

Une expérience d'articulation pilotage-formation en Loire-Atlantique

Nathalie DONOT, conseillère pédagogique de circonscription de Rezé Sud – Loire

Marie TOULLEC – THERY, maître de conférences en sciences de l'éducation –
université de Nantes

Depuis 3 ans est mené un travail de collaboration entre l'expérience du terrain et la recherche, travail qui semble très prometteur. Sur chaque circonscription, un CPC s'est vu confié (quand il y a un dispositif) une part de responsabilité de dynamique.

Quelle est la place de la recherche ?

Il me semble que la recherche a parfois bon dos c'est-à-dire qu'il y a une utilisation qui peut être faite. La recherche n'a pas de réponse, mais pose des questions. Avec le dispositif, on voit qu'il y a un mouvement derrière qui est un mouvement d'opinions, d'idéologies qui peut faire glisser un certain nombre de choses. On voit bien que le dispositif « Plus de maitres que de classes » semble cristalliser un certain nombre d'idées, d'idéologies. Par exemple, dans le « Café Pédagogique », lors de la remise de la 2^{ème} note, on trouve un article qui semble dire que le dispositif « Plus de maitres que de classes » ne semble pas si intéressant que ça. Seulement, il n'y a pas une seule référence, aucun auteur. Il faut se méfier aujourd'hui, dans le contexte qui est le nôtre, un contexte politique et donc électoral. La réponse, personne ne l'a mais tout le monde y contribue. Pour nous, dans le département, à certaines conditions, le dispositif « Plus de maitres que de classes » peut rencontrer une réelle dynamique chez les acteurs à différents niveaux. C'est sans doute cette dynamique qui va être intéressante si on arrive, au-delà de quelques préconisations, à attirer l'attention sur certains éléments sur lesquels il va falloir faire attention. Ce sera peut-être des éléments porteurs pour un dispositif qui sera de plus en plus efficient.

L'objet de notre propos est de montrer comment à l'échelle de notre département, articuler le pilotage et la formation. Ça n'a qu'une valeur de témoignage, rien de modélisant. Les conditions d'exercice sont tellement variées et le nombre de postes tellement différents d'un secteur à l'autre qu'un modèle ne peut pas s'appliquer partout.

1. Le dispositif de formation**a. Des questions récurrentes**

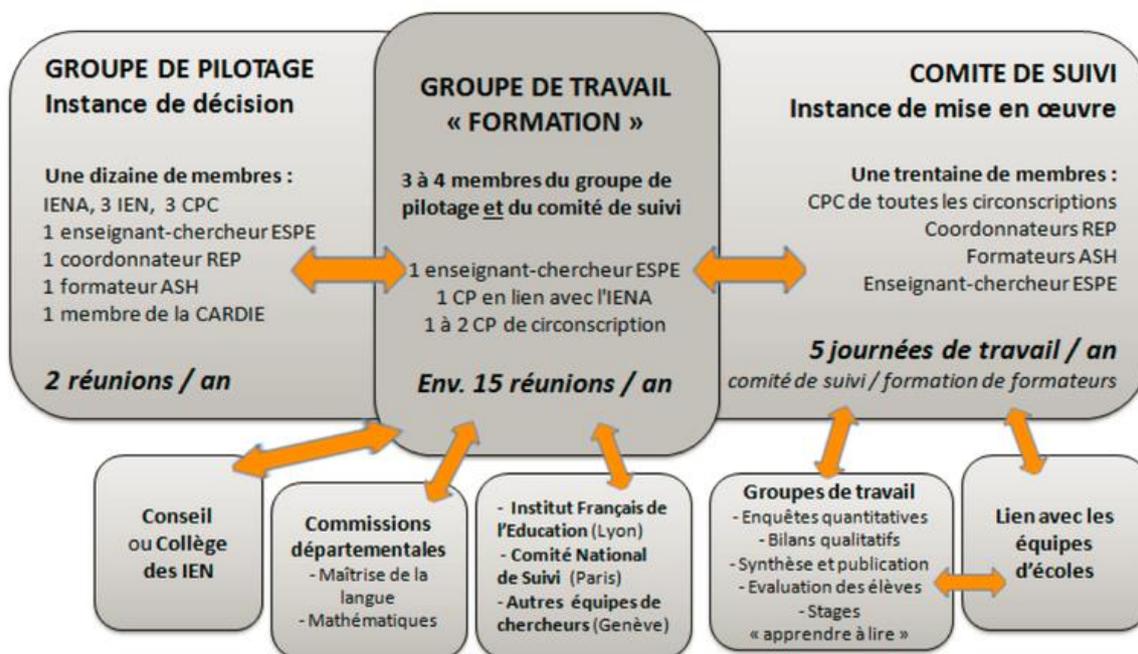
- comment piloter les différents dispositifs sur un département puisque sur un même département, les dispositifs peuvent avoir des formes parfois différentes ?
- comment mieux former les équipes et quelles entrées privilégier ?
- comment évaluer l'impact du dispositif sur les pratiques professionnelles ?
- comment évaluer les élèves ?

b. Le pilotage et la formation**Quelques éléments de contexte :**

- 5100 ETP, 556 écoles,

- 29 moyens pour le dispositif en 2013/2014 pour passer à 62 moyens en 2016/2017.

