

DOSSIER
COMPLÉMENTAIRE

LES ESCALES



Coordination du document
Marie-Odile Plançon
2012
MOP/CV
SG.2012.767

SOMMAIRE

Archipel du savoir	3
L'évaluation, levier de changement.....	4
Articuler qualitatif et quantitatif dans l'évaluation.	6
Évaluer l'oral	8
Évaluer par « situations-problèmes »	11
Compétences en EPS.....	15
Croiser connaissances, compétences intellectuelles, culturelles et	17
argumentatives	17
Formation de la pensée critique pour favoriser l'auto-évaluation.....	17
Articuler gestes professionnels et analyse réflexive.....	20
Archipel du questionnement de la vie.....	22
Évaluation par contrat de confiance	23
Évaluer sans noter	25
Travail des langues par groupes de compétences.....	27
Se mettre en projet à partir d'un référentiel de compétences	31
Évaluer à partir d'une situation complexe	33
Observer, évaluer en mettant les élèves en activité	36
Choisir ses modules d'apprentissage.....	38
Pratiquer la double évaluation	40
Livret expérimental de compétences	42
Archipel de la lutte contre les inégalités	44
Orthographe quelles actions ?	45
Évaluer selon les parcours ?	45
Arbre aux bravos.....	47
Forum de valorisation	47
Adapter une évaluation pour la rendre accessible <i>(cf. livret d'évolution p 51)</i>	49
Une évaluation par compétences dans le cadre du socle commun	49
Livret d'évolution.....	51
Adapter un parcours	51

Archipel du vivre-ensemble	53
Articuler parcours de formation et évolution de la personne	54
Travail personnalisé et auto-évaluation.....	56
Comment croiser socle commun et programmes pour mettre en œuvre les compétences à l'école primaire.....	58
Rencontrer les parents, le point de vue de l'APEL.....	60
Pays nordiques et évaluation	62
Tutorat en lycée.....	64
Tutorat pour s'entraider et coopérer	64
Mener une pédagogie de projet.....	67
 Archipel du temps.....	 69
Relire une séance.....	70
Des modules différents pour mieux apprendre	70
Articuler entraînement et situation complexe	70
Des ateliers pour apprendre à apprendre: gérer son temps.....	70
Apprendre à gérer le tiers temps.....	70
Seconde passerelle	70
Classe de cycle.....	70

La numérotation des fiches contenues dans ce dossier complémentaire se réfère au dossier initial intitulé Cap sur l'Évaluation.

Vous retrouverez certains témoignages en plusieurs exemplaires, en effet ils se rattachent aux thématiques de différents archipels.



Archipel du savoir



Archipel du savoir

Fiche 1



Permettre à des jeunes bacheliers de se remettre en projet

Témoignage de Catherine Ducatez et Clotilde Bacqué, enseignantes au sein du groupe scolaire Saint Vincent de Paul, Paris (13^e).

Les étudiants de la classe ENVOL sont des jeunes bacheliers (généraux, technologiques et professionnels) qui n'ont pas obtenu d'affectation en enseignement supérieur ou sont en situation d'échec en première année et ont renoncé à poursuivre. Ils sont entre dix et vingt par promotion. Ces jeunes touchés par un échec dans leur parcours, ont des points communs qui sont l'incertitude face à leur avenir, la perte de confiance et un niveau moyen.

Les objectifs de l'équipe pédagogique, sont de permettre à ces jeunes de poursuivre un parcours de formation en retrouvant une certaine confiance en eux, grâce à un approfondissement et un renforcement de leurs compétences (connaissances, capacités et attitudes). La classe envol consiste en une année de propédeutique post bac en alternance. L'année et les activités commencent par des évaluations diagnostiques. Les élèves réalisent régulièrement des bilans d'auto-évaluation qui permettent d'ajuster les propositions pédagogiques. Grâce aux cours théoriques et au stage en milieu professionnel, les jeunes consolident leurs connaissances, développent des méthodologies, clarifient leur projet professionnel et discernent leurs potentialités.

Notre posture n'est pas seulement celle d'un enseignant qui détient le savoir et qui juge de l'avancement des connaissances mais celle d'accompagnants, qui cheminent à côté des étudiants pour les guider, les encourager, les évaluer afin qu'ils puissent s'appuyer sur leurs réussites pour continuer à progresser.

Les outils d'évaluation utilisés, sont le contrat, l'observation, l'auto-évaluation, le conseil de progrès, grilles d'évaluation des stages, portfolio et grilles d'évaluation, attestation de fin d'année, questionnaire élèves en fin d'année, fiche bilan formative en fin de séances, bilans hebdomadaires en début de semaine.

Les outils conçus par les enseignants sont proposés, modifiés et validés en concertation avec les étudiants.

Perspectives

Les effets positifs de cette mise en place de l'évaluation sans notes en classe ont modifié la démarche pédagogique des enseignants qui l'ont expérimenté.

Ils transfèrent alors ces démarches dans leurs classes de lycée, en distinguant de manière plus systématique une évaluation formative qui n'est pas notée et l'évaluation sommative en fin de séquence.



Archipel du savoir

Fiche 1



Articuler professionnalisation et formation, l'Enseignement Agricole apporte sa contribution.

Le CNEAP rappelle son attachement aux principes fondateurs du système d'évaluation dans l'enseignement agricole qui repose sur le contrôle en cours de formation et les épreuves terminales. Le CNEAP pense que ce dispositif doit être encore régulé par le contrôle à posteriori.

Cependant, la fondation du dispositif, mis en œuvre il y a 15 ans, a été traversée par de nombreuses réformes : impact des diplômes cosignés avec l'Éducation Nationale, place plus importante accordée à la certification et aux passerelles...etc.

Le CNEAP pense qu'il s'agit de ne pas perdre le sens de ce dispositif particulier, qui articule référentiels professionnels, référentiel de certification et parcours de formation. L'enjeu de l'évaluation étant de garantir une cohérence sur l'ensemble de ces appuis. D'autre part, la dimension formative de l'évaluation ne doit pas non plus être oubliée.

Des besoins et des points d'attention méritent d'être réaffirmés à l'occasion de ce travail.

1/ La nécessité d'une technicité, d'une ingénierie de l'évaluation dans les équipes et pour les différents acteurs concernés pour ce qui est :

- Du maillage cohérent des référentiels : professionnel, de certification et de formation
- De l'approche par compétence de la formation et de la certification
- De la construction de scénarios de progression de formation et de certification particulièrement en lien avec les situations professionnelles significatives (SPS). La mise en relation avec « les parcours de réussite » devra également être travaillée.
- De la dimension pluridisciplinaire des évaluations, valorisant ainsi le contexte et les marges d'autonomie des établissements sans pour autant amoindrir le caractère national du diplôme.
- De la nécessité de rendre lisibles et harmonisées les procédures d'évaluation.

La mobilisation de l'ingénierie de « l'évaluation » articulée à celle « de la construction des compétences » doit s'accompagner, auprès de chaque enseignant, des équipes et de tous les acteurs

concernés par les dispositifs d'évaluation (et cela pour tous les diplômés de l'Enseignement Agricole).

2/ L'accompagnement : condition de la professionnalisation et aide à la diffusion d'une culture commune.

Il s'agit de sécuriser un cadre d'évaluation qui réponde à différents niveaux d'exigence. Cela suppose de continuer à prévoir: la formation initiale des acteurs, le perfectionnement, l'analyse de pratiques, la résolution de problèmes (en particulier ceux liés aux paradoxes qu'entraînent parfois des logiques différentes : évaluation Éducation Nationale, évaluation au MAAPRAT..., moyens insuffisants).

3/ Le rôle d'acteurs clés dans la régulation du dispositif. Nos équipes nous évoquent en permanence le rôle « clé » du président adjoint de jury. En effet, son lien avec les équipes est de comprendre les intentions, d'aider à expliciter les formes d'évaluation choisies en lien avec le cadrage réglementaire... ce qui donne l'occasion d'un « échange formateur » pour tous.

Les coordinateurs ou pilotes pédagogiques sont également des interfaces incontournables entre l'équipe, les jurys, le réglementaire et le « pédagogique ». C'est grâce aux « pilotes » que peut s'expliquer puis s'exprimer l'autonomie pédagogique de l'établissement dans le cadre des moyens alloués.

4/ La dimension prospective de l'évaluation, en interaction avec l'évolution des diplômés et de la réglementation.

Il s'agit de situer dans le temps cette réflexion sur l'évaluation dans l'Enseignement Agricole. Son origine et son originalité sont rappelées dans la note problématique transmise par les services de la DGER. Depuis, les rénovations (internes et externes) ont fait bouger le dispositif en le complexifiant, en le cadrant davantage et en conjuguant les différentes approches de l'évaluation.

Il est donc question de mesurer l'impact : de la RVP, de la réforme du lycée, de la généralisation du socle commun des compétences, de l'expérimentation du livret de compétences, de la volonté de rendre les certifications plus lisibles et moins nombreuses et ainsi faciliter les passerelles. Il faudrait rajouter aussi à la panoplie des démarches d'évaluation, celle de la mesure d'impact des politiques publiques, en particulier, les interventions de la DEPP (Direction de l'Évaluation de la prospective et de la performance) qui vient également s'inscrire dans les activités du MAAPRAT- exemple : la procédure actuelle d'évaluation de l'expérimentation du livret de compétences.

Il s'agit alors de savoir à terme : *« quel est le système ou mieux quels sont les partis pris prioritaires qui vont guider les processus d'évaluation ? ». « Comment ceci va-t-il pouvoir se conjuguer avec ce qui est prôné sans cesse, à savoir : l'autonomie pédagogique » ? « Comment faire en sorte que les différentes réformes et approches de l'évaluation puissent être construites dans la cohérence, au service des parcours de la réussite » ?*

Oui, l'analyse prospective doit être intégrée à la réflexion sur l'évaluation, car il s'agit bien de remettre en perspective un dispositif éducatif et professionnalisant !



Archipel du savoir

Fiche 2



Un double défi

Témoignage de Brigitte Lancien, professeur de lettres, formatrice en pédagogie générale et en didactique des lettres, auteure d'ouvrages pédagogiques chez Nathan, Ellipses et Hatier.

Pour tous les publics en situation d'apprentissage quel que soit l'âge ou le niveau scolaire.

Qu'évalue-t-on ?

- ✓ **Un produit fini** (une parole préparée, travaillée en amont, de type « exposé » ou récitation) ?
ou
- ✓ **Un oral en construction** (une parole spontanée, lieu d'émergence et de "structuration" de la pensée) ?

Enjeux

- L'oral étant très identitaire, peut-on évaluer sans « bloquer » l'élève ?
- Comment noter ? Peut-on noter ? Quand noter ?
- Peut-on proposer d'autres modalités d'évaluation ?
- Existe-t-il des « normes » précises d'un « bon oral » ?
- Qu'appelle-t-on « un bon oral » ?
- Un « oral d'examen » a-t-il les mêmes « normes » que celles de la langue vernaculaire usuelle ?
- Quel enseignement de l'oral viser selon l'âge, les projets, les objectifs ?

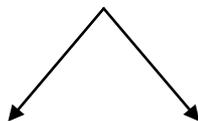
Intentions

- **La parole est un « révélateur »** des structures mentales de l'élève, de sa pensée symbolique, de ses images mentales. Il révèle ses carences lexicales et sémantiques, la présence ou non d'un code intégré.

- **La parole favorise la « structuration progressive » du langage** : Elle favorise les structures cognitives par une intériorisation des raisonnements. Elle permet l'organisation d'un « soi » dans une pratique sociale. Elle négocie la présence de l'autre dans la communication.

Mise en œuvre

Deux types d'évaluation sont à envisager en parallèle



1- Évaluation du « produit fini »

2- Évaluation du processus de « Structuration de la langue »

<p><u>Ex</u> : exposé, compte-rendu de lecture, explication de texte ou description d'images préparées, récitation etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temps de préparation nécessaire (avec critères de réussite définis). - Élaboration réfléchie de ces critères externes de présentation (Evaluation formatrice = critères décidés et vérifiés par les élèves) <p>On repère plus ici (lors de la prestation)</p> <p>Les compétences communicationnelles</p> <p>mais</p> <p>grande exigence sur les compétences textuelles et sémantiques puisque préparées et expérimentées au préalable</p> <p>= gros travail en amont</p> <p><u>Préparation en amont :</u></p> <p>Avec les élèves, travail sur les critères et les indicateurs de réussite à l'oral dans la discipline</p>	<p><u>Ex</u> : questions-réponses, improvisation, explication, description « en construction », débats, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temps nécessaire pour se tromper (lors de la prestation) = importance accordée à la place de l'erreur. - Apporter des « déclencheurs » de remédiation : prendre alors en compte les réactions de l'élève (très révélatrices) = est-il un « <u>récepteur actif</u> » ?= accompagnement sécurisant. - Evaluer ses compétences pour devenir un « <u>émetteur efficace</u> ». <p>On travaille plus (lors de la prestation) sur les compétences textuelles et sémantiques en train de se mettre en place, de se construire plutôt que sur les compétences communicationnelles (sauf pour la prise en compte par l'élève des « déclencheurs »)</p> <p>= gros travail de structuration en cours</p> <p><u>Pas de réelle préparation sauf cours appris (autre opération mentale : mémorisation)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Arrive souvent après le 1 (forme d'entraînement) ✓ <u>Travail individualisé sur les différentes</u>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autour de <u>l'objectif</u> de la présentation ✓ Autour de <u>la visée</u> du locuteur ✓ Autour de sa <u>progression</u> (plan, idées, arguments, preuves, exemples, iconographies, documents etc.) ✓ Autour de <u>la phrase</u> (construction et variété) ✓ Autour <u>du lexique</u> (substituts, expansions, adjectifs etc.) ✓ Autour de la <u>prestation personnelle</u> (tenue, clarté de la parole, prestance, etc.) 	<p><u>sortes de compétences</u> (élèves différents avec une histoire différente)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Création d'une fiche individualisée</u> avec <u>quelques</u> objectifs, ciblés (réunis en items) à atteindre par l'élève avec mesure des écarts obtenus dans le temps (calendrier incorporé). Système de croix pour : <i>acquis, non acquis, en voie d'acquisition.</i>
--	---

Perspectives

Passer progressivement de critères intégrés (et préparés en amont) à une « structuration » de plus en plus rapide et spontanée. D'un code préparé à un code intégré.

L'évaluation du « produit fini » peut être notée puisque les critères sont définis, préparés et expérimentés avec les élèves. La note peut être donnée en co-évaluation avec les élèves et/ou entre élèves.

Pour l'évaluation du « processus de structuration de la langue », la note est à éviter (hors des années d'examen) afin de libérer la parole et de laisser le temps à l'apprentissage. Le système de croix permet d'éviter la note trop rapide et décourageante. L'enseignant est le seul évaluateur afin de ne pas mettre l'apprenant dans l'embarras face à ses pairs.



Archipel du savoir

Fiche 2



La situation-problème ou l'enjeu d'une évaluation par compétences

Témoignage d'Emmanuelle Dalmau-Rocton, professeur de Lettres, formatrice en pédagogie générale et en didactique des Lettres.

Public concerné

Collège - Lycées professionnel, général et technologique

Problématique

En quoi l'apprentissage par situation-problème est-il au service d'une stratégie d'évaluation des compétences des élèves ?

Intentions

- La situation-problème est basée sur la problématisation d'un objet d'apprentissage en lecture, en écriture, en expression orale et en pratique raisonnée de la langue ;
- La situation-problème consiste à donner du sens aux apprentissages par compétences en faisant naître un questionnement chez l'élève qui cherche à répondre à ses propres questions ;
- La situation-problème permet aux élèves de s'exprimer, de remettre en cause, de proposer, de réfuter, d'argumenter ou de produire tant à l'oral qu'à l'écrit. A ce titre, elle permet à la fois d'intégrer et de développer des compétences transversales, et d'évoluer dans la construction des connaissances, des capacités et des attitudes visées par la mise en œuvre du socle commun ;
- La situation-problème légitimise le droit à l'erreur car elle suppose un climat favorable de confiance mutuelle ;
- La situation-problème en tant que dispositif didactique permet de faire émerger le non savoir par une auto-évaluation ou une co-évaluation et de mesurer les écarts par rapport à des prérequis, lors d'une évaluation diagnostique ;

- La situation-problème en tant que modèle pédagogique propre au socioconstructivisme contribue par la controverse par exemple à opposer des représentations sur des points fondamentaux, tels des concepts, des notions, des règles, des méthodes ou des critères d'évaluation, lors d'une évaluation formative ;

- La situation-problème relevant du modèle constructiviste provoque le déséquilibre cognitif qui permet à l'élève de prendre conscience notamment des limites de ses représentations, de la variété de ses représentations ou de ses représentations erronées par rapport à un concept, des notions ou des règles dans un processus d'évaluation formatrice ;

- La situation-problème permet de s'approprier des indicateurs de réussite dans une séance de remédiation par rapport au « produit fini » après une évaluation formative ou sommative ;

- La situation-problème permet de faire émerger des compétences dormantes par une quête métacognitive de ses propres ressources pour avancer individuellement ou collectivement, dans la formulation et la validation d'hypothèses inhérentes à la résolution de problème, dans tout dispositif d'évaluation.

Enjeux

- Quels sont les objectifs d'apprentissages d'un enseignement du français par compétences ?

- Que faire acquérir à l'élève qui constitue une étape importante de son développement cognitif, dans un apprentissage progressif de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale et de l'étude de la langue ?

- Quel objectif-obstacle de lecture, d'écriture, d'expression orale ou d'étude de la langue définir et considérer comme inscrit dans la zone proximale de développement de l'élève, qui en étant dépassé, soit source d'apprentissage ?

- Quelle tâche complexe et efficiente proposer qui permette l'accès à ces objectifs ?

- Quel dispositif didactique mettre en place pour que l'activité mentale de l'élève permette en réalisant la tâche globale, l'accès à ces objectifs ?

- Quelles activités de lecture, d'écriture ou d'expression orale proposer pour prendre en compte différents profils d'apprentissage ?

- Comment mener efficacement une différenciation pédagogique organisée autour d'un objectif-obstacle de lecture, d'écriture, d'expression orale ou d'étude de la langue ?

- Quelles procédures de remédiation envisager pour développer des compétences de lecteur, scripteur ou orateur ?

- Quels critères d'évaluation envisager pour vérifier l'atteinte ou non de l'objectif en fin de séquence ou après une phase de transfert et de réinvestissement afin de mieux accompagner l'élève dans ses apprentissages par compétences ?

