation par le maître ou par l'équipe de professeurs d'un questionnement, dans le domaine considéré. Parce qu'il est déjà rentré dans une réflexion approfondie, partagée et discutée avec ses collègues et qu'il s'est investi dans une dynamique de recherche et d'action, sa demande de formation est le signe annonciateur d'une volonté de basculement. De ce fait, si la candidature du professeur n'était finalement pas retenue, le basculement se réaliserait quand même.

Oui mais comment valider cette hypothèse ? Selon quel dispositif et selon quelles modalités ?

C'est précisément l'objet de ce chapitre.

2.1 Cadre et délimitation de l'expérimentation

Suivant le conseil du professeur Abernot, j'ai constitué quatre groupes d'enseignants : un groupe expérimental et trois groupes témoins.

Chaque groupe est composé de quinze enseignants de CE1, CE2 et CM1, soit cinq équipes de trois enseignants, réparties dans cinq écoles distinctes et comparables du point de vue du public scolaire accueilli et des résultats scolaires obtenus ces trois dernières années.

Le premier groupe que l'on nommera « groupe expérimental » est composé d'enseignants ayant formulé une demande de formation et l'ayant obtenue.

Le groupe témoin n°1 rassemble des professeurs qui ont formulé la même demande et qui n'ont pas été retenus cette année dans la formation souhaitée.

Le groupe témoin n°2 se compose de maîtres n'ayant pas souhaité être formés et étant pourtant inscrits d'office au stage.

Le groupe témoin n°3 rassemble des enseignants qui ne demandent rien et qui seront exaucés dans leur non demande.

Figure 6 : Les quatre groupes en présence dans l'expérimentation proposée

Groupe expérimental	Demande de formation	Formation (et suivi)
Groupe témoin 1	Demande de formation	Pas de formation
Groupe témoin 2	Pas de demande de formation	Formation (et suivi)
Groupe témoin 3	Pas de demande de formation	Pas de formation

J'espère ainsi trouver la corrélation entre l'engagement des enseignants dans un processus de formation et les résultats obtenus auprès de leurs élèves. Je vois ici un premier biais : les maîtres qui demandent une formation sont rarement les plus en difficulté. Bien au contraire, s'ils sont en demande, c'est presque toujours qu'ils sont dans une dynamique de recherche, qu'ils sont déjà en marche. A ce titre, j'attends beaucoup du groupe témoin n°1 qui devra donc gérer sa motivation originelle sans aide particulière. J'apprendrai sans doute aussi du groupe témoin n°2 qui se retrouve « public désigné ». Aurai-je alors la confirmation de ce que je presentais voici dix ans dans mon travail de maîtrise (imposer de l'aide n'est pas la solution) ou l'expérience va-t-elle pondérer mes *a priori* ?

Comment savoir si l'engagement en formation suffit à insuffler une valeur ajoutée sur les résultats et sur les attitudes des élèves ?

Par une photographie des performances de ces derniers à trois moments clés : mai 2009, décembre 2009, avril 2010. Tous les élèves des différents groupes étant soumis aux mêmes épreuves, une comparaison sera rendue possible. Dans la présente expérience, les élèves concernés étaient en CE1 lors de l'année scolaire 2008-2009, ils se retrouvent en CE2 l'année suivante (2009-2010).

564 élèves font ainsi l'objet d'un suivi parmi lesquels 140 d'entre eux relèvent du groupe expérimental.

Toutes les écoles concernées se trouvent en réseau d'éducation prioritaire (R.E.P), situées dans trois circonscriptions varoises : Hyères, La Seyne et Toulon 3. Les vingt-quatre classes retenues pour cette expérimentation sont donc comparables, selon le critère socio-économique.

Indiquons également que les résultats obtenus lors des évaluations nationales 2007 et 2008 (certes un peu différentes dans leur finalité, voir chapitre 1) donnent approximativement les mêmes scores de réussite pour les quatre groupes (G.E, G.T.1, G.T.2 et G.T.3), même si des disparités, parfois importantes, existent entre une classe et une autre appartenant un même groupe. Autrement dit, la comparaison est *a priori* possible si l'on considère l'ensemble des six classes (comme si elle n'en formait qu'une) d'un même groupe.

Figure 7 : Les élèves et les enseignants présents dans chacun des groupes

Groupe expérimental	15 enseignants	140 élèves de CE2 répartis dans 6 classes
Groupe témoin 1	15 enseignants	138 élèves de CE2 répartis dans 6 classes
Groupe témoin 2	15 enseignants	142 élèves de CE2 répartis dans 6 classes
Groupe témoin 3	15 enseignants	144 élèves de CE2 répartis dans 6 classes

On peut supposer que si les quinze enseignants du groupe témoin n°1 obtiennent des progressions d'élèves comparables à celles du groupe expérimental, et surtout nettement au-dessus des progrès enregistrés dans les groupes témoins 2 et 3, mon hypothèse sera validée.

2.2 La formation à l'attention des enseignants du G.E et du G.T.2

La formation à l'attention des maîtres volontairement inscrits (groupe expérimental) et de ceux qui sont désignés d'office (groupe témoin 2) est intitulée :

« L'utilisation des évaluations nationales en vue d'améliorer les résultats des élèves »

Les objectifs poursuivis par la formation sont de trois ordres :

- Aider les enseignants à identifier puis à analyser les difficultés rencontrées par les élèves de leur classe, dans les champs du français et des mathématiques.
- Trouver des pistes didactiques et pédagogiques pour les aider à surmonter ces obstacles.
- Amener les élèves à réinvestir leur savoir ou savoir faire dans d'autres contextes.

Les contenus en découlent logiquement :

- Regards croisés sur les cahiers d'évaluation des élèves
- Cours de théorie et de didactique liés aux besoins des élèves tels qu'ils sont apparus
- Elaboration puis mise à l'épreuve de séquences pédagogiques
- Etude de cas d'élèves et recherche de réponses plus personnalisées

Elle a une durée de 72 heures, soit 3 heures de présentation en amont, 48 heures de stage et 21 heures de suivi.

2.2.1 L'identification des domaines⁵ où une majorité d'élèves a rencontré des difficultés

Dans notre expérimentation, après avoir fait la synthèse des deux groupes de stagiaires, six domaines ressortent assez clairement et de façon consensuelle.

En Français :

- A / Passer d'une compréhension littérale à une compréhension fine des textes
- B / Conjuguer les verbes du premier groupe au présent, au passé, au futur et les utiliser à bon escient
- C / Orthographier les mots les plus fréquents de la langue française.

En mathématiques :

- A / Connaître et utiliser des procédures de calcul mental pour calculer des sommes, des différences, des produits
- B / Connaître et utiliser la technique opératoire de la soustraction
- C / Résoudre des problèmes numériques concrets.

Ce sont ces objectifs cibles qui constitueront le projet d'apprentissage commun à tous les élèves.

Les élèves vont disposer d'une grille de positionnement reprenant les six objectifs. Ainsi, ils savent dès le mois de septembre qu'ils vont être de nouveau évalués en décembre sur ces thématiques et que leur feuille de route respective fera apparaître les progrès réalisés.

2.2.2 Aide didactique puis méthodologique

- La demi-journée de présentation :

⁵ Au cours de cet exposé, je remplacerai parfois « domaines » par « thématiques » ou « objectifs cibles ». Afin d'éviter quelques confusions ou ambiguïtés, je m'abstiendrai en revanche de remplacer ce vocable par « compétences » qui dans la terminologie institutionnelle se réfère désormais au socle commun (composé de sept compétences ou piliers).

Elle se tient un mois environ avant le lancement du stage. Les objectifs poursuivis et le contenu sont clairement énoncés, et si besoin affinés avec le groupe. La grille qui permettra d'établir le bilan de stage est également explicitée, laissant clairement apparaître les objectifs ciblés et le ressenti des enseignants par rapport à chacun d'entre eux. Enfin, une commande est faite en direction des maîtres dans la perspective du prochain regroupement, liée au contenu de cette formation.

- Le stage :

La première semaine est centrée sur l'analyse des évaluations nationales et sur la didactique des disciplines. Sont ciblées tout particulièrement les 6 compétences retenues par le groupe comme problématiques.

Lors de la deuxième semaine, les formateurs et les professeurs sont initiés vers l'action à mener dans la classe.

Dans cette perspective, le canevas d'une fiche de préparation d'une séquence (ou d'un module d'apprentissage regroupant plusieurs séances) est discuté, puis acté. Si le cadre de référence présenté dans le chapitre précédent (paragraphe 2 sur les pratiques enseignantes) n'est pas mis sur la table, il guide néanmoins l'animation du formateur. L'idée force est de faciliter la prise en compte de la différenciation pédagogique en anticipant sur les étayages à prévoir pour certains élèves et une complexité supérieure à envisager pour d'autres.

Cette fiche de préparation est aussitôt mise à l'épreuve dans le cadre de l'élaboration de séquences d'apprentissage affiliées à chaque compétence repérée, séquences exploitables par les professeurs dès le retour du stage.

- L'après-stage :

Il offre l'opportunité de regards croisés sur les séquences, telles qu'elles ont été conçues puis réalisées dans les classes. L'observation plus spécifique de certains élèves sera ensuite abordée. L'intérêt sera de repérer ce qui a permis de les faire progresser dans un domaine donné ou de façon plus transversale : est-ce la stratégie adoptée, l'outil proposé, le dialogue pédagogique amorcé, la personne qui s'est occupée d'eux...qui (ou qu'est-ce qui) a provoqué l'étincelle ?

Ainsi, les professeurs sont invités à procéder à quelques études de cas avec la grille d'observation élaborée collégialement lors du stage, ayant vocation à faciliter la prise de notes lors du retour en classe.

A l'occasion du dernier regroupement prolongeant le stage (en juin), des pistes susceptibles d'être en partie mutualisées seront mises en avant.

Figure 8 : Grille de stage

Semaine 1

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
Matin	Analyse des évaluations Français	Français Didactique Thématique A	Français Didactique Thématique B	Français Didactique Thématique C

Après-Midi	Analyse des évaluations Mathématiques	Mathématiques Didactique Thématique A	Mathématiques Didactique Thématique B	Mathématiques Didactique Thématique C
------------	--	---	---	---

Semaine 2

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
Matin	Elaboration d'une fiche de préparation type	Idem pour la thématique B (Français)	Elaboration d'une progression et de séquences pour la thématique A (Maths)	Idem pour la thématique C (Maths)
Après-Midi	Elaboration d'une progression et de séquences pour la thématique A (Français)	Idem pour la thématique C (Français)	Idem pour la thématique B (Maths)	Elaboration d'une grille d'observation (études de cas)

Figure 8 : suivi après le stage

Visites

1	2	3	4
En classe / Français	En classe / Maths	En aide personnalisée	En conseil de cycle

Retours collectifs

Janvier	Juin
Une journée : retour sur les séquences menées et les résultats obtenus	Une demi-journée : retour sur quelques études de cas

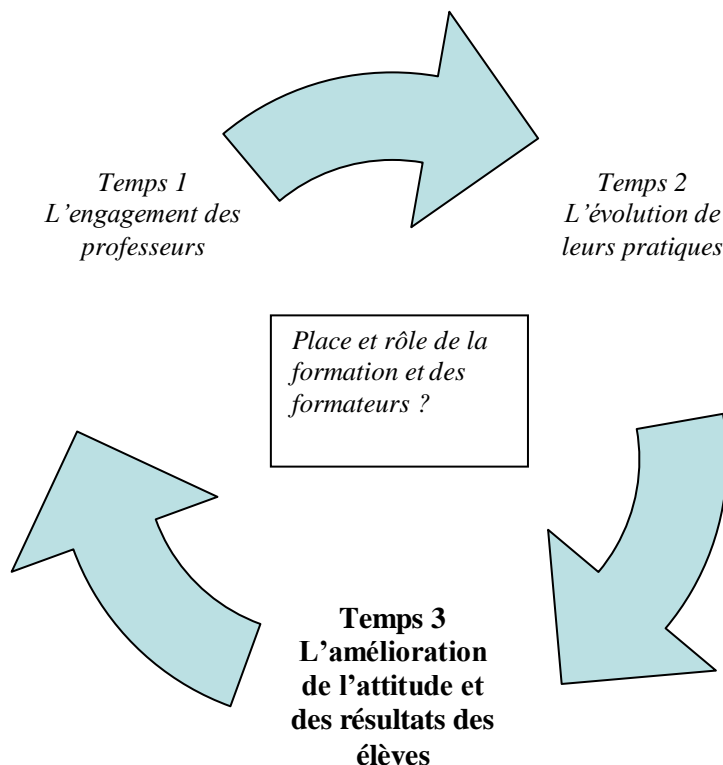
2.3 La mesure des attitudes et des changements

2.3.1 La mesure des performances des élèves

Si je veux valider l'hypothèse selon laquelle l'engagement des professeurs, avec ou sans l'appui d'une formation, contribue à améliorer les résultats des élèves, il me faut disposer

d'un instrument d'évaluation permettant une comparaison entre les différents groupes mis en place lors de l'expérimentation.

Rappel de la figure 1



3 Présentation de l'évaluation commune à tous les élèves de CE2

L'évaluation C.E.2 a été élaborée lors de la première semaine de stage (au terme de chaque travail théorique et didactique inhérent à une compétence donnée, du mardi au vendredi). Elle prend pour base de travail les résultats obtenus par les élèves de CE1 dans les classes concernées à l'occasion des évaluations nationales qui se sont tenues en mai dernier.

La méthode consiste à repérer dans un premier temps les items qui ont posé le plus de difficultés à la majorité des élèves.

Ces items sont ensuite soumis à trois interrogations :

1/ L'exercice proposé est-il jugé pertinent par les professeurs ?

Par exemple, ils ne considèrent pas une erreur dans le classement des mots par ordre alphabétique comme fatale (item 9).

« Range les mots de cette liste dans l'ordre alphabétique : main – clou – maître- bâtiment – classe.

D'autant que les mots à ranger dans les deux listes précédentes (même type d'exercice) l'ont été avec succès.

En revanche, l'impossibilité d'identifier les personnages principaux d'une histoire (lecture, compréhension littérale et sélection d'indices, item 14) constitue un indicateur important selon le groupe de stagiaires présent.

Après avoir lu ce texte (extrait de l'œuvre de McCall Smith Alexander, Akimbo et les lions, Folio Cadet – Gallimard Jeunesse), dis qui est Simba et qui est Akimbo.

« Simba était au camp depuis déjà quelques mois, lorsqu'un matin, Akimbo arriva en retard à l'école et se fit rappeler à l'ordre par le maître qui ne plaisantait pas avec les horaires. La journée avait donc plutôt mal commencé. Mais peu après la récréation, les choses s'envenimèrent. Akimbo était en classe sur son banc, lorsqu'il entendit des cris à l'extérieur.

-Un lion ! hurla quelqu'un. Il y a un lion qui arrive dans la cour ! Aussitôt toute la classe sauta sur ses pieds et se précipita vers les fenêtres. Effectivement, Simba trotinait nonchalamment sur le sentier qui menait à l'école, la tête et le nez au vent. L'espace d'une seconde, Akimbo eut peine à le reconnaître. De loin, ce lion lui paraissait beaucoup plus grand que Simba. Mais lorsqu'il aperçut sa tâche plus sombre sous son menton, ses derniers doutes s'envolèrent... »

2/ La comparaison avec les résultats nationaux montre-t-elle un déficit important des élèves varois par rapport à l'ensemble des élèves français du même âge ?

C'est le cas pour l'item n°14 que nous venons d'évoquer. En revanche, le passage à une lecture inférentielle ou interprétative pose problème à tous les élèves (item 23) :

Akimbo dit à Simba : « Tu vas nous attirer des tas d'ennuis, à tous les deux ! ». De quels ennuis parle Akimbo ?

3/ La difficulté perçue lors de cette évaluation est-elle corroborée par des évaluations locales, les appréciations notées sur le livret scolaire, les observations des maîtres dans le quotidien de la classe ?

Par exemple, dans l'exercice n°6 en mathématiques, les élèves doivent compter mentalement et écrire les résultats des calculs suivants :

$$27 + 8 \quad ; \quad 15 + 14 \quad (\text{item 70}) \quad ; \quad 13 - 6 \quad ; \quad 42 - 10 \quad (\text{item 71})$$

Les résultats obtenus pour l'item 70 ne sont pas bons alors que les élèves ont montré au quotidien leur maîtrise dans le calcul de sommes. En revanche l'item 71 confirme bien un obstacle déjà rencontré en classe à propos de l'utilisation de procédures de calcul mental pour calculer des différences.

Si ces différents filtres sont franchis avec succès, les items retenus comme importants par les enseignants sont rattachés à un objectif cible.

Par exemple, le respect des accords à l'intérieur du groupe nominal et entre le groupe nominal et le verbe peut faire l'objet d'une même rubrique. On a ainsi regroupé les exercices 14 (dictée de phrases, items 49 et 50) et 15 (production de textes, item 54).

Si l'on se réfère à l'objectif cible B, on reprend l'exercice n°10 (item 78) tel quel :

Pose et effectue cette opération :

362 – 126

Nous avons ensuite imaginé les trois degrés de difficulté suivants.

L'exercice de niveau 2 se présente de la même façon que le précédent dans sa présentation et dans la tâche à effectuer. Seules les variables didactiques changent.

Pose et effectue ces trois opérations :

465 – 138	627 – 385	534 – 287

L'exercice de niveau 3 est corrélé à la même compétence mais celui-ci se présente différemment, avec une consigne également nouvelle.

Tom a 83 billes. Pendant la récréation, il en perd 24. Combien lui reste-t-il de billes ?

Recherches / Calculs	Réponses

Lola a 163 cartes postales dans sa collection, Max en a 245. Combien a-t-il de plus que Lola ?

Recherches / Calculs	Réponses

--	--

Enfin pour le niveau 4, il n'y a pas d'exercice prévu. Le maître devra constater dans une situation naturelle de travail que l'élève a effectivement transféré son savoir ou son savoir faire, autrement dit qu'il a automatisé la compétence.

L'élève est capable d'utiliser la technique opératoire de la soustraction à bon escient pour résoudre des situations problèmes (par exemple en sciences pour mesurer des écarts de température ou en EPS pour comparer des performances...)

C'est précisément à ce niveau de difficulté qu'on peut considérer que la compétence est vraiment maîtrisée. A ce stade, le livret⁶ de l'élève pourra être renseigné avec la mention : « compétence acquise ». Le livret peut également préciser à quel degré de maîtrise l'élève s'est approprié la compétence, ce qui ne remet pas en cause l'idée selon laquelle seul le dernier niveau est significatif d'une réelle maîtrise.

Figure 10 : extrait d'un livret de l'élève : renseignement d'un domaine

Domaine	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Technique opératoire de la soustraction				

Précisons que cette modalité permet d'éviter le très ambigu « en cours d'acquisition » qui a été utilisé pendant deux décennies, laissant les élèves comme leurs parents dans une absence totale de visibilité.

A la demande du groupe, nous avons rajouté un niveau 0 correspondant aux pré-requis nécessaires pour réussir l'exercice qui est proposé lors des évaluations nationales. Cette requête des enseignants s'explique par leur volonté de prendre en compte les élèves de leur classe respective les plus en difficulté.

Effectue cette opération

$ \begin{array}{r} 468 \\ -154 \\ \hline = \dots \end{array} $

⁶ Depuis la rentrée 2010, un livret personnel de compétences est entré en application. Il recense l'ensemble des compétences à valider à un palier donné. Chaque compétence est elle-même déclinée en différents items à évaluer. Le « livret » auquel il est ici fait référence constitue une extraction du livret de compétences officiel, puisqu'il ne reprend que quelques items parmi l'ensemble de ceux qui doivent être acquis par l'élève au terme du palier.

Nous pourrions ainsi observer entre mai 2009, décembre 2009 et avril 2010 les progrès réalisés par les élèves participant à l'expérimentation, sur les 6 compétences retenues.

Dans la mesure où, dans les 4 groupes, tous les élèves effectuent les mêmes évaluations (mai 2009, décembre 2009, avril 2010), une comparaison sur l'impact du stage de formation (en public désigné ou non) et sur le rôle de la motivation des professeurs dans les résultats obtenus est rendue possible.

La saisie et l'exploitation des résultats

J.M de Ketele (1981) propose une visualisation intéressante concernant l'évolution entre un pré-test fait au début d'une période pédagogique et un post-test pratiqué à la fin de la séquence. L'établissement des indices MUCER (M = maîtrise, U = utilité, C = conservation, E = efficacité et R = rentabilité) à partir d'un codage binaire (0 ou 1) permet en effet de suivre l'élève et de réguler les étayages en cas de stagnation, d'augmenter la difficulté de la tâche ou de passer tout simplement à autre chose si la compétence est définitivement acquise.

Figure 11 : Etablissement des indices MUCER

Elèves	Objectif 1 (pré-test)	Objectif 1 (post-test)	Objectif 2 (pré-test)	Objectif 2 (post-test)	Objectif 3 (pré-test)	Objectif 3 (post-test)	ect	M	U	C	E	R
1	0	1									1	
2	0	1										
3	0	1										
...												
M												
U												
C												
E												
R												

Précisons à présent l'intérêt des cinq indicateurs pour chaque objectif :

- Le rapport de maîtrise (M) pour un objectif donné correspond au nombre d'élèves ayant réussi cet objectif au post-test divisé par le nombre total d'élèves.
- Le rapport d'utilité (U) correspond au nombre d'élèves n'ayant pas réussi l'objectif au pré-test : cela donne au maître une information sur la pertinence ou pas de se lancer dans cette unité d'apprentissage.

- Le rapport de conservation (C) est le nombre d'élèves ayant obtenu le même résultat au pré-test et au post-test : cela donne au maître une information sur sa capacité à faire évoluer la situation lors de la séquence d'apprentissage.
- Le rapport d'efficacité (E) par objectif correspond au nombre d'élèves ayant réussi à progresser entre le pré-test et le post-test. Par exemple, pour l'objectif 1 où aucun élève ne parvenait à réaliser l'exercice correspondant au début du module d'apprentissage (code 0), l'efficacité est maximale puisque tous les élèves parviennent à l'atteindre au terme de la séquence.
- Le rapport de rentabilité enfin (R) relatif à un objectif se calcule en additionnant M + U + C + E puis en divisant le score obtenu par 4.

Ces mêmes indicateurs sont également repris pour chacun des élèves du panel.

Les indices M-U-C-E-R semblent être en phase avec mon objet de recherche et peuvent me permettre de regarder l'impact de l'enseignement prodigué sur les progrès réalisés, pour chaque objectif et pour chaque élève.

J'ai déjà eu l'occasion d'expérimenter cette technique lors d'une précédente recherche (mémoire en master 2) et les résultats obtenus offraient déjà des perspectives intéressantes d'analyse.

La grille pourra toutefois être simplifiée : les indicateurs les plus précieux au regard de l'étude engagée me semblent être les rapports d'efficacité et de conservation puisque ce sont précisément ceux qui affichent de la manière la plus lisible les progrès réalisés ou l'état de stagnation pour un élève en particulier. En effet, ils font tous les deux le lien explicite entre le pré-test et le post-test. Les autres indicateurs ne paraissent pas apporter le même intérêt, dans la mesure où ils se limitent à un constat non dynamique : l'item est maîtrisé ou pas à un instant donné, cela a été utile ou pas de revenir sur tel objectif d'apprentissage.

Par ailleurs il nous faudra la compléter afin ne pas être limité par le code binaire qui est la règle dans cet outil. Rappelons en effet que dans notre expérimentation, les élèves ayant atteint le niveau 1 sont invités à passer les niveaux de difficulté supérieurs (2,3 et 4), la compétence étant vraiment maîtrisée si l'élève atteint le dernier niveau. Autrement dit, le rapport de conservation pour un élève ayant réussi le premier niveau dès son pré-test n'a que peu d'attrait dans la présente enquête. Sa capacité à dépasser ce stade lors du post-test est en revanche activement recherchée.

Enfin, ce ne sont pas deux mais trois évaluations qui sont proposées aux élèves : la première en mai 2009 (évaluation nationale CE1 utilisée dans le cadre de cette étude comme une évaluation diagnostique), la deuxième en décembre 2009 (évaluation locale formative, CE2) et la dernière en avril 2010 (évaluation locale sommative, CE2). La grille devra donc naturellement en tenir compte.

Figure 12 : Grille d'analyse modifiée s'inspirant des indices M-U-C-E-R

Pour l'ensemble de la classe ou d'un échantillon d'élèves

Elèves	Objectif 1 (mai 2009)	Objectif 1 (décembre 2009))	Objectif 1 (avril 2010)	Objectif 2 (mai 2009))	Objectif 3 (décembre 2009)	Objectif 3 (avril 2010)	...
--------	-----------------------	-----------------------------	-------------------------	------------------------	----------------------------	-------------------------	-----

1	0	1					
2	0	1					
3	0	1					
...							
Rapport d'efficience							
Rapport de conservation							

Pour chaque élève

Domaine	items	Evaluation mai 2009	Evaluation décembre 2009	Evaluation avril 2010
Niveaux proposés	Si plus de 66 % des items sont réussis, l'exercice est considéré comme validé.	Niveau 1	Niveau 1 Niveau 2 Niveau 3 Niveau 4	Niveau 1 Niveau 2 Niveau 3 Niveau 4
1 Lire				
2 Conjuguer				
3 Orthographier				
4 Calculer				
5 Maîtriser les techniques opératoires +, -				
6 Résoudre des problèmes				
Rapport de conservation entre mai 2009 et avril 2010			Score sur 6	Score sur 6
Rapport d'efficience entre mai 2009 et avril 2010			Score sur 6	Score sur 6

La première grille sera particulièrement utile pour pratiquer les analyses comparées entre les différents groupes (expérimental, n°1, n°2, n°3) lors du chapitre 3.

La deuxième grille facilitera un travail plus approfondi autour de quelques élèves choisis (chapitre 4).

Il faudra également se méfier de ne pas tomber avec cet outil dans les travers mentionnés précédemment (chapitre 1, paragraphe 4) qui consisteraient à se satisfaire de réussites parcellaires non revisitées dans un contexte plus vaste. D'où la nécessité de comparer le moment venu les performances obtenues sur ces six domaines et les résultats apparents sur les bulletins scolaires trimestriels de chaque élève. Pour des raisons de gestion de temps que le lecteur comprendra, cela ne pourra se faire que pour certains d'entre eux (quatre parmi l'ensemble). Ce sera l'un des enjeux du chapitre 4.

Il conviendra enfin de croiser ces informations avec d'autres données, moins précises, moins quantitatives, mais peut-être davantage liées au vivant, à la réalité de la classe et de ceux qui l'habitent.

C'est la raison pour laquelle deux autres techniques de recherche sont retenues dans le cadre de l'expérimentation : l'interview et l'observation en classe.

2.3.2 L'interview réitérée des différents acteurs

Je cherche à savoir si l'engagement des maîtres a des répercussions sur leurs élèves, en termes de performances et de comportements. Les indices M-U-C-E-R vont me renseigner sur les progrès accomplis par chaque élève au niveau de ses performances scolaires, mais j'espère avec l'interview identifier des évolutions dans les attitudes, ou tout au moins dans les représentations qu'en ont les élèves. Parallèlement, j'ai souhaité interroger les professeurs pour comprendre ce qui se cachait derrière leur motivation et comment elle se déclinait selon eux dans la classe. Enfin l'interview des formateurs pourrait m'aider à repérer leurs difficultés selon si les professeurs ont enclenché une dynamique en amont du stage ou non.

L'interview est un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé.

Dans le cadre de mon enquête, quel type d'interview cadre le mieux avec les attentes définies plus haut ?

- Les différents types d'interviewes

M.Grawitz (2001) nous propose la classification suivante, selon un continuum comportant aux deux extrémités les types les plus tranchés : pôle maximum de liberté et profondeur, pôle minimum ; entre ces deux pôles se situent graduellement les types intermédiaires.

- L'entretien clinique : il se trouve tout à fait adapté à des entrevues à finalité psychanalytique ou psychiatrique. Il comporte peu de questions, c'est l'enquêté qui choisit le secteur de souvenirs, les thèmes qu'il veut aborder. Le plus souvent, le sujet monologue. L'enquêteur, dans ce type d'interview, s'intéresse non seulement au contenu manifeste (ce que dit le patient) mais aussi à la façon dont il le dit : ton, rapidité d'élocution, hésitations, arrêts et gestes. L'objectif est avant tout thérapeutique : amener l'individu à prendre conscience de ses blocages intérieurs.

- L'entretien en profondeur est plus adapté à des études de motivation. A la différence de l'entretien précédent, c'est l'enquêteur qui suggère le domaine à explorer. Comme dans l'interview clinique, il observera le contenu latent et analysera les données de façon qualitative. Le but de l'entretien n'est pas toujours thérapeutique et l'objectif est limité. Tout ce qui, de près ou de loin, pourrait avoir un lien avec le sujet sera retenu, mais seulement cela. L'enquêteur, de façon plus ou moins directive, ramènera l'enquêté à l'objectif.

- L'entretien à réponses libres se caractérise par des questions nombreuses, non formulées d'avance, dont les thèmes seulement sont précisés. L'entretien centré ou « Focused interview » en est une variante : il a pour but de centrer l'attention sur une expérience et sur l'effet d'un ou plusieurs stimuli particuliers. L'enquêteur reste libre quant à la façon de poser les questions, leur libellé, leur ordre, il peut en ajouter, mais il est tenu de recueillir les informations exigées par la recherche.

- L'entretien à questions ouvertes : il est plus contraignant pour l'enquêteur qui est tenu de poser des questions précises, libellées d'avance, suivant un ordre prévu. L'enquêté, lui, est encore libre de répondre comme il le désire, mais dans le cadre de la question posée.

- L'entretien à questions fermées : il comporte un questionnaire standardisé, l'enquêté ne peut répondre que de manière limitée : oui ou non, favorable ou défavorable. On dit que la réponse est fermée. Ainsi, l'enquêté, libre dans l'interview à questions ouvertes, ne l'est plus avec les questions fermées, ce qui constitue de grandes différences dans la richesse du contenu de l'information et la façon de traiter les données et d'interpréter les résultats. En revanche, les questions fermées facilitent pour leur part une meilleure centration sur l'objet de recherche.

J'opterai pour un entretien à questions ouvertes, avec une recherche de profondeur dans les réponses attendues et un degré de liberté important laissé aux personnes interrogées, dans la limite du thème. Dans cette optique, le nombre de questions sera réduit (six par type d'interlocuteur) avec la possibilité pour l'enquêteur de consacrer plus de temps à l'une des questions, de la reformuler ou de la prolonger s'il le juge nécessaire.

C'est donc un entretien direct, plutôt intensif même s'il est limité dans le temps par la force des choses (de 20 à 30 minutes selon les interlocuteurs). Cet interview mixera donc des aspects de l'entretien en profondeur et d'autres émanant davantage de l'entretien à questions ouvertes. J'espère ainsi privilégier sa validité, dans le sens où les enquêtés sont mis dans les meilleures conditions pour exprimer leur vérité. En revanche, cela ne lui permettra pas d'avoir une forte fidélité : la comparaison des résultats des enquêteurs risquerait en effet de sacrifier la richesse du contenu, donc une part de validité. D'où l'obligation pour un seul enquêteur de mener l'ensemble des interviewes et la limitation dans le temps évoqué plus haut.

En lien avec les pistes énoncées précédemment par Imbert (1992), j'ai donc l'espoir ici de libérer au maximum cette parole, de laisser ouvertes les pistes et les propositions plutôt que d'enfermer de façon prématurée le propos.

- L'interview comme instrument d'évaluation des attitudes et des changements

La technique du panel

Il s'agit seulement d'entretiens répétés. Les mêmes questions sont posées aux mêmes personnes, à intervalles réguliers. Le but du panel est d'étudier des changements d'opinions, d'attitudes, de comportement. Il ne s'agit pas d'une mesure, au sens précis des échelles d'attitude mais plutôt d'une étude de l'orientation des changements, de leur importance, de leur cause, en vue de permettre une explication, éventuellement une prévision.

Concrètement, on distingue trois phases :

- L'observation est limitée à une période fixée dans le temps, à une opinion ou à une attitude particulière. Il nous faut donc préciser les dates choisies pour mener à bien les entretiens.

- Cette opinion est individualisée : on situe les changements chez tels ou tels enquêtés particuliers. Il s'agit de déterminer les personnes qui feront partie du panel.

- On situe les gens qui changent d'opinion et on recherche les facteurs de ce changement, les stimuli qui ont influencé l'enquêté.

Quatre problèmes techniques peuvent se poser au chercheur :

- A partir de quand décide-t-on qu'il y a changement ? Pour Lazarsfeld (1966) qui s'est intéressé au comportement électoral et qui a posé les sept mêmes questions à 600 personnes pendant sept mois, seul le net changement de position présente un intérêt. Pour le chercheur

lambda, toute indication d'évolution peut être utile si elle met sur la voie de facteurs d'influence intéressants.

- Comment s'assurer de la validité de cette technique ? Le panel est particulièrement révélateur de ses faiblesses sur ce point. En effet, des réponses différentes, obtenues à des questions de faits passés, donc en principe vérifiables, par exemple : « as-tu déjà eu une note en dessous de la moyenne en mathématiques cette année ? », rendent évidemment sceptiques sur la confiance que l'on peut avoir dans les réponses concernant les faits non contrôlables, tels que « aimes-tu les mathématiques ? ». Il semble pourtant, d'après les recherches faites dans ce domaine, que les erreurs sont plus impressionnantes parce qu'apparentes, mais habituelles.

- Comment distinguer les vrais facteurs de changement ? Il est de fait très difficile d'isoler un facteur parmi d'autres. Comment savoir si tel professeur a modifié sa pratique du fait de tel livre lu, de la formation reçue ou de la réaction de ses élèves ? La solution se trouve dans la constitution d'un groupe témoin comparable, mais échappant à l'influence du facteur que l'on veut mesurer.

- Combien de fois faut-il répéter l'expérience ? *A priori*, il convient d'interroger l'échantillon avant et après chaque événement pouvant exercer une influence sur l'attitude observée. La limite est assez vite atteinte du fait de la lassitude possible des enquêtés et surtout de la déformation que l'effet de répétition peut faire subir à leurs réponses. Ils peuvent, par exemple, développer plus d'esprit critique du fait qu'ils seront interrogés ou se montrer plus intéressés. En général, on se borne à trois, quatre ou cinq entretiens. En ce qui concerne les intervalles de temps, on se trouve devant des exigences contradictoires : d'une part, il ne faut pas trop espacer les entretiens car les enquêtés risquent d'avoir oublié les raisons qui les ont influencés ; d'autre part, il ne faut pas trop les rapprocher car ils risquent de se lasser ou de se souvenir des réponses précédentes et de se croire tenus de donner les mêmes (ou des différentes).

Dans cette étude, je me limiterai à deux entretiens par personne, l'un placé avant l'action de formation menée dans la classe, l'autre après l'évaluation de décembre et après la mise en place du suivi du conseiller pédagogique.

Trois thèmes seront plus particulièrement abordés :

- Le concept de soi, en lien avec le chapitre 1, paragraphe 2 (les pratiques) : ce qui m'intéresse est de savoir si la personne se considère compétente ou pas dans un domaine donné ; car en fonction de sa représentation, des réponses distinctes peuvent être apportées sur le plan pédagogique ou dans le cadre de la formation.

- Le temps subjectif, en lien avec le chapitre 1, paragraphe 3 (les attitudes) : je chercherai ici à savoir ce qui suscite l'ennui, le découragement ou l'intérêt chez les élèves, les professeurs et les formateurs.

- Les changements effectifs ou désirés : qu'est-ce qui bouge selon chacun, qu'est-ce qui n'évolue pas malgré le souhait affiché de voir la situation évoluer, qu'est-ce qui favorise le changement et qu'est-ce qui au contraire le freine, voilà le sujet que je tâcherai de mieux cerner à travers deux questions.

Récapitulons : l'interview s'effectuera sur la base de six questions ouvertes avec une recherche de profondeur. Trois thèmes seront abordés, à raison de deux questions par thème.

Il concernera :

- 4 formateurs
- 18 professeurs de CE2 parmi lesquels tous ceux qui sont partis en stage (de gré ou de force) et les 6 autres souhaitant le stage mais ne l'ayant pas obtenu.
- 18 élèves (émanant du groupe expérimental, du groupe témoin n°1 et du groupe témoin n°2).

L'interview sera réalisée pour les 40 personnes ciblées à deux périodes : octobre-novembre 2009 puis février-mars 2010.

Figure 13 : Comparaison des questionnaires élaborés pour les professeurs, les élèves et les formateurs

Thèmes abordés	Formulation pour le professeur	Formulation pour l'élève	Formulation pour le formateur
Concept de soi	Y a-t-il des champs disciplinaires où vous vous sentez particulièrement compétent (sur les plans pédagogique, didactique et théorique)? Si oui lesquels ?	Y a-t-il des matières où tu te sens compétent (fort, à ton aise)? Si oui, lesquelles ?	Y a-t-il des domaines dans lesquels vous vous sentez particulièrement compétents en formation d'adultes ? Si oui lesquels ?
	Y a-t-il des champs disciplinaires où vous vous sentez moins compétents ? Si oui lesquels ?	Y a-t-il des matières où tu te sens moins compétent (moins fort, moins à ton aise) ? Si oui, lesquelles ?	Y a-t-il des domaines où vous vous sentez moins compétent en formation ? Si oui, lesquels ?
Temps subjectif	A quels moments sentez-vous que vous perdez votre temps ? Pourquoi ?	A quels moments sens-tu que tu perds ton temps ? Pourquoi ?	A quels moments sentez-vous que vous perdez votre temps ? Pourquoi ?
	A quels moments vous sentez-vous vraiment utile ?	Quand as-tu l'impression d'apprendre quelque chose ?	A quels moments vous sentez-vous vraiment utile ?
Changement	Avez-vous tenté de faire évoluer vos pratiques au sein de la classe ? Lesquelles ? Qu'en pensez-vous ?	Sens-tu que le maître (ou la maîtresse) a changé quelque chose ? A savoir ? Est-ce que c'est mieux ou moins bien qu'avant ?	Avez-vous tenté de faire évoluer vos pratiques lors des temps de formation ? De suivi dans les classes, en aide personnalisée ou lors des temps de concertation des maîtres ?... Si oui, de

			quoi s'agit-il ? Qu'en pensez-vous ?
	Qu'est-ce que vous aimeriez faire évoluer d'autre dans le fonctionnement de la classe ? De l'équipe enseignante ?	Si tu pouvais changer quelque chose, tu proposerais quoi ?	Qu'est-ce que vous aimeriez faire évoluer d'autre dans votre fonctionnement ?

2.3.3 L'observation directe

Si l'interview peut laisser apparaître des intentions ou des représentations de ce que l'on fait, j'attends de l'observation la confirmation de ces actes ou au contraire le repérage de décalages entre le discours et la réalité. Ainsi les élèves, les professeurs et les formateurs affirment se comporter de telle ou telle façon. Mais qu'en est-il exactement ? L'observation peut contribuer à contre balancer les réponses exprimées en interview et faciliter une perception sensiblement différente de la réalité.

L'observation interviendra à trois reprises : lors des séances collectives de classe, dans le cadre de l'aide personnalisée à l'attention des élèves les plus en difficulté et enfin lors des concertations de maîtres présidées par le directeur.

Il est vrai que ma fonction actuelle me permet de pratiquer quotidiennement l'observation (une centaine d'inspections et une vingtaine de validations de stagiaires sont effectuées chaque année). Je suis également habitué à travailler à partir d'une grille précise⁷, mettant en avant une vingtaine de critères d'observation ; ces critères sont regroupés en plusieurs catégories (qui couvrent l'ensemble des gestes professionnels attendus, avant, pendant et après l'activité menée en classe). Cependant, dans le cadre de ma recherche, l'enjeu et le public observé seront sensiblement différents. Les modalités de fonctionnement comme les critères à mettre en avant vont devoir, par ricochet, être reconsidérés.

Je souhaiterais en particulier m'appuyer sur « l'observation-participation » et sur la « systématisation de l'observation » qui distingue l'observation scientifique de la « simple impression ».

- L'observation-participation implique que l'observateur participe, qu'il soit donc accepté au point de s'intégrer dans le groupe, de se faire presque oublier en tant qu'observateur, mais en restant présent en tant qu'individu.

Il y a des degrés dans la participation : si le participant s'identifie trop (au professeur), il risque d'être amené à prendre parti ; au contraire, en restant plus extérieur, neutre et surtout en s'abstenant d'émettre un jugement moral, en rendant service au besoin mais sans excès, il est probable que sa présence sera bien tolérée. La vraie formule ne consiste donc pas à s'identifier mais à participer aux activités, ne pas poser trop de questions mais au contraire écouter. En général les membres du groupe (élèves, professeurs), sont satisfaits qu'un étranger s'intéresse à eux.

⁷ Un référentiel de compétences du professeur des écoles (B.O n°45 du 8 décembre 1994, amendé le 12 septembre 2009), sert de toile de fond à l'élaboration de la grille d'un I.E.N.

La durée est un autre facteur clé : le chercheur doit vivre assez longtemps dans le groupe pour le comprendre. Il faut le temps que les professeurs et leurs élèves s'habituent à lui. Il est à noter que nous serons contraints par le temps (8 heures d'accompagnement par professeur dont seulement 6 heures dans la classe).

L'enquêteur qui ne peut pénétrer dans un groupe plus longtemps peut alors faire appel à des participants-observateurs. Ainsi, certains observés (professeurs / élèves) fournissent à l'observateur des explications. Ce moyen, fréquemment employé, se justifie en une formule : il est bon d'avoir un allié dans la place. Sans doute des observations provenant de membres trop impliqués dans le groupe risquent-elles de n'être pas objectives. Mais on y gagne parfois en découvrant beaucoup plus rapidement des problèmes cachés.

- La systématisation de l'observation : il nous faut ici distinguer deux types d'enquête : l'enquête de type diagnostic et l'enquête d'exploration.

Dans la première, les hypothèses sont déjà émises, les matériaux à observer sélectionnés, il s'agit d'évaluer l'importance des facteurs en cause, si possible de mesurer les variables. Les observations seront donc rangées dans un système préétabli de catégories (en général des comportements), définies de la même façon par tous les observateurs et les résultats exprimés plus ou moins de façon quantitative ou en tout cas systématisée. Il est, bien sûr, plus facile d'observer seulement les variables prévues pour vérifier une hypothèse que de devoir tout observer, parce qu'on ne sait pas très bien, au fond, ce que l'on cherche.

Dans l'enquête d'exploration, plus globale, à la recherche des problèmes qui se posent et qui ignorent encore les variables à mesurer, la difficulté sera de se doter chemin faisant d'un cadre de référence, en découpant arbitrairement le réel en catégories, pour classer les observations, les regrouper, autrement dit analyser le contenu visible des comportements du groupe et des individus dans le groupe.

J'opterai pour une enquête de type diagnostic avec utilisation d'une grille et l'adoption d'une « observation participation », n'hésitant pas le cas échéant à co-animer avec le professeur et peut-être même à faire sous son regard, dans la mesure où cela a été décidé et pensé ensemble, en amont. Par ailleurs, la grille que nous allons expérimenter s'inscrit clairement dans une enquête de type diagnostic, où la sélection des éléments observables est prédéfinie.

Au moment de l'élaboration de la grille, il faudra bien prendre la mesure de la saillance cognitive d'une structure catégorielle chez le concepteur, liée à sa signification émotionnelle et affective. Bon nombre de catégories utilisées par l'individu sont largement déterminées culturellement. Le biais de la confirmation d'hypothèses constitue un vrai risque : alors que le scientifique recherche des informations contradictoires, l'observateur naïf recherchera à tout prix à confirmer son modèle. Il faut bien comprendre que remettre en cause sa propre conception, c'est remettre en question son identité d'enseignant, de formateur, d'inspecteur ainsi que les croyances et les valeurs sur lesquelles elle repose d'où une résistance qui s'exprime dès cette phase de mise en place de la grille de départ.

Par ailleurs, au moment de son utilisation, il conviendra de se méfier de deux autres biais énoncés par Di Giacomo (1981) :

-Celui de la surexclusion : un élève me donne l'impression d'être toujours en décalage avec ce qui se passe en classe. Mais un professeur me dit que c'est un très bon élément, même un leader. Je me focalise donc sur autre chose (caractéristiques non congruentes de l'élève par rapport à cette catégorie) : je l'exclus de la catégorie « en décalage ». C'est une exclusion abusive.

-Celui de la surinclusion : je vais minimiser les différences et inclure abusivement dans une catégorie (coopératif au sein d'un petit groupe) un élève dont certaines caractéristiques auraient justifié qu'il en soit exclu.

Gilly (1984) nous rappelle un autre piège bien connu : l'effet pygmalion. Ayant catégorisé une personne, l'observateur va avoir des attentes et adopter une conduite à son égard conformes à la représentation qu'il s'est faite de l'élève ou de l'enseignant.

Pour faciliter la tâche des observateurs, une grille a été élaborée pour chaque type d'acteur : le professeur, l'élève et le formateur. Chaque acteur sera observé à deux reprises afin d'apprécier d'éventuelles évolutions : en novembre ou décembre puis en mars ou avril, autrement dit après les interviewes.

Figure 14 : Grille d'observation des enseignants

Canevas de la séquence	Démarche mise en avant
1 Diagnostic au regard de l'objectif visé	
2 Analyse des productions des élèves	
3: Prise en compte de ce diagnostic lors de la préparation de la séance : degrés d'exigence à préciser pour chaque groupe de besoin	
4 Anticipation des difficultés que les élèves sont susceptibles de rencontrer / Distribution de ces aides selon les besoins durant la phase de recherche	
5 Mise en commun et instauration d'un débat contradictoire à partir des propositions de certains élèves puis validation, preuve à l'appui	
6 Evaluation pour savoir si l'objectif visé est atteint	
7 Analyse des résultats suivi d'un dialogue avec les élèves qui n'ont pas progressé	
8 Suivi individualisé pour ceux qui n'ont pas atteint l'objectif cible	

On retrouve dans cette première grille les principaux éléments du cadre de référence posé dans le chapitre 1, paragraphe 2.

Figure 15 : Grille d'observation des élèves

OBSERVABLES	CRITERES PLUS PRECIS	ILLUSTRATIONS
1 Activité	Motivation Quantité Apprentissage	

2 Oral	Participation Syntaxe Lexique	
3 Ecrits	Quantitatif : densité, régularité Qualité : présentation, rédaction, orthographe	
4 Comportements	Manifestations d'ennui Manifestations d'agressivité Manifestations d'intérêt	
5 Résultats obtenus	Photographie d'ensemble Etudes de cas longitudinales	

Figure 16 : Grille d'observation des formateurs

OBSERVABLES	CRITERES PLUS PRECIS	ILLUSTRATIONS
1 En amont de la formation		
2 Lors du stage		
3 En suivi dans la classe		
4 En suivi lors de l'aide personnalisée		
5 En suivi de concertation de cycles		
6 Lors du retour de stage		
7 En aval de la formation		

Chapitre 3 : Présentation des résultats obtenus et discussion

3.1 Les évaluations des élèves

3.1.1 L'évaluation effectuée en décembre 2009

Le contenu de l'évaluation effectuée par les 564 élèves présents dans le dispositif se trouve en annexe.

Pour mémoire, toutes les écoles concernées se trouvent en réseau d'éducation prioritaire (R.E.P), situées dans trois circonscriptions varoises. Les vingt-quatre classes retenues pour cette expérimentation sont donc comparables, selon le critère socio-économique.

Reprise de la figure 7 :

Groupe expérimental	15 enseignants	140 élèves de CE2 répartis dans 6 classes
Groupe témoin 1	15 enseignants	138 élèves de CE2 répartis dans 6 classes
Groupe témoin 2	15 enseignants	142 élèves de CE2 répartis dans 6 classes
Groupe témoin 3	15 enseignants	144 élèves de CE2 répartis dans 6 classes

Cette première comparaison inter groupes offre un premier aperçu en s'appuyant sur quatre catégories d'élèves définies à l'échelle nationale :

Figure 17 : Les 4 catégories d'élèves utilisées lors des évaluations nationales CE1 et CM2

Catégorie 1 <i>Elèves qui ont des acquis insuffisants (Faibles)</i>	Catégorie 2 <i>Elèves ayant des acquis encore fragiles (Moyens Faibles)</i>	Catégorie 3 <i>Elèves ayant de bons acquis (Moyens Forts)</i>	Catégorie 4 <i>Elèves ayant des acquis très solides (Forts)</i>
Moins de 33 % d'items réussis	Entre 33 et 50 % d'items réussis	Entre 50 et 66 % d'items réussis	+ de 66 % d'items réussis

Pour notre échantillon et à la genèse de l'expérimentation, voici le pourcentage d'élèves correspondant à chaque catégorie à l'issue de l'évaluation nationale passée en mai 2009. Notons que les pourcentages sont sensiblement les mêmes dans les 4 groupes insérés dans le dispositif.

Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Catégorie 4
Français 19 %	Français 19,5 %	Français 27,5 %	Français 34 %
Maths 22 %	Maths 16,5 %	Maths 26 %	Maths 35,5 %

On identifie ainsi à un moment donné du parcours de l'élève à quelle catégorie il appartient dans les deux domaines évalués : français et mathématiques. Ainsi un même élève peut appartenir à une catégorie en français et à une autre en mathématiques. Dans la présentation visuelle qui va suivre, on ne fait pas la différence entre ces deux champs. En revanche, dans les commentaires écrits, je soulignerai les situations où des contrastes apparaissent, soit entre les performances en mathématiques et en français, soit dans certains domaines de ces deux disciplines.

Par ailleurs, à ce stade, les comparaisons des résultats ne se situent qu'au niveau de difficulté n°1 de chaque domaine. Autrement dit, je me contenterai de mettre en parallèle l'évolution constatée sur le seul exercice passé en mai 2009 par ces mêmes élèves à l'occasion des évaluations nationales CE1 (les redoublants ont été retirés de cette étude, ils représentent moins de 2% de l'ensemble). L'étude s'affinera chemin faisant.

A priori, je m'attendais à des progressions d'élèves comparables entre le groupe expérimental et le groupe témoin n°1, avec un léger avantage pour les élèves du groupe expérimental compte tenu de la proximité du stage effectué sur cette même thématique. J'imaginai surtout des progressions nettement au-dessus de celles enregistrées chez les élèves issus des groupes

témoins n°2 et n°3 (dont les maîtres n'étaient pas demandeurs de formation sur l'exploitation des évaluations nationales).

Or disons-le d'emblée : les résultats obtenus en décembre ne vont pas exactement dans le sens de nos prévisions.

Les élèves du groupe expérimental affichent bien des scores de réussite sensiblement équivalents à ceux du groupe témoin n°1, sans pour autant les dépasser. Plus étonnant encore, l'écart entre ces deux groupes - dont les professeurs sont censés être les plus motivés- et les deux autres n'est pas flagrant. Des variations apparaissent toutefois, que nous allons relever, en attendant des jours meilleurs. A moins que ces variations soient elles-mêmes les prémises d'un déclic futur...

Rentrons à présent dans le détail pour saisir les similitudes et les différences apparues à ce stade.

Groupe Expérimental

Demande de formation	Formation (et suivi)
----------------------	----------------------

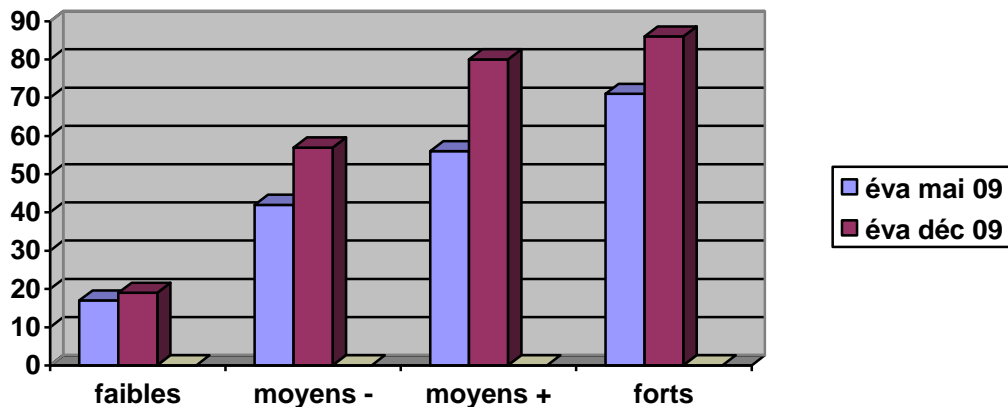
On relève des progrès dans les six thématiques (trois en français et trois en mathématiques), pour l'ensemble des items et pour les quatre catégories d'élèves :

La répartition des élèves au terme de la première évaluation (mai 2009) était la suivante :

- La catégorie 1 (faibles) regroupe 31 élèves, soit 22 % de l'effectif global (140 élèves)
- La catégorie 2 (moyens faibles) se compose de 28 élèves, soit 20 % de l'effectif global
- La catégorie 3 (moyens forts) regroupe 34 élèves, soit 24 % de l'effectif global
- La catégorie 4 (forts) se compose 47 élèves, soit 34 % de l'effectif global.

Figure 18 : Groupe expérimental / Evolution enregistrée entre mai et décembre 2009

Dans l'axe des ordonnées, nous avons le pourcentage d'items réussis. Dans l'axe des abscisses nous avons la catégorie à laquelle appartient chaque élève en mai 2009. Même si certains élèves ont progressé d'une évaluation à l'autre, au point de changer de catégorie, nous les avons laissés dans leur catégorie d'origine dans la présente figure, afin de faciliter la lisibilité et l'analyse qui va suivre.



Premiers constats :

- La hausse est modeste pour les élèves de la 1^{ère} catégorie (+ 2 %).
- Les élèves de la 2^{ème} catégorie progressent globalement de 15 %. En réalité, ils affichent le plus souvent une hausse assez spectaculaire dans l'un des deux champs (mathématiques ou français) mais en revanche ont tendance à stagner dans l'autre discipline. Comme si l'effort engagé par les professeurs et les élèves ne pouvaient se faire massivement que dans une matière. Notons en revanche que les progrès apparaissent dans des domaines où les élèves doivent gérer plusieurs opérations mentales et donc des situations complexes : la lecture ou la résolution de problèmes.
- La hausse se révèle beaucoup plus nette pour les élèves de la 3^{ème} catégorie (+ 24 %). Ce sont les « moyens forts » qui en l'état semblent le plus profiter du dispositif mis en place. Voici donc une information de nature à nous décevoir car nous n'avons tout de même pas investi autant de moyens et de temps uniquement pour consolider ceux qui avaient déjà des acquis solides ! Yvan Abernot (2009) remarque à juste titre que l'homogénéisation favorise les élèves les plus forts au détriment des moyens et des faibles. Est-ce que le dispositif mis en place est suffisamment différencié ? Les observations à venir dans les classes nous en diront sans doute davantage.
- Enfin, avec 15 % de hausse, les élèves de la 4^{ème} catégorie gèrent leur avance, sans plus, sur des exercices ne les intéressent peut-être plus. Ils se montrent en revanche impliqués dans les exercices de difficulté supérieure, avec des résultats dans l'ensemble très satisfaisants. Mais nous développerons ce point dans le paragraphe suivant.

Groupe Témoin 1

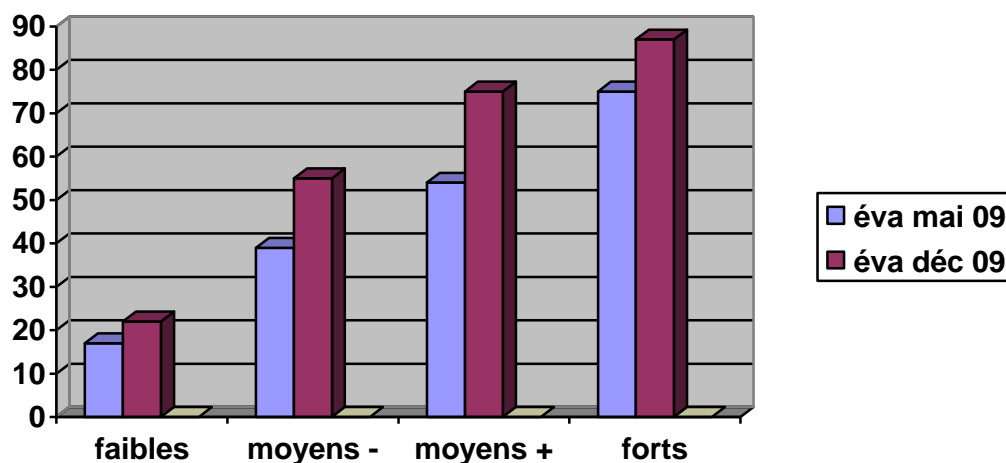
Demande de formation	Pas de formation
----------------------	------------------

Comme pour le groupe expérimental, des progrès apparaissent pour l'ensemble des élèves de la classe.

La répartition des élèves au terme de l'évaluation de mai 2009 était la suivante :

- La catégorie 1 (faibles) regroupe 29 élèves, soit 21 % de l'effectif global (138 élèves)
- La catégorie 2 (moyens faibles) se compose de 24 élèves, soit 17 % de l'effectif global
- La catégorie 3 (moyens forts) regroupe 39 élèves, soit 28 % de l'effectif global
- La catégorie 4 (forts) se compose de 46 élèves, soit 34 % de l'effectif global.

Figure 19 : Groupe Témoin n°1 / Evolution enregistrée entre mai et décembre 2009



Premiers constats

- L'évolution pour les élèves de la 1^{ère} catégorie est faible (+ 5 %). Apparemment, le stage n'apporte aucune valeur ajoutée puisque le groupe expérimental obtient pour l'heure des scores encore plus modestes (+2%).
- Pour le groupe d'élèves appartenant à la 2^{ème} catégorie, les progrès sont légers (+ 16 %), et là encore assez nettement marqués dans un champ ou dans un autre. L'augmentation est même un peu plus forte que pour le groupe expérimental. Une étude plus fine montre que ce sont les domaines de la conjugaison et de l'orthographe (pour les uns), du calcul et de la technique opératoire (pour les autres) qui progressent le plus, autrement dit les domaines qui ne nécessitent pas la résolution de situations complexes.
- Les élèves de la catégorie 3 sont nettement en hausse, (+21 %) mais on note que les résultats sont légèrement en retrait par rapport au groupe expérimental. L'écart à l'arrivée s'est même accru : 80 % de réussite pour les uns, 73 % pour les autres. Peut-être parce que les maîtres se sont davantage focalisés sur les enfants rencontrant des difficultés plus ou moins résistantes.
- Les élèves de la catégorie 4 progressent légèrement (+ 12 %). Les scores de réussite en décembre sont quasiment les mêmes entre le groupe expérimental (87 % d'items réussis) et le groupe témoin 1 (86 %). Il semble là encore que ces derniers soient peu

concernés par la classe. A moins qu'ils trouvent parfaitement leur place mais ne se préoccupent pas outre mesure de leurs propres performances.

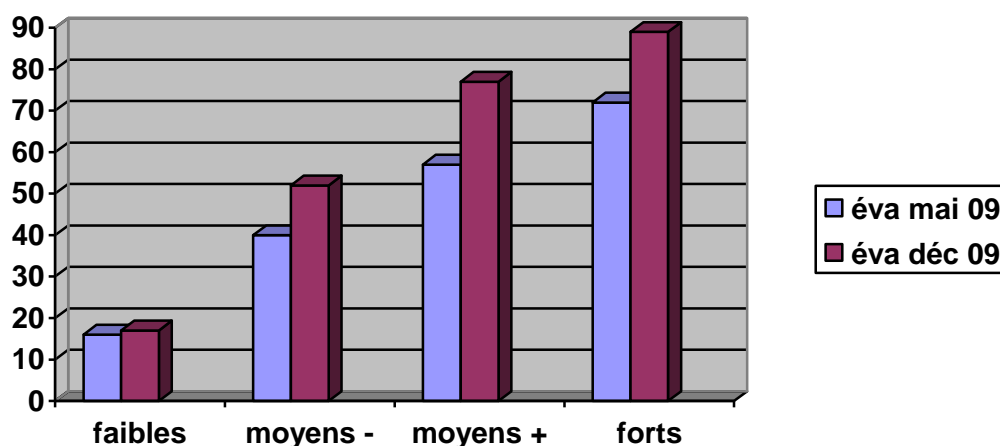
Groupe Témoin 2

Pas de demande de formation	Formation (et suivi)
-----------------------------	----------------------

La répartition des élèves au terme de l'évaluation de mai 2009 était la suivante :

- La catégorie 1 (faibles) regroupe 31 élèves, soit 22 % de l'effectif global (142 élèves)
- La catégorie 2 (moyens faibles) se compose de 27 élèves, soit 19 % de l'effectif global
- La catégorie 3 (moyens forts) regroupe 37 élèves, soit 26 % de l'effectif global
- La catégorie 4 (forts) se compose 47 élèves, soit 33 % de l'effectif global.

Figure 20 : Groupe Témoin n°2 / Evolution enregistrée entre mai et décembre 2009



Premiers constats

- On note des progrès assez significatifs pour les élèves des catégories 2, 3 et 4.
- Pour les élèves du groupe 1, les difficultés restent persistantes. Avec un gain d'à peine 1%, il y a stagnation. Cela semble confirmer que le stage à lui seul ne suffit pas sans une forte implication des maîtres pour faire sortir ces élèves de l'impasse dans laquelle ils se trouvent. Eviter le décrochage nécessite parfois une évolution souhaitée des pratiques, notion qui se conjugue mal avec celle de « public désigné ». Cela étant, on a vu plus haut que même avec un engagement fort, les résultats ne suivent pas avec ce type de public, du moins dans la durée impartie (entre mai et décembre).
- Les élèves du groupe 2 progressent (+12 %), un peu moins fortement que pour les 2 groupes précédents (respectivement +15 et +16). Cette évolution apparaît surtout dans les items affiliés à des tâches simples, relevant de la systématisation, soit en français, soit en mathématiques. Pour la résolution de problèmes ou pour la lecture, les résultats stagnent dans la majorité des cas. Ce même constat a été enregistré avec le groupe

témoin 1 qui n'a pas effectué de stage. Cela peut signifier que les apports de la formation ont glissé chez la plupart des enseignants (non volontaires), qui sont vite revenus vers leurs pratiques habituelles, visiblement plus en phase avec des tâches simples et répétitives.

- Les élèves des catégories 3 se trouvent en hausse sensible (+20 %), quasiment à la hauteur du groupe témoin 1. On peut penser que ces derniers s'adaptent aisément à tous les styles pédagogiques. Peu sensibles à l'attitude des professeurs, ils restent intéressés, motivés. Autre hypothèse : les professeurs du groupe témoin n°2 sont de bons maîtres, sachant capter un auditoire, notamment avec ce type d'élèves là.
- La progression des élèves de la catégorie 4 est la plus forte, tous groupes confondus (+17 %). C'est un peu comme si l'enseignement prodigué alternait deux formes de travail : celle qui s'adresse aux meilleurs et celle qui s'apparente à du bachotage (destiné aux moyens faibles et forts).

Groupe Témoin 3

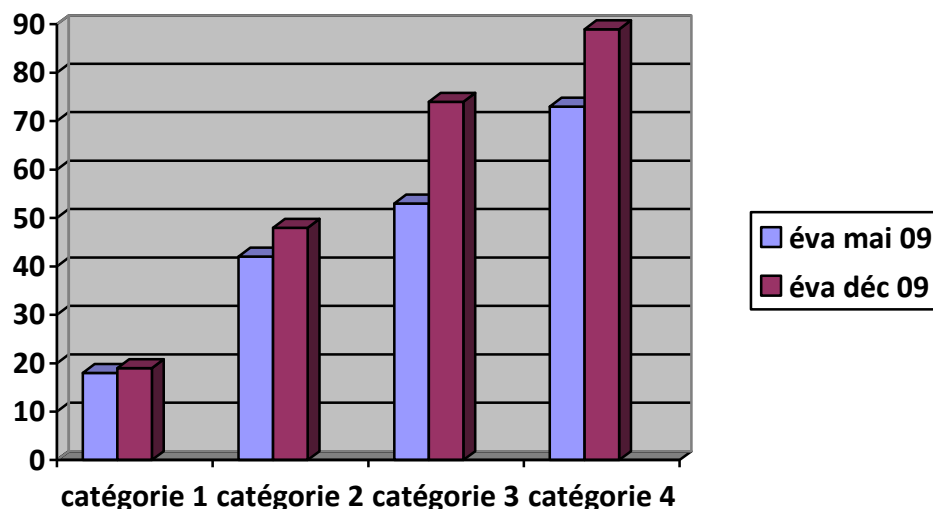
Pas de demande de formation	Pas de formation
-----------------------------	------------------

La répartition des élèves au terme de l'évaluation de mai 2009 était la suivante :

- La catégorie 1 (faibles) regroupe 29 élèves, soit 20 % de l'effectif global (144 élèves)

- La catégorie 2 (moyens faibles) se compose de 24 élèves, soit 17 % de l'effectif global
- La catégorie 3 (moyens forts) regroupe 38 élèves, soit 26 % de l'effectif global
- La catégorie 4 (forts) se compose de 53 élèves, soit 37 % de l'effectif global.

Figure 21 : Groupe Témoin n°3 / Evolution enregistrée entre mai et décembre 2009



Premiers constats :

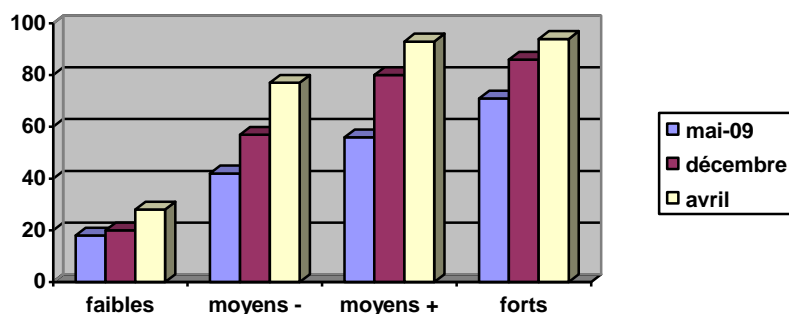
Les progrès sont manifestes pour les élèves des catégories 3 et 4

- Les élèves de la catégorie 1 n'affichent aucun progrès tangible, comme pour le groupe témoin 2.
- Les élèves de la catégorie 2 affichent globalement une très légère hausse. En y regardant de plus près, comme on l'a déjà mentionné pour les autres groupes, certains régressent dans un champ pour augmenter légèrement dans un autre, presque uniquement sur des tâches simples (orthographe lexicale, conjugaison, calcul, technique opératoire). Ils sont nombreux parmi ces élèves à stagner sur l'ensemble des champs.
- Les élèves de la catégorie 3 présentent une progression similaire à celle du groupe témoin 1. Trois interprétations sont possibles : ou bien l'envie de montrer aux autres groupes qu'ils étaient efficaces sans aide particulière s'est avérée payante avec ce type d'élèves, ou bien cela signifie que l'engagement n'apporte pas une valeur ajoutée, l'effort dans ce cas se concentrant davantage vers les écoliers des catégories 1 et 2. Cela peut enfin révéler que les professeurs non formés et non désireux de l'être sont naturellement portés vers ce type d'élèves, plus malléables ou plus réceptifs.
- Les élèves de la catégorie 4 affichent une augmentation significative, pratiquement à la hauteur du groupe 2 (+16 %) et supérieure aux deux premiers groupes. On est sans doute dans le même contexte d'un enseignement d'abord axé sur ce type d'enfants.

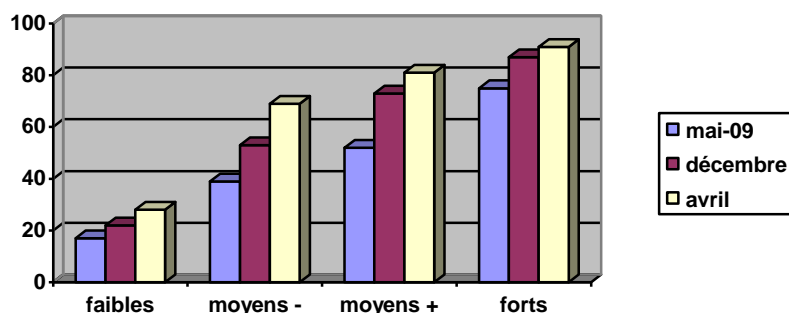
3.1.2 L'évaluation effectuée en avril 2010

Figure 22 : Comparaison des évolutions de performance entre mai 2009 et avril 2010, entre le G.E et le G.T n°1, sur les exercices de niveau 1

Groupe Expérimental (G.E)



Groupe Témoin n°1 (G.T.1)



Rappelons ici que nous laissons virtuellement les élèves dans leur catégorie d'origine (celle qui a été arrêtée en mai 2009 après la première évaluation) alors qu'un an plus tard, de nombreux élèves ont basculé vers des scores de réussite qui les situent dans une autre catégorie.

- Chez les élèves de la première catégorie, on note une modeste progression dans le groupe expérimental (+ 8 % entre décembre et avril), un peu moins accentuée dans le groupe témoin n°1 (+ 6 %). Au final, les élèves du G.T.1 terminent avec un même score de réussite que leurs camarades (28 %) mais la marge de progression entre mai 2009 et avril 2010 est légèrement plus forte pour le G.E (+13) que pour le G.T.1 (+11).

Cela semble appuyer l'idée selon laquelle le suivi sur le terrain qui fait suite à la formation, plus que le stage lui-même (programmé en octobre) profite aux élèves les plus fragiles. Parce que nous sommes deux (l'enseignant et le formateur) à réfléchir sur les cas les plus difficiles, des solutions peuvent émerger, de plusieurs ordres : pragmatique, relationnel, didactique... Les enseignants du G.T.1 sont certes motivés, mais manquent à un moment donné des éléments d'expertise qui peuvent déboucher sur des progrès tangibles. Autrement dit, ils jouent sur la dimension relationnelle et pragmatique, mais bloquent sur l'aspect plus théorique ou didactique qui peut contribuer au déblocage d'un élève. Les résultats obtenus ne sont pas spectaculaires,

loin s'en faut. Mais ils tendent à prouver que même chez les enfants pour lesquels les difficultés sont résistantes, on peut agir, au moins sur les tâches simples (conjugaison, orthographe lexicale, calcul, technique opératoire).

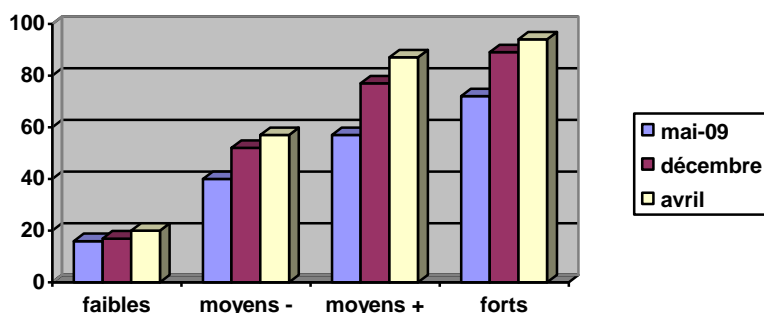
- Chez les élèves appartenant à la deuxième catégorie (les moyens faibles), la progression est tout à fait remarquable dans le G.E (+20 entre décembre et avril), un peu moins forte dans le G.T.1 (+ 16). A l'arrivée, le gain est de + 35 entre mai 2009 et avril 2010 dans le G.E (+15 puis +20), il est de +32 pour le G.T.1 avec une étonnante régularité dans la progression (+16 entre mai et décembre et +16 entre décembre et avril).

Ce que l'on vient de poser pour les élèves les plus fragiles se manifeste de façon plus évidente avec ceux qui rencontrent des difficultés plus légères. Surtout la persistance des difficultés en résolution de problèmes et en lecture chez une majorité d'élèves du G.T.1 semble démontrer la valeur ajoutée de la formation et du suivi, où la démarche d'apprentissage sera remise en question. Il est vrai que pour les quatre autres thématiques portant sur des tâches simples et nécessitant surtout une répétitivité de l'effort, les résultats entre les deux groupes sont équivalents, voire meilleurs dans le G.T.1. pour certains enfants.

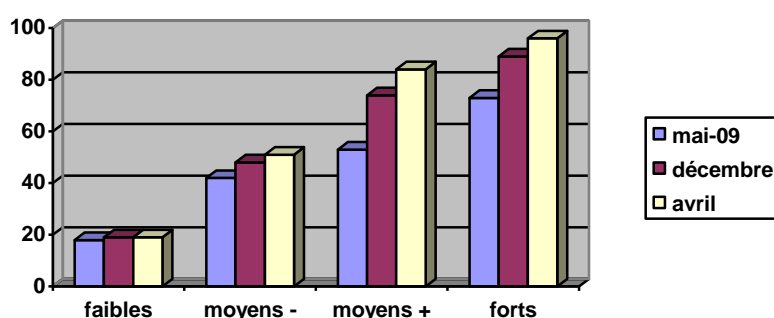
- Nous passerons plus vite sur les résultats enregistrés pour les élèves des catégories 3 et 4 : les progrès enregistrés sont surtout visibles chez les moyens forts qui rejoignent les bons élèves dans le G.E, alors que l'écart reste tout de même de 10 points (81 % de réussite pour les élèves de la 3^{ème} catégorie, 91 % de réussite pour ceux de la 4^{ème} catégorie) dans le G.T.1. La tendance déjà perceptible en décembre se confirme pour les moyens forts, qui continuent de profiter au mieux d'un dispositif qui les fait évoluer de manière durable. Cependant on remarque que la progression lors de cette période de l'année a encore davantage profité aux moyens faibles, comme si la focalisation des maîtres s'était déplacée vers cette nouvelle population. A moins que les élèves de la 2^{ème} catégorie aient tout simplement besoin d'un temps supplémentaire pour faire mûrir leurs acquisitions. Y Abernot (1993) souligne que cette catégorie d'élèves est sans doute celle qui a les moyens mais n'a besoin que de temps.

Figure 23 : Comparaison des évolutions de performance entre mai 2009 et avril 2010, entre le G.T n°2 et le G.T n°3, sur les exercices de niveau 1

Groupe Témoin n°2 (G.T.2)



Groupe Témoin n°3 (G.T.3)



- Les élèves de la première catégorie n'évoluent pas (ou très peu) dans ces deux groupes. Le gain enregistré dans le G.T.2 est de 3% entre décembre et avril, cela représente à peine 4 % de progression entre mai 2009 et avril 2010. La comparaison avec les résultats enregistrés dans le G.E (+ 8 % lors de cette même période) montre bien l'apport d'un suivi dès lors qu'il est souhaité par les professeurs.
- Les élèves de la 2^{ème} catégorie (moyens faibles) gagnent 5 points supplémentaires entre décembre et avril dans le G.T.2, ce qui représente un gain total de 17 % entre mai 2009 et avril 2010. Ils sont largement distancés par les élèves du G.E et du G.T.1 (respectivement 20 et 12 points de mieux). Ceux du G.T.3 progressent de 3 points entre décembre et avril, la progression aura été de 9 % entre mai 2009 et avril 2010. Cette évolution très modeste montre que sans un investissement important, ces élèves parviennent au mieux à dépasser la barre des 50 % d'items réussis, sans aucune garantie quant à l'automatisation des savoirs.
- Les élèves des catégories 3 et 4 poursuivent leur progression à la même hauteur que pour le G.E et le G.T.1. Les moyens forts issus du G.T.2 dépassent même largement ceux du G.T.1. Il y a curieusement un parallèle à faire dans ces performances remarquables entre le G.E et le G.T.2, et une hypothèse à émettre : pour les uns, la formation et le suivi ont permis d'améliorer les performances des moyens forts, les démarches d'apprentissage ayant fonctionné au mieux ; pour les autres, peut-être parce qu'il s'agit d'élèves plus dociles ou plus volontaires, les professeurs se sentent disposés à leur prêter main forte et les résultats sont également au rendez-vous. Notons enfin que le record de réussite pour les élèves de la 4^{ème} catégorie appartient au

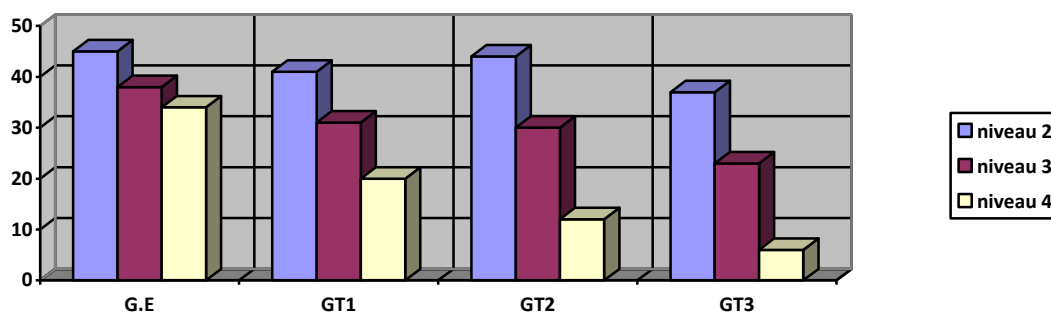
G.T.3, avec un score de 96 % d'items réussis. Dans ce même groupe, et c'est important de le souligner, la différence constatée entre les faibles et les moyens faibles d'un côté, les moyens forts et les forts de l'autre, est vertigineuse. C'est comme si l'attention des professeurs ne se portait que vers l'élite, qui en profite (+16 % de gain pour les forts entre mai 2009 et avril 2010).

3.1.3 Regard sur les performances des élèves moyens forts (catégorie 3) et forts (catégorie 4)

Rappelons ici que pour chaque thématique, plusieurs exercices ou situations d'observation ont été conçues, gradués dans la difficulté. Ainsi le niveau 1 correspond à l'exercice proposé lors de l'évaluation nationale 2009. Le niveau 2 se présente de la même façon avec des données différentes. Le niveau 3 peut être considéré comme un exercice d'application selon la taxonomie de Bloom dans la mesure où la compétence visée reste la même mais le contexte et la présentation de la tâche ont évolué. Au niveau 4, il ne s'agit plus d'un exercice mais d'un réinvestissement de la compétence de la part de l'élève dans une situation naturelle, sans qu'il sache en amont qu'il est évalué sur ce point.

Il s'agit ici d'une étude partielle, sur les élèves appartenant aux catégories n°3 et n°4 (les meilleures) à l'issue de l'évaluation nationale de mai 2009, dans la mesure où les autres élèves ont déjà toutes les difficultés à bien maîtriser les exercices de niveau 1. Je reviendrai sur quelques exceptions ultérieurement. Pour l'heure, l'échantillon est de 341 élèves, soit 60,46 % de l'effectif global participant à l'expérimentation.

Figure 24 : Regard sur l'évolution des élèves dans les exercices de niveau 2,3 et 4



Résultats donnés en pourcentage d'items réussis :

	GE	GT1	GT2	GT3
niveau 2	44,93	41,18	43,93	37,31
niveau 3	37,68	30,88	28,78	22,38
niveau 4	33,33	20,59	12,12	5,97

Entre G.E et G.T.3, $P > 5\%$

Résultats donnés en nombre d'élèves qui ont réussi un exercice donné :

Réussites sur	G.E (69 élèves)	G.T.1 (68 élèves)	G.T.2 (66 élèves)	G.T.3 (67 élèves)
L'exercice de niveau 2	31 élèves	28 élèves	29 élèves	25 élèves

L'exercice de niveau 3	26 élèves	21 élèves	19 élèves	15 élèves
L'exercice de niveau 4	23 élèves	14 élèves	8 élèves	4 élèves

- Les élèves du groupe expérimental parviennent beaucoup plus facilement à réinvestir leurs connaissances dans des exercices qui varient dans leurs présentations. Si le G.T.2 fait jeu égal au niveau n°2 (où seules les variables didactiques changent, l'exercice restant le même), l'écart se creuse irrémédiablement ensuite, particulièrement lorsqu'on atteint le niveau 4 qui évalue la faculté des enfants à automatiser leur savoir ou leur savoir-faire en situation naturelle.
- On remarque que le G.T.1 enregistre des performances inférieures à celles du G.E à tous les niveaux. Néanmoins, il dépasse le G.T.2 dès qu'on atteint les exercices de niveau 3. Cela peut signifier que les enseignants restent très attentifs à la capacité de transfert chez leurs élèves (passage du niveau 2 à 3) sans toujours disposer des méthodes les plus efficaces pour y parvenir.
- Les élèves du G.T.2 sont quasiment à la même hauteur que ceux du G.T.1 pour les performances enregistrées dans les exercices de niveau 3. C'est comme si une meilleure maîtrise théorique et didactique des uns (G.T.2 ayant participé malgré eux au stage) compensaient la motivation des autres (G.T.1 privés de stage).
- Les élèves de G.T.3 ne sont vraiment distancés par tous les autres groupes qu'au niveau 3. Ainsi, c'est avec ces exercices plus difficiles que celui sur lequel je m'étais exclusivement fondé jusqu'à présent que les écarts se font jour de manière très nette.

On peut en déduire provisoirement que le stage et le suivi finissent par porter leurs fruits si on laisse aux élèves et aux enseignants une durée suffisante et si on regarde leur capacité à transférer et à automatiser leurs connaissances ou leurs compétences.

3.1.4 Regard plus spécifique sur les résultats en français et en mathématiques

Les élèves de la première catégorie, tous groupes confondus, sont généralement en difficulté aussi bien en français qu'en mathématiques. Certains, minoritaires, ont des problèmes seulement en mathématiques mais quasiment tous ceux qui peinent dans la maîtrise de la langue décrochent en mathématiques.

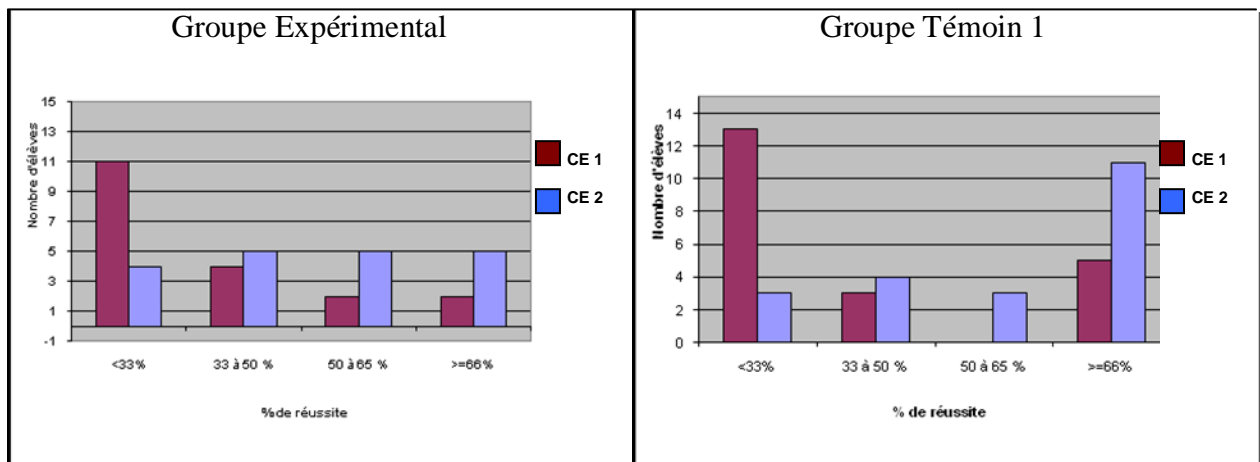
Plus intéressant, l'étude des résultats des moyens faibles montre que deux fois sur trois, dans une période donnée (mai-décembre 2009 / janvier- avril 2010), les progrès enregistrés chez un élève se font dans un seul champ, mathématiques ou français. C'est comme si ce dernier ne pouvait pas dans une même période supporter un effort tout azimut. Quelquefois, cela entraîne même un léger recul sur des points que l'on pensait acquis.

Mais les professeurs aussi semblent confrontés à cette difficulté de lancer une forte action dans plusieurs champs simultanément. Et cette constatation a cette fois des répercussions sur l'ensemble des élèves de la classe.

En guise d'illustration, regardons ce qui s'est passé dans deux classes : la première classe est issue du G.E et la seconde classe est issue du G.T.1. Il s'agit d'une comparaison des performances des élèves, toutes catégories confondues, sur tous les exercices de niveau 1, entre mai 2009 et avril 2010.

Figures 25a et 25b : Comparaison des résultats enregistrés en français, entre mai 2009 (les élèves étaient alors au CE1) et avril 2010 (les élèves sont passés au CE2)

Les rectangles gris foncé visualisent le nombre d'élèves qui se trouvaient en mai 2009 (au terme de l'évaluation nationale CE1) selon leurs performances dans la catégorie 1 (moins de 33 % réussis), 2 (33 à 50 %), 3 (50 à 66 %) ou 4 (plus de 66 % d'items réussis). Les rectangles gris clair montrent l'évolution des résultats un an plus tard, alors que les élèves se trouvent au CE2. Comme on le voit, certains changent de catégorie.



P non significatif (élèves du G.E dans la catégorie 1 en 2009 / élèves du G.T.1 dans la catégorie 1 en 2009).

P également non significatif (élèves du G.E dans la catégorie 1 en 2010 / élèves du G.T.1 dans la catégorie 1 en 2010).

Figures 26 a et 26 b : un regard plus spécifique sur les progrès en français

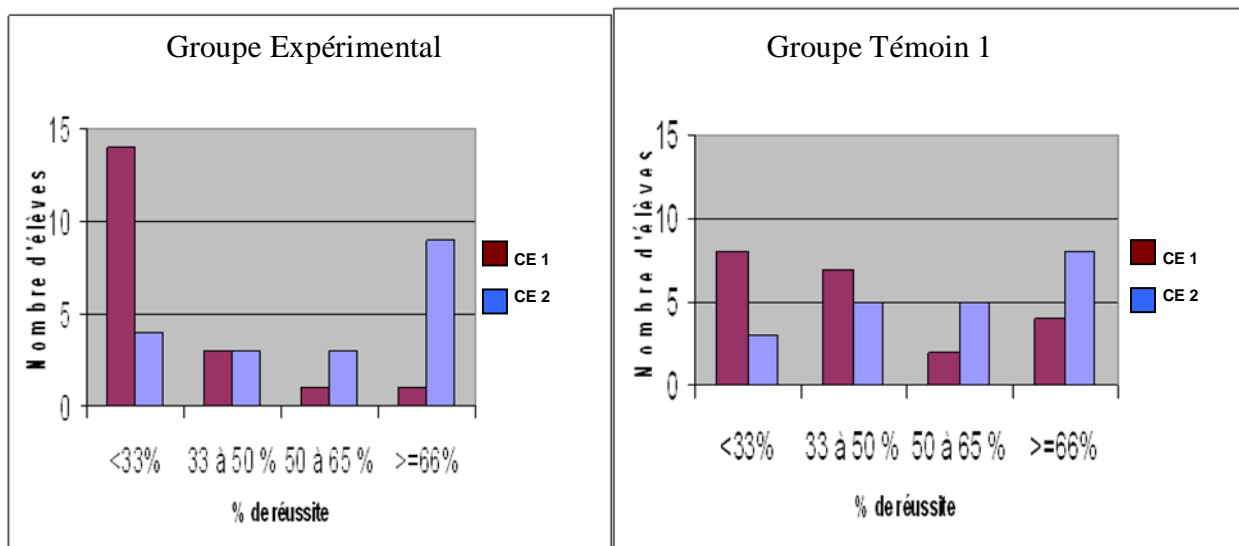
CE2 Groupe Expérimental	Mai 2009		Différentiel	
	Evaluation Nationale (les élèves étaient	Décembre 2009 2 ^{ème} évaluation (les élèves sont entre	Elèves	Items

	alors en CE1)		temps passés au CE2)			
Nombre d'élèves ayant réussi moins de 33 % d'items (donc moins de 2 items sur 6)	11	Cumul des items réussis : 10	4	Cumul des items réussis : 3	- 7 élèves	
Nombre d'élèves ayant réussi entre 33 et 50 % d'items (donc 2 ou 3 items sur 6)	4	Cumul des items réussis : 9	5	Cumul des items réussis : 11	+ 1 élève	
Nombre d'élèves ayant réussi entre 50 et 66 % d'items (donc 3 ou 4 items sur 6)	2	Cumul des items réussis : 7	5	Cumul des items réussis : 18	+ 3 élèves	
Nombre d'élèves ayant réussi plus de 66 % d'items (donc 5 ou 6 items sur 6)	2	Cumul des items réussis : 11	5	Cumul des items réussis : 28	+ 3 élèves	
TOTAL	19	37	19	60		+ 23

CE2 Groupe Témoin 1	Mai 2009 Evaluation Nationale (les élèves étaient alors en CE1)		Décembre 2009 2 ^{ème} évaluation (les élèves sont entre temps passés au CE2)		Différentiel	
					Elèves	Items
Nombre d'élèves ayant réussi moins de 33 % d'items (donc moins de 2 items sur 6)	13	Cumul des items réussis : 12	3	Cumul des items réussis : 1	- 10	
Nombre d'élèves ayant réussi entre 33 et 50 % d'items (donc 2 ou 3 items sur 6)	3	Cumul des items réussis : 8	4	Cumul des items réussis : 8	+ 1	
Nombre d'élèves ayant réussi entre 50 et 66 % d'items (donc 3 ou 4 items sur 6)	0	Cumul des items réussis : 0	3	Cumul des items réussis : 9	+ 3	
Nombre d'élèves ayant réussi plus de 66 % d'items (donc 5 ou 6 items sur 6)	5	Cumul des items réussis : 28	11	Cumul des items réussis : 55	+ 6	
TOTAL	21	48	21	73		+ 25

Figures 27a et 27b : Comparaison des résultats en maths entre mai 2009 et avril 2010

Les rectangles gris foncé visualisent le nombre d'élèves qui se trouvaient en mai 2009 (au terme de l'évaluation nationale CE1) selon leurs performances dans la catégorie 1 (moins de 33 % réussis), 2 (33 à 50 %), 3 (50 à 66 %) ou 4 (plus de 66 % d'items réussis). Les rectangles gris clair montrent l'évolution des résultats un an plus tard, alors que les élèves se trouvent au CE2. Comme on le voit, certains changent de catégorie.



Figures 28a et 28b : un regard plus spécifique sur les progrès en mathématiques

CE2 Groupe Expérimental	Mai 2009 Evaluation Nationale (les élèves étaient alors en CE1)		Décembre 2009 2 ^{ème} évaluation (les élèves sont entre temps passés au CE2)		Différentiel	
	Elèves	Items	Elèves	Items	Elèves	Items
Nombre d'élèves ayant réussi moins de 33 % d'items (donc moins de 2 items sur 6)	14	Cumul des items réussis : 12	4	Cumul des items réussis : 3	- 10 élèves	
Nombre d'élèves ayant réussi entre 33 et 50 % d'items (donc 2 ou 3 items sur 6)	3	Cumul des items réussis : 8	3	Cumul des items réussis : 7	=	
Nombre d'élèves ayant réussi entre 50 et 66 % d'items (donc 3 ou 4 items sur 6)	1	Cumul des items réussis : 4	3	Cumul des items réussis : 9	+ 2 élèves	
Nombre d'élèves ayant réussi plus de 66 % d'items (donc 5 ou 6 items sur 6)	1	Cumul des items réussis : 6	9	Cumul des items réussis : 45	+ 8 élèves	
TOTAL	19	30	19	64		+ 34

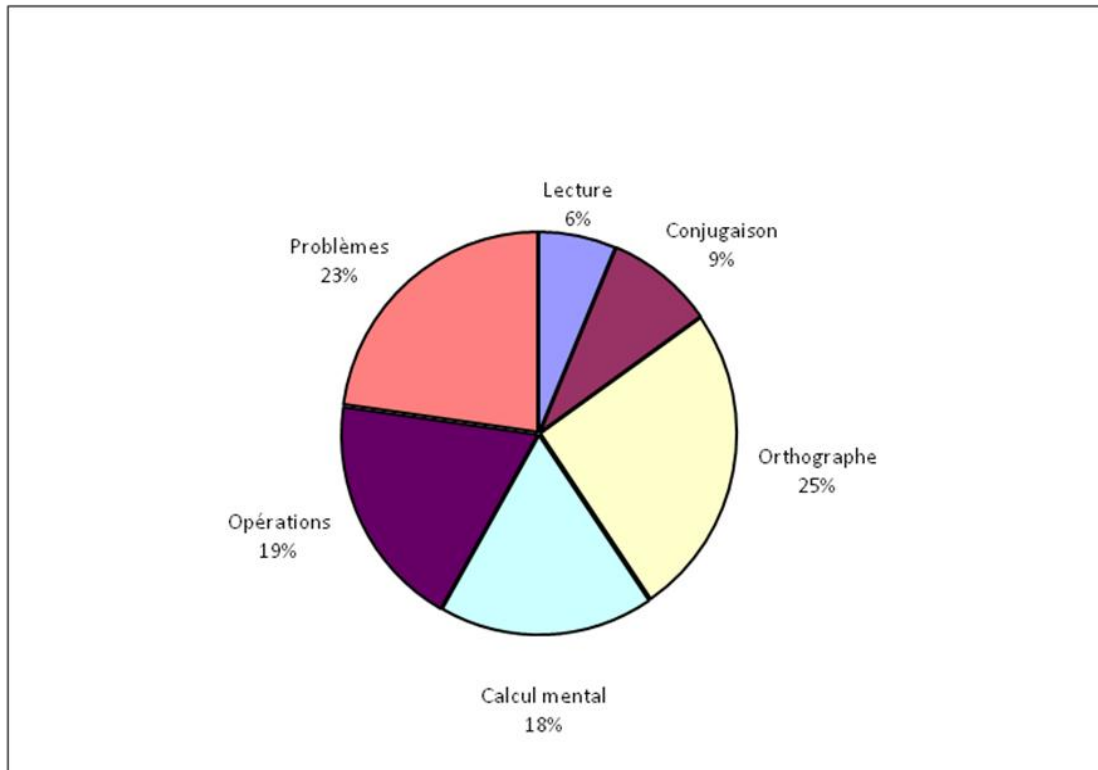
CE2 Groupe Témoin 1	Mai 2009 Evaluation Nationale (les élèves étaient alors en CE1)		Décembre 2009 2 ^{ème} évaluation (les élèves sont entre temps passés au CE2)		Différentiel	
					Elèves	Items
Nombre d'élèves ayant réussi moins de 33 % d'items (donc moins de 2 items sur 6)	8	Cumul des items réussis : 3	3	Cumul des items réussis : 2	- 5	
Nombre d'élèves ayant réussi entre 33 et 50 % d'items (donc 2 ou 3 items sur 6)	7	Cumul des items réussis : 14	5	Cumul des items réussis : 13	- 2	
Nombre d'élèves ayant réussi entre 50 et 66 % d'items (donc 3 ou 4 items sur 6)	2	Cumul des items réussis : 6	5	Cumul des items réussis : 18	+ 3	
Nombre d'élèves ayant réussi plus de 66 % d'items (donc 5 ou 6 items sur 6)	4	Cumul des items réussis : 21	8	Cumul des items réussis : 43	+ 4	
TOTAL	21	44	21	76		+32

P non significatif (élèves du G.E dans la catégorie 1 en mai 2009 / élèves du G.T.1 dans la catégorie 1 en mai 2009).

P également non significatif (élèves du G.E dans la catégorie 1 en décembre 2009 / élèves du G.T.1 dans la catégorie 1 en décembre 2009).