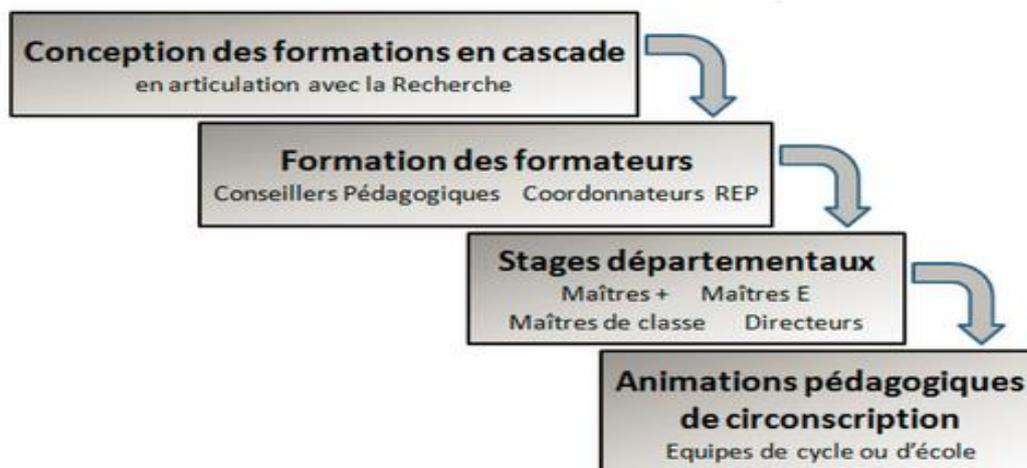
Le principe de pilotage départemental a été formalisé sous la forme d'un schéma :



Au cours des 3 premières années, on a vu :

- un encadrement de plus en plus structuré au fil du temps,
- une implication des formateurs de toutes les circonscriptions (c'est une des clés de la réussite de la mise en œuvre du dispositif),
- un rôle essentiel d'un petit groupe de travail « formation » en lien avec différents échelons sur le plan départemental et national.

La logique de formations en cascade



La logique de formation adoptée dans notre département a évolué également au cours des années. On a toujours maintenu le principe de formations en cascade avec une articulation avec la recherche, une formation des formateurs, des CPC et des coordonnateurs de REP. Ces formations de formateurs ont généralement débouché sur des stages départementaux maître+/maîtreE/maître de classe/directeurs. Ces stages départementaux débouchent également sur des animations pédagogiques de circonscription, ce qui permet de démultiplier les actions et de profiter des 18h d'animation pédagogique car il n'y a pas de remplacement à effectuer. Dans le schéma, il manque la flèche qui va des animations pédagogiques vers la conception des formations parce que ce sont elles qui modifient à la fois les conceptions de formations et la recherche.

Le contenu des formations au-delà de la logique et de l'organisation :

En 2013/2014, les actions de formation visaient à :

- faire travailler ensemble les enseignants et les maîtres+,
- comprendre des problématiques de travail partagées.

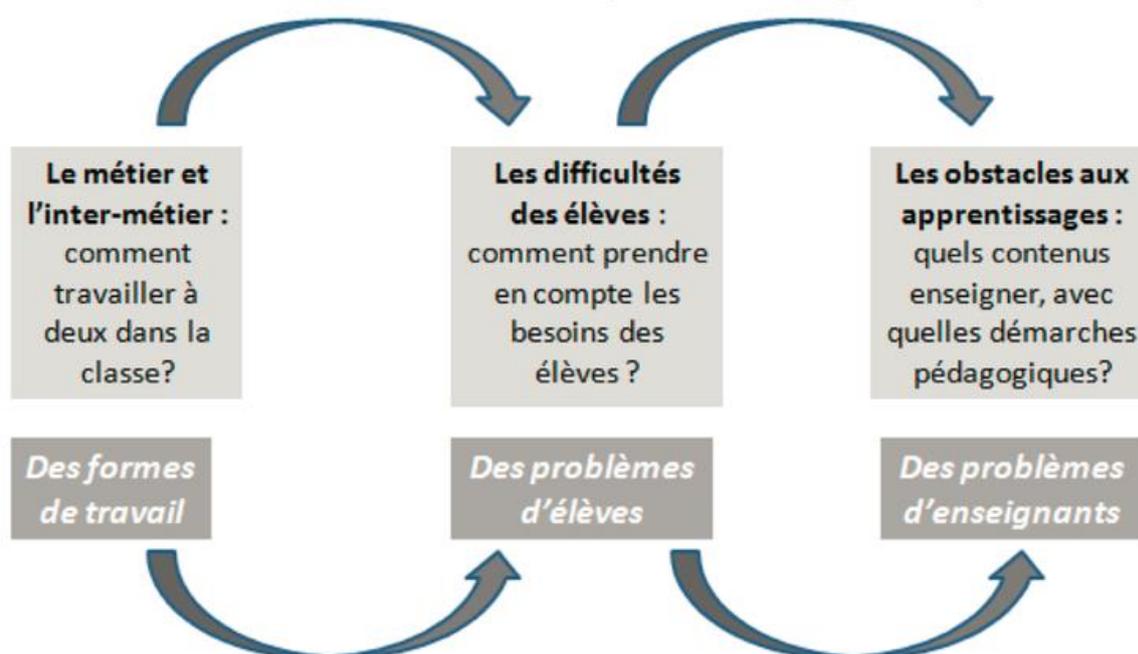
En 2014/2015, on est entré dans les problématiques didactiques et pédagogiques, d'enseignement et d'apprentissage, sur les questions de lecture et d'écriture.