- Quelles activités de lecture, d'écriture ou d'expression orale proposer qui produisent chez l'élève un questionnement, un tâtonnement, un échange entre pairs et une créativité sans cesse renouvelée ?

Cibles

Tous les élèves quelles que soient leurs compétences. Une vigilance s'impose pour les élèves à besoins éducatifs particuliers souvent en manque de confiance en eux, que le dispositif pourrait mettre en grande difficulté si le degré de guidage de l'enseignant est inadapté lors de la formulation et de la vérification d'hypothèses notamment.

Mise en œuvre et perspectives

Une situation-problème constitue une étape dans un processus de construction des compétences.

Elle suppose un protocole rigoureusement établi selon les étapes suivantes :

- 1- L'émergence des représentations ;
- 2- L'identification de l'objectif-obstacle ;
- 3- La création d'un conflit (socio)cognitif ;
- 4- La formulation de la problématisation en tant que problème à résoudre ;
- 5- L'expression d'hypothèses proposant des solutions au problème ;
- 6- La confrontation des hypothèses entre elles et avec d'autres sources d'information pour les enrichir et les vérifier ;
- 7- La mise en commun des résultats ;
- 8- La structuration et la validation des propositions par les élèves et l'enseignant ;
- 9- La relecture métacognitive et accompagnée du chemin parcouru par les élèves.

Elle peut être proposée à différents moments d'une séquence didactique. En séance inaugurale dans le cadre d'une évaluation diagnostique qui permette à la fois d'identifier les prérequis et de susciter de la motivation vis-à-vis des contenus d'apprentissage proposés. Elle peut être proposée au cours d'une séquence dans le cadre d'évaluations formatives ou formatrices comme phase de lancement d'une recherche individuelle ou collective, ou bien phase d'acquisition ou de structuration des connaissances et des méthodes. Elle peut être proposée en fin de séquence comme phase d'évaluation sommative si les élèves sont déjà familiarisés avec le dispositif.

Quelques exemples de situations-problèmes comme outil d'évaluation des compétences de lecture :

- Manipuler des textes pour en déterminer l'intention de communication ;
- Trier des textes selon leur genre, leur registre, leur mouvement littéraire pour en identifier la visée perlocutoire ;
- Formuler et confronter des hypothèses de lecture sur un texte pour étayer des interprétations dans la perspective d'une problématisation de lecture analytique ;
- Formuler et confronter des hypothèses de lecture à partir de comparaisons de premières de couverture lors d'une séance inaugurale de l'étude d'une œuvre intégrale;
- Formuler et confronter des hypothèses sur les suites possibles d'un récit par le dévoilement progressif du texte, à partir de fragments successifs du texte coupé à des moments opportuns afin d'en caractériser les procédés d'écriture;
- Formuler et confronter des hypothèses de lecture d'un groupement de textes pour dégager les enjeux littéraires de cet objet d'étude;
- Lire et confronter sa lecture d'un document iconographique à portée illustrative ou argumentative afin d'entrer dans la découverte d'un mouvement littéraire et culturel.

Quelques exemples de situations-problèmes comme outil d'évaluation des compétences d'écriture :

- Identifier, confronter et s'appropriier les règles propres à l'orthographe lexicale et grammaticale, la syntaxe, la ponctuation ainsi que le système et la cohérence de l'énoncé attendu ;
- Rédiger la suite d'un récit respectant les caractéristiques, les règles de construction et le fonctionnement du texte initial;

- Rédiger un texte argumentatif pour convaincre ou persuader le destinataire de son message ;
- Passer de la problématisation d'une lecture analytique à la rédaction d'un commentaire littéraire ;
- Identifier les critères de réussite par un décodage de la consigne afin de réaliser une écriture d'invention conforme aux attendus de l'exercice;
- Rédiger une synthèse à partir d'une recherche documentaire ou de documents de natures différentes ;
- Réaliser un dossier comportant des textes et documents iconographiques relatifs à un objet d'étude particulier;

Quelques exemples de situations-problèmes comme outil d'évaluation des compétences d'expression orale :

- Exprimer et partager ses impressions de lecture (lecture analytique ou lecture cursive) ;
- Prendre la parole au sein d'un groupe en adaptant son projet de parole et d'écoute aux enjeux de la situation de communication ;
- Formuler et confronter les critères de réussite d'une mise en voix d'un texte ;
- Présenter un exposé structuré à visée informative ou argumentative en tenant compte des supports textuels et visuels utilisés, du temps imparti et de son auditoire.
- Intervenir à propos dans une situation de co-évaluation d'une prise de parole visant à donner des axes de progrès à l'interlocuteur individuel ou collectif;
- Développer l'écoute active dans un dispositif de co-évaluation d'une prise de parole individuelle ou collective préparée en amont.

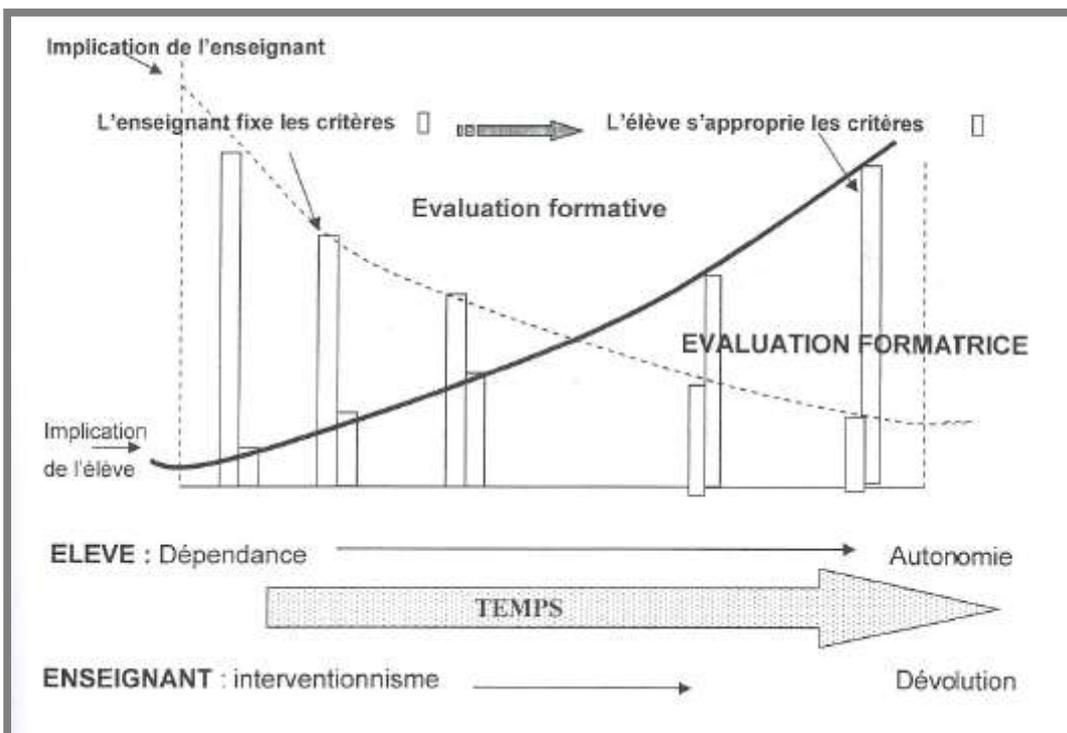
Fiche 3



La situation-problème ou l'enjeu d'une évaluation par compétences.

Évaluation des compétences en EPS : extrait du dossier CNAPES n°11 L'évaluation en EPS.

Au fil de ses apprentissages, permettre le passage d'une dépendance à l'enseignant vers l'autonomie de l'élève semble un enjeu prioritaire. Ainsi plus l'élève avancera dans la réalisation de sa tâche plus il comprendra et prendra les critères de sa réalisation, moins l'enseignant aura besoin d'intervenir pour réguler les réponses motrices.



Trois principes méthodologiques semblent pertinents afin d'amener les élèves vers une utilisation constructive de l'évaluation formative puis aboutir à une évaluation formatrice.

- cibler les observations
- utiliser la co observation
- répéter les observations / analyses

L'observation initiale de l'élève dans la réalisation de la situation doit/ peut être effectuée par l'enseignant qui est alors le référent.

Progressivement l'enseignant se décharge de cette observation, un camarade prend le relais et devient référent.

Ensuite l'élève intériorise les critères énoncés et devient son propre référent.

Il faut pour cela que les contenus d'enseignement définissent explicitement les critères de réussite et qu'ils soient donnés aux élèves. L'enseignant observe et donne les indications pour réussir en fonction des critères retenus. Un camarade qui a lui-même réussi devient observateur et rappelle les critères. L'élève, lorsqu'il est prêt se fait valider par l'enseignant à son tour et peut alors obtenir le droit de valider ses camarades.

Le but est bien à la fois de progresser mais aussi de s'appropriier les critères pour les intégrer et les appliquer.



Archipel du savoir

Fiches 3 et 4



Croiser connaissances, compétences intellectuelles, culturelles et argumentatives, former la pensée critique pour favoriser l'auto-évaluation.

L'observation des règles de la langue au service de la formation de la pensée critique et de l'auto-évaluation.

Témoignage de C. Bobillet, Professeur de lettres et de philosophie au sein d'une ULIS lycée professionnelle

En quoi le fait d'observer et de réfléchir en classe sur la langue - considérée comme un objet d'étude scientifique ne se réduisant pas à l'application mécanique de règles - permet-il de développer chez l'élève le sens de la conceptualisation et de l'auto-évaluation ?

Intentions / Enjeux / Cible(s)

- **Favoriser la conceptualisation** : Parmi les sept compétences du socle commun des connaissances et des compétences, la première concerne la maîtrise de la langue française où l'on observe que « l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression » mais qu'il « favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible » Ainsi, comprendre le fonctionnement d'une règle, en saisir le sens, l'élaboration ; puis poser des hypothèses au vu de la phrase donnée ; vérifier enfin si l'erreur subsiste : telle peut-être une démarche de conceptualisation et d'abstraction.

- **Favoriser la métacognition** : Observer et manipuler la langue écrite c'est apprendre à repérer des invariances à travers des extraits différents, ce qui incite l'élève à conduire son investigation (ai-je affaire ici à un verbe ? un adjectif ? un participe passé ?) et à savoir réutiliser le même raisonnement lors de situations langagières diverses.

- **Evaluer à la fois le résultat de l'exercice et la procédure mise en place par l'élève pour parvenir à ce résultat** : La constitution par l'élève d'une fiche-procédure afin de lui permettre de prendre conscience de sa stratégie et de la gérer devant une consigne donnée (la

fiche-procédure répondra essentiellement aux trois questions suivantes : 1. *Quel est mon but ?* 2. *Comment vais-je m'y prendre ?* 3. *Y suis-je parvenu ?*) Elle l'aide également à transférer la compétence acquise dans d'autres apprentissages ; elle sera rendue à part de l'exercice proprement dit et ne devrait peut-être pas faire l'objet d'une note : le critère d'efficacité de la fiche doit rester l'exercice (copie) et sa note. L'élève doit comprendre que cette fiche est un outil qui lui est d'abord réservé.

Mise en œuvre

4 Phases dans la séance d'observation réfléchie de la langue :

- Phase 1 : Observation d'un fait de langue.

Il s'agit d'observer le mécanisme de la langue à travers une application de l'une de ses règles, et non de la règle elle-même. Le fait d'observer d'abord une proposition et non un texte (ni une règle générale) permet à l'élève à besoin éducatif particulier (BEP) de limiter la charge cognitive en lui évitant une perception globalisante. On propose ainsi au groupe des exemples de propositions grammaticales afin qu'ils retrouvent la règle à travers ses occurrences et son jeu. Il s'agit de produire une entrée progressive dans une démarche réflexive d'investigation à partir d'une situation-problème toujours particulière. Cette adaptation concerne le groupe quelles que soient les difficultés des élèves.

- Phase 2 : Récolte de propositions d'hypothèses de réponses de la part des élèves.

On privilégie dans cette seconde phase d'investigation la démarche inductive de l'élève à travers les propositions d'opérations de déplacement, remplacement, expansion ou réduction de modalisateurs, motivées par des questions, des remarques spontanées et justifiées des élèves, ou par des sollicitations de l'enseignant. Ces interactions entre les élèves et l'enseignant permettent à ce dernier de repérer les difficultés perceptives et de les contourner.

- Phase 3 : Formulations et reformulations des règles de la langue.

Certains termes d'une règle peuvent freiner la compréhension chez l'élève et il est important de s'assurer de la clarté de chaque mot. Or, si certains termes ne peuvent être intégrés par l'élève à BEP du fait d'une déficience (saisie des termes mentalistes ou des repères spatio-temporels chez l'élève porteur de trouble autistique par exemple) il est essentiel de substituer à ces termes d'autres notions. En soumettant ainsi une formulation personnalisée à l'ensemble du groupe, l'élève se sent partenaire d'une stratégie légitime puisque le sens de la règle ne doit pas se voir pas trahi. On rédige alors au sein du « classeur des règles de la langue reconstruites ensemble » la règle du jour reformulée et validée par tous. Il est consultable par tous et à tout moment.

- Phase 4 : Mobilisation en lecture /écriture dans des situations prévues à cet effet puis dans des contextes de plus en plus ouverts et globaux.

La métacognition permet dans cette phase à la fois de faire prendre conscience à l'élève de sa stratégie et de la gérer devant une consigne donnée (la fiche-procédure répondra essentiellement aux trois questions suivantes : 1. *Quel est mon but ?* 2. *Comment vais-je m'y prendre ?* 3. *Y suis-je parvenu ?* Elle l'aide également à transférer la compétence acquise dans d'autres apprentissages. On mettra à disposition des élèves cette fiche et on retirera ce document lorsque la stratégie sera assimilée. On leur demandera aussi de rendre à côté de leur exercice cette procédure, adaptée cette fois à la problématique de l'exercice. On peut ainsi évaluer la procédure distinctement de l'exercice proprement dit. La fiche-procédure est donc la mise en œuvre de la métacognition des élèves par l'écriture personnelle en dessous de l'exercice de la récapitulation des étapes de la planification employée. Elle l'aide également à transférer la compétence acquise dans d'autres apprentissages ; elle sera rendue à part de l'exercice proprement dit et ne devrait

peut-être pas faire l'objet d'une note : le critère d'efficacité de la fiche doit rester l'exercice (copie) et sa note. L'élève doit comprendre que cette fiche est un outil qui lui est d'abord réservé.

Perspectives

Le critère de réussite de la fiche-procédure est donc sa propre disparition. Petit à petit, l'étayage sera retiré lorsque l'élève parvient à intérioriser les étapes d'une consigne donnée. Au-delà de la progression en grammaire, ce genre de travaux sous forme d'observation réfléchie permet d'enrichir toute activité de débat et de favoriser l'émergence d'un esprit critique.



Archipel du savoir

Fiche 4



La mise en place du référentiel des maîtres en janvier 2007¹, a permis la mise en œuvre de nouvelles pratiques de formation appuyées sur des démarches explicites de construction et validation de compétences.

La démarche compétence nécessite d'initier des modalités d'évaluation formatrices impliquant le futur enseignant dans l'élaboration d'une identité professionnelle et la construction progressive de compétences professionnelles adaptées. Mais la compétence, forcément complexe, n'est pas toujours facile à appréhender : comment aider l'étudiant ou le professeur-stagiaire à comprendre l'articulation des connaissances, capacités et attitudes requises, afin de savoir les mettre en œuvre en situation professionnelle ?

Cette question nous a amenés à proposer un parcours de formation appuyé :

1. Sur une démarche personnelle de formation prenant appui sur un référentiel de pratiques professionnelles. Ce référentiel est la traduction concrète des compétences visées : la compétence s'exerçant en situation, nous avons listé les situations emblématiques des compétences professionnelles décrites par le référentiel officiel. Nous cherchons ainsi à rendre l'étudiant ou le professeur-stagiaire conscient de ce que l'exercice d'une compétence recouvre.

Ce référentiel constitue un outil d'auto-évaluation pour les enseignants qui débutent afin de leur permettre de percevoir les attendus incontournables d'une pratique professionnelle. Conçu à partir des compétences professionnelles des maîtres il précise pour chacune des compétences 4, 5, 6, 7, 9 et 10, les indicateurs des compétences attendues par l'enseignant.

Il s'agit alors, pour l'enseignant d'évaluer son degré de maîtrise de chacun des indicateurs et de pouvoir formuler les défis qu'il se donne au regard des besoins repérés.

¹ B.O. N°1 du 4 janvier 2007, modifié par le B.O. N° 29 du 22 juillet 2010.

2. Sur un accompagnement professionnel de proximité effectué en groupe : les rencontres régulières permettent d'échanger sur les parcours professionnels, de mesurer les avancées personnelles, de mutualiser les ressources, les « bonnes pratiques » et de faire jouer ainsi la compétence collective.

Cette mise en œuvre a l'avantage de rendre les futurs enseignants véritablement acteurs de leur parcours professionnel et de susciter des pratiques d'auto-formation et de co-formation indispensables à la formation comme à l'exercice de la profession : l'analyse réflexive et le travail en équipe sont ainsi privilégiés.



Archipel du questionnement de la vie



Archipel du questionnement de la vie

Fiche 1



Témoignage du Campus Lasalle Saint Christophe à Masseube

Autrefois école d'agriculture, devenu lycée agricole en zone rurale, l'établissement s'est développé avec un collège puis a diversifié les formations du lycée (aujourd'hui général, technologique et professionnel hôtelier). Il accueille 800 élèves de la 6^{ème} au BTS. Il présente la particularité d'avoir un internat permanent. La seule fermeture de l'établissement se fait à Noël. Le collège emploie 34 personnels éducatifs pour 600 internes au collège. Chaque éducateur est référent d'une classe et accompagne le travail des élèves de sa classe tous les soirs.

L'établissement s'est lancé dans l'évaluation par contrat de confiance comme le propose André Antib² depuis 3 ans devant le constat que le système de notation provoque le découragement des élèves et des professeurs. Les contrats de confiance constituent un protocole pour se mettre à l'abri des dérives liées à la notation.

Cette approche rejoignait la volonté de mettre en pratique les valeurs du projet des Frères des Écoles Chrétiennes dans un établissement ouvert à l'innovation. La mise en œuvre s'est faite de façon progressive, une classe pilote puis extension progressive aux 4 niveaux en 3 ans.