Figures 29a et 29b : Les domaines de progrès dans la classe du Groupe Expérimental

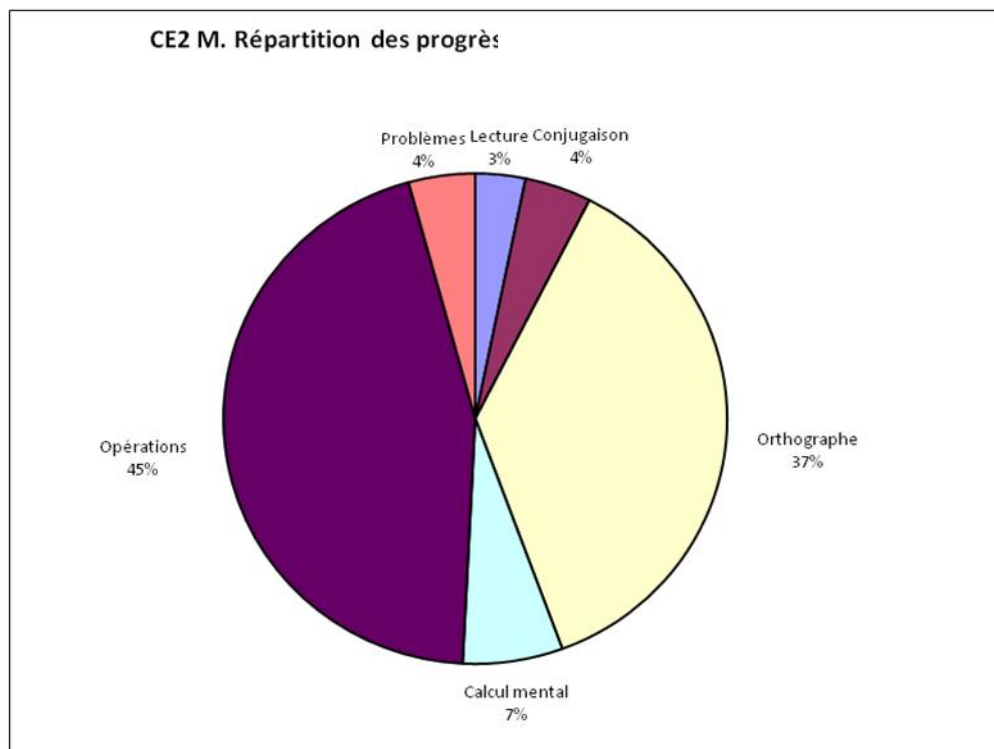
Un regard sur les résultats enregistrés pour chaque objectif cible



Chaque domaine a été décliné en 3 items. Cette évaluation est donc composée de 18 items. La classe CE2 « Groupe Expérimental » est composée de 19 élèves. En mai 2009, en cumulant tous les items réussis en Maths et en Français par ces 19 élèves, on obtient 67 items réussis (voir détail plus bas, en maths et en français, domaine par domaine). En décembre, on obtient 124 items réussis, soit un bonus de + 57 items.

Domaines	Répartition des progrès par compétence, en pourcentage	Correspondance en nombre d'items réussis (en plus)
Problèmes	23 %	13
Opérations	19 %	11
Calcul Mental	18 %	10
Lecture	6 %	4
Conjugaison	9 %	5
Orthographe	25 %	14
TOTAL	100 %	57 items

Figures 30a et 30b Les domaines de progrès dans la classe du Groupe Témoin 1



La classe CE2 appartenant au Groupe Témoin 1 est composée de 21 élèves. En mai 2009, en cumulant tous les items réussis en Maths et en Français par ces 21 élèves, on obtient 95 items réussis (voir détail plus bas, élève par élève, en maths et en français, domaine par domaine). En décembre, on obtient 152 items réussis, soit là encore un bonus de + 57 items, mais sur un nombre plus important d'élèves (21 et non pas 19 comme dans la classe précédente).

Domaines	Répartition des progrès par compétence, en pourcentage	Correspondance en nombre d'items réussis (en plus)
Problèmes	4 %	2
Opérations	45 %	26
Calcul Mental	7 %	4
Lecture	3 %	2
Conjugaison	4 %	2
Orthographe	37 %	21
TOTAL	100 %	57 items

On constate avec une certaine clarté que dans une classe où un fort engagement existe chez le maître sans la qualité de démarche nécessaire, les domaines qui nécessitent l'articulation de plusieurs opérations mentales (lecture / problèmes) sont peu probants. Sans être totalement satisfaisantes (avec à peine 6 % de progression en lecture mais 23 % de progression en résolution de problèmes), les élèves du groupe expérimental, suivis par un formateur, s'en sortent avec des résultats plus significatifs en la matière : le G.T n°1 n'obtient que 4 % en problème et 3 % en lecture.

- Constats :

- La photographie de la classe G.E (figure 25 a) montre en avril 2010 un équilibre presque parfait entre les quatre catégories d'élèves en présence. Il est vrai que dans cette classe, les résultats des élèves faibles en français ont sensiblement évolué : ils étaient onze à obtenir un score inférieur à 33 % en mai 2009, ils ne sont plus que quatre en avril 2010. Mais les autres catégories ont tendance à se tasser, si bien qu'au final, les dix-neuf élèves de la classe se répartissent de manière équitable dans les quatre catégories : entre quatre et cinq élèves. Dans le même temps, la classe du G.T.1 affiche de très gros déséquilibres (figure 25 b), avec des progrès spectaculaires enregistrés chez les élèves faibles (ils étaient treize en mai 2009, ils sont désormais trois en avril 2010), et une percée également très nette d'élèves initialement positionnés dans les catégories intermédiaires et se hissant dans la catégorie des forts.

- La situation s'inverse totalement en mathématiques où l'on observe de très belles performances dans la classe du G.E (figure 27 a) et une situation qui tend à l'équilibre dans la classe du G.T.1 (figure 27 b). En effet, on recensait quatorze élèves faibles en mai 2009 dans le G.E, ils ne sont plus que quatre en avril 2010 et parallèlement les bons élèves passent du nombre de un à neuf. Dans le G.T.1, les évolutions de ces deux catégories sont bien plus modestes (on passe de huit à trois élèves dans la catégorie « faibles » et de quatre à huit dans la catégorie « forts ») et la photographie d'ensemble montre quatre groupes assez homogènes.

- Pourtant, si l'on compare la progression au niveau des items réussis entre mai 2009 et avril 2010 (figures 26 et 28), les scores sont tout à fait équivalents entre le G.E et le G.T.1 : la progression oscille entre trente-deux et trente-quatre items pour le français, et entre vingt-trois et vingt-cinq items pour les mathématiques.

- Les élèves qui évoluent en français (dans le G.E) et en mathématiques (dans le G.T.1) sont peu nombreux (un tiers). En revanche, leurs acquisitions sont importantes : six des dix-neuf élèves de la classe G.E (moyens faibles et moyens forts ayant basculé dans la catégorie supérieure) empochent à eux-seuls la quasi totalité du gain d'items en français (figure 26 a). Dans le même temps, sept des vingt-et-un élèves de la classe G.T.1 (également moyens faibles et moyens forts passant respectivement en mai dans les catégories 3 et 4) obtiennent l'immense majorité des nouveaux items acquis en mathématiques (figure 28 b).

- Ces items nouvellement réussis ne se répartissent pas dans les mêmes domaines, lors du pointage effectué en avril 2010 (figures 29 et 30) : on voit clairement que les progrès dans le G.T.1 se manifestent dans deux domaines principaux : les opérations (45 %) et l'orthographe (37 %) ; le G.E affiche une évolution mieux répartie : aux deux domaines énoncés (19 % pour les opérations et 25 % pour l'orthographe) se rajoutent une forte poussée dans les problèmes (23 % contre 4 % d'évolution dans le G.T.1) et en calcul mental (18 % contre 7 % dans le G.T.1). Notons enfin les faibles progrès obtenus en lecture (avec 6 % d'évolution dans le G.E et 3 % dans le G.T.1) et en conjugaison (9 % d'évolution dans le G.E et 4 % dans le G.T.1).

- Essai d'interprétation :

- Les professeurs, qu'ils soient suivis en formation ou pas, ne semblent pas en mesure de s'investir pleinement dans les deux champs disciplinaires simultanément. Les démarches qu'ils impulsent donnent des résultats probants soit en français, soit en mathématiques. Même si la progression au niveau des items réussis est la même, les élèves qui bénéficient de ces progrès sont plus nombreux en français pour le G.T.1 et en mathématiques pour le G.E. J'émetts l'hypothèse que la différenciation pédagogique et l'aide individualisée mises en œuvre dans chacun de ces champs portent sans doute leurs fruits, particulièrement pour les élèves des catégories 1 et 4. Il est également possible que cette gestion de l'hétérogénéité ait été moins prégnante dans l'autre champ disciplinaire, stratégie qui profite moins aux élèves des catégories extrêmes.

- Oui mais comment expliquer que la progression des items acquis soit équivalente dans les deux groupes, en français comme en mathématiques, même dans le champ disciplinaire que le professeur semble avoir le moins investi, notamment sur le terrain de l'individualisation ? Une des pistes d'explication vient de l'identification des élèves qui progressent : ce sont ceux des catégories intermédiaires (moyens faibles et moyens forts). Sans doute les premiers ont essentiellement besoin de temps (plus encore que de différenciation), or une année est passée entre la première et la dernière évaluation ; certes on a vu que la gestion de leur temps privilégie un champ, mais ce choix n'est pas nécessairement tributaire de la démarche choisie par l'enseignant. Quant aux moyens forts, la séance d'apprentissage ou de remédiation est le plus souvent formatée à leur attention, donc la pratique mise en œuvre, même magistrale, sans étayage particulier, ne les pénalise guère.

- Mais le plus important me semble résider dans la forte augmentation des réussites, tous élèves confondus, dans le domaine des problèmes, pour le seul G.E. Or, voici un domaine où la complexité joue à fond, où les enfants doivent gérer simultanément plusieurs opérations mentales, ce qui n'est pas le cas dans d'autres domaines comme les opérations, le calcul mental, l'orthographe ou la conjugaison. Comme les élèves du G.T.1 ne progressent massivement que dans ces domaines là et jamais dans les domaines apparentés à des tâches complexes (problèmes, lecture), il est raisonnable d'avancer que la pratique enseignante soit influente. Comme on le verra plus loin, le suivi des maîtres dans les classes (G.E) joue favorablement dans cette meilleure maîtrise constatée chez les élèves, à propos des tâches complexes. Bien sûr, le résultat ne se confirme pas dans le domaine de la lecture. De plus, certains domaines apparemment plus abordables (comme la conjugaison) posent des obstacles résistants aux deux groupes. Il n'en demeure pas moins que nous avons là un indice important, tendant à montrer une influence majeure dans les résultats obtenus, selon si les maîtres bénéficient ou pas d'une formation. Lors des observations qui vont suivre, il sera très intéressant de comprendre comment les enseignants s'y prennent généralement dans le G.E et dans le G.T.1 en résolution de problèmes, sur l'ensemble des classes du panel, et d'interpréter les raisons d'une acquisition apparemment plus fiable dans le premier des deux groupes.

3.1.5 Comparaison entre les progrès réalisés sur les six thématiques ciblées et ceux constatés sur l'ensemble du programme.

Nous avons des éléments d'analyse limités sur ce sujet : ils ne portent en effet que sur un échantillon de vingt-quatre élèves parmi lesquels douze sont issus du groupe expérimental et douze du groupe témoin n°1. Les niveaux des élèves sont bien répartis, de telle manière que chaque catégorie (faibles, moyens faibles, moyens forts, forts) est équitablement représentée.

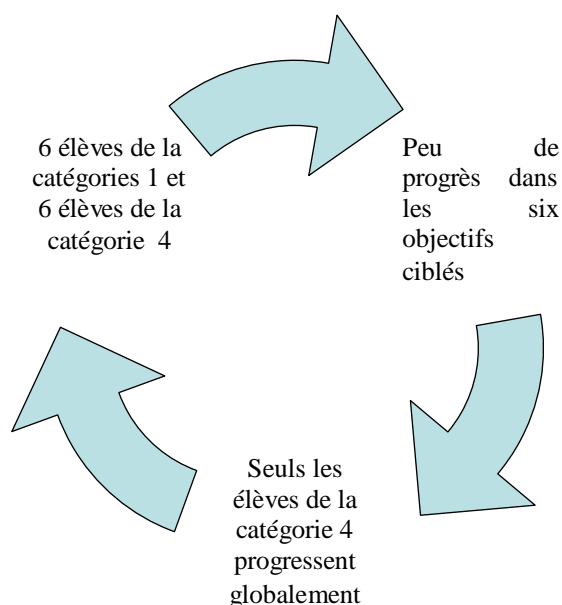
Elèves	Groupe Expérimental	Groupe Témoin n°1
Catégorie 1	3	3
Catégorie 2	3	3
Catégorie 3	3	3
Catégorie 4	3	3

Figure 31 : résultats comparés entre les progrès réalisés sur les six thématiques et sur l'ensemble du livret scolaire

Groupe	Expérimental : 12 élèves	Témoin n°1 : 12 élèves
Nombre d'élèves ayant sensiblement progressé à l'issue de l'évaluation d'avril 2010	5 sur 12	4 sur 12
Nombre d'élèves ayant également progressé sur leur livret scolaire	5 sur 12	7 sur 12

Il n'y a pas de différence pour les élèves de la catégorie n°1 et n°4, quel que soit le groupe d'origine des élèves. Voici le bilan que l'on peut établir pour les douze élèves concernés.

Figure 32 : regard comparé sur les élèves appartenant à la catégorie n°1 (faibles) et à la catégorie n°4 (forts)



Ces résultats ne nous surprennent pas. Avant même cette étude comparative, on s'attendait en effet à une forte progression des bons élèves sur leur livret scolaire et une stagnation pour les élèves en difficulté.

Les écarts interviennent en revanche dans les catégories intermédiaires. Voici ce qui se passe pour les élèves de chacun des groupes (G.E, GT1).

Figure 33 : regard comparé sur les élèves appartenant à la catégorie n°2 (moyens faibles) et à la catégorie n°3 (moyens forts)

Groupe	Expérimental : 6 élèves		Témoin n°1 : 6 élèves	
	Catégorie n° 2	Catégorie n° 3	Catégorie n° 2	Catégorie n°3
Nombre d'élèves ayant sensiblement progressé à l'issue de l'évaluation d'avril 2010	2 sur 3	3 sur 3	1 sur 3	3 sur 3
Nombre d'élèves ayant également progressé sur leur livret scolaire	0	2	1	3

Ce qui étonne l'observateur, c'est l'inversion qui se produit entre l'évolution constatée à l'issue de l'évaluation d'avril (5 à 4 en faveur du groupe expérimental) et celle qui se manifeste sur l'ensemble des résultats scolaires, toutes disciplines confondues (4 à 2 en faveur du groupe témoin n°1). Ainsi, les enseignants du G.T.1, légèrement moins performants sur les objectifs ciblés semblent plus attentifs aux élèves dans leur progression générale. Il est également possible que le stage et le suivi des professeurs, centrés sur les seules priorités, soient contre-productifs dès que l'on s'intéresse à un bilan global. Il se peut qu'il ait des incidences sur leur pratique initiée par le stage, trop focalisée sur quelques aspects en oubliant la problématique d'ensemble. L'engagement d'une équipe de professeurs sans formation semble dès lors à juste titre prioriser le tout quand notre formation s'attarde sur les parties.

Rappelons que ces tendances sont établies sur des effectifs réduits, ce qui relativise la portée de cette remarque. Ou alors faudra-t-il la croiser avec d'autres éléments d'appréciation.

3.2 Analyse des questionnaires

3.2.1 Les professeurs

Questionnaire à l'attention des maîtres (dix-huit interviewes)

Pour mémoire, 18 professeurs ont été interrogés sur la base de six questions identiques, réitérées en octobre ou novembre puis en février ou mars. Douze ont participé au stage mais six de leur plein gré (groupe expérimental), six malgré eux (groupe témoin n°2). Les six derniers, quoique volontaires, n'ont pas participé au stage. Je leur ai cependant indiqué qu'ils seraient retenus de façon prioritaire l'année suivante en cas de demande réitérée de leur part. Sans cette initiative, ils n'auraient sans doute pas compris l'intérêt d'être interviewés.

Q1 Y a t-il des champs disciplinaires où vous vous sentez particulièrement compétent (sur les plans pédagogique, didactique et théorique)? Si oui lesquels ?
Q2 Y a t-il des champs disciplinaires où vous vous sentez moins compétents (ou vous rencontrez des difficultés) ? Si oui lesquels ?
Q3 A quels moments sentez-vous que vous perdez votre temps ?
Q4 A quels moments vous sentez-vous vraiment utile ?
Q5 Avez-vous tenté de faire évoluer vos pratiques au sein de la classe ? Quoi ? Qu'en pensez-vous ?
Q6 Qu'est-ce que vous aimeriez faire évoluer d'autre dans le fonctionnement de la classe ? De l'équipe enseignante ?

Certaines réponses ne permettent pas de dissocier clairement les professeurs issus du G.E, du G.T.1 du G.T.2 : ce sont celles qui correspondent aux questions 3 et 4. Même lorsque les réponses varient (surtout à partir de mars), les groupes ne se reconstituent pas autour d'un comportement type.

En revanche d'autres questions semblent davantage discriminantes : ce sont les n°2, 5 et 6.

Il ne s'agit pas de rechercher la diversité ou la richesse des réponses (les modalités retenues pour traiter ces réponses sont communiquées en annexe) mais davantage d'identifier quelques tendances et de tenter de les interpréter.

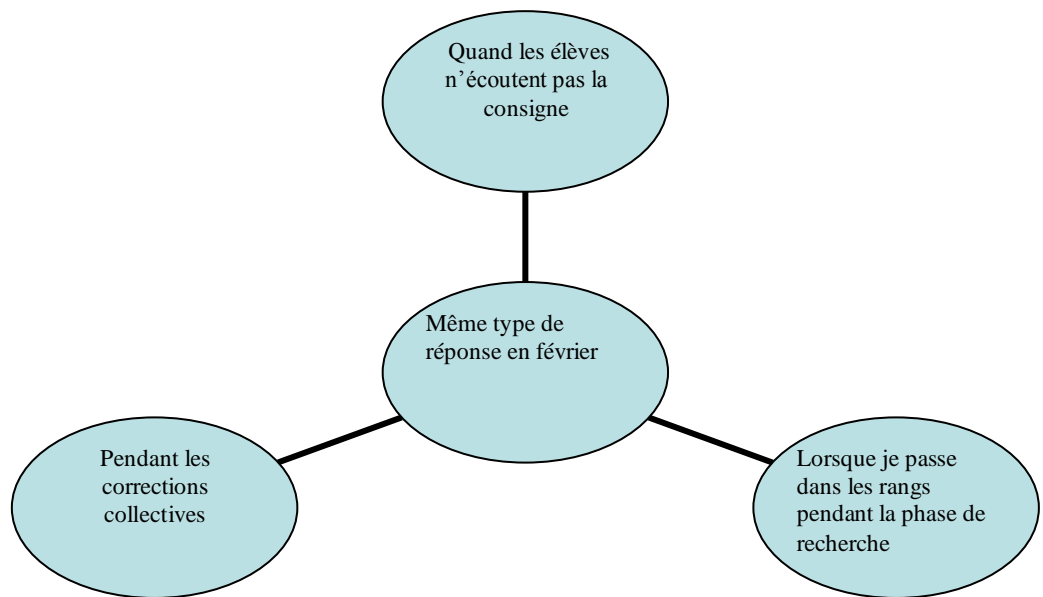
Les éléments récurrents de réponse enregistrés en octobre se trouvent en haut de chaque schéma et les réponses (souvent plus disparates) enregistrées en février se trouvent dans la partie basse.

- Réponses où l'identité du groupe n'apparaît pas :

Question 3 : A quels moments sentez-vous que vous perdez votre temps ?

En classe

Figure n°34



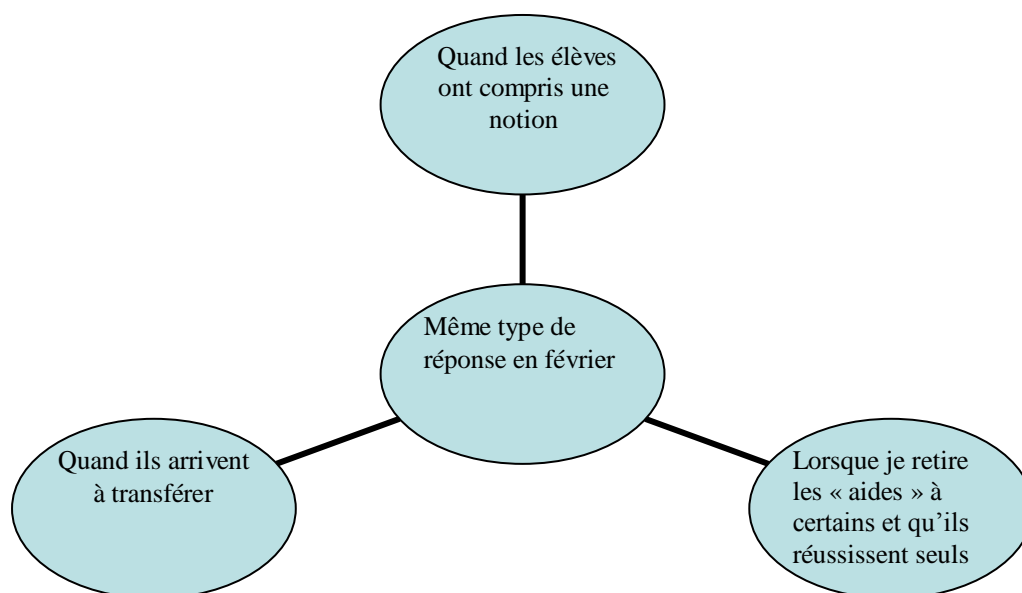
En dehors de la classe

Interview d'octobre : « en concertation de maîtres »

Interview de février : même réponse ou « réunions autour du projet d'école »

Question 4 : A quels moments vous sentez-vous vraiment utile ?

Figure n°35



- Réponses où l'identité de certains groupes apparaît :

Question 1 : Y a-t-il des champs disciplinaires où vous vous sentez particulièrement compétent (sur les plans pédagogique, didactique et théorique)? Si oui lesquels ?

Figure n°36

	Les professeurs du groupe expérimental	Les autres professeurs
Interview d'octobre 2009	Diverses réponses	Diverses réponses
Interview de février 2010	Le français se rajoute pour un professeur et les mathématiques pour deux autres	Mêmes réponses

Question 2 : Y a-t-il des champs disciplinaires ou des domaines où vous vous sentez moins compétents (où vous rencontrez des difficultés) ? Si oui lesquels ?

Figure n°37

Professeurs	Groupe Expérimental	Groupe Témoin n°2 et Groupe Témoin n°1
Octobre	Réponses diverses concernant les champs disciplinaires	Réponses diverses
	Une modalité de fonctionnement pose problème aux professeurs, toutes disciplines confondues : réussir à faire travailler tous les élèves de la classe dans un contexte où l'hétérogénéité des niveaux est importante .	Même problématique
Février	Pour trois professeurs (sur six) les réponses évoluent vers d'autres matières : ils remplacent le Français (pour un d'entre eux) ou les maths (pour deux autres) par l'Education Musicale, la géographie ou les sciences.	Le questionnaire originel ne varie pas. 2 professeurs du G.T.2 et 1 du G.T.1 évoquent ne pas savoir comment s'y prendre en aide personnalisée en maths et en français avec les élèves les plus en difficulté.
	Le problème évolue chez les professeurs : ce qu'ils n'arrivent pas à faire correctement, c'est d'anticiper sur les difficultés des élèves afin de mettre à leur disposition les étayages adaptés en cas de besoin	Le questionnaire originel ne varie pas

Question 5 : Avez-vous tenté de faire évoluer vos pratiques au sein de la classe ? Quoi ? Qu'en pensez-vous ?

Figure n°38

Professeurs	Groupe Expérimental et Groupe Témoin n°1	Groupe Témoin n°2
Octobre	Des phases de recherche plus conséquentes dans les séances d'apprentissage	Travaux en groupe, ce qui génère trop de bruit, donc interruption de l'expérience
Février	Groupe Expérimental : Des mises en commun où les élèves confrontent leur point de vue et où les auditeurs sont en situation de valider les bonnes réponses, preuve à l'appui	Une aide personnalisée différente de ce que l'on fait en classe. Mais ça ne marche pas mieux, alors je suis revenu à une reprise des exercices qui n'ont pas été compris.
	Groupe Témoin n°1 : Même réponse qu'en octobre	

Question 6 : Qu'est-ce que vous aimeriez faire évoluer d'autre dans le fonctionnement de la classe ? De l'équipe enseignante ?

Figure n°39

Professeurs	Groupe Expérimental et Groupe Témoin n°1	Groupe Témoin n°2
Octobre	Des concertations de maîtres vraiment constructives	Des actions fédératives comme olympiades, fête de la musique...
Février	Une réflexion et une formation sur la mise en œuvre de l'aide personnalisée : comment la rendre plus efficace	Un système d'évaluations commun à toutes les classes.

- Essai d'analyse des réponses :

En préambule, il est important de comprendre que les professeurs n'ayant pas choisi de partir en formation ne se désintéressent pas de leur école ni de leurs élèves. Les réponses attestent d'un souci très majoritaire d'intéresser leur auditoire, de réussir à faire acquérir des connaissances à leurs élèves, de les rendre curieux, ouverts, autonomes. L'un des objectifs phares de la formation proposée (rendre les élèves capables de transférer leurs savoirs et savoir faire dans d'autres contextes) est pris en considération par tous les professeurs, qu'ils aient participé au stage ou pas, qu'ils soient inscrits dans une dynamique de changement ou pas (question 4). En ce sens, les professeurs du groupe expérimental et du groupe témoin n°1 n'ont nullement le monopole des capacités et attitudes à insuffler aux écoliers. Pour le dire plus directement, le rejet de formation n'entame en rien la conscience professionnelle.

Certains items évoluent quant aux réponses apportées, indépendamment du stage. Les professeurs s'orientent soit vers une plus grande individualisation de l'enseignement, soit vers la recherche d'une plus grande socialisation. Ils repèrent bien les limites de rituels (comme la correction collective, question 3) ou s'inquiètent de ce qu'ils vont bien pouvoir faire de ce nouveau temps qu'on met à leur disposition (l'aide personnalisée, questions 2 et 6), si ce n'est inventer de nouveaux rituels, dont ils doutent entre les lignes de l'efficacité. Cette crainte est *a priori* surprenante dans la mesure où elle se trouve en contradiction avec la demande insistante et massive du corps enseignant de disposer de temps individuel avec les élèves les plus fragiles. Mais redisons-le ici : ce n'est pas parce que des dispositifs sont mis en place que l'aide sera nécessairement plus pertinente, même en petit groupe, même avec une totale disponibilité et du temps supplémentaire. Tout dépend de la qualité de l'aide prodiguée. Et c'est là où les enseignants comme les formateurs montrent leurs limites actuellement.

Essayons à présent de décrypter les réponses apportées par les professeurs sous trois angles qui intéressent plus particulièrement la présente étude : celui de l'évolution du questionnement, de l'intérêt porté à la concertation, enfin de l'évolution des pratiques. En effet, des propositions concrètes vont être apportées sur ces points en chapitre 5.

Sur le questionnement, l'évolution des réponses à la question 2 est assez édifiante : on s'aperçoit en effet que le stage et le suivi amènent d'autres questions, que les problématiques s'affinent au fil du temps. Si tous les professeurs partent du même constat à l'origine (la difficulté de gérer un groupe hétérogène), les professeurs du G.E ont déjà avancé quatre mois plus tard dans leur réflexion (l'importance d'anticiper certains blocages des élèves afin d'être plus réactif lors de la phase d'investigation des élèves) alors que les professeurs du G.T.1 et du G.T.2 répètent le même constat, telle une litanie. La seule motivation (des professeurs du G.T.1, qui ne bénéficient pas du stage) ne suffirait donc pas à trouver des réponses satisfaisantes, à surmonter un obstacle aussi élevé que l'aide pertinente à apporter à un élève de la catégorie 1.

Apparaît également l'idée que d'autres constats ou interrogations aboutissent à des évolutions positives, avec ou sans formation (questions 3 et 4), à propos du rôle du maître pendant la phase de recherche des élèves ou de la modalité de correction la plus pertinente selon la tâche donnée et les performances réalisées par les élèves avant une éventuelle mise en commun.

Sur la concertation, constatons d'emblée qu'elle n'est nullement rejetée *a priori*. Simplement, les professeurs des trois groupes se demandent que faire d'utile avec les autres (questions 3 et 6). Les professeurs du groupe témoin 2 qui ne désiraient pas de formation sont clairement portés vers l'harmonisation des actions ou des outils au sein de l'école. Sans doute, ces points paraissent plus pragmatiques et peuvent amener des prises de décision relativement rapides. On peut également remarquer que ces professeurs se centrent plus volontiers sur des activités

ou des supports. A l'inverse, ceux des autres groupes (G.E et G.T.1) axent leur réflexion sur l'élève ; ils souhaiteraient avancer ensemble sur le terrain infiniment plus délicat de la différenciation, mais ils se montrent démunis pour créer une « intelligence collective » en la matière. On a sans doute touché ici un maillon faible de la formation proposée, qui ne facilite pas la tâche des professeurs dès qu'ils se retrouvent entre eux, sur des questions de fond, à traiter ensemble.

Sur les pratiques, il apparaît clairement que la durée réservée à l'innovation est plus longue chez les professeurs du G.E : dans la question 5, ils affirment poursuivre leur changement de pratique quand les autres l'ont très vite abandonné. Pour autant, les souhaits exprimés dans un futur proche ne s'orientent pas, du moins dans les déclarations, vers l'abandon de toute prise d'initiative chez les maîtres du G.T.2, vers le choix de la routine ou de l'isolement. Mais de toute évidence, les apports du stage, vécus par la plupart comme plaqués, tiennent rarement sur le long terme.

Remarquons également le glissement qui s'opère pour certains professeurs du G.E, vers une appétence et une confiance plus affirmées en mathématiques ou en français, là où précisément ils se déclaraient peu compétents avant le stage (questions 1 et 2). De ce fait, ils ouvrent d'autres champs d'investigation, vers des champs disciplinaires qu'ils ont jusqu'à présent négligés ou peu interrogés. C'est un signe encourageant en faveur de la formation continue telle qu'elle a été conduite dans cette expérimentation.

Il reste maintenant à déterminer la corrélation entre les déclarations et la réalité. Et c'est précisément l'observation des maîtres en situation de classe ou d'aide personnalisée qui nous en dira davantage quant à l'écart existant entre les paroles (ou les intentions) et les faits.

3.2.2 Les élèves

A deux moments différents de l'année, dix-huit élèves ont été sondés, en novembre puis en mars. Ils appartiennent pour six d'entre eux au G.E, pour les six autres au G.T.1 et pour les six derniers au G.T.2.

Voici, pour mémoire les questions retenues à leur attention.

- Q1 Y a-t-il des matières où tu te sens compétent (fort, à ton aise)? Si oui, lesquelles ?
Q2 Y a-t-il des matières où tu te sens moins compétent (moins fort, moins à ton aise) ? Si oui, lesquelles ?
Q3 A quels moments sens-tu que tu perds ton temps ? Pourquoi ?
Q4 Quand as-tu l'impression d'apprendre quelque chose ?
Q5 Sens-tu que le maître (ou la maîtresse) a changé quelque chose ? A savoir ? Est-ce que c'est mieux ou moins bien qu'avant ?
Q6 Si tu pouvais changer quelque chose, tu proposerais quoi ?

Les réponses des élèves ne permettent pas de distinguer les trois groupes en présence, quelles que soient les questions posées. Toutefois, selon les questions, la différence se fait entre des élèves appartenant aux catégories 1 et 2 et ceux qui se réfèrent aux catégories 3 et 4. Cette fois, ce sont les trois premiers items qui sont discriminants, alors que les trois suivants ne permettent pas de distinguer de façon sensible les élèves, quel que soit leur niveau.

Voici quelques tendances significatives émanant des paroles des enfants, avec, là encore, une distinction entre ce qui est affirmé en novembre et l'évolution (quand elle apparaît) en mars.

- Questions où les différences apparaissent entre les élèves faibles ou moyens faibles et les élèves forts ou moyens forts :

Question 1 : Y a-t-il des matières où tu te sens compétent (fort, à ton aise)? Si oui, lesquelles ?

Figure 40

	Elèves faibles et moyens faibles	Elèves moyens forts et forts
Novembre	EPS – Musique – Peinture	L'ensemble du programme
Mars	Idem + Maths et Sciences	L'ensemble du programme

Question 2 : Y a-t-il des matières où tu te sens moins compétent (moins fort, moins à ton aise) ? Si oui, lesquelles ?

Figure 41

	Elèves faibles et moyens faibles	Elèves moyens forts et forts
Novembre	Math – Français	Lorsque les élèves s'expriment (une minorité), réponses disparates
Mars	Français	Même type de réponses ou de non réponses

Question 3 : A quels moments tu sens que tu perds ton temps ? Pourquoi ?

Figure 42

	Elèves faibles et moyens faibles	Elèves moyens forts et forts
Novembre et Mars	Tâche trop difficile, consigne pas comprise, n'ose pas déranger le maître	Tâche trop facile, explications ou reprises d'anciennes leçons pour ceux qui n'ont pas compris

- Questions où les différences n'apparaissent pas entre les différents élèves interviewés :

Question 4 : Quand as-tu l'impression d'apprendre quelque chose ?

Figure 43 a

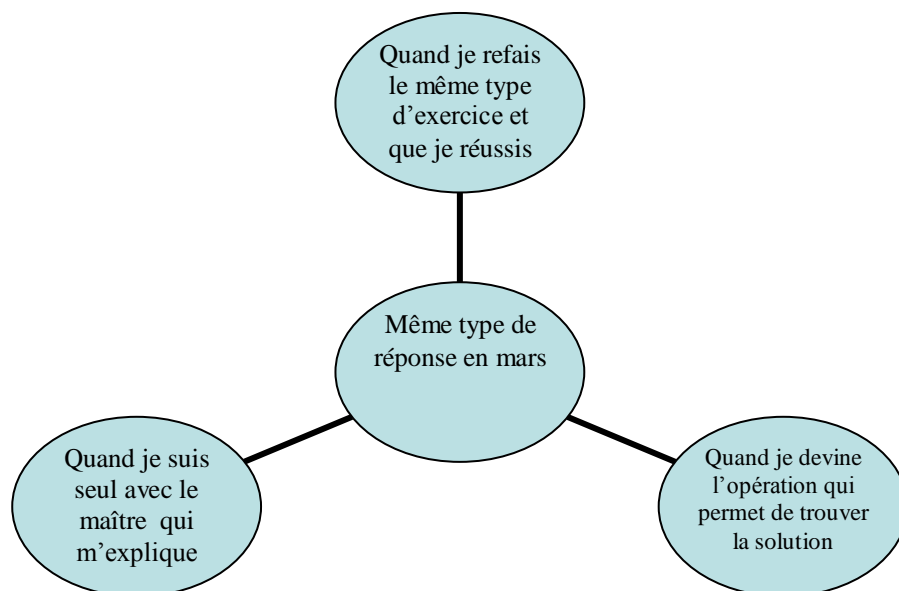
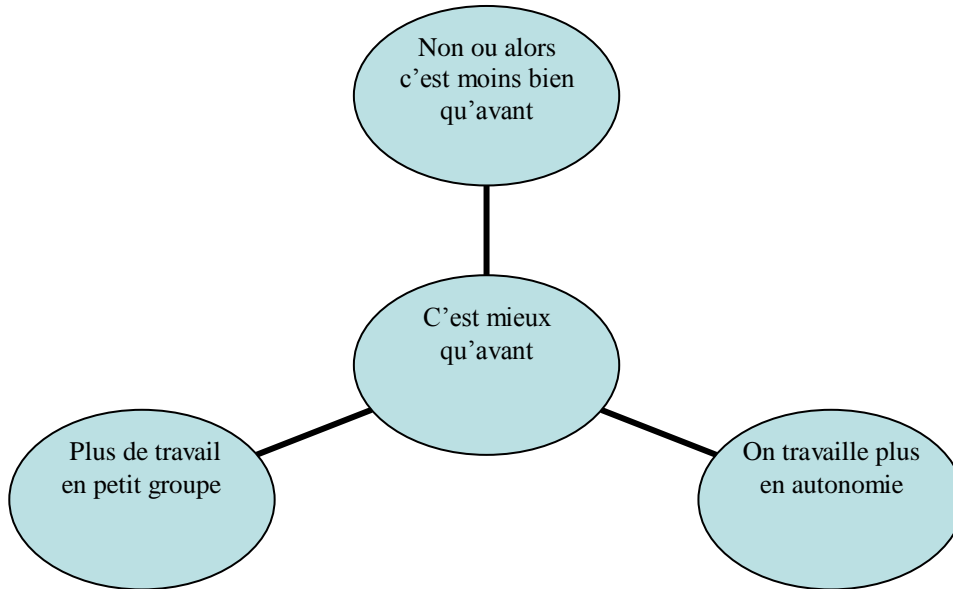


Figure 43 b

Réponses apportées en novembre	Réponses apportées en mars
Elève 1 Je sais ce qu'il faut faire	J'ai trouvé l'astuce pour répondre à la question
Elève 2 Je suis occupé	La maîtresse s'occupe de moi pour me faire progresser
Elève 3 En aide personnalisée, lorsque le maître m'explique sans les autres	Quand je réussis à refaire le même exercice sans aide
Elève 4 Quand il y a un défi à relever	Quand j'arrive à utiliser une tactique
Elève 5 Surtout en langues vivantes	Surtout en langues vivantes
Elève 6 En aide personnalisée	En français, en histoire des fois
Elève 7 On fait des choses nouvelles	Quand c'est nouveau
Elève 8 Je refais l'exercice et c'est bon	Je devine l'opération pour trouver la réponse
Elève 9 La maîtresse m'explique	La maîtresse prend le temps de m'expliquer
Elève 10 On est en petit groupe avec le maître	Le maître prend du temps pour moi
Elève 11 J'ai compris le travail	Je peux refaire l'exercice tout seul
Elève 12 J'arrive à refaire seul et le maître me met TB	Je sais quelle opération il faut choisir pour trouver le résultat
Elève 13 J'ai trouvé le truc et depuis je fais juste à tous les coups	Il faut trouver le truc et on trouve à chaque fois
Elève 14 Je recommence et le maître marque TB	Je fais comme la première fois et ça marche
Elève 15 On s'entraîne et je réussis le travail	Je trouve tout seul le moyen de faire juste
Elève 16 J'ai deviné la bonne opération	Je sais comment résoudre le problème
Elève 17 J'écoute bien	Je suis seul avec le maître qui m'explique
Elève 18 Je répète plusieurs fois et ça rentre	En aide personnalisée

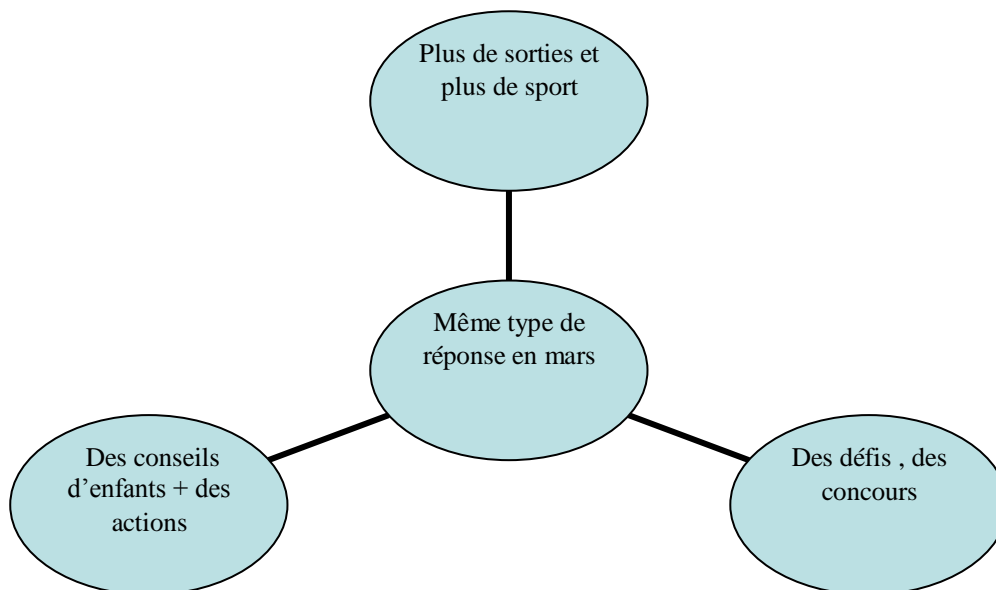
Question 5 : Sens-tu que le maître (ou la maîtresse) a changé quelque chose ? Quoi ? Est-ce que c'est mieux ou moins bien qu'avant ?

Figure 44



Question 6 : Si tu pouvais changer quelque chose, tu proposerais quoi ?

Figure 45



- Essai d'analyse des réponses :

Essayons de comprendre ce que peuvent sous-entendre ces réponses d'enfants sous deux aspects, directement liés à la présente étude : l'effet de l'action entreprise par l'enseignant sur les attitudes et sur les goûts ou désirs exprimés.

- *Les attitudes* : Les élèves s'ennuient manifestement beaucoup en classe, même lorsque le maître essaie d'être efficace (question 3). Que la tâche soit jugée trop facile ou trop difficile, plusieurs enfants se trouvent en dehors de l'action, sans l'exprimer en classe, sous le prétexte de « ne pas vouloir déranger ». Comme le professeur ne peut se démultiplier, il va s'occuper tour à tour des plus faibles puis des plus forts (question 5). Mais à cet âge, on ne peut durablement compter sur l'autonomie des enfants pour qu'ils travaillent seuls durant un temps conséquent, à moins de leur proposer des exercices répétitifs. La quadrature du cercle consiste pour lui à consacrer du temps individualisé à certains et à mettre parallèlement les autres dans une tâche non mécanique, légèrement différente de ce qui est fait habituellement, où ils peuvent réinvestir et prendre conscience de leur capacité à transférer un savoir fraîchement acquis (question 4). A en croire les enfants, leur attitude change très positivement dès qu'ils sentent la disponibilité du maître à leur égard (y compris les très bons élèves) et dès qu'ils perçoivent avoir franchi un cap, sans que la réponse ne leur soit donnée clé en main. C'est une indication précieuse pour s'écarter d'une pédagogie du modèle encore très prégnante dans les classes (notamment en maternelle), où les élèves n'ont qu'à refaire ce qui a déjà été résolu au tableau en séance collective.

Les tentatives des maîtres ne sont pas tout de suite approuvées par les élèves (question 5): ces derniers voient bien l'investissement consenti mais cela génère plus de travail pour eux, leur demande plus d'efforts et change leurs habitudes. Il faut aux uns et aux autres un temps d'adaptation et une certaine maturité pour prendre pleinement la mesure de la valeur ajoutée des nouvelles pratiques mises en œuvre. Disons-le aussi sans ambages : paradoxalement, les élèves ont besoin de rituels, du moins pendant un certain temps. Il est sans doute nécessaire de ne pas modifier un cadre prématurément, et de ne pas se lancer dans un projet de classe ambitieux dès les premiers jours de la rentrée. La deuxième période (après les vacances de la Toussaint) constituent sans doute un bon moment pour amorcer les premières nouveautés, à dose homéopathique, puis en allant *crescendo*.

- *Les goûts et les désirs exprimés* : On voit nettement, et sans surprise, que selon leur profil, les enfants apprécient des matières diamétralement opposées. Mais l'évolution vers les mathématiques et les sciences pour les élèves les plus faibles (question 1) montre que l'amélioration des performances - qui encourage - combinée à l'évolution des démarches et des supports fait bouger les lignes. Mais pourquoi le français ne suscite-t-il pas autant d'approbation (question 2) ? Même lorsque les élèves des catégories 1 et 2 parviennent à réaliser des performances - on pourra se référer aux résultats de l'évaluation de décembre 2009 et d'avril 2010 où des progrès en conjugaison et en orthographe sont perceptibles - ils ne se considèrent pas plus compétents. C'est un peu comme s'ils percevaient les limites de réussites répétitives sur des exercices peu transférables (question 4).

Sans doute aussi le nombre de difficultés à surmonter de manière synchrone est trop important. L'écart à la norme paraît insurmontable pour que les élèves, même soutenus, prennent du plaisir dans ces moments-là.

Il est également édifiant de voir que les souhaits des élèves évoluent : en mars, ils ne recherchent plus seulement à se divertir ou à prendre l'air (sorties, sports) mais ils s'orientent sur deux chemins bien différents : les uns sont poussés vers la compétition et la performance (défis, concours), d'autres vers l'échange (où la confrontation est de mise, mais rattachée à la

recherche de consensus ou d'ouverture vers l'autre). Le travail du maître consiste peut-être à jouer la carte de la complémentarité : donner aux amateurs de compétitions le goût de la coopération et vice versa. Car sinon, on risque de se retrouver dans les attitudes perçues dès l'école maternelle pendant le temps de l'accueil (voir chapitre 1, paragraphe 3) où chacun se réfugie dans son petit monde, sans chercher à aller voir ailleurs.

Comme cela a été dit pour les professeurs, la question est maintenant de savoir si les paroles des enfants se trouvent en corrélation avec les observations conduites dans les classes.

3.2.3 Les formateurs

Questionnaire à l'attention des formateurs (4 interviewes)

Q1 Y a t-il des domaines dans lesquels vous vous sentez particulièrement compétent en formation d'adultes ? Si oui lesquels ?

Q2 Y a t-il des domaines (ou des dispositifs) dans lesquels vous vous sentez moins compétent en formation ? Si oui, lesquels ?

Q3 A quels moments sentez-vous que vous perdez votre temps ?

Q4 A quels moments vous sentez-vous vraiment utile ?

Q5 Avez-vous tenté de faire évoluer vos pratiques lors des temps de formation ? De suivi dans les classes, en aide personnalisée ou lors des temps de concertation des maîtres ?... Si oui, de quoi s'agit-il ? Qu'en pensez-vous ?

Q6 Qu'est-ce que vous aimeriez faire évoluer d'autre dans votre fonctionnement ?

Nous relèverons ici les réponses en les hiérarchisant selon leur fréquence. Chaque formateur pouvait donner plusieurs réponses à la même question posée. Précisons encore que les formateurs se connaissent, travaillent ensemble régulièrement. Ils ont été interrogés ensemble, prenant la parole chacun à leur tour pour chaque question posée.

Question 1 : Y a t-il des domaines (ou des dispositifs) dans lesquels vous vous sentez particulièrement compétent en formation d'adultes ? Si oui lesquels ?

Sur les champs disciplinaires :

Le champ du français et celui des mathématiques, particulièrement dans les domaines qui supposent un travail de synthèse : lecture, production de textes, résolution de problèmes. (pour les 4 formateurs)

Sur les dispositifs proposés :

1 L' utilisation de diaporamas pour présenter un sujet (pour les 4 formateurs).

2 La stratégie de placer les enseignants eux-mêmes en situation-problème est plébiscitée (par 3 formateurs)

3 L' analyse de séance collective est également mentionnée (par 2 formateurs)

4 Le recueil des informations de terrain, des expériences des enseignants, puis leur exploitation (pour 1 formateur)

Question 2 : Y a-t-il des domaines (ou des dispositifs) dans lesquels vous vous sentez moins compétent en formation ? Si oui, lesquels ?

Sur les champs disciplinaires :

1 Deux des quatre formateurs se sentent « un peu courts » dans des domaines plus pointus comme la grammaire, la conjugaison (pour le français), le calcul mental et les techniques opératoires (pour les maths).

2 Un professeur évoque plutôt des difficultés en orthographe et dans le domaine « grandeurs et mesures ».

2 Un professeur parle de la difficulté d'intégrer les TIC dans les formations disciplinaires, en tant qu'outil.

Sur les dispositifs proposés :

Deux professeurs évoquent leur difficulté à partir des paroles et des outils apportés par les enseignants pour mener leur animation pédagogique. Ils se disent souvent dépassés par la somme des témoignages, sentent qu'ils frustrent l'auditoire s'ils ne l'utilisent pas et pour autant ne voient pas comment garder leur cohérence d'intervention s'ils se prêtent trop au jeu de l'échange d'expériences.

Question 3 : A quels moments sentez-vous que vous perdez votre temps ?

1 Lorsque les enseignants ne s'impliquent pas. Quand on se retrouve en face de personnes qui consomment sans interagir, avec le sentiment de prêcher dans le vide (pour les 4 formateurs)

2 Quand l'écart entre les besoins des stagiaires et ce que l'on avait prévu de faire est tel qu'il faut reconstruire toute la maquette d'intervention (pour 2 formateurs)

3 A la lecture des bilans qui se cantonnent dans l'ordre du déclaratif (2 formateurs)

4 Quand on se rend compte que les pratiques n'évoluent pas sur le terrain (2 formateurs)

Question 4 : A quels moments vous sentez-vous vraiment utile ?