En 2015/2016, nous avons mis l'accent sur :

- les mathématiques : il s'avère que c'est très peu le temps des maîtres+ or on voit bien que les dernières évaluations montrent l'importance de prendre en charge ce domaine,
- le pilotage des directeurs pour leur donner toute leur légitimité dans ce dispositif. Au départ, ils ont pu se sentir écarté du fonctionnement au moment de la mise en œuvre.

En 2016/2017, c'est l'évaluation des élèves, les problématiques d'école.

Depuis le début du dispositif, on a vu évoluer les problématiques. Au départ, on était beaucoup sur le métier, l'inter-métier, comment faire pour travailler à deux dans la classe. On s'intéressait beaucoup aux formes de travail. Petit à petit, parfois parallèlement, ça a été comment prendre en compte les besoins des élèves c'est-à-dire que l'on était centré sur les élèves eux-mêmes avec des problèmes d'élèves, d'individualisation des apprentissages. Finalement, on s'aperçoit qu'on a un glissement parce que la principale problématique est l'obstacle aux apprentissages et pas seulement des apprentissages des élèves en difficulté. On se rend compte que travailler avec les enseignants sur ces questions-là, c'est aider tout le monde et pas seulement les élèves en difficulté. On est donc sur : quel contenu enseigné ? Quelle démarche pédagogique ? Là, on est bien sur des problèmes d'enseignant.



En résumé :

- une formation en cascade qui alimente tous les acteurs de terrain aux différents échelons avec des feedback,
- une articulation de « quoi on enseigne ? » et du « comment on l'enseigne ? » (des apports didactiques et des gestes professionnels d'enseignement /de co-enseignement),
- une évolution de la problématique initiale puisque la question des organisations dépend d'abord des contenus d'apprentissage. En fonction de ce qu'on veut enseigner, on détermine la forme de travail avec le maitre+.

2. Quelques éléments d'une évaluation quantitative et qualitative faite en 2014 et 2015 sur le département

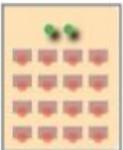
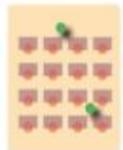
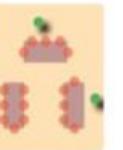
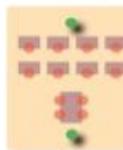
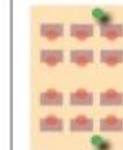
a. L'évaluation quantitative

On est bien sur **l'évaluation du dispositif du département et non des élèves**. Nous nous sommes nourris du travail fait par le comité de suivi où, avec Patrick Picard et Roland Goigoux, on a essayé de mettre au point une grille qui nous permet d'avoir accès au travail concret du maitre+.

La question qui leur a été adressée : « A qui et à quoi avez-vous consacré votre temps ? ». Ça nous permettait d'avoir des éléments en termes de nombre d'élèves, nombre de groupes, niveaux, durées des séances, contenus des séances du maitre+, du maitre de la classe ou des deux, temps de préparation, différenciation mise en place dans les situations d'enseignement et d'apprentissage, les outils utilisés etc... Cela nous donne un tableau très factuel. Les résultats de l'enquête nationale sont dans le rapport du comité national de 2015 en annexe. Sur le département, nous nous en sommes ressaisis en 2014 et en 2015. Nous avons, avec les CPC et les IEN, interviewé les maitres+, à partir de cette grille. Au départ, c'était bien une question de modalités. Lorsque nous prenons la circulaire, il est bien question de la co-intervention. Nous avons immédiatement interrogé ce terme de

« co-intervention » comme s'il pouvait en avoir qu'une seule. Nous sommes allés regarder sur le plan anglo-saxon qui avait déjà travaillé sur les questions de co-intervention et co-enseignement.

**Sept modalités d'intervention des deux enseignants :
le maître de la classe et le maître supplémentaire (MC et M+)**

Co-enseignement			Co-présence	Co-intervention		
1. Enseignement en tandem	2. L'un enseigne, l'autre aide	3. Les deux aident	4. L'un enseigne, l'autre observe	5. Enseignement en ateliers	6. Enseignement avec groupe différencié	7. Enseignement parallèle
						

On a rajouté la **co-présence** qui nous semblait être un élément fort d'observation.

