

Présentation d'une enquête sur les pratiques de co-intervention

Roland GOIGOUX, professeur des universités, ESPE de Clermont-Auvergne, Université Blaise Pascal, Clermont II

1. Enquête réalisée en novembre 2014

Cette enquête est née d'un besoin du groupe de suivi de compléter le regard porté sur les pratiques des enseignants par d'autres informations. Donc, cette enquête n'est qu'un élément d'outil de travail de suivi mais c'est un élément, qui partant d'une description du : comment font-ils, voudrait arriver à : pourquoi en sont-ils arrivés ici ? C'est vraiment une démarche d'enquête de description d'un certain nombre de faits avec derrière, une volonté de comprendre ce qui, sur le plan contextuel, a pu combler à cette organisation.

L'objectif général est de mieux connaître la diversité de pratiques collectives d'enseignement et de comprendre les fondements des choix effectués par les équipes (dans le but de concevoir des dispositifs de formation et d'évaluation).

Le but est de nourrir le type de formation comme M@gistère et de nourrir les prémices d'une action sur l'évaluation du dispositif au sens large. Nous sommes encore à la recherche de terrains qui veulent bien renseigner cette enquête.

L'angle d'attaque méthodologique de cette enquête, qui est sans prétention, c'est un petit élément de réflexion de plus. Le choix méthodologique, pour nous, c'était de dire que si on arrivait à dire ce que font réellement les maitres surnuméraires de leur temps de travail en présence des élèves, alors, à partir de là, on pourrait inférer un certain nombre de choses sur le fonctionnement collectif. On peut faire une analyse systémique en essayant de tenir tous les paramètres à l'œuvre. C'est plus intéressant, plus ambitieux mais beaucoup plus compliqués. Nous faisons le pari que si on arrive à comprendre ce que fait le maitre +, à partir de là, on pourrait tirer le fil et remonter à son insertion dans un collectif qui le mêle à une histoire. Donc on va utiliser des outils méthodologiques qui ont fait leur preuve : on demande au maitre+ ce qu'il a fait la semaine dernière. On reconstitue une semaine réelle et l'enquête a lieu actuellement c'est pour cela que je vais très peu en parler parce que je ne peux rien vous dire sur les résultats sauf sur un petit point juste pour taquiner Patrick Picard. Son idée c'est que les maitres disent qu'ils travaillent sur ce qui leur pose problèmes. Si la thèse de Patrick Picard était juste, on verrait une grande quantité de temps passé par les maitres + à travailler sur cet angle-là. Je ne suis pas sûr que ce soit le résultat qu'on va trouver. Et donc évidemment c'est cette diversité là qu'on va essayer de cerner, c'est : qu'est-ce qui fait que les uns affrontent les problèmes et que d'autres les contournent, les évitent, font autre chose ? Au fond, il y a quand même des questions sérieuses là-dessus et les tous premiers éléments que l'on voit c'est « ça dépend », c'est toujours très contextuel. Il faut que le maitre+ soit un collègue compétent c'est-à-dire qui peut apporter quelque chose. Ça veut dire qu'il y