1 Quand les stagiaires me remercient ou me renforcent dans ce que j'entreprends (2 formateurs)

2 Quand de nouvelles questions surgissent agrémentées de demandes de contributions, de sollicitations (2 formateurs)

Question 5 : Avez-vous tenté de faire évoluer vos pratiques lors des temps de formation ? De suivi dans les classes, en aide personnalisée ou lors des temps de concertation des maîtres ?...
Quoi ? Qu'en pensez-vous ?

1 J'ai essayé de donner aux enseignants un cadre conceptuel pour qu'ils perçoivent où se situent leur propos (leur avis) dans le débat (pour 2 formateurs)

2 J'ai essayé d'animer le groupe en m'inspirant des groupes Balint puis je n'ai pas donné suite, sentant que je ne maîtrisais plus la situation, que le groupe tournait en rond et que je n'étais plus vraiment dans mon rôle (pour 1 formateur).

3 J'essaie modestement de passer d'un stage où je transmets des connaissances à une formation sollicitant l'échange entre les professeurs (pour 1 formateur).

Question 6 : Qu'est-ce que vous aimeriez faire évoluer d'autre dans votre fonctionnement ?

- 1 Contractualiser le temps d'accompagnement dans la classe qui fait suite au stage (3 formateurs)
- 2 Connaître de manière plus précise l'impact de mes formations sur les pratiques des enseignants (3 formateurs).

- Essai d'analyse des réponses :

Il est intéressant de classer les réponses selon qu'elles sont corrélées au constat d'un déficit d'engagement en amont, qu'elles cherchent précisément à susciter un engagement et où qu'elles visent (simplement) le maintien de la motivation des stagiaires.

A la première typologie - constat d'un déficit d'engagement - correspondent les items 3.1, 3.3 et 3.4 qui relatent successivement l'absence d'interactions, l'inconsistance des bilans de stage et l'immobilisme constaté *a posteriori* sur le terrain. Les formateurs pressentent bien que l'absence de désir émanant des stagiaires les place dans une situation impossible, amplifiée par le phénomène de groupe qui se positionne contre le formateur et ce qu'il représente. Les travaux que j'ai entrepris lors de ma maîtrise en sciences de l'Education semblent se confirmer sur ce point. Parce qu'ils ne sont pas mis en appétit, le bilan de stage répercute en toute logique ce détachement, avec ces réponses déclaratives et non engageantes que nous connaissons bien.

A la deuxième typologie - recherche de l'adhésion des stagiaires - on associera les items 1.1 (présentation avec diaporama), 1.2 (mise en situation) et 5.1 (élaboration d'un cadre). Dans chaque cas, le formateur essaie en effet d'impliquer le groupe : par l'utilisation (souvent frénétique) des nouvelles technologies et le soin accordé à la forme (histoire d'en mettre plein les yeux...), par la tâche elle-même d'autant plus séduisante intellectuellement qu'elle se situe à un niveau de difficulté d'adulte, enfin par la prise de distance et la dédramatisation des conflits que rend possible l'élaboration d'un cadre conceptuel, où les pensées singulières voire les contradictions sont prises en compte mais aussi englobées dans un même ensemble.

Enfin, à la troisième typologie - maintien de la motivation des stagiaires - se rattachent les items 1.4 (partir de l'existant), 1.3 (analyser des séances), 5.2 (animer des groupes « Balint »), 4.1 (attendre les nouvelles sollicitations des stagiaires) et 6.1 (contractualiser le suivi dans la classe).

A mon grand étonnement, c'est lorsque les maîtres sont d'emblée très motivés et demandeurs que la formation semble la plus délicate à gérer. Les formateurs relatent en effet tout l'intérêt mais aussi tous les risques encourus quand ils s'efforcent d'utiliser les paroles et les traces apportées par les professeurs. Car c'est leur posture qui se trouve mise à mal dans la mesure où ils ne sont plus maîtres de la matière de départ. Ils sont un peu dans la situation des enseignants lorsqu'ils mènent des « quoi de neuf » dans la classe, sans savoir de quoi les enfants vont parler, autrement dit sans avoir d'avance sur les témoignages verbaux ou visuels qui vont être véhiculés par ces derniers. Et si les formateurs n'utilisaient pas cette matière après l'avoir sollicitée en amont, les enseignants ne le leur pardonneraient pas. Dans le cas des groupes Balint, c'est le rôle même du formateur qui se pose, puisque ce dernier est censé ne pas intervenir (si ce n'est comme modérateur ou en bout de course, sans chercher à imposer sa solution). Beaucoup ne voient plus leur place et leur utilité dans un tel dispositif. C'est toute la question de la fonction du formateur, plutôt « guide » ou plutôt « accompagnateur » qui se joue à nouveau dans ce malaise perçu lors des interviewes.

Dans le même temps, ils livrent deux indicateurs fort pertinents à mon sens pour apprécier la consolidation du lien entre le formateur et le professeur : le nombre de nouvelles demandes

émanant du terrain et le nombre de contrats de suivi et de coopération signés au terme du stage.

En dehors de ces différents aspects qui me seront très précieux lors du chapitre 5, au moment de peaufiner quelques contributions à l'usage des formateurs, on notera avec intérêt deux difficultés récurrentes, qui ne rentrent dans aucune des trois catégories à l'instant mentionnées, ou qui les transcendent toutes : le décalage existant entre la teneur de la formation et le niveau réel de maîtrise des stagiaires (item 3.2) et les doutes qu'ils émettent sur l'impact réel de leur action sur l'évolution des pratiques (item 6.2). Il me faudra aussi m'interroger sur ces deux questions et les intégrer dans les contributions qui vont suivre.

3.3 Les observations sur le terrain

3.3.1 L'évolution des pratiques des professeurs

L'observation effectuée avait d'abord pour but de nous aider à confirmer ou à infirmer notre hypothèse originelle que nous rappelons ici : c'est l'engagement qui est déterminant plus que la formation elle-même.

Mais deux autres hypothèses corollaires attireraient également notre attention :

1 / La formation ne peut apporter une valeur ajoutée que si elle est désirée, c'est-à-dire si le stagiaire est questionneur.

2 / Plus l'engagement des personnes est consistant, plus l'écart entre l'intention et le comportement effectif est réduit. C'est en substance les questions n°5 et n°6 du questionnaire des professeurs qui seront confrontées à l'épreuve des faits.

Pour faciliter la tâche des observateurs, une grille a été élaborée. Celle-ci est utilisée lors des visites en présence des élèves (une en classe plénière et une lors de l'aide personnalisée).

Reprise de la figure 14 : grille d'observation des enseignants

Canevas de la séquence	Démarche mise en avant
1 Diagnostic au regard de l'objectif visé	
2 Analyse des productions des élèves	
3: Prise en compte de ce diagnostic lors de la préparation de la séance : degrés d'exigence à préciser pour chaque groupe de besoin	
4 Anticipation des difficultés que les élèves sont susceptibles de rencontrer / Distribution de ces aides selon les besoins durant la phase de recherche	
5 Mise en commun et instauration d'un débat contradictoire à partir des propositions de certains élèves puis validation, preuve à l'appui	
6 Evaluation pour savoir si l'objectif visé est atteint	
7 Analyse des résultats suivi d'un dialogue avec les élèves qui n'ont pas progressé	
8 Suivi individualisé pour ceux qui n'ont pas atteint l'objectif cible	

Nous avons procédé à l'observation de dix-huit professeurs, ceux-là mêmes qui ont été interviewés précédemment, à savoir six représentants des groupes G.E, G.T n°1, G.T n°2.

Pour mémoire, parallèlement aux deux visites menées en classe et lors de l'aide personnalisée, une troisième observation s'effectue en conseil de cycle. La première observation s'est déroulée entre les deux interviewees.

En classe, les élèves des quatre catégories sont évidemment présents dans le cadre d'une séance commune. En aide personnalisée, seuls certains élèves des catégories 1 et 2 sont concernés..

- Ce qui se passe au niveau des professeurs du G.E et du G.T n°1 :

En classe : dans un premier temps, notre hypothèse semble se confirmer : les trois professeurs du G.T n°1 se montrent à la fois plus dynamiques et plus combattifs : ils tentent de nouvelles démarches, mettent en place de nouveaux dispositifs. Ils introduisent des rituels pour les thématiques qui ne nécessitent pas une combinaison importante d'opérations mentales (en calcul mental notamment). Mais lorsqu'ils butent sur des domaines plus résistants (en lecture ou en résolution de problème), ils ont tendance à mâcher le travail aux élèves, à procéder pas à pas, avec un guidage soutenu : ils décomposent le travail à mener en tâches simples.

Au contraire, les professeurs du G.E semblent profiter pleinement de la formation dans la gestion de ces compétences « résistantes », en maintenant la situation complexe avec l'apport si nécessaire d'outils adaptés au profil de chaque élève, ou d'exemples susceptibles de le relancer. Mais il convient de ne pas caricaturer l'observation : une certaine inertie apparaît ici

ou là, même dans les G.E. Il ne faut pas s'en inquiéter outre mesure : si l'on se rappelle les recherches de Nizet et Bourgeois (1997) évoquées lors du chapitre 1 (paragraphe 5 consacré à la formation), la personne formée a besoin à la fois de maintenir une certaine stabilité pour faire face au flux d'informations et de sollicitations auquel il est constamment soumis dans ses interactions avec l'environnement. Il ne pourrait survivre sans une certaine résistance au changement. Montrons-nous donc patients.

En aide personnalisée : on peut faire un constat assez similaire.

Les professeurs du G.T n°1 gagnent d'abord du terrain en anticipant volontiers sur la séance à venir. Le problème, c'est que cette anticipation consiste souvent à faire la leçon avant l'ensemble de la classe, un peu comme une répétition générale. Cela semble avoir des répercussions heureuses sur le plan psychologique, les élèves les plus en difficulté participant d'autant plus volontiers qu'ils connaissent à l'avance les réponses. Mais cela est aussi beaucoup moins probant si l'on s'intéresse à l'appropriation réelle des savoirs chez ces mêmes enfants.

Les professeurs du G.E essaient d'éviter ce piège, en substituant au concept de l'anticipation celui de la prévention. Cela veut dire qu'ils donnent aux élèves avant la séance collective les pré-requis dont ils ont besoin pour comprendre et rentrer dans la tâche.

En conseil de cycle : aucun des deux groupes de professeurs ne montre de facultés particulières. L'engagement apporte de l'énergie, une volonté qui se concrétise très rarement par une décision conduisant à une action collective et concrète. L'intelligence collective n'apparaît pas forcément lorsque l'équipe se montre motivée. Il manque souvent une méthodologie et un leader. Je ferai des propositions au chapitre 5 pour tenter de faciliter la tâche des enseignants dans ce contexte.

- Ce qui se passe entre le G.E et le G.T n°2 :

En classe : cinq des six professeurs du G.T.n°2 ne convertissent quasiment jamais les pistes élaborées ou suggérées lors du stage. Il retournent donc à leurs anciennes habitudes aussitôt ou les jours suivants, après quelques timides tentatives. Car si une démarche d'apprentissage voisine des propositions émanant du stage est perceptible sur les fiches de préparation, si elle est encore visible lors des premières minutes du cours, tout s'estompe rapidement et le dialogue collectif (question du maître, réponse de quelques élèves, toujours les mêmes) finit par tout emporter.

Ou alors (et c'est souvent pire), ils appliquent des recettes clé en main qui donnent une impression désagréable de scénario plaqué, dénué de vie, qui donne parfois des résultats inférieurs à ceux que l'enseignant obtenait avec ses propres recettes.

Le sixième professeur se rapproche dans son comportement à ceux du G.T n°1, un peu comme si le stage avait juste permis de lancer un questionnement, comme s'il l'avait mis dans la situation où ces derniers se trouvaient en septembre.

En aide personnalisée : elle est généralement réalisée dans la logique d'une remédiation, voire d'une reprise à l'identique de l'exercice qui a été échoué en situation de classe. Simplement, les professeurs s'efforcent cette fois d'apporter les étayages adaptés à chaque type de difficulté rencontrée. Cela n'est pas forcément inutile. Mais à terme, les efforts demeurent limités, circonscrits à la situation donnée. Et l'on en revient aux recommandations

de Jean Cardinet (1986) visant à ne pas faire répéter inlassablement les mêmes exercices à un élève car ce dernier risque de prendre des repères factices et non généralisables (chapitre 1, paragraphe 3 au sujet de l'évaluation).

- A propos de l'écart entre les intentions et la réalité de la mise en œuvre :

Voici un tableau qui résume assez bien la situation, en confrontant les propos que les professeurs ont tenus lors de la première interview (effectuée en octobre ou en novembre) et le constat opéré en classe ou en aide personnalisée (en décembre et en janvier, autrement dit l'observation a été positionnée entre les deux interviewees) :

Figure 46 : changement de pratique constaté chez les enseignants

Groupe	Changement de pratique constaté	Ecart constaté avec les réponses aux questions n° 5 et n°6 de l'interview
Expérimental	Manifeste	Minime avec le concours du formateur qui suit le professeur et sa classe.
Témoin n°1	Manifeste	Les intentions correspondent généralement à la réalité, sans l'appui des formateurs.
Témoin n°2	Très peu observé.	Ecart important , comme si

		le questionnaire avait été renseigné pour faire plaisir, ou comme si la volonté de changement n'était pas assez forte en amont pour éviter l'inertie.
Témoign n°3	Très peu observé,	Ecart presque nul dans la mesure où ces professeurs n'ont pas présenté de souhaits particuliers.

3.3.2 L'évolution des comportements des élèves

Cette observation s'est organisée parallèlement avec celle des professeurs, dans les mêmes classes et aux mêmes moments. Cela a donc concerné trois-cents élèves répartis dans douze classes, trois par groupe.

Ce qui nous intéresse ici est de savoir si l'engagement des professeurs a été suffisant pour obtenir des résultats significatifs et des comportements d'élèves satisfaisants.

Je m'interrogerai également sur l'effet d'un engagement sans formation (G.T n°1) sur les élèves. Enfin, je relèverai l'écart existant entre les déclarations des élèves et leur attitude au sein de la classe ou de l'aide personnalisée.

Reprise de la figure 15 : grille d'observation des élèves

OBSERVABLES	CRITERES PLUS PRECIS	ILLUSTRATIONS
1 Activité	Motivation Quantité Apprentissage	
2 Oral	Participation Syntaxe Lexique	
3 Ecrits	Quantitatif : densité, régularité Qualité : présentation, rédaction, orthographe	
4 Comportements	Manifestations d'ennui Manifestations d'agressivité Manifestations d'intérêt	
5 Résultats obtenus	Photographie d'ensemble Etudes de cas longitudinales	

- Ce qui se passe entre le G.E et le G.T n°1 :

Dans le G.T n°1 (six classes observées), un certain ennui se manifeste chez les élèves de la 3^{ème} et surtout de la 4^{ème} catégorie, particulièrement lors des rituels et lors des phases de guidage pas à pas. Les élèves en aide personnalisée (catégories 1 et 2) changent de comportement et cela se répercute au sein de la classe. Mais globalement les élèves sentent la forte attention qu'on leur porte et cela les rassure. A l'exception d'un professeur qui suscite malgré lui chez certains élèves une pression contre-productive, les élèves des cinq autres classes paraissent globalement heureux, intéressés, impliqués dans leur projet d'apprentissage. Les résultats sont là, on l'a vu, surtout pour les élèves de la 2^{ème} catégorie.

Les élèves du G.E (six classes observées) bénéficiant de l'aide personnalisée n'arrivent pas avec autant de facilité que ceux du G.T.n°1 à répercuter les progrès comportementaux enregistrés lors de l'aide personnalisée. Peut-être parce que la prévention mise en œuvre n'apporte pas dans l'immédiat la possibilité pour eux de changer leur image vis-à-vis de leurs camarades de classe ni de répondre avec aisance aux situations complexes proposées. A plus long terme, on a vu que les résultats des élèves des catégories 1 et 2 étaient plus encourageants dans ce groupe, particulièrement en lecture et en résolution de problèmes.

- Ce qui se passe dans le G.T.n°2 :

Les élèves de la catégorie 3 sont fortement sollicités dans les six classes du G.T n°2. Quand la pédagogie différenciée est proposée, c'est en séparant les « faibles » et les « forts », en deux ou trois ateliers selon les classes. Les élèves ne se montrent pas autonomes face à des tâches qui sortent de l'ordinaire. On leur propose dès lors des exercices « structuraux ». Les élèves se cantonnent dans des attitudes figées et ne sont pas encouragés à les faire évoluer lorsque cela est nécessaire. Ceux qui appartiennent aux catégories 1 et 2 donnent le sentiment de subir l'aide personnalisée même si le professeur a préparé sa séance. Il convient aussi de pondérer ce constat, coloré d'une connotation clairement négative. quatre des six professeurs se montrent concernés par les effets de leur enseignement sur les performances scolaires de leurs élèves. Ils n'ont nullement baissé les bras et affichent une conscience professionnelle indiscutable. Ils pensent simplement n'avoir besoin de personne pour réguler leur pratique, ou plutôt qu'on ne peut rien faire de plus. S'il y a un déni, c'est peut-être au niveau de leur non prise de conscience des limites inhérentes aux dispositifs qu'ils mettent en place.

- Les écarts constatés entre les déclarations faites en interview et l'observation en situation :

L'observation des élèves montre plus d'engouement que ce qu'ils en disent. Les activités où ils affirment ne pas être compétents ne sont pas toujours apparentes dans la réalité. De plus, la demande de plus d'individualisation ne se confirme pas toujours dans les faits, certains se montrant à l'évidence rétifs à l'idée de faire des heures supplémentaires alors que les copains sont libres. Les écarts entre les déclarations et les actes apparaissent de manière plus nettes. Pour autant, il ne faut surtout pas minorer ces paroles d'enfants puisqu'elles relatent, même dans leur déformation, des représentations, des souhaits, et donc portent en elles des améliorations possibles du système, en le rendant déjà plus humain.

3.3.3 L'évolution du positionnement des formateurs

Voici les trois questions que l'on se pose à leur attention :

- 1 Ce qu'ils font est-il de nature à maintenir ou à renforcer l'engagement des professeurs et des élèves du G.E ?
- 2 Est-ce que leur action est propice à mobiliser les enseignants du G.T.n°2 ?
- 3 Quel est l'écart entre les (bonnes) intentions et la réalité ?

Reprise de la figure 16 : grille d'observation des formateurs

OBSERVABLES	CRITERES PLUS PRECIS	ILLUSTRATIONS
1 En amont de la formation		
2 Lors du stage		
3 En suivi dans la classe		
4 En suivi lors de l'aide personnalisée		
5 En suivi de concertation de cycles		
6 Lors du retour de stage		
7 En aval de la formation		

- Leur capacité à maintenir ou à renforcer l'engagement des professeurs et des élèves du G.E :

Leur action se révèle concluante particulièrement dans deux cas :

- Lorsqu'ils permettent de faire évoluer le questionnement des professeurs.
- Lorsqu'ils parviennent à faire construire des outils exploitables au lendemain du stage.

Trois difficultés freinent leur efficacité dans ce registre :

- Celle de rester fidèle aux questionnements des enseignants.
- Celle de lâcher prise (quoiqu'ils en disent lors de l'interview), de laisser parler d'abord les professeurs avant de reprendre la main afin de procéder à un étiquetage des problèmes avancés, de faire la synthèse des propos et de s'en servir ensuite comme un fil rouge tout au long du stage.
- L'impatience face à l'inertie même si les formateurs s'efforcent de ne pas le montrer de façon trop ostentatoire.

- Leur capacité à mobiliser les enseignants du G.T.n°2 :

Là encore, nous retiendrons deux situations favorables :

- Dans deux cas sur six, le professeur finit par construire son questionnement au cours du stage. Ce dernier se retrouve dans la situation d'engagement où les enseignants du G.E se trouvaient initialement.
- Un de ces professeurs va même signer un contrat de suivi avec un formateur. Le second s'abstient. Il ne confirmera d'ailleurs pas ses bonnes intentions en classe (au-regard des visites effectuées).

Les limites apparaissent dans deux cas :

- La négociation rendue nécessaire avec certains professeurs tourne deux fois sur trois en défaveur d'une motivation accrue du professeur (cas de négativités qui mènent à une impasse : le « oui indifférent ou lisse » qui signifie « non » et le « non » qui reste intransigeant). On a vu en revanche le cas d'un « non » qui se transforme en « oui » et d'un autre « non » qui demande réflexion.

- L'un des formateurs en a parlé lors de l'interview et cela se confirme : les animations conduites à la manière des groupes Balint, où le formateur laisse exprimer les stagiaires sur leurs difficultés sans avoir la maîtrise sur les sujets traités posent problème dans la mesure où celui-ci ne dispose d'aucun temps d'avance pour penser et donc préparer son intervention.

- L'écart entre les intentions et la réalité :

L'écart est vraiment très faible entre les paroles et les actes. Cela en dit long quant à la confiance, au recul aussi dont sont capables ces formateurs.

Je mettrai en avant quatre régulations souhaitables dans les stratégies d'animation et dans les modalités choisies :

- Même si un suivi est prévu sur le terrain, il est davantage perçu comme une application, un copier-coller, une recette à appliquer. Il offre malgré tout un renforcement des acquisitions du stage mais il convient d'être plus rigoureux dans la régularité et dans la fréquence du suivi. Par ailleurs, la modalité gagnera à être diversifiée pour ne pas se limiter à une simple observation ; à ce titre la co-intervention ou l'alternance des animations ne sont pas assez généralisées.

- L'impact de la formation sur les pratiques et sur les performances des élèves reste dans le champ du déclaratif. On ne va pas assez loin dans ce domaine. La question est certes posée par les formateurs eux-mêmes. Mais ils n'essaient rien de concret pour en savoir davantage.

- Notons un problème de synchronisation et de moment : les formateurs ne mettent pas suffisamment les stagiaires en appétit en amont du stage, ils ne leur adresse pas toujours une commande claire, ce qui n'encourage pas une implication forte ; enfin la demi-journée faisant suite au stage reste un peu bâclée. Elle s'apparente souvent à une juxtaposition de présentations d'expériences, sans que le débat ne trouve sa place.

- Remarquons enfin que les formateurs n'ont apparemment aucune prise sur l'intelligence collective (conseil de cycle) alors que la formation est supposée s'adresser à des équipes d'école. Surtout, cette concertation offre une belle occasion de relayer la formation, occasion rarement exploitée par les enseignants, eux-mêmes guère aidés par les formateurs en la matière. Disons-le aussi avec clarté : cette réunion est l'une des plus difficiles à mener. Voilà une raison supplémentaire pour s'y pencher.

3.4 Synthèse

Avant d'aller plus en avant, il m'apparaît utile à ce stade de faire un point global sur les différentes informations recueillies lors de l'expérimentation, en mettant en synergie les trois techniques de recherche employées (indices MUCER – interview- observation) et les trois publics visés (élèves- professeurs – formateurs).

Regardons d'abord les performances réalisées par les élèves. Nous avons prévu des scores de réussite équivalents, voire très légèrement en faveur des élèves du G.E par rapport à ceux du G.T n°1, dans la mesure où les professeurs du G.E ont bénéficié d'un stage et d'un suivi, contrairement à ceux du G.T n°1. Cela tend globalement à se confirmer en effet, au bout de onze mois d'expérimentation.

Nous imaginions également des performances d'élèves supérieures dans le groupe expérimental et le groupe témoin n°1, là où l'implication des enseignants est la plus forte. A ce stade de l'investigation, les résultats enregistrés sont également conformes aux prévisions avec un écart de performance particulièrement net entre ces deux premiers groupes et les deux suivants, pour lesquels les professeurs ont été selon le cas forcés de participer à un stage (G.T.n°2) ou confortés dans leur intention de ne pas être formés (G.T n°3).

Mais à un niveau plus fin d'analyse, quatre différences essentielles doivent être soulignées :

1 / Si les élèves du G.T n°1 font jeu égal, voire progressent plus vite sur une période courte (entre mai 2009 et décembre 2010), cela n'est plus le cas en rallongeant la durée (entre mai 2009 et avril 2010).

2 / Si certaines compétences nécessitant de la part des élèves l'automatisation de tâches simples sont également réussies, la résolution de problèmes ou la compréhension de l'implicite affichent un écart significatif en faveur du G.E, ce qui s'explique par une évolution des pratiques plus adaptée aux besoins des élèves.

3/ Si le comportement des élèves en grande difficulté (catégorie 1) s'améliore de façon plus sensible dans le G.T n°1, les professeurs du G.E réussissent davantage à influencer sur leurs connaissances. Autrement dit, quand les uns semblent plus efficaces sur le plan affectif et psychologique, avec une aide personnalisée qui mise sur l'anticipation de la tâche à venir (ce qui rassure l'enfant et lui permet de participer en classe, donc de changer d'image vis-à-vis de lui-même et de ses camarades), les autres gagnent des points sur le terrain cognitif, en utilisant l'aide personnalisée comme un temps de prévention où il ne s'agit plus de répéter la séance à venir mais de donner aux élèves les outils de compréhension de la tâche et les étayages nécessaires en amont.

4/ Nous avons relevé à l'inverse une meilleure capacité chez les élèves du G.T.n°1 à progresser dans l'ensemble des champs concernés par notre expérience (français et mathématiques) et au-delà, dans l'ensemble des disciplines mentionnées sur le livret. C'est un peu comme si les professeurs et les formateurs du G.E, obnubilés par les 6 compétences ciblées en oubliant le but à atteindre : faire progresser les élèves sur la globalité des programmes.

Pour être complet, des similitudes apparaissent dans certains registres, touchant les quatre groupes :

1 / Les élèves de la catégorie 1 progressent très peu : une réflexion sur la manière d'individualiser les parcours de manière efficace s'impose. Les dispositifs d'aide existants ne permettent pas à la majorité de ces enfants-là d'éviter le décrochage à moyen terme. Pas plus que la formation et le suivi mis en place pour le G.E et le G.T n°2.

2/ Les élèves de la catégorie 2, lorsqu'ils progressent dans une compétence donnée, stagnent ou régressent dans les autres. Cela semble se passer comme s'il était impossible de les maintenir à flot sur plusieurs terrains simultanément.

3/ Les élèves de la catégorie 3 sont les vrais bénéficiaires de l'opération en présence ou pas d'un dispositif. Quand rien n'est mis en place, ils ont même tendance à progresser davantage que leurs camarades issus des autres groupes. C'est un peu comme si les professeurs s'adressaient d'abord à eux, façonnaient leurs séquences en pensant à ces élèves-là. Les résultats sont particulièrement saisissants pour les exercices de difficulté 1 et 2.

4/ Les élèves de la catégorie 4, qui représentent près de la moitié de l'effectif, évoluent peu ou stagnent sur les compétences ciblées, au niveau des exercices de difficulté 1 et 2. Ils manifestent un ennui lors des rituels, des exercices automatiques ou des corrections collectives. Pour autant, ils ont besoin de l'adulte et ne peuvent rester actifs durablement en situation autonome, sur des tâches plus en adéquation avec leurs potentialités.

Il est vrai aussi que pour les élèves de la catégorie 3 et 4, la différence entre les groupes « engagés » (expérimental et G.T n°1) d'un côté, et les groupes « non engagés » (G.T n°2 et G.T n°3) se jouent sur les exercices de niveau 3 et 4, où le réinvestissement d'une compétence, dans un autre contexte et de façon automatisée est mis à l'épreuve. Cela semble montrer l'intérêt que les professeurs « engagés » portent sur la capacité des élèves à réinvestir leur savoir, autrement dit à passer selon la taxonomie de Landsheere (1982) du niveau des objectifs de maîtrise – reproduction à court terme de savoirs élémentaires - à des objectifs de transfert, puis au-delà à des objectifs d'expression.

Si l'on s'intéresse à présent aux enseignants, une première distinction se traduit par un écart existant entre l'intention déclarée et le comportement réellement observé sur le terrain.

La seconde distinction s'observe au niveau de l'évolution des questionnements entre les groupes « engagés » et les groupes « non engagés ». Les interviewées réitérées de l'automne et du printemps montrent un renouvellement et un affinement des problématiques chez les uns, un tassement, essoufflement ou la recherche d'une échappatoire chez les autres. Or nous continuons à penser que le questionnement de qualité pousse à une action pertinente. Qu'est-ce au juste un questionnement de qualité ? Et qui décrète la qualité de la question ?

Le formateur n'a pas à fixer la problématique de chacun. Comme le rappelle Spinoza (1675), c'est à chaque acteur de se fixer ses propres finalités et les critères de réussite qui lui sont associés. Pour autant, le formateur doit veiller à ce que les interrogations des maîtres restent dans la problématique générale posée par l'institution et ne se cantonnent pas à vouloir régler des points trop décalés ou de l'ordre de l'immédiateté. Pour le dire autrement, nous ne militons ni pour un accompagnement (comme Imbert ou Vial le définissent) ni pour un engagement à la manière de Joule et de Beauvois, c'est-à-dire une manipulation ou une « soumission librement consentie », mais nous nous situons bien dans un entre-deux.

Chapitre 4 : Etudes de cas

Ce chapitre va permettre d'étayer les résultats obtenus lors de la présente recherche. Il ne s'agit plus ici de faire une étude objective sur la base d'un nombre conséquent d'élèves. Les enfants suivis ont été choisis précisément dans le but d'illustrer les informations communiquées à la fin du chapitre précédent. Si nous quittons un instant le monde des grands chiffres, c'est dans l'espoir de mieux les comprendre. C'est aussi le souhait de basculer d'un regard global vers une approche micro pédagogique, plus clinique, en tout cas plus individualisée dans la mesure où chaque élève dont on va parler est identifié, porte un nom, sa propre personnalité et un parcours qui lui est propre.

Les quatre élèves dont il est question ici appartiennent au groupe expérimental. Chacun représente une catégorie d'élèves : faibles – moyens faibles – moyens forts – forts. La méthodologie adoptée permet de croiser plusieurs types d'indicateurs :

- Des résultats chiffrés (tableau MUCER)
- Une interview réitérée
- Une observation en classe et en aide personnalisée
- Un regard sur les bulletins scolaires

Le bulletin scolaire constitue donc un élément supplémentaire, qui se rajoute aux trois techniques de recherche précédemment avancées. En fait, ce n'est qu'un extrait de ce bulletin qui sera présenté ici, nous renseignant sur deux des sept compétences dont il est originellement composé : la maîtrise de la langue d'un côté, les mathématiques, la culture scientifique et technologique de l'autre.

Sur ces bulletins, une échelle allant de A à E indique l'appréciation portée sur chaque domaine évalué :

A = très bien

B = bien

C = assez bien / passable

D = insuffisant

E = très insuffisant

Les maîtres ont en effet jugé utile de rajouter cette mention, en plus des données chiffrées et binaires dont ils disposent pour chaque item évalué. Ils justifient leur position pour des raisons de lisibilité vis à vis des élèves et des parents, mais aussi pour regrouper un certain nombre d'items sous une appréciation plus globale. Sans rentrer dans un débat plus approfondi, j'ai opté pour respecter leur avis, qui ne nuit pas à l'analyse d'ensemble.

Je n'ai donc pas la prétention dans le présent chapitre d'apporter un regard global sur l'élève. Pour autant, l'idée est bien ici de prendre du recul par rapport aux seuls objectifs ciblés lors de l'expérimentation et de voir si des progrès se manifestent au-delà de ces quelques priorités. A partir de ces différentes données, un bilan est établi, ouvrant la voie à la recherche de pistes pédagogiques personnalisées.

Saluons donc Yoan, Sabrina, Abdou et Angélique sur lesquels notre attention va à présent se poser.

4.1 Etude d'un cas d'élève ayant des acquis insuffisants : Yoan

4.1.1 Regard sur les résultats de mai 2009, décembre 2009 et avril 2010

Figure 47 : grille modifiée MUCER appliquée à Yoan

Domaines	items	Evaluation mai 2009	Evaluation décembre 2009	Evaluation avril 2010
Niveaux proposés	Si plus de 66 % des items sont réussis, l'exercice est considéré comme validé.	Niveau 1	Niveau 1 Niveau 2	Niveau 1 Niveau 2
1 Lire		0	0	0
2 Conjuguer		0	1	1
3 Orthographier		0	0	1
4 Calculer		0	0	2
5 Maîtriser les		0	0	1

techniques opératoires +, -				
6 Résoudre des problèmes		0	0	0
Rapport de conservation entre mai 2009 et avril 2010			5/6	2/6
Rapport d'efficience entre mai 2009 et avril 2010			1/6	4/6

- Commentaire :

Alors qu'aucun domaine n'est maîtrisé en mai, un frémissement s'opère sept mois plus tard (exercice identique réalisé avec succès) dans un seul domaine, la conjugaison. Le rapport de conservation est alors inquiétant. Mais une évolution sensible apparaît quatre mois après, avec trois nouveaux domaines où des progrès apparaissent et un cap maintenu au niveau de la conjugaison. Bien sûr, il s'agit de progrès très modestes dans la mesure où Yoan réussit des exercices strictement identiques à ceux qui étaient proposés lors de l'évaluation nationale de mai 2009. En calcul par contre, on observe une réussite plus prometteuse, au niveau 2, c'est à dire l'aptitude de Yoan à effectuer avec succès un exercice se présentant de la même façon mais avec des données différentes.

4.1.2 Regard partiel sur les bulletins scolaires

Figure 48 : extrait de trois bulletins trimestriels de Yoan - Compétences 1 et 3 du socle commun

Mai 2009	Décembre 2009	Avril 2010																																				
Compétence 1 du socle commun Maîtrise de la langue : catégorie 1	Maîtrise de la langue : catégorie 1	Maîtrise de la langue : catégorie 1																																				
<table border="1"> <tr><td>Lire</td><td>D</td></tr> <tr><td>Ecrire</td><td>D</td></tr> <tr><td>Dire</td><td>D</td></tr> <tr><td>Grammaire</td><td>C</td></tr> <tr><td>Orthographe</td><td>D</td></tr> <tr><td>Vocabulaire</td><td>D</td></tr> </table>	Lire	D	Ecrire	D	Dire	D	Grammaire	C	Orthographe	D	Vocabulaire	D	<table border="1"> <tr><td>Lire</td><td>D</td></tr> <tr><td>Ecrire</td><td>D</td></tr> <tr><td>Dire</td><td>C</td></tr> <tr><td>Grammaire</td><td>C</td></tr> <tr><td>Orthographe</td><td>D</td></tr> <tr><td>Vocabulaire</td><td>D</td></tr> </table>	Lire	D	Ecrire	D	Dire	C	Grammaire	C	Orthographe	D	Vocabulaire	D	<table border="1"> <tr><td>Lire</td><td>D</td></tr> <tr><td>Ecrire</td><td>D</td></tr> <tr><td>Dire</td><td>D</td></tr> <tr><td>Grammaire</td><td>C</td></tr> <tr><td>Orthographe</td><td>D</td></tr> <tr><td>Vocabulaire</td><td>D</td></tr> </table>	Lire	D	Ecrire	D	Dire	D	Grammaire	C	Orthographe	D	Vocabulaire	D
Lire	D																																					
Ecrire	D																																					
Dire	D																																					
Grammaire	C																																					
Orthographe	D																																					
Vocabulaire	D																																					
Lire	D																																					
Ecrire	D																																					
Dire	C																																					
Grammaire	C																																					
Orthographe	D																																					
Vocabulaire	D																																					
Lire	D																																					
Ecrire	D																																					
Dire	D																																					
Grammaire	C																																					
Orthographe	D																																					
Vocabulaire	D																																					
<i>Des lacunes dans tous les domaines du français. Un</i>	<i>Un effort dans la présentation. Une bonne</i>	<i>La tenue des cahiers et l'attention se sont dégradées</i>																																				

<p><i>déchiffrage en lecture qui ne permet pas en l'état d'accéder à la compréhension de textes.</i></p> <p>Compétence 3 du socle commun</p> <p>Mathématiques : catégorie 1</p>	<p><i>volonté manifeste, notamment à l'oral. La rédaction, le vocabulaire et la compréhension en lecture sont des domaines à travailler prioritairement.</i></p> <p>Mathématiques : catégorie 1</p>	<p><i>ce trimestre. La compréhension en lecture et la rédaction restent très en retrait.</i></p> <p>Mathématiques : catégorie 2</p>																								
<table border="1"> <tr><td>Nombres et calculs</td><td>D</td></tr> <tr><td>Organisation et gestion des données</td><td>D</td></tr> <tr><td>Géométrie</td><td>D</td></tr> <tr><td>Grandeurs et Mesures</td><td>D</td></tr> </table>	Nombres et calculs	D	Organisation et gestion des données	D	Géométrie	D	Grandeurs et Mesures	D	<table border="1"> <tr><td>Nombres et calculs</td><td>D</td></tr> <tr><td>Organisation et gestion des données</td><td>D</td></tr> <tr><td>Géométrie</td><td>D</td></tr> <tr><td>Grandeurs et Mesures</td><td>D</td></tr> </table>	Nombres et calculs	D	Organisation et gestion des données	D	Géométrie	D	Grandeurs et Mesures	D	<table border="1"> <tr><td>Nombres et calculs</td><td>C</td></tr> <tr><td>Organisation et gestion des données</td><td>D</td></tr> <tr><td>Géométrie</td><td>D</td></tr> <tr><td>Grandeurs et Mesures</td><td>C</td></tr> </table>	Nombres et calculs	C	Organisation et gestion des données	D	Géométrie	D	Grandeurs et Mesures	C
Nombres et calculs	D																									
Organisation et gestion des données	D																									
Géométrie	D																									
Grandeurs et Mesures	D																									
Nombres et calculs	D																									
Organisation et gestion des données	D																									
Géométrie	D																									
Grandeurs et Mesures	D																									
Nombres et calculs	C																									
Organisation et gestion des données	D																									
Géométrie	D																									
Grandeurs et Mesures	C																									
<p>Culture scientifique et technologique</p> <table border="1"> <tr><td>Pratiquer une démarche scientifique</td><td>C</td></tr> <tr><td>Maîtriser des connaissances</td><td>D</td></tr> </table>	Pratiquer une démarche scientifique	C	Maîtriser des connaissances	D	<p>Culture scientifique et technologique</p> <table border="1"> <tr><td>Pratiquer une démarche scientifique</td><td>B</td></tr> <tr><td>Maîtriser des connaissances</td><td>C</td></tr> </table>	Pratiquer une démarche scientifique	B	Maîtriser des connaissances	C	<p>Culture scientifique et technologique</p> <table border="1"> <tr><td>Pratiquer une démarche scientifique</td><td>C</td></tr> <tr><td>Maîtriser des connaissances</td><td>C</td></tr> </table>	Pratiquer une démarche scientifique	C	Maîtriser des connaissances	C												
Pratiquer une démarche scientifique	C																									
Maîtriser des connaissances	D																									
Pratiquer une démarche scientifique	B																									
Maîtriser des connaissances	C																									
Pratiquer une démarche scientifique	C																									
Maîtriser des connaissances	C																									
<p><i>De grosses difficultés dans les différents domaines des programmes. De l'intérêt pour la manipulation en sciences.</i></p>	<p><i>La résolution de problèmes et la géométrie doivent être fortement consolidées. Quelques connaissances et une appétence en sciences.</i></p>	<p><i>Quelques progrès en numération, en calcul et surtout dans les techniques opératoires. Un très léger mieux en « grandeurs et mesures ». Les autres domaines sont plus faibles.</i></p>																								

- Commentaire :

Les résultats de Yoan vus dans leur globalité montrent une faible corrélation entre les progrès constatés dans certains domaines en mathématiques (figure 31) et l'ensemble du champ scientifique, où Yoan termine l'année de CE2 avec des lacunes importantes. Le succès manifeste en calcul (lors de l'expérimentation) n'a pas entraîné une réussite généralisée, malgré une amélioration perceptible en grandeurs et mesures. Peut-être que la part réservée à la manipulation dans ce champ a joué un rôle, puisque Yoan est à l'aise dès qu'on est dans ce type de situation (voir en sciences). Le français, malgré un léger mieux observé en cours d'année à l'oral, est totalement abandonné par Yoan lors du dernier trimestre. Dans ce champ, on constate la même courbe négative, dans les objectifs cibles de l'expérimentation comme dans l'ensemble des domaines.

4.1.3 Les interviewes de Yoan effectuées en novembre et en mars

Question 1 : Y t-il des matières où tu te sens compétent (fort, à ton aise)? Si oui, lesquelles ?

Novembre : Le sport, la peinture, l'anglais.

Mars : Comme la dernière fois. J'aime bien aussi les sciences et le calcul mental.

2 Y a t-il des matières où tu te sens moins compétent (moins fort, moins à ton aise) ? Si oui, lesquelles ?

Novembre : Le français, les maths

Mars : La rédaction, , les questionnaires en lecture, les résolutions de problème.

4 A quels moments tu sens que tu perds ton temps ? Pourquoi ?

Novembre : Quand on fait des évaluations, parce que je ne sais pas faire les exercices. Ou quand il faut faire un travail seul.

Mars : Même réponse.

4 Quand as-tu l'impression d'apprendre quelque chose ?

Novembre : En aide personnalisée, lorsque le maître m'explique sans les autres.

Mars : Quand je réussis à refaire le même exercice sans aide.

5 Sens-tu que le maître (ou la maîtresse) a changé quelque chose ? Quoi ? Est-ce que c'est mieux ou moins bien qu'avant ?

Novembre : Il fait des groupes. C'est plus rigolo mais ça fait plus de bruit.

Mars : J'aime bien le travail en équipe parce qu'on est plusieurs, on peut s'aider.

6 Si tu pouvais changer quelque chose, tu proposerais quoi ?

Novembre : Je ferais plus de sports et plus de sorties.

Mars : Même réponse.

- Commentaire :

Yoan nous donne des indications précieuses sur les matières où il se sent compétent, ou du moins intéressé. On note à ce titre une évolution entre les deux interviewes, avec la mention de nouveaux domaines potentiellement attractifs : les sciences et le calcul mental. Si l'anglais est plébiscité dès novembre, c'est sans doute parce les langues vivantes sont perçues comme un nouvel enseignement, ludique et non évalué, du moins à ce stade. Il se réfugie bien volontiers dans les activités *a priori* moins scolaires, avec une apparence récréative : sports et sorties. *A contrario*, Yoan semble redouter les situations complexes que l'on rencontre en

résolution de problèmes, en lecture ou en production de textes. C'est là où l'échec est ressenti le plus fortement. Dès qu'il est seul face à une nouvelle tâche, l'anxiété apparaît ; c'est pourquoi l'aide personnalisée ou le travail en petit groupe lui conviennent davantage, dans la mesure où son autonomie est moins sollicitée.

4.1.4 L'observation de Yoan en classe et en aide personnalisée

Figure 49 : grille d'observation de Yoan, utilisée en décembre et en avril, principalement en mathématiques et en français

OBSERVABLES	CRITERES PLUS PRECIS	ILLUSTRATIONS
1 Activité	Motivation Quantité Apprentissage	<i>Peu perceptible Faible voire nulle Rien de tangible</i>
2 Oral	Participation Syntaxe Lexique	<i>Très faible sauf s'il est sollicité Des mots jetés en pâture (pas de phrases) Lexique peu diversifié, notamment au niveau des verbes d'action, pas toujours utilisé à bon escient</i>
3 Ecrits	Quantitatif : densité, régularité Qualité : présentation, rédaction, orthographe	<i>Très peu Mauvaise Très faible</i>
4 Comportements	Manifestations d'ennui Manifestations d'agressivité Manifestations d'intérêt	<i>Oui Souvent Dans certaines matières seulement.</i>
5 Résultats obtenus	Photographie d'ensemble Etudes de cas longitudinales	<i>Performances très faibles Progrès éphémères dans le domaine de la présentation des cahiers ; progrès durables en calcul et en technique opératoire.</i>

- Commentaire :

Evolution dans l'attitude :

Décembre 2009 : Yoan se lasse vite, se montre turbulent. Il manque d'attention et de mémoire. Il a une appréhension pour certaines matières qui lui ont laissé un mauvais souvenir par le passé (en français et en mathématiques tout particulièrement). Il n'a pas d'appétence pour le temps scolaire, ne présente aucune implication manifeste.

Février 2010 : Yoan se montre plus accessible et plus impliqué lors des temps d'aide personnalisée. Un autre climat s'instaure. Mais il ne réinvestit pas ces progrès comportementaux en classe. Il reste passif, donne l'impression de ne pas parvenir à se servir des conseils et des outils prodigués en aide personnalisée. Dès lors il a tendance à se déplacer dans la classe, à passer d'un coin à un autre, d'une activité à une autre sans se rendre vraiment

disponible pour aucune d'entre elles. Cette agitation cache un ennui et un manque d'enrôlement dans la tâche. Lors des moments en groupe, s'il se montre plus rassuré (laissant les autres faire le travail), il est aussi un agitateur, ce qui est d'autant plus cocasse qu'il se plaint lui-même du bruit ainsi généré (voir interview, question 5).

Evolution dans les résultats scolaires :

Décembre 2009, la lecture pose à Yoan de véritables problèmes sur le plan de la compréhension ; il anticipe volontiers mais ne vérifie pas ce qu'il lit ; il réagit, revient en arrière mais ne fait pas d'inférence (pas de comparaisons avec d'autres ouvrages ou d'autres personnages, aucune mise en réseau avec des éléments culturels ou historiques...). Le déchiffrage est balbutiant.

Février 2010 Le déchiffrage s'est amélioré chez Yoan, sans permettre l'accès à une compréhension fine. Les progrès se manifestent à l'oral, avec l'utilisation d'un vocabulaire assez riche. Ils sont également perceptibles dans la présentation et au niveau des fautes de copie, moins nombreuses. Rien ne se concrétise en mathématiques, du moins à l'écrit et en situation de travail autonome. A l'oral et en situation collective, le calcul mental commence à porter ses fruits, avec des sollicitations et des réponses le plus souvent exactes.

4.1.5 Perspectives ou pistes possibles

- Un dialogue pédagogique avec son professeur peut inciter Yoan à réduire cette dissonance qui se manifeste dans son comportement : calme lors de l'aide personnalisée, agité en classe. Les raisons qui créent cette dissonance gagneraient à être explicitées avant de tenter d'améliorer avec lui l'usage des étayages mis à sa disposition ou de rendre plus opérationnels certains outils. Il s'agit bien de tenter de supprimer certaines raisons d'anxiété, qui créent cette attitude de défense et cette rigidité face à toute situation nouvelle observées sur le terrain.

- Un programme personnalisé pourrait rendre lisible à son attention ses réussites, ses savoir-faire, avant de rajouter le défi suivant. Car le premier enjeu est d'ordre psychologique : il faut que Yoan, reprenne confiance et se persuade qu'il sait déjà faire beaucoup de choses.

Une attention sur un seul point avec un bilan établi au terme de la semaine semble un objectif modeste mais réaliste. Un temps court mais quotidien réservé à cet objectif à atteindre inciterait l'élève à ne pas se disperser comme il a tendance à le faire, un peu comme un enfant de la maternelle qui papillonne pendant le temps d'accueil.

- On a noté que les sciences l'attirent : c'est une entrée que l'on pourrait davantage utiliser, pour lui faire acquérir les compétences visées par le programme personnalisé. La leçon de choses de l'époque de Jules Ferry qui est comme on l'a vu (chapitre 1, paragraphe 2) d'abord une leçon de mots, peut lui être profitable, d'autant qu'il semble attiré par le lexique.

- En français, un entraînement méthodique et systématique sur la compréhension semble souhaitable, reprenant chaque opération mentale puis les combinant peu à peu, à partir d'albums de la littérature jeunesse bien choisis. Cet élève a sans doute besoin que l'on dissocie les séances de compréhension (où on n'hésitera pas à lui lire des textes pour qu'il n'ait à se concentrer que sur le sens) et les séances de décodage (déchiffrage d'un mot nouveau) ou d'encodage (dictée d'un mot nouveau).

- En mathématiques, un travail progressif menant Yoan de la manipulation à la verbalisation, puis de la verbalisation à la phase idéographique (ou schématique), enfin du schéma à l'abstraction se révèle primordial.

- Se déclarant non compétent en français comme en mathématiques, la méthode dite « d'instruction par l'exemple » est sans doute plus adaptée à ce profil d'élève, jusqu'à ce que

les premiers succès apparaissent. De même les temps ritualisés où l'on restitue (un texte déjà connu), on répète (un type d'exercice déjà réalisé) sont importants pour lui. Bien sûr, il ne faut pas s'arrêter là et alterner avec quelques situations nouvelles, faute de quoi des erreurs de jugement (évoquées par Edgar Morin et dont on a déjà fait référence) apparaîtront.