Dans le comité de suivi, nous nous sommes mis d'accord qu'il y a des modalités de **co-enseignement**. Les deux enseignants vont être obligatoirement dans le même espace, sur le même objet d'apprentissage. Notre présentation est caricaturale car il n'existe jamais une seule modalité. On peut très bien avoir une séance qui commence « en tandem », puis qui va continuer par « l'un observe et l'autre anime » la classe et puis peut-être à un moment donné « les deux aident ».

Maintenant, il y a d'autres modalités possibles qui sont celles que nous avons nommées : **co-intervention** puisque là les objets d'apprentissage peuvent être différents. Par exemple, en atelier, il peut y avoir un enseignant qui travaille sur les mots-outils, un sur la construction de phrase et un groupe qui travaille en autonomie. Ces groupes, dans des espaces différents, peuvent être dans des espaces communs mais ne sont pas obligatoirement investis sur les mêmes objets. De la même manière, l'enseignement avec un groupe différencié donne un autre élément qui fait que généralement ce groupe différencié est un groupe choisi d'élèves qui sont ciblés par rapport à leur difficulté. Là aussi, ils peuvent travailler sur le même objet ou sur un autre que le groupe classe. Il peut aussi y avoir des groupes scindés en 2.

Bref, ce qu'on veut montrer c'est que co-enseignement et co-intervention n'ont pas les mêmes définitions et il y a un panel de possibles. Il n'y a pas une modalité plus qu'une autre, il n'y a pas une modalité qui soit a priori meilleure qu'une autre.

Maintenant, la question qui se pose, c'est que si les deux enseignants travaillent de manière séparée avec des groupes, là se jouent un dédoublement des temps didactiques c'est-à-dire que le temps principal de la classe, l'avancée des savoirs de la classe est décomposé à ce moment-là entre plusieurs temps et espace avec deux enseignants et cela peut avoir un certain nombre d'incidences.

Sur deux ans, nous avons fait passer exactement le même questionnaire, grâce au centre Alain Savary, avec un doctorant qui a traité l'ensemble des données d'un point de vue statistique. Quand nous avons reçu les tableaux, on a travaillé avec les CPC. On pensait qu'il allait y avoir des migrations importantes du point de vue des modalités parce qu'on avait travaillé un certain nombre d'aspects. Celui qui avait rencontré certainement un succès grandissant c'était cette idée de nécessité d'articulation entre les groupes c'est-à-dire ce qui est fait dans un groupe, on va pouvoir le réinsérer dans l'ordinaire de la classe. Entre 2014 et 2015, alors qu'il y a eu une dynamique de formation, nous n'avons pas observé de modification du point de vue des modalités d'intervention. La modalité d'intervention qui reste largement la plus utilisée, ce sont des enseignants qui enseignent en parallèle, dans deux locaux séparés. On voit bien une légère baisse mais on reste sur cette réponse-là qui est massivement donnée. Quand on regarde le tandem, c'est 10% des modalités qui sont choisies et l'observation c'est entre 1 et 2 %. L'observation est une modalité très différente. Les maîtres E vont être beaucoup plus dans l'observation. Donc une myriade d'autres points mais où on voit bien qu'on est plutôt dans le co-séparé.

Modalités	2014	2015
EE : Les deux maîtres enseignent en tandem avec toute la classe	0,1	0,1
E-O : L'un enseigne, l'autre observe	0,02	0,01
E-A : L'un enseigne, l'autre aide quelques élèves (dans le même local)	0,05	0,04
E:E : Les deux enseignent en parallèle à deux sous-groupes disjoints (dans le même local)	0,14	0,07
PPG : Plusieurs petits groupes (au moins trois) sont pris en charge par les deux enseignants dans le même local (soit successivement soit simultanément)	0,08	0,09
AP : Aide ponctuelle ; les élèves travaillent individuellement de manière autonome, le M+ ou les deux enseignants viennent ponctuellement les aider (dans le même local)	0	0,07
E#E : Les deux maîtres enseignent en parallèle dans deux locaux séparés	0,49	0,45

Du point de vue des **domaines d'apprentissage**, de la même manière, il n'y a pas de modification entre 2014 et 2015. Le maître+ intervient dans les domaines de la lecture (décodage, déchiffrage), de la lecture compréhension et de la production d'écrits. Donc 3 activités massives. En math, on est à 17%, c'est un parent délaissé. Deux prédicteurs de la réussite scolaire que sont l'oral et le langage ne sont pas étudiés pour eux-mêmes, ce sont des moyens et pas des fins. En tout cas, ils ne sont pas présentés comme cela dans les dires des maîtres+ interviewés.

Donc une grande stabilisation sur les modalités et les champs disciplinaires.