Le dispositif

« Un calendrier où chaque semaine une matière a son devoir (1h). Donc, chaque matière a 4 ou 5 évaluations EPCC par an et chaque élève connaît la date de chacune des EPCC (maths, français, histoire-géographie, langues, SVT...). La séance de préparation du devoir est prise en charge par l'éducateur dans l'emploi du temps de la classe (durant la journée). Le Contrat est passé avec l'élève: tu seras interrogé sur tel chapitre avec tel type de questions. L'éducateur prépare les élèves durant une heure au devoir du contrat. Les élèves qui participent correctement à ce travail avec leur éducateur ont déjà 4 points acquis. »

² André Antib, *Les notes la fin du cauchemar : en finir avec la constante macabre*, Fernand Nathan, juillet 2007.

Le devoir

« On pose donc des questions similaires voire identiques à ce que les élèves ont travaillé durant la préparation. Il y a des questions bonus pour ceux qui souhaitent aller plus loin. »

Les leviers

« Le partenariat éducateur de niveau et enseignant est essentiel. Chaque éducateur a 1h de préparation par semaine avec les élèves et 1 h de devoir à surveiller. Il rencontre l'enseignant quelques jours avant la préparation, il lui remet un document de préparation de devoir (il en a souvent déjà parlé avant en classe). Le but de l'EPCC étant que les élèves travaillent plus et apprennent plus. Le contrat éducateur, enseignant permet d'évaluer ce qui est essentiel et d'éviter les digressions ou les pièges évaluatifs (volontaires ou non).

La préparation confiée à l'éducateur comporte des exercices d'entraînement, dont certains « tomberont » au devoir (75 % des questions ont été vues en classe ou durant l'heure de préparation). L'éducateur a une feuille de corrigé donnée par l'enseignant pour pouvoir répondre aux questions des élèves. Le professeur revoit les élèves avant le devoir en prévoyant dans ses cours une séquence de questions-réponses entre le travail de préparation et le devoir.

L'éducateur a les copies des élèves et conserve les devoirs de tous les élèves pour suivre leur progression avec le Professeur Principal. »

Premier bilan

« Du point de vue de l'éducateur: une grande implication des élèves durant les séances de préparation. Notamment une implication forte en français et en histoire géographie pour l'écrit, les élèves réclamant sans cesse plus de temps. Cela aide les élèves qui manquent de confiance en eux mais par contre toutes les difficultés d'apprentissage ne sont pas résolues. Le contact éducateur / professeur est déterminant. On se rencontre tous les 15 jours entre éducateur référent de la classe et Professeur principal.

Les élèves y voient l'intérêt, on compte très peu de réfractaires.

Pour les enseignants, avec le temps on intègre le système. »

Des évolutions en cours

« Évolution en 3^{ème} : un devoir tous les 15 jours mais de 2h (type brevet). Ce système ne supprime pas les notes, et les compétences sont prises en compte par chaque matière.

On essaye des évaluations bi-disciplinaires en EPCC : histoire géographie /espagnol par exemple.

Quel que soit le niveau ou la matière, l'EPCC permet d'explicitier les attentes et de donner du sens à l'apprentissage. Cela peut permettre aussi d'élaborer des évaluations différenciées pour optimiser l'accompagnement personnalisé.

Les élèves s'aperçoivent que le professeur peut les guider sur la méthode même s'ils n'ont pas toutes les ressources.

Le système contraint les collègues à travailler ensemble, à caractériser très précisément les attentes et donc à travailler « des évaluations pertinentes, solides, non bricolées »... Il contraint aussi les élèves à anticiper (ritualisation des dispositifs). Pour renforcer cette compétence d'anticipation, on pourrait organiser systématiquement un temps de préparation spécifique enseignant / élèves pour : répondre à leurs questions, faire s'exercer sur ce qui sera demandé, valoriser l'investissement (des points donnés pour l'implication dans la préparation) Pour les enfants relevant d'un PPRE en 1^{er} degré : on pourrait exploiter le temps d'accueil périscolaire en favorisant l'articulation enseignant /soutien / aide. »



Archipel du questionnement de la vie

Fiche 1



Témoignage du Collège Saint Louis La Guillotière à Lyon

Ce collège accueille 630 élèves de niveau hétérogène, 30 % sont issus de milieu défavorisé à très défavorisé.

L'objectif était de privilégier un projet pédagogique centré sur l'autonomie des élèves. Pendant deux ans l'évaluation des élèves s'est faite avec 2 modalités : le livret de compétences et les notes avec un bilan négatif en raison du doublon pour les élèves et les professeurs.

En septembre 2008, une seule modalité est retenue : une évaluation des compétences sans recours aux notes.

Les notes ne permettent pas la prise de conscience des points forts et des points faibles, il fallait donc trouver un moyen qui permette de savoir ce que l'on sait. L'approche par compétences a permis de recentrer sur l'activité de l'élève et la façon d'utiliser les savoirs. L'évaluation retrouvait donc du sens en déplaçant la posture de l'enseignant qui devenait observateur de l'activité de l'enfant. Mise en place de situation et pas seulement transmission de savoirs. L'élève y bâtit l'estime de soi.

À la rentrée 2009 les compétences ont été évaluées à partir de quatre lettres :

A: acquise, sait utiliser une ou plusieurs compétences dans des situations nouvelles;

R: sait quelle compétence utiliser ;

C: Erreur, doit s'entraîner ;

N: N'a pas compris, ne sait pas quand utiliser.

Les parents qui inscrivait leur enfant n'ont pas été avertis de cette modification, un travail en équipe et par discipline s'est mis en place pour :

- cibler les objets d'apprentissage et déterminer les compétences fondamentales.
- déterminer des indicateurs sur les niveaux d'acquisition.

Chaque équipe matière s'est positionnée sur une ou plusieurs compétences à travailler et à évaluer. Sur le livret, on indique dans quelle situation les élèves ont appris et ont été évalués.

Les intitulés de compétences ont été mis en cohérence. Un guide d'accompagnement du livret a été élaboré pour les parents.

Un groupe de pilotage du projet avec un coordinateur s'est chargé d'élaborer les journées pédagogiques, de guider et analyser la mise en œuvre.

Le bilan est positif :

- Le travail par compétences permet un meilleur diagnostic pour l'élève et l'enseignant.
- Les élèves sont plus acteurs de leur apprentissage. Un accompagnement permet de guider les élèves.
- Le changement dans les pratiques a impliqué un renforcement de la vie d'équipe
- Le dialogue est plus construit lors de rencontres avec les parents. On passe de « bien ou mal » à la présentation de compétences.



Archipel du questionnement de la vie

Fiche 2



Témoignage de B. Piet, enseignant, formateur

Les groupes de compétence nécessitent un travail d'équipe autour d'un chef de projet afin de permettre leur mise en œuvre :

1. Mise des heures d'enseignement en barrettes ;
2. Intégration d'heures de concertation pour les équipes par discipline ou champ disciplinaire ;
3. Informations destinées aux élèves, à leur famille, aux autres enseignants de l'établissement voire aux établissements scolaires alentours ;
4. Réorganisation des bulletins scolaires dans un objectif de lisibilité pour les disciplines concernées par les groupes de compétence dans lisibilité ;
5. Réflexion sur le mode de calcul de la moyenne trimestrielle : par exemple pondération des évaluations de l'activité langagière dominante en LV, calcul de la moyenne en fonction du profil obtenu et du profil attendu.

Le scénario projet se décompose ainsi :

A) Du côté des enseignants :

1. Analyser les savoirs visés et déterminer les objectifs à atteindre en fonction du niveau-cible des apprenants ;
2. Repérer les pré-acquis des élèves ;

3. Identifier les représentations des élèves ;
4. Et enfin élaborer un scénario d'enseignement à partir de l'analyse de ces différents éléments.

B) Du côté des élèves :

1. Sont amenés à réaliser un travail guidé par l'enseignement ;
2. La démarche doit favoriser l'émergence de solutions proposées par les élèves. Cette démarche permet ainsi de travailler sur les représentations ou conceptions initiales des élèves, qu'elles soient communes ou divergentes. Cette démarche est à rapprocher du concept didactique du constructivisme et du socioconstructivisme.
3. L'enseignant va amener les élèves à formuler des hypothèses, à échanger sur ces dernières ;
4. Ces échanges cherchent à déboucher sur des propositions de solutions et à leur validation ;
5. Enfin, les élèves, accompagnés par l'enseignant, vont reformuler par écrit les nouvelles connaissances acquises.

Objectifs généraux de la démarche

1. Motiver ou remotiver en valorisant les acquis et les progrès de chacun ;
2. Donner du sens à l'apprentissage :
 - ✓ en favorisant, dans la zone proximale des élèves, un questionnement, puis une confrontation d'avis en lien avec les représentations personnelles ;
 - ✓ en impliquant davantage les élèves dans leur scénario d'apprentissage-action (situation-problème / perspective « communic'actionnelle » = agir social) afin que les élèves apprennent à agir et apprennent en agissant
3. Différencier les parcours d'apprentissage ;
4. Faire apparaître les réussites, distinguer les points forts des points faibles dans telle ou telle activité ;
5. Élaborer des évaluations positives critériées par rapport à un profil attendu qui débouchent sur un résultat identifiable et qui n'évalue que ce qui a été entraîné.
 - Évaluer : donner de la valeur (réguler – valider – certifier).
6. Permettre l'interdisciplinarité avec la mise en jeu et l'évaluation de compétences communes à des disciplines ;

Mon établissement a décidé la mise en place des groupes de compétences dans le niveau 2nde en appui du B.O. du 8 juin 2006 pour les LV :

- Choix pédagogique et organisationnel de l'établissement ;

- Structure des GC (Groupes de Compétence) en fonction des acquis et des besoins des élèves ;
- Apprentissage centré sur une activité langagière de communication ;
- Rythmes modulables → heures globales en GC, heure différenciée en GC ;
- Avant la mise en œuvre de ce dispositif, les élèves bénéficiaient d'un mode organisationnel appelé « groupes de niveau ».
- Ce changement m'amène à souligner, principalement au niveau de la démarche didactique que de la mise en œuvre pédagogique, la distinction entre :
 - ✓ Groupes de niveau :

Élèves regroupés selon leur niveau, souvent déterminé par une note ou une moyenne obtenue à partir d'évaluations portant souvent sur les connaissances, parfois sur quelques activités langagières (écrites en général). Le professeur dispense un enseignement différent selon le niveau. Souvent l'objectif est d'abord de ne pas freiner la progression des meilleurs.
 - ✓ Groupes d'activité langagière de communication :

Élèves répartis certes par activité langagière selon leurs acquis et leurs besoins mais démarche communicative mise en œuvre (point de départ : un outil documentaire et ses faits de langue)
 - ✓ Groupes de compétence :

Élèves répartis en groupes selon ce qu'ils sont capables de faire (leurs réussites) et leurs besoins dans une activité langagière de communication ;
- L'enseignant propose des situations d'apprentissage, selon le groupe de tâches, dont l'objectif est de permettre à chacun d'atteindre progressivement le niveau de compétence immédiatement supérieur à celui qu'il a atteint ; Ex. : passer de A2 à A2+.
- Chaque période est axée sur une activité langagière de communication que l'on appelle communément « activité langagière dominante ». Toutefois, on s'appuie sur la compétence d'une activité langagière de communication pour accroître les performances d'une seconde.
- Le CECRL en LV permet d'identifier les acquis et les besoins des élèves et de construire de là une progression dans l'activité langagière dominante. Une évaluation diagnostique est mise en place à chaque début de nouvelle période pour les activités langagières dominantes suivantes. Cette évaluation diagnostique permet de définir dans l'activité langagière dominante et dans le binôme défini des activités langagières un profil pour chaque élève ; de mesurer le niveau de compétence atteint de le situer dans un parcours d'apprentissage et d'établir une progression / programmation. Les réponses de ces évaluations diagnostiques peuvent être codées sous la forme de chiffres (ex. : code 1 : réponse juste, code 2 : code réponse fausse etc.), le résultat global peut être présenté sous la forme de pourcentage de validation sachant qu'aucune note dans ce type d'évaluation ne sera intégrée dans la moyenne des élèves. Enfin quant à la répartition des élèves dans les

différents groupes de compétence, on veille à ne pas viser seulement des effectifs équilibrés entre ces groupes mais à répartir les élèves en fonction de leur profil. On pourra également veiller à l'effectif des groupes dont les élèves nécessitent un accompagnement renforcé.

- En langues vivantes, la démarche préconisée dans les Groupes de Compétence est la perspective « communic'actionnelle ». Celle-ci se caractérise notamment par :

- ✓ Des outils documentaires au service de l'action ;
- ✓ Un projet peut être « en simulation » mais une fois la fiction du projet acceptée, les activités qui vont s'y intégrer ne seront plus simulées dans le sens où ce seront des activités réellement nécessaires à la réalisation du projet. *Prenons l'exemple de ce qui se passe dans un simulateur de vol : les décisions et actions réalisées par l'apprenti-pilote ou le pilote confirmé dans le cadre de sa formation continue y sont de véritables décisions et actions professionnelles.* Elles n'y sont pas « simulées » : c'est le cadre global dans lequel elles sont prises et réalisées qui est simulé. C'est bien précisément parce qu'elles y sont professionnelles qu'elles y sont considérées comme professionnalisantes.
- ✓ Les séquences sont élaborées pour outiller au mieux les élèves afin que ces derniers répondent au projet fédérateur ;
- ✓ Un accent est porté sur un agir social (interaction d'un émetteur et d'un récepteur, action d'au moins de deux « interactants ») donc principalement une mise en valeur de la P.O. ;

En effet, si on admet que la fonction 1^{ère} d'une LV est la communication, on sait que celle-ci se réalise principalement à l'oral. Dans le cadre de l'apprentissage d'une LV, la communication est au service de l'action qui seule lui donne tout son sens.

- Dans le cadre de l'évaluation, on a intégré un portfolio :

Un portfolio a une fonction pédagogique de motivation, de mise en œuvre conscientisée de stratégies. Il vise à favoriser chez l'élève une participation consciente et active à son apprentissage. Il permet aussi de valoriser tout ce qui contribue à enrichir cet apprentissage et conduit à une auto-évaluation voire d'une co-évaluation.

- Toutefois, les descripteurs de niveau de compétence constituent seulement un repérage global de la position de l'élève en matière de savoir-faire langagiers. Ce n'est pas une appréciation rigoureuse de la qualité des performances dans les différentes activités langagières d'où nécessité de critères d'évaluation dans le cadre d'évaluations positives critériées.
- Pour achever cette présentation, citation tirée du CECRL :

« Si les actes de paroles se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL, p. 15)



Archipel du questionnement de la vie

Fiche 2



Archipel du savoir : Articuler gestes professionnels et analyse réflexive
Archipel du questionnement de la vie : Se mettre en projet à partir d'un référentiel de compétences

La mise en place du référentiel des maîtres en janvier 2007³, a permis la mise en œuvre de nouvelles pratiques de formation appuyées sur des démarches explicites de construction et validation de compétences.

La démarche compétence nécessite d'initier des modalités d'évaluation formatrices impliquant le futur enseignant dans l'élaboration d'une identité professionnelle et la construction progressive de compétences professionnelles adaptées. Mais la compétence, forcément complexe, n'est pas toujours facile à appréhender : comment aider l'étudiant ou le professeur-stagiaire à comprendre l'articulation des connaissances, capacités et attitudes requises, afin de savoir les mettre en œuvre en situation professionnelle ?

Cette question nous a amenés à proposer un parcours de formation appuyé :

1. Sur une démarche personnelle de formation prenant appui sur un référentiel de pratiques professionnelles. Ce référentiel est la traduction concrète des compétences visées : la compétence s'exerçant en situation, nous avons listé les situations emblématiques des compétences professionnelles décrites par le référentiel officiel. Nous cherchons ainsi à rendre l'étudiant ou le professeur-stagiaire conscient de ce que l'exercice d'une compétence recouvre.

Ce référentiel constitue un outil d'auto-évaluation pour les enseignants qui débutent afin de leur permettre de percevoir les attendus incontournables d'une pratique professionnelle. Conçu à partir des compétences professionnelles des maîtres

³ B.O. N°1 du 4 janvier 2007, modifié par le B.O. N° 29 du 22 juillet 2010.

il précise pour chacune des compétences 4, 5, 6, 7, 9 et 10, les indicateurs des compétences attendues par l'enseignant.

Il s'agit alors, pour l'enseignant d'évaluer son degré de maîtrise de chacun des indicateurs et de pouvoir formuler les défis qu'il se donne au regard des besoins repérés.

2. Sur un accompagnement professionnel de proximité effectué en groupe : les rencontres régulières permettent d'échanger sur les parcours professionnels, de mesurer les avancées personnelles, de mutualiser les ressources, les « bonnes pratiques » et de faire jouer ainsi la compétence collective.

Cette mise en œuvre a l'avantage de rendre les futurs enseignants véritablement acteurs de leur parcours professionnel et de susciter des pratiques d'auto-formation et de co-formation, indispensables à la formation comme à l'exercice de la profession : l'analyse réflexive et le travail en équipe sont ainsi privilégiés.



Archipel du questionnement de la vie

Fiche 3



L'observation des règles de la langue au service de la formation de la pensée critique et de l'auto-évaluation.

Témoignage de C. Bobillet, Professeur de lettres et de philosophie au sein d'une ULIS lycée professionnelle

En quoi le fait d'observer et de réfléchir en classe sur la langue - considérée comme un objet d'étude scientifique ne se réduisant pas à l'application mécanique de règles - permet-il de développer chez l'élève le sens de la conceptualisation et de l'auto-évaluation ?

Intentions / Enjeux / Cible(s)

- **Favoriser la conceptualisation** : Parmi les sept compétences du socle commun des connaissances et des compétences, la première concerne la maîtrise de la langue française où l'on observe que « l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression » mais qu'il « favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible » Ainsi, comprendre le fonctionnement d'une règle, en saisir le sens, l'élaboration ; puis poser des hypothèses au vu de la phrase donnée ; vérifier enfin si l'erreur subsiste : telle peut-être une démarche de conceptualisation et d'abstraction.
- **Favoriser la métacognition** : Observer et manipuler la langue écrite c'est apprendre à repérer des invariances à travers des extraits différents, ce qui incite l'élève à conduire son investigation (ai-je affaire ici à un verbe ? un adjectif ? un participe passé ?) et à savoir réutiliser le même raisonnement lors de situations langagières diverses.