a des microclimats locaux. Il se passe des choses très différentes selon les ressources humaines du bassin, du département, de la région, de l'ESPE. Et la 2^{ème} clé c'est le fait que les collègues repèrent que ça soit une activité qui est directement bénéficiaire du fait d'être à 2. Toutes les activités ne tirent pas également profit d'un maître + et c'est une des pistes sur laquelle il faut travailler. Comment optimiser le temps de travail du maître + en le mobilisant sur des tâches qui apportent cette plus-value ? Le maître+ a des compétences particulières mais le simple fait qu'on soit 2 génère des possibles qu'on n'a pas tout seul. Ça ouvre la piste : à quel moment ce 2 est vraiment mieux qu'un ? Et en se séparant parce que 2 ça peut être 1 + 1 avec des demi groupes, est-ce que c'est le demi-groupe la bonne solution ? Dans la littérature internationale, les effets cognitifs positifs des dispositifs allégés le montrent donc nous ne laissons pas piégés par des caricatures qui consistent à dire qu'il ne faut pas faire cela, à savoir couper la classe en 2. Ça dépend, parfois c'est bien, parfois ce n'est pas bien. Donc moi, ce que je crains beaucoup, par rapport à une série de recommandations données rapidement, c'est cette montée en généralité très imprudente, très systématique, très hâtive dans un système qui a besoin de se rassurer, assumer l'idée que ça peut être différent, variable qu'il peut y avoir de la complexité, ce n'est pas facile. La réalité peut contredire fortement ce qui pouvait apparaître comme une évidence. Dans cet esprit-là de l'enquête, essayer de cerner ça, c'est peut-être pour revenir à des choses plus modestes mais plus prudentes. Au fond, pour aller vers la contextualisation de ce « ça dépend » mais ça dépend de quoi ? Rentrions dans des règles de causalité. Les questions que nous nous posons à travers cette enquête sur ce que fait le maître + et comment il est utilisé, va évidemment recouper les questions que tout le monde se pose sur : quels sont les élèves qui en bénéficient ? Selon quelle modalité pédagogique ? Sur quel contenu d'enseignement ? Connaissant les compétences visées, les tâches sont proposées. Je vais insister beaucoup là-dessus parce qu'il me semble que c'est l'une des caractéristiques de cette enquête : c'est d'essayer de tenir dans le même mouvement d'analyse, les questions d'organisation et les questions de choix des cibles didactiques parce que quand on dit que c'est fondamental mais quand on regarde les rapports ou qu'on lit les synthèses, les contenus disparaissent et on n'a plus que les organisations. La question qu'on se pose ce n'est pas de savoir s'il y a de bonnes ou de mauvaises organisations c'est si il y a des organisations qui sont adéquates ou inadéquates à la nature des apprentissages visés. Ce qui veut dire qu'on pose la question de la relation entre les deux et qu'on va se permettre ni d'isoler l'un ni d'isoler l'autre. Il faut essayer de comprendre l'adéquation ça veut dire que si on regarde la qualité des interactions en rapport avec l'organisation, il faut rajouter un troisième pôle à ce regard l'organisation des interactions des contenus. A quel moment ce tutorat qui vire presque au préceptorat et qui est présenté comme la chose à surtout éviter, à quel moment, sur quel type de savoir, dans quel type de tâche c'est la bonne réponse. Ou est-ce que c'est définitivement décidé qu'une individualisation forte avec un tutorat serré c'est une mauvaise idée sous prétexte qu'il faudrait penser à des étayer. Oui mais pour des étayer, il faut peut-être étayer

donc vous voyez comment on peut aller assez vite après dans des choses caricaturales. L'idée de fond c'est de considérer que la ressource principale dans une activité d'enseignement et la contrainte aussi, c'est le temps qu'on alloue à tel ou tel type de tâche, à tel ou tel type de contenu, à tel ou tel type de public. Ceci est un bon indicateur de la manière dont on gère l'offre d'enseignement. Parfois, on perd du temps c'est-à-dire qu'avec le même volume de temps on pourrait, en faisant autre chose finalement, leur être plus utile à ces élèves. On va beaucoup raisonner avec cette entrée sur l'offre éducative, l'offre d'enseignement qui est fait avec l'idée qu'avec le maitre+ je n'ai plus le temps de faire le reste. Oui mais peut-être c'est grave de ne plus avoir le temps de faire le reste parce que si par hasard ce que l'on a supprimé pour travailler avec le maitre + était plus important que ce qu'on fait avec le maitre+ le solde pourrait être négatif. Ce n'est pas tout de rajouter des choses encore fait-il savoir ce qu'on enlève puisque la somme, elle, reste stable. Donc on va raisonner avec cette entrée et ce sera donc un des observables pour essayer d'approcher cette question de : à quelles conditions les pratiques pédagogiques nouvelles ont une chance de favoriser les apprentissages ?