Champs disciplinaires	2014	2015
Oral	0,08	0,08
Lecture	0,22	0,25
Compréhension	0,18	0,19
Langage	0,09	0,04
Ecriture	0,21	0,26
Résolution problème	0,03	0,1
Numération	0,02	0,06
Mathématiques (autres)	0,08	0,01
HGSC	0,01	0,02
Autres	0,07	0,03

Dans cette évaluation, il y a des éléments qui ont montrés des modifications, des modulations, des changements. On observe entre les deux années **une densification des interventions du maitre+**. De manière significative, le nombre de groupes baisse. En 2014, un maitre+ s'adressait à quasi 20 groupes alors qu'un an plus tard, il s'adresse à 13 groupes. On comprend bien que le maitre+ et les équipes d'école ont accepté sur un an que le maitre+ travaille avec un collègue de moins. Du coup, cette densification est un élément important puisqu'elle rejoint des études qui montrent l'importance d'un travail dense c'est-à-dire qu'il n'y ait pas de saupoudrage. Le saupoudrage est synonyme de non-efficacité auprès des élèves. De plus, on a vu en un an, un infléchissement aussi ou en tous les cas le fait que, de manière nettement plus massive qu'en 2014, on est presque à 50% où le maitre+ s'adresse à un groupe homogène et les autres 50%, il s'adresse à un groupe hétérogène. Un an plus tard, **il s'adresse massivement à des groupes hétérogènes**. On est beaucoup plus là dans un **mouvement de prévention** plutôt que d'un mouvement de remédiation qui consisterait à ce que le maitre+ s'adresse à un groupe en difficulté. Donc là l'hétérogénéité des élèves montre que les équipes d'école ont pris cette dimension comme un facteur de réflexion c'est-à-dire qu'on s'adresse à l'ensemble des élèves et pas uniquement aux élèves en difficulté. On voit la dynamique première qui a pété, la volonté d'insuffler une hétérogénéité plutôt qu'une homogénéité.

Un autre élément qui est intéressant à voir sur ce bilan quantitatif : **le temps de préparation** en 2015 reste important. Même au bout de 3 ans, si elle continue d'avoir un temps conjoint de préparation entre un temps petit et un temps fort réparti de manière homogène, cela signifie que les équipes d'école y trouvent leur compte. Ça n'est pas un dispositif qui se naturalise et qui s'efface au profit d'un allant de soi. C'est un dispositif qui semble conserver la dynamique interne des équipes.

Un autre point intéressant est celui de **la différenciation des tâches**. En 2014, dans 25% des groupes auxquels s'adressent les maitres+ (collectif ou groupe), il n'y a pas

de différenciation c'est-à-dire que c'est la même tâche qui est adressée aux élèves. Ce qui fait différenciation c'est la présence du maitre+. On voit un très net infléchissement en un an. Ça signifie que **ce n'est plus le maitre+ qui est le facteur de différenciation** mais qu'on va mettre en place par exemple des tâches identiques **mais avec des aides** c'est-à-dire une palette de propositions, de manières de faire, d'attentes qui vont être différenciées **selon les besoins des élèves**. On voit cette consolidation qui se fait et qui montre que les équipes d'école modulent leurs pratiques. Ce dispositif crée manifestement du mouvement. Mais quel mouvement ? L'enquête quantitative ne nous en dit pas plus. Le quantitatif ne donne que des chiffres et ces chiffres, on peut les traduire de manières bien différentes. Qu'en est-il du côté du qualitatif ?

b. L'évaluation qualitative

Comment va-t-on récolter le qualitatif ? En 2015, nous avons organisé un séminaire avec Roland Goigoux et nous étions parti sur l'idée que la première chose qui est à évaluer c'est ce qu'on a enseigné au lieu d'enseigner ce que l'on va évaluer. Donc, on s'est intéressé à ce que les équipes d'école ont fait dans leurs écoles. On s'est dit qu'on va essayer de demander aux écoles de positionner leur travail et d'évaluer leur action pour que ça nous permette de repérer les effets qu'ils jugent positifs de certaines actions qu'ils ont mis en œuvre et qui ont été les plus efficaces. **Mettre en face à face les facteurs d'efficacité c'est regarder ce qui a favorisé la réussite de ce travail mené conjointement avec le maitre+, identifier les points de vigilance, les transferts de compétences** (lorsque le maitre+ n'est pas là que reprenez-vous à votre charge ?).

Au plan départemental, c'est cette question qui a été retenue. On était vraiment confronté à cette question : comment savoir si le dispositif fait progresser les élèves ? Nous avons tourné autour de cette question pendant plusieurs réunions. Ce sont les échanges qui nous ont permis d'aboutir à cette proposition qui a été faite aux équipes. La commande de l'Inspecteur d'académie n'était pas seulement auprès des maitres+ des écoles mais auprès des équipes des écoles qui étaient clairement responsables des bilans qu'ils allaient faire. L'enquête que nous allons présenter là et qui a permis d'avoir de nombreux éléments d'analyse qualitative, ne devait pas faire au départ un retour au niveau départemental. Les équipes ont tellement investi ces éléments d'analyse qu'il nous a semblé dommage de ne pas nous en servir pour mener une analyse plus approfondie.

A l'origine, ce qui nous semblait important c'était de **repérer les effets positifs**. On était très attentif au cours des conseils de maitres et de cycle de se dire « **Qu'est-ce qui fonctionne bien ?** », « **Pourquoi vous trouvez que ça marche bien ?** », « **Dans quelle situation d'apprentissage ?** ». Notre enjeu c'est d'arriver à affiner les impressions parfois un peu volatiles : « On est content quand on a fait ça ». L'idée est de décrire et de comprendre pourquoi on est satisfait de cette pratique-là. On a essayé de définir des critères. Ils disaient « Travailler c'est drôlement bien » « Oui, alors pourquoi » « En compréhension sur quelle dimension on peut observer

les progrès ? », « Comment mesurer la compréhension ? → ils sont capables de reformuler un récit entendu ».