- **Évaluer à la fois le résultat de l'exercice et la procédure mise en place par l'élève pour parvenir à ce résultat :** La constitution par l'élève d'une fiche-procédure afin de lui permettre de prendre conscience de sa stratégie et de la gérer devant une consigne donnée (la fiche-procédure répondra essentiellement aux trois questions suivantes : 1. Quel est mon but ? 2. Comment vais-je m'y prendre ? 3. Y suis-je parvenu ?) Elle l'aide également à transférer la compétence acquise dans d'autres apprentissages ; elle sera rendue à part de l'exercice proprement dit et ne devrait peut-être pas faire l'objet d'une note : le critère d'efficacité de la fiche doit rester l'exercice (copie) et sa note. L'élève doit comprendre que cette fiche est un outil qui lui est d'abord réservé.

Mise en œuvre : 4 Phases dans la séance d'observation réfléchie de la langue

- **Phase 1 : Observation d'un fait de langue.** Il s'agit d'observer le mécanisme de la langue à travers une application de l'une de ses règles, et non de la règle elle-même. Le fait d'observer d'abord une proposition et non un texte (ni une règle générale) permet à l'élève à besoin éducatif particulier (BEP) de limiter la charge cognitive en lui évitant une perception globalisante. On propose ainsi au groupe des exemples de propositions grammaticales afin qu'ils retrouvent la règle à travers ses occurrences et son jeu. Il s'agit de produire une entrée progressive dans une démarche réflexive d'investigation à partir d'une situation-problème toujours particulière. Cette adaptation concerne le groupe quelles que soient les difficultés des élèves.
- **Phase 2 : Récolte de propositions d'hypothèses de réponses de la part des élèves.** On privilégie dans cette seconde phase d'investigation la démarche inductive de l'élève à travers les propositions d'opérations de déplacement, remplacement, expansion ou réduction de modalisateurs, motivées par des questions, des remarques spontanées et justifiées des élèves, ou par des sollicitations de l'enseignant. Ces interactions entre les élèves et l'enseignant permettent à ce dernier de repérer les difficultés perceptives et de les contourner.
- **Phase 3 : Formulations et reformulations des règles de la langue.** Certains termes d'une règle peuvent freiner la compréhension chez l'élève et il est important de s'assurer de la clarté de chaque mot. Or, si certains termes ne peuvent être intégrés par l'élève à BEP du fait d'une déficience (saisie des termes mentalistes ou des repères spatio-temporels chez l'élève porteur de trouble autistique par exemple) il est essentiel de substituer à ces termes d'autres notions. En soumettant ainsi une formulation personnalisée à l'ensemble du groupe, l'élève se sent partenaire d'une stratégie légitime puisque le sens de la règle ne doit pas se voir pas trahi. On rédige alors au sein du « classeur des règles de la langue reconstruites ensemble » la règle du jour reformulée et validée par tous. Il est consultable par tous et à tout moment.

- **Phase 4 : Mobilisation en lecture /écriture dans des situations prévues à cet effet puis dans des contextes de plus en plus ouverts et globaux.** La métacognition permet dans cette phase à la fois de faire prendre conscience à l'élève de sa stratégie et de la gérer devant une consigne donnée (la fiche-procédure répondra essentiellement aux trois questions suivantes : 1. Quel est mon but ? 2. Comment vais-je m'y prendre ? 3. Y suis-je parvenu ? Elle l'aide également à transférer la compétence acquise dans d'autres apprentissages. On mettra à disposition des élèves cette fiche et on retirera ce document lorsque la stratégie sera assimilée. On leur demandera aussi de rendre à côté de leur exercice cette procédure, adaptée cette fois à la problématique de l'exercice. On peut ainsi évaluer la procédure distinctement de l'exercice proprement dit. La fiche-procédure est donc la mise en œuvre de la métacognition des élèves par l'écriture personnelle en dessous de l'exercice de la récapitulation des étapes de la planification employée. Elle l'aide également à transférer la compétence acquise dans d'autres apprentissages ; elle sera rendue à part de l'exercice proprement dit et ne devrait peut-être pas faire l'objet d'une note : le critère d'efficacité de la fiche doit rester l'exercice (copie) et sa note. L'élève doit comprendre que cette fiche est un outil qui lui est d'abord réservé.

Perspectives

Le critère de réussite de la fiche-procédure est donc sa propre disparition. Petit à petit, l'étayage sera retiré lorsque l'élève parvient à intérioriser les étapes d'une consigne donnée. Au-delà de la progression en grammaire, ce genre de travaux sous forme d'observation réfléchie permet d'enrichir toute activité de débat et de favoriser l'émergence d'un esprit critique.



Archipel du questionnement de la vie

Fiche 3



Mettre les élèves en activité, dès la rentrée... c'est possible !

Témoignage de B. Skouratko, enseignant, formateur, membre du pôle lycée du SGE

Un emploi du temps particulier pour commencer m'amène fin août à m'interroger sur la construction de la première séance que je proposerai aux élèves de sixième que je dois prendre en charge cette année en français. En effet, le hasard de l'emploi du temps me conduit à rencontrer cette classe pour deux heures le second jour de la rentrée.

Je décide de ne pas faire de fiche de présentation puisque ma collègue de mathématiques, professeur principal de la classe, le fera. Je ne souhaite pas reproduire cet exercice qui fatigue les élèves. Pourtant, je souhaite mieux les connaître et impulser une dynamique de travail. Je décide de ne pas m'investir dans la mise en place du classeur, ni dans la présentation du programme...

Je construis donc une séance où les élèves devront chercher l'information pour décrire un camarade, rédiger un portrait pour permettre à la classe de deviner qui est qui ? La séance s'ouvre simplement par la présentation du professeur : « qui suis-je ? », « ce que je vais faire avec eux cette année » puis j'annonce que nous allons mener une activité pour mieux nous connaître.

Mais avant, nous réfléchissons ensemble à ce que l'on doit avoir comme informations pour faire le portrait de quelqu'un que l'on souhaite présenter : les détails physiques, vestimentaires, les qualités, les défauts, les mots dont nous aurons besoins pour décrire, comme les adjectifs qualificatifs, les verbes d'état, la conjugaison de l'imparfait ou du présent de l'indicatif... Tout est consigné au tableau.

Puis chacun tire au sort le nom d'un camarade qu'il doit rejoindre pour former les duos. Les déplacements se font dans le calme, 16 binômes se forment. Chaque élève reçoit une fiche guide avec les questions essentielles à poser à quelqu'un pour avoir les informations nécessaires pour décrire une personne. Les élèves prennent le temps de poser les questions à leurs camarades et prennent en note les réponses. Je propose un temps d'écriture individuelle sur cette même feuille, pour rédiger en dix lignes le portrait de son partenaire.

Après une demi-heure, chacun retourne à sa place. Pendant le temps restant, nous lisons les portraits et les élèves tentent de deviner qui a été présenté. Très simplement l'écoute s'installe dans la classe et la séance s'est organisée sans les « angoisses classiques » des sixièmes : « j'arrive à la fin de la page qu'est-ce que je fais ? », « quelle couleur je dois utiliser ? »... La séance se finalise dans une bonne ambiance, les élèves viennent me voir et me disent que c'est la première fois qu'ils bougent en classe depuis 48 heures, pour certains c'est même la première fois qu'ils vivent une telle expérience. Pour moi, le temps où ils sont autonomes, m'offre la possibilité de les observer, les écouter et donc pratiquer aussi « une observation prise d'indices ». Je n'interviens pas, ne régule pas les rapports entre les élèves, absorbés par leurs tâches. Cette séance est fondatrice pour cette classe. Je diffère la mise en œuvre du classeur et du cahier de poésie, ces points seront abordés lorsqu'ils seront indispensables à une activité et cela favorisera leur mise en œuvre.

Cette activité en début d'année a rendu les élèves très attentifs aux consignes et ils en comprennent l'importance : « C'est comme pour faire le portrait de Maxime, si tu suis la fiche guide, tu arriveras à faire le résumé du texte en respectant les 5 étapes du récit. » comme le dit Alexis sous forme de conseil à Matthieu qui peine à saisir une nouvelle contrainte lors d'un travail sur le récit.

Commencer les premières heures de cours par une mise en activité, visant une réalisation critériées, favorise la mise en place de relations de travail qui permettent de déplacer le rapport frontal avec le groupe classe et favorisent la création d'un espace de travail où les interactions sont autant de points d'appui pour réaliser une activité et dépasser les contraintes.

En effet, pour rédiger les portraits, les élèves se sont donnés simplement des conseils, ont donné l'écrit à lire à leur binôme pour vérifier. Cette étape est indispensable pour avancer dans les apprentissages... Et elle est réalisable dans une classe de 32 sixièmes... Il est courant de dire qu'en début d'année, il faut poser le cadre, veiller à poser les limites, mais cela n'est pas incompatible avec ce type de démarche... Il faut toutefois être très rigoureux dans la préparation de la séance, se fixer des objectifs précis et proposer des tâches réalisables dans un temps limité. Ce travail de préparation finalisé, il nous offre un espace où l'on peut observer nos élèves, les écouter et favoriser la communication dans la classe... une chance pour les élèves, mais aussi pour l'enseignant qui apprend à découvrir le groupe classe et chacun des élèves.



Archipel du questionnement de la vie

Fiche 4



Évaluation diagnostique et chantiers d'écriture pour accompagner les élèves de la cité dans l'entrée dans l'écrit

Témoignage de J. Gaillard, chef d'établissement au Mans.

Les élèves accueillis à l'école saint Martin résident dans la cité environnante. 20% des élèves de l'école parlent une autre langue à la maison, 28 nationalités sont accueillies dans l'école. Les élèves vivent pour la plupart dans une précarité sociale et un appauvrissement langagier dû à la présence très forte de la télévision et la non-maîtrise de la langue française par les parents. Parfois aucune langue maternelle n'est maîtrisée. Il semblait important d'instaurer une pédagogie de projet, valorisante et fondée sur les compétences mais aussi les besoins des élèves.

Proposer des chantiers d'écriture chaque jour permet aux élèves de faire le lien entre des activités d'entraînement, de structuration, mais aussi un chantier mobilisateur qui les mobilise dans une action de communication et d'échange par le biais de l'écrit. Ces chantiers s'organisent en lien avec les programmes du socle commun, mais aussi les besoins spécifiques de chacun.

En début de période, un projet de chantier d'écriture est fixé par l'équipe des cycles 2 et 3. Ainsi en période 1 la recette de cuisine était abordée. Après avoir défini les caractéristiques de ce type d'écrit, les enfants rédigent un premier jet. A l'issue de ce premier travail, trois compétences sont dégagées et des groupes de besoin constitués pour répartir les élèves en décloisonnant dans le cycle. Chaque enseignant travaille une compétence en priorité en articulant activités de structuration, entraînement, puis retour vers le texte à élaborer. Les élèves ont un plan de travail qui leur indique les exercices à mettre en œuvre, en fonction de leur feuille de route personnelle élaborée par les enseignants. Tous les jours durant une heure, ce travail est poursuivi, ce qui permet également un éclatement des groupes classe et un emploi du temps plus varié en réponse à des classes souvent un

peu difficiles à gérer. Les enseignants s'ajustent quant aux attentes et à la discipline afin de permettre le maintien d'un cadre éducatif sécurisant et stable. Le texte est achevé en fin de période puis vient s'ajouter à une production collective comme le livre de recettes élaboré en période 1 ou le recueil de textes injonctifs pour constituer un jeu pour les maternelles (période 2). A mesure des progrès de l'élève, son livret de compétences est rempli. Chaque compétence est déclinée en cinq niveaux de maîtrise (cf. le site Takabosser : <http://www.takabosser.net/livret.php>). Une compétence étant acquise ou non mais sans situation intermédiaire.

Les élèves progressent ainsi de chantier en chantier, l'équipe réunie régulièrement pour évaluer le projet, évolue dans un tâtonnement que nécessite toute innovation.

Les élèves sont actifs, engagés dans ces projets mobilisateurs. Le travail en cycle permet de respecter le rythme de chacun. Les projets réalisés sont autant d'occasion de valoriser des élèves qui grandissent dans des milieux difficiles. Le travail sur le temps de la période permet aussi de fédérer des élèves autour d'un projet qui fait qu'ils sont fiers de leur école, de ce qu'y s'y vit, créant ainsi un souci d'appartenance essentiel pour un quartier où le turnover des familles est trop fort tant il est difficile de grandir dans ces lieux. Les familles sont invitées également à faire du lien. L'école a le souci de faire venir des parents qui pourtant spontanément sont sur la réserve face à un lieu qui évoque des souvenirs difficiles ou est vécu comme étranger.



Archipel du questionnement de la vie

Fiche 4



Auto-évaluation et co-évaluation dans le travail personnalisé

Des pratiques d'évaluation vécues avec des élèves de CE1 et CE2 à l'école « Les Châtaigniers » à Versailles Témoignage de N. Beaufrère, enseignante, formatrice ISFEC Mounier

Parmi les pratiques de différenciation proposées à nos élèves de CE1 et de CE2, nous avons choisi de mettre en place deux temps de travail personnalisé dans la semaine. Les élèves des deux classes sont mélangés et choisissent de travailler les mathématiques en allant dans une classe ou le français en venant dans l'autre classe. Les élèves ont à leur disposition un plan de travail personnel, évolutif et des outils. Ils peuvent travailler seul ou à plusieurs.

Pendant le temps de travail personnalisé, avec les conseils éventuels de l'enseignant, chaque élève choisit de se mobiliser sur un apprentissage. Il peut s'agir d'un apprentissage en cours à poursuivre, d'un apprentissage à travailler autrement car difficile pour lui ou d'une situation plus complexe à résoudre pour aller plus loin. Le travail effectué emmène l'élève vers une attitude réflexive et autonome, tout d'abord dans l'accomplissement de la tâche, ensuite dans l'évaluation de son parcours et de sa progression.

L'élève fait des choix par rapport aux outils qu'il va utiliser, à l'endroit où il va s'installer, au matériel qui va lui être nécessaire, aux connaissances auxquelles il va faire appel, aux savoir-faire qu'il va mettre en œuvre, au savoir-être qu'il va adopter, à l'aide qu'il peut demander. A tout moment, au cours de son travail, l'élève se situe dans une modalité d'auto évaluation. A tout moment, il peut reconsidérer ses choix. L'élève peut décider de modifier le mode opératoire qu'il avait envisagé au départ s'il en ressent le besoin dans un souci d'efficacité face à l'accomplissement

de son travail et dans l'objectif d'une meilleure acquisition de l'apprentissage. Bien sûr, il n'est pas seul face aux choix qu'il doit effectuer. L'enseignant est présent pour l'accompagner dans son parcours et sa prise de décision. L'enseignant questionne, aide l'élève dans sa réflexion. Mais l'élève peut aussi choisir d'être accompagné par un autre enfant de CE1 ou de CE2.

Lorsqu'il a terminé son travail, l'élève sollicite l'enseignant. Son intervention ne se limite pas à un acte de correction. Il aide l'élève à expliciter clairement et chronologiquement ce qu'il vient de réaliser. Puis il aide l'élève à autoévaluer son travail. Il lui donne aussi son avis. Dans l'optique d'une évaluation formatrice, il aide l'élève à verbaliser ce qu'il a appris, les compétences qu'il a su mobiliser pour réussir, le chemin qu'il doit encore accomplir et les moyens qu'il peut mettre en place. Cette co évaluation permettra à l'élève de faire de nouveaux choix et de se projeter dans de nouveaux objectifs.

Mais la co évaluation ne se limite pas au travail des élèves. Nous leur proposons de réfléchir et d'évaluer collectivement le fonctionnement du travail personnalisé. Chacun a le droit de donner son avis avec l'assurance d'un respect mutuel. De ce fait, les élèves font des propositions pour améliorer l'organisation, pour envisager la mise en place d'autres outils didactiques et s'engagent pour la réussite de ce temps de travail au service de leurs apprentissages.



Archipel du questionnement de la vie

Fiche 5



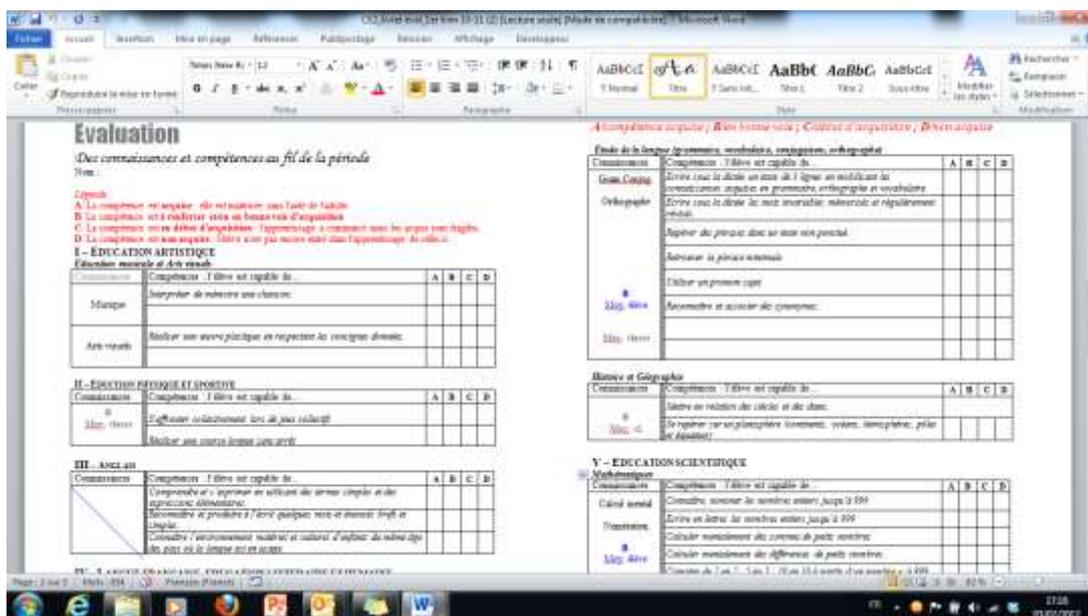
Escale proposée :

**Livret
expérimental
de
compétences**

Témoignage d'Isabelle Hauville, chef d'établissement à Paris XV

Un travail d'équipe s'est engagé à l'école saint Charles. L'objectif était de construire une évaluation qui soit le reflet du travail de la période, rende compte du programme et du socle commun tout en permettant aux parents de se situer. Les enseignants souhaitaient conserver de la flexibilité dans leurs progressions, ce qui obligeait à mettre en œuvre une approche modulaire. On trouve ainsi dans cette évaluation :

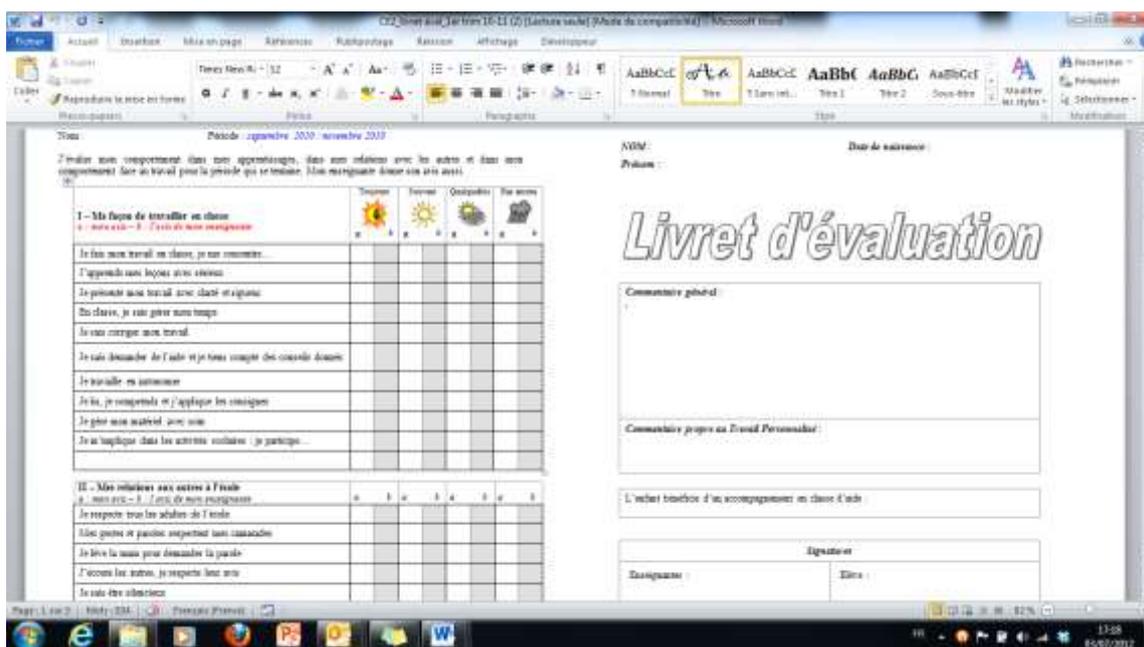
- ✓ les éléments du socle commun
- ✓ les éléments du programme
- ✓ les spécificités du travail réalisé dans la classe puisque la répartition horaire permet de regrouper des apprentissages par période afin de pratiquer une pédagogie de projet ou d'actions massées.