Mme Champion disait ce matin que ce dispositif peut être un levier pour l'innovation. La question qu'on va devoir se poser comme groupe de suivi, comme chercheurs et vous comme cadre : à quoi est-ce qu'on verrait que c'est ou non un levier ? Notre hypothèse c'est qu'on le verra notamment en voyant une modification du travail du maitre+. Ça veut dire que l'enquête qu'on voit en 2014, la refaire en 2015, pourrait être une bonne manière de savoir si en un an, grâce à tout le travail de réflexion qui est conduit sur le terrain, grâce à ce travail à distance, il y a des déplacements et est-ce que ces déplacements sont repérables sur les critères qu'on a choisi de mettre dans notre enquête ? Finalement, ça veut dire que derrière nos indicateurs, il y a nos hypothèses. C'est là peut-être qu'on pourrait voir le changement avec un déplacement notamment des cibles didactiques et des tâches proposées. Je pense que, dans bien des lieux, on a commencé avec ce qu'on savait faire. L'enquête mesure le fait que de travailler ensemble et d'être assisté, accompagné, formé, va amener à déplacer un certain nombre d'objets d'investigation non pas parce que les difficultés des élèves on les aura découvertes elles seront nouvelles et on aura changé aussi, mais parce que la manière de les aborder, de les travailler ça se sera affiné.

Présentation du tableau Excel.

C'est un traitement qui va être réalisé avec le centre Savary et les services techniques de Lyon de l'IFE. A partir de ces tableaux Excel de 13 colonnes, la question qui est posée c'est : à quoi et à qui avez-vous consacré votre temps de travail en présence des élèves ?

Donc une ligne par séance :

0. le numéro du groupe
1. le nombre d'élèves pris en charge par le maitre+ (il peut être tout seul avec 8

élèves de la classe ou il peut être avec le titulaire et avoir les 24 élèves de la classe)

2. quels sont ces élèves ? A quel niveau sont-ils ? Cycle 2 ou pas ?
3. nombre total des élèves de la classe : on situe ses interventions par rapport à l'ensemble
4. indication nominative des initiales pour savoir quel était le maître titulaire de la classe pour savoir combien de dyades sont constituées c'est-à-dire ce maître + travaille avec combien de maîtres différents ?
5. on essaie de repérer si les groupes sont constitués avec un souci d'homogénéisation ou de maintien d'hétérogénéité
6. la durée et le calcul du budget temps
7. sur les contenus : que faisiez-vous ? Et le temps passé avec quel public ? A quel moment ?
8. si le maître de la classe n'est pas en train de travailler avec le maître+, s'il fait autre chose qu'est-ce qu'il fait d'autre ? Comment se distribue entre les 2 les contenus lorsqu'ils ne sont pas en co-intervention, en tandem ?
9. un indicateur sur les modalités de co-enseignement : on se retrouve avec des variantes. Indiquez lorsqu'il y a changement de configuration dans la même séance. On écrit la proportion de la durée du temps pour pouvoir reconstituer le temps.
10. le degré de préparation collective pour chacune des séances. On a une petite photo du degré de collaboration en fonction des organisations et des contenus
11. le degré de différenciation : est-ce que ce sont des tâches identiques ? Pas identiques ? Avec aide ? Sans aide ? Quelle est la nature de la différenciation ? C'est le degré d'étayage ou est-ce que c'est un changement de nature de tâches ?
12. et puis les outils : quels sont les outils utilisés par le maître ? En sachant que ça peut être des outils qui sont des adjuvants ou au contraire des outils très structurants. C'est le fil conducteur de l'intervention.
13. commentaires si nécessaires

Nous travaillons sur la semaine précédente et je sais que quelques équipes s'en sont servis comme point de départ justement dans les formations.

2. Réflexion sur l'évaluation

Je voudrai revenir un peu sur cette réflexion sur l'évaluation dont on voit bien que c'est quand même un gros morceau. L'éclairage que je souhaite apporter c'est par rapport aux différentes fonctions remplies par ce qu'on appelle l'évaluation. Je pense qu'on n'arrive pas à s'entendre et à s'expliquer si on ne dit pas à qui s'est destiné et pour quoi faire.