Chargent à eux de nous dire les domaines qu'ils avaient choisis et les dimensions sur lesquelles ils avaient observé des progrès, sachant qu'on est beaucoup sur le déclaratif et qu'il fallait **s'appuyer sur des traces** : « Qu'est-ce qui nous montre que les élèves ont progressé dans le domaine que vous mentionnez ? ». Donc l'idée était de **garder des traces de ces réussites, orale, écrite, de ces évaluations et de donner un exemple**. On est arrivé à une analyse de plus en plus précise des équipes.

Ce qui nous intéressait aussi c'était de les engager dans la question suivante : « **Qu'est-ce qui a conduit à ces effets positifs ? Vous avez mentionné un certain nombre d'éléments, vous avez dégagé des traces, des observations. D'après vous pourquoi ça a produit ces effets-là ?** ». On avait orienté leur réflexion dans deux directions : sur le plan de l'organisation « Ça a bien fonctionné parce que ... » mais il y a également d'autres critères qui favorisent l'efficacité du travail. On en avait cité quelques-uns : le nombre de séances par semaine, la préparation commune...

Parmi **les points de vigilance**, il y a notamment la **constitution des groupes qui doivent permettre les interactions entre élèves**. Ça a été intéressant pour nous car ça a été un temps de formation les deux premières années. Les équipes, de façon massive, s'aperçoivent que c'est très difficile de rendre un dispositif efficace uniquement en groupe homogène faible. Ils s'aperçoivent que plus les groupes sont hétérogènes, plus ça génère des interactions, plus finalement les enfants apprennent.

Enfin, une petite question qu'on a abordé parce qu'on ne savait pas quel serait le sort des postes de maître+ dans un certain nombre d'écoles mais aussi en l'absence des maîtres+ : « **Quelles pratiques nous pourrions conserver ?** » c'est-à-dire ce qu'on a appris et les pratiques professionnelles que nous avons développées grâce à la présence du maître+ : « **Comment allons-nous pouvoir nous en emparer ?** »

Document **A** Pour évaluer le projet « Plus de Maîtres Que de Classes » au sein d'une équipe d'école
au cours de la mise en œuvre du dispositif

Circonscription : Ecole : Quotité de travail du M+ :

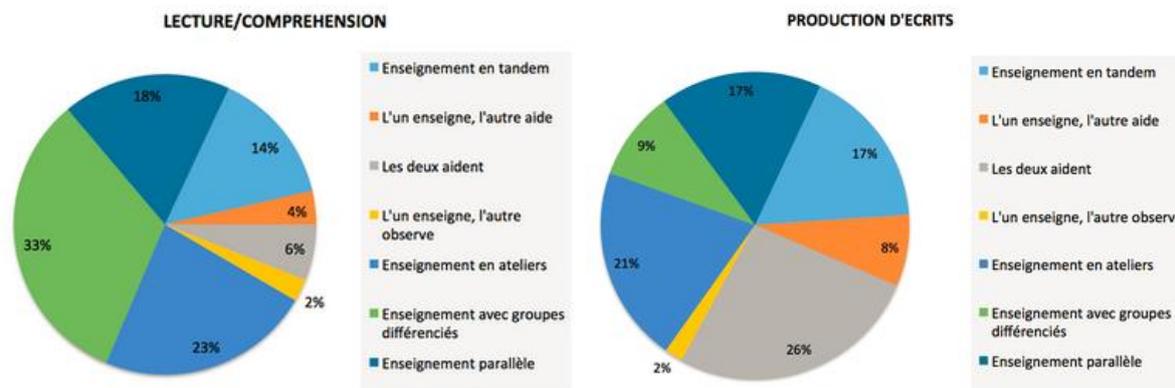
Ce document doit permettre à une équipe d'école d'identifier des points positifs du dispositif au regard des progrès accomplis par les élèves afin de faire évoluer, si besoin, le projet. Après avoir été complété, il doit être conservé à l'école en vue de son utilisation lors d'une évaluation ultérieure.

Les effets positifs repérés « Qu'est-ce qui est efficace, dans notre école ? »			Les facteurs de l'efficacité « Qu'est-ce qui a conduit à ces effets positifs ? »		Les points de vigilance « Quels sont les éléments qui nécessitent une attention particulière ? »
Quelles sont les situations d'apprentissage dans lesquelles le travail à deux apporte une réelle plus-value ? (indiquer le niveau)	Sur quelles dimensions peut-on observer des progrès ? (critères observables)	Quelles sont les traces de ces réussites ? (traces orales, traces écrites, évaluations, ...)	Organisation retenue (selon les 7 modalités : cf document ci-dessous)	Les autres critères qui ont favorisé l'efficacité du travail	
Ex: Enseigner la compréhension au CE1	Ex: Les élèves sont capables de reformuler un récit entendu.	Ex: Chaque élève de CE1 a pu restituer un court récit auprès d'un autre groupe d'élèves.	Ex: Co-intervention : enseignement en ateliers	Ex: - le nombre de séances par semaine - la préparation commune	Ex: La constitution des groupes doit permettre les interactions entre les élèves.