La logique engagée avec l'élève est bien celle de faire le point avec lui en lui laissant le soin de la transmission à ses parents. Un moment de rencontre est prévu entre chaque élève et l'enseignante afin de construire une approche par co-évaluation, notamment sur la question du comportement.

Chaque livret successif est rangé dans une pochette qui suit l'élève notamment en cas de changement d'établissement. Cependant l'évaluation du comportement n'est pas conservée de façon à éviter toute stigmatisation. L'école accueille en effet des élèves qui présentent de grandes difficultés scolaires ou sociales. Les élèves en rupture avec leur école d'origine sont accueillis avec une base de défi, d'un pari fait sur l'élève afin de lui offrir la chance d'un nouveau départ.

Pour les élèves en grande difficulté ou situation de handicap, selon l'écart avec les attendus, le livret est identique ou bien adapté. L'enjeu étant bien de permettre quel que soit son niveau de collecter des réussites même si celles-ci ne correspondent pas aux attendus de la classe d'âge. L'analyse de la situation permet de percevoir s'il est préférable de tendre davantage vers une évaluation qui rende compte de la norme ou une évaluation qui témoigne des progrès. C'est aussi l'analyse de la posture de l'élève et de la famille qui permettent de faire un choix adéquat.





Archipel de la lutte contre les inégalités



Archipel de la lutte contre les inégalités

Fiche 1



La dictée offre un exemple classique de la difficulté d'élèves qui ont constamment zéro et ne peuvent trouver de leviers satisfaisants pour progresser tant ils ont de difficultés à gérer.

Transformer cet exercice en exercice d'apprentissage peut permettre la progression orthographique.

On alternera ainsi différentes formes d'activités au service d'une même compétence, comme le propose N. Tretiakow⁴

La dictée est intéressante si elle est conçue comme un intermédiaire entre la situation d'exercice, où l'élève est guidé, et la situation d'écriture autonome où l'élève doit tout assumer. Elle doit proposer des situations d'apprentissage diversifiées permettant aux élèves de réinvestir les procédures et règles construites afin de les automatiser.

La dictée pour apprendre : une dictée dirigée et expliquée. Après lecture du texte, l'enseignant conduit la réflexion des élèves sur les phrases ou membres de phrases (pointer les difficultés, les vigilances...). Après cette phase collective, la dictée est conduite normalement.

La dictée préparée : le texte de la dictée est étudié plusieurs jours à l'avance (échange sur les difficultés, mémorisation des mots nouveaux...) Le jour de la dictée, les élèves doivent remobiliser la préparation sans que l'enseignant leur rappelle les points de vigilance. Un exercice à mener régulièrement afin de permettre l'automatisation de procédures.

La dictée négociée ou argumentée : un texte est dicté, puis en groupes les élèves se mettent d'accord sur l'orthographe et la syntaxe afin de proposer le texte retenu. En collectif, comparaison des propositions, argumentation puis découverte du corrigé et retour sur l'argumentation.

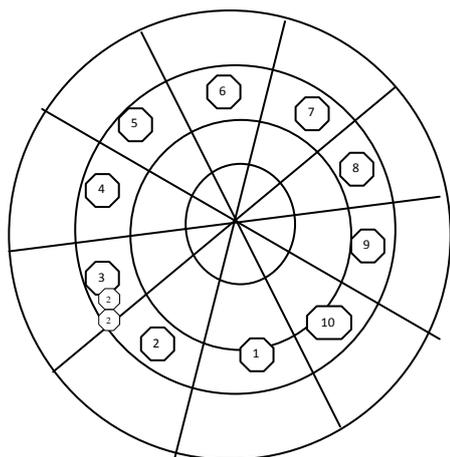
⁴ Article siteColes <http://sitecoles.formiris.org/document/les-dictees/0/2530>

La dictée à trous : une phrase ou un texte à trous est proposé (chaque mot est remplacé par des points dont le nombre correspond au nombre de lettres composant le mot). Les élèves individuellement puis en binômes émettent des hypothèses ; les propositions sont collectées, discutées, argumentées ; le recours au texte initial permet de vérifier et confirmer.

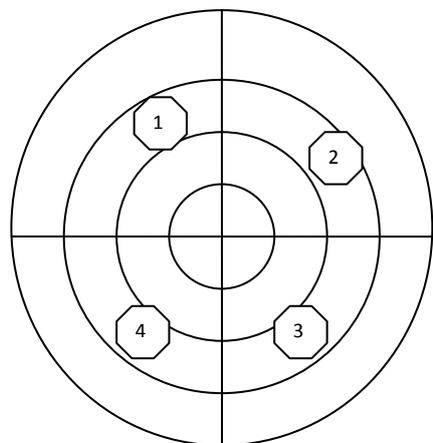
La dictée réécriture : un texte est proposé. L'enseignant demande aux élèves de le réécrire en respectant une consigne particulière portant sur le genre, le nombre, le temps...

La dictée de contrôle : grâce au travail effectué lors des autres dictées, elle devrait être banalisée et moins angoissante. Les élèves la réalisent sans aide particulière, mais il est important de donner auparavant les critères d'évaluation, puis de proposer des pistes pour la relecture.

On pourra ainsi réaliser avec l'élève un profil d'orthographe qui lui permettra de se situer et se mettre en défi de progresser. L'élève remplira ainsi chaque champ de la cible en fonction des items et de son degré de réussite. Il paraît essentiel de basculer d'une note qui sanctionne les erreurs à un score qui marque les réussites. On peut ainsi compter le nombre de difficultés surmontées en complément de ce profil.



1. Je sais écrire les sons.
2. Je sais segmenter les mots.
3. Je connais les mots outils.
4. Je sais écrire les mots usuels.
5. Je sais faire les accords en genre et nombre, les accords en chaîne
6. J'accorde le sujet avec le verbe.
7. Je ne confonds pas les homonymes.
8. Je n'oublie pas de mots.
9. Je tiens compte du sens des phrases que j'écris.
10. Je respecte la ponctuation



1. *J'ai le souci de bien présenter mon travail*
2. *Je m'applique pour écrire.*
3. *Je cherche à respecter les règles d'écriture.*
4. *Dans une dictée, je suis concentré, je suis le rythme.*



Archipel de la lutte contre les inégalités

Fiche 2



Forum de valorisation : exemple de l'Arbre aux bravos

Témoignage de Madame Saint Paul, Ecole sainte Geneviève Paris VI

Origine du projet et intentions

L'enfant n'apprend bien que s'il a confiance en lui et un regard bienveillant pour l'accompagner. Il est important de construire sur le long terme la confiance dans ses possibilités. La société française est très normative, centrée sur la connaissance alors que l'essentiel est bien le développement de la personne considérée dans son ensemble. Les systèmes anglo saxons mettent davantage l'accent sur ce développement. L'idée était donc de réconcilier ces deux entrées, insuffler une expérience du système anglo saxon qui permet de valoriser des élèves. De plus, l'école recherchait des occasions de rassembler la communauté autour de rituels communs et fédérateurs.

Mise en œuvre du projet

Toutes les trois semaines, l'école se rassemble devant un arbre et félicite les élèves pour des actions accomplies au sein de l'école. Un sticker est remis symboliquement. Chacun applaudit. Les actions ainsi reconnues sont larges afin d'engager tous les champs de la personne. L'objectif étant bien d'offrir à chacun à un moment un temps de valorisation devant ses pairs. Il faut être en recherche afin de trouver ce qui pourrait être valorisé afin d'être à l'affût d'occasions de féliciter. C'est une démarche qui se centre bien sur la mise en évidence de ce qui va bien et non des difficultés ou des obstacles, il s'agit aussi de proposer des défis à relever autour de sujets tels que la gestion de la cour : trouver des façons de jouer ensemble, veiller à la propreté ... c'est une occasion de développer la compétence 7 autonomie et initiative, de valoriser des projets artistiques. Un challenge est lancé à chaque période pour déterminer la classe qui aura réussi à respecter le travail

du personnel de ménage en restituant les lieux le soir dans un état correct. C'est donc aussi un élément du vivre ensemble et du respect de l'autre.

Évolution et réajustement

Les premières assemblées ont suscité des jalousies et des rivalités de la part d'élèves non récompensés, puis chacun a compris qu'il fallait se réjouir de façon collective devant les efforts accomplis. Chacun applaudit désormais et on évite cet écueil individualiste. Un esprit d'entraide et de collaboration se construit ainsi mais aussi l'habitude de récolter des réussites et des bonnes nouvelles plus que de souligner ce qui ne va pas. Par extension on peut constater que le discours positif et visant à mettre en évidence les progrès se développe, modifiant ainsi positivement l'esprit de l'école. Des défis sont proposés d'une assemblée à l'autre afin de renouveler les actions et d'éviter la lassitude. L'enfant est ainsi reconnu dans toutes ses compétences et ses facettes quelles que soient ses difficultés scolaires ou son handicap.



Archipel de la lutte contre les inégalités

Fiche 3

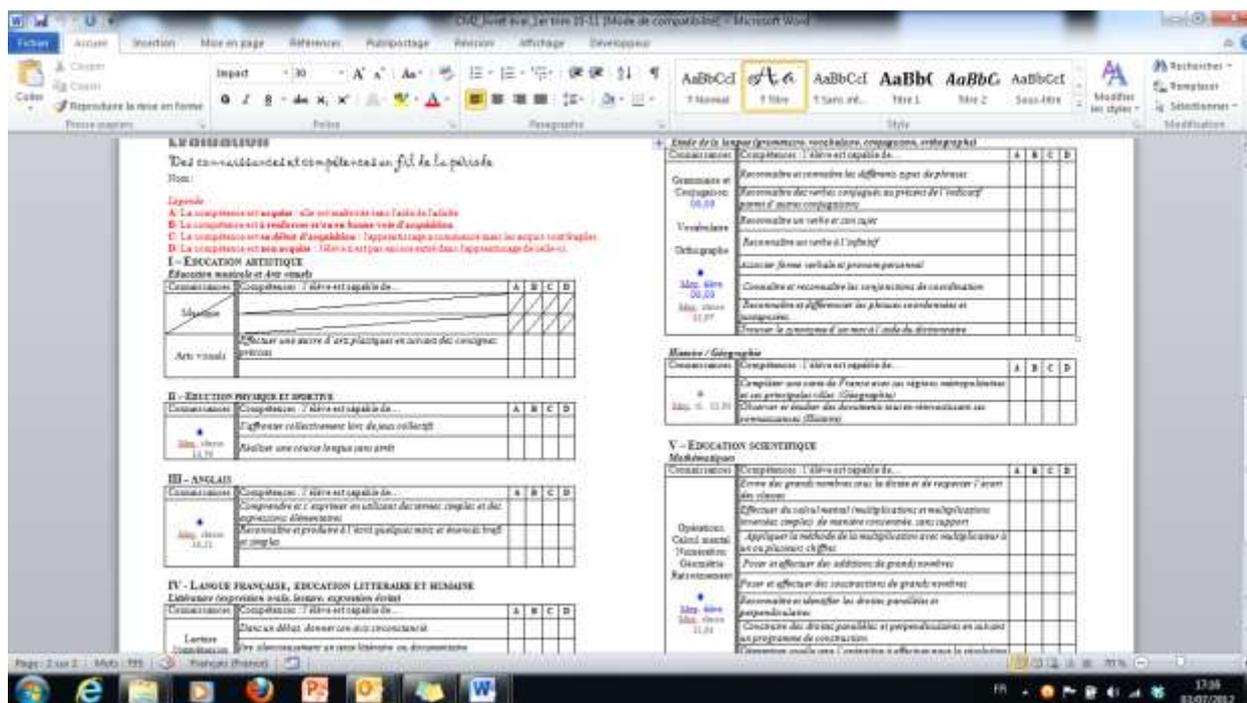
Escales proposées :

- Adapter une évaluation pour la rendre accessible (cf. livret d'évolution p 51)
- Une évaluation par compétences dans le cadre du socle commun

Témoignage d'Isabelle Hauville, chef d'établissement

Un travail d'équipe s'est engagé à l'école saint Charles (Paris XV°). L'objectif était de construire une évaluation qui soit le reflet du travail de la période, rende compte du programme et du socle commun tout en permettant aux parents de se situer. Les enseignants souhaitaient conserver de la flexibilité dans leurs progressions, ce qui obligeait à mettre en œuvre une approche modulable. On trouve ainsi dans cette évaluation :

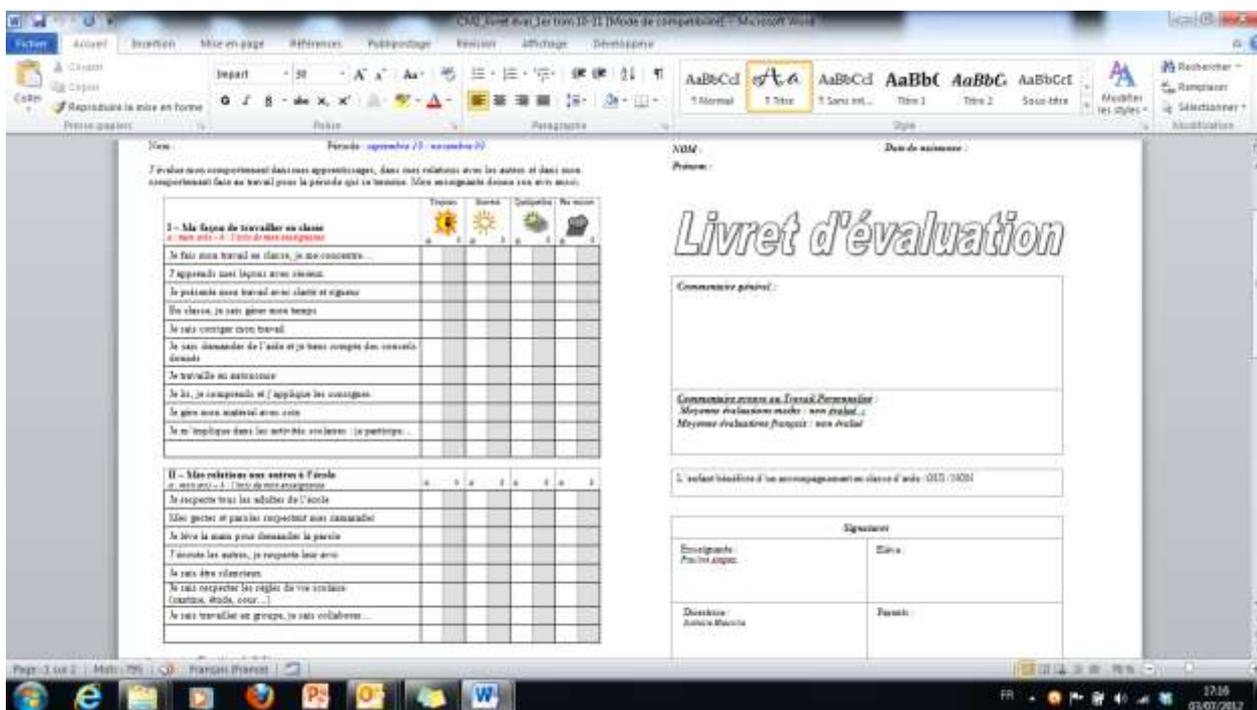
- les éléments du socle commun
- les éléments du programme
- les spécificités du travail réalisé dans la classe puisque la répartition horaire permet de regrouper des apprentissages par période afin de pratiquer une pédagogie de projet ou d'actions massées.



La logique engagée avec l'élève est bien celle de faire le point avec lui en lui laissant le soin de la transmission à ses parents. Un moment de rencontre est prévu entre chaque élève et l'enseignante afin de construire une approche par co-évaluation, notamment sur la question du comportement.

Chaque livret successif est rangé dans une pochette qui suit l'élève notamment en cas de changement d'établissement. Cependant l'évaluation du comportement n'est pas conservée de façon à éviter toute stigmatisation. L'école accueille en effet des élèves qui présentent de grandes difficultés scolaires ou sociales. Les élèves en rupture avec leur école d'origine sont accueillis avec une base de défi, d'un pari fait sur l'élève afin de lui offrir la chance d'un nouveau départ.