- Pour Yoan, on vise surtout l'accession à un objectif de maîtrise selon la taxonomie de De Landsheere (1982).

4.2 Etude d'un cas d'élève ayant des acquis encore fragiles : Sabrina

4.2.1 Regard comparé sur les résultats de décembre, avril et mai, en reprenant le tableau MUCER (De Ketele)

Figure 50 : grille modifiée MUCER appliquée à Sabrina

Domaines	Item	Evaluation mai 2009	Evaluation décembre 2009	Evaluation avril 2010
Niveaux proposés	Si plus de 66 % des items sont réussis, l'exercice est considéré comme validé.	Niveau 1	Niveau 1 Niveau 2	Niveau 1 Niveau 2 Niveau 3
1 Lire		1	1	3
2 Conjuguer		0	1	2
3 Orthographier		1	2	2
4 Calculer		0	1	1
5 Maîtriser les		1	1	2

techniques opératoires +, -				
6 Résoudre des problèmes		0	0	1
Rapport de conservation entre mai 2009 et avril 2010			3/6	0/6
Rapport d'efficience entre mai 2009 et avril 2010			3/6	6/6

- Commentaire :

Sabrina stagne (entre mai et décembre) puis progresse de façon très nette (entre décembre et avril) en lecture. Or la lecture est un domaine considéré comme difficile, parce que nécessitant la gestion de plusieurs opérations mentales. Il en est de même en mathématiques, avec des objectifs atteints dès décembre (pour le calcul et les techniques opératoires), plus tardivement pour la résolution de problèmes. Ce dernier domaine nous intéresse car il est un peu le pendant de la lecture, dans le sens où il amène l'élève à gérer des situations complexes. Mais de manière générale, les progrès en mathématiques se font *a minima* tandis que le français affiche une évolution plus franche dans les trois domaines renseignés.

4.2.2 Regard comparé sur les bulletins scolaires

Figure 51 : extrait de trois bulletins trimestriels de Sabrina - Compétences 1 et 3 du socle commun

Mai 2009	Décembre 2009	Avril 2010																																				
Compétence 1 du socle commun																																						
Maîtrise de la langue : catégorie 2	Maîtrise de la langue : catégorie 2	Maîtrise de la langue : catégorie 3																																				
<table border="1"> <tr><td>Lire</td><td>C</td></tr> <tr><td>Ecrire</td><td>D</td></tr> <tr><td>Dire</td><td>C</td></tr> <tr><td>Grammaire</td><td>C</td></tr> <tr><td>Orthographe</td><td>D</td></tr> <tr><td>Vocabulaire</td><td>C</td></tr> </table>	Lire	C	Ecrire	D	Dire	C	Grammaire	C	Orthographe	D	Vocabulaire	C	<table border="1"> <tr><td>Lire</td><td>C</td></tr> <tr><td>Ecrire</td><td>C</td></tr> <tr><td>Dire</td><td>C</td></tr> <tr><td>Grammaire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Orthographe</td><td>D</td></tr> <tr><td>Vocabulaire</td><td>C</td></tr> </table>	Lire	C	Ecrire	C	Dire	C	Grammaire	B	Orthographe	D	Vocabulaire	C	<table border="1"> <tr><td>Lire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Ecrire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Dire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Grammaire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Orthographe</td><td>C</td></tr> <tr><td>Vocabulaire</td><td>B</td></tr> </table>	Lire	B	Ecrire	B	Dire	B	Grammaire	B	Orthographe	C	Vocabulaire	B
Lire	C																																					
Ecrire	D																																					
Dire	C																																					
Grammaire	C																																					
Orthographe	D																																					
Vocabulaire	C																																					
Lire	C																																					
Ecrire	C																																					
Dire	C																																					
Grammaire	B																																					
Orthographe	D																																					
Vocabulaire	C																																					
Lire	B																																					
Ecrire	B																																					
Dire	B																																					
Grammaire	B																																					
Orthographe	C																																					
Vocabulaire	B																																					
<i>Des lacunes dans tous les domaines du français. Un déchiffrage en lecture qui ne permet pas en l'état</i>	<i>Une légère progression en écriture et en grammaire. Les autres domaines restent stationnaires, malgré de la</i>	<i>De nets progrès apparaissent, notamment dans la compréhension en lecture (où l'on dépasse la</i>																																				

<p><i>d'accéder à la compréhension de textes.</i></p>	<p><i>bonne volonté manifestée tout au long de ce trimestre.</i></p>	<p><i>simple compréhension de premier niveau) et en rédaction (cinq lignes produites en moyenne, avec une écriture correcte). C'est l'ensemble du champ du français qui bouge, y compris l'écrit.</i></p>																								
<p>Compétence 3 du socle commun</p>																										
<p>Mathématiques : catégorie 1</p>	<p>Mathématiques : catégorie 2</p>	<p>Mathématiques : catégorie 1</p>																								
<table border="1"> <tr><td>Nombres et calculs</td><td>D</td></tr> <tr><td>Organisation et gestion des données</td><td>D</td></tr> <tr><td>Géométrie</td><td>D</td></tr> <tr><td>Grandeurs et Mesures</td><td>D</td></tr> </table>	Nombres et calculs	D	Organisation et gestion des données	D	Géométrie	D	Grandeurs et Mesures	D	<table border="1"> <tr><td>Nombres et calculs</td><td>C</td></tr> <tr><td>Organisation et gestion des données</td><td>C</td></tr> <tr><td>Géométrie</td><td>D</td></tr> <tr><td>Grandeurs et Mesures</td><td>D</td></tr> </table>	Nombres et calculs	C	Organisation et gestion des données	C	Géométrie	D	Grandeurs et Mesures	D	<table border="1"> <tr><td>Nombres et calculs</td><td>D</td></tr> <tr><td>Organisation et gestion des données</td><td>C</td></tr> <tr><td>Géométrie</td><td>D</td></tr> <tr><td>Grandeurs et Mesures</td><td>D</td></tr> </table>	Nombres et calculs	D	Organisation et gestion des données	C	Géométrie	D	Grandeurs et Mesures	D
Nombres et calculs	D																									
Organisation et gestion des données	D																									
Géométrie	D																									
Grandeurs et Mesures	D																									
Nombres et calculs	C																									
Organisation et gestion des données	C																									
Géométrie	D																									
Grandeurs et Mesures	D																									
Nombres et calculs	D																									
Organisation et gestion des données	C																									
Géométrie	D																									
Grandeurs et Mesures	D																									
<p>Culture scientifique et technologique</p>	<p>Culture scientifique et technologique</p>	<p>Culture scientifique et technologique</p>																								
<table border="1"> <tr><td>Pratiquer une démarche scientifique</td><td>C</td></tr> <tr><td>Maîtriser des connaissances</td><td>C</td></tr> </table>	Pratiquer une démarche scientifique	C	Maîtriser des connaissances	C	<table border="1"> <tr><td>Pratiquer une démarche scientifique</td><td>C</td></tr> <tr><td>Maîtriser des connaissances</td><td>C</td></tr> </table>	Pratiquer une démarche scientifique	C	Maîtriser des connaissances	C	<table border="1"> <tr><td>Pratiquer une démarche scientifique</td><td>C</td></tr> <tr><td>Maîtriser des connaissances</td><td>D</td></tr> </table>	Pratiquer une démarche scientifique	C	Maîtriser des connaissances	D												
Pratiquer une démarche scientifique	C																									
Maîtriser des connaissances	C																									
Pratiquer une démarche scientifique	C																									
Maîtriser des connaissances	C																									
Pratiquer une démarche scientifique	C																									
Maîtriser des connaissances	D																									
<p><i>De grosses difficultés dans les différents domaines des mathématiques, où Sabrina montre peu d'appétence. En sciences, elle fait le strict minimum.</i></p>	<p><i>Un léger mieux dans le domaine du calcul et dans la résolution de problèmes. Les autres domaines restent stables.</i></p>	<p><i>Pas de déclic perceptible. Mise à part l'organisation et la gestion des données où le niveau se maintient, les autres domaines sont faibles. Rechute notoire en calcul et en sciences où les leçons ne sont pas apprises.</i></p>																								

- Commentaire :

Sabrina confirme, comme c'était déjà le cas dans les objectifs ciblés par l'expérimentation, certains progrès dans des champs qui la confrontent à des situations complexes (lecture, production de textes, résolution de problèmes). On peut interpréter les succès enregistrés en français comme le besoin d'un temps de maturation avec ce type d'élèves (les moyens faibles). En revanche, Sabrina présente à partir du troisième trimestre un visage très contrasté, avec des progrès généralisés en français et une baisse significative en maths et sciences,

comme si elle ne parvenait pas à gérer les deux champs simultanément. Si les six objectifs ciblés par l'expérimentation sont atteints comme on l'a vu sur la grille précédente, les bulletins font apparaître un tout autre profil où cette évolution ne se confirme que très partiellement, sur une seule compétence (la maîtrise de la langue). On sait au contraire que les élèves du groupe témoin n°1 affichent des bulletins scolaires moins faibles, et au contraire des résultats aux objectifs cibles parfois plus décevants.

4.2.3 Les interviewees de Sabrina

Question 1 : Y a t-il des matières où tu te sens compétente (forte, à ton aise)? Si oui, lesquelles ?

Novembre : la musique, les arts plastiques

Mars : les arts ; j'aime bien lire aussi.

Question 2 : Y a t-il des matières où tu te sens moins compétente (moins forte, moins à ton aise) ? Si oui, lesquelles ?

Novembre : les maths et les sciences, le français, l'histoire et la géographie

Mars : les maths et les sciences, la géographie

Question 3 : A quels moments tu sens que tu perds ton temps ? Pourquoi ?

Novembre : quand il faut compléter les fiches de lecture

Mars : quand il faut faire des exercices de mathématiques, parce que les maths, ça ne sert à rien.

Question 4 : Quand as-tu l'impression d'apprendre quelque chose ?

Novembre : en aide personnalisée

Mars : en français, en histoire des fois

Question 5 : Sens-tu que le maître (ou la maîtresse) a changé quelque chose ? Quoi ? Est-ce que c'est mieux ou moins bien qu'avant ?

Novembre : pas vraiment

Mars : les discussions pour savoir qui a fait juste (cela ne me plait pas) ; les ateliers en français (c'est plus intéressant qu'avant). Il organise des ateliers, avec des travaux différents pour chacun, dans une même équipe. Il veut aussi nous apprendre à travailler ensemble, en s'échangeant les informations. Mais ça ne marche pas bien.

Question 6 : Si tu pouvais changer quelque chose, tu proposerais quoi ?

Novembre : plus de travail à deux ou trois, ou seul avec la maîtresse

Mars : même réponse

- Commentaire :

On note une évolution très intéressante sur les matières où Sabrina se dit compétente : le français, d'abord rejeté en novembre est intronisé en mars, ce qui va de pair comme on l'a vu avec des progrès significatifs dans ce champ, là où elle s'est investie et où elle a pris confiance. Les arts ont beaucoup d'importance à ses yeux, c'est une valeur sûre puisqu'ils sont évoqués lors de chaque interview. De même, l'histoire fait son entrée en mars parmi les matières utiles, alors que la géographie, les sciences et les maths demeurent bannies, disciplines où Sabrina se déclare non compétente et où elle considère perdre son temps. On se réfèrera à ce propos aux travaux de Serge Guimond (2004) déjà mentionnés au chapitre 1 (paragraphe 2), qui évoque les niveaux d'aspiration des élèves et l'exploitation que peut en faire le professeur. Enfin, la personnalité discrète et introvertie de cette élève la pousse à préférer des moments intimistes (avec son professeur ou avec quelques élèves).

4.2.4 L'observation de Sabrina en classe et en aide personnalisée

Figure 52 : grille d'observation de Sabrina, utilisée en décembre et en février, principalement en maths et en français

OBSERVABLES	CRITERES PLUS PRECIS	ILLUSTRATIONS
1 Activité	Motivation	<i>Quasi nulle en grand groupe, très visible en groupe restreint ou en aide personnalisée</i>
	Quantité	<i>Quasi nulle</i>
	Apprentissage	<i>Aucun ou presque lors des situations collectives</i>
2 Oral	Participation Syntaxe	<i>Inexistante Des phrases simples mais complètes</i>
	Lexique	<i>Vocabulaire assez riche, pas toujours utilisé correctement</i>
3 Ecrits	Quantitatif : densité, régularité	<i>Beaucoup, mais peu de créativité, essentiellement de la copie</i>
	Qualité : présentation, rédaction, orthographe	<i>Très bonne présentation avec quelques fautes de copie Rédaction très succincte</i>
4 Comportements	Manifestations d'ennui	<i>Oui, en maths et en sciences</i>
	Manifestations d'agressivité	<i>Jamais</i>
	Manifestations d'intérêt	<i>En petit groupe, en lecture orale</i>
5 Résultats obtenus	Photographie d'ensemble	<i>Des résultats essentiellement lorsqu'il faut reproduire (exercices structuraux)</i>
	Etudes de cas longitudinales	<i>Le français en général et les questionnaires de lecture en particulier progressent (vers une compréhension de</i>

		<i>l'implicite). Lorsque certains progrès se manifestent en maths, ils ne se stabilisent pas ensuite. Légère avancée en résolution de problèmes.</i>
--	--	--

- Commentaire :

Evolution dans l'attitude :

Décembre : Sabrina est plutôt inhibée. Si elle se montre parfois autonome, elle se cantonne volontiers sur les mêmes centres d'intérêt. Elle fait à ce titre penser à ces élèves de maternelle observés lors des temps d'accueil, se réfugiant jour après jour dans la même activité.

Février : Sabrina s'efforce d'utiliser les outils présentés en aide personnalisée lors des séances de groupe, avec une certaine aisance. Elle s'ouvre à d'autres champs qui lui sont moins familiers, comme les mathématiques, et se lance dans des situations-problèmes sans anxiété particulière, disposée à se servir des étayages qui sont mis à sa disposition et de l'aide méthodologique apportée en amont. On sent tout de même beaucoup plus de détermination en français et une concentration moindre en maths. Elle reste très discrète, s'exprimant que rarement à l'oral.

Evolution dans les résultats scolaires :

Décembre : Les résultats tardent à se manifester. L'analyse chronologique (ou longitudinale) du cahier du jour laisse pressentir une maturation lente, notamment dans les objectifs ciblés par l'expérimentation.

Février : Le réinvestissement de l'aide personnalisée en classe apporte des résultats tangibles en français, plus rarement en mathématiques. La prévention est donc un succès dans la mesure où Sabrina se montre capable de réutiliser les aides à bon escient dans le grand groupe. Elle avait juste besoin de temps. Elle a aussi fait un choix, peut-être inconscient : porter son énergie sur quelques champs disciplinaires, au détriment de tous les autres. L'observation des cahiers et des classeurs est à ce titre édifiante. On note enfin de façon persistante un problème de mémoire dans l'apprentissage des leçons (de sciences, de géographie, de maths notamment).

4.2.5 Perspectives ou pistes possibles

- On gagnera à s'appuyer sur les succès enregistrés en français pour faire bouger les lignes en mathématiques (travail sur la lecture de problèmes, invention d'autres énoncés et rédaction de corrigés types à l'attention des camarades).

- On pourra également se servir de son attrait naturel pour les arts pour l'inviter à s'intéresser aux sciences : de la même manière que l'on recherchera dans une œuvre quelques éléments visuels ou sonores significatifs, on pourra amener Sabrina à porter son attention lors d'une observation d'un phénomène en sciences sur quelques points précis, autrement dit on l'engagera à passer d'une observation vague et globale à une recherche plus sélective. Ce sera aussi l'occasion de susciter chez elle l'expression orale, puisqu'elle s'exprime avec parcimonie. C'est bien sûr un travail à mener en petit groupe, afin d'éliminer l'anxiété de Sabrina dès qu'elle se trouve confrontée au grand nombre.

- Comme on a noté la difficulté pour elle de dépasser les travaux de type répétitif ou les tâches de reproduction, la démarche artistique peut à nouveau être salutaire : une fois les éléments d'une œuvre identifiés, Sabrina sera invitée à les réutiliser dans une création originale. La poésie se prête idéalement à ce travail de transformation, avec des compositions demandées aux enfants, « à la manière de », séance bien connues des maîtres du premier degré.
- L'utilisation de l'arbre d'Ishikawa présenté lors du chapitre 1 (paragraphe 3 consacré à l'évaluation) peut permettre à Sabrina, avec l'aide de son maître, de repérer le type d'obstacle qu'elle rencontre plus particulièrement en mathématiques et peut utilement l'engager à s'auto-réguler en se servant de ce support.
- En Mathématiques, comme pour les élèves de la catégorie 1, qui ne se considèrent pas compétents dans ce registre, il semble opportun d'adopter la démarche de l'exemple. Dans les résolutions de problèmes, Le passage de la manipulation à la verbalisation, puis celui qui va de la verbalisation à la schématisation de la situation doivent également être renforcés, en classe comme en aide personnalisée.
- Le travail sur la mémoire pourra s'exercer sur la leçon de sciences ou de géographie à retenir : une aide méthodologique, par exemple la stratégie du texte lacunaire, se révélera précieuse ...

4.3 Etude d'un cas d'élève ayant de bons acquis : Abdou

4.3.1 Regard comparé sur les résultats de décembre, avril et mai, en reprenant le tableau MUCER (De Ketele)

Figure 53 : grille modifiée MUCER appliquée à Abdou

Domaines	Item	Evaluation mai 2009	Evaluation décembre 2009	Evaluation avril 2010
Niveaux proposés	Si plus de 66 % des items sont réussis, l'exercice est considéré comme validé.	Niveau 1	Niveau 1 Niveau 2 Niveau 3 Niveau 4	Niveau 1 Niveau 2 Niveau 3 Niveau 4
1 Lire		1	2	3
2 Conjuguer		0	1	2
3 Orthographier		1	1	2
4 Calculer		0	1	2
5 Maîtriser les techniques opératoires +, -		1	2	3

6 Résoudre des problèmes		1	2	2
Rapport de conservation entre mai 2009 et avril 2010			1/6	0/6
Rapport d'efficiace entre mai 2009 et avril 2010			5/6	6/6

- Commentaire :

Si Abdou progresse nettement entre mai et décembre avec un rapport d'efficiace de 5/6, cela se fait sur les mêmes exercices (dans deux domaines) ou sur des exercices sur lesquels on s'est contenté de changer les données de départ (trois autres domaines). En revanche, les réussites obtenues en avril sur des tâches qui dépassent la simple reproduction attestent d'une évolution significative, puisque l'élève passe d'un objectif de maîtrise à un objectif de transfert, selon la taxonomie de Landsheere, du moins dans deux domaines, la lecture et les techniques opératoires.

4.3.2 Regard sur les bulletins scolaires

Figure 54 : extrait de trois bulletins trimestriels d'Abdou - Compétences 1 et 3 du socle commun

Mai 2009	Décembre 2009	Avril 2010																																				
Compétence 1 du socle commun																																						
Maîtrise de la langue : catégorie 3	Maîtrise de la langue : catégorie 3	Maîtrise de la langue : catégorie 3																																				
<table border="1"> <tr><td>Lire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Ecrire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Dire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Grammaire</td><td>C</td></tr> <tr><td>Orthographe</td><td>B</td></tr> <tr><td>Vocabulaire</td><td>B</td></tr> </table>	Lire	B	Ecrire	B	Dire	B	Grammaire	C	Orthographe	B	Vocabulaire	B	<table border="1"> <tr><td>Lire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Ecrire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Dire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Grammaire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Orthographe</td><td>B</td></tr> <tr><td>Vocabulaire</td><td>B</td></tr> </table>	Lire	B	Ecrire	B	Dire	B	Grammaire	B	Orthographe	B	Vocabulaire	B	<table border="1"> <tr><td>Lire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Ecrire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Dire</td><td>A</td></tr> <tr><td>Grammaire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Orthographe</td><td>B</td></tr> <tr><td>Vocabulaire</td><td>A</td></tr> </table>	Lire	B	Ecrire	B	Dire	A	Grammaire	B	Orthographe	B	Vocabulaire	A
Lire	B																																					
Ecrire	B																																					
Dire	B																																					
Grammaire	C																																					
Orthographe	B																																					
Vocabulaire	B																																					
Lire	B																																					
Ecrire	B																																					
Dire	B																																					
Grammaire	B																																					
Orthographe	B																																					
Vocabulaire	B																																					
Lire	B																																					
Ecrire	B																																					
Dire	A																																					
Grammaire	B																																					
Orthographe	B																																					
Vocabulaire	A																																					
<i>Bien en lecture, rédaction, orthographe lexicale et vocabulaire. Plus de difficultés en conjugaison et en grammaire.</i>	<i>Légère progression en conjugaison et en grammaire, les autres domaines se stabilisent.</i>	<i>Les différents domaines sont maîtrisés. L'application des savoirs dans d'autres contextes est amorcée, avec déjà des réussites tangibles</i>																																				

Compétence 3 du socle commun		<i>en lecture.</i>																								
Mathématiques : catégorie 3	Mathématiques : catégorie 3	Mathématiques : catégorie 4																								
<table border="1"> <tr><td>Nombres et calculs</td><td>C</td></tr> <tr><td>Organisation et gestion des données</td><td>B</td></tr> <tr><td>Géométrie</td><td>B</td></tr> <tr><td>Grandeurs et Mesures</td><td>C</td></tr> </table>	Nombres et calculs	C	Organisation et gestion des données	B	Géométrie	B	Grandeurs et Mesures	C	<table border="1"> <tr><td>Nombres et calculs</td><td>B</td></tr> <tr><td>Organisation et gestion des données</td><td>B</td></tr> <tr><td>Géométrie</td><td>B</td></tr> <tr><td>Grandeurs et Mesures</td><td>B</td></tr> </table>	Nombres et calculs	B	Organisation et gestion des données	B	Géométrie	B	Grandeurs et Mesures	B	<table border="1"> <tr><td>Nombres et calculs</td><td>A</td></tr> <tr><td>Organisation et gestion des données</td><td>B</td></tr> <tr><td>Géométrie</td><td>A</td></tr> <tr><td>Grandeurs et Mesures</td><td>B</td></tr> </table>	Nombres et calculs	A	Organisation et gestion des données	B	Géométrie	A	Grandeurs et Mesures	B
Nombres et calculs	C																									
Organisation et gestion des données	B																									
Géométrie	B																									
Grandeurs et Mesures	C																									
Nombres et calculs	B																									
Organisation et gestion des données	B																									
Géométrie	B																									
Grandeurs et Mesures	B																									
Nombres et calculs	A																									
Organisation et gestion des données	B																									
Géométrie	A																									
Grandeurs et Mesures	B																									
Culture scientifique et technologique	Culture scientifique et technologique	Culture scientifique et technologique																								
<table border="1"> <tr><td>Pratiquer une démarche scientifique</td><td>B</td></tr> <tr><td>Maîtriser des connaissances</td><td>B</td></tr> </table>	Pratiquer une démarche scientifique	B	Maîtriser des connaissances	B	<table border="1"> <tr><td>Pratiquer une démarche scientifique</td><td>A</td></tr> <tr><td>Maîtriser des connaissances</td><td>A</td></tr> </table>	Pratiquer une démarche scientifique	A	Maîtriser des connaissances	A	<table border="1"> <tr><td>Pratiquer une démarche scientifique</td><td>A</td></tr> <tr><td>Maîtriser des connaissances</td><td>A</td></tr> </table>	Pratiquer une démarche scientifique	A	Maîtriser des connaissances	A												
Pratiquer une démarche scientifique	B																									
Maîtriser des connaissances	B																									
Pratiquer une démarche scientifique	A																									
Maîtriser des connaissances	A																									
Pratiquer une démarche scientifique	A																									
Maîtriser des connaissances	A																									
<i>Bien en technique opératoire, résolution de problèmes, numération et géométrie ; des difficultés en calcul et dans le domaine « grandeur et mesures »</i>	<i>Tous les obstacles ont été surmontés. Les différents domaines progressent, sans exception.</i>	<i>La progression se poursuit vers des exercices d'application : les compétences commencent à être réutilisées dans des situations nouvelles. Légère stagnation en résolution de problèmes.</i>																								

- Commentaire :

Les bulletins trimestriels affichent de bons résultats. Abdou rejoint le groupe des meilleurs élèves en maths, restant légèrement en retrait en français. On a vu dans le chapitre précédent que les élèves moyens faibles et moyens forts du groupe témoin n°1 avaient souvent de meilleurs bulletins que leurs camarades du groupe expérimental, ce qui s'explique en partie par une focalisation plus forte des professeurs du G.E sur les objectifs cibles, parfois au détriment des autres objectifs d'apprentissage. Les progrès spectaculaires visualisés sur la figure 37 à propos des seuls objectifs intéressant l'expérimentation ne se retrouvent pas aussi nettement ici, lorsqu'on s'intéresse à l'ensemble des compétences 1 et 3. En revanche, le maître confirme la capacité d'Abdou à réinvestir ses connaissances et ses savoir-faire dans des contextes différents. Cela est non seulement un très bon signe, mais marque fréquemment la différence entre les élèves du G.E et ceux du G.T.1 moins à l'aise dans les situations d'application ou de transfert.

4.3.3 Les interviewes d'Abdou

Question 1 : Y a t-il des matières où tu te sens compétent (fort, à ton aise)? Si oui, lesquelles ?

Novembre : J'aime toutes les activités. J'aime aller à l'école. Je me sens bon en maths et en sciences.

Mars : J'aime bien les défis que l'on propose avec des exercices de plus en plus durs. C'est là où je me sens le plus fort.

Question 2 : Y a t-il des matières où tu te sens moins compétent (moins fort, moins à ton aise) ? Si oui, lesquelles ?

Novembre : Je n'aime pas trop la grammaire et l'orthographe. Je n'aime pas non plus la danse à l'école.

Mars : Je ne suis pas très fort en musique et en peinture. Le reste, ça va.

Question 3 : A quels moments tu sens que tu perds ton temps ? Pourquoi ?

Novembre : Quand je sais déjà faire l'exercice ; ou quand c'est un autre qui est interrogé.

Mars : Je ne sais pas. Un peu comme en novembre.

Question 4 : Quand as-tu l'impression d'apprendre quelque chose ?

Novembre : Quand il y a un défi à relever. Quand je vois sur mon livret le nombre de croix, c'est à dire le nombre de choses que je sais faire.

Mars : Quand j'arrive à utiliser une tactique ou une connaissance dans un autre exercice. Quand j'ai compris comment trouver la réponse. J'aime bien chercher.

Question 5 : Sens-tu que le maître (ou la maîtresse) a changé quelque chose ? Quoi ? Est-ce que c'est mieux ou moins bien qu'avant ?

Novembre : C'est plus varié : des fois, on est tous ensemble et des fois on travaille séparément.

Mars : Selon notre niveau, le maître nous laisse plus ou moins seuls pour faire les exercices, avec des exercices de plus en plus difficiles.

Question 6 : Si tu pouvais changer quelque chose, tu proposerais quoi ?

Novembre : Je ne sais pas.

Mars : Des défis ou des concours inter-classes, dans toutes les disciplines. En sport aussi.

- Commentaire :

A l'entendre, Abdou est l'élève idéal : il sait tout faire, aime tout à l'école (à part peut-être les arts), se montre curieux, revêt volontiers une posture de chercheur en toute circonstance. Un peu frimeur sans doute (les résultats en maths et en sciences ne sont pas transcendants à l'époque où il est interrogé), il boude tout ce qui ressemble à de la répétition ainsi que les moments où il doit laisser un peu parler les autres. Très sympathique, toujours prêt à suivre son maître et les projets qu'il véhicule, on devine que la classe est calibrée pour ce type d'élève. On comprend aussi qu'il n'est pas seulement motivé par les projets de classe ou l'aspect ludique de certaines séances ; il se montre aussi étonnamment impliqué dans son

projet d'apprentissage. En revanche, Abdou semble être davantage porté par la compétition ou les défis que par la dimension coopérative. C'est peut-être un aspect à réguler, même s'il n'aura pas de retentissement immédiat sur ses résultats scolaires, ce qui semble être essentiel chez lui.

4.3.4 L'observation d'Abdou en classe

Figure 55 : grille d'observation d'Abdou, utilisée en décembre et en février, principalement en maths et en français

OBSERVABLES	CRITERES PLUS PRECIS	ILLUSTRATIONS
1 Activité	Motivation Quantité Apprentissage	<i>Constante et en toute circonstance</i> <i>Importante, peu de déconcentration chez cet élève</i> <i>Perceptible, l'élève est dans une réelle attitude de recherche</i>
2 Oral	Participation Syntaxe Lexique	<i>Forte, parfois débordante</i> <i>Utilisation fréquente de phrases complexes restent.</i> <i>Vocabulaire d'une grande richesse, autant dans les verbes d'action que dans les noms communs utilisés, le plus souvent à bon escient</i>

3 Ecrits	Quantitatif : densité, régularité Qualité : présentation, rédaction, orthographe	<i>Beaucoup d'écrit</i> <i>Pas toujours bien présenté.</i> <i>Quelques fautes d'orthographe (accords)</i>
4 Comportements	Manifestations d'ennui Manifestations d'agressivité Manifestations d'intérêt	<i>Rarissime</i> <i>Non, parfois pressé de répondre</i> <i>Multiples</i>
5 Résultats obtenus	Photographie d'ensemble Etudes de cas longitudinales	<i>Une grande attention se manifeste dans toutes les matières, Abdou délaisse un peu les domaines artistiques.</i> <i>Progrès constants, réguliers, dans toutes les disciplines</i>

- Commentaires :

Evolution dans l'attitude :

Décembre : Abdou se montre attentif, impliqué, il a l'envie d'apprendre. Quand le maître met en place un dispositif, quel qu'il soit, il en profite. Il sait utiliser à bon escient les aides, quelles que soient les circonstances : lors des rituels, des corrections collectives ou de modalités plus différenciées (groupes de besoin, stage de remise à niveau ou étayage spécifique pendant la tâche). Il arrive à rester concentré, sans papillonner. Pour autant, il ne reste pas figé dans les tâches qu'il maîtrise bien, n'hésite pas à s'aventurer vers des terrains moins connus. Surtout, il peut gérer deux activités en parallèle.

Quand il n'y a pas de dispositif particulier, ça fonctionne aussi car le cours est clairement calibré à son niveau de maîtrise.

Février : les mêmes constatations se font jour ; aucune forme de lassitude n'apparaît chez Abdou. Celui-ci est doublement motivé comme on l'a pressenti lors des interviewes qui lui ont été consacrés : motivé par les projets de classe (ou inter-classes) et par son propre projet d'apprentissage.

Evolution dans les résultats scolaires :

Décembre : Abdou a besoin de procéder à quelques réglages ou à quelques renforcements. Les progrès sont généralisés dès la fin du premier trimestre.

Février : On constate dans plusieurs domaines la capacité d'appliquer le savoir dans un autre contexte. Autrement dit, le niveau 1 (réalisation de l'exercice à l'identique) comme le niveau 2 (même exercice avec des variables didactiques différentes) sont dépassés. C'est le niveau 3 qui est en vue, avec des réussites constatées en français comme en mathématiques, dans les objectifs ciblés par l'expérimentation comme dans la plupart des champs renseignés sur le bulletin scolaire.

4.3.5 Perspectives ou pistes possibles :

- L'enjeu pour Abdou est clairement d'atteindre ou de développer les objectifs de transfert, selon la taxonomie de Landsheere.

Pour cela, le maître gagnera à basculer nettement d'une pratique de l'exemple et du guidage pas à pas à un travail en autonomie, mettant Abdou face à des situations complexes. C'est la méthode expérientielle qui semble donc la plus adaptée à ses capacités actuelles.

- On pourra réinvestir et si possible renforcer la syntaxe comme le lexique dans différentes disciplines. Par exemple, en sciences, dans le cadre d'une démarche d'investigation, on s'attardera plus particulièrement à la mise en commun (avec à la clé la présentation argumentée des conclusions d'Abdou devant ses camarades).

- On pourra utilement le faire s'exprimer sur les stratégies qu'il adopte en situation de lecture, pour comprendre un texte. Cette initiation au métalangage lui sera profitable pour associer des mots à ses gestes naturels. Parmi les différentes stratégies d'un lecteur expérimenté, on l'amènera à travailler celles où il se montre encore peu à son aise : les comparaisons avec d'autres lectures ou d'autres œuvres artistiques en font partie ; cette recherche d'inférences sera sollicitée pour l'encourager à faire des liens, à mettre en réseau ses connaissances.

Une autre stratégie insuffisamment exploitée chez lui est celle de marquer des pauses (Abdou est toujours pressé !) pour rechercher un mot, réagir, anticiper sur ce qui va se passer plus tard.

- En mathématiques où il excelle, la maîtrise des quatre étapes qui mènent à l'abstraction restera à consolider, dans des situations variées, particulièrement le passage qui va de la schématisation d'une situation problème à l'écriture de l'égalité mathématique qui lui correspond. Pour une situation problème donnée, on l'invitera à trouver plusieurs procédures de résolution avant de réfléchir à la procédure experte, à la fois la moins coûteuse en temps et la plus sûre.

- On l'a dit, toutes les activités qui le mènent à coopérer avec ses camarades (préparation d'un exposé à plusieurs, enquête ou travail de recherche en groupe, où chacun dispose d'un élément de la réponse) sont nécessaires pour ce compétiteur naturel.

- Il est clair qu'Abdou n'a pas besoin d'aide personnalisée ou de stage de remise à niveau pendant les vacances. En revanche, la différenciation pédagogique et donc l'attention particulière le concernant s'effectuera naturellement dans sa classe.

4.4 Etude d'un cas d'élève ayant des acquis très solides : Angélique

4.4.1 Regard sur les résultats de décembre, avril et mai, en reprenant le tableau MUCER (De Ketele)

Figure 56 : grille modifiée MUCER appliquée à Angélique

Domaines	Item	Evaluation mai 2009	Evaluation décembre 2009	Evaluation avril 2010
Niveaux proposés	Si plus de 66 % des items sont réussis, l'exercice est considéré comme validé.	Niveau 1	Niveau 1 Niveau 2 Niveau 3 Niveau 4	Niveau 1 Niveau 2 Niveau 3 Niveau 4
1 Lire		1	3	4
2 Conjuguer		1	2	3
3 Orthographier		1	3	4
4 Calculer		1	4	3
5 Maîtriser les techniques		1	4	4

opératoires +, -				
6 Résoudre des problèmes		1	3	3
Rapport de conservation entre mai 2009 et avril 2010			0/6	0/6
Rapport d'efficience entre mai 2009 et avril 2010			6/6	6/6

- Commentaires :

Angélique avait déjà répondu favorablement à tous les items en mai 2009. Elle a encore progressé dans les six domaines en décembre, à des degrés divers : réussite sur le même exercice en changeant les données en conjugaison ; réussite sur une présentation nouvelle en lecture, orthographe et résolution de problèmes ; capacité à automatiser ses savoirs et savoir-faire dans une situation naturelle en numération (calcul et techniques opératoires). En avril, la lecture et l'orthographe progressent encore alors qu'on assiste étonnamment à un léger recul en calcul, où Angélique rate quelques occasions de transférer ses acquisitions (en EPS, en sciences ou en géographie). En dépit de ce décrochage très ponctuel, l'ensemble de l'évolution d'Angélique atteste qu'elle a globalement atteint l'objectif de transfert selon la taxonomie de Landsheere.

4.4.2 Regard sur les bulletins scolaires

Figure 57 : extrait de trois bulletins trimestriels d'Angélique - Compétences 1 et 3 du socle commun

Mai 2009	Décembre 2009	Avril 2010																																				
Compétence 1 du socle commun																																						
Maîtrise de la langue : catégorie 4	Maîtrise de la langue : catégorie 4	Maîtrise de la langue : catégorie 4																																				
<table border="1"> <tr><td>Lire</td><td>A</td></tr> <tr><td>Ecrire</td><td>A</td></tr> <tr><td>Dire</td><td>A</td></tr> <tr><td>Grammaire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Orthographe</td><td>A</td></tr> <tr><td>Vocabulaire</td><td>A</td></tr> </table>	Lire	A	Ecrire	A	Dire	A	Grammaire	B	Orthographe	A	Vocabulaire	A	<table border="1"> <tr><td>Lire</td><td>A</td></tr> <tr><td>Ecrire</td><td>A</td></tr> <tr><td>Dire</td><td>A</td></tr> <tr><td>Grammaire</td><td>B</td></tr> <tr><td>Orthographe</td><td>A</td></tr> <tr><td>Vocabulaire</td><td>A</td></tr> </table>	Lire	A	Ecrire	A	Dire	A	Grammaire	B	Orthographe	A	Vocabulaire	A	<table border="1"> <tr><td>Lire</td><td>A</td></tr> <tr><td>Ecrire</td><td>A</td></tr> <tr><td>Dire</td><td>A</td></tr> <tr><td>Grammaire</td><td>A</td></tr> <tr><td>Orthographe</td><td>A</td></tr> <tr><td>Vocabulaire</td><td>A</td></tr> </table>	Lire	A	Ecrire	A	Dire	A	Grammaire	A	Orthographe	A	Vocabulaire	A
Lire	A																																					
Ecrire	A																																					
Dire	A																																					
Grammaire	B																																					
Orthographe	A																																					
Vocabulaire	A																																					
Lire	A																																					
Ecrire	A																																					
Dire	A																																					
Grammaire	B																																					
Orthographe	A																																					
Vocabulaire	A																																					
Lire	A																																					
Ecrire	A																																					
Dire	A																																					
Grammaire	A																																					
Orthographe	A																																					
Vocabulaire	A																																					
<i>Toutes les compétences sont acquises.</i>	<i>Compréhension fine en lecture, rédactions de qualité (une dizaine de lignes). Quelques erreurs de</i>	<i>Tous les domaines progressent (notamment la lecture, la conjugaison, la grammaire et l'orthographe)</i>																																				
Compétence 3 du socle																																						

commun	<i>conjugaison en situation.</i>	<i>ou se stabilisent (rédaction et vocabulaire)</i>																								
Mathématiques : catégorie 4	Mathématiques : catégorie 4	Mathématiques : catégorie 4																								
<table border="1"> <tr><td>Nombres et calculs</td><td>A</td></tr> <tr><td>Organisation et gestion des données</td><td>B</td></tr> <tr><td>Géométrie</td><td>B</td></tr> <tr><td>Grandeurs et Mesures</td><td>A</td></tr> </table>	Nombres et calculs	A	Organisation et gestion des données	B	Géométrie	B	Grandeurs et Mesures	A	<table border="1"> <tr><td>Nombres et calculs</td><td>A</td></tr> <tr><td>Organisation et gestion des données</td><td>B</td></tr> <tr><td>Géométrie</td><td>A</td></tr> <tr><td>Grandeurs et Mesures</td><td>A</td></tr> </table>	Nombres et calculs	A	Organisation et gestion des données	B	Géométrie	A	Grandeurs et Mesures	A	<table border="1"> <tr><td>Nombres et calculs</td><td>B</td></tr> <tr><td>Organisation et gestion des données</td><td>B</td></tr> <tr><td>Géométrie</td><td>A</td></tr> <tr><td>Grandeurs et Mesures</td><td>A</td></tr> </table>	Nombres et calculs	B	Organisation et gestion des données	B	Géométrie	A	Grandeurs et Mesures	A
Nombres et calculs	A																									
Organisation et gestion des données	B																									
Géométrie	B																									
Grandeurs et Mesures	A																									
Nombres et calculs	A																									
Organisation et gestion des données	B																									
Géométrie	A																									
Grandeurs et Mesures	A																									
Nombres et calculs	B																									
Organisation et gestion des données	B																									
Géométrie	A																									
Grandeurs et Mesures	A																									
Culture scientifique et technologique	Culture scientifique et technologique	Culture scientifique et technologique																								
<table border="1"> <tr><td>Pratiquer une démarche scientifique</td><td>A</td></tr> <tr><td>Maîtriser des connaissances</td><td>A</td></tr> </table>	Pratiquer une démarche scientifique	A	Maîtriser des connaissances	A	<table border="1"> <tr><td>Pratiquer une démarche scientifique</td><td>A</td></tr> <tr><td>Maîtriser des connaissances</td><td>A</td></tr> </table>	Pratiquer une démarche scientifique	A	Maîtriser des connaissances	A	<table border="1"> <tr><td>Pratiquer une démarche scientifique</td><td>A</td></tr> <tr><td>Maîtriser des connaissances</td><td>A</td></tr> </table>	Pratiquer une démarche scientifique	A	Maîtriser des connaissances	A												
Pratiquer une démarche scientifique	A																									
Maîtriser des connaissances	A																									
Pratiquer une démarche scientifique	A																									
Maîtriser des connaissances	A																									
Pratiquer une démarche scientifique	A																									
Maîtriser des connaissances	A																									
<i>Bon niveau d'ensemble dans tous les domaines (avec la géométrie légèrement en retrait).</i>	<i>Forte progression dans tous les domaines.</i>	<i>Curieusement, petite baisse en calcul et stagnation en résolution de problèmes. Les autres domaines sont acquis et automatisés.</i>																								

- Commentaire :

Il s'agit d'excellents bulletins, qui ne montrent pas aussi bien que sur la figure précédente les progrès réalisés dans les objectifs de transfert. Les baisses de régime constatées en calcul (recul déjà mentionné sur la grille MUCER) ou en résolution de problèmes sont peut-être liées à un manque de concentration : tout ceci est trop facile, Angélique travaille en dilettante, se laisse un peu aller. On aurait pu s'attendre à un florilège de « A » et on est un peu surpris en fin d'année de la voir quasiment rejointe par Abdou, qui a moins de facilités au début de l'année mais qui est resté très mobilisé. C'est une tendance confirmée dans mes différentes analyses : ce sont les élèves de la catégorie 3, les moyens forts, qui profitent le plus de la classe de CE2, qu'une expérimentation soit mise en place ou pas. On ne note en revanche pas de différences sensibles entre les bulletins scolaires d'Angélique et ceux d'élèves de la même catégorie appartenant au groupe témoin n°1. Ainsi les décalages constatés à ce niveau n'apparaissent plus avec ce profil d'élève.

4.4.3 Les interviewes d'Angélique

Question 1 : Y a-t-il des matières où tu te sens compétente (forte, à ton aise)? Si oui, lesquelles ?

Novembre : L'histoire, l'anglais principalement. Les arts aussi.

Mars : Même réponse. Les sciences aussi, cela me plaît, selon les sujets abordés. Je suis assez compétente pour faire du tutorat, mais cela me plaît de temps en temps seulement.

Question 2 : Y a-t-il des matières où tu te sens moins compétente (moins forte, moins à ton aise) ? Si oui, lesquelles ?

Novembre : Le sport avec les garçons ; surtout la natation.

Mars : J'en ai un peu marre des maths. Mais ça ne veut pas dire que je n'y connais rien.

Question 3 : A quels moments tu sens que tu perds ton temps ? Pourquoi ?

Novembre : Tout ce qui est répétitif. On fait toujours la même chose. Trop de maths et de français.

Mars : Les corrections collectives (je m'y ennuie).

Question 4 : Quand as-tu l'impression d'apprendre quelque chose ?

Novembre : Dans les matières comme l'histoire, la géographie, les sciences, l'histoire des arts, et surtout les langues vivantes.

Mars : Même réponse

Question 5 : Sens-tu que le maître (ou la maîtresse) a changé quelque chose ? Quoi ? Est-ce que c'est mieux ou moins bien qu'avant ?

Novembre : Je ne vois pas. L'école, c'est un peu toujours pareil. Cela tourne en rond. Les séances se ressemblent C'est un peu toujours le même film qui se répète..

Mars : Plus de moments en autonomie pour les bons élèves. C'est pas forcément mieux parce qu'on a plus de choses à faire, tout seuls, on peut très bien le faire à la maison si c'est comme ça.

Question 6 : Si tu pouvais changer quelque chose, tu proposerais quoi ?

Novembre : Plus de temps consacré aux autres matières que le français et les maths. Plus de sorties culturelles ou à l'étranger pour découvrir la vie des autres européens.

Mars : En complément de ce que j'ai déjà dit, des débats dans la classe, des conseils d'enfants pour discuter et décider ensemble.

- Commentaire :

Voilà bien un cas qui s'inscrit en faux par rapport à l'idéologie affichée de l'école d'aujourd'hui, qui ne s'occupe pas de ses élites. Angélique, comme tant d'autres qui ne l'expriment peut-être pas aussi clairement, ne prend aucun plaisir à l'école. C'est un peu comme si, à force de l'avoir répété, l'institution a focalisé l'attention des enseignants sur les

seuls élèves en difficulté. Or les bons et très bons élèves constituent le plus souvent la moitié du groupe classe.

Le manque de diversité pose également problème, et cette fois, l'institution n'y est pour rien. Il ne s'agit nullement de militer pour une école s'apparentant à une colonie de vacances, cherchant à concurrencer les médias et les mirages de la société de consommation. Mais si l'école doit effectivement s'ériger en contre-culture de ce qui est proposé en dehors (un vaste kaléidoscope, une société de zapping), elle doit le faire en restant fidèle à ses valeurs. C'est tout à l'honneur d'un professeur de savoir intéresser tous ses élèves à un sujet d'étude qui *a priori* ne les passionne nullement, de savoir les mobiliser sur une question productive durant plusieurs séances (« Que se passe-t-il lorsque je plie mon bras ? » ou « Comment les révolutions naissent ? »). Cela ne l'empêche pas, au contraire, de varier les supports et les dispositifs pour maintenir intacte la flamme, l'envie d'apprendre. Faire aimer l'école, disait Louis Legrand. C'est toujours un sujet d'actualité, si l'on s'en réfère aux paroles d'Angélique.

4.4.4 L'observation d'Angélique en classe

Figure 58 : grille d'observation d'Angélique, utilisée en décembre et en février, principalement en maths et en français

OBSERVABLES	CRITERES PLUS PRECIS	ILLUSTRATIONS
1 Activité	Motivation Quantité Apprentissage	<i>Irrégulière Selon les moments très importante ou éparse Pas souvent</i>
2 Oral	Participation Syntaxe Lexique	<i>Passagère Emploi régulier de phrases complexes et de propos argumentés. Expression orale de belle facture. Diversifié et approprié</i>
3 Ecrit	Quantitatif : densité, régularité Qualité : présentation, rédaction, orthographe	<i>Production importante, mais ne cherche pas à en faire plus que nécessaire Bonne présentation Rédaction sérieuse, sans forcer.</i>

4 Comportements	Manifestations d'ennui Manifestations d'agressivité Manifestations d'intérêt	<i>Assez nombreuses</i> <i>Parfois</i> <i>Rares</i>
5 Résultats obtenus	Photographie d'ensemble Etudes de cas longitudinales	<i>Un niveau général de grande qualité, dans toutes les matières.</i> <i>Des progrès significatifs en français, une légère perte d'attention en maths, au profit d'autres disciplines comme l'histoire, la géographie, l'anglais et les sciences.</i>

- Commentaire :

Sur l'évolution de l'attitude :

Décembre : Angélique donne l'impression de s'ennuyer au sein de la classe. Les moments réservés aux corrections collectives ou aux exercices d'entraînement sont rébarbatifs pour elle. Cela se manifeste par une prise de distance, une attention intermittente, Visiblement, Angélique ne force pas son talent. Elle rêvasse volontiers entre deux tâches, dérange plus rarement ceux qui veulent écouter.

Février : Laissée assez souvent seule avec des exercices plus en phase avec son niveau, Angélique ne se montre pas vraiment plus motivée. Elle apparaît en revanche plus intéressée dès qu'on quitte les exercices de français et de mathématiques. Mais l'observation portait surtout sur ces deux matières.

Sur l'évolution des résultats scolaires :

Décembre : Les objectifs cibles étant déjà atteints dès le mois de mai 2009, l'enjeu pour elle consistait à atteindre les niveaux de maîtrise supérieurs, ce qu'elle réalise fort bien jusqu'au niveau 3 (application de la connaissance dans un autre contexte). Le bulletin scolaire affiche des résultats probants dans l'ensemble des domaines, bien au-delà des objectifs inhérents à l'expérimentation.

Février : Le niveau 4 (transfert et automatisation des savoirs ou savoir faire dans des situations naturelles) est franchi avec aisance dans la plupart des domaines. On a toutefois le sentiment que toutes les potentialités d'Angélique ne sont pas exploitées, que l'élève échappe à la classe et va chercher son savoir ailleurs. Pourquoi pas ? L'école n'a pas le monopole de la transmission. En résumé, le niveau d'Angélique était excellent au début de l'année et le reste, sans valeur ajoutée manifeste.