Je vais reprendre 4 fonctions qui me paraissent systématiquement convoquées mais parfois qu'on peut mélanger :

- la fonction de pilotage au niveau des cadres et des politiques. On nous a dit 10

fois « Avec ce que ça coûte, il faudra bien que vous fassiez la preuve de son efficacité ». C'est clair et net comme discours. La suspicion c'est : est-ce bien raisonnable de mettre en route ce dispositif alors que nulle part au monde il n'a fait la preuve de son efficacité ? Si on lit bien que nulle part au monde il n'a jamais été expérimenté et évalué. On fait des rapprochements à des dispositifs qui sont de toute autre nature mais comme si ce n'était pas légitime qu'un pays expérimente quelque chose en absence d'une évaluation internationale qui aurait droit de faire. Ça interroge la responsabilité du politique. Ici le choix politique a été fait donc on est en train de tenter ce dispositif, cette expérimentation pour voir ce qu'elle peut apporter. Mais ce serait peut-être bien de ne pas l'enterrer avant d'avoir donné sa chance au dispositif. Comment on a tué le dispositif des CP dédoublés ? On l'a évalué alors qu'ils étaient à peine en place. Vous pouvez tuer un dispositif en manipulant sciemment une évaluation destinée à le faire donc il faut arrêter de penser que l'évaluation c'est le point de repère d'une rationalité du système. L'évaluation est une pratique sociale comme les autres et il faut l'interroger comme les autres. Qui a fait la commande ? A quoi elle sert ? Comment on la traite ?

- la fonction de prescription est finalisée par les cadres. Elle a vraiment la fonction masquée. Publier des outils d'évaluation et les résultats qui vont avec, c'est une manière de dire aux enseignants ce qu'on souhaite qu'ils parviennent à obtenir comme résultat. A travers ce fléchage de ce qu'on leur indique comme étant important, on isole un certain nombre de compétences qu'on évalue et on en laisse. On est en train de dire que ce sont ces compétences-là qui sont les compétences clés et les tâches qu'on utilise pour évaluer disent même le niveau de maîtrise qu'on attend dans tel ou tel ensemble de compétences. Si vous avez toute une série de batteries d'évaluation qui sont sur des tâches de bas niveau et bien vous êtes en train de dire aux enseignants : consacrer votre attention et votre énergie à des tâches de bas niveau. Donc ce que je suis en train de dire c'est que cette évaluation prescriptive, au sens où le choix qui n'a rien de neutre des épreuves elles-mêmes, dit quelque chose de ce qui est désirable, attendu et ça joue un effet de conformité des pratiques en retour. J'irai même plus loin : je pense qu'un certain nombre de ces tâches d'évaluation ont pour fonction non seulement d'indiquer des cibles, des compétences privilégiées mais les tâches qui sont souhaitées pour atteindre ces cibles et là je reviens sur la nature des tâches. Il y a des tâches d'évaluation qui appellent des tâches d'enseignement. Ce matin, vous avez eu la démonstration splendide de ça. Il suffit d'écouter la recommandation N°4 de l'IG ou plutôt de M Cristofari qui dit : pour une évaluation, surtout faire du simple. Et là vous vous demandez ce que c'est qu'une évaluation simple. Est-ce que ce serait par hasard une évaluation des compétences simples sous entendues au détriment de compétences complexes ? Des situations typiques d'enseignement qui permettent de répondre aux carences analysées par les situations d'évaluation simples précédemment élaborées ? Et