Pour les élèves en grande difficulté ou situation de handicap, selon l'écart avec les attendus, le livret est identique ou bien adapté. L'enjeu étant bien de permettre quel que soit son niveau de collecter des réussites même si celles-ci ne correspondent pas aux attendus de la classe d'âge. L'analyse de la situation permet de percevoir s'il est préférable de tendre davantage vers une évaluation qui rende compte de la norme ou une évaluation qui témoigne des progrès. C'est aussi l'analyse de la posture de l'élève et de la famille qui permettent de faire un choix adéquat.





Archipel de la lutte contre les inégalités

Fiche 4



L'enseignant qui accompagne un élève en difficulté ou situation de handicap se trouve confronté à deux tensions :

- rendre compte des progrès de l'élève.
- situer de façon lucide par rapport à des attendus.

Le livret d'évolution tente de tenir ces deux fils qui permettent à l'élève mais aussi ses proches de trouver du sens dans l'activité réalisée en classe mais aussi dans le monde associatif, en stage ou bien dans d'autres lieux de scolarisation ou de rééducation. L'élève est responsable de son livret qu'il choisit d'emporter et de présenter pour valoriser une tâche réalisée qui lui permet de témoigner de compétences construites.



Le tableau est rempli lorsque l'élève le souhaite ou lorsque l'adulte le propose.

Domaine	Ce que j'ai fait à la maison Au centre, association ou	J'ai réussi à J'ai réussi partiellement ou avec aide à J'ai eu des difficultés à Je n'ai pas encore réussi à	Compétences développées
----------------	---	---	--

Un plan de travail personnalisé est élaboré chaque quinzaine qui permet de cibler les compétences à aborder mais surtout les tâches propres à l'élève qui lui permettront de les mettre en œuvre. On peut ainsi faire figurer le travail prévu en classe d'intégration et y noter les défis attendus qui ne recouvreront peut être pas l'intégralité des attendus pour les élèves de classe ordinaire.

PARCOURS PERSONNALISÉ					
Exercices réalisés en classe de. Ou en ULIS	Objectifs	Compétences			
FRANÇAIS		S'informer : - savoir lire la consigne - mémoriser les informations - demander de l'aide si besoin - utiliser les outils de la classe	S'exprimer à l'oral : - savoir expliquer ses choix - formuler une demande d'aide - lire à voix haute - savoir argumenter	S'exprimer à l'écrit : - rédiger un texte cohérent - respecter le code de l'écrit : grammair orthographe ponctuation	Raisonnement : - chercher à comprendre - faire des liens entre les notions - accepter de se mettre en recherche - catégoriser, faire des classes grammaticales par ex
		Coopérer : - respecter une règle du jeu - tenir compte de l'autre - aider un camarade	Utiliser ses connaissances : - se souvenir des ex déjà faits - mémoriser des notions - utiliser les notions rencontrées - corriger ses erreurs	Réaliser : - respecter les règles de présentation - mener le travail à terme - avoir le souci de bien présenter	S'organiser : - travailler en autonomie - utiliser les outils adéquats - gérer son temps - respecter les règles de vie - respecter la consigne
MATHÉMATIQUES		S'informer : - savoir lire la consigne - mémoriser les informations - demander de l'aide si besoin - utiliser les outils de la classe	S'exprimer à l'oral : - savoir expliquer ses choix - formuler une demande d'aide - savoir argumenter	S'exprimer à l'écrit : - rédiger ses réponses - utiliser la langue mathématique	Raisonnement : - chercher à comprendre - faire des liens entre les notions - accepter de se mettre en recherche - catégoriser, retrouver les propriétés d'un objet mathématique

A ce livret qui coordonne le parcours s'ajoute une évaluation sommative ordinaire qui permet aussi de situer l'élève par rapport aux attendus de sa classe d'âge.

Mettre en évidence les progrès mais aussi ajuster, compenser, jouer la flexibilité afin que le parcours puisse se poursuivre en articulant compétences déjà acquises et besoins spécifiques.



Archipel du vivre-ensemble



Archipel du vivre-ensemble

Fiche 1



Évaluation d'un parcours d'étudiant : Articuler parcours de formation et évolution de la personne

Témoignage sur une soutenance de master par Frère André Pierre Gauthier.

La direction d'un « mémoire » est un véritable temps d'accompagnement qui se déploie jusqu'à la soutenance. Cette expérience n'est neutre ni pour l'étudiant(e) ni pour le professeur, comme la soutenance elle-même n'est neutre pour aucun des membres du jury. De là sa dimension éthique. Car ces deux petites heures qui couronnent un travail long et souvent âpre, offrent des perspectives éducatives, humaines, et également évangéliques. À ce moment, plus qu'à d'autres peut-être, je ressens ce qui est propre à toute relation éducative : ma capacité et mon obligation d'évaluer se conjuguent, avec une évidence et une force nouvelles à chaque fois, à l'empathie que doivent alors manifester mes mots et mon regard.

Avec B..., je relis et relie ce triple aspect de l'itinéraire d'accompagnement. En est-elle consciente, je ne sais ? Je le suis, et cela me paraît essentiel, pour accueillir d'autres étudiant(e)s, d'autres « mémoires » et d'autres itinéraires. Au début de la soutenance, je me rappelle la joie, non d'abord d'évaluer et de mettre un point final – elle viendra –, mais plutôt de ressentir l'émotion de l'étudiante : celle liée à l'épreuve elle-même, mais surtout celle de se présenter au jury, fière d'être arrivée à un terme. Oui, une soutenance, c'est d'abord partager avec l'étudiant(e) cette estime de soi qui grandit à chaque travail accompli, me rappelant, dans les premières secondes, l'étonnement de la confiance initiale et réciproque, quelques mois auparavant : « J'accompagnerai ta démarche de « mémoire », et tu l'accompliras au mieux de tes capacités ».

Puis la parole est donnée à l'étudiante. Les regards bienveillants se portent sur elle. Ce temps lui est offert pour aller plus loin que son écrit, et nous aider à en décrypter les blancs : les conditions du stage qui a fondé la recherche, la relation aux membres de l'association qui l'accueillait, les ébranlements vécus au quotidien des rencontres avec des enfants malades... Derrières les pages et les phrases, des palpitations, des difficultés, des maladresses perçues et partagées, simplement. Son sujet de mémoire a été quelque peu initiatique. Nous l'avons senti. Nos questions cherchent à comprendre cela. Elles veulent aussi l'aider à ressaisir une pensée parfois moins rigoureuse, à préciser une allusion, à développer une intuition heureuse. Chacun a besoin de ce dialogue avec l'autre pour construire sa pensée, mais aussi ses choix et ses projets.

Car au-delà de ce travail, de cette soutenance, perce déjà l'avenir, l'après master... L'humain entre davantage en jeu. Les questions qui ont été l'occasion d'une relecture du stage et de la rédaction, ne portent plus seulement sur le texte. Elles cherchent autrui, et nous voilà prêts à entendre, à travers les réponses, une personnalité qui s'exprime et des convictions qui se partagent. Dimension humaine, dimension évangélique ? Si tel récit évangélique signe les moments importants de ma vie, ce moment, parce qu'il est important pour l'étudiant, l'est pour moi, et il me semble juste alors d'y voir quelque chose d'une grâce donnée, à l'enseignant que je suis, en la personne de celui ou celle qui, inconnu un an plus tôt, m'a invité à parcourir une étape de sa route. Par analogie, au moins, expérience d'Emmaüs... Fin de la soutenance. Le jury est un pluriel. Il faut délibérer, parler de... Nous cherchons à le faire avec justice – reconnaître les richesses et les manques du travail – et avec justesse. Nous nous y aidons mutuellement. Notre « bien dire » et notre « dire du bien de » ont la saveur de la bénédiction sur le travail et la personne.



Archipel du vivre-ensemble

Fiche 1



Des pratiques d'évaluation avec des élèves de CE1 et CE2 à l'école « Les Châtaigniers » à Versailles par N. Beaufrière, enseignante, formatrice ISFEC Mounier.

Parmi les pratiques de différenciation proposées à nos élèves de CE1 et de CE2, nous avons choisi de mettre en place deux temps de travail personnalisé dans la semaine. Les élèves des deux classes sont mélangés et choisissent de travailler les mathématiques en allant dans une classe ou le français en venant dans l'autre classe. Les élèves ont à leur disposition un plan de travail personnel, évolutif et des outils. Ils peuvent travailler seul ou à plusieurs.

Pendant le temps de travail personnalisé, avec les conseils éventuels de l'enseignant, chaque élève choisit de se mobiliser sur un apprentissage. Il peut s'agir d'un apprentissage en cours à poursuivre, d'un apprentissage à travailler autrement car difficile pour lui ou d'une situation plus complexe à résoudre pour aller plus loin. Le travail effectué emmène l'élève vers une attitude réflexive et autonome, tout d'abord dans l'accomplissement de la tâche, ensuite dans l'évaluation de son parcours et de sa progression.

L'élève fait des choix par rapport aux outils qu'il va utiliser, à l'endroit où il va s'installer, au matériel qui va lui être nécessaire, aux connaissances auxquelles il va faire appel, aux savoir-faire qu'il va mettre en œuvre, au savoir-être qu'il va adopter, à l'aide qu'il peut demander. A tout moment, au cours de son travail, l'élève se situe dans une modalité d'auto évaluation. A tout moment, il peut reconsidérer ses choix. L'élève peut décider de modifier le mode opératoire qu'il avait envisagé au départ s'il en ressent le besoin dans un souci d'efficacité face à l'accomplissement de son travail et dans l'objectif d'une meilleure acquisition de l'apprentissage. Bien sûr, il n'est pas seul face aux choix qu'il doit effectuer. L'enseignant est présent pour l'accompagner dans son parcours et sa prise de décision. L'enseignant questionne, aide l'élève dans sa réflexion. Mais l'élève peut aussi choisir d'être accompagné par un autre enfant de CE1 ou de CE2.

Lorsqu'il a terminé son travail, l'élève sollicite l'enseignant. Son intervention ne se limite pas à un acte de correction. Il aide l'élève à expliciter clairement et chronologiquement ce qu'il vient de réaliser. Puis il aide l'élève à autoévaluer son travail. Il lui donne aussi son avis. Dans l'optique d'une évaluation formatrice, il aide l'élève à verbaliser ce qu'il a appris, les compétences qu'il a su mobiliser pour réussir, le chemin qu'il doit encore accomplir et les moyens qu'il peut mettre en place. Cette co évaluation permettra à l'élève de faire de nouveaux choix et de se projeter dans de nouveaux objectifs.

Mais la co évaluation ne se limite pas au travail des élèves. Nous leur proposons de réfléchir et d'évaluer collectivement le fonctionnement du travail personnalisé. Chacun a le droit de donner son avis avec l'assurance d'un respect mutuel. De ce fait, les élèves font des propositions pour améliorer l'organisation, pour envisager la mise en place d'autres outils didactiques et s'engagent pour la réussite de ce temps de travail au service de leurs apprentissages.



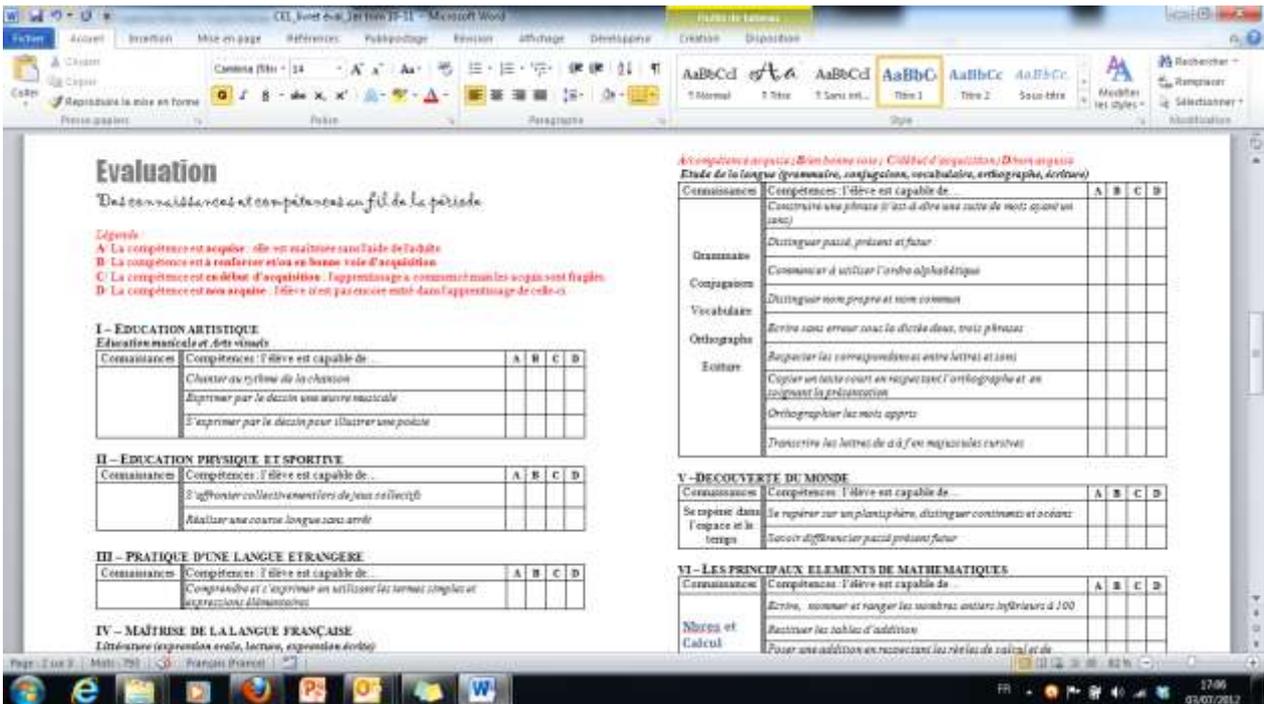
Archipel du vivre-ensemble

Fiche 2

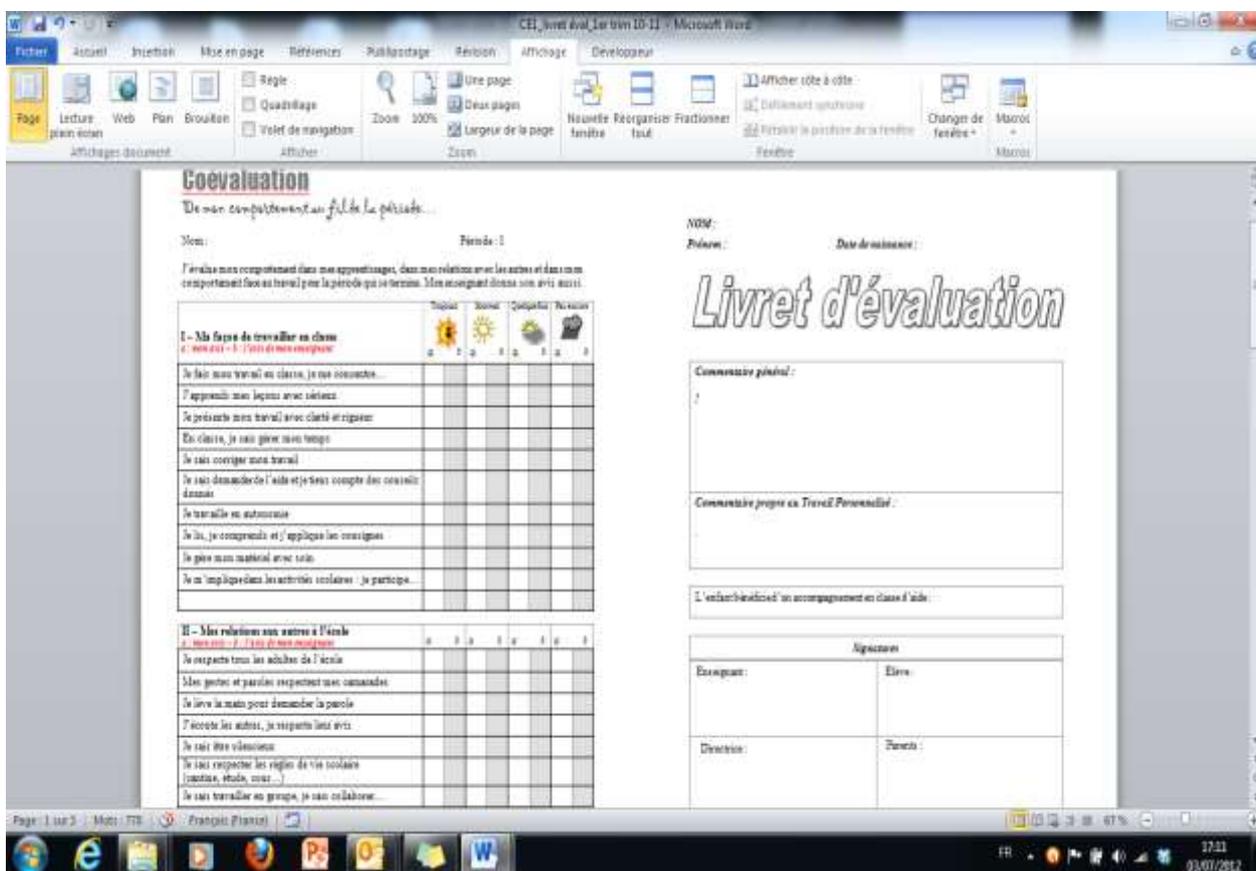


Un travail d'équipe s'est engagé à l'école saint Charles (Paris XV^e). L'objectif était de construire une évaluation qui soit le reflet du travail de la période, rende compte du programme et du socle commun tout en permettant aux parents de se situer. Les enseignants souhaitaient conserver de la flexibilité dans leurs progressions, ce qui obligeait à mettre en œuvre une approche modulable. On trouve ainsi dans cette évaluation :

- les éléments du socle commun
- les éléments du programme
- les spécificités du travail réalisé dans la classe puisque la répartition horaire permet de regrouper des apprentissages par période afin de pratiquer une pédagogie de projet ou d'actions massées.



La logique engagée avec l'élève est bien celle de faire le point avec lui en lui laissant le soin de la transmission à ses parents. Un moment de rencontre est prévu entre chaque élève et l'enseignante afin de construire une approche par co-évaluation, notamment sur la question du comportement.