4.4.5 Perspectives ou pistes possibles

- Ce que l'on vise pour Angélique est l'accès aux objectifs d'expression selon la taxonomie de Landsheere. Angélique pourrait ainsi être invitée à créer des œuvres inédites, puisant librement dans les idées émanant des écrivains, peintres ou musiciens présentés tout au long de l'année. L'entrée dans une démarche artistique semble en effet appropriée pour parvenir au niveau de maturité ciblé, le plus élevé de tous, celui qui met en avant la personnalité de

l'élève. Le passage par les arts est d'autant plus opportun qu'Angélique est naturellement attirée par ce champ d'activités.

- La pédagogie de l'éveil devrait être également privilégiée pour Angélique. Il conviendrait de la mettre dans des situations suffisamment neuves pour qu'elle puisse stimuler son imagination et raviver une posture de recherche qui fait le plus souvent défaut en l'état, les tâches proposées en classe étant trop faciles. C'est bien un style démocratique qui semble le mieux lui convenir (chapitre 1, paragraphe 2), particulièrement en français et en mathématiques, dans la mesure où elle s'estime très compétente dans ces champs, à juste titre.

- Pour elle, peut-être plus que pour les autres profils d'élèves, une contribution habile du maître pour stimuler son évolution créatrice telle que Bergson la définit, c'est à dire la mise en perspective d'un projet d'apprentissage qui fasse du lien avec son passé, serait la bienvenue. Il s'agira en recherchant son adhésion d'enrichir les acquisitions et les souvenirs marquants (heureux) qui ont jalonné son passé d'écolière et d'enfant. Ainsi, on s'efforcera autant que possible de sélectionner sur les programmes les points nouveaux pour elle, qui semblent le mieux correspondre à ses attentes et à son projet personnel. Cela passe par un dialogue pédagogique avec le maître, qui a rarement le temps de se rendre disponible pour les élèves les plus performants.

- Dans cette perspective, à côté du projet d'apprentissage inhérent à l'ensemble de la classe, quelques objectifs spécifiques pourraient se rajouter. Cela offrira l'occasion au maître de rencontrer Angélique à des moments déterminés sur l'emploi du temps et ainsi maintenir sa motivation vers l'acquisition de nouvelles compétences, sans attendre le train de la classe qui la freine.

- Sans excès, le monitorat pourra lui être proposé. Il consiste à prêter main forte à l'un de ses camarades sur l'un des objectifs visés par le projet d'apprentissage commun à tous. Cette entraide pourra lui permettre de revisiter ses savoirs et savoir-faire et tâcher de les transmettre à d'autres, en les reformulant, en les adaptant au niveau de celle ou celui qui rencontre un obstacle dans l'apprentissage. Le monitorat peut apporter davantage à Angélique que ce n'est le cas actuellement dans la mesure où celui-ci est cadré, avec là encore des degrés de maîtrise à atteindre progressivement : à l'instar du maître, le moniteur confirmé ne fait pas à la place de l'autre mais lui donne les clés pour que ce dernier fasse et comprenne par lui-même. Tout un programme...

Chapitre 5 : Contributions à des pistes d'action

L'engagement joue donc bien un rôle dans l'évolution des pratiques et dans les résultats des élèves, au niveau de leurs performances scolaires et tout particulièrement au niveau de leurs comportements. Mais s'ils ne sont pas soutenus par une formation, les effets de ces changements de pratique sont le plus souvent mesurés. Surtout, ils ne se prolongent que rarement dans la durée. De même, on constate pour les élèves en légère et en grande difficulté une stagnation qui tend à montrer que la motivation des enseignants ne suffit pas à elle seule à éviter certains décrochages.

A partir de ce constat, deux questions m'intéressent :

1 : L'engagement n'étant pas décisif, comment faire du stage et du suivi sur le terrain un facteur plus efficace ?

2 : Si les enseignants ne parviennent pas nécessairement à sortir certains élèves de leurs difficultés avec leur seule motivation comme antidote, l'absence de motivation constitue un obstacle encore plus sérieux à l'obtention de progrès tangibles auprès des élèves. Comment dès lors faire du stage, même s'il n'est pas désiré, un temps où la curiosité et à terme le questionnement des professeurs sont facilités ? Autrement dit, comment dans ce cas utiliser les apports de Joule et Beauvois sans dériver vers une manipulation des enseignants, à mon sens aussi immorale qu'inefficace dans le cadre d'un acte de formation ?

Ce sont les enjeux de ce dernier chapitre qui me permettra de présenter trois propositions de mise en œuvre, corrélés à ces thèmes, avec l'espoir qu'elles soient utiles pour les professeurs des écoles (seuls ou en équipe) et les formateurs vers lesquels elles sont tour à tour destinées.

- La première contribution est centrée sur le projet d'apprentissage à mettre en œuvre dans la classe. Elle s'adresse au professeur des écoles, se trouvant dans la situation de préparer sa classe pour une période donnée (d'une vacance à une autre, soit approximativement six à huit semaines). Ici, l'enjeu est double : motiver les élèves en les impliquant dans le projet, amener le maître à s'interroger sur les objectifs du stage de formation (chapitre 2) et au-delà.

- La deuxième contribution est centrée sur le projet d'école à mettre en œuvre dans une école. Elle s'adresse à l'équipe de professeurs, se trouvant dans la situation d'élaborer le projet puis de le faire vivre. Il s'agit de voir comment le concept d'intelligence collective énoncé au chapitre 1 peut être appliqué au sein d'un groupe d'enseignants, en repérant les obstacles et en essayant de les surmonter, et comment cette création collective peut déboucher sur une demande groupée de formation ou de suivi.

- La troisième contribution est centrée sur cinq indicateurs permettant à un formateur d'apprécier l'influence de son action sur les professeurs qu'il a suivis (isolément ou de façon collégiale). Ce faisceau d'indices ainsi mis en évidence lui permettra alors de se questionner sur la façon de rebondir, avec les mêmes enseignants ou avec d'autres, pour que les pratiques évoluent durablement, au service de l'épanouissement des élèves.

5.1 Susciter ou renforcer l'engagement du professeur : un cadre commun pour les projets d'apprentissage exploitables dans la classe

5.1.1 Stratégie

Reprenons une partie de la méthodologie présentée lors du stage de formation dans le chapitre 2, en allant plus loin dans la gestion de l'hétérogénéité du groupe d'élèves placé sous la responsabilité d'un enseignant.

Ce dernier, bien souvent, isolé dans sa classe, plus encore au collège que dans une école, est essentiellement focalisé sur des problèmes axés sur des modalités de fonctionnement, qui touchent à l'immédiateté, à l'aspect strictement pratique de la séance. C'est vrai pour un enseignant débutant comme nous avons pu le constater maintes fois lors de visites de classe ou d'un stage de rentrée ; ça l'est parfois aussi pour un professeur plus expérimenté, porté par l'habitude ou par la lassitude.

Le modèle présenté ci-dessous a vocation à poser les bases d'une pédagogie différenciée, prenant sa source dans la classe, avant d'être prolongée pour certains élèves de façon plus personnalisée.

Il a surtout comme intention déclarée d'aider le maître à faire basculer son questionnement sur le fond. On se référera d'abord aux objectifs du stage de formation expérimenté dans cette étude :

- Aider les enseignants à identifier puis à analyser les difficultés rencontrées par les élèves de leur classe, dans les champs du français et des mathématiques.
- Trouver des pistes didactiques et pédagogiques pour les aider à surmonter ces obstacles.
- Amener les élèves à réinvestir leur savoir ou savoir faire dans d'autres contextes.

Si l'enseignant trouve dans le plan d'animation de sa circonscription des demi-journées pédagogiques visant ces objectifs, et si son intention de s'y inscrire s'en trouve renforcée grâce au cadre mis en œuvre dans la classe, la stratégie aura pleinement fonctionné.

Pour un enseignant qui a déjà vécu le stage et qui, l'année suivante, pourrait bien retomber dans une conformité, générée par les contraintes quotidiennes, par une perte momentanée d'énergie ou de curiosité, le cadre présenté ici a vocation à le bousculer un peu, et à le faire venir sur des questions qui vont au-delà des objectifs du stage premier :

Question 1 : Quelles compétences appréhender à un moment donné de l'année ?

Question 2 : Pour quels élèves ?

Question 3 : Comment travailler sur une même compétence avec des élèves qui ont des degrés de maîtrise différents ? Autrement dit, comment les rendre tous actifs, en leur proposant des tâches adaptées à leurs potentialités du moment ?

Question 4 : Comment utiliser les heures d'aide personnalisée avec les élèves qui ont des difficultés pour préparer avec eux la séance collective sans pour autant la déflorer ?

Question 5 : Comment mesurer les progrès que chacun a réalisés par rapport à son niveau de départ ?

5.1.2 Un document de référence

Pour élaborer ce projet d'apprentissage, nous prendrons comme référence le socle commun⁸, repris également pour le premier degré dans le B.O n°3 du 19 juin 2008 : numéro hors série présentant les programmes actuellement en vigueur.

Ce socle commun se compose de sept compétences déclinées en un certain nombre de domaines, chaque domaine étant lui-même décliné en items.

Il n'est pas inutile de rappeler ici l'obligation faite aux professeurs de valider le socle au terme du premier palier (fin CE1), du deuxième palier (fin CM2) et du troisième palier (fin 3^{ème}).

Au terme du premier palier, trois compétences sur sept sont évaluées : maîtrise de la langue, éléments de culture mathématique, scientifique et technologique, compétences sociales et civiques. Au terme des paliers 2 et 3, les sept compétences du socle doivent faire l'objet d'une validation.

5.1.3 Le projet d'apprentissage de l'élève, mode d'emploi

1/ Tous les élèves de la classe disposent au début de chaque période (d'une vacance à une autre, soit cinq périodes dans l'année) d'une feuille de route comprenant un tronc commun. Celui-ci recense les items que le professeur compte appréhender dans les six à huit semaines à

⁸ Décret n°2006-830 du 11-7-2006 et n°2007-860 du 14-5-2007

venir. Ainsi, les élèves savent dès le début de la période quels vont être les enjeux d'apprentissage. Le référentiel personnel de compétences qui mentionne l'ensemble des items à acquérir dans les trois années du cycle pourra ainsi être partiellement renseigné au terme de la période, pour les élèves ayant atteint le degré de maîtrise exigé.

Une façon d'impliquer les élèves les plus jeunes dans ce projet consiste à matérialiser un « portefeuille de compétences » où, période après période, ils capitalisent sous formes d'images ou de diplômes non plus des bons points interchangeables mais des acquisitions précises, clairement mentionnées.

Il semble raisonnable d'osciller entre cinq et dix items par période, en fonction de l'âge des élèves. Ne sont indiqués ici que les items qui feront l'objet d'une évaluation au terme de la période. On a bien compris que dans sa programmation, le maître va appréhender bien d'autres domaines, sans toutefois chercher à les évaluer, au sens sommatif du terme.

Nous présentons ici un modèle de projet pour le palier 2 (CE2-CM1-CM2). Pour des élèves plus jeunes (palier 1), il suffira de se limiter aux trois compétences énoncées plus haut). Les quelques domaines mentionnés (parmi d'autres) ci-dessous le sont à titre d'exemple. Il en est de même pour les items correspondants.

Figure n°59 : Projet d'apprentissage / la partie commune à tous les élèves de la classe

CE2 – Période 4 (mars – avril)

COMPETENCES	Domaines	Items
1 Maîtrise de la langue	Lire ...	Dégager le thème d'un texte
2 Langues Vivantes	Réagir et dialoguer ...	Se présenter, répondre à des questions et en poser
3 Culture mathématique, scientifique et technologique	Nombres et Calculs ...	Estimer l'ordre de grandeur d'un résultat
4 Technologies de l'Information et de la Communication	S'informer, se documenter	Chercher des informations par voie électronique
5 Culture humaniste	Histoire Géographie	Identifier les principales périodes de l'histoire étudiée
6 Compétences sociales et civiques	Avoir un comportement	Respecter les règles de vie collective,

	responsable	notamment en EPS
7 Autonomie et Initiative	Etre autonome	Commencer à savoir s'auto-évaluer dans des situations simples

A la lecture de ce projet, on pourra s'étonner de certains intitulés pour le moins flous (« Commencer à s'auto-évaluer dans des situations simples » ou « Répondre à des questions et en poser »). Ce sont pourtant les items tels qu'ils se trouvent libellés sur le livret de compétences officiel paru sur le B.O. Aussi, on aura compris que ce projet n'a de sens que s'il s'accompagne, pour chaque item mentionné, de la situation de référence précise qui lui est affiliée : l'exercice, la tâche proposée à l'élève, les critères d'évaluation qui lui sont corrélés, les conditions de l'observation... Si l'enseignant ne prend pas d'emblée cette précaution, chaque item aura une signification différente d'une classe à l'autre, pour ne pas dire d'un jour sur l'autre. Or sans repères clairement identifiés en amont, il n'y a pas de plan d'action envisageable pour le maître et, ce qui est encore plus gênant, pas d'apprentissage possible pour l'élève.

2/ Nous nous intéressons à présent plus particulièrement aux élèves les plus en difficulté de la classe : ce sont souvent ceux qui ont été identifiés dans la première catégorie d'élèves au regard des évaluations nationales (fin CE1, mi CM2) avec un score de réussite se situant entre 0 et 33 %. Plus généralement, ce sont les élèves qui nécessitent la mise en place d'un programme personnalisé de réussite éducative (P.P.R.E).

Une précision ici à propos du P.P.R.E : c'est un dispositif d'aide inscrit au B.O et dans la loi d'orientation 2005 engageant le maître, les maîtres spécialisés, l'élève « présentant de grandes difficultés » et ses parents sur quelques objectifs précis à atteindre dans un temps limité prédéfini. Il se déroule d'abord dans la classe de référence et peut s'étendre sur d'autres temps comme celui réservé à l'aide personnalisée, les prises en charge du réseau d'aide, les stages de remise à niveau pendant les vacances et l'accompagnement éducatif après la classe. Dans l'absolu il faudrait même englober dans ce P.P.R.E les prises en charge d'orthophoniste en dehors du temps scolaire, mais ne rêvons-pas trop...

Pour ces élèves, deux ou trois items spécifiques pourront être rajoutées à leur projet d'apprentissage initial.

Figure 60 : Projet d'apprentissage : exemple de la partie spécifique pour un élève de la classe rencontrant des difficultés

Autrement dit la partie P.P.R.E du projet d'apprentissage. Ici, le choix se porte sur trois items issues des compétences 1, 3 et 6.

CE2 – Période 4 (mars-avril) – PPRE de Yoan -

Compétences	Domaines	Items
1 Maîtrise de la langue	Ecrire	Répondre à une question dans une phrase

		complète à l'écrit
2 Langues Vivantes		
3 Culture mathématique, scientifique et technologique	Géométrie	Utiliser la règle et l'équerre pour construire des figures
4 Technologies de l'Information et de la Communication		
5 Culture humaniste		
6 Compétences sociales et civiques	Avoir un comportement responsable	Appliquer les principes de l'égalité filles-garçons
7 Autonomie et Initiative		

3/ De la même façon, une attention particulière est réservée aux élèves les plus précoces : ce sont souvent ceux qui ont été repérés dans la 4^{ème} catégorie en français et en mathématiques lors des évaluations nationales. Or ils risquent fort de se lasser si on ne parvient pas à les stimuler sur de nouvelles compétences à acquérir. Pour eux, deux ou trois items spécifiques pourront également être rajoutés sur leur projet d'apprentissage d'ensemble.

Figure n°61 : Projet d'apprentissage / exemple de la partie spécifique pour un élève de la classe en avance sur ses camarades

Ici, le choix se portera sur 3 items affiliés aux compétences 2, 5 et 7.

CE2 – Période 4 (mars-avril) – Programme spécifique d'Angélique

COMPETENCES	Domaines / Items	
1 Maîtrise de la langue		
2 Langues Vivantes	Parler en continu	Lire à haute voix de manière expressive un texte bref après répétition

3 Culture mathématique, scientifique et technologique		
4 Technologies de l'Information et de la Communication		
5 Culture humaniste	Pratiquer les arts ; avoir des repères en histoire des arts	Inventer et réaliser une œuvre plastique en puisant sur les œuvres étudiées.
6 Compétences sociales et civiques		
7 Autonomie et Initiative	Faire preuve d'initiative	S'impliquer dans un projet individuel ou collectif

Tous les élèves d'une même classe sont donc impliqués dans un projet d'apprentissage qui, pour une période donnée (deux à trois mois) a une partie commune et pour certains une partie adaptée :

Figure n°62 : Vue d'ensemble des différents types de projet d'apprentissage à mettre en œuvre simultanément dans une classe

Elèves appartenant à la catégorie 1 Faibles	Elèves appartenant à la catégorie 2 Moyens- Faibles	Elèves appartenant à la catégorie 3 Moyens- Forts	Elèves appartenant à la catégorie 4 Forts
1 Se reporter à la figure 43	Mêmes items	Mêmes items	Mêmes items
2 ...			
3 ...			
4 ...			
5 ...			
6 ...			
7 ...			
+ Se reporter au PPRE spécifique à chaque élève			+ Se reporter au programme spécifique à chaque élève
+ Voir PPRE			+ Voir programme spécifique
+ Voir PPRE			+ Voir programme spécifique

5.1.4 Comment élaborer le projet d'apprentissage de la période suivante ?

En fonction des acquisitions enregistrées lors de la période précédente, le projet d'apprentissage est entièrement ou partiellement renouvelé pour chacune des parties de la période à venir. Ainsi, la programmation ne saurait être fixée annuellement faute de quoi le programme de l'année sera peut-être achevé pour le professeur, mais la maîtrise de chaque item ne sera pas assuré pour autant. Si un item est maintenu pour l'ensemble de la classe d'une période sur l'autre, c'est qu'une majorité d'entre eux n'a pas suffisamment progressé ou que l'enjeu est désormais fixé à un degré d'exigence supérieur. De même, les élèves les plus avancés seront engagés vers les niveaux de maîtrise les plus élevés.

Figure n°63 : Exemple d'évolution des différents types de projet d'apprentissage dans une classe à la période suivante.

Pour les élèves appartenant aux catégories 2 et 3, comme Sabrina ou Abdou (moyens faibles et moyens forts) Période 5 :

Compétences (parmi celles énoncées dans le socle commun)	Domaines	Items
1 Maîtrise de la langue	Etude de la langue : grammaire	Identifier les fonctions des mots dans la phrase
2 Langues Vivantes	Comprendre à l'oral	Comprendre des consignes, des mots familiers et des expressions très courantes
3 Culture Scientifique et mathématique	Culture scientifique	Formuler une hypothèse et la tester, argumenter
4 TIC	Créer, produire	Produire un document numérique : texte, image
5 Culture humaniste	Histoire Géographie	Connaître quelques éléments culturels d'un autre pays
6 Education civique et sociale	<i>Avoir un comportement responsable</i>	<i>Respecter les règles de vie collective, notamment en EPS</i>
7 Prise d'initiative	Etre autonome	Soutenir une écoute

		prolongée (lecture, musique, spectacle)
--	--	---

On notera dans cet exemple que l'un des sept items de la période précédente a été repris pour l'ensemble de la classe (compétence 6, respecter les règles de vie collective), le maître considérant que de nombreux élèves n'ont pas atteint le degré de maîtrise souhaité.

Pour un élève appartenant à la catégorie 1 (faible) :

A la première partie du tableau (voir ci-dessus) se rajoute une seconde partie. Exemple pour Yoan :

1 Maîtrise de la langue	<i>Ecrire</i>	<i>Répondre à une question dans une phrase complète à l'écrit</i>
1 Maîtrise de la langue	Lire	Repérer dans un texte des informations explicites
3 Culture scientifique et mathématique	Organisation et gestion des données	Lire un tableau ou un graphique

On note dans cet exemple que le premier item (en italique) est repris d'une période sur l'autre, le maître considérant qu'il faut persévérer en la matière et que le seuil d'exigence n'est pas encore atteint par Yoan en l'état.

Pour un élève appartenant à la catégorie 4 (forts) :

A la première partie du tableau (voir ci-dessus) se rajoute une seconde partie. Exemple pour Angélique :

2 Langue Vivante	Ecrire	Ecrire un message électronique simple ou une courte carte postale
4 TICE	Communiquer, échanger	Echanger avec les TIC avec un correspondant étranger, en vue de préparer un exposé
7 Prise d'initiative	<i>Faire preuve d'initiative</i>	<i>S'impliquer dans un projet individuel ou collectif</i>

On notera que le troisième item a été repris d'une période sur l'autre ; le maître considère qu'Angélique n'est pas allée au bout de son projet, ou rencontre quelques obstacles qu'il lui faudra surmonter, avec un temps supplémentaire.

5.1.5 En quoi le cadre incite le professeur à rentrer dans les problématiques souhaitées ?

Le modèle présenté n'est pas particulièrement innovant. Surtout, il ne règle rien ou presque au sujet de la manière d'améliorer les résultats et les comportements des élèves. En revanche, j'ai bon espoir d'attirer ainsi l'attention du maître sur les questions énoncées à la genèse de ce paragraphe :

Question 1 : Quelles compétences appréhender à un moment donné de l'année ?

Le modèle ainsi proposé ne livre pas clé en main les progressions disciplinaires annuelles ou périodiques. Aussi, certains professeurs peuvent rencontrer des problèmes à trouver une cohérence dans leurs progressions, ou à sélectionner les items qui pourront faire l'objet d'une évaluation. La figure 59 qui présente la partie commune à tous les élèves de la classe laisse donc un réel champ d'investigation pour une formation spécifique en la matière.

Question 2 : Pour quels élèves ?

La figure 60 qui s'intéresse à la partie spécifique pour un élève rencontrant des difficultés comme la figure 61 centrée sur un élève en avance sur ses camarades peuvent faciliter ce questionnement sur une pédagogie individualisée. Quelles compétences spécifiques choisir à leur attention, à quel moment de la journée ou de la semaine honorer ces travaux séparés, comment les appréhender quand l'élève fonctionne de façon autonome ? C'est en substance le terrain de réflexion qui semble être naturellement amené par le cadre.

Question 3 : Comment travailler sur une même compétence avec des élèves qui ont des degrés de maîtrise différents ?

La figure 59 montre une façon de poser un programme commun à l'ensemble de la classe. Cela va amener le maître à bâtir des fiches de préparations affiliées à chaque item énoncé. Mais les élèves de la classe n'ayant pas la même maturité sur le sujet à traiter, la question de la différenciation pédagogique se pose pour chaque séance collective à mener. Je voudrais amener le professeur à réutiliser (ou à découvrir) le canevas des différentes phases d'une séquence d'apprentissage, tel qu'il a été défini lors du chapitre 1, repris ensuite sur la grille utilisée pour observer les maîtres (chapitre 2, figure 14) :

- Avant le début d'un module d'apprentissage : identifier ce que l'élève sait déjà, les conceptions qu'il se fait du problème posé.
- En tenir compte lors de la préparation, sans modifier l'objectif général commun à l'ensemble des élèves de la classe mais en précisant le degré d'exigence affilié à chaque groupe de besoin.
- Lors du lancement de la séance, après avoir formulé la consigne, adresser aux élèves les supports qui vont leur permettre d'engager leurs recherches. Ces documents seront identiques ou non selon l'état des lieux établi à l'origine, avec ou sans étayage.
- Si la séance vise un savoir constitué, la mise en commun doit permettre une confrontation de réponses et la validation, preuve à l'appui de la bonne réponse. Si elle est portée vers la créativité, la confrontation portera sur les choix effectués par chacun dans le respect de la consigne initiale.
- Une évaluation des progrès réalisés (en comparaison avec le diagnostic posé en amont). Pour les élèves n'ayant pas progressé, l'analyse plus affinée du blocage (doublé d'un dialogue pédagogique avec chaque apprenant) donnera peut-être de nouvelles perspectives d'aide, l'important étant de ne pas lâcher prise sur des objectifs d'apprentissage qui apparaissent comme fondamentaux.

Question 4 : Comment utiliser les heures d'aide personnalisée avec les élèves qui ont des difficultés pour préparer avec eux la séance collective sans pour autant la déflorer ?

Gardons toujours en ligne de mire la figure 59. Lorsque le maître s'aperçoit dès la première phase du canevas que certains élèves n'ont pas les pré-requis qui leur permettraient de profiter de la séance plénière, même si celle-ci intègre une différenciation pédagogique, il pourra les regrouper avant la séance pour les préparer. Par exemple, il pourra leur présenter les outils d'aide qu'il mettra à leur disposition lors de la séance. C'est donc sur la question de la prévention que l'on veut amener le maître, sujet particulièrement difficile et sur lequel les formateurs d'aujourd'hui ont relativement peu d'avance.

Question 5 : Comment mesurer les progrès que chacun a réalisés par rapport à son niveau de départ ?

Sur la figure 63, on voit en italique des items qui reviennent d'une période sur l'autre. Comment décider que la notion n'est pas acquise pour la majorité des élèves de la classe ou pour un élève en particulier ? La première piste est de se référer à l'évaluation, telle qu'elle a été conçue lors de cette expérimentation (pour décembre 2009 et avril 2010), avec pour chaque domaine appréhendé des exercices de difficulté graduée (voir annexes). Il suffira dès lors de dire à quel degré de maîtrise – niveau 3 ou 4 - on considère que l'item est acquis. Cependant, bâtir de telles batteries d'exercices (ou des situations d'observation et les grilles d'analyse qui les accompagnent) est non seulement coûteux en temps mais dans certains cas difficile : l'outil permet rarement d'évaluer ce que l'on voudrait. Le cadre ainsi proposé nous fait rentrer de plain pied dans cette problématique et donne de sérieux atouts au formateur pour se rendre utile.

5.2 Susciter ou renforcer l'engagement d'une équipe de professeurs : un canevas pour l'élaboration d'un projet d'école ou d'établissement

5.2.1 Stratégie

Comment faciliter un échange entre les professeurs susceptible de créer un élan collectif et peut-être en écho une demande de suivi ou de formation ?

L'idée est de mettre en avant le projet d'école, fil conducteur de la discussion, et de faire en sorte que les passages obligés du cadre incitent à s'interroger et à réfléchir ensemble.

Au-delà des objectifs du stage de formation tels qu'ils ont été énoncés au début du chapitre 2, voici les questions sur lesquelles j'aimerais conduire les professeurs :

- Question 1 : Comment extraire d'une banque de données quelques éléments pertinents pour la majorité des élèves de l'école ?
- Question 2 : Comment s'assurer que les objectifs choisis soient vraiment opérationnels, c'est à dire évaluables ?
- Question 3 : Comment mettre en corrélation un objectif précis et une action (un projet inter-classes) ?
- Question 4 : Comment évaluer les progrès réalisés par les élèves sur l'objectif fixé, au-delà de l'action ponctuelle mise en œuvre ?
- Question 5 : Comment mener des concertations de maîtres efficaces, portant sur le projet d'école ?

5.2.2 Un formulaire d'élaboration du projet d'école qui crée un questionnement

- Sur le diagnostic :

Je propose de commencer en quelques lignes par une présentation du contexte géographique, historique, environnemental... où se situe l'école.

Puis les sept compétences du socle seront renseignées à tour de rôle, avec les outils dont nous disposons, nationaux ou locaux, chiffrés ou non (donc le ressenti des acteurs fait partie intégrante du diagnostic)

Figure 64 : Esquisse d'un cadre pour un projet d'école tri-annuel / page 1 = diagnostic pour un groupe scolaire

Compétences : éléments chiffrés	Compétences : commentaires écrits
<p>1 <i>Maîtrise de la langue</i> Evaluations nationales GS / CE1 / CM2</p> <p>Evaluations locales</p> <p>Livrets scolaires</p>	<p>Productions des élèves (cahiers)</p> <p>Comportement des élèves</p>
<p>2 <i>Langues Vivantes</i></p> <p>Nb d'élèves ayant atteint le niveau A1 du cadre de référence européen</p>	<p>Productions des élèves (cahiers)</p> <p>Comportement des élèves</p>
<p>3 <i>Culture mathématique, scientifique et technologique</i> Evaluations nationales GS / CE1 / CM2</p> <p>Evaluations locales</p> <p>Livrets scolaires</p>	<p>Productions des élèves (cahiers)</p> <p>Comportement des élèves</p>
<p>4 <i>Techniques de la communication et de l'information</i></p> <p>Nb d'élèves ayant atteint le B2i niveau 1</p>	<p>Productions des élèves</p> <p>Comportement des élèves</p>
<p>5 <i>Culture humaniste</i></p> <p>Evaluations locales</p> <p>Livrets scolaires</p>	<p>Productions des élèves</p> <p>Comportement des élèves</p>
<p>6 <i>Compétences sociales et civiques</i> Nb d'élèves ayant obtenu l'APS</p>	<p>Comportement des élèves</p>

Nb d'élèves ayant obtenu l'ASR	
7 Autonomie et initiative	Comportement des élèves
Livrets scolaires	

Besoin de formation : formuler l'objet de la demande

- Sur les priorités et les objectifs :

- Les priorités : parmi ces sept compétences, trois d'entre elles sont retenues comme prioritaires. Un lien avec l'école maternelle ou élémentaire, avec le projet de circonscription, avec le projet académique... pourrait être recherché. Mais il semble judicieux qu'au moins deux des trois axes partent du constat local.

- Les objectifs : qu'ils s'agissent d'objectifs pour un cycle donné ou d'objectifs inter-cycles, ceux-ci doivent être évaluables. Pour chacun d'entre eux, l'idéal est de connaître le score de réussite au départ et de fixer une cible à atteindre (au moins pour la moitié des objectifs).

Figure 65 : Esquisse d'un cadre pour un projet d'école tri-annuel / page 2 = priorités et objectifs qui lui sont rattachés

A titre d'exemple, nous avons rempli le cadre pour un groupe scolaire fictif. Cela suppose que le diagnostic posé en amont corresponde aux priorités fixées, du moins pour les priorités 1 et 3 qui sont locales.

Priorité 1	Priorité 2	Priorité 3 A
Commune à l'ensemble du groupe scolaire	Commune à l'ensemble de la circonscription	Spécifique à l'école maternelle
<i>Maîtrise de la langue</i>	<i>Culture mathématique, scientifique et technologique</i>	<i>Compétences sociales et civiques</i>
<i>Compétence n°1 du socle commun</i>	<i>Compétence n°3 du socle commun</i>	<i>Compétence n°6 du socle commun</i>
Objectif n°1 pour les seuls élèves de l'école maternelle :	Objectif n°4 pour les seuls élèves de l'école maternelle :	Objectif n°7 pour les seuls élèves de l'école maternelle :
<i>Passer du langage d'action à un langage d'évocation</i>	<i>Passer de la compréhension concrète d'un problème à sa schématisation</i>	<i>Respecter l'environnement</i>

Objectif n°2 pour les élèves de l'école maternelle et élémentaire : <i>Adopter une posture de lecteur</i>	Objectif n°5 pour les élèves de l'école maternelle et élémentaire : <i>Adopter une posture de chercheur</i>	Priorité 3 B Spécifique à l'école élémentaire Langues Vivantes Compétence n°2 du socle commun
Objectif n°3 pour les seuls élèves de l'école élémentaire : <i>Améliorer les performances des élèves la maîtrise des accords (orthographe grammaticale et conjugaison)</i>	Objectif n°6 pour les seuls élèves de l'école élémentaire : <i>Améliorer les performances des élèves dans le domaine du calcul (réfléchi et mental)</i>	Cycle n°8 pour les seuls élèves de l'école élémentaire <i>Améliorer la quantité et la qualité de l'échange dans une conversation de la vie quotidienne</i>

Besoin de formation : formuler l'objet de la demande

- Sur les actions :

Nous préconisons ici de fixer l'évaluation finale avant même le commencement de chaque action. Cela pourrait permettre d'éviter toutes les digressions, de garder le cap.

Figure 66 : Esquisse d'un cadre pour un projet d'école tri-annuel / page 3 = Fiche action

A titre d'exemple, nous avons rempli le cadre pour l'action n°2 correspondant à l'objectif n°2 (voir page précédente)

Intitulé de l'action : Rallye Lecture
Rappel de l'objectif opérationnel : Adopter une posture de lecteur
Compétences du socle : <i>Se repérer dans la BCD / Donner des informations ponctuelles / Acquérir une fluidité dans la lecture orale et silencieuse / Résumer un livre / Passer d'une compréhension explicite à une compréhension implicite</i>
Cycles concernés : 1,2 et 3
Classes concernées : Toutes les classes du groupe scolaire
Point de départ (ce que l'on sait sur les élèves) : <i>Dans les créneaux d'accès libre à la BCD, le taux de fréquentation est de 10 % en cycle 2 et de 15 % en cycle 3</i> <i>Pour avoir plus de précisions sur chaque élève, évaluation diagnostique : questionnaire de compréhension (cycles 2 et 3) puis lecture à haute voix de chaque élève (à partir du CP) devant le maître puis résumé d'un livre (oral aux cycles 1 et 2, écrit au cycle 3)</i>
Evaluation prévue au terme de l'action : <i>Nombre de livres que chacun a emprunté durant le rallye</i> <i>Nombre d'inscriptions pour présenter un livre devant les camarades</i> <i>Nombre de points obtenus : chaque fiche de lecture permet d'obtenir 10 points sur des</i>

questions de compréhension, 4 questions à un point de compréhension littérale et 3 questions à deux points de compréhension fine.

Déroulement de l'action / Durée prévue

1 Le rallye est présenté aux élèves : pendant les créneaux d'ouverture de la BCD, chacun doit emprunter un livre parmi la liste prévue pour chaque classe et remplir le questionnaire correspondant. S'il veut présenter le livre à ses camarades (voir emploi du temps de la classe), il s'inscrit sur le panneau d'affichage réservé à cet effet. Le rallye va durer 7 semaines, entre janvier et les vacances de février.

2 Le maître note chaque fiche et commente les résultats obtenus avec chaque élève. Il aide ceux qui rencontrent des obstacles (dans les questions de compréhension littérale ou dans les questions de compréhension fine).

3 Lors des présentations orales des livres, il élabore avec ses élèves une grille d'appréciation, tenant compte de l'exactitude de la restitution, de l'élocution, de la capacité à intéresser l'auditoire, de la qualité et de la diversité du vocabulaire, enfin de la conformité syntaxique.

4 Au terme de chaque semaine, un point est effectué dans chaque classe

5 Au terme des 7 semaines, les meilleurs candidats obtiennent une récompense (un livre).

Demande de financement :

Matériel : des livres (500 euros)

Transport : médiathèque municipale (gratuit, déplacement offert par la mairie)

Intervenants Extérieurs : un conteur (500 euros)

Demande de formation :

- Sur l'évaluation des élèves :

Il est demandé un bilan au terme de chaque année scolaire. En fonction des résultats obtenus, un avenant est proposé : réajustement des cibles à atteindre, des objectifs fixés ou des actions entreprises. Comme on le voit, l'évaluation s'effectue à quatre niveaux : les performances des élèves au terme des actions entreprises, la capacité des élèves à transférer leur savoir ou savoir faire au-delà de l'action, le lien que l'on peut faire entre les progrès qu'ils ont accomplis sur les objectifs ciblés par le projet d'école et les autres points du programme (articulation avec les livrets scolaires), enfin, au-delà des chiffres, l'indication de ce qui s'est amélioré au niveau des comportements des élèves, en partie grâce à ce projet.

Figure 67 : L'évaluation des élèves dans le cadre du projet d'école (page 4)

1 Evaluation des progrès des élèves au-regard des objectifs fixés	Objectif	Point de départ	Cible fixée	Cible atteinte
2 Transfert : nombre d'élèves ayant réussi à réinvestir leurs savoir ou savoir-faire au-delà de l'action menée au sein de l'école	N°1			
	N°2			
	N°3			
Exemple : pour l'objectif opérationnel n°2				

« Adopter une posture de lecteur »	N°4			
Nombre d'élèves continuant à emprunter des livres à la BCD alors que le rallye lecture est terminé et que les récompenses ont été attribuées	N°5			
<input type="text"/>	N°6			
Nombre d'élèves inscrits au comité de lecture, où des volontaires critiquent les livres qu'ils ont lus devant leurs camarades	N°7			
<input type="text"/>	N°8			
3 Evaluation des progrès des élèves sur l'ensemble du programme : palier 1 ou 2 du socle commun selon l'âge des élèves	% d'élèves ayant à la fois progressé dans les priorités du projet d'école et dans l'ensemble du programme scolaire			
Du particulier au général : écarts enregistrés entre les performances réalisées par chacun sur les priorités du projet d'école et celles obtenues sur l'ensemble du livret scolaire	% d'élèves ayant progressé dans les priorités mais pas dans leur niveau général			
	% d'élèves n'ayant pas progressé dans les priorités mais ayant progressé dans leur niveau général			
	% d'élèves n'ayant progressé dans aucun des champs			
4 Sur le comportement des élèves				

Demande de formation :

5.2.3 Quelle conduite de réunion une fois le projet d'école élaboré ?

Créer de l'intelligence collective, voilà le défi à relever à présent. Il n'est bien sûr pas envisageable d'y répondre par une simple recette, livrée clé en main. A prenant appui sur les référents théoriques énoncés au chapitre 1, l'approche sera de proposer aux maîtres une méthodologie susceptible de mieux organiser le débat et, chemin faisant, de susciter de nouveaux besoins de formation.

Lors de la concertation ciblée ici, l'équipe est invitée à réfléchir sur l'un des objectifs retenus dans le projet d'école.

L'animateur de ce conseil (c'est souvent le directeur d'école) inscrit la rencontre dans la durée, de la manière suivante :

Figure n° 68 : préparation d'un conseil de cycle / chronologie des cinq moments clés

J – 15	Demande à chaque membre du conseil de maîtres de choisir l'objectif qu'il souhaite travailler en priorité.
J – 7	Après examen des demandes, l'animateur fait connaître à ses collègues l'objectif qui fait

	consensus (ou qui est majoritaire). Il communique aussi l'ordre du jour.
Jour J	La réunion est organisée en quatre temps de trente minutes, correspondant à chaque point à l'ordre du jour. Au terme de chaque point traité, l'animateur ou le secrétaire de séance fait la synthèse des décisions prises (inscrites directement sur le compte-rendu du conseil).
Jour J + 1	L'équipe (et particulièrement le directeur) fait en sorte que les décisions prises soient effectives. Dans cette optique, les travaux de la veille doivent se clôturer par un calendrier, des échéances de mise en oeuvre, une répartition des tâches et les conditions de l'évaluation permettant d'apprécier les progrès des élèves dans la compétence ciblée.
Début du prochain conseil de cycle	Lors des trente premières minutes, l'équipe établit un bilan de l'action réalisée entre deux sessions et des performances obtenues avec les élèves participant à l'opération, preuve à l'appui. Puis on passe à l'étude approfondie d'un nouvel objectif.

A une semaine de la réunion (J – 7), l'ordre du jour peut être ainsi distribué aux enseignants :

Figure n°69 : ordre du jour du conseil des maîtres du cycle

1 Définition et délimitation précise de l'objectif sélectionné (par exemple « passer d'un langage d'action à un langage d'évocation »	
2 Proposition d'une progression sur 3 ans : identification de quelques paliers à atteindre	
3 Sélection d'évaluations ponctuant chaque marche de la progression	
4 Présentation de séquences d'apprentissage visant à aider les élèves à atteindre chaque marche de la progression	

La stratégie adoptée entraîne chaque participant, en amont de la rencontre, à réfléchir personnellement à chacun de ces points, avec l'aide de la présente grille. L'hypothèse avancée est de considérer que l'intelligence collective a de fortes chances d'être activée si chaque membre de l'équipe s'est antérieurement impliqué.

Je crois utile de compléter ces deux grilles par quelques conseils à l'attention de l'équipe enseignante et le cas échéant à la personne responsable de l'organisation ou de l'animation des débats. Les indications qui vont suivre ne créent pas de l'intelligence collective. Cependant, elles créent les conditions favorables de son apparition. Autrement dit, elles lèvent les principaux obstacles qui, faute d'être surmontés, l'empêcheront à coup sûr d'émerger au sein du groupe.

- *Obstacle 1* : le jour J , une demi-heure avant le commencement de la réunion :

A l'attention de l'animateur de la réunion

Rappelons l'importance d'organiser l'espace et de répartir les tâches. Si l'animateur parvient à arriver suffisamment à l'avance et de se rendre ainsi disponible pour accueillir les participants, ce temps informel où l'on peut mettre de la convivialité sans empiéter sur ce qui va suivre peut se révéler très précieux.

- *Obstacle 2* : l'introduction de la réunion :

A l'attention de l'animateur de la réunion

Tout va se jouer en fonction de sa capacité à poser le cadre clairement, en évitant le piège du trop plein de documents et de chiffres. S'il y a des éléments d'information à distribuer, il est préférable de les remettre en amont. L'écriture littérale puis l'apprentissage par cœur de ce texte inaugural n'est pas inutile si l'animateur veut augmenter ses chances de voir la tâche soit appropriée par le groupe. Evidemment, il ne s'agit pas de réciter de façon mécanique un laïus qui aura dès lors toutes les chances de sonner faux. Toute la difficulté réside dans l'aptitude à dire par cœur tout en restant en phase avec son auditoire.

- *Obstacle 3* : une fois l'introduction passée :

A l'attention de l'ensemble des professeurs, puis de l'animateur

Si chaque maître, à partir des documents préalablement distribués s'est investi individuellement sur chaque point de l'ordre du jour, la rencontre avec ses collègues de travail s'apparentera dès lors à une confrontation des projets et à une recherche d'ajustement des productions. L'animateur ne doit pas montrer trop de souplesse vis à vis des digressions des uns et des autres. Ceux qui ont l'expérience de la conduite de réunion savent qu'il ne faut pas les laisser court-circuiter l'ordre du jour. Parce que sont en jeu l'affirmation de chacun au sein du groupe, le besoin de tel enseignant de contester, son besoin de plaire à l'autre, de le faire rire ... Bref, nous sommes en dynamique de groupe et les enjeux informels sont au moins aussi prégnants que les objectifs formels de la rencontre. Il convient simplement de

les contenir dans le temps et de recentrer aussitôt le groupe sur la question posée, sans raideur. En revanche, à certains moments clés, ils sont clairement à évacuer, car ils mettent en péril le sens même de l'action collective.

-Il arrive que le groupe peine à se mettre effectivement au travail : soit parce qu'il ne parvient pas à dépasser le plaisir de la conversation (il reste alors un simple groupe de paroles), soit parce que la mise sur la table d'une production déjà très avancée tarit la source d'inspiration collective. Je propose ici une pondération qui consiste à prévoir une production lacunaire et à ne la proposer qu'en cas de difficulté rencontrée par le groupe à se lancer.

- *Obstacle 4* : Les cinq minutes ponctuant chaque point inscrit à l'ordre du jour :

A l'attention de l'animateur, puis de l'ensemble des professeurs

L'art de la synthèse consiste à faire sortir de la discussion ou des différents travaux d'équipe quelques idées forces. S'il veut obtenir plus fortement l'adhésion du groupe, l'animateur gagnera à illustrer chacun de ses points par la reprise à bon escient des paroles exprimées par les enseignants.

Au-delà de la synthèse, il s'agit de parvenir à une prise de décision, correspondant à un consensus déjà acquis ou d'un choix argumenté d'une proposition parmi plusieurs motions. Dans ce dernier cas, la qualité de l'explication et la nécessité de ne pas rabaisser ceux qui voient leur option rejetée sont des pièces maîtresses. Une place de choix pourra d'ailleurs être réservée aux pensées divergentes. Or le quatrième point à l'ordre du jour (présentation de séquences d'apprentissage) offre une marge de liberté importante à chacun, sur la base de la progression et des évaluations intermédiaires qui elles doivent être nécessairement consensuelles.

Le pire serait de se quitter sans ligne clairement fixée pour les semaines à venir qui nous séparent du prochain conseil de cycle.

5.2.4 En quoi le cadre présenté incite l'équipe de professeurs à rentrer dans les problématiques souhaitées ?

Comme cela a été dit pour le projet d'apprentissage, le formulaire pour l'élaboration du projet d'école ainsi que les conseils méthodologiques touchant à la réunion des maîtres ne donnent pas les clés d'une mise en œuvre pertinente et durable. Par ailleurs, l'intelligence collective ne se décrète pas ; elle dépend, au-delà des questions formelles des personnalités présentes et de l'alchimie qui va naître des échanges. Cependant j'émetts l'hypothèse que les outils mis sur la table offrent la possibilité à l'ensemble de l'équipe de se saisir des cinq thèmes qui pourront être prolongés en formation :

Question 1 : Comment extraire d'une banque de données quelques éléments pertinents pour la majorité des élèves de l'école ?

La figure 64 présente les indicateurs de base qu'il convient de renseigner au moment de faire l'état des lieux. L'équipe enseignante peut très bien en rajouter d'autres mais le problème des « bons indicateurs » est d'emblée évacué, pour orienter les débats vers le choix des axes prioritaires (figure 65). On peut très bien imaginer à partir de cette banque de données unique un échange entre les conseillers pédagogiques et les professeurs de l'école, d'abord à distance (usage des TIC), puis de vive voix, pour essayer d'identifier les meilleurs leviers à actionner,

en vue d'améliorer durablement les résultats des élèves. Il est intéressant de constater qu'on se trouve ici dans une démarche très proche de l'évaluation des écoles, telle qu'elle est impulsée au plan national, avec l'importance accordée à l'idée d'un diagnostic partagé, prélude à toute action de suivi.

Question 2 : Comment s'assurer que les objectifs choisis soient vraiment opérationnels, c'est à dire évaluables ?

Voici l'une des difficultés récurrentes de la plupart des projets existants, qui aboutit à l'impossibilité pour l'équipe de mesurer l'effet de l'action engagée, au terme d'une année scolaire comme au bout des trois années que dure théoriquement le projet. Les figures 65 et 67 permettent simplement d'éclairer le problème. Les formateurs doivent se tenir prêts pour répondre à cette attente. L'entrée par quelques exemples significatifs me paraît la plus accessible, avant de mettre à l'épreuve les objectifs que l'équipe enseignante a choisis.

Question 3 : Comment mettre en corrélation un objectif précis et une action (un projet inter-classes) ?

C'est donc la question de la cohérence du projet qui se trouve ici posée. L'outil mis à la disposition de l'équipe (figure 66) offre une illustration. On pourrait craindre les leurres de la recette miracle et surtout la tentation de l'équipe de recopier à l'identique la proposition des conseillers pédagogiques, ou mieux encore, de l'inspecteur ! Il vaut mieux selon moi prendre le risque, et en reparler en formation avec les maîtres, pour comprendre que le contexte de chaque école, les personnes en présence (élèves et maîtres) exigent une action originale. On se réfèrera ici à mes travaux de 2007 relatant l'échec d'une reproduction de projet.

Question 4 : Comment évaluer les progrès réalisés par les élèves sur l'objectif fixé, au-delà de l'action ponctuelle mise en œuvre ?

La question centrale est ici celle du transfert. Si l'on s'en souvient, c'est l'un des trois objectifs du stage de formation expérimenté dans cette étude (chapitre 2). Dans la même perspective, cela nous a amenés à penser à un « niveau 4 » dans les évaluations proposées en décembre 2009 et en avril 2010 (voir annexes). La figure 67 pose le cadre de la réflexion, et propose même un exemple, à partir de l'action présentée dans la page précédente (figure 66). La formation et le suivi de l'équipe enseignante doivent permettre d'inventorier les situations de référence qui prouvent que l'élève a automatisé un savoir ou un savoir faire. Mais le formateur ne s'arrêtera pas là : le plus intéressant consiste à trouver avec les professeurs les démarches qui faciliteront pour les enfants ce réinvestissement « naturel » de leurs acquis.

Question 5 : Comment mener des concertations de maîtres efficaces, portant sur le projet d'école ?

Les outils offerts aux professeurs (et notamment à l'animateur) donnent le sentiment d'être amplement suffisants. Une fois que le formateur aura distribué les grilles - figures 68 et 69 – et les conseils permettant de surmonter les principaux obstacles de la réunion, que lui restera-t-il donc à faire ? Et pourquoi l'équipe viendrait vers lui sur ce terrain, puisque tout semble avoir été dit ? La réponse, à mon sens, se trouve précisément dans cette amélioration de la

réunion. Parce que la concertation va mieux fonctionner, l'équipe ne craindra plus un regard extérieur. En s'appuyant sur ce premier succès, les échanges et les prises de décision pourront gagner en qualité avec le renfort du formateur.