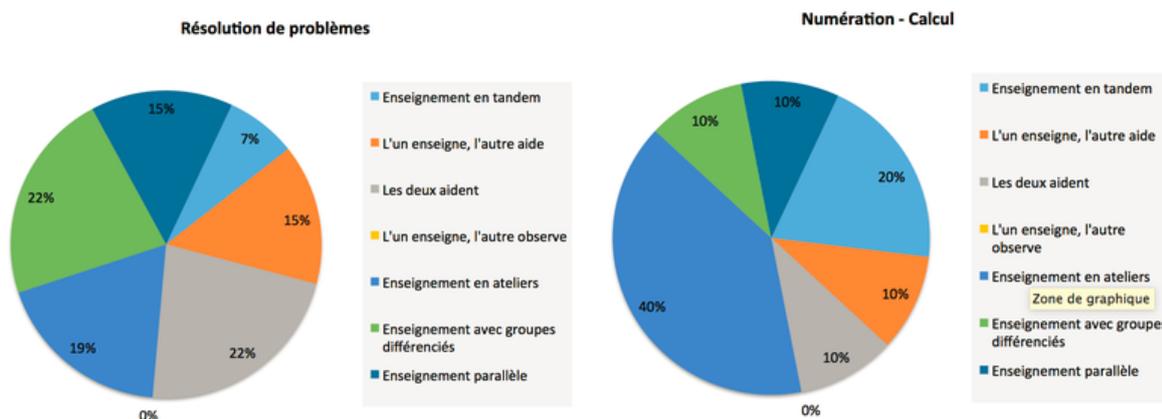
Nous avons analysé les retours par groupe de travail. Ce qui était intéressant c'était de voir si on pouvait croiser un certain nombre de résultats, entre l'enquête quantitative et qualitative.

Nous avons pu croiser les modalités d'intervention avec ce que faisait concrètement le maitre+. Il y a la lecture compréhension et la production écrite qui sont 2 domaines où le maitre+ intervient de manière massive. Si on regarde le croisement avec les modalités d'intervention, ce qui est intéressant c'est de voir que quand on intervient en lecture compréhension ou en production d'écrit, les modalités ne sont pas les mêmes. Quand les équipes ont décrit leur travail, elles montrent qu'en lecture compréhension, 33% des activités du maitre+ se font avec des groupes différenciés alors qu'en production d'écrit il n'y a que 9 % des actions qui se font en groupe différencié. Or, on sait que c'est le groupe différencié qui est la modalité préférée des équipes d'école. On est allé regarder dans les mots utilisés par les équipes pour décrire leur activité. On voit qu'en lecture compréhension, il semblerait que les équipes d'école soient didactiquement plus outillées c'est-à-dire qu'elles donnent à voir un certain nombre d'outils importants que les équipes convoquent pour travailler la lecture compréhension. Ce qui fait qu'en lecture compréhension, il y aurait des obstacles plus fins repérés. Alors, ils mettraient en place des groupes différenciés. On est sur un enseignement parallèle à 23%, en groupe différencié 33% et 18% sur un enseignement en atelier. Il y aurait une relation entre acclimatation didactique et travail dans des groupes différenciés. En revanche, en production d'écrit, on va avoir essentiellement un temps ensemble puisqu'on a l'enseignement parallèle à 17%. En production d'écrit, on voit une approche qui est plus globale. Les enseignants sont moins outillés et donc travaillent plutôt à 2 dans la classe. Quelque part, le maitre+ vient aussi pour aider le maitre de la classe dans son activité en production d'écrit. Dans ce qu'ils nous décrivent de ce qu'ils font, il y a deux types d'activités : une production qui va être plutôt sur des tâches d'exercice/d'entraînement et une tâche de production en composition de textes donc plus complexe. Moins ils sont outillés, plus ils ont la nécessité de travailler à deux. C'est intéressant sur la dynamique que

peut produire un maitre+ quand les équipes d'école se posent un certain nombre de questions.



En revanche, ce n'est pas le cas en math. Il y a un problème didactique en math qui semblerait autant partagé par les maitre+ que par les maitres de la classe. 17% des situations sont des situations mathématiques. Du point de vue de la description, il y a très peu d'objets précis de travail qui sont détaillés dans les restitutions d'équipe. En résolution de problèmes, il n'y a pas d'organisation qui ressorte vraiment. C'est très fluctuant. Les mathématiques c'est environ 10% de l'activité du maitre+. Pour la numération, on serait plutôt sur de l'atelier, avec une tendance à travailler en groupe restreint.