Chaque livret successif est rangé dans une pochette qui suit l'élève notamment en cas de changement d'établissement. Cependant l'évaluation du comportement n'est pas conservée de façon à éviter toute stigmatisation. L'école accueille en effet des élèves qui présentent de grandes difficultés scolaires ou sociales. Les élèves en rupture avec leur école d'origine sont accueillis avec une base de défi, d'un pari fait sur l'élève afin de lui offrir la chance d'un nouveau départ.

Pour les élèves en grande difficulté ou situation de handicap, selon l'écart avec les attendus, le livret est identique ou bien adapté. L'enjeu étant bien de permettre quel que soit son niveau de collecter des réussites même si celles-ci ne correspondent pas aux attendus de la classe d'âge. L'analyse de la situation permet de percevoir s'il est préférable de tendre davantage vers une évaluation qui rende compte de la norme ou une évaluation qui témoigne des progrès. C'est aussi l'analyse de la posture de l'élève et de la famille qui permettent de faire un choix adéquat.



Archipel du vivre-ensemble

Fiche 3



Le point de vue de Martine Carré, responsable ICF à l'APEL.

Se souvenir que l'enfant ne se résume pas à sa note !

Rendre compte du parcours d'un élève est un enjeu essentiel. Les parents ont besoin d'un contact direct avec l'enseignant, il y a une forme de méfiance à ce que le jeune va dire de ses notes. Le livret de compétences n'est pas compréhensible pour les parents, la succession des items n'est pas porteuse aussi ils se rendent vers l'appréciation or elle est souvent centrée sur un jugement de valeur de la personne et pas suffisamment centrée sur le travail et donc renforce la méfiance. Il faudrait pourtant privilégier un retour sur les acquisitions attendues ? Qu'a-t-il appris ? Qu'est-ce qu'il sait faire maintenant ?

Il est indispensable de tenir compte de la logique d'évaluation des progrès mais aussi d'un principe de réalité pour situer les élèves par rapport aux attendus de la classe. La communication devrait commencer par mettre en valeur l'existant et voir ensuite les progrès attendus mais non raisonner en termes de manques. Le livret de compétence devrait spécifier les activités scolaires pour faire accéder à la fois à : « qu'est-ce qu'on a fait et qu'est-ce qu'on a appris ? ». En effet les parents ne sont pas dans le métier et ne peuvent parler en professionnel aussi ont-ils besoin de points de repères ou d'appréciation qualitatives. En premier degré les parents se passeraient facilement des notes, en second degré les notes sont nécessaires au-moment de l'évaluation finale de fin de séquence mais ne devraient pas se multiplier car cela entraîne bien souvent une perte de sens.

Un véritable dialogue s'impose avec les parents, mais pas en format papier, tant pour parler de l'élève que pour faire évoluer le rapport à la note pour comprendre cette approche par compétence et faire basculer les parents dans cette logique qui pourrait, si elle est bien menée, éviter

la course aux notes. Mais souvent le livret d'évaluation reste opaque, par exemple on pourra trouver des paradoxes tels que celui-ci : l'an dernier il savait parler à l'oral cette année il ne sait plus ! Cela fragilise la confiance en l'enfant mais aussi en l'école. Il faut vraiment rattacher à l'activité et expliciter. Pour cela, un vrai dialogue doit s'instaurer construit sur de vraies observations d'enseignant sans confondre comportement et travail. Les parents sont demandeurs de positifs, de notes qui évaluent les réussites plus que les manques, en toute lucidité sur les progrès qui restent à accomplir.



Archipel du vivre-ensemble

Fiche 3



« L'objectif de l'éducation est d'aider les élèves à croître en humanité et à devenir des membres éthiquement responsables de la société ; il est aussi de leur fournir les connaissances et les compétences nécessaires à la vie ».

Extrait du « Basic Education Act » du 1er janvier 1999

A travers ces enjeux, la Finlande pose d'emblée la logique de connaissances et compétences **nécessaires à la vie**. Ce choix oblige à penser l'acte éducatif bien au-delà des attendus d'un programme mais bien en termes d'humain inscrit dans une société dans laquelle il va faire sa vie et non uniquement effectuer un choix professionnel. L'éducation se pense donc en lien avec l'évolution de la société et les besoins du citoyen pour y évoluer harmonieusement. Les choix didactiques mettent l'accent «sur l'apprentissage par l'action et l'éveil du sentiment d'appartenance à la collectivité », à distance de cette logique prioritaire d'abstraction ou de connaissances qui prévaut encore dans le système français.

Le travail est fondé sur la coopération, tout est fait pour que les élèves tout en exprimant leur autonomie, se sentent reliés, membres d'une communauté.

La priorité est posée sur une approche humaniste qui prend en compte les besoins de la personne définis par Maslow: besoins **physiologiques** (l'éducation à l'hygiène et à la santé sont importantes), besoins **psychologiques** (sécurité, propriété, maîtrise), besoins **sociaux** (affectivité et appartenance), besoin d'**estime de soi** (sentiment d'avoir de la valeur, point de départ de l'acceptation de soi et du développement de l'autonomie), besoin de **réalisation de soi** (développer, résoudre et créer autour de situations complexes).

Le rythme de l'élève est respecté, pour Paul ROBERT (2008) : *"Pour nous, c'est déroutant, nous qui ne sommes pas tous toujours convaincus qu'instruire et éduquer se mènent ensemble. Mais notre tradition visant à dépersonnaliser les compétences du professeur ne serait pas comprise en Finlande : on attend du professeur qu'il soit une "personne complète", pas une réalité désincarnée n'existant que dans l'imaginaire administratif... L'aide et l'empathie sont en Finlande au cœur du*

métier, comme la dimension interpersonnelle de l'éducation..." Conséquence : "on voit nombre de professeurs attendre que l'élève soit prêt à apprendre, et y consacre alors le temps nécessaire... On accepte les différents rythmes des élèves..."

Il sera donc logique d'attendre que l'élève soit prêt pour l'évaluation, mais aussi de proposer une anticipation si l'élève le souhaite. Certains élèves passent les examens avant l'âge requis, sans pour autant que se crée une logique d'émulation ou d'élitisme qui génèreraient des rivalités.

Cinq principes sont relevés dans un document proposé par l'AGSAS suite à un voyage d'étude en Finlande :

- 1) créer un cadre sécurisant
- 2) penser les indicateurs de progrès qui permettent de renforcer l'estime de soi de l'enfant
- 3) donner des outils pour progresser
- 4) faire confiance à la capacité de chacun d'évoluer dans un sens favorable pour lui-même et la communauté
- 5) ne pas se centrer sur le court terme, mais envisager l'évolution dans le long terme.

Les établissements sont eux-mêmes évalués, condition indispensable d'une certaine autonomie puisqu'ils ont la liberté de construction de plans d'apprentissage à partir des référentiels donnés par le ministère. Ces plans d'apprentissage varient selon l'environnement de l'établissement afin de prendre en compte les inégalités. Ils sont réfléchis localement par les élus et les équipes enseignantes qui se coordonnent dans le cadre du projet d'établissement. Il n'y a pas d'examen national en fin de scolarité obligatoire mais une épreuve modulaire avec 4 épreuves au minimum (langue maternelle obligatoire et trois autres épreuves au choix du candidat parmi 4 : la seconde langue nationale, les mathématiques et une autre discipline) et des épreuves facultatives si le jeune le souhaite. Le candidat choisit aussi le niveau de l'épreuve à laquelle il participe. Par contre, il y a une évaluation nationale par échantillonnage qui permet d'évaluer le niveau moyen de la Finlande pour une matière et par âge. Le niveau de l'école est ainsi évalué, si les objectifs ne sont pas atteints, des accompagnateurs sont envoyés afin d'aider l'établissement à progresser : formation continue, moyens supplémentaires, etc.

Il semblerait que ces principes ne desservent pas les apprentissages puisque la Finlande se situe toujours dans les meilleurs résultats de l'évaluation PISA, tout en construisant une école ouverte à tous.

[Voir le Hors-Série « L'éducation : le trésor des Finlandais »](#), réalisé conjointement par l'ANCM, l'ECM et le SGEC.



Archipel du vivre-ensemble

Fiche 4



Selon les textes officiels...

L'enjeu du tutorat : offrir à chaque élève la possibilité d'être conseillé et guidé par un tuteur et de prendre ainsi en main son parcours de formation et d'orientation.

Sa mise en œuvre : Le tutorat, intégré au projet d'établissement après consultation du conseil pédagogique, est assuré par des enseignants rémunérés, dont les documentalistes, ou des conseillers principaux d'éducation, sur la base du volontariat. Il s'exerce : tout au long de la scolarité de l'élève au lycée, en coopération avec le professeur principal et le conseiller d'orientation-psychologue.

L'élève est suivi par le même tuteur durant toute sa scolarité au lycée, sauf circonstance particulière, notamment en cas de changement d'établissement du tuteur ou de l'élève.

Dans toute la mesure du possible, les moments où le tuteur rencontre les élèves qu'il suit sont clairement identifiés et mentionnés dans leur emploi du temps.

Une expérience

Le tutorat apparaît donc essentiel dans la mise en œuvre de l'orientation active au lycée, clé de voûte de la réforme.

L'exemple d'Eva, illustre bien les enjeux et la dynamique d'un tel accompagnement.

En effet, Eva est entrée en classe de seconde avec un parcours au collège plutôt cohérent et des acquis dans l'ensemble des disciplines. En début d'année, dans le cadre du tutorat, elle formule clairement le choix de la filière S pour son orientation, avec un projet professionnel dans le secteur de la santé.

Très vite, ses résultats en sciences démontrent des faiblesses et des acquis fragilisés par un manque de travail et une absence de motivation. Lors des entretiens avec son tuteur, elle dit que le

choix de la filière S, n'est pas son choix... Qu'elle veut faire plaisir à ses parents en choisissant un BAC qui est le plus « sûr »... Elle fait remarquer qu'elle aime les arts, le théâtre, que le pôle littéraire lui plaît car il permet des liens avec les beaux-arts. A la fin de l'entretien, elle ose dire qu'elle « veu[t] faire un BAC Littéraire ».

Un entretien est organisé avec ses parents et très vite le choix d'Eva semble devenir possible... ses parents paraissent adhérer au projet.

Lors des entretiens du second trimestre, il apparaît que les résultats d'Eva ne répondent pas à la stratégie mise en place au premier trimestre et le conseil de classe émet des doutes pour une orientation en première Littéraire. Elle semble se résoudre à s'orienter là où les professeurs lui diront d'aller... Le professeur principal transmet cette information au tuteur en accord avec Eva.

Très vite dans le cadre du tutorat, les choses semblent plus complexes. Eva reste convaincue qu'elle a déçu ses parents... et qu'ils ont « honte » de son choix... Un nouvel entretien avec eux permet de clarifier ce malentendu et une nouvelle stratégie est mise en place dans le cadre du tutorat. Eva et son tuteur élaborent un livret de suivi pour mettre en œuvre son projet ainsi qu'une stratégie pour progresser (cf. document ci-dessous).

Très vite, Eva se sent plus à l'aise en classe, elle participe, s'investit dans les travaux de groupe, s'inscrit à un stage de langue pendant les vacances de Pâques... Nous seulement, elle prend conscience de ses compétences, mais ses résultats démontrent une progression encourageante même dans les disciplines scientifiques.

Cette démarche favorisée par le tutorat, par une autoévaluation, une relecture de son parcours scolaire permet à cette élève de pouvoir élaborer un projet d'orientation où elle peut agir et faire des choix : une orientation active qui conduit à l'action !

Livret suivi de projet d'orientation

Nom : Prénom : Eva Classe : seconde

Mon projet d'orientation pour la rentrée 2012 / 2013 : Première L

Pourquoi ?

Mes objectifs :

1. Progresser en Histoire / Géographie à l'écrit comme à l'oral.
2. Acquérir de l'aisance à l'oral en Anglais.
3. Structurer l'expression écrite en Anglais.
4. Conforter le niveau en Allemand.
5. Poursuivre l'acquisition de méthodes en Français et m'investir en classe.

Semaine Examens Blancs

Comment je me suis préparé(e) pour les examens blancs ?

Mes impressions après les épreuves ?

Mes résultats et comment je les analyse ?

Bilan de la semaine

Mes réussites ?

Mes points de vigilance ?

Mes objectifs :

Semaine du :

Ce que j'ai fait pour mettre en œuvre mon projet ?

Mes réussites ?

Mes points de vigilance pour réaliser mon projet ?

Bilan de la semaine ?

Objectifs pour la semaine à venir



Archipel du vivre-ensemble

Fiche 5



Évaluation diagnostique et chantiers d'écriture pour accompagner les élèves de la cité dans l'entrée dans l'écrit

Témoignage de Jérôme Gaillard, chef d'établissement au Mans.

Les élèves accueillis à l'école saint Martin résident dans la cité environnante. 20% des élèves de l'école parlent une autre langue à la maison, 28 nationalités sont accueillies dans l'école. Les élèves vivent pour la plupart dans une précarité sociale et un appauvrissement langagier dus à la présence très forte de la télévision et à la non maîtrise de la langue française par les parents. Parfois aucune langue maternelle n'est maîtrisée. Il semblait important d'instaurer une pédagogie de projet, valorisante et fondée sur les compétences mais aussi les besoins des élèves.

Proposer des chantiers d'écriture chaque jour permet aux élèves de faire le lien entre des activités d'entraînement, de structuration, mais aussi un chantier mobilisateur qui engage dans une action de communication et d'échange par le biais de l'écrit. Ces chantiers s'organisent en lien avec les programmes du socle commun, mais aussi les besoins spécifiques de chacun.

En début de période, un projet de chantier d'écriture est fixé par l'équipe des cycles 2 et 3. Ainsi en période 1 la recette de cuisine était abordée. Après avoir défini les caractéristiques de ce type d'écrit, les enfants rédigent un premier jet. A l'issue de ce premier travail, trois compétences sont dégagées et des groupes de besoin constitués pour répartir les élèves en décloisonnant dans le cycle. Chaque enseignant travaille une compétence en priorité en articulant activités de structuration, entraînement, puis retour vers le texte à élaborer. Les élèves ont un plan de travail qui leur indique les exercices à mettre en œuvre, en fonction de leur feuille de route personnelle élaborée par les enseignants. Tous les jours durant une heure, ce travail est poursuivi, ce qui permet également un éclatement des groupes classe et un emploi du temps plus varié en réponse à des classes souvent un peu difficiles à gérer. Les enseignants s'ajustent quant aux attentes et à la

discipline afin de permettre le maintien d'un cadre éducatif sécurisant et stable. Le texte est achevé en fin de période puis vient s'ajouter à une production collective comme le livre de recettes élaboré en période 1 ou le recueil de textes injonctifs pour constituer un jeu pour les maternelles (période 2). A mesure des progrès de l'élève, son livret de compétences est rempli. Chaque compétence est déclinée en cinq niveaux de maîtrise (cf. le site Takabosser <http://www.takabosser.net/livret.php>). Une compétence étant acquise ou non mais sans situation intermédiaire.

Les élèves progressent ainsi de chantier en chantier, l'équipe réunie régulièrement pour évaluer le projet, évolue dans un tâtonnement que nécessite toute innovation.

Les élèves sont actifs, engagés dans ces projets mobilisateurs. Le travail en cycle permet de respecter le rythme de chacun. Les projets réalisés sont autant d'occasions de valoriser des élèves qui grandissent dans des milieux difficiles. Le travail sur le temps de la période permet aussi de fédérer des élèves autour d'un projet qui fait qu'ils sont fiers de leur école, de ce qu'il s'y vit, créant ainsi un sentiment d'appartenance essentiel pour un quartier où le turnover des familles est trop fort tant il est difficile de grandir dans ces lieux. Les familles sont invitées également à faire du lien. L'école a le souci de faire venir des parents qui pourtant spontanément sont sur la réserve face à un lieu qui évoque des souvenirs difficiles ou est vécu comme étranger.



Archipel du temps



Archipel du temps

Fiche 1



Prendre le temps d'organiser la séance mais aussi prendre le temps de la relire, c'est permettre de veiller à garder le cap des apprentissages sans se laisser détourner par les modalités de mise en œuvre de ceux-ci :

- Être au clair sur les objectifs
- Veiller à ce qu'ils concernent le groupe et chacun

Cette « check List » peut aider à baliser la route :

En amont

- Pour tous clarification des objectifs d'apprentissage, éviter la confusion tâche et apprentissage ;
- Place du vocabulaire et du statut du concept étudié, resituer l'objet d'apprentissage
- Clarifier le statut des mots lorsque ceux-ci exigent un passage du familier à l'expertise
- Réduire la part d'implicite, d'opacité de la situation en fonction des obstacles de l'élève
- Donner plus à ceux qui ont moins : indices supplémentaires, découverte anticipée de la notion, clarification personnalisée, proposition du lexique de façon anticipée,
- Vérifier la compréhension de la consigne et des objectifs d'apprentissage
- Alerter les élèves sur le degré d'exigence de la tâche et sur ce qu'elle mobilisera en particulier

Concevoir la séquence ou la séance, en plusieurs phases : évaluation des besoins, découverte ou construction, appropriation ou intégration, transfert ou réinvestissement, évaluation

- Avoir un équilibre entre situation simple et complexe,
- Être au clair sur les enjeux cognitifs et conatifs du détour ou de l'habillage de la tâche : la notion est découverte dans un certain contexte, il faudra penser à décontextualiser pour ensuite généraliser à l'ensemble des situations.

- Proposer suffisamment de tâches stables ou répétitives pour permettre la mise en évidence et le contrôle des stratégies
- Instaurer un temps de rappel et réactivation de ce qui a été mis en évidence à la séance précédente, n'est pas ce que l'on a fait mais ce que l'on a appris, réussi et comment on l'a réussi.
- Mise en projet avec objectifs individualisés ou rôles pour chacun, dégagement des représentations de la tâche.
- Action avec guidage, étayage mais aussi confrontation des pairs, argumentation, mise en évidence des procédures.
- Retour réflexif: dégager les habiletés métacognitives mises en œuvre, généraliser.