- S'il est invité à assister, puis à participer à un conseil de cycles, le conseiller pédagogique peut dans un premier temps adresser à l'équipe la grille d'observation qu'il a utilisée pour les voir évoluer. Celle-ci pourra dès lors servir de grille d'auto-évaluation (dans cette optique, les maîtres peuvent très bien désigner à tour de rôle l'un de leurs pairs, pour jouer ce rôle d'observateur).

Figure 70 : les critères permettant d'apprécier une concertation de maîtres

Une posture de l'autorité assumée	1
Une autorité horizontale / le degré d'autonomie laissé au groupe	2
La prise de décision	3
Le sens de l'organisation, l'étayage par des documents (logistique / limbique gauche)	4
La qualité de vie / l'accueil des personnes (sentiment / limbique droit)	5
La cohérence, le souci de démontrer (logique / cortical gauche)	6
L'ouverture vers de nouvelles perspectives (intuition / cortical droit)	7
La synchronisation	8
L'écoute	9
La reformulation, la capacité à synthétiser	10
Le sens de l'action collective	11
La place accordée à la reconnaissance	12
La place accordée au soutien	13
La charge de travail / L'implication effective des maîtres	14

Sans rentrer dans les détails de la construction de ce modèle, développé par ailleurs dans un article en préparation⁹, disons simplement ici qu'il s'est nourri de quatre sources d'inspiration : les théories du management (critères 1 à 3), les types psychologiques de Jung¹⁰ (critères 4 à 7), les théories de la communication (critères 8 à 10) et de la motivation (critères 2, puis 11 à 14). Les travaux de Du Merle (2005) et de Chanlat (2003) ont joué un rôle non négligeable dans cette élaboration.

- Parallèlement, on attend du formateur qu'il alimente le débat sur le fond, en apportant les éléments théoriques et didactiques indispensables dans la recherche de pistes vraiment pertinentes. En effet, s'il se contentait de la seule grille à l'instant évoquée, il limiterait son aide à de simples considérations formelles, ce qui est largement insuffisant. L'ouverture qu'il aura insufflée pourra peut-être donner à certains enseignants l'envie de lire et de s'informer. Leur implication personnelle enrichira alors la prochaine rencontre, pour le bien de tous. Dans cette configuration, le formateur diffuse de la curiosité, et les maîtres piqués au vif deviennent eux-mêmes porteurs d'un message nouveau ou affiné à l'attention de leurs équipiers. Alors l'intelligence collective devient possible.

⁹ Penso, E. (2011) – *Quelle place accorder à la conduite de réunion dans le métier en devenir de directeur d'école.*

¹⁰ Jung, C.G (1950) – *Les types psychologiques, repris dans l'ouvrage de Du Merle, O. (2005). Cerveau, communication et management.* Paris : Liaisons.

5.3 Aider le formateur à apprécier l'impact de son action

Il me reste à évoquer au terme de cette étude une inquiétude majeure des conseillers pédagogiques, des IEN et des autres personnels chargés de formation continue (comme les professeurs de l'IUFM) : celle d'avoir un recul objectif quant à l'impact réel de la formation sur les pratiques des maîtres et sur les résultats des élèves. Ce point central a déjà été relevé lors du chapitre 1 et il convient à présent d'essayer d'y répondre, même modestement.

Cinq indicateurs semblent faciliter l'appréciation d'une équipe de circonscription sur l'influence de son action :

- 1 : L'analyse des bilans de stage
- 2 : Le nombre de contrats de suivi passés avec les maîtres
- 3 : Le constat d'un changement de posture chez les enseignants
- 4 : L'évaluation des élèves avant, pendant et après le suivi
- 5 : La pertinence des échanges lors de la journée de retour

Voyons maintenant en quoi ces différents paramètres créent un faisceau d'indices permettant de mesurer l'effet d'une formation comme celle qui a été expérimentée dans la présente thèse.

5.3.1 L'analyse du bilan de stage

Le formulaire à faire compléter par les stagiaires peut s'avérer un élément clé de l'appréciation, au moins au niveau des intentions de ces derniers, une fois la formation terminée. Pour faire du bilan un indicateur de poids, son contenu et la stratégie mise en œuvre pour le présenter vont jouer un rôle déterminant.

- La stratégie :

Je préconise de présenter en premier lieu, lors d'une demi-journée précédant d'un mois le stage, les critères qui permettront d'effectuer son évaluation, en lien avec les objectifs poursuivis par les formateurs. Cela suppose de leur part une rencontre et une harmonisation en amont. Ce volet est distribué aux participants dès cette réunion inaugurale. Il sera renseigné de façon anonyme, assurant ainsi une liberté de réponse et donc la garantie d'une certaine authenticité.

Puis, lors de la même demi-journée, les maîtres seront invités à préciser dans un second volet leurs attentes singulières par rapport à ce stage. Ce volet est donc personnel mais aussi nominatif, afin de pouvoir être exploité par les formateurs avant et pendant la formation.

Le bilan s'effectuera dès lors à deux moments bien distincts : à chaud, c'est à dire au terme du stage, puis de façon différée, lors de la journée de retour programmée à la fin de l'année.

- Le contenu :

Figure 71 a : Bilan de stage / Volet anonyme

- *Impression générale / Paroles libres :*

- *Les objectifs poursuivis :*

	Objectif 1	Objectif 2	Objectif 3
Globalement	<i>Identifier puis analyser les difficultés rencontrées par les élèves de sa classe, dans les champs du français et des mathématiques</i>	<i>Rechercher des pistes didactiques et pédagogiques pour aider les élèves à surmonter ces obstacles</i>	<i>Amener les élèves à réinvestir leurs savoirs ou savoir faire dans d'autres contextes</i>

Points forts Apports Réinvestissement possible			
A poursuivre Incomplet			
A repenser Pas de réinvestissement possible			

- *Les modalités choisies :*

	Magistral /Forum	Etude de cas	Pratique accompagnée
Avis			

- *Productions personnelles :*

	Production n°1	Production n°2
Avis		

Figure 71 b : Bilan de stage / volet personnalisé

Nom ----- Prénom -----

Ecole et fonction actuelle -----

Ecole d'affectation à la rentrée 2010 -----

Vos attentes / Vos questions propres	Résultat au terme du stage
1	
2	
3	

5.3.2 Le nombre de contrats de suivi passés avec les maîtres

- Stratégie :

Dès le stage terminé, les formateurs proposent aux enseignants qui le souhaitent de poursuivre le travail dans les écoles où chacun exerce. On notera ici une évolution par rapport au dispositif arrêté lors du dispositif expérimenté dans cette étude (chapitre 2). En effet, l'inscription au stage (pour les maîtres appartenant au G.E) entraînait automatiquement un suivi, ce qui ne serait donc plus le cas ici. Voici une réelle occasion pour les conseillers pédagogiques de pouvoir rentrer dans les classes de maîtres non débutants. Nous avons vu que cela constituait une difficulté rencontrée de façon récurrente par ces derniers (chapitre 1). Mais encore faut-il que les conseillers puissent honorer leurs engagements, dans le cas où l'opération connaît un vrai succès d'estime.

L'idée consiste donc à formaliser le suivi qui sera mis en place de retour en classe, avec ceux qui le désirent. Un protocole est incontournable pour asseoir les deux principaux enjeux : trouver la meilleure adéquation possible entre les besoins du stagiaire et le contenu de la formation ; obtenir un engagement susceptible de pérenniser une pratique innovante initiée lors du stage.

- Contenu :

La relative lourdeur du support écrit éliminera les maîtres peu investis ou guère désireux de mettre réellement à l'épreuve les apports du stage. En même temps, ceux qui s'y inscrivent sont de ce fait engagés à aller jusqu'au bout du processus. La somme de ces engagements constitue sans nul doute un indicateur précieux pour savoir si les bonnes intentions déclarées sur les bilans de stage ont de réelles chances de se concrétiser sur le terrain, à court terme.

Figure 72 : Modèle de contrat entre un professeur des écoles et un formateur

Formulation de la demande

Elaboration d'une évaluation	Conception et animation de séances	Analyse des résultats et recherche de réponses adaptées

Autres demandes :

Modalités de fonctionnement

Rôle de chacun		Fréquence des visites	Calendrier des visites
Le professeur	Le formateur		

Autres dispositions :

Préparation de la première visite

Commandes du formateur en direction du professeur	Attentes du professeur concernant le formateur

5.3.3 Le constat d'un changement de posture chez les enseignants :

Le basculement du stagiaire vers une posture de « praticien réflexif » suppose le refus de sa part d'imiter ou d'appliquer une recette. Ce changement de positionnement n'est possible que si le formateur travaille sur des situations concrètes avec une préparation de séance, une mise en œuvre et une analyse de pratique. Parallèlement, la construction d'une grille d'indicateurs à éprouver de retour en situation est nécessaire afin de rendre possible l'auto-évaluation de l'enseignant et donc la pérennité du changement attendu. L'observation de ces évolutions, pendant le stage puis au-delà, donne un élément précieux d'appréciation.

Figure 73 : grille d'observation d'un changement de posture

Le stagiaire a contribué activement à l'élaboration d'une fiche de préparation pendant le stage	
Il a déclaré souhaiter la mettre en œuvre dès son retour en classe	
Il a élaboré une grille d'indicateurs facilitant l'auto évaluation de la séance	
Il est capable d'effectuer une analyse sur sa pratique, en se servant de la grille qu'il a construite lors du stage	

5.3.4 L'évaluation des élèves :

Je ne reviendrai pas ici sur le protocole expérimenté et discuté dans les chapitres 2 et 3. C'est exactement dans cet esprit que cette évaluation devrait être conduite, ce qui suppose la prise de deux ou trois photographies de la part du maître : dès la fin du stage, après le suivi dans la classe (ou au bout d'un trimestre, dans le cas où le maître ne souhaite pas d'un accompagnement de proximité), éventuellement encore trois mois plus tard afin d'apprécier la solidité des acquis et la possibilité pour l'élève de les transférer dans d'autres situations que

celles de l'exercice proposé à l'origine. Il me semble décisif de tenir compte des progrès des élèves sur les thèmes étudiés lors du stage si on veut sérieusement en mesurer les effets.

Afin de dépasser le simple cadre des résultats obtenus sur le plan cognitif, la taxonomie des objectifs socio-affectifs de R.Krathwohl (1970) pourra également être utilisée avec profit par les maîtres, dans son exhaustivité, alors qu'elle n'a été que très partiellement exploitée dans la présente thèse. Cette information portant sur les attitudes des élèves se rajoutera donc aux éléments chiffrés enregistrés précédemment, en vue d'affiner la première analyse.

Figure 74 : les cinq objectifs socio- affectifs selon R.Krathwohl

Réception : passive ou active ?	
Réponse : degré de prise en charge, mécanique ou gratifiante ?	
Valorisation : attrait vers une discipline	
Organisation : mise en cohérence de ses propres valeurs	
Caractérisation : formation du caractère	

Pour de plus amples précisions sur chacun des objectifs, on pourra se reporter au chapitre 1, paragraphe 1.4.5 ou s'appuyer sur l'analyse d'Y.Abernot (1996).

5.3.5 La pertinence des échanges lors de la journée de retour

- Stratégie :

Cette rencontre *a posteriori* revêtirait la forme d'une invitation, trois à six mois après le stage, dans le but de faire le point sur les tentatives menées dans les classes, faisant suite à la formation. Le nombre de présents représente déjà un premier élément d'appréciation.

Mais ce qui va nous intéresser en priorité est la qualité des échanges et des supports apportés.

– Concernant les échanges, il s'agira d'éviter le recueil de témoignages, souvent inutile, ennuyeux et in fine contre-productif. Dès que le formateur aura pris connaissance des intentions de participation à cette journée, il lui sera suggéré de rencontrer avant la réunion en plénière les professeurs séparément (s'il manque de temps, il pourra aussi leur demander d'écrire leur témoignage par écrit) afin de faciliter l'articulation des interventions, autour de deux ou trois problématiques qu'il aura choisies, faisant suite au stage. L'utilisation de la vidéo montrant un ou plusieurs maîtres en situation, suivie d'un débat, est une autre démarche favorisant une appréciation des effets du stage. Si en effet les professeurs montrent qu'ils prennent appui sur les objectifs de la formation dans leurs commentaires, c'est que l'appropriation est en bonne voie.

- Les bilans différés rédigés par les professeurs, juste avant la demi-journée, peuvent également servir de support à la discussion. Leur analyse collégiale contribue en effet à créer du lien entre les pratiques mises en place, les réussites et les difficultés rencontrées.

- Enfin l'exploitation des cahiers des élèves peut utilement nous éclairer si l'on parvient à pointer quelques observables et quelques points de progrès sur les priorités que les maîtres se sont fixés. On fera attention cependant, dans cet exercice toujours délicat d'analyse de productions, à ne pas trop isoler des facteurs qui concourent de manière systémique aux apprentissages.

La mise en synergie de ces cinq indicateurs pourra donner à l'équipe de circonscription une idée assez précise de l'impact de son action, à condition toutefois de ne pas chercher des résultats trop immédiats. Une évaluation de l'action conduite sur deux années me semble être la durée raisonnable pour qu'une appropriation et par ricochet un réel réinvestissement opère chez les professeurs.

CONCLUSION

La thèse formulée à la genèse de notre étude ne se confirme donc que partiellement. Car si l'engagement des professeurs paraît en effet déterminant en amont de tout acte de formation, on ne peut affirmer avec autant d'assurance que cette formation en tant que telle ne joue qu'un rôle mineur dans l'évolution des pratiques des professeurs et dans les progrès réalisés par leurs élèves. Nous ne reviendrons pas ici sur le détail des résultats recensés à la fin du chapitre 3, qui montrent que la motivation des maîtres combinée à un soutien approprié se solde très souvent sur le long terme par des performances scolaires plus fortes, surtout dans la situation où les élèves sont amenés à réinvestir un savoir ou un savoir-faire. Même s'il convient de mettre de côté le cas des élèves les plus en difficulté où le groupe témoin n°1 qui ne bénéficie d'aucune formation fait aussi bien -ou aussi peu- que le groupe expérimental, le transfert des connaissances, autrement dit le passage de la compréhension à l'application de cette connaissance, paraît mieux maîtrisé et plus durablement pour toutes les autres catégories d'élèves, dès l'instant où les professeurs déjà fortement impliqués à la base se trouvent soutenus tout au long de l'année.

Un grand « ouf » de soulagement peut dès lors être soufflé par tous ceux qui craignaient, au terme de cette recherche, une proposition allant dans le sens de l'abandon du concept même de formation continue. On a même vu que la formation proposée apportait une valeur ajoutée

loin d'être négligeable pour certains professeurs *a priori* réticents, ceux du groupe témoin n°2.

Mais cette formation a aussi montré ses limites, dans la mesure où l'essentiel semble en définitive se jouer avant et après le stage proprement dit. Pour le dire autrement, ce n'est pas la formation elle-même qui semble décisive mais les rencontres collectives ou personnalisées qui l'entourent.

- Avant, lorsque les maîtres sont déjà inscrits dans une dynamique, il s'agira de bien articuler les objectifs institutionnels avec les attentes personnalisées de chaque enseignant. Car si la motivation des professeurs se met au service d'enjeux fortement décalés par rapport à la réalité de l'école et des élèves qui s'y trouvent, elle risque de tourner à vide et nécessite dès lors un recadrage. C'est pourquoi le terme d'accompagnement est ici peu approprié, puisque le maître ne se trouve pas dans une situation autonome, mais davantage en co-gestion avec le conseiller pédagogique qui vient lui rendre visite.

Lorsque les professeurs n'ont pas enclenché de dynamique, cet avant-stage offre une occasion de rechercher collégalement quelques questions clés, susceptibles de susciter la curiosité et peut-être d'engager un processus qui n'existe pas encore. Mais l'engagement recherché ici ne saurait se traduire par une simple manipulation, une « soumission consentie ». On ne peut à mon sens appliquer en formation ce qui a fait ses preuves dans d'autres domaines, même à des fins supposées vertueuses, comme on l'a vu dans le chapitre 1. Rendre les gens plus honnêtes ou plus économes avec de telles pratiques, pourquoi pas...mais les rendre ainsi plus disponibles pour écouter la bonne parole en stage, c'est glisser vers un terrain plus que douteux !

- Après le stage, c'est le suivi personnalisé conjugué à quelques regroupements de professeurs qui devraient se révéler profitables, dès lors que le formateur veut bien quitter son piédestal, mettre la main à la pâte, aller sur le terrain, faire la classe avec les maîtres, s'interroger avec eux, tâtonner, se tromper et *in fine*, avancer dans un esprit de coopération, sans jamais baisser les bras !

Surtout, la formation doit davantage être pensée en direction d'un groupe d'enseignants et non pas à l'attention d'enseignants isolés. Car si on ne peut décréter l'intelligence collective, une méthodologie de travail peut amener les équipes à produire une action concertée lorsque cela est nécessaire. C'est dans cette optique qu'un chapitre a été réservé à ces quelques pistes susceptibles d'enclencher dans les meilleures conditions la confrontation d'idées, avec à la clé un consensus à établir dans certains domaines et une place réservée à la pensée singulière.

Il est, je crois, nécessaire à la fin de cette thèse, de préciser un point crucial : je ne voudrais pas que ce texte en partie critique à l'égard de la formation continue donne du grain à moudre à ceux qui ont décidé de faire quasiment disparaître la formation initiale des professeurs des écoles et du second degré. Car si la formation continue nécessite de mon point de vue de profonds remaniements et si le stage proprement dit ne me paraît pas constituer dans ce cadre le moment décisif, il en va tout autrement pour les lauréats du concours de professeur, fussent-ils détenteurs d'un master et donc d'un niveau d'étude BAC +5. Pour eux, une école de formation me semble non seulement nécessaire mais indispensable, si l'on s'entend pour dire que l'enseignement est un métier et qu'il ne peut simplement s'apprendre en observant les autres ou en apprenant sur le tas. En d'autres termes, si le compagnonnage est une bonne piste de travail pour la formation continue, elle ne saurait à elle seule constituer la modalité phare à l'attention des néo-enseignants désarmés sur le plan théorique, pédagogique et didactique.

Rajoutons une dernière parenthèse au sujet du formateur : j'ai décrit plus haut les qualités d'adaptation et d'improvisation qui me semblaient salutaires pour que ce dernier fasse durablement progresser les enseignants placés sous sa responsabilité. Il est aussi raisonnable de relativiser : ces qualités valent également pour les formés, par conséquent à eux de s'adapter à leur tour au formateur. Dans cette optique, ne bannissons pas au nom de je ne sais quel dogme des séances de formation plus traditionnelles, conduites sous la forme de conférences ou de cours de type transmissif. Car si je souhaite un rééquilibrage, aucun dispositif ne saurait à lui seul assurer cet enrichissement mutuel recherché .

Me voici aujourd'hui au milieu du chemin.

Car la tentation est forte de suivre la cohorte d'élèves du CE2 vers le CM1, le CM2 et enfin la 6^{ème}, en réajustant le suivi pour permettre aux quatre catégories d'élèves de progresser, de s'impliquer dans leur projet d'apprentissage respectif, au-delà de quelques compétences prises pour cible dans le cadre de la présente expérimentation. On a vu en effet qu'une formation trop centrée sur quelques points à réguler générerait chez de nombreux élèves une perte de la vision d'ensemble et des résultats apparaissant comme fort disparates sur les bulletins scolaires.

Accompagner cette cohorte à l'horizon du collège, c'est aussi poser les jalons d'une liaison entre le premier et le second degré plus efficiente, c'est-à-dire plus centrée sur l'élève et les moyens de maintenir la flamme allumée chez ceux qui risquent précisément de décrocher.

Ce suivi de cohorte pourra s'effectuer à trois échelles différentes :

- Au niveau de l'ensemble des élèves qui se situaient dans la catégorie 1 (élèves les plus en difficulté) ce qui représente une centaine d'élèves, tous groupes confondus. Ce que je chercherai à mieux saisir ici, c'est la façon de prendre plus efficacement en charge ce type d'élève, comment mieux tirer profit de l'aide personnalisée. On a vu que les professeurs du groupe expérimental, utilisant cette aide personnalisée pour faire de la prévention (donner les outils de compréhension pour la séance à venir) et ne se contentant pas simplement de mettre en œuvre des séances d'anticipation (faire à l'avance la séance pour donner l'illusion aux élèves qu'ils suivent lorsqu'ils se retrouvent en grand groupe) ouvrait une voie fort prometteuse, qui pour autant n'a pas connu un retentissement significatif au niveau des performances obtenues dans la présente étude.

- Le suivi de cohorte s'effectuera ensuite au niveau des deux classes citées lors du chapitre 3, ce qui représente un panel de quarante élèves de niveau très hétérogène. L'un des objectifs ici sera d'amener le plus grand nombre possible d'élèves vers l'automatisation, donc vers la maîtrise réelle de chaque compétence, ce que l'on a très bien réussi avec les élèves des catégories 3 et 4 appartenant au groupe expérimental. L'autre question sera d'aider les élèves de la catégorie 2 à progresser simultanément dans plusieurs champs, par exemple en français et en mathématiques, situation rarement rencontrée dans notre expérimentation.

- Il se fera enfin au niveau des quatre élèves qui ont fait l'objet d'une étude plus systématique (chapitre 4). C'est sans doute avec eux que l'on pourra plus finement mettre en parallèle l'évolution du bulletin scolaire et celle des objectifs précis et conjoncturels posés par le maître, dans le cadre de programmes personnalisés spécifiques.

Cela représente donc un ensemble de 140 élèves environ, ce qui n'est pas trop dans l'optique d'une liaison CM2-6^{ème}, où les dispersions d'élèves sont monnaie courante (déménagements, demandes de dérogation, refus des parents de poursuivre l'expérimentation...).

Dans l'optique d'améliorer durablement les résultats et les attitudes des élèves, je souhaite parallèlement m'arrêter sur un personnage qui me paraît plus que jamais central aujourd'hui : le directeur d'école. Le contexte nouveau engendré par la prochaine généralisation des

évaluations d'école sur le territoire renforce encore un peu plus ma conviction selon laquelle il joue déjà et jouera encore plus à l'avenir un rôle décisif en la matière, alors que son statut est sur le point d'évoluer.

Enfin, et dans un tout autre registre, je serai très intéressé de mettre à l'épreuve mes trois propositions, présentées dans le dernier chapitre de cette thèse, dans un domaine pluridisciplinaire qui me passionne depuis très longtemps : l'histoire des arts.

Je relève donc volontiers le défi de cette poursuite de l'aventure et donne rendez-vous à mes lecteurs potentiels dans trois ou quatre ans, si toutefois les investigations menées venaient à porter leurs fruits et valaient dès lors la peine d'être communiquées.

Ainsi, la recherche continue, l'espoir avec elle de faire un peu plus ou un peu mieux, l'appétit de trouver des éléments utiles au service des élèves, des maîtres, des formateurs et des chefs d'établissement. Rester un éternel étudiant et être encore surpris de découvrir un petit caillou sur le chemin, tel est l'engagement du chercheur.

Bibliographie des ouvrages cités

Abernot, Y. (1988). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod. (2^{ème} édition, 1996).

Abernot, Y. (2009). *Pratiques et métiers en éducation et formation : apport de la recherche*. Actes du Symposium des 17 et 18 juin, Université de Nantes.

Abernot, Y. (1993). *La périmaîtrise*. Habilitation à diriger des recherches, Université Louis Pasteur, Strasbourg.

Abernot, Y., Audran, J & Penso, E (2011). L'apprentissage par cœur, au-delà de la polémique. *Les cahiers du CERFEE*. Montpellier.

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : Presse Universitaire de France.

Ardoino, J & Berger, G (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris : Armand Colin.

Adorno, T.W. (1950); *The authoritarian personality*. New York, USA : Harper.

- Aubert, N. (2003). in *La motivation au travail dans les services publics*. Paris : L'harmattan.
- Bachelard, G. (1986). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Beillerot, J. , Ferro, M. , & Saussois J.M. (2003). *Transmettre en éducation, formation et organisation : Actes de forum*. Paris : Denos.
- Bergson, H. (1907). *L'évolution créatrice*. Paris : Presse Universitaire de France (5^{ème} édition, 1991).
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational objectives, Traduction M.Lavallée : Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal, Canada : Editions Nouvelles (édition 1979).
- Bonniol, J.J. (1996). La passe ou l'impasse, le formateur est un passeur. *Les Cahiers, recueils des numéros 1 à 6, En Question, 9-26*.
- Bonniol, J.J. , & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* . Paris : Les éditions de minuit.
- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De Boek-Wesmael.
- Chanlat, J.F. (2003). in *La motivation au travail dans les services publics*. Paris : L'Harmattan.
- Comte-Sponville, A. (2003). in *Les débats du CNDP : l'ennui à l'école*. Paris :Albin Michel.
- Cooper, E. & Dinerman, H. (1951) in *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz. (11^{ème} édition,2001).
- Devillard, O. (2005). *Dynamiques d'équipes*. Paris : Editions d'Organisation.
- De Peretti, A., Boniface, J. , & Legrand, J.A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : Editions ESF.
- De Ketele, J.M. (1981). *Observer pour éduquer*. Berne, Suisse : Paul Lang.
- De Ketele, J.M. (1982). *Docimologie*. Louvain-La-Neuve, Suisse : Cabay.
- De Landsheere, G , & De Landsheere, V. (1982). *Définir les objectifs de l'éducation*. Liège, Belgique : Thone.
- De Rosnay, J. (1995). *L'homme symbiotique*. Paris : Seuil.

- Dubar, C. (1996). *La formation professionnelle continue*. Paris : Editions La découverte.
- Dubet, F. (2003). in *les débats du CNP : l'ennui à l'école*. Paris : Albin Michel.
- Du Merle, O. (2005). *Cerveau, communication et management*. Paris : Liaisons.
- Duvillier, T. , Genard, J.L. , & Piraux, A. (2003). *La motivation au travail dans les services publics*. Paris : L'Harmattan.
- Eysenck, H.G. (1992) in *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz. (11^{ème} édition, 2001).
- Festinger, L. (1957), *A theory of cognitive dissonance*. New York, USA : Harper.
- Fischer, G.N. (2010), *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod (4^{ème} édition, 2010).
- Freedman, J.L. , & Fraser, S.C. (1966). Compliance without pressure : The foot in the door technique. *Journal of personality and social psychology*, 195-202.
- Foucambert, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris : Bibliothèque Richaudeau / Albin Michel. (Réédition, 1996).
- Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Paris : Belin.
- Guyot, J-L., Mainguet, C. & Van Haepen, B. (2003), *La formation professionnelle continue, l'individu au cœur des dispositifs*. Bruxelles : De Boeck.
- Mc Gregor, D. (1949), *La dimension humaine de l'entreprise*. New York, USA : Academic Press.
- Guimond, S. (2004). in *Revue Française de Pédagogie*, n°148.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz. (11^{ème} édition, 2001).
- Hugon, M.A. , & Hardy, M. (2006). Susciter des dynamiques de découverte et de changement : analyse de formations interactives dans le premier et dans le second degrés. *Recherche et Formation*, 57-71.
- Heidegger, M. (1986), *Etre et temps*. Paris : Gallimard.
- Imbert, F. (2000) *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : Editions ESF.
- Imbert, F. (1997). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : Editions ESF.
- Imbert, F. (1992). Groupe Balint et formation des pédagogues. *Pratiques de formation*, (23), 95-109.
- Joule, R.V. , & Beauvois, J.L. (1998). *La soumission librement consentie*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Kiesler, C.A. (1971). *The psychology of Commitment*. New York : Academic Press.
- Lazarfeld, P. (1966). The use of panels in social research. *Revue Public opinion and communication*, (B 587), 511-519.
- Lazzeri, C. , & Caille, A. (2004). La reconnaissance aujourd'hui. *Revue du MAUSS* , (23), 88 -113.
- Legrand, L. (1986). *La pédagogie différenciée*. Paris : Editions du Scarabée.
- Legrand, L. (2005). *Réflexions sur quelques problèmes de l'Education Nationale parmi tant d'autres*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Le Moigne, J.L. (1995). *Que sais je : Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Levinas, E. (1963). *Difficile liberté*. Paris : Albin Michel (2^{ème} édition, 1976).
- Levinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Montpellier : Fata Morgana (Réédition 1978).
- Levy, P. (1997). *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La découverte.
- Lewin, K. (1946). *Frontiers in Group Dynamics*. New York, USA : Academic Press.
- Mallet, J. (2003). *Les sujets en formation : illusion et nécessité ?* Aix en Provence : Editions Département des Sciences de l'Education de l'Université de Provence.
- Mallet, J. (1996). *Développement des personnes et développement des organisations*. Aix en Provence : Editions Département des Sciences de l'Education de l'Université d'Aix en Provence.
- Mauss, M. (1966). *Essai sur le don in sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Mayo, E. (1949). *The social problem of an industrial civilization*. New York, USA : Editions Routledge.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority : an experimental view*. New York, USA : Harper Colophon Books.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Editions du seuil (Réédition avril 2005).
- Morin, E. (1994). *Mes démons*. Paris : Editions du seuil.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Editions du Seuil (réédition septembre 2000).

Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mugny, G. , Quiamzade, A. , Pigièrè, D. , Dragulescu. A. ,& Buchs, C. (2002). Self Compétence, interaction style and expert social influence : Toward a correspondence synthesis. *Swiss Journal of Psychology*, 153-166.

Nahoum, Grappe, V. , Dubet, F. , & Meirieu, P. (2003). *Les débats du CNDP : L'ennui à l'école*. Paris : Albin Michel.

Nizet, J. (1984). *Violence et Ennui*. Paris : Presse Universitaire de France.

Nizet, J. , & Bourgeois, E. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presse Universitaire de France (2^{ème} édition ,1999).

Saillot, I. (2006). *Dissonance cognitive et langage inconsistant de Pierre Janet : rapprochement*. *Janetian Studies* (3).

Spinoza, (1675). *L'éthique*. Traduit par Roland Caillois. Paris : Gallimard (Edition de 1954).

Vial, M. , & Caparros-Mencassi, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Index des figures

1. De l'engagement des professeurs aux progrès accomplis par leurs élèves	9
2. Quatre facteurs de motivation dans la fonction publique	15
3. L'arbre des causes d'Ishikawa	25
4. Les traits de personnalité selon Eysenck	33
5. Plan d'animation d'une circonscription pour l'année 2010-2011	45
6. Les quatre groupes en présence dans l'expérimentation proposée	48
7. Les élèves et les enseignants présents dans chacun des groupes	49
8. Grille de stage	52
9. Suivi après stage	52

10. Extrait d'un livret de l'élève / Renseignement d'un domaine	56
11. Etablissement des indices M.U.C.E.R	57
12. Grille d'analyse modifiée s'inspirant des indices M.U.C.E.R	58
13. Comparaison des questionnaires élaborés pour les différents acteurs	63
14. Grille d'observation des professeurs	66
15. Grille d'observation des élèves	67
16. Grille d'observation des formateurs	67
17. Les quatre catégories d'élèves mises en avant lors des évaluations nationales	68
18. Groupe expérimental / Evolution enregistrée entre mai et décembre 2009	70
19. Groupe témoin n°1 / Evolution enregistrée entre mai et décembre 2009	71
20. Groupe témoin n°2 / Evolution enregistrée entre mai et décembre 2009	72
21. Groupe témoin n°3 / Evolution enregistrée entre mai et décembre 2009	74
22. a et b / Comparaison des évolutions entre mai 2009 et avril 2010 ,G.E et G.T.1	75
23. a et b / Comparaison des évolutions entre mai 2009 et avril 2010 , G.T.2 et G.T.3	77
24. Regard sur l'évolution des élèves dans les exercices de niveau 2,3 et 4	78
25. a et b / Comparaison des résultats en français entre mai 2009 et avril 2010	80
26. a et b / Un regard plus spécifique sur les progrès en français	81
27. a et b / Comparaison des résultats en maths entre mai 2009 et avril 2010	82
28. a et b / Un regard plus spécifique sur les progrès en mathématiques	82
29. a et b / Les domaines de progrès dans la classe du G.E	84
30. a et b / Les domaines de progrès dans la classe du G.T.1	85
31. Les progrès réalisés dans les six domaines et sur l'ensemble du livret scolaire	88
32. Regard comparé sur les élèves des catégories opposées,1 et 4	88
33. Regard sur les élèves des catégories voisines, 2 et 3	89
34. Questionnaire à l'attention des maîtres / réponse à la question 3	91

35. Questionnaire à l'attention des maîtres / réponse à la question 4	92
36. Questionnaire à l'attention des maîtres / réponse à la question 1	92
37. Questionnaire à l'attention des maîtres / réponse à la question 2	93
38. Questionnaire à l'attention des maîtres / réponse à la question 5	94
39. Questionnaire à l'attention des maîtres / réponse à la question 6	94
40. Questionnaire à l'attention des élèves / réponse à la question 1	97
41. Questionnaire à l'attention des élèves / réponse à la question 2	97
42. Questionnaire à l'attention des élèves / réponse à la question 3	97
43. a et b / Questionnaire à l'attention des élèves / réponse à la question 4	98
44. Questionnaire à l'attention des élèves / réponse à la question 5	99
45. Questionnaire à l'attention des élèves / réponse à la question 6	99
46. Changement de pratique constaté chez les enseignants	108
47. Grille modifiée M.U.C.E.R appliquée à Yoan (catégorie 1)	116
48. Extrait des 3 bulletins trimestriels de Yoan	117
49. Grille d'observation de Yoan utilisée en décembre 2009 et en février 2010	119
50. Grille modifiée M.U.C.E.R appliquée à Sabrina (catégorie 2)	122
51. Extrait des 3 bulletins trimestriels de Sabrina	123
52. Grille d'observation de Sabrina utilisée en décembre 2009 et en février 2010	125
53. Grille modifiée M.U.C.E.R appliquée à Abdou (catégorie 3)	128
54. Extrait des 3 bulletins trimestriels d'Abdou	129
55. Grille d'observation d'Abdou utilisée en décembre 2009 et en février 2010	132
56. Grille modifiée M.U.C.E.R appliquée à Angélique (catégorie 4)	134
57. Extrait des 3 bulletins trimestriels d'Angélique	135
58. Grille d'observation d'Angélique utilisée en décembre 2009 et en février 2010	138
59. Projet d'apprentissage / Partie commune à tous les élèves de la classe	144

60. Partie spécifique pour un élève de la classe rencontrant des difficultés	145
61. Partie spécifique pour un élève en avance sur ses camarades	146
62. Vue d'ensemble sur les différents projets d'apprentissage à mettre en œuvre	147
63. Exemple d'évolution des différents types de projets d'apprentissage	148
64. Esquisse d'un cadre pour un projet d'école / diagnostic pour un groupe scolaire	151
65. Priorités et objectifs opérationnels pour un projet d'école	153
66. Fiche Action pour un projet d'école	154
67. L'évaluation des élèves dans le cadre du projet d'école	155
68. Préparation d'un conseil de cycle / Chronologie des 5 moments clés	156
69. Ordre du jour du conseil de maîtres de cycle	157
70. Les critères permettant d'apprécier une concertation des maîtres	160
71. a et b / Bilan de stage / Volet anonyme / Volet personnalisé	163
72. Modèle de contrat entre un professeur des écoles et un formateur	165
73. Grille d'observation d'un changement de posture	166
74. Les cinq objectifs socio-affectifs selon R.Krathwohl	166

GLOSSAIRE

Accompagnement : *Imbert (2000) – Vial & Mencassi (2007)- page 36*

L'accompagnement est une forme d'intervention éducative qui participe à l'orientation de l'autre en lui laissant les choix, en ouvrant simplement des possibilités. Le but appartient toujours à l'accompagné. L'acte d'accompagner s'apparente à l'idée d'aller avec, et de devenir ainsi le compagnon de route. Il signifie aussi soutenir autrui, au sens musical du terme, c'est à dire mettre en valeur, favoriser le potentiel de l'accompagné.

Aide personnalisée : *pages 116,122,128 et 135*

Dispositif d'aide intégré dans la réforme pour l'école, proposant deux heures supplémentaires par semaine (60 heures dans l'année) pour les élèves rencontrant des difficultés. Ces heures individualisées ou plus généralement en petit groupe se rajoutent aux 24 heures hebdomadaires vécues au sein du groupe classe.

Amorçage : *page 8*

Technique consistant à aguicher un client sur un produit, puis à l'orienter sur un autre achat plus coûteux ; technique basée sur le principe selon lequel prendre une décision est difficile, mais revenir sur celle-ci l'est encore davantage.

Attitude : page 28

L'attitude lie la pensée et les comportements ; elle permet l'argumentation au service des idées et de leur généralisation. Elle renvoie à la personnalité du sujet et à ses motivations internes.

Catégorie d'élèves : pages 26 et 65

Depuis 2009, le ministère de l'Éducation Nationale a défini quatre catégories permettant de faire une photographie des résultats des élèves lors des évaluations nationales : les élèves qui ont des acquis insuffisants (catégorie 1 / faibles) ; ceux qui ont des acquis encore fragiles (catégorie 2 / moyens faibles) ; ceux qui ont de bons acquis (catégorie 3 / moyens forts) et ceux qui ont des acquis très solides (catégorie 4 / forts).

Changement : page 35

Le changement que l'on vise n'a pas une seule mais plusieurs sources possibles et entraîne une réversibilité de la pensée ; il ne s'agit pas de rechercher une conversion à un nouveau point de vue mais à susciter la prise de conscience de la diversité des points de vue, en créant ainsi des boucles ouvertes. Dans cette acception, le point de vue de chacun s'inscrit dans une perspective nouvelle, à partir d'un cadre de référence élaboré collégialement.

Compétence : Abernot (1996)- pages 19 et 140

- La compétence est le savoir potentiel : le miroir est censé donner une image aussi exacte que possible de la compétence sur un tout grâce à une performance sur une partie.
- Sur le plan institutionnel, la compétence se réfère au socle commun, composé de sept compétences, elles-mêmes déclinées en domaines puis en items.

Communication : Ardoino (2000)- page 35

La communication est un échange de significations référé à une temporalité qui produit de ce fait des effets de sens. L'altération est l'une de ses caractéristiques essentielles. Celle-ci suppose la reconnaissance d'une hétérogénéité, de la légitimité des différences entre les partenaires.

Comportement : page 28

Le comportement est le signe visible montrant l'engagement du sujet. A l'inverse de l'attitude, il ne se réfère pas *a priori* à un cadre clairement posé, il n'est pas nécessairement anticipé par une pensée ou une décision prise en amont.

Connaissance : pages 15

Elle suppose la maîtrise des savoirs et leur mise en application, dans des contextes différents. Autrement dit, la connaissance passe par la maîtrise du concept et la capacité du sujet à transférer ses savoirs. On se situe au troisième niveau de la taxonomie de Bloom (ce qu'il appelle l'application).

Consistance : Moscovici - page 17

Principe selon lequel le même message est délivré au sujet. On distinguera la consistance diachronique (celle d'une même personne à travers le temps) et la consistance synchronique (deux personnes distinctes). *A contrario*, une contradiction entre les deux messages va considérablement atténuer l'impact du message.

Démarche artistique : page 16

Elle se décline en trois étapes : le passage d'une écoute (ou d'une observation globale) à une écoute (ou une observation) sélective ; le repérage d'éléments puisés dans l'œuvre originelle

réintroduits dans une tentative de l'élève, à la manière de l'artiste ; la sélection libre et personnelle d'idées récupérées parmi le florilège d'œuvres découvertes au fil de l'année. La finalité est donc la créativité de l'élève.

Démarche d'investigation : *page 16*

Elle se décline en cinq étapes : l'observation d'un phénomène ; le questionnement ; l'investigation proprement dite ; la mise en commun ; enfin la confrontation de l'expérience avec la connaissance. La démarche est donc affiliée à un enjeu de connaissance clairement identifié.

Dissonance cognitive : *Festinger (1957)- page 10*

Processus selon lequel les individus aspirent à éliminer après-coup les faits de pensée ou les faits comportementaux présents en eux et qui sont contradictoires. C'est un état de tension désagréable dû à la présence simultanée de deux cognitions psychologiquement inconsistantes : idées, opinions d'un côté ; comportements de l'autre.

Durée : *Bergson (1907) – page 32*

Le temps vécu par la conscience, autrement dit le temps subjectif. Maîtriser ce temps suppose la faculté de se plonger dans son moi profond, appréhender la durée et faire le lien entre cette mémoire d'imagination qui saisit des instants particuliers de son existence et le désir d'avenir.

Effet de gel : *page 10*

Une fois l'engagement pris, il débouche sur une consolidation des attitudes et sur une plus grande résistance au changement. Le comportement est ainsi stabilisé et entraîne de nouveaux comportements allant dans le même sens (effet de pied-dans-la-porte).

Engagement : *Kiesler (1971) – Joule & Beauvois (2009) – page 7*

L'engagement est le lien qui unit l'individu à ses actes comportementaux ; c'est la situation qui, en fonction de ses caractéristiques objectives, engage ou non l'individu dans ses actes.

Ennui : *Comte-Sponville (2003)- page 31*

L'ennui arrive lorsqu'on n'a plus rien à se mettre sous la dent. C'est un temps vide. C'est le ressentiment du temps. Or, ce n'est jamais le temps qui est intéressant mais ce que le temps contient ou ce qu'on en fait. Encore faut-il désirer ce qui est (c'est à dire aimer) ou ce qu'on fait (c'est à dire vouloir). C'est précisément ce que l'ennui ne sait pas faire. Le désir et le réel ont cessé de coïncider : ce qui est, j'échoue à le désirer ; ce que je désire échoue à être.

Enquête diagnostique : *page 62*

Dans ce cadre, les hypothèses sont déjà émises, les matériaux à observer sélectionnés, il s'agit d'évaluer l'importance des facteurs en cause, de mesurer les variables. Les observations seront rangées dans un système pré-établi de catégories définies de la même façon par tous les observateurs et les résultats exprimés de façon systématisée.

Enquête P.I.S.A : *pages 4 et 27*

Programme international pour le suivi des acquis des élèves. Etude comparée des évaluations internationales dans le domaine de la compréhension de l'écrit, de la culture mathématique et de la culture scientifique.

Entretien à question ouverte : *page 57*

L'enquêteur est tenu de poser des questions précises, libellées d'avance, suivant un ordre prévu. L'enquêté, lui, est libre de répondre comme il le désire, mais dans le cadre de la question posée.

Ethique : *Spinoza – page 37*

Il convient de prendre garde de ne pas confondre sa propre conception de la perfection et celle d'autrui. Dans cette acception, chaque individu doit selon son libre arbitre se doter d'un code de conduite et s'efforcer de le respecter.

Étiquetage : *Joule & Beauvois (1998) - Nizet (1997) – pages 9 et 36*

- Technique consistant à établir un lien entre ce que vient de faire une personne et ce qu'elle est, en mettant l'accent sur le trait ou sur les valeurs correspondant au comportement ultérieur recherché.

- En formation, la fonction d'étiquetage consiste à mettre des mots nouveaux sur des comportements ou des caractéristiques d'acteurs qui étaient nommés autrement. Elle renforce la prise de conscience parce que les expériences antérieures prennent du sens et que l'apprenant à l'équipement conceptuel lui permettant de les identifier.

Évaluer : *De Ketele (1982) - page 19*

Évaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision.

Fidélité de l'évaluation : *Abernot (1988) – page 20*

Une évaluation fidèle aboutit au même résultat quel que soit le nombre de passations et de correcteurs.

Formation professionnelle continue : *Guyot, Mainguet & Van Haeperen (2003) - page 39*

La formation professionnelle continue pour adultes recouvre tous les types de formations organisées, financées, patronnées par les pouvoirs publics pour acquérir des connaissances ou des qualifications nouvelles, dans le cadre de leur emploi du moment et dans la perspective d'un emploi futur.

Guidage : *page 36*

Contrairement à l'optique d'un accompagnement, le but est fixé par le formateur ou par l'enseignant. Le guidage impose ou facilite le dépassement de l'obstacle en apportant à autrui les béquilles nécessaires, tendant la main à l'apprenant et en l'orientant pas à pas vers la destination définie en amont.

Information : *Ardoino (2000) - page 35*

L'information permet la transmission de données. Dans cette acception, l'émetteur détient le pouvoir et le récepteur est un pôle d'inertie. Une bonne information est celle qui réduit ou au mieux élimine le bruit et le parasitage.

Intelligence : *De Rosnay (1995) - page 13*

L'intelligence est la capacité de chacun à se remettre en cause ; c'est une aptitude à vivre à bonne distance de deux extrêmes : le désordre qui disloque et l'ordre qui fige.

Intelligence collective : *Mallet (1996) - Levy (2010) - page 13*

C'est une intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel et qui aboutit à une mobilisation effective des compétences. Elle est rendue possible en stimulant

une néguentropie entre deux polarités : celle d'une connaissance croissante de chacun et celle d'une posture de plus en plus soucieuse d'autrui.

Méthode expérientielle : *Ellis & Kruganski (1992) page 17*

Les sujets s'exercent eux-mêmes à résoudre des problèmes.

Méthode d'instruction par l'exemple : *Ellis & Kruganski (1992) page 17*

Un enseignant donne des exemples sur la façon de résoudre les problèmes.

Motivation : *Lewin (1946)- page 11*

La motivation précède l'engagement ; elle s'apparente au désir de changement, au moteur.

Négativité : *Ardoino & Berger (1989) – page 3*

Capacité reconnue à tous les partenaires inscrits dans une situation donnée de répondre (principe de l'autorisation) par des stratégies différentes (principe de la multiréférentialité) par rapport à celles dont ils se sentent les objets. Capacité de dire non à toute stratégie imposée ou ressentie comme telle par ces derniers.

Néguentropie : *page 14*

Une croissance, un développement. A l'inverse, l'homéostasie révèle un état relativement stable.

Niveaux d'exercice : *page 52*

Dans l'expérimentation, les élèves sont soumis à des exercices de niveau gradué, pour un même domaine. Cinq niveaux sont ainsi identifiés. L'exercice de niveau 0 est préparatoire à celui qui est proposé lors des évaluations nationales CE1 (niveau 1); autrement dit, il met en avant les pré-requis nécessaires à sa réalisation, il allège la tâche et met ainsi l'élève en confiance. L'exercice de niveau 2 est présenté de la même manière que celui de niveau 1, avec des variables didactiques différentes (objectif de maîtrise) ; l'exercice de niveau 3 touche le même domaine mais dans un contexte différent (objectif de transfert) ; le niveau 4 s'évalue dans une situation naturelle où l'élève montre son appropriation de ce domaine (objectif d'expression)

Observation-participation : *page 61*

Elle implique que l'observateur participe, qu'il soit donc accepté au point de s'intégrer dans le groupe, de se faire presque oublier en tant qu'observateur, mais en restant présent en tant qu'individu.

Performance : *Abernot (1996)- page 19*

La performance est le résultat concret produit par un sujet ; elle ne peut porter que sur une partie de ce qui constitue la compétence.

Programme personnalisé de réussite éducative : *page 141*

Dispositif d'aide engageant le professeur des écoles ou du collège, l'élève et ses parents sur quelques objectifs précis à atteindre dans un temps limité et pré-défini.

Responsabilité : *Lévinas (1972) – Heidegger (1986)- page 38*

La responsabilité s'apparente à un souci mutuel, qui appelle dans un premier temps l'oubli de soi, nécessite de se mettre à la place de l'autre, puis à l'aider à y voir clair dans son propre souci et à se rendre libre pour lui, sans décharger pour autant ce dernier de son souci.

Rigidité : Grawitz.M (2001) – page 29

La rigidité rend les individus incapables de s'adapter rapidement à des situations dont ils n'ont pas l'habitude. Leur comportement est en apparence décidé. En fait, ils refusent inconsciemment à percevoir la réalité ; ils vivent de préjugés, de stéréotypes. Leur pensée ne cherche plus qu'à s'entretenir elle-même.

Savoir : Bloom (1956)- Abernot (1988)

Premier niveau d'objectif selon la taxonomie de Bloom. L'unité de savoir est d'abord appréhendée par réception. A partir de deux unités de savoir, deux mots, deux faits, un rapport de compréhension peut s'établir (deuxième niveau), sur lequel peut s'appuyer une réponse.