les situations typiques génèrent une approche modulaire. Une compétence, une tâche d'évaluation de référence, une tâche d'enseignement qui mettent en place la linéarité didactique, le fantasme de la rationalité pédagogique. Et derrière cette linéarisation, il y a évidemment l'idée que la tâche en question : elle peut-être une tâche décrochée de l'activité complexe foisonnante de la classe avec la mémoire de la classe. Repensez à la vision du temps didactique. Si vous avez un truc modulaire où vous travaillez la fluence en lecture, ça peut être complètement décroché des choix de textes par rapport à la lecture qu'on a pris dans le choix des textes littéraires mais vous avez une approche modulaire qui est une approche cohérente avec le processus de rationalisation. Ce qui veut dire en fait qu'il y a un lien beaucoup plus fort qu'on ne le croit entre un mode de conception de la gouvernance du système éducatif jusqu'au choix des tâches et des outils qui vont être recommandés jusqu'au moment où vous allez comprendre que le modèle qui nous est proposé c'est un modèle qui tourne dans notre pays. C'est qu'est-ce qui marche ? Vous diffusez les outils clés avec des PowerPoint qui va renforcer le CPC, histoire qu'il a pas bien compris ce qu'il y avait dans le kit. Vous pariez sur l'intelligence des acteurs ou vous pensez que c'est un peu compliqué et qu'il faut leur donner des choses pré-digérées et pré-testées par des chercheurs dont la mission principale sera de fabriquer des outils, de les tester en laboratoire et ensuite charge au cadre de les diffuser ? C'est un mode de gouvernance aujourd'hui dans la gouvernance mondiale de l'éducation. Il faut savoir qu'on est en plein débat là-dessus. Vous savez les 3 modes : vous pilotez par l'amont par les programmes, par l'aval par l'évaluation, par les outils par le cœur de l'activité. Et vous dites c'est ça le bon outil, il est estampillé, appliquez-le il a fait ses preuves. On est dans ce débat donc ça vaut le coup que des acteurs de terrain sachent qu'ils sont eux-mêmes des acteurs de ce débat qu'ils vont porter à leur guise, avec la loyauté qu'on doit tous à notre institution et le libre arbitre de notre réflexion critique.

- la fonction de planification est directement bénéfique au maître. C'est la thèse qui est souvent proposée d'une évaluation diagnostique. Si on savait mieux qu'elles sont les difficultés des élèves alors on pourrait mieux planifier les interventions qui sont les plus ajustées à leur niveau de compétences. Je n'y crois pas une seule seconde à cette thèse-là, à cette idée d'un sur mesure alors que moi je rêve d'un prêt à porter. Au passage, on en n'est pas à une contradiction prêt puisque dans le même temps on dit qu'il faut une évaluation diagnostique pour avoir de la remédiation et derrière on nous explique qu'il y a des situations typiques et des outils labellisés et ça c'est le prêt à porter dont je parle. Ne nous méprenons pas je pense vraiment que les outils professionnels sont déterminants et vous savez que je passe assez de temps à concevoir pour ne pas dire maintenant que les outils ce n'est pas bien. Je pense que c'est un métier avec outils mais qu'il faut outiller. La question c'est comment on outille ? Comment on conçoit ? Est-ce qu'on peut être dans une approche intégrée dans laquelle le vocabulaire n'est

pas travaillé dans une séance de leçon de mots mais quelque chose qui a avoir avec les textes de lecture. On ne va peut-être pas réinventer l'ORL mais ce n'est peut-être pas la peine non plus d'être complètement amnésique sur ce que ça avait pu amener comme réflexion. On est dans cet espace de débat. Sur les outils diagnostiques oui si par ailleurs on pense que les difficultés des élèves on les connaît, ce sont les mêmes d'une école à l'autre et que d'une année à l'autre, les maitres font la même chose. Ce n'est pas la peine de passer des heures à bâtir des évaluations diagnostiques et individuelles pour mettre en place derrière les mêmes tâches d'enseignement qui ont été outillées par rapport aux régularités et aux similitudes énormes qu'il y a entre les élèves et les difficultés qu'ils ont. Je ne parle pas de la très grande difficulté qui va aller vers la prise en charge très individuelle, je parle de ce qui est l'esprit de ce texte.

- La fonction de régulation est celle pour les maitres. De quels outils ont-ils besoin ? Et là-dessus je partage le point de vue de l'IG. Oui les maitres sentent le besoin de mieux savoir si ce qu'ils font ça produit des effets. C'est bien une évaluation qui les aide à réguler leur propre activité, de voir s'il y a un écart entre ce qu'ils souhaitent et ce qui est réellement réalisées.

Je ne minimise pas ça mais très franchement ce ne sont ni les mêmes outils ni les mêmes méthodologies qui sont pertinents pour ces 4 registres d'évaluation. Essayez de faire croire que ça peut être la même batterie d'exercices, le même type de situation qui fonctionnent sur l'ensemble, c'est vraiment totalement déraisonnable.