Pendant l'activité

- Avoir déterminé deux, trois élèves prioritaires et adapter le guidage
- Ne pas se laisser capter par les « élèves vitrine »
- proposer des supports différents
- proposer des indicateurs de compétence moins larges
- proposer des outils de manipulation ou de dépannage supplémentaires
- recentrer sur la compétence attendue
- alléger la tâche si elle accapare au détriment de la construction de la compétence
- faire les liens que l'enfant ne fait pas si nécessaire, lui montrer en quoi la tâche partage des caractères communs avec des situations déjà rencontrées
- rappeler les connaissances antérieures déjà sollicitées, lutter contre les savoirs inertes
- rappeler les réussites antérieures
- expliciter l'exigence cognitive de l'adulte lorsque celui-ci réalise la tâche
- passer d'un travail de groupe à un travail de réinvestissement personnel
- être au clair sur le statut de l'erreur : tes erreurs nous intéressent pour comprendre
- passer d'une activité productive à une activité constructive

Après l'activité :

- revenir sur le processus
- insister davantage sur comment on a fait pour réussir ? ou qu'est ce que l'on a appris ? éviter : qu'est-ce qu'on a fait ?
- analyser ce qui a été vécu et vérifier l'adaptation des stratégies
- montrer davantage des élèves qui ont surmonté des obstacles que ceux qui réussissent d'office
- communiquer la réussite ou non de manière individuelle davantage que collective



Archipel du temps

Fiche 2



Escales proposées :

- Des modules différents pour mieux apprendre
- Articuler entraînement et situation complexe

Évaluation diagnostique et chantiers d'écriture pour accompagner les élèves de la cité dans l'entrée dans l'écrit

Témoignage de Jérôme Gaillard, chef d'établissement au Mans.

Les élèves accueillis à l'école saint martin résident dans la cité environnante. 20%des élèves de l'école parlent une autre langue à la maison, 28 nationalités sont accueillies dans l'école. Les élèves vivent pour la plupart dans une précarité sociale et un appauvrissement langagier du à la présence très forte de la télévision et la non maitrise de la langue française par les parents. Parfois aucune langue maternelle n'est maitrisée. Il semblait important d'instaurer une pédagogie de projet, valorisante et fondée sur les compétences mais aussi les besoins des élèves.

Proposer des chantiers d'écriture chaque jour permet aux élèves de faire le lien entre des activités d'entraînement, de structuration, mais aussi un chantier mobilisateur qui les mobilise dans une action de communication et d'échange par le biais de l'écrit. Ces chantiers s'organisent en lien avec les programmes du socle commun, mais aussi les besoins spécifique des chacun.

En début de période, un projet de chantier d'écriture est fixé par l'équipe des cycles 2 et 3. Ainsi en période 1 la recette de cuisine était abordée. Après avoir défini les caractéristiques de ce type d'écrit, les enfants rédigent un premier jet. A l'issue de ce premier travail, trois compétences sont dégagées et des groupes de besoin constitués pour répartir les élèves en décroissant dans le cycle. Chaque enseignant travaille une compétence en priorité en articulant activités de structuration, entraînement, puis retour vers le texte à élaborer. Les élèves ont un plan de travail qui leur indique les exercices à mettre en œuvre, en fonction de leur feuille de route personnelle élaborée par les enseignants. Tous les jours durant une heure, ce travail est poursuivi, ce qui permet également un éclatement des groupes classe et un emploi du temps plus varié en réponse à des classes souvent un peu difficiles à gérer. Les enseignants s'ajustent quant aux attentes et à la

discipline afin de permettre le maintien d'un cadre éducatif sécurisant et stable. Le texte est achevé en fin de période puis vient s'ajouter à une production collective comme le livre de recettes élaboré en période 1 ou le recueil de textes injonctifs pour constituer un jeu pour les maternelles (période 2). À mesure des progrès de l'élève, son livret de compétences est rempli. Chaque compétence est déclinée en cinq niveaux de maîtrise (cf. le site Takabosser : <http://www.takabosser.net/livret.php>). Une compétence étant acquise ou non mais sans situation intermédiaire.

Les élèves progressent ainsi de chantier en chantier, l'équipe réunie régulièrement pour évaluer le projet, évolue dans un tâtonnement que nécessite toute innovation.

Les élèves sont actifs, engagés dans ces projets mobilisateurs. Le travail en cycle permet de respecter le rythme de chacun. Les projets réalisés sont autant d'occasion de valoriser des élèves qui grandissent dans des milieux difficiles. Le travail sur le temps de la période permet aussi de fédérer des élèves autour d'un projet qui fait qu'ils sont fiers de leur école, de ce qu'y s'y vit, créant ainsi un souci d'appartenance essentiel pour un quartier où le turnover des familles est trop fort tant il est difficile de grandir dans ces lieux. Les familles sont invitées également à faire du lien. L'école a le souci de faire venir des parents qui pourtant spontanément sont sur la réserve face à un lieu qui évoque des souvenirs difficiles ou est vécu comme étranger.



Archipel du temps

Fiche 3



Un témoignage de Nicole Piganeau, enseignante, sur un projet mené durant l'aide personnalisée en 6^{ème}

Ce projet fait suite à la circulaire du 27 juillet 2011.

Un constat a été fait dans l'établissement en juin 2011: les élèves ne mémorisent pas leurs leçons et de ce fait, les apprentissages sont ralentis.

D'après le texte officiel, « l'accompagnement personnalisé doit permettre de se doter de méthodes pour accroître et consolider ses compétences et approfondir ses connaissances, faire acquérir plus d'autonomie et des méthodes de travail ».

Nos intentions étaient donc d'éveiller les jeunes et leurs parents à la mémorisation en travaillant en gestion mentale :

- Leur faire prendre conscience de l'évocation mentale, de la leur faire expérimenter, et de leur en mesurer les effets.
- Leur faire acquérir des outils pour apprendre une leçon de manière autonome

L'action s'est déroulée d'abord sur 10 semaines de la rentrée à Noël(puis il y a eu des prolongations jusqu'en février)

Modalités pratiques

- ✓ Pour les élèves (6 classes) : une séance d'1h par semaine dans toutes les 6^{èmes}, mémorisation ciblée en anglais et Histoire-géographie.
- ✓ Pour les profs (11) : travail en co-animation (une personne initiée à la gestion mentale + une personne non initiée, 5 rencontres entre adultes avec un chef de projet (enseignante

spécialisée du collège, praticienne diplômée en gestion mentale). Une éducatrice participe au travail en tant qu'initiée

- ✓ Pour les parents(32) : 4h de formation proposée en cours du soir au collège

Le bilan montre beaucoup de prises de consciences et quelques points de vigilance:

- Entre théorie et pratique de la gestion mentale, ce n'est pas si évident
- Découverte de la différence de fonctionnement entre collègues (pas si facile de se comprendre et d'intervenir conjointement) mais c'est enrichissant
- Nécessité d'une différenciation pédagogique pour les élèves qui ne travaillent pas tous au même rythme. Elle a été mise en place au 2^{ème} trimestre.
- La pratique méthodologique sur une autre discipline que la sienne est difficile
- La relation d'accompagnement demande beaucoup de patience, de délicatesse et de bienveillance entre collègues.
- L'importance de définir précisément ce sur quoi porte le projet de mémorisation : que faut-il apprendre ? quelle restitution en sera demandée (écrit, oral, questions)?
- Si le projet du prof n'est pas suffisamment explicite, l'élève se démotive car souvent il ne mémorise pas ce qu'il faut.
Il faut parfois forcer les élèves à travailler.
- Les petites évaluations permettent de soutenir l'effort de mémorisation des élèves
- La pratique de l'évocation mentale est un moment précieux d'observation des élèves.
- Les élèves qui ne pratiquent pas d'évocation mentale sont des élèves en difficultés
- Le travail mental peut s'opérer en bougeant, en étant actif.
- Quand plusieurs profs travaillent selon une même méthodologie, cela se sent dans la classe
- La communication entre profs devant les élèves portent du fruit pour les élèves
- Apprendre en projet d'une évaluation crée une vraie dynamique chez les élèves
- Plaisir des résultats qui s'améliorent

Les freins

- La disponibilité des adultes
- Le manque de culture pédagogique : des évidences qui n'en sont pas pour des profs de collège.
- La difficulté à exiger des élèves, le manque de rigueur et de constance chez les adultes
- Le manque de formation (10 profs sont inscrits pour une formation qui aura lieu à l'intérieur du collège)
- La difficulté pour mettre des élèves au travail (peu de culture de l'effort)
- Le travail de méta cognition relaté dans « Pour guider la métacognition », Louise Lafortune, Suzanne Jacob, Danièle Hébert -collection éducation intervention, et bien sur le travail de M. de La Garanderie, sont des aides pour ce travail.



Archipel du temps

Fiche 4



Témoignage de Catherine Quilici, enseignante et formatrice.

Du bon usage du tiers temps chez les élèves présentant des troubles « dys ».

Le tiers temps, une majoration du temps imparti pour mener à bien les tâches écrites, une possibilité d'instaurer une sécurité cognitive mais...

Ce confort peut vite tourner à la torture inutile voire pernicieuse et il est fréquent alors que l'élève « dys » refuse de l'utiliser.

Le tiers temps, ce n'est pas pour se relire !

Est-il vraiment raisonnable de demander à un élève « dys » de se RELIRE, lui pour qui le traitement du code est le plus souvent un exercice périlleux et coûteux, surtout si son graphisme est maladroit.

Le texte écrit par un élève « dys » est le plus souvent illisible, même pour nous qui, d'ailleurs, rechignons à cette tâche.

Quel bénéfice pourrait-il donc tirer de cette relecture ?

Le tiers temps, ce n'est pas pour finir !

L'élève « dys » est en surchauffe permanente car il fait un perpétuel numéro d'équilibriste entre les compensations qu'il est contraint de mettre en place et ses déficits :

- des troubles séquentiels : il est en perte du fil continu et bombardé de « distracteurs »...
- un déficit de traitement automatique de l'information écrite, il met plus de temps à accéder à l'information,
- un déficit de mémoire de travail : il peut difficilement maintenir, de manière active et consciente, l'information reçue et la manipuler simultanément pour exécuter la tâche prescrite,
- un déficit de planification, il met donc plus de temps à hiérarchiser ses idées,

- un déficit des fonctions exécutives : comment alors se mettre à la tâche et persister dans la tâche ? Comment exercer ses capacités de contrôle : vrai ou faux ?
- un passage à l'écrit douloureux : comment restituer ses connaissances ?

Il s'agit donc moins de finir que de commencer sans s'égarer.

Le tiers temps est une opportunité pour l'élève « dys » d'avoir du « temps » pour mettre en place des compensations ciblées et efficaces.

Pour cela le tiers temps doit faire l'objet d'un apprentissage pour :

- rendre l'élève conscient que ses mécanismes de traitement automatique sont défaillants,
- lui apprendre à gérer son impulsivité intellectuelle, à inhiber la réponse première pour la soumettre à une analyse et à une vérification,
- le doter de stratégies contournement, dont le coût cognitif est certes lourd mais qui jouent le rôle de garde-fou, guident la pensée et procurent à l'élève, avant l'exécution de la tâche, de précieux indices de récupération grâce à des fiches mémos, des cartes mentales, des fiches de procédure, des schémas...
- le doter de stratégies de contrôle enfin fiables,
- l'habituer à mettre en place ces stratégies et à les utiliser à bon escient,
- le convaincre, par la pédagogie du détour, de la nécessité, de surseoir à l'immédiateté, ce qui n'est pas simple, surtout si l'utilisation du tiers temps n'a pas très tôt fait l'objet d'un apprentissage systématique.

Ainsi, en donnant à un élève la possibilité d'être sûr et de pouvoir penser sereinement, accroissons-nous sa part de contrôle sur ses savoirs et lui permettons-nous d'accéder à l'indispensable et fructueuse autonomie intellectuelle.



Archipel du temps

Fiche 5



Témoignage du lycée Ozanam Lille

Depuis bientôt vingt ans, le lycée Ozanam propose aux élèves de 3^{ème} qui connaissent des difficultés de suivre, une année de transition, intitulée seconde passerelle. Cette filière se présente comme une rampe d'accès pour s'embarquer efficacement vers le lycée, les études secondaires et la vie professionnelle. Il s'agissait d'éviter les redoublements de 3^{ème} peu productifs.

Administrativement, la seconde passerelle est un doublement de la 3^{ème}. Les élèves travaillent un référentiel d'apprentissage spécifique qui leur permet d'effectuer leur seconde en deux ans.

Une pédagogie de la remotivation en est la base avec une pédagogie du contrat qui permet une mise en confiance. Les élèves sont évalués sur leurs capacités scolaires, mais aussi celle à gérer des projets. Ils doivent être capables de faire du lien entre les disciplines, de choisir et mettre en œuvre des méthodes. Ils sont accompagnés par l'équipe éducative en tenant compte du niveau où ils en sont.

L'objectif est d'apprendre à travailler ensemble en mettant en commun la richesse et les complémentarités de chacun. Le tutorat est favorisé, une rencontre régulière est prévue avec un enseignant pour faire le point conjointement sur la progression de l'élève.

La pédagogie de projet permet un engagement fédérateur pour apprendre ; chaque année, les élèves créent des mini-entreprises. Ainsi Quentin, élève de seconde passerelle, a promu un projet destiné à prévenir l'alcoolémie des élèves au volant à la sortie des boîtes de nuit.

Des évaluations adaptées ont lieu qui permettent un travail formatif et la définition d'objectifs personnalisés.

Pour Jean Devigne, prof initiateur des secondes passerelles, le but est de montrer aux élèves une image différente de l'école. Ce sont des élèves qui jusque-là ont subi leur scolarité. Pour changer, ils sont placés en situation d'acteurs.

Les statistiques, montrent l'efficacité du projet, un élève qui redoublait sa 3^{ème} avait un risque sur deux de redoubler l'une des deux années suivantes, grâce aux secondes passerelles, ce taux d'échec a été divisé par deux.



Archipel du temps

Fiche 5



Classes de cycle selon la pédagogie d'Iéna⁵ dans une école de 15 classes.

Saint Louis Blanche de castille de Villemomble (93) par Régis Bergonnier.

Le Coursus a été créé à l'intérieur d'un établissement après la suppression de la notation et la mise en place d'une évaluation par compétences. Il s'agissait de mettre en application les résolutions des assises et en lien avec le projet pastoral.

Les familles entraient à l'école pour que les enfants entrent au collège (soit en classe de CM1), il s'agissait donc de fidéliser les élèves en amont pour un cursus long dans l'école.

L'enjeu était aussi de répondre aux problèmes de profils d'élèves différents dans les classes.

Le projet s'est joué avec un public de cycle 3 concerné dans le cadre d'un projet pédagogique école collège, pour un parcours fluide des élèves.

L'idée était de se mettre en possibilité d'accompagner les élèves sur la durée du cycle 3 et travailler l'évaluation par compétence.

On recherchait également un décloisonnement et vie familiale à l'intérieur de l'établissement (suite à une observation en Belgique, pédagogie d'Iéna).

L'expérience s'est donc faite sur le cycle 3 avec la création d'un plateau (3 enseignantes dans un même espace et 60 élèves aux profils différents). Fluidité des parcours (2 à 4 ans dans le cycle)

Cela a nécessité l'ouverture d'une 16ème classe avec des moyens prioritaires donnés par le CODIEC pour aider au projet.

Avec l'arrivée des programmes 2008, il y a eu une forme d'illégalité dans la mesure où des élèves font des activités de début de cycle ou de fin de cycle à tout moment de l'année.

En ce qui concerne l'évaluation, elle est faite quand les élèves sont prêts. Les élèves ne travaillent pas tous la même chose en même temps. Chaque enfant est accompagné selon son projet et sa compétence

Toute l'équipe est engagée dans le projet. Entre temps, il y a eu la création d'une maison

⁵ Pédagogie d'Iéna : <http://www.icem-freinet.fr/archives/educ/70-71/16/43-46.pdf>

maternelle pour le cycle 1.

Au second degré, il y a des modules de ce type en cours de création. Le travail autour des langues permet cette entrée dans le second degré.

Les murs des classes ont été cassés et il y a eu un auditorium de créé, un pôle informatique, du mobilier pour créer des pôles a été acheté. L'ergonomie a été réfléchi pour rendre possible le projet. Les élèves n'ont pas de place attirée, ils bougent et cela permet de canaliser ceux qui ont besoin de bouger. Toutes les classes fonctionnent portes ouvertes de toute façon.

Le cycle 2 n'est pas investi car l'équipe n'est pas vraiment prête ; mettre ensemble CP-CE1, y intégrer des GS soulève des réserves.

Les enseignantes ont une programmation sur 3 semaines et il y a une répartition en fonction des besoins des élèves. Ex : sur la technique de la division, il y a 3 paliers qui permettent de moduler les contenus d'apprentissages. Les enfants ne sont jamais dans le même groupe d'élèves.

Il y a la même mise en œuvre pour le cycle 1.

La dernière année de primaire doit permettre une production personnelle qui regroupe la transversalité des compétences (pédagogie d'Iéna : chef d'œuvre)

Le projet de vie familiale se joue en impliquant les parents dans la partie chef d'œuvre et toutes les six semaines, les parents viennent dans la classe pour échanger avec les travaux et activités des élèves, il y a ainsi un transfert qui se joue.

Les modalités de travail des enseignants sont multiples : co-animation à plusieurs et un plus grand nombre ou petits groupes

Les élèves ont connu d'énormes réussites. Le plaisir de venir à l'école s'est trouvé développé, ils n'avaient plus l'impression d'entendre la même chose trois fois.

L'organisation de l'emploi du temps se fait sur 5 jours avec la fin des cours à 15h30, après il y a des activités culturelles et sportives avec des animateurs. Mercredi matin : 8 :30 à 12H. Sinon accompagnement personnalisé les autres jours de 8h30 à 9H

Au niveau de l'organisation entre enseignants, 2 h de concertations hebdomadaires tous les lundis. 1/2h infos générales puis travail par cycle ou par niveau pour préparer ensemble

Frein : travail permanent pour que chaque enseignant ne se « spécialise » pas par niveau. Tous les 3 ans, un enseignant sort pour en intégrer un nouveau afin de ne pas s'installer dans des habitudes

Les élèves participent à la préparation des temps forts.

Beaucoup de formation mises en place en partenariat avec l'ISFEC Emmanuel Mounier notamment sur l'utilisation du jeu dans les apprentissages. Plusieurs pédagogies à l'étude pour être ouvert et à l'écoute.

Des enseignants ne se sont pas plus dans l'établissement mais sont partis car le projet pédagogique fait loi.

Avez-vous des ressources à proposer à des personnes qui souhaiteraient explorer le même domaine que vous ?

Belgique : observation de l'école Saint Joseph d'IXELLES qui pratique le type de pédagogie
Pédagogie d'Iéna : www.saintjosephboondael.be/contenu/le-plan-iena