Socle commun de connaissances et de compétences : page 140

C'est le bagage minimum que l'on est en droit d'attendre d'un élève avant qu'il ne quitte la scolarité obligatoire. Fixé par le bulletin officiel du 19 juin 2008, décliné sous la forme d'un référentiel personnel de compétences (juillet 2010), il se compose de sept compétences : maîtrise de la langue ; langues vivantes ; éléments de culture mathématique, scientifique et technologique ; TICE ; culture humaniste ; compétences sociales et civiques ; autonomie et initiative.

Soumission librement consentie : Joule & Beauvois (1998)- page 10

C'est un type d'influence consistant à amener quelqu'un à se comporter de façon différente par rapport à son habitude, de telle sorte qu'il a le sentiment de faire librement ce qu'on lui demande, alors qu'il a été manipulé.

Taxonomie : Bloom (1956) – Landsheere (1982) – Krathwohl (1970)- pages 20, 21, 25 et 32

Classification établie selon un ou plusieurs critères. Par exemple, dans la taxonomie de Bloom, le critère est la complexité.

Validité de l'outil : Abernot (1988), page 20

Un outil valide évalue ce qu'il est censé évaluer : rien de plus, rien de moins, rien d'autre.

Table des matières détaillée

Chapitre 1 Repères théoriques	10
1.1 L'engagement	10
1.1.1 Essai de définition	10
1.1.2 La psychologie de l'engagement	11
1.1.3 Les effets de l'engagement	13
1.1.4 Le lien entre ces théories et l'engagement des professeurs que nous souhaitons	13
1.1.5 Engagement et Motivation	14
1.2 Les pratiques	18
1.2.1 Les principales pratiques existantes	18
1.2.2 Le choix de la pratique pertinente	20
1.2.3 Les apports des neurosciences et de la psychologie cognitive	20
1.2.4 Croisement de ces différents apports dans le cadre de la présente recherche	21
1.3 L'évaluation des résultats des élèves	22

1.3.1 Bien discerner la performance de la compétence	22
1.3.2 Préserver une vision multidimensionnelle	23
1.3.3 Passer d'une logique de programme à celle de stratégie	24
1.3.4 De l'évaluation de l'élève à l'entame d'une discussion personnalisée	24
1.3.5 L'exploitation des évaluations nationales	25
1.4 <i>L'attitude</i>	31
1.4.1 Définition	31
1.4.2 Les caractéristiques des attitudes	32
1.4.3 Les différentes attitudes repérées chez les élèves	33
1.4.4 A propos de l'ennui	34
1.4.5 Les objectifs socio- affectifs	35
1.5 <i>La formation</i>	36
1.5.1 L'art d'enseigner à des adultes	37
1.5.2 Le constructivisme piagétien appliqué à la formation	37
1.5.3 Distinguer l'information et la communication	38
1.5.3 Boucles fermées et boucles ouvertes	38
1.5.5 De la formation à l'accompagnement	39
1.5.6 De l'accompagnement individuel à un accompagnement collectif	38
1.5.7 La formation continue des maîtres	43
Chapitre 2 Présentation du dispositif expérimental	47
2.1 <i>Cadre et délimitation de l'expérimentation</i>	48
2.2 <i>La formation à l'attention des enseignants</i>	50
2.2.1 L'identification des compétences	50
2.2.2 Aide didactique puis méthodologique	51
2.3 <i>La mesure des attitudes et des changements</i>	53
2.3.1 La mesure des performances des élèves	53
2.3.2 L'interview réitéré des différents acteurs	60
2.3.3 L'observation directe	64
Chapitre 3 Présentation des résultats obtenus et discussion	68
3.1 <i>Les évaluations des élèves</i>	
3.1.1 L'évaluation effectuée en décembre 2009	68
3.1.2 L'évaluation effectuée en avril 2010	75
3.1.3 Regard sur les performances des élèves moyens forts et forts	78
3.1.4 Regard plus spécifique sur les résultats en français et en mathématiques	80
3.1.5 Les progrès réalisés sur les domaines ciblés et sur l'ensemble des programmes	88
3.2 <i>Analyse des questionnaires</i>	90
3.2.1 Les professeurs	90
3.2.2 Les élèves	96

3.2.3 Les formateurs	101
3.3 <i>Les observations sur le terrain</i>	105
3.3.1 L'évolution des pratiques des professeurs	105
3.3.2 L'évolution des comportements des élèves	108
3.3.3 L'évolution du positionnement des formateurs	110
3.4 <i>Synthèse de l'ensemble des résultats</i>	113
Chapitre 4 Etude de cas	115
4.1 Etude d'un cas d'élève ayant des acquis insuffisants : Yoan	116
4.1.1 Les résultats de mai 2009, décembre 2009 et avril 2010	116
4.1.2 Regard partiel sur les bulletins scolaires	117
4.1.3 Les interviewes de Yoan en novembre et en mars	118
4.1.4 L'observation de Yoan en classe et en aide personnalisée	119
4.1.5 Perspectives ou pistes possibles	120
4.2 Etude d'un cas d'élève ayant des acquis encore fragiles : Sabrina	122
4.2.1 Les résultats de mai 2009, décembre 2009 et avril 2010	122
4.2.2 Regard partiel sur les bulletins scolaires	123
4.2.3 Les interviewes de Sabrina en novembre et en mars	124
4.2.4 L'observation de Sabrina en classe et en aide personnalisée	125
4.2.5 Perspectives ou pistes possibles	127
4.3 Etude d'un cas d'élève ayant de bons acquis : Abdou	128
4.3.1 Les résultats de mai 2009, décembre 2009 et avril 2010	128
4.3.2 Regard partiel sur les bulletins scolaires	129
4.3.3 Les interviewes d'Abdou en novembre et en mars	130
4.3.4 L'observation d'Abdou en classe et en aide personnalisée	131
4.3.5 Perspectives ou pistes possibles	133
4.4 Etude d'un cas d'élève ayant des acquis très solides	134
4.3.1 Les résultats de mai 2009, décembre 2009 et avril 2010	134
4.3.2 Regard partiel sur les bulletins scolaires	135
4.3.3 Les interviewes d'Angélique en novembre et en mars	136
4.3.4 L'observation d'Angélique en classe et en aide personnalisée	138
4.3.5 Perspectives ou pistes possibles	139
Chapitre 5 Contributions	141
5.1 Susciter ou renforcer l'engagement du professeur	142
5.1.1 Stratégie	142
5.1.2 Un document de référence	143
5.1.3 Le projet d'apprentissage de l'élève	143
5.1.4 Comment élaborer le projet de la période suivante	147
5.1.5 En quoi le cadre incite le professeur à rentrer dans les problématiques souhaitées	149
5.2 Susciter ou renforcer l'engagement d'une équipe de professeurs	151

5.2.1 Stratégie	151
5.2.2 Un formulaire d'élaboration des projets d'école qui crée un questionnement	151
5.2.3 Quelle conduite de réunion une fois le projet d'école élaboré	156
5.2.4 En quoi le cadre incite les professeurs à rentrer dans les problématiques souhaitées	159
5.3 Aider le formateur à apprécier l'impact de son action	162
5.3.1 L'analyse du bilan de stage	162
5.3.2 Le nombre de contrats de suivi passé avec les maîtres	164
5.3.3 Le constat d'un changement de posture chez les enseignants	165
5.3.4 L'évaluation des élèves	166
5.3.5 La pertinence des échanges lors de la journée de retour	167
Conclusion	168
Bibliographie	171
Index des figures	175
Glossaire	178

Influence de l'engagement des enseignants sur les résultats des élèves

ANNEXES



Sommaire

1 - Evaluation proposée aux élèves de CE2 en décembre 2009 puis en avril 2010

- 1.1 Les objectifs retenus 187
- 1.2 Maîtrise de la langue 188
- 1.3 Mathématiques 197

2 - Indications sur l'analyse des contenus des interviewes et des observations des élèves et des enseignants.

- 2.1 L'analyse des contenus d'interviewes 204
- 2.2 Un exemple de traitement d'une question 205
- 2.3 L'analyse des contenus d'observations 207

1 Evaluation proposée aux élèves de CE2 en décembre 2009 puis en avril 2010

Celle-ci porte sur six objectifs pour un suivi de cohorte du CE1 au CE2

1.1 Les objectifs retenus

FRANÇAIS

- A. Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions (échantillon : 47.3% réussite à l'évaluation nationale de mai 2009). Items 1,2 et 3.
- B. Conjuguer les verbes du premier groupe, « être » et « avoir », au présent, au futur, au passé composé de l'indicatif (échantillon : 36% réussite en mai 2009). Items 4,5 et 6
- C. Orthographier, sous la dictée, les mots les plus fréquents, notamment les mots invariables, ainsi que des mots fréquents avec accents (échantillon : 48.2% réussite en mai 2009). Items 7,8 et 9.

MATHEMATIQUES

- D. Connaître et utiliser des procédures de calcul mental pour calculer des sommes, des différences, des produits. Calculer en ligne des suites d'opérations (échantillon : 50.8% réussite en mai 2009 à l'évaluation nationale de mai 2009). Items 10,11 et 12
- E. Connaître et utiliser les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction (échantillon : 61.6% réussite en mai 2009). Items 13,14 et 15.
- F. Résoudre des problèmes concrets (échantillon : 52.1% réussite en mai 2009). Items 16, 17 et 18.

Les différents niveaux de difficulté

Cette évaluation propose pour chaque objectif cinq niveaux de maîtrise :

- Exercice dont le niveau de difficulté est inférieur à celui des évaluations : niveau 0
- Exercice identique à celui proposé lors de l'évaluation nationale : niveau 1
- Seules les données de l'exercice changent : niveau 2
- La compétence demeure mais l'exercice est différent : niveau 3
- L'élève est évalué dans un contexte naturel où il montre sa capacité à transférer son savoir (niveau 4).

Remarque préalable

Avant de procéder à l'expérimentation grandeur nature, nous avons procédé à un test sur trois classes. Or l'évaluation telle qu'elle a été façonnée a laissé apparaître un vice de forme : dans deux domaines (techniques opératoires et calcul mental) le niveau 4 supposé être le plus difficile (réinvestissement du savoir dans une situation naturelle) a été plus souvent réussi que le niveau 3 (application dans une autre situation, donnée sous la forme d'un exercice). Il a donc été nécessaire d'ajuster l'outil pour les passations officielles de décembre 2009 et avril 2010.

1.2 Maîtrise de la langue

1.2.1 Lecture

Niveau 0 : Pré-requis

Le texte suivant est lu aux élèves, les enfants n'ont pas le texte sous les yeux :

« Simba était au camp depuis déjà quelques mois, lorsqu'un matin, Akimbo arriva en retard à l'école et se fit rappeler à l'ordre par le maître qui ne plaisantait pas avec les horaires. La journée avait donc plutôt mal commencé. Mais peu après la récréation, les choses s'envenimèrent. Akimbo était en classe sur son banc, lorsqu'il entendit des cris à l'extérieur.

-Un lion ! hurla quelqu'un. Il y a un lion qui arrive dans la cour ! Aussitôt toute la classe sauta sur ses pieds et se précipita vers les fenêtres. Effectivement, Simba trottnait nonchalamment sur le sentier qui menait à l'école, la tête et le nez au vent. L'espace d'une seconde, Akimbo eut peine à le reconnaître. De loin, ce lion lui paraissait beaucoup plus grand que Simba. Mais lorsqu'il aperçut sa tâche plus sombre sous son menton, ses derniers doutes s'envolèrent... »

Puis le texte est adressé aux élèves dans sa version écrite. Les mots difficiles (soulignés) sont expliqués. D'autres peuvent également l'être, à la demande des enfants.

La première question « Qui est Simba ? Qui est Akimbo ? » est résolue collectivement. Puis chacun répond aux trois questions lues à haute voix par le maître :

Item 1 : Qui arrive en retard à l'école ? Qui ne plaisante pas avec les horaires ?

Item 2 : Que font les élèves de la classe quand Simba arrive près de l'école ?

Item 3 : Comment Akimbo réussit à reconnaître Simba, le lion ?

Codage : code 1 si

Item 1 : la réponse indique que c'est Akimbo qui arrive en retard et que le maître ne plaisante pas avec les horaires.

Item 2 : la réponse indique que les enfants sautent sur leurs pieds et se précipitent vers les fenêtres.

Item 3 : la réponse indique qu'Akimbo reconnaît Simba par sa tâche plus sombre sous son menton.

Niveau 1 : Exercice n°13 – Evaluations nationales

Avant le début de l'exercice, écrire au tableau les quatre titres suivants :

« Visite au zoo - Une sortie – Un lion à l'école – Un lion qui a peur ».

S'assurer que rien d'autre n'est écrit sur cette partie du tableau et que ces quatre titres sont visibles par tous.

Dire aux élèves :

« Vous allez lire silencieusement l'histoire d'une étrange visite dans une école. Vous allez vite découvrir ce qui arrive. Cette histoire est extraite d'un livre qui s'appelle « Akimbo et les lions ». Je vais vous lire les quatre premières lignes.

Quand vous aurez fini de lire l'histoire, vous pourrez la relire une deuxième fois pour mieux la comprendre. S'il y a des mots que vous ne comprenez pas, vous pouvez me questionner. Ensuite, vous répondrez aux questions écrites sur votre cahier. Je vous lis le début. »

Lire jusqu'à « s'envenimèrent » et expliquer le sens de ce mot : par exemple les choses vont aller de plus en plus mal.

Puis dire : « A vous de lire la suite et de répondre aux questions ».

Simba était au camp depuis déjà quelques mois, lorsqu'un matin, Akimbo arriva en retard à l'école et se fit rappeler à l'ordre par le maître qui ne plaisantait pas avec les horaires. La journée avait donc plutôt mal commencé. Mais peu après la récréation, les choses s'envenimèrent.

Akimbo était en classe sur son banc, lorsqu'il entendit des cris à l'extérieur.

-Un lion ! hurla quelqu'un. Il y a un lion qui arrive dans la cour ! Aussitôt toute la classe sauta sur ses pieds et se précipita vers les fenêtres. Effectivement, Simba trottnait nonchalamment sur le sentier qui menait à l'école, la tête et le nez au vent. L'espace d'une seconde, Akimbo eut peine à le reconnaître. De loin, ce lion lui paraissait beaucoup plus grand que Simba. Mais lorsqu'il aperçut sa tâche plus sombre sous son menton, ses derniers doutes s'envolèrent... Le maître ne savait plus que faire. Il leva la main, comme pour prendre la parole, puis la laissa retomber. Pendant ce temps, Simba était entré dans l'enceinte de l'école. Il regardait autour de lui en humant l'air, comme s'il était à la recherche de quelque chose ou, plus exactement de quelqu'un...

Tout se serait très bien passé, si la cuisinière de l'école n'avait pas choisi ce moment pour surgir au coin du bâtiment. Elle n'avait pas vu Simba et, sans rien soupçonner, elle s'avança jusqu'au milieu de la cour.

Là, elle s'arrêta net. Pendant un instant, ils s'immobilisèrent tous deux. La cuisinière, terrifiée, restait clouée sur place et Simba semblait se demander pourquoi elle s'arrêtait ainsi. Était-ce un jeu ? Voulait-elle qu'il fasse semblant de la poursuivre pour s'amuser ?

Extrait de l'œuvre de McCall Smith Alexander, Akimbo et les lions, Folio Cadet – Gallimard Jeunesse

Si les élèves le demandent, expliquer notamment les mots soulignés.

Question :

Item 1' : Trouve un titre à l'histoire parmi les titres écrits au tableau.

Laisser un temps de repos. Puis dire aux élèves :

« Vous allez lire la suite de l'histoire de Simba et répondre aux questions sur votre cahier. Si vous ne comprenez pas certains mots, vous pouvez me questionner »

Tout à coup, la cuisinière poussa un hurlement suraigu, comme si elle était assise sur une punaise et fit un grand bond en arrière. Pour Simba, ce fut le signal : elle voulait jouer ! S'élançant vers elle, il la rattrapa en trois enjambées et lui sauta amicalement sur le dos. Dans la classe, le maître poussa un cri d'horreur et se rua vers la porte.

- Non ! s'exclama Akimbo. Laissez-moi m'en occuper !

Le maître tenta de le retenir, Mais Akimbo lui échappa et se précipita dans la cour. Simba s'était à présent perché sur la pauvre femme qui gémissait de terreur.

- Simba ! cria Akimbo. Ici! Couché !

Dès qu'il entendit sa voix, Simba parut fou de joie. Délaissant la cuisinière, il bondit vers Akimbo et se mit à lui lécher les genoux et les chevilles. Akimbo se pencha pour le gratouiller le poil du cou.

- Il ne faut plus jamais venir me chercher ici, lui glissa-t-il à l'oreille. Tu vas nous attirer des tas d'ennuis, à tous les deux !

Akimbo ne croyait pas si bien dire, car leurs ennuis ne faisaient que commencer. Par chance, la cuisinière n'avait pas une égratignure. Mais elle était hors d'elle, tout comme l'instituteur, qui ordonna à Akimbo de rentrer chez lui sur-le-champ avec son lion et l'attendre là-bas. Après la classe, le maître viendrait parler avec son père.

Si les élèves le demandent, expliquer les mots soulignés.

Questions :

Item 2' : Recopie ce qui indique, dans le texte, que le lion ne veut pas faire de mal.

Item 3' : Akimbo dit à Simba : « Tu vas nous attirer des tas d'ennuis, à tous les deux ! ». De quels ennuis parle Akimbo ?

Codage : code 1 si

Item 1' : le bon titre au texte : « Un lion à l'école » est trouvé.

Item 2' : la réponse indique que le lion veut jouer, qu'il est gentil.

Item 3' : la réponse indique qu'ils risquent de se faire gronder tous les deux.

Niveau 2 : changement des variables didactiques

Le texte support reste le même.

Questions :

Item 1'' : Quel titre peut-on donner à la deuxième partie du texte : « Le maître parle avec le père d'Akimbo – Simba vient chercher Akimbo – La cuisinière joue avec Simba – Akimbo vient chercher Simba »

Item 2'' : Recopie ce qui indique, dans le texte, que le maître est paniqué.

Item 3'' : Akimbo dit au maître : « Non ! laissez-moi m'en occuper ». De qui parle-t-il et pourquoi intervient-il ainsi ?

Codage : code 1 si

Item 1'' : le bon titre au texte : « Simba vient chercher Akimbo » est trouvé.

Item 2'' : la réponse indique que le maître ne savait que faire, levant la main, puis la laissant retomber, puis que le maître pousse un cri d'horreur et se rue sur la porte (pour tenter de secourir la cuisinière).

Item 3'' : la réponse indique qu'Akimbo parle de Simba ; elle précise également qu'il intervient car il connaît ce lion et sait pouvoir rétablir le calme dans l'enceinte de l'école.

Niveau 3 : réinvestissement

De tous les êtres au monde accablés par le destin (et vous savez qu'il n'en manque point), les enfants Baudelaire remportent la palme. Leur série de misères a commencé par un

épouvantable incendie dans lequel ils ont perdu leurs deux parents et le toit qui les avait vus naître. Pareille tragédie suffirait à assombrir une vie entière, mais pour les enfants Baudelaire elle n'a été qu'un début.

Après le drame, les trois orphelins ont été confiés à un parent éloigné, un certain comte Olaf, hélas aussi cruel que cupide. Et comme les parents Baudelaire ont laissé une immense fortune, qui doit revenir aux enfants dès que Violette sera majeure, l'odieux comte Olaf n'a qu'une idée : mettre la main sur ce magot.

Bref, une fois encore, je dois vous mettre en garde : si vous avez ouvert ce livre dans l'espoir de voir nos héros vivre heureux, refermez-le séance tenante. Car Violette, Klaus et Prunille ont beau ne se douter de rien, en regardant défiler la sinistre route des Pouillasses, entassés à l'arrière d'une voiture minuscule, ils sont bien partis pour de nouvelles calamités. D'y penser, j'en ai le cœur serré.

Au volant de la petite voiture, il y avait Mr Poe, un banquier ami de la famille, presque toujours en train de tousser. Chargé des affaires familiales, c'est lui qui avait décidé, après les manigances d'Olaf, de confier les enfants auprès d'un autre parent éloigné, vivant cette fois à la campagne.

Extrait de l'œuvre de Lemony Snicket, Les désastreuses aventures des Orphelins Baudelaire, Tome II.

Questions :

Item 1''' : Quel titre pourrions-nous donner à ce texte : « Cela ne va pas s'arranger pour les enfants Baudelaire - Les enfants Baudelaire partent en vacances – Olaf cherche une bonne idée- La toux de Mr Poe – Violette maîtrise la situation ».

Item 2''' : Qui parle à la première personne du singulier ? Que veut-il nous dire ?

Item 3''' : Recopie les endroits du texte qui montrent qu'il s'agit de la suite d'une histoire où les enfants Baudelaire ont déjà connu des mésaventures.

Codage : code 1 si

Item 1''' : le bon titre « Cela ne va pas s'arranger pour les enfants Baudelaire » est trouvé.

Item 2''' : la réponse indique que c'est le narrateur qui s'exprime ; il nous indique que les enfants vont connaître de nouvelles catastrophes.

Item 3''' : la réponse mentionne « une fois encore », « de nouvelles calamités », « cette fois ».

Niveau 4 : appropriation

Dans une lecture documentaire, par exemple en histoire, l'élève montre sa capacité à déduire de ce qu'il lit des informations implicites. Il renouvelle ce savoir faire à plusieurs occasions.

1.2.2 Conjugaison

Niveau 0

Dire aux élèves :

« Vous avez trois phrases. Pour chacune d'elle, vous devez colorier le cadre dans lequel le verbe est conjugué au temps demandé : pour la 1^{ère} phrase le temps demandé est le présent, pour la 2^{ème} phrase le temps demandé est le futur et pour la 3^{ème} phrase le temps demandé est le passé composé. »

Codage : code 1 si

Item 4 : le cadre « jardinons » est colorié.

Item 5 : le cadre « observera » est colorié.

Item 6 : le cadre « ont mangé » est colorié.

☺ Pour chaque phrase colorie le verbe conjugué au temps demandé

PRESENT

Nous

avons jardiné
jardinerons
jardinons

 avec plaisir.

4	
0	1

FUTUR

Le chat

observe
a observé
observera

 les oiseaux dans l'arbre.

5	
0	1

PASSE COMPOSE

Les deux amis

mangeront
ont mangé
mangent

 des crêpes.

6	
0	1

Niveau 1 : Exercice n°13 – Evaluations nationales

Dire aux élèves :

« Voici trois phrases. Je vais vous les lire.

Pour chaque phrase, vous devez changer le temps du verbe souligné et écrire le même verbe au temps indiqué entre parenthèses. Dans la 1^{ère} phrase, il faut transformer le verbe souligné au présent ; dans la 2^{ème} phrase, il faut transformer le verbe souligné au futur ; dans la 3^{ème}, il faut transformer le verbe souligné au passé composé. »

Codage : code 1 si

Item 4' : le verbe « aimer » est correctement conjugué et orthographié au présent de l'indicatif (3^{ème} personne du pluriel) : aiment.

Item 5' : le verbe « plaisanter » est correctement conjugué et orthographié au futur simple (3^{ème} personne du singulier) : plaisantera.

Item 6' : le verbe « jouer » est correctement conjugué et orthographié au passé composé (1^{ère} personne du pluriel) : avons joué.

Exercice 13

☺ Pour chaque phrase, transforme les verbes soulignés au temps indiqué entre parenthèses :

Les deux amis s'aimaient beaucoup. (transforme le verbe au **présent**)

Les deux amis s' _____ beaucoup.

4'	
0	1

Le maître ne plaisante pas avec les horaires. (transforme le verbe au **futur**)

Le maître ne _____ pas avec les horaires.

5'	
0	1

Dans la cour, nous jouons avec Simba. (transforme le verbe au **passé composé**)

Dans la cour, nous _____ avec Simba.

6'	
0	1

Niveau 2 : changement des variables didactiques

- Même consigne que niveau 1.

Codage : code 1 si

Item 4'' : le verbe « s'amuser » est correctement conjugué et orthographié au présent de l'indicatif (3^{ème} personne du singulier) : s'amuse.

Item 5'' : le verbe « être » est correctement conjugué et orthographié au futur simple (3^{ème} personne du pluriel) : seront.

Item 6'': le verbe « trouver » est correctement conjugué et orthographié au passé composé (2^{ème} personne du pluriel) : avez trouvé.

Pour chaque phrase, transforme les verbes soulignés au temps indiqué entre parenthèses

La petite fille s'amusait avec sa poupée. (transforme le verbe au **présent**)

4''	
0	1

Tic et Tac ne sont pas contents. (transforme le verbe au **futur**)

Derrière le meuble vous trouvez la surprise. (transforme le verbe au **passé composé**)

5''	
0	1

Niveau 3 : réinvestissement

Dire aux élèves :

« Voici trois phrases. Je vais vous les lire.

Pour chaque phrase, vous devez choisir de mettre le verbe entre parenthèses au présent, au futur ou au passé composé.

Item 4''' : phrase **3** : le verbe « être » est correctement conjugué et orthographié au présent de l'indicatif (3^{ème} personne du singulier) : est.

Item 5''' : phrase **2** : le verbe « parler » est correctement conjugué et orthographié au futur simple (1^{ère} personne du pluriel) : parlerons.

Item 6''' : phrase **1** : le verbe « chanter » est correctement conjugué et orthographié au passé composé (3^{ème} personne du pluriel) : ont chanté.

☺ Dans chaque phrase, choisis de mettre le verbe entre parenthèses au présent, au futur ou au passé composé.

1. La semaine dernière, les deux amies (chanter) devant leurs parents.

.....
.....
.....

La semaine dernière, les deux amies devant leurs parents.

4 ''	
0	1

2. Nous (parler) aux journalistes demain.

.....
.....
.....

3. Mon chien (être) petit.

.....
.....
.....

5 ''	
0	1

6 ''	
0	1

Niveau 4 : appropriation

☺ Dans une production écrite de 5 à 10 lignes, la cohérence du système des temps est prise en compte dans le texte produit.

1.2.3 Orthographe

Niveau 0 : Pré-requis

Dire aux élèves :

Sur l'ardoise, vous allez écrire chacun des mots que je vous énonce. Je dirai deux fois chaque mot. Pour ceux qui en ont besoin, les mots « longueur, temps et aujourd'hui » sont affichés dans la classe.

Item 7 : long, longue

Item 8 : un jour, les jours

Item 9 : temps

Niveau 1 : Exercice n°13 – Evaluations nationales

Dire aux élèves :

Nous allons faire une dictée de mots. Je dirai deux fois chaque mot. On commence. Sur la ligne 1, écrivez...procéder de la même façon en disant le numéro de la ligne avant de dicter le mot.

Item 7' : pendant – encore

Items 8' : souvent- après

Items 9' : longtemps

Niveau 2 : changement des variables didactiques

Item 7'' : avant - maintenant

Item 8'' : jamais - parfois

Item 9'' : ensemble

Niveau 3 : réinvestissement

Dans une dictée de phrases, les mots invariables (niveaux 1 et 2) sont réutilisés :

Pendant de nombreuses années, nous sommes partis ensemble faire du ski. Souvent, la neige tombait. Parfois, le soleil brillait. Après la journée en plein air, nous prenions un chocolat au lait. Souvent, on mangeait des crêpes. Cela fait bien longtemps que nous ne sommes plus partis.

Items 7''' : pendant et parfois sont bien orthographiés.

Items 8''' : souvent et après sont bien orthographiés

Item 9''' : ensemble et longtemps sont bien orthographiés

Niveau 4 : appropriation

Lors d'une production de textes ou sur leur cahier d'expérience, les élèves utilisent ces mots sans faute. Ils réitèrent cette performance à plusieurs reprises.

1.3 Mathématiques

1.3.1 Calcul

Niveau 0 : Pré-requis

Dire aux élèves :

« Je vais vous dicter des calculs. Comptez dans votre tête. Ecrivez les résultats sur l'ardoise »

$7 + 8$; $20 + 7$; $12 - 10$; $22 - 10$; 5×2 ; 20×2 .

Codage : code 1 si

Item 10 : les résultats des deux additions sont exacts (15 et 27).

Item 11 : les résultats des deux soustractions sont exacts (2 et 12).

Item 12 : les résultats des deux multiplications sont exacts (10 et 40).

Niveau 1 : Exercices n°7 et n°8 – Evaluations nationales

Dire aux élèves :

« Je vais vous dicter des calculs. Comptez dans votre tête. Ecrivez les résultats »

Ligne A : $27 + 8$

Ligne B : $15 + 14$

Ligne C : $13 - 6$

Ligne D : $42 - 10$

Ligne E : 25×2

Ligne F : 11×5

Codage : code 1 si

Item 10' : les résultats des deux additions sont exacts (35 et 29).

Item 11' : les résultats des deux soustractions sont exacts (7 et 32).

Item 12 ' : les résultats des deux multiplications sont exacts (50 et 55).

Niveau 2 : changement des variables didactiques

Dire aux élèves :

« Je vais vous dicter des calculs. Comptez dans votre tête. Ecrivez les résultats »

Ligne A : $47 + 6$

Ligne B : $51 + 38$

Ligne C : $14 - 9$

Ligne D : $63 - 10$

Ligne E : 2×50

Ligne F : 20×5

Codage : code 1 si

Item 10'' : les résultats des deux additions sont exacts (53 et 89).

Item 11'' : les résultats des deux soustractions sont exacts (5 et 53).

Item 12 '' : les résultats des deux multiplications sont exacts (100 et 100).

Niveau 3 : réinvestissement

Item 10''' : Le tour de la salle polyvalente mesure 40 m. Si je fais cinq fois le tour sans m'arrêter, quelle distance vais-je parcourir ?

Item 11''' : Je dois acheter une baguette à 80 centimes. Je donne 1 euro au boulanger (c'est à dire 100 centimes). Combien doit-il me rendre ?

Item 12 ''' : J'ai gagné 24 billes hier et 35 billes aujourd'hui. Combien en ai-je gagné en tout ?

Codage : code 1 si

Item 10''' : le résultat obtenu est 200 m.

Item 11''' : le résultat obtenu est 20 centimes.

Item 12 ''' : le résultat obtenu est 59 billes.

Niveau 4 : appropriation

L'élève montre en diverses occasions (EPS, sciences, grandeurs et mesures...) sa capacité à calculer mentalement des soustractions, additions ou multiplications simples.

1.3.2 Technique opératoire

Niveau 0 : pré-requis

$\begin{array}{r} 468 \\ + 124 \\ ---- \\ = \end{array}$	$\begin{array}{r} 468 \\ - 124 \\ ---- \\ = \end{array}$	$\begin{array}{r} 461 \\ - 124 \\ ---- \\ = \end{array}$
--	--	--

Codage : code 1 si

Item 13 : L'addition est correctement effectuée : $468 + 124 = 592$

Item 14 : La soustraction est correctement effectuée : $468 - 124 = 344$

Item 15: La soustraction est correctement effectuée : $461 - 124 = 337$

Niveau 1 : exercice issu des évaluations nationales

« Pose et effectue ces opérations : »

$362 - 126$

$514 - 263$	$632 - 319$

Codage : code 1 si

Item 13' : La soustraction est correctement posée et effectuée : $362 - 126 = 236$

Item 14' : La soustraction est correctement posée et effectuée : $514 - 263 = 251$

Item 15' : La soustraction est correctement posée et effectuée : $632 - 319 = 313$

Niveau 2 : changement des variables didactiques

☺ Pose et effectue ces opérations :

$463 - 138$	$627 - 385$	$534 - 287$

Codage : code 1 si

Item 13'': La soustraction 1 est correctement posée et effectuée : $463 - 138 = 325$

Item 14'': La soustraction 2 est correctement posée et effectuée : $627 - 385 = 242$

Item 15'': La soustraction 3 est correctement posée et effectuée : $534 - 287 = 247$

Niveau 3 : réinvestissement

1. Tom a 83 billes. Pendant la récréation il en perd 24. Combien lui reste-t-il de billes ?

Recherches / Calculs	Réponse

2. Lola a 163 cartes postales dans sa collection, Max en a 245. Combien en a-t-il de plus que Lola ?

Recherches / Calculs	Réponse

Codage : code 1 si

Item 13''' : le calcul est bien posé dans les deux problèmes ($83 - 24$ et $245 - 163$)

Item 14''' : la réponse au premier problème est exacte : $83 - 24 = 59$; Il reste à Tom 59 billes.

Item 15''' : la réponse au deuxième problème est exacte : $245 - 163 = 82$; Max a 82 cartes postales de plus que Lola.

Niveau 4 : appropriation de la compétence

© Dans des situations de vie naturelles ou provoquées par le maître, l'élève est capable d'utiliser la technique opératoire de la soustraction à bon escient pour résoudre des situations problèmes (par exemple en sciences pour mesurer des écarts de températures, en EPS pour comparer des performances...)

1.2.3 Résolution de problèmes

Niveau 0 : Pré-requis

Dire aux élèves :

« *Voici un petit problème, nous allons le lire ensemble :*

*Pierre et Gisèle veulent acheter des sacs de billes qui coûtent 5 euros chacun.
Pierre a deux billets de 5 euros et cinq pièces de 1 euro.*

Item 16 : *De combien d'argent dispose Pierre ?*

Gisèle a un billet de 10 euros .

Item 17 : *S'ils réunissent leurs économies, combien d'euros ont-ils ?*

Item 18 : *Combien de sacs de billes peuvent-ils donc acheter ensemble ?*

Codage : code 1 si

Item 16 : La réponse est $10 + 5 = 15$. Pierre a 15 euros

Item 17 : La réponse est $15 + 10 = 25$. Gisèle et Pierre disposent de 25 euros

Item 18 : La réponse est : $25 : 5 = 5$. Ils peuvent acheter 5 sacs de billes.

Niveau 1 : Exercice n°13 – Evaluations nationales

Dire aux élèves :

« *Voici un petit problème, nous allons le lire ensemble :*

*Pierre, Gisèle et Kévin veulent acheter des bandes dessinées qui coûtent 7 euros chacune ;
Voici le montant de leurs économies.*

- *Pierre a un billet de 5 euros, trois pièces de 1 euro et une pièce de 2 euros.*
- *Gisèle a un billet de 10 euros.*
- *Kévin a un billet de 5 euros.*

En réunissant toutes leurs économies, ils achètent 3 bandes dessinées. Combien d'argent reste-t-il ?

Ecrivez vos recherches et vos calculs dans le premier cadre, et votre réponse dans le deuxième cadre. »

Recherches et Calculs	Réponse

Codage : code 1 si

Item 16' : une démarche qui convient quelle qu'elle soit est mise en œuvre et la trace est laissée

Item 17 ' : la réponse est rédigée et l'unité est indiquée.

Item 18' : la réponse est exacte (il reste 4 euros).

Niveau 2 : changement des variables didactiques

Dire aux élèves :

« Voici un petit problème, nous allons le lire ensemble :

Max et Franck et Kevin veulent acheter des galettes des rois qui coûtent 9 euros chacune ; Voici le montant de leurs économies.

- *Max a un billet de 10 euros, deux pièces de 1 euro et cinq pièces de 2 euros.*
- *Franck a un billet de 5 euros.*
- *Kevin a un billet de 20 euros*

En réunissant toutes leurs économies, ils achètent 5 galettes des rois. Combien d'argent reste-t-il ?

Ecrivez vos recherches et vos calculs dans le premier cadre, et votre réponse dans le deuxième cadre. »

Recherches et Calculs	Réponse

Codage : code 1 si

Item 16' : une démarche qui convient quelle qu'elle soit est mise en œuvre et la trace est laissée

Item 17 ' : la réponse est rédigée et l'unité est indiquée.

Item 18' : la réponse est exacte (il reste 2 euros).

Niveau 3 : réinvestissement

Pierre, Gisèle et Kevin doivent faire l'aller-retour de Marseille à Fos sur Mer, en voiture. Le trajet fait 55 km aller. Ils sont en conduite accompagnée, un moniteur est donc dans la voiture avec eux. Il a été décidé qu'ils conduiraient à tour de rôle. Pierre conduit pendant les 25 premiers kilomètres. Gisèle prend le volant pour les 36 kilomètres suivants. Combien de kilomètres devra rouler Kevin pour terminer le trajet ?

Ecrivez vos recherches et vos calculs dans le premier cadre, et votre réponse dans le deuxième cadre. »

Recherches et Calculs	Réponse

Niveau 4 : appropriation

Dans divers problèmes où deux à trois opérations sont nécessaires pour les résoudre, l'élève montre son aisance, dans les techniques opératoires choisies et dans la validité des réponses.

2 Indications sur l'analyse des contenus d'interviewes et des observations

2.1 L'analyse des contenus d'interviewes

Je me suis appuyé sur les travaux de Laurence Bardin¹¹ pour poser ma méthode de travail. Cette analyse ne concerne pas les interviews menées avec les quatre formateurs, où le travail d'exploitation et d'interprétation a été beaucoup plus souple ; il est vrai que le matériel à exploiter était bien moins important que pour les autres groupes d'interviewés.

Les dix-huit entretiens d'élèves et d'enseignants ont en revanche fait l'objet d'un traitement plus systématique, avec trois pôles chronologiques : la préanalyse, l'exploitation du matériel, l'interférence et l'interprétation.

- **La préanalyse** a correspondu à une période d'intuitions. Cette première phase m'a permis de formuler des hypothèses et d'élaborer des indicateurs sur lesquels fonder l'interprétation finale. J'ai dans un premier temps utilisé la lecture « flottante » consistant à me mettre en contact avec les documents d'analyse (réponses restituées par écrit des élèves et des professeurs, avec contrôle de mes propres notes en les confrontant avec les enregistrements des intéressés, bien sûr prévenus par avance et avec leur assentiment), en laissant venir à moi des impressions, des orientations. Petit à petit, la lecture est devenue plus précise en fonction d'hypothèses émergentes.

- **L'exploitation du matériel** n'a été possible qu'à partir du moment où la catégorisation des réponses était établie. Classifier les éléments en catégories impose de rechercher ce que chacun d'eux a de commun avec d'autres. Mais il est possible que d'autres critères insistent sur d'autres aspects d'analogie, ce qui m'a souvent amené à modifier ma première répartition. La catégorisation est une démarche de type structuraliste qui comporte deux étapes : l'isolement des éléments puis la classification, c'est à dire leur répartition ce qui suppose de s'imposer une certaine organisation des messages.

Je me suis fixé cinq règles pour éviter les « mauvaises catégories » :

- 1 / L'exclusion mutuelle : chaque élément ne peut être affecté à plus d'une seule case.
- 2 / L'homogénéité : un même principe d'organisation doit gouverner leur organisation.
- 3 / La pertinence : le système de catégories doit refléter les intentions de recherche.
- 4 / L'objectivité et la fidélité : soumises à plusieurs analystes, des parties d'un même matériel doivent être codées de la même manière.
- 5 / La productivité : un ensemble de catégories est productif s'il apporte des résultats riches (en indices d'inférences, en hypothèses nouvelles, en données fiables).

- **L'interférence et l'interprétation** partent d'un schéma très simplifié ou d'un tableau (selon le type ou la diversité des réponses) pour chacune des six questions posées, puis d'un texte d'environ une page par groupe d'interviewés, s'efforçant de bien faire ressortir les idées forces qui se dégagent et le lien à tisser avec mon hypothèse de recherche posée au début de l'ouvrage.

¹¹ BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presse Universitaire de France.

2.2 Un exemple de traitement d'une question

Je vais illustrer mon propos à partir d'une illustration extraite du questionnaire à l'attention des maîtres :

Question 3 : A quels moments sentez-vous que vous perdez votre temps en classe ?

La préanalyse

Voici les différentes réponses qui m'ont été livrées en octobre 2009, avant la formation et le suivi (pour les seuls professeurs des groupes expérimentaux et 2) :

« J'ai l'impression de perdre mon temps lorsque ... »

Professeur 1 : La tâche est respectée au début, puis les élèves oublient les critères de réussite chemin faisant.

Professeur 2 : Je dois recommencer ma séquence d'apprentissage parce que je m'aperçois que les exercices d'application n'ont pas été compris.

Professeur 3 : Les élèves manquent d'attention.

Professeur 4 : Il faut que je répète ce qu'il faut faire.

Professeur 5 : Les élèves ne m'écoutent pas quand j'énonce la consigne.

Professeur 6 : Les élèves ne se mobilisent lors de la passation de la consigne ; c'est comme s'ils n'arrivaient pas à percevoir les moments clés de la journée où la concentration doit être plus forte.

Professeur 7 : Ils attendent que je passe dans les rangs pour enfin s'intéresser à ce qu'il faut faire.

Professeur 8 : Je circule dans les rangées pour aider les élèves en difficulté, cela revient le plus souvent à faire à leur place ; ça me rassure mais ça ne sert pas à grand chose.

Professeur 9 : Une fois sur deux, la consigne n'est pas comprise.

Professeur 10 : Je passe à la correction collective, qui ne me semble pas appropriée pour la plupart des élèves présents.

Professeur 11 : Ils ne s'intéressent pas à ce qui se passe dans la classe.

Professeur 12 : Les élèves réitèrent leurs erreurs, comme si la séance n'avait pas eu lieu.

Professeur 13 : Je passe dans les rangs, sans trop savoir que faire.

Professeur 14 : Les élèves sont ailleurs.

Professeur 15 : Ma parole n'est pas audible, il me faut donc répéter une deuxième fois pour être enfin entendu. C'est usant !

Professeur 16 : J'énonce la tâche à réaliser ; c'est comme si je parlais dans le vide.

Professeur 17 : une fois la consigne écrite donnée consigne, une approche individualisée est nécessaire pour 80 % des élèves, dès que le travail à réaliser sort un peu des senties battus.

Professeur 18 : Je passe à la mise en commun, qui n'intéresse que quelques élèves alors que les autres ont décroché.

Les professeurs numérotés de 1 à 6 font partie du groupe expérimental ; les professeurs numérotés de 7 à 12 font partie du G.T.n°1 et les professeurs numérotés de 13 à 18 font partie du G.T.n°2 .

L'exploitation du matériel

Je crée mes catégories : inutilité de la correction collective - déficit d'écoute ou de respect de la consigne – déficit d'écoute ou d'attention en général – absence de compréhension ou d'acquisition— inutilité du passage dans les rangs –

Je classe les réponses des professeurs dans l'une des cinq catégories ainsi créées :

A Inutilité de la correction collective	B Déficit d'écoute ou de respect de la consigne	C Déficit d'écoute ou d'attention en général	D Absence de compréhension ou d'acquisition	E Inutilité du passage dans les rangs
2 réponses	8 réponses	3 réponses	3 réponses	2 réponses
10 – 18	1-4-5-6 -7-15-16 17-	3 – 11 – 14	2– 9 – 12	13- 8

La catégorie B étant placée nettement devant les quatre autres, elle est la seule à être mentionnée à ce stade.

Les interviewees évoluent en février, m'amenant à retirer la catégorie D (aucune réponse) et en créer une autre (F : non apprentissage des leçons)

A Inutilité de la correction collective	B Déficit d'écoute ou de respect de la consigne	C Déficit d'écoute ou d'attention en général	E Inutilité du passage dans les rangs	F Non apprentissage des leçons
5 réponses	5 réponses	2 réponses	5 réponses	1 réponse
1-4-10-18-14	6 -7-15-16 17	3-11	5 -8-9-13-14	12

Trois catégories sont représentées de façon sensiblement équivalente, les deux autres paraissent plus marginales. Le rééquilibrage auquel on assiste entre octobre et février sera visualisé dans la figure n°34, page 91.

L'interférence et l'interprétation

Ce sont désormais les tableaux de réponses se référant à l'ensemble des six questions posées aux professeurs qui font l'objet d'une nouvelle catégorisation :

Catégorie 1 : L'évolution du questionnement constaté.

Catégorie 2 : L'intérêt porté à la concertation.

Catégorie 3 : La déclaration d'évolution des pratiques.

Il s'agit à ce stade de me recentrer sur les thèmes intéressants ma thèse : l'engagement, avec ou sans stage, contribue-t-il à faire évoluer les pratiques et à améliorer les résultats des élèves. Je repère les idées forces se rattachant à chaque catégorie avant de rédiger mon texte, pages 95 et 96.

L'évolution du questionnement constaté	L'intérêt porté à la concertation	La déclaration d'évolution des pratiques
Le stage et le suivi amènent d'autres questions, idée à pondérer pour les questions 3 et 4 où de nouvelles problématiques se développent en marge de la formation.	Perplexité résistante des maîtres sur le contenu de la discussion et de la production à effectuer ensemble : harmonisation des actions et des outils (G.T.n°2), gestion de l'hétérogénéité et regard porté sur l'élève (G.E et G.T.n°1)	Durée de l'innovation pédagogique plus longue pour les professeurs du G.E ; pas d'abandon d'initiative chez les G.T.n°2 mais les apports du stage se délitent. Profs du G.E. augmentent leur appétence vers des champs où ils se déclaraient peu compétents.

2.3 L'analyse des contenus d'observations

- *En classe*, la première difficulté pour moi a été d'abandonner mes grilles d'observation habituelles, celles que j'utilise dans le cadre de ma fonction quotidienne d'I.E.N¹². L'outil de travail que j'utilise lors d'une inspection de maîtres met en avant quatre rubriques : gestion spatiale et matérielle ; préparation de la classe ; observation de séances ; productions des élèves. Or, celles-ci se révèlent peu pertinentes dans la situation qui m'intéresse ici, dans la mesure où elles manquent de précision.

- Je me suis donc dans un premier temps essayé à des observations exploratoires, sans critères précis, avant d'arrêter les grilles que je présente dans ma thèse (une pour apprécier les comportements des élèves, une pour apprécier l'évolution des pratiques des professeurs), suite aux lectures théoriques engagées et bien sûr en relation avec mon hypothèse originelle.

- La deuxième phase de mon travail s'est donc rapprochée d'une observation systématique, sur quelques critères précis, afin de pouvoir comparer les données et de rendre possible une analyse catégorielle, comme on l'a vu précédemment avec les interviewees.

- Très vite, il m'est apparu que des remarques inattendues, de plus en plus nombreuses, se rajoutaient à la marge, qui finalement m'ont incité à maintenir deux modalités de travail : le respect de la grille d'un côté, des notes libres de l'autre, réactivant en somme une observation exploratoire.

Contrairement au traitement des interviewees, il y a eu ici des allers et retours fréquents entre les deux types d'observation, avec la conviction que l'essentiel se trouvait rarement dans la grille. Sans doute celle-ci a montré ses limites et devra être de nouveau réajustée.

- *En aide personnalisée* : ayant très peu observé ce moment particulier de la classe dans le cadre de mes fonctions, le risque d'utiliser une grille pré-formatée était moindre. J'ai laissé ici une place prépondérante à l'observation exploration, avec une seule question systématique que j'ai renseignée : le maître s'est-il efforcé de reprendre (un exercice fait en classe), de remédier (la même compétence travaillée autrement, en insistant sur les pré-requis), d'anticiper (sur la séance de classe à venir, en la déflorant) ou de prévenir (donner aux élèves les étayages nécessaires qui leur permettront de profiter du moment de classe à venir, sans présenter la situation problème). Car il me semblait que sur ce dernier point, se jouait une large part de l'efficacité de ce dispositif d'aide. Mes observations m'ont amené à

¹² I.E.N : Inspecteur d'Education Nationale

pondérer l'importance de ce choix, en tout cas de ne plus le considérer comme le seul aspect pertinent de ce soutien mené en groupe restreint.

- ***En conseil de cycle*** : j'ai dans ce cadre utilisé le cadre présenté dans le chapitre 5 de la thèse, avec ses quatorze critères. Il est vrai que j'avais beaucoup travaillé la problématique de la conduite de réunion les années précédentes, notamment avec les directeurs d'école. Mais j'y ai rajouté une rubrique touchant à l'émergence (ou pas) d'intelligence collective, telle qu'elle a été définie lors du chapitre 1. Très vite, un sentiment récurrent s'est dégagé : la motivation des équipes d'une part, la formation continue de l'autre n'ont pas de prise sur cette réunion souvent décevante. Dès lors, au fil des observations, j'ai cessé de renseigner de manière systématique la grille pour laisser cette hypothèse se confirmer, et dégager du temps pour réfléchir en situation sur des pistes concrètes de formation.