Vous avez compris que si le dispositif « plus de maitres que de classes » est au fond à 2 étages, 2 vitesses, 2 enjeux :

- l'évaluation des pratiques, c'est ce que dit la loi de 2013 « favoriser l'évolution des pratiques pédagogiques » ;
- être bénéfique aux élèves.

Regarder la rhétorique qui fait très vite disparaître l'un des deux au profit de l'autre sous prétexte d'efficacité. Il y a un problème de temporalité dans l'évaluation. Si on veut laisser une chance à ce dispositif de s'installer et de générer, de féconder des pratiques pédagogiques, il ne faut pas l'asphyxier en évaluant prématurément les progrès sinon ça donne qu'on enseigne de l'évaluable. Il y a un effet de retour immédiat et on l'a bien vu dans certaines circonscriptions. Il faut faire la preuve du fait que les moyens ne sont pas dépensés à tort et à travers. Dès qu'on parle d'évaluation, il faut penser temporalité. Toutes les études internationales sur les problèmes de compréhension en lecture à 10 ans montrent que les problèmes sont (une fois réglés les problèmes d'automatisation du code qui sont importants) des problèmes fondamentaux de vocabulaire et des problèmes de lecture de l'implicite. Et puis vous regardez les outils d'évaluation de la compréhension de fin de CP et de CE1. Ils sont indigents en termes de contenu de texte. Ils sont en fait totalement prédictibles sur une seule compétence celle à décoder. Si vous savez décoder et si

vous parlez français par ailleurs et bien vous réussissez parfaitement le test donc vous n'évaluez pas la compréhension bien que ça s'appelle test de compréhension. Vous évaluez du décodage en contexte phrase. Si vous fléchez cette évaluation comme l'évaluation vedette vous ne dites pas au maitre que le vocabulaire c'est décisif. Si vous ne le lui dites pas, si vous ne l'évaluez jamais et si vous n'avez rien là-dessus quand à 10 ans PIRS vous fait les évaluations, on a l'impression d'un écroulement des performances. Mais ce n'est pas un écroulement. C'est simplement que les épreuves d'évaluation ne sont plus les mêmes à 10 ans qu'à 8 ans. On a changé de registre de texte et on voit les vrais difficultés de compréhension qui avant étaient masquées par des tâches qui faisaient l'impasse sur les problèmes de vocabulaire parce que nos phrases qui sont associées à des images, qui sont censés vérifier la compréhension à la fin du CP au niveau lexical, c'est nul. Ça permet bien de voir la maîtrise syntaxique. Ça veut dire qu'il n'y a aucune indication qui est demandé au maitre sur le fait que l'enjeu majeur de la compréhension c'est une pédagogie du vocabulaire depuis le plus jeune âge. Donc si vous faites des modules avec du court terme et une évaluation ad hoc, il y a des pans entiers, qui à moyen terme, seront décisifs, qui ne seront pas valorisés, qui ne seront pas travaillés par cet effet de retour de l'évaluation qui conforme un certain nombre de pratiques parlant. Si la production écrite est une difficulté majeure, si c'est un des dispositifs qui pourrait bénéficier le plus du maitre+ à la fois par rapport à ses compétences didactiques et par rapport au fait que c'est typiquement une activité où on a besoin de beaucoup d'interactions individualisées, beaucoup de feedback avec chacun des élèves au fil de leur activité d'écriture, pour ne pas attendre le CE2 pour commencer à faire de la production de texte et en faire dès le début du CP. Alors il faut mettre le paquet là-dessus et il faut donner des outils au maitre.

Je vais faire des propositions là-dessus. On est en train de faire une grosse recherche au CP avec des tas d'évaluation sur le code, sur la compréhension et sur l'écriture. Sur la compréhension, on a 3 familles de tâches :

- des tâches classiques de type compréhension de phrases ;
- des tâches de compréhension de textes avec de l'implicite ;
- des tâches de compréhension de textes lus à haute voix par un adulte.

Tout ceci pour ne pas réduire ce que les enfants sont susceptibles de comprendre au CP à ce qu'ils sont capables de déchiffrer tout seul.

Côté production écrite : de la dictée, de la copie et de la production de textes. Je pense qu'enseigner la production de textes c'est s'assurer que différents critères ont bien été travaillés.