Les deux enquêtes (qualitative et quantitative) nous fournissent des indicateurs qui corroborent les observations faites sur le terrain avec une nette prédominance sur le français. Ces indicateurs ont corroboré notre idée que la question des contenus prenait véritablement le pas sur la question des organisations. C'est véritablement la bascule qui s'est opérée entre le tout démarrage du dispositif et sa pérennisation. Du coup, nous l'avons vu dans les journées de formation ou les animations pédagogiques, les enseignants, depuis 2 ans, réclament des apports didactiques. Cela aussi est intéressant parce que c'est assez rare. Souvent il y a des demandes en termes de comportement des élèves et beaucoup moins en termes de ce qu'on va faire apprendre aux élèves, quels sont les obstacles inhérents aux situations. Du coup, ces indicateurs ont permis aux CPC de guider et soutenir les réflexions des

équipes. En renvoyant ces éléments aux équipes d'école, cela semble faire bouger le métier par ses adhésions, ses controverses.

3. Vers une évaluation des progrès des élèves ?

Cette année, nous nous sommes beaucoup interrogés sur **les modalités et les traces des progrès des élèves**. Les orientations du département ont été celles de mettre en place des **stages d'écoles**. Il s'agissait de donner un cadrage départemental pour que l'on poursuive les mêmes objectifs. La décision a été de définir l'objectif suivant : aider les équipes enseignantes à mesurer les progrès des élèves. Le groupe départemental a organisé les stages, définit les objectifs et les CPC les ont mis en action.

Les **domaines retenus** pour l'évaluation des élèves sont :

- la maîtrise de l'oral puisque nous avons constaté que c'est un domaine peu investi pour lui-même,
- la production écrite,
- la numération.

Pour ce faire, le groupe de pilotage a passé une commande au comité de suivi. Il s'agissait de prendre dans chacun des 3 domaines, un des attendus de fin de cycle et puis de commencer à **élaborer les échelles descriptives**. Le comité de suivi s'est mis au travail et a commencé à faire un 1^{er} outil qui est une base de travail pour engager une réflexion sur la méthodologie. L'échelle descriptive n'est pas un outil nouveau. Il est fortement implanté notamment en Education prioritaire. L'idée était de montrer aux équipes d'école qu'à partir des attendus de fin de cycle, on pouvait construire différents échelons dans la compétence. L'idée c'est d'engager la réflexion sur comment s'interroger en équipe sur ce que c'est de faire progresser une compétence. Il nous a semblé qu'engager les équipes d'école dans ce travail autour de l'évaluation c'était fondamentalement ça qu'on allait travailler avec eux au-delà du travail sur les résultats des élèves.

La difficulté que nous avons vue en allant sur le terrain, en filmant la grosse difficulté d'un travail partagé c'était de se mettre d'accord sur ce qu'on fait apprendre aux élèves, qu'est-ce qu'on leur fait faire, dans quelle continuité. Si le maître de la classe et le maître+ ne peuvent pas partager a minima l'attente de l'attendu dans ce cas-là chacun développe un certain nombre de choses pensant que l'autre fait plus ou moins la même chose mais ils ne peuvent pas se re-coordonner au sein de la classe et réinsérer les élèves dans l'avancée des savoirs collectifs. Là, on est bien dans les progrès, les avancées professionnelles par les professionnels d'une équipe.

Pour mettre en œuvre ces échelles descriptives, l'idée actuellement est de proposer un document qui est un point de départ. Il nous reste aussi à définir les situations qu'on va mettre en place dans la classe, les modalités d'observation des élèves et les traces qu'on va en garder avec bien évidemment toutes les questions qui sont autour : comment associer les élèves eux-mêmes sur leurs progrès. Ces échelles se construisent en formation école dans les différents domaines. On en vient à

s'interroger sur les différentes étapes de l'apprentissage et on en revient à la question fondamentale de la progressivité de l'apprentissage. Ceci permet aussi de montrer aux écoles que ce qu'on cherche à évaluer ce n'est pas tant le résultat de l'élève lui-même, c'est comment l'enseignant met en place un enseignement explicite et progressif.

Ce qui est intéressant, c'est qu'on voit advenir avec ce dispositif une dynamique d'équipe qui passe par un parler professionnel et qui va à l'encontre d'un certain nombre des allants de soi c'est-à-dire des choses qui ne sont plus du tout réinterrogées. Là, les équipes s'autorisent à réinterroger. Du coup, quand ils réinterrogent ces allants de soi c'est une focale affirmée vers les savoirs. Cela demande beaucoup de travail. On espère récolter leur manière de faire, des traces de leur activité, voir de quelle manière s'organisent ces activités dans les différentes équipes, voir qu'il y a des choses communes et des divergences.

On a fait le choix d'une évaluation non normée, d'une évaluation formative, en continue et d'un travail sur la prise de conscience par l'élève des progrès. Le point de vigilance fondamental c'est la condition de la mise en œuvre de la réussite de ce type de démarche, c'est l'accompagnement du processus sur la durée (formation, conseils de cycle...).

Lien vers le site de l'IFE où un article a été déposé : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/plus-de-maitres-que-de-classes-une-experience-d2019articulation-entre-pilotage-et-formation-dans-le-departement-de-loire-atlantique-44#section